

Segunda parte

Comprender el idiomas

Contenido

2.0. Introducción a la Parte II

2.1. Preparando el escenario: adquisición y desarrollo del lenguaje

2.2. El papel de la lengua en la identidad y el arraigo cultural

2.3. Aprender frente a adquirir una segunda lengua

2.4. Modos de comunicación en el desarrollo elemental de la L2

2.5. Establecimiento de una cultura de aula de L2 y autonomía del alumno

2.6. Etapas en la adquisición de lenguas adicionales por parte de los niños

2.7. Evaluación: hacer visible el proceso de aprendizaje

2.0 Introducción a la Parte II:

La segunda parte ofrece a los guías de aula y a los responsables de los centros escolares una introducción a las teorías de la adquisición del lenguaje y el aprendizaje en la escuela.

En el apartado 2.1 se examina el desarrollo innato del lenguaje en los lactantes y los niños de corta edad, y se abordan los principales hitos del desarrollo y la transición de la alfabetización oral a la alfabetización escrita. La sección 2.2, "Papel de la identidad lingüística y el arraigo cultural", explora la relación entre lengua, cultura e identidad. Aborda el dominio de la lengua y las estrategias para implicar a las familias en el establecimiento de objetivos.

La sección 2.3 ofrece una visión general de las distinciones entre adquisición y aprendizaje de lenguas. Destaca la importancia de la conciencia metalingüística en el desarrollo de la alfabetización y examina cómo la adquisición de la gramática natural puede diferir de los métodos tradicionales de enseñanza de la gramática.

La sección 2.4 presenta una descripción exhaustiva de los modos de comunicación y explora cómo las destrezas de alfabetización se transfieren entre lenguas. La sección 2.5 examina los métodos de autonomía del alumno, mientras que la sección 2.6 esboza las etapas esenciales de la adquisición de lenguas que los educadores deben comprender.

La parte concluye con un debate sobre la evaluación y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en el que se destaca cómo sus enunciados "se puede hacer" sirven como herramientas eficaces para ayudar a los alumnos a reconocer y evaluar sus capacidades lingüísticas.

2.1. Preparando el escenario: adquisición y desarrollo del lenguaje

Contenido

1. La adquisición del lenguaje en la infancia
2. El lenguaje en los niños pequeños y en la primera infancia
3. Desarrollo del lenguaje en la escuela primaria

Principales conclusiones

- Los niños muestran una **capacidad innata** para la adquisición del lenguaje, especialmente durante los periodos sensibles.
- Los lactantes experimentan **periodos sensibles críticos** en los que pueden distinguir los sonidos del lenguaje hasta aproximadamente los 6 meses, momento a partir del cual esta capacidad disminuye.
- **Los hitos clave** en el desarrollo del lenguaje incluyen la aparición de las primeras palabras en torno al año de edad, mientras que los niños bilingües adquieren el vocabulario más lentamente.
- De los 2 a los 6 años, los niños muestran un **desarrollo gramatical** significativo a medida que amplían rápidamente su vocabulario y complejidad.
- **La transición de la alfabetización** entre los 6 y los 12 años se centra en pasar de aprender a leer a leer para adquirir conocimientos, potenciando el vocabulario y las destrezas.

Introducción

En esta sección se ofrece una visión general de la adquisición del lenguaje, abarcando sus etapas fundacionales desde la infancia hasta los años elementales. El desarrollo del lenguaje es un proceso muy elaborado, en el que influyen tanto las predisposiciones biológicas innatas como la calidad de las interacciones ambientales. Exploramos los periodos críticos que facilitan la absorción temprana del lenguaje, haciendo hincapié en cómo estas experiencias iniciales conforman las capacidades lingüísticas del niño. Además, analizamos la evolución de las habilidades lingüísticas en los niños pequeños y su progresión hacia la alfabetización durante los años de la escuela primaria. Al comprender estas etapas, los educadores pueden apoyar mejor el desarrollo lingüístico de los niños, especialmente en contextos multilingües, garantizando unas condiciones óptimas para el aprendizaje de idiomas.

1. La adquisición del lenguaje en la infancia

Existen diferentes escuelas de pensamiento sobre los factores que permiten al ser humano desarrollar el lenguaje. La existencia de una predisposición innata para el lenguaje se acepta hoy en día como un hecho científicamente probado. Los seres humanos nacen con lo que se ha dado en llamar una dotación innata para el lenguaje, aunque los expertos tienen diferentes puntos de vista sobre las especificidades de esta predisposición biológica (por ejemplo, la lingüística generativa, basada en la teoría desarrollada por Noam Chomsky, frente a perspectivas basadas en el uso como la de Michael Tomasello). Sea cual sea la perspectiva teórica que prefiramos o asumamos, los profesionales que se dedican a la educación lingüística de los niños, en su primera lengua o en lenguas adicionales, tienen el privilegio de observar, guiar y participar en el despliegue de la capacidad exclusivamente humana de comunicación lingüística y de plena participación en los usos sociales del lenguaje.

El proceso de adquisición de nuestra(s) primera(s) lengua(s) -en condiciones adecuadas, puede adquirirse más de una lengua simultáneamente- comienza incluso antes del nacimiento. Cuando el feto ha desarrollado sus órganos auditivos, durante las 10 últimas semanas de gestación puede distinguir entre los sonidos vocálicos de la(s) lengua(s) de su madre y otros sonidos, de modo que ya presta especial atención a los fonemas (sonidos) de estas lenguas: los primeros pasos del proceso de adquisición (Moon, Lagercrantz y Kuhl, 2012). Está claro que las condiciones en las que tiene lugar la adquisición del lenguaje, desde antes del nacimiento, pasando por la primera infancia y los primeros años de vida, forman parte de la "magia" que permite a todos los niños humanos con un desarrollo típico llegar a ser plenamente competentes en la interacción hablada en cualquier lengua que estén adquiriendo, sin esfuerzo consciente aparente.

Esta capacidad temprana de absorción del lenguaje tiene lugar durante un periodo crítico o periodo sensible, para la adquisición del lenguaje. Los periodos sensibles consisten en ventanas temporales dentro de las cuales ciertas características esenciales deben recibir estímulos y desarrollarse. Estas características incluyen

sentidos como la vista, necesidades de supervivencia como el apego y otras facultades como el lenguaje. Después de este periodo puede que no sea posible desarrollar plenamente algunas de ellas (más referencias y detalles [aquí](#)). En la obra de María Montessori, como se explicó en la Parte I, se postulaban varios periodos sensibles además del del lenguaje.

Volviendo al ejemplo anterior, en el ámbito del lenguaje hay abundantes pruebas científicas de que existe un periodo sensible para la fonología. Los bebés pequeños pueden oír distinciones fonológicas, es decir, contrastes entre sonidos que diferencian las palabras de una lengua. En inglés /l/ y /r/ distinguen, por ejemplo, *right* de *light* aunque en otros idiomas, como el japonés, son sonidos que no contrastan fonológicamente, es decir, no diferencian ninguna palabra. Hacia los 6 meses, el bebé empieza a perder la capacidad de percibir los contrastes sonoros que no son significativos en la lengua o lenguas que está adquiriendo. Hacia los 14 meses, el bebé habrá establecido una representación fonológica claramente marcada de su primera lengua o lenguas (Bialystok et al., 2009); es decir, una conciencia clara de los sonidos específicos y significativos de sus lenguas maternas, en contraposición a otros sonidos. Esta experiencia temprana puede afectar notablemente a la adquisición por parte del niño de otras lenguas más adelante en su vida; por ejemplo, cualquier lengua adicional puede hablarse con un acento evidente si la adquisición comienza después de este periodo sensible.

Estos periodos sensibles están, en parte, determinados biológicamente; sin embargo, como afirma Ellen Bialystok (2009), el desarrollo biológico de la adquisición del lenguaje está "finamente sintonizado con las características del entorno, las capacidades atencionales y perceptivas del niño y el desarrollo de competencias cognitivas y conceptuales" (p. 91). Por lo tanto, por un lado, los bebés y los niños muy pequeños están fisiológicamente "preparados" para la adquisición del lenguaje, lo que significa que su desarrollo natural implica ciertos procesos madurativos determinados biológicamente que, a su vez, desencadenan o guían el proceso de adquisición del lenguaje. Pero, por otro lado, estos procesos dependen de la información y la interacción con los demás, en un entorno externo que debe cumplir determinadas condiciones.

Cuando observamos a un bebé en desarrollo, destacan ciertos hitos cruciales, por ejemplo, el momento en que produce su primera palabra significativa. Por término medio, los niños adquieren su primera palabra alrededor de su primer cumpleaños. Otro hito decisivo es cuando el niño amplía su vocabulario hasta unas 50 palabras a los 18 meses por término medio. Ambos hitos los alcanzan los niños monolingües y bilingües más o menos a la misma edad. Sin embargo, los niños bilingües adquieren vocabulario más lentamente en cada una de las dos lenguas que un niño monolingüe en su única lengua; y esta tendencia se mantiene a lo largo del tiempo. Es difícil determinar si la suma de todas las palabras del vocabulario de un niño bilingüe o multilingüe es similar a la del vocabulario de un niño monolingüe. En cualquier caso, es probable que tener vocabulario en más de una lengua no implique conocer menos palabras en total, sino que las palabras se distribuyan entre sus lenguas. Es importante tener esto en cuenta si trabajamos con niños expuestos a más de una lengua desde el nacimiento: los profesores pueden desanimar a los padres sin querer o precipitar consecuencias negativas al comentar el escaso vocabulario de un niño multilingüe en una de sus lenguas. Por el contrario, es primordial valorar el progreso de los niños como multilingües.

2. El lenguaje en los niños pequeños y en la primera infancia

El desarrollo del rasgo definitorio del lenguaje humano surge a partir del hito crítico de ser capaz de producir unas 50 palabras. La competencia gramatical de un niño se desarrolla paralelamente a su vocabulario; más allá del conocimiento de sonidos o palabras individuales, incluye las combinaciones gramaticales de palabras que expresan enunciados u oraciones. Las tendencias humanas a la exploración, la orientación y, sobre todo, la comunicación proporcionan los impulsos que llevan al niño a progresar en sus capacidades lingüísticas, desarrollando las principales características del lenguaje -sonidos, palabras y gramática- en un entorno adecuado que le ofrezca oportunidades de compartir experiencias e interactuar con los demás.

El primer plano del desarrollo (hasta los 6 años) incluye una fase inicial que Montessori atribuyó a los periodos sensibles para el lenguaje. Durante la última fase de este plano, el niño amplía y profundiza su dominio de los sonidos, las palabras y

la gramática de su lengua o lenguas. En cuanto su vocabulario alcanza unas 50 palabras y los niños empiezan a desarrollar representaciones gramaticales, progresan rápidamente en ambas áreas, adquiriendo, de media, 6 palabras nuevas al día entre los 2 y los 6 años. Sus enunciados empiezan a incluir información gramatical más refinada, como:

- grupos de sustantivos que incluyen un adjetivo + sustantivo
- verbos en pasado
- conectores como "y" o "pero"
- preposiciones para expresar ubicación y movimiento
- y posteriores: formas plurales
- posesivos
- oraciones subordinadas para describir sustantivos (oraciones de relativo)
- estructuras interrogativas (formas interrogativas).

Los niños que entran en el segundo plano de desarrollo tienen un dominio oral bastante sólido de su(s) lengua(s) y su vocabulario a los 5 años suele constar de unas 10.000 palabras.

3. Desarrollo del lenguaje en la escuela primaria

En el segundo plano del desarrollo es cuando los niños se ven fuertemente impulsados a ampliar su participación en el mundo social, por lo que las capacidades lingüísticas que han ido desarrollando son fundamentales, haciéndose cada vez más sofisticadas a lo largo de este periodo. La alfabetización, es decir, la capacidad de leer y escribir con soltura, es el área más destacada y crucial del desarrollo del lenguaje desde los 6 hasta los 12 años, aunque seguimos progresando en este ámbito durante muchos más años, hasta la edad adulta.

La investigación sobre el desarrollo y la evaluación de la alfabetización muestra que es una tendencia universal que los niños pasen de una fase de aprender a leer y escribir (en el primer subplano, desde los 6 hasta los 8 o 9 años aproximadamente) a una nueva fase de leer para aprender, a partir de los 9 años aproximadamente.

Leer para aprender será la base para pasar a las siguientes etapas educativas y es fundamental para su progreso educativo en el tercer plano de desarrollo (de los 12 a los 18 años). Es entonces cuando el aprendizaje autónomo a partir de la lectura, la toma de apuntes y la escritura de diversos textos será clave para su progreso educativo en la mayoría de los casos. Mientras tanto, el vocabulario del niño sigue creciendo a un ritmo más rápido, gracias a una interacción oral cada vez más sofisticada y a todas las nuevas palabras y expresiones a las que está expuesto cuando lee diferentes textos. Tanto si lee para descubrir y aprender cosas nuevas como si lo hace por placer.

El aprendizaje lingüístico que tiene lugar a través de la lectura de textos, caracterizados por diferentes propósitos de autor (entretener, informar, persuadir...), se combina también con el aprendizaje del niño a partir de nuevas situaciones sociales en las que interactúa con personas que desempeñan diversos papeles (figuras de autoridad, compañeros, profesores o guías, proveedores de servicios, etc.). Esta variación de input, o *exposición*, ayuda a adquirir una comprensión más precisa de las distintas formas en que se utiliza el lenguaje. Estas experiencias ayudan a los niños a convertirse en usuarios del lenguaje capaces de transmitir sus mensajes con un vocabulario más o menos complejo y de emplear estructuras y estrategias oracionales para expresar deferencia, cooperación o cualquier otra forma de relacionarse con los demás. La conciencia del niño en desarrollo de estos matices del lenguaje y de cómo lo utilizamos para comunicarnos y participar en diferentes relaciones se construye y aplica gradualmente con una habilidad cada vez mayor.

Toda la información facilitada hasta ahora en esta sección se refiere en general a la adquisición por parte del niño de la lengua o lenguas que son tanto la de su familia como la de la sociedad en general y la escolarización; a partir de estos procesos, pueden establecerse algunas comparaciones con las características de la adquisición y el desarrollo de una segunda lengua o de una lengua adicional. En la siguiente sección, exploraremos aspectos que muy probablemente sean del interés de los lectores: ¿cómo adquieren y aprenden los niños una segunda lengua, posterior o adicional? ¿Cómo pueden los guías, maestros, asistentes y otros profesionales de la educación Montessori satisfacer sus necesidades y promover óptimamente su éxito educativo en un entorno multi o bilingüe?

Pausa y reflexión

- ¿Qué información me ha sorprendido más tras leer este texto?
- ¿Cómo ha cambiado mi forma de entender la adquisición del lenguaje a partir de las ideas presentadas?
- ¿Qué prácticas podemos adoptar para ayudar a los niños a comprender y navegar por los matices del uso del lenguaje en diferentes contextos sociales?

2.2. Papel de la lengua en la formación de la identidad y el arraigo cultural

Contenido

1. El papel de la lengua en la formación de la identidad y el arraigo cultural
2. Dominio lingüístico en individuos bilingües o multilingües

Principales conclusiones

- El papel **de la lengua y la identidad** es crucial, ya que contribuye a crear vínculos, un sentimiento de pertenencia y el desarrollo de la identidad del niño.
- **El uso cultural de la lengua** implica prácticas sociales específicas que evolucionan dentro de los grupos y conforman la identidad individual y colectiva.
- **La motivación en el aprendizaje de idiomas** está muy influida por la etapa de desarrollo del niño y la presencia de compañeros.
- **Los matices de dominancia lingüística** indican que la competencia de un niño bilingüe varía según el contexto.
- **La fijación de objetivos en colaboración** con las familias para establecer objetivos de aprendizaje lingüístico adecuados se ajusta a los principios Montessori.

Introducción

En esta sección, exploramos la profunda relación que existe entre el lenguaje, la formación de la identidad y el arraigo cultural, haciendo hincapié en cómo el lenguaje sirve no sólo como herramienta de comunicación, sino también como elemento vital para desarrollar el sentido de pertenencia y de uno mismo. A medida que los niños amplían el alcance de sus interacciones sociales, el lenguaje se convierte en una parte esencial de sus relaciones y experiencias, configurando sus identidades dentro de contextos culturales. Examinamos cómo los usos sociales del lenguaje varían de una cultura a otra y cómo estas variaciones influyen en las motivaciones y comportamientos de los niños, especialmente en entornos multilingües. Al reconocer la naturaleza fluida de la identidad en la sociedad contemporánea, los educadores pueden apoyar mejor a los niños en su compromiso con las lenguas adicionales, capacitándoles para formar parte de comunidades lingüísticas diversas. En esta sección también presentamos información sobre el concepto de dominio lingüístico. Una buena comprensión de lo que significa puede ayudar a los profesores a ser plenamente conscientes de la competencia de los niños en todas las lenguas que están desarrollando en casa y en la comunidad escolar.

1. El papel de la lengua en la formación de la identidad y el arraigo cultural

Una de las razones por las que el lenguaje es de gran valor para los seres humanos es que, al hablar una lengua determinada, desarrollamos nuestro sentido de conexión con los demás y de pertenencia, necesidades fundamentales que constituyen la base del bienestar y el desarrollo en todos los ámbitos de la vida. A medida que el niño pequeño crece y florece, va formando simultáneamente su identidad, y el lenguaje está íntimamente entrelazado con este proceso. El lenguaje se convierte en una lente a través de la cual cada persona experimenta su vida y da sentido a las situaciones y relaciones en las que se ve envuelta.

Además, dentro de cada cultura, los usos sociales del lenguaje conforman formas específicas de funcionar y de hacer las cosas. Elegimos las formas lingüísticas que son culturalmente apropiadas para la situación y el propósito de nuestras interacciones; desde cómo saludamos a los demás, compartimos una comida o hacemos una compra, hasta cómo pedimos ayuda, contamos historias o mostramos amabilidad. Estas formas de hacer las cosas y de darles sentido a través del lenguaje evolucionan constantemente en los grupos sociales, afectando a los códigos de comportamiento y a la comprensión individual y colectiva de la identidad y la posición en el mundo social.

El impacto que la lengua tiene en estos aspectos más esenciales de nuestro ser -la identidad y la cultura- debe tenerse en cuenta cuando se introduce una lengua adicional en la vida cotidiana de los niños, por ejemplo en un colegio bilingüe. Los niños están fuertemente impulsados por las tendencias humanas mencionadas en la Parte I, y su comportamiento y necesidades vienen determinados también por las características de su plano de desarrollo. Estos son algunos de los muchos factores que influyen en la motivación y la capacidad de los niños para progresar en la adquisición de nuevas lenguas, más allá de cualquier decisión o expectativa de sus padres/tutores y educadores.

Los educadores que deseen guiar el desarrollo de una segunda lengua o de una lengua adicional en los niños deben trabajar para ayudarles a construir su identidad como hablantes de esta nueva lengua. Esta cuestión se sitúa en un ámbito complejo y en rápida evolución, el de las nociones contemporáneas de identidad en las sociedades actuales; por diversas razones, la identidad se ha convertido en un concepto más fluido y flexible. Como afirman Dörnyie y Ushioda (2009), el mundo al que se enfrentan los estudiantes de segundas lenguas o lenguas adicionales "se caracteriza cada vez más por la diversidad y la fluidez lingüística y sociocultural, donde el uso de la lengua, la etnicidad, la identidad y la hibridez se han convertido en temas de actualidad complejos" (p. 1). Para que los niños sientan una motivación profunda y a largo plazo para convertirse en hablantes de inglés, deben estar abiertos a sentirse parte de una comunidad global no específica de usuarios de la lengua inglesa y, con el tiempo, crearse una representación interna de sí mismos como miembros de esa comunidad.

Por ejemplo, los educadores Montessori entrevistados en nuestra investigación mencionan a menudo cómo la presencia de niños monolingües en la lengua meta de la escuela dentro de un grupo de clase puede ser un factor crucial a la hora de determinar las lenguas que los niños se inclinan a hablar y quieren mejorar. Si la lengua meta es el inglés, y uno o dos niños para los que el inglés es su única lengua se incorporan a una clase de primaria, a menudo esto lleva a que toda la clase de alumnos de inglés como segunda lengua/lengua adicional esté más inclinada a adoptar el inglés como su lengua preferida para interactuar y jugar en la escuela. Esto es lógico si tenemos en cuenta una de las características fundamentales del segundo plano: el fuerte deseo del niño de desarrollar, reforzar y profundizar sus relaciones sociales. El deseo de identificarse con sus iguales es una fuerza poderosa que puede impulsar a los niños, por encima de todos los esfuerzos que puedan hacer los adultos, a motivarse para utilizar y mejorar la lengua meta. Experimentar que otros niños, compañeros a los que admiran o con los que quieren entablar amistad, sólo hablan la lengua meta hace que la necesidad de aprender esta lengua sea muy real en el mundo del niño, por encima de todos los esfuerzos que los adultos puedan hacer para motivarle.

Cuando las escuelas son multilingües, como la escuela Palau Montessori de Figueras (España), la dinámica que afecta a la elección y el uso de la lengua se vuelve más compleja. La lengua regional de la comunidad es el catalán, la lengua nacional es el español y las lenguas adicionales de la escuela son el inglés y el francés. La comunidad escolar (los niños y sus familias, y el personal de la escuela) incluye a personas de diferentes orígenes y que tienen perfiles lingüísticos y prioridades variados; algunas de las familias eligen esta escuela porque son de fuera, quizás nuevos en la zona, y les gustaría que sus hijos desarrollaran el catalán o el español como prioridad. El castellano puede ser el objetivo preferido para algunos, teniendo en cuenta su condición de lengua muy hablada; sin embargo, los propios niños pueden desarrollar rápidamente prioridades diferentes; la lengua de interacción social en su clase suele ser el catalán.

A largo plazo, si los niños permanecen en Figueras es muy probable que desarrollen con gran fluidez el castellano y el catalán aunque una instantánea de sus habilidades lingüísticas en un momento dado pueda mostrar que son mejores en uno u otro. El programa de educación bilingüe del colegio establece que cada una de estas dos lenguas sea el medio de trabajo en periodos alternos de 2 semanas proporcionando un desarrollo equilibrado de ambas. El inglés es la tercera lengua, por lo que los alumnos suelen alcanzar un dominio de este idioma en el nivel de "usuario básico" (A2 según el MCER) al final de la primaria.

Las situaciones en las que las esperanzas de los padres entran en conflicto con las elecciones y preferencias del niño por una u otra lengua pueden generar fácilmente tensiones y presionar al niño. Esta tensión surge de una comprensión limitada de la necesidad impulsada por la tendencia humana fundamental del niño a participar en la comunicación y a desarrollar las habilidades socioemocionales necesarias, fundamentales para el segundo plano de desarrollo que impulsa de forma natural al niño a dar prioridad al lenguaje de la interacción social entre iguales. El personal de la escuela debe estar preparado para explicar estas cuestiones a los padres y ayudarles a

adoptar una perspectiva más amplia, más allá de considerar la "instantánea" lingüística de un periodo concreto. El personal puede recordar a los padres que, aunque una lengua sea dominante en el entorno del niño y se convierta en su lengua preferida durante un tiempo, esto no determinará sus capacidades a largo plazo mientras esté expuesto constantemente a la otra lengua o lenguas en diversas situaciones (clases, televisión, juegos, música, etc.).

Pausa y reflexión

- ¿Cómo se fomenta un entorno social positivo en el que los estudiantes de L2 se sientan motivados para utilizar la lengua meta?
- ¿Cómo observa y apoya el papel de la lengua en la formación de la identidad de sus alumnos?
formación de la identidad de sus alumnos, sobre todo cuando están aprendiendo una segunda lengua (L2)?
- ¿Cómo se manejan las situaciones en las que las preferencias lingüísticas de un niño para la interacción social difieren de las que esperan sus padres o tutores?
interacción social difieren de las que esperan los padres o tutores?
- Teniendo en cuenta la dinámica multilingüe de su clase, ¿cómo ayuda a los alumnos a
a los alumnos a navegar por sus identidades lingüísticas, sobre todo cuando sus sociales y entre compañeros determinan sus preferencias lingüísticas?

2. Dominio lingüístico en individuos bilingües o multilingües

El debate sobre la edad antes mencionado se centra en si empezar más tarde en la infancia, en la adolescencia o en la edad adulta dificulta el dominio de una segunda lengua. En general, cuanto mayor es una persona cuando empieza a oír o a utilizar la lengua meta, más difícil le resulta alcanzar la fluidez y el dominio. El momento en el que un alumno empieza a escuchar y, finalmente, a utilizar una nueva lengua con regularidad se denomina edad de inicio o edad de adquisición (AoA) (Birdsong (2014)).

Por otro lado, es importante tener en cuenta que la primera lengua adquirida no es necesariamente la lengua dominante de una persona. Como explica David Birdsong, gran experto en este concepto, el dominio lingüístico, "las asimetrías observadas de El dominio o uso de una lengua por encima de otra" (p. 374) viene determinado por dos aspectos: las dimensiones y los dominios. **Las dimensiones** son las áreas lingüísticas en las que podemos identificar el dominio de una lengua, como las siguientes:

- **Fluidez** al hablar (hablar sin muchas vacilaciones y ser capaz de ajustar el volumen, la entonación y la claridad de la voz);
- vocabulario (técnicamente, **diversidad léxica**: conocer palabras que se asocian a muchas situaciones y finalidades diferentes);
- **longitud de los enunciados** (poder hablar con frases más largas y complejas) y
- **comprensión exacta.**

Los dominios consisten en los contextos y formas en que utilizamos la lengua en distintos ámbitos, como:

- en la escuela: con compañeros, de niño a adulto y viceversa, dando una charla o haciendo una presentación;
- para transacciones: en línea, en una tienda, jugando, en el transporte, etc.

Así, los dominios implican *actividades* en las que el hablante tiene determinados propósitos o intenciones, mientras que las dimensiones son inherentes a ser hablante de cualquier lengua, en cualquier situación; los dominios son actividades y situaciones en las que aplicamos las dimensiones de la competencia lingüística.

Estas nociones son importantes para entender cómo describir y evaluar la competencia bilingüe o plurilingüe. Un niño bilingüe no sólo es dominante en una lengua, sino que lo es hasta cierto punto. Es decir, para identificar con precisión los matices de la competencia bilingüe, tenemos que considerar la competencia del alumno en el uso de una lengua en diferentes dimensiones y en diferentes ámbitos. A menudo, un adulto que aprendió una lengua adicional en la escuela puede utilizar

esa lengua para leer y posiblemente escribir, pero cuando debe comprenderla y producirla oralmente, se encuentra muy limitado. O, como afirma Birdsong (2014):

"un individuo bilingüe dado puede ser muy dominante en una lengua en términos de velocidad de habla, pero al mismo tiempo mostrar un conocimiento pobre de la morfología flexiva de esa lengua [es decir, de cómo utilizar correctamente las formas singulares o plurales, la conjugación verbal y otras formas de la gramática]. Otro hipotético bilingüe puede tener un dominio impecable de los rasgos formales de concordancia en una lengua, pero tener más dificultades para entender conversaciones telefónicas en esa lengua en relación con la otra" (p. 377).

Lo que Birdsong expresa aquí es que algunos bilingües pueden utilizar una de sus lenguas con mucha fluidez para transmitir mensajes, pero no utilizar la gramática con precisión. Otras personas pueden ser muy precisas en la corrección formal de su discurso, pero lentas para entender y ser capaces de decir las cosas adecuadamente en algunas situaciones, incluidas las de la vida cotidiana, como las llamadas telefónicas.

Las implicaciones de estos conceptos son relevantes para los educadores de programas bilingües; pueden ayudar a mejorar nuestras prácticas educativas en diferentes áreas. Por ejemplo, si los tenemos en cuenta a la hora de desarrollar instrumentos de evaluación, pueden ayudarnos a negociar y establecer objetivos de aprendizaje adecuados. Por ejemplo, la noción de dominio es esencial para evaluar el vocabulario, una de las tres áreas clave en la competencia lingüística (junto con la fonología y la gramática, los sonidos y las estructuras o combinaciones de palabras del lenguaje), que influye significativamente en muchas otras áreas del desarrollo del niño, como la alfabetización. Los niños bilingües obtienen sistemáticamente puntuaciones más bajas en las evaluaciones de vocabulario receptivo (a menudo realizadas con una prueba estandarizada denominada Peabody Picture Vocabulary Test) en cada una de sus lenguas en comparación con los niños monolingües. Esto significa que los niños bilingües entienden menos palabras en cada una de sus lenguas en comparación con los niños de la misma edad que solo hablan una lengua (Bialystok, 2009).

Sin embargo, en determinados grupos de edad, como el de los niños de 6 años, las investigaciones demostraron que tanto los niños monolingües como los bilingües eran prácticamente igual de capaces de entender palabras asociadas con la escuela, como *astronauta, rectángulo y escritura*, pero los niños bilingües obtenían puntuaciones más bajas en palabras asociadas con el hogar, como *canoa, cántaro, pantalla de lámpara*. En otras palabras, los estudios que menciona Bialystok sugerían que el dominio de los niños bilingües, en la dimensión de diversidad léxica, era relativamente menor en el ámbito de la vida doméstica, pero no en el de las tareas escolares. Para un padre o educador, darse cuenta de que aunque la lengua dominante de un niño fuera de la escuela (por ejemplo, en los ámbitos relacionados con su vida familiar) puede ser su lengua materna, si estudia en un programa bilingüe la lengua meta puede ser su lengua dominante en el ámbito del aprendizaje escolar.

El modo en que nos basemos en las nociones de *dimensiones* y *dominios* para identificar la lengua dominante de un niño cambiará en función de su edad. Cuando los niños aún son hablantes muy jóvenes de sus lenguas, a los 3 años por ejemplo, sus experiencias son bastante limitadas y nos centraremos principalmente en las dimensiones (cuánto hablan las lenguas, con qué fluidez). En cambio, cuando los niños pasan a la escuela primaria, sus experiencias vitales se amplían y les llevan a utilizar las lenguas en ámbitos más diversos. Por otra parte, incluso un bilingüe muy equilibrado con dos lenguas maternas puede tener sentimientos diferentes hacia cada lengua y preferir una u otra.

Una práctica eficaz implementada en los colegios Montessori bilingües que hemos investigado, en relación con estas cuestiones, es trabajar con las familias de los niños para identificar qué objetivos son apropiados para cada alumno. Estos objetivos dependen de los planes o intenciones de las familias (esperemos que en consenso con los niños) para la siguiente etapa educativa. Concretamente, los niños cuyas familias esperan enviarlos a un colegio internacional donde se les educará en inglés (u otra lengua adicional), se beneficiarían de alcanzar un dominio relativamente alto del lenguaje académico. Estos niños necesitarán dominar completamente el inglés y ser capaces de entender contenidos hablados y escritos en este idioma de todo el plan de estudios: ciencias, artes, geografía, historia, etc. Los alumnos y sus familias deben participar en el establecimiento de objetivos de aprendizaje para desarrollar

todas las destrezas necesarias para las siguientes etapas escolares. El personal del centro puede asesorar a las familias sobre cómo fomentar la motivación y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos, sugiriendo distintas iniciativas que pueden adoptar, como fomentar la lectura, los viajes, las actividades culturales y otras ocasiones para interactuar a través de la lengua meta.

Estas prácticas de implicar a los alumnos en el establecimiento de los objetivos que deben alcanzar y de participar en la planificación de cómo lo harán siguen algunos principios importantes de la educación Montessori.

- El aprendizaje y el bienestar mejoran cuando las personas tienen sensación de control sobre sus vidas.
- Las personas aprenden mejor cuando les interesa lo que están aprendiendo.
- La capacidad de dirigir la atención de forma sostenida y concentrada fomenta una serie de desarrollos positivos y es entrenable en sí misma.

Pausa y reflexión

- En su aula, ¿cómo puede identificar los distintos ámbitos (por ejemplo, académico, social, familiar) en los que cada niño es más competente?
- ¿Cómo puede adaptar sus estrategias de enseñanza de L2 para ayudar a los niños bilingües bilingües que pueden tener una mayor fluidez en un idioma, pero luchan con la gramática formal en esa misma lengua?
- Cuando trabaja con alumnos bilingües, ¿cómo incorpora actividades que favorezcan su desarrollo lingüístico en diferentes ámbitos (por ejemplo, académico, lenguaje social), teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada de cada alumno?
- Reflexionando sobre los principios Montessori de autonomía y aprendizaje interés, ¿cómo se puede ayudar a los niños bilingües a controlar su proceso de proceso de aprendizaje de la lengua a medida que avanzan hacia un mayor dominio de la lengua meta con fines académicos?

Ficha 1

2.3. Aprender frente a adquirir una segunda lengua

Contenido

1. Aprender o adquirir una lengua adicional
2. El periodo sensible para el lenguaje y el debate sobre la edad
3. Conciencia metalingüística: reforzar las bases lingüísticas del niño multilingüe

Principales conclusiones

- **Un enfoque equilibrado** del aprendizaje y la adquisición de lenguas es clave para fomentar el multilingüismo en las aulas.
- **La adquisición de idiomas** prospera en entornos de apoyo e inmersión.
- Aunque los niños pequeños están en mejores condiciones para adquirir el **lenguaje** de forma natural, los mayores aún pueden aprender nuevas lenguas de forma eficaz.
- **La conciencia metalingüística** es clave para el desarrollo de la alfabetización.
- Los estudiantes de segundas lenguas progresan a través de un **orden natural de adquisición de la gramática**, que puede no coincidir con el modo en que se enseña formalmente la lengua.

Introducción

Esta sección explora los procesos clave que intervienen en el aprendizaje y la adquisición de una lengua adicional, centrándose especialmente en las condiciones de desarrollo que permiten a los niños comprender y expresarse eficazmente en una segunda lengua. Se distingue entre el aprendizaje, que requiere un esfuerzo consciente, y la adquisición, que se produce inconscientemente a través de la inmersión y la interacción. Además, el texto aborda el periodo sensible para la adquisición del lenguaje y las implicaciones para los alumnos de más edad, así como la importancia de fomentar la conciencia metalingüística -una comprensión explícita de la estructura del lenguaje- mediante actividades lúdicas. Para los educadores, esto significa crear un entorno en el aula que favorezca tanto el aprendizaje consciente como la adquisición natural e inmersiva de una nueva lengua, garantizando que los niños dispongan de amplias oportunidades de exposición, interacción y reflexión.

1. Aprender o adquirir una lengua adicional

En esta sección, nos centramos en las condiciones fundamentales que llevan a los niños a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas esenciales para comprender y expresarse con seguridad en una nueva lengua (segunda o adicional). La distinción entre los procesos de aprendizaje y adquisición de lenguas es un punto esencial que hay que tener en cuenta. Aprender una lengua, como sabrá cualquier adulto que lo haya intentado, requiere algunas destrezas básicas. Por ejemplo, la capacidad de oír y leer la lengua, preferiblemente en etapas graduales, brinda la oportunidad de empezar con expresiones cotidianas de uso frecuente antes de pasar a expresiones necesarias para situaciones más específicas. Además de oír y leer, el aprendizaje también implica producir la lengua: intentar pronunciar palabras y expresiones -que pueden incluir nuevos sonidos no presentes en su primera lengua- y tal vez copiar o tomar nota de esas palabras y expresiones.

Es fundamental que el aprendizaje implique también **un esfuerzo consciente** y un **comportamiento estratégico**, como practicar deliberadamente la pronunciación y esforzarse por recordar la nueva lengua escribiendo expresiones, repasando, etc. Por ejemplo, escuchamos explicaciones y estudiamos las reglas de uso de los verbos modales (como can, may o must) y luego pensamos detenidamente en el orden en que deben utilizarse las palabras, concentrándonos en los sonidos que pueden ser difíciles de pronunciar o en el patrón de acentuación de las palabras. A muchos niños de todo el mundo se les enseña y se espera que aprendan segundas lenguas durante los años de la enseñanza primaria.

Por otro lado, **la adquisición de** una lengua es el proceso inconsciente que lleva a los individuos a comunicarse. Es decir, a comprender, producir e interactuar a través de la lengua para cumplir los más diversos propósitos y objetivos. Los niños con un desarrollo típico adquieren (al menos una) lengua a base de **estar muy expuestos a** ella, de oírla, sobre todo cuando personas como sus padres, hermanos y otras personas les hablan, y de tener la oportunidad de utilizarla para muchos fines distintos. En lugar de ser un proceso del que somos conscientes, la adquisición del lenguaje se produce sin un esfuerzo consciente.

El renombrado lingüista y experto en adquisición de segundas lenguas Stephen Krashen investigó la distinción entre adquisición y aprendizaje de lenguas. Krashen se basó en esta distinción (a la que denominó "Hipótesis de adquisición-aprendizaje") como parte crucial de una teoría general de la adquisición de segundas lenguas que él mismo desarrolló (Krashen, 1985). Las demás hipótesis que componen su teoría son útiles de conocer para cualquier persona implicada en la enseñanza de segundas lenguas o multilingüe:

- La hipótesis del orden natural: en el proceso de aprendizaje o adquisición de una segunda lengua (L2), la competencia gramatical tiende a desarrollarse siguiendo un cierto orden de componentes, que no se corresponden con lo que parece ir de lo simple a lo complejo. Es decir, algún tipo de criterio interno al alumno parece hacer que éste avance en la construcción de la competencia gramatical en un orden que no se comprende del todo. Un ejemplo que cita Krashen es la conjugación del verbo en presente simple en inglés. La adición de -s a la tercera persona del singular de los verbos en presente es un rasgo de la gramática inglesa adquirido tardíamente. Al menos para las personas que hablan idiomas con diferentes inflexiones para cada forma de un verbo, este aspecto del inglés probablemente parezca muy sencillo; pero tanto para los hablantes nativos como para los de segunda lengua suele llevar mucho tiempo consolidarlo, es decir, a menudo pasan años antes de que una persona flexione con precisión los verbos con -s en los casos correctos en inglés. Además, el orden en que se desarrollan los componentes gramaticales es impermeable al orden en que los profesores los explican y hacen que los alumnos los practiquen. Los alumnos y los adquirentes parecen guiarse en su progreso por un orden natural de los elementos lingüísticos.
- La hipótesis del monitor: Krashen (1985, p. 1-2) propuso que la capacidad de utilizar realmente una segunda lengua (L2) procede del conocimiento subconsciente. Adoptó una postura firme sobre el papel del aprendizaje y el conocimiento consciente, afirmando que lo que sabemos y pensamos conscientemente relacionado con la L2 no se puede utilizar mientras nos comunicamos en esa lengua, sino sólo para autoeditar o comprobar lo que producimos, es decir, para monitorizar la producción lingüística. Krashen relacionó el Monitor con el hecho de centrarse en la forma cuando en las clases

de lengua se da prioridad al uso preciso de la lengua para sobreexpresar y comprender los mensajes.

- La hipótesis del input: En este caso, Krashen afirma que "los seres humanos adquieren el lenguaje de una sola manera: entendiendo mensajes o recibiendo 'input comprensible'" (Krashen, 1985, p. 2). Si el alumno recibe un "input" comprensible, es decir, si oye o lee frases y estructuras lingüísticas ligeramente más complejas que su nivel actual de competencia, progresa siguiendo el "orden natural". Como afirma Krashen, el alumno pasa de su nivel actual i a un nivel ligeramente más avanzado, si se expone a un lenguaje que es un poco más complejo, $i+1$. Dentro de esta hipótesis, Krashen también señaló que el habla en una segunda lengua (L2) SÓLO se desarrolla como resultado de la "construcción de la competencia a través del input comprensible", y que el habla no se puede enseñar directamente. Además, subrayó que la gramática también se desarrolla de forma similar, ya que la competencia gramatical necesaria crece a través de la exposición al tipo de input adecuado: el input comprensible.
- La hipótesis del filtro afectivo: Esta hipótesis trata de cómo la adquisición sólo puede tener lugar si una persona es receptiva al input, y una condición para ello es que la persona se sienta cómoda, no le falte confianza en sí misma y no se sienta ansiosa -por ejemplo, que se le señalen o reprendan sus errores-. Krashen añade que, en caso de ansiedad o falta de confianza, se crea un filtro (mental) que puede bloquear la capacidad de adquirir un nuevo lenguaje a partir del input. Por el contrario, sentir que somos miembros potenciales del grupo que habla la lengua meta y que participamos en actividades en las que se utiliza dicha lengua disminuye el filtro y aumenta nuestro potencial para adquirirla. Esta última hipótesis es especialmente relevante para el tema sobre el que giramos en nuestra Guía de campo: el objetivo de crear una cultura de la comunicación en L2. En esta cultura, que apoya y favorece el aprendizaje de la L2, los miembros de la comunidad escolar se sienten parte de un grupo de usuarios de la L2, lo que ayuda a evitar que se levante el filtro afectivo y, en cambio, contribuye a que el filtro baje cuando los alumnos sí se sienten parte del grupo de hablantes de la L2.

Haz una pausa y reflexiona:

- ¿Cómo se puede crear un entorno de clase que equilibre tanto el esfuerzo consciente de *aprender* un idioma como el proceso natural e inmersivo de *adquirirlo*?
- ¿De qué manera puede asegurarse de que el material lingüístico proporcionado a sus alumnos sea comprensible, aunque ligeramente por encima de su nivel actual, para fomentar su progresión?
- ¿Cómo puede adaptar sus estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo de las competencias lingüísticas en el orden natural?

2. El periodo sensible para el lenguaje y el debate sobre la edad

Al comparar el aprendizaje y la adquisición de lenguas, acabamos de ver cómo son procesos que suelen tener lugar en distintos periodos de la vida: los niños mayores, en la escuela primaria, hasta los adultos, son los que están preparados para aprender lenguas, sobre todo una vez que han desarrollado la lectoescritura, mientras que las condiciones en las que se adquieren las lenguas por primera vez se dan muy pronto en la vida.

La pregunta que inevitablemente se plantea cuando se reflexiona sobre la necesidad de optimizar los resultados del aprendizaje de idiomas es si las lenguas pueden adquirirse después de la lactancia y la primera infancia. En el campo de la lingüística se ha debatido durante mucho tiempo sobre la innatez, es decir, si la única manera de llegar a dominar plena y verdaderamente una lengua es adquirirla desde la infancia basándose en la dotación innata de lenguaje, propiedades específicas de la mente humana presentes incluso antes del nacimiento. A este respecto, se observa a menudo -en consonancia con las pruebas disponibles hoy en día basadas en un gran número de estudios científicos- que ciertos aspectos del lenguaje son, para la mayoría de los individuos, mucho más difíciles de adquirir más allá de la infancia. En otras palabras, la adquisición se ve facilitada en los primeros meses y años de vida gracias a una secuencia de periodos sensibles. Este es el caso, como ya se ha mencionado, de la fonología, mientras que otras áreas del lenguaje, como el vocabulario y la gramática, pueden adquirirse en una segunda lengua en la infancia tardía o en edades

más avanzadas y conducir a resultados finales muy similares a los de un hablante de lengua materna.

Sin embargo, la cuestión central que abordamos en esta guía es cómo pueden los educadores proporcionar lo necesario a los niños que empiezan con una lengua adicional en la escuela, después de la infancia. Singleton y Pfenninger, investigadores dedicados al estudio de los efectos de la edad de los alumnos en su rendimiento en lenguas adicionales, resumiendo las conclusiones de años de investigación sobre este tema, afirman que empezar pronto es eficaz, pero solo en determinadas condiciones. Estos autores (2019) explican que lo que se conoce como modalidades de aprendizaje "por goteo", en las que los niños están expuestos a una segunda lengua durante un número reducido de horas a la semana a lo largo de varios años, no han demostrado ser eficaces para los niños muy pequeños. El papel de una **exposición** constante y abundante a una segunda lengua/lengua adicional es crucial para garantizar una adquisición eficaz.

En general, las pruebas demuestran que para lograr un verdadero desarrollo bilingüe es necesario sumergirse lo antes posible en la lengua adicional y utilizarla para una amplia gama de propósitos y situaciones de interacción apropiados para el desarrollo, como el juego dirigido por un adulto a través de la L2, o escuchar e interactuar en torno a cuentos y libros ilustrados atractivos (véase Byers-Heinlein y Lew-Williams, 2013). Así pues, el proceso más natural para llegar a ser bilingüe es la adquisición de dos lenguas desde la más tierna infancia. Los niños necesitan estar expuestos a la lengua, utilizarla para interactuar (con objetos y personas) y hacer cosas. También se benefician de oír la lengua mientras reciben y utilizan información perceptiva, visuoespacial y otras informaciones sensoriomotoras para esta interacción. Es decir, una interacción en la que emplean todos sus sentidos y *en la que* interviene su cuerpo físico.

Los programas educativos bilingües en las escuelas primarias, cuando están bien diseñados y aplicados, pueden proporcionar las condiciones necesarias para que los niños adquieran una segunda lengua o una lengua adicional. Sin embargo, los resultados de un niño dependen de una serie de factores internos, individuales y sociales, por lo que ni siquiera los mejores programas pueden garantizar

necesariamente que todos los alumnos alcancen los mismos resultados finales. El enfoque Montessori, basado en el respeto absoluto a la libre elección del niño y a sus inclinaciones naturales a la hora de guiar su trayectoria de aprendizaje, acepta esta diversidad como coherente con sus principios. Por otra parte, más allá de la escuela, la exposición y el compromiso de cada niño con las lenguas que está desarrollando variarán, al menos parcialmente, en función de sus experiencias vividas como miembros de familias y entornos sociales. Esta cuestión está relacionada con el dominio de la lengua (véase el apartado 2.2. El papel de la lengua en la formación de la identidad y el arraigo cultural).

Haz una pausa y reflexiona:

- ¿Cómo crea actualmente oportunidades para que sus alumnos tengan una exposición regular y significativa a una segunda lengua?
- Teniendo en cuenta las investigaciones sobre el período sensible para la adquisición del lenguaje, ¿cómo puede asegurarse de que los alumnos más jóvenes reciben las experiencias lingüísticas inmersivas e interactivas que necesitan?
- ¿De qué manera puede integrar en sus clases de idiomas actividades apropiadas para el desarrollo, como el juego o la narración de cuentos, para fomentar un compromiso más profundo con la segunda lengua?
- ¿Qué estrategias utiliza para adaptarse a los distintos niveles de exposición lingüística de sus alumnos?

3. Conciencia metalingüística: reforzar las bases lingüísticas del niño multilingüe

La conciencia metalingüística es un tipo de conocimiento explícito, es decir, un conocimiento del que somos conscientes y que podemos describir o explicar a los demás. En concreto, es el conocimiento sobre la lengua y la capacidad de reflexionar sobre ella. Es diferente de ser capaz de hablar y entender la lengua, por su naturaleza explícita y reflexiva, a diferencia de los tipos de conocimiento implícito que empleamos

cuando hablamos o escuchamos en una interacción cotidiana. La conciencia metalingüística es la capacidad de separar el lenguaje del significado y reconocerlo como un código arbitrario que puede "diseccionarse" y analizarse. Los niños la desarrollan jugando con el lenguaje, cantando canciones tontas, encontrando y utilizando patrones de sonidos como rimas o aliteraciones y con la ayuda de adultos que les guían y enseñan sobre el lenguaje.

A menudo se habla de este tipo de conciencia en relación con el aprendizaje de la lectura porque incluye la conciencia fonológica (reconocimiento de los sonidos de una lengua) y fonémica (comprensión de la relación entre los sonidos individuales y los símbolos escritos, o letras), que son fundamentales para desarrollar la alfabetización. Sin embargo, la relación entre la conciencia metalingüística y la lectura es aún más profunda que estos fundamentos, porque se refiere a la idea de que las palabras tienen significados diferentes según el contexto en el que se sitúen. Una comprensión lectora adecuada se basa en este conocimiento, que nos permite darnos cuenta de que una frase como el conocido ejemplo del lingüista Noam Chomsky, "Volar en avión puede ser peligroso", puede tener, al menos, dos significados distintos (referirse a algo peligroso o a realizar una actividad peligrosa) (Chomsky, 1965, p. 21). Para diferenciar el significado, no basta con la conciencia fonológica, sino que también hay que utilizar la conciencia morfológica, sintáctica y léxica, que son subtipos de la conciencia metalingüística.

- Conciencia morfológica: Comprensión de las partes significativas de las palabras, como raíces, prefijos y sufijos.
- Conciencia sintáctica: Conocimiento de las reglas y principios estructurales y gramaticales, y sensibilidad cuando una cadena de palabras no sigue estos principios (por ejemplo, "ir al parque" frente a "ir al parque").
- Conocimiento del léxico: Familiaridad con el conjunto de palabras que componen el vocabulario de una lengua.

Los conocimientos que forman parte de la conciencia metalingüística son independientes de cualquier lengua específica. Comprender que las palabras tienen significado(s) y pueden representarse por escrito (los sonidos corresponden a letras o caracteres) proporciona comprensión y forma parte de la base para llegar a dominar

plenamente cualquier lengua. Sin embargo, el contenido, es decir, aquello de lo que somos conscientes desde el punto de vista metalingüístico, se da en lenguas concretas: podemos conocer muchos casos de significados múltiples de palabras concretas en español, pero menos, o ninguno, en inglés, por ejemplo.

Los niños suelen adquirir un buen grado de conciencia metalingüística hacia los 5 ó 6 años, coincidiendo con el desarrollo de la lectura y la escritura. Muchos niños se entusiasman especialmente con los chistes basados en juegos de palabras (doble sentido) y las adivinanzas hacia la mitad de la primaria, cuando encuentran alegría en sus recién adquiridos niveles de conciencia metalingüística (para algunas sugerencias sobre cómo fomentar este tipo de juegos lingüísticos en el aula, véase este [artículo de Reading Rockets](#)). Este periodo también puede ser especialmente productivo para el aprendizaje adicional de idiomas, a pesar de que los periodos sensibles para muchos aspectos de la adquisición del lenguaje hayan finalizado después de los primeros años de lactante y niño pequeño.

Haz una pausa y reflexiona:

- ¿Cómo puede integrar actividades metalingüísticas, como rimas y juegos de palabras, en su clase para favorecer la conciencia lingüística de los alumnos?
- ¿De qué manera anima a los alumnos a reflexionar sobre la estructura y el significado de las palabras?
- ¿Cómo ayudas a los alumnos a entender que las palabras pueden tener significados diferentes según el contexto?
- ¿Qué estrategias utiliza para apoyar el desarrollo de la conciencia morfológica, sintáctica y léxica en alumnos multilingües?

2.4. Modos de comunicación en el elemental de L2

Contenido

1. Modos de comunicación
2. Aprender la lengua hablada
3. Aprendizaje de la lengua escrita
 - 3.1. Transferencia de competencias lingüísticas
 - 3.2. Desarrollo de habilidades - progreso en la comprensión de mecánica a apreciativa.
 - 3.3. Evaluación diagnóstica
 - 3.4. Funciones ejecutivas para la lectura
4. Referencias y recursos

Principales conclusiones

- En el ámbito de la enseñanza de L2, se ha pasado del modelo tradicional de las cuatro destrezas a un **enfoque basado en los "modos de comunicación"**, que hace hincapié en la interacción y la mediación en el uso real de la lengua.
- Crear **entornos** multisensoriales y **atractivos** que despierten la curiosidad y la comodidad facilita el proceso de exploración del lenguaje natural.
- Utilizando la transferencia translingüística de las **destrezas de lectoescritura** de la primera lengua del niño, mejoramos el aprendizaje y la comprensión de la segunda lengua.

Introducción

El Centro Europeo de Lenguas Modernas aboga por pasar del modelo tradicional de las "cuatro destrezas" -escuchar, hablar, leer y escribir- al concepto de "modos de comunicación", que hace hincapié en la interconexión de los procesos comunicativos, incluidas la interacción y la mediación. Este enfoque favorece la adquisición del lenguaje por parte de los niños, sobre todo en la escuela primaria, destacando la importancia de una sólida base oral para el desarrollo de la alfabetización. A medida que los niños aprenden una segunda lengua, su viaje implica participar en experiencias multisensoriales que fomentan la curiosidad y la participación activa. Además, el aprovechamiento de las destrezas de lectoescritura existentes mediante la transferencia translingüística mejora las capacidades de comprensión y comunicación, preparando a los niños para el éxito académico y la interacción eficaz en diversos contextos.

1. Modos de comunicación

La perspectiva clásica sobre lo que se requiere para *conocer una lengua* es el dominio de cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. Sin embargo, el Centro Europeo de Lenguas Modernas, organismo oficial del Consejo de Europa dedicado a promover la excelencia en la enseñanza de idiomas y políticas innovadoras de educación lingüística, defiende la necesidad de un nuevo concepto que sustituya a las destrezas: los modos de comunicación. Argumentan que el paradigma de las cuatro destrezas resultó limitador para la enseñanza y la evaluación de idiomas porque presentaba una u otra de las "destrezas" y su aplicación de forma aislada. La realidad es que en el uso de la lengua, cuando nos comunicamos, intercambiamos mensajes, utilizando no sólo modos **productivos** (hablar o escribir de forma sostenida) y **receptivos** (escuchar o leer de forma sostenida), sino también **la interacción** (conversación hablada o intercambios escritos que incluyen producción y recepción) y **la mediación**, que consiste en reformular, parafrasear, resumir, traducir o interpretar un texto para una persona que no puede acceder a él o comprenderlo por sí misma (Consejo de Europa, 2020).

La mediación es un concepto muy interesante para la educación porque, aunque se considera una parte esencial de todo aprendizaje, es especialmente cierto en el caso del aprendizaje de idiomas. Cualquier tipo de actividad práctica o de aprendizaje de idiomas que los profesores creen o pongan en marcha son formas de mediación porque, de alguna manera, hacen que la lengua meta sea accesible a los alumnos.

Los modos de comunicación ayudan a determinar el valor didáctico y los objetivos adecuados de las actividades lingüísticas, al tiempo que garantizan que el valor comunicativo sea primordial. Alcanzar un alto dominio de una lengua adicional significa que nos convertimos en comunicadores estratégicos, capaces de utilizar la lengua con eficacia en una serie de situaciones, con diferentes propósitos.

Los educadores deben tener en cuenta que el desplazamiento de las tradicionales "cuatro destrezas" (escuchar, hablar, leer y escribir) hacia los modos comunicación refleja y centra la realidad de cómo utilizamos las lenguas. Esta perspectiva deja clara

la gran diferencia entre **la interacción**, cuando hablamos y escuchamos, leemos y escribimos o combinamos alguna o las cuatro actividades casi simultáneamente; frente a los **modos receptivo y productivo**, que son los que utilizamos cuando escuchamos una charla o grabación más larga, escribimos o leemos textos más extensos, hacemos presentaciones o pronunciamos un discurso, cuando el orador habla durante un periodo más largo sin interrupciones, etc.

En cuanto a cómo progresan los niños en una L2 durante los años de primaria, es útil pensar en las destrezas para guiar a los alumnos y saber qué esperar.

- Al empezar a aprender una nueva lengua en primaria, los niños necesitan exponerse a actividades interactivas interesantes en las que oirán muchas expresiones y sonidos de la L2. Esto tiene que estar relacionado con la situación y la experiencia: los niños empiezan comprendiendo el lenguaje vinculado al aquí y ahora. Además, las actividades deben ser atractivas y divertidas. Entonces, al igual que cuando un bebé adquiere su L1, el niño que empieza a aprender una L2 puede empezar a comprender gradualmente a través de la exposición y, poco a poco, a través de la interacción con el profesor.
- Tras una introducción gradual a la escucha de la L2 en situaciones y actividades atractivas, como canciones, juegos con los dedos y rimas de acción con vocabulario sencillo, gracias a su curiosidad natural y a su disfrute con los juegos lingüísticos, los niños suelen querer empezar a participar, recitando y cantando con ellos. Aumentarán sus capacidades de interacción e incluso producirán un lenguaje más extenso cuando disfruten con los juegos, las canciones y las rimas, ya que las utilizarán espontáneamente, siguiendo un impulso natural de práctica, en conversaciones privadas con ellos mismos o con sus compañeros.

Así pues, para los niños de primaria, lo ideal es empezar con la L2 sólo con la lengua hablada. Esto merece especial consideración si trabajamos en primaria inferior (con niños menores de 8 años), cuando muchos alumnos aún están en proceso de consolidar la capacidad de escribir y leer en la L1.

En todo momento, la base del lenguaje oral debe ser un cimiento en continuo desarrollo. El desarrollo del lenguaje oral es crucial para desarrollar la capacidad de leer y escribir. La capacidad de hablar la lengua que leemos no sólo es esencial para destacar para los niños que aprenden segundas lenguas; las investigaciones actuales apoyan la idea de que poder hablar y decir expresiones que necesitamos entender es más importante que oír (teoría de MacDonald de "Producción, distribución, comprensión"). En el Reino Unido, este concepto sobre la base oral del lenguaje como fundamental para la lectura y la escritura se ha desarrollado ampliamente, por ejemplo, en el enfoque "Talk for writing" de Pie Corbett. La participación en la narración de cuentos durante la lectura compartida de libros proporcionará una base crucial para la capacidad de los niños de escribir textos más largos, como narraciones, biografías o informes informativos.

Pausa y reflexión

- Reflexionando sobre el cambio de las cuatro destrezas a los modos de comunicación, ¿cómo puede ajustar sus métodos de enseñanza para promover un uso más holístico de la lengua entre sus alumnos?
- ¿Qué estrategias utiliza para asegurarse de que sus clases conectan el aprendizaje de idiomas con las experiencias e intereses reales de los niños?
- ¿De qué manera facilita actualmente la mediación en su aula y cómo podría ampliar estas prácticas?

2. Aprender la lengua hablada

En el apartado 2.6, Etapas en la adquisición de lenguas adicionales por parte de los niños, se analiza cómo los niños que aprenden una segunda lengua en la escuela progresan a través de diferentes etapas. Estas etapas están marcadas por la forma en que primero aceptan y empiezan a ser conscientes de la L2 a la que están expuestos. A continuación, empiezan a responder produciendo palabras y frases cortas, así como participando en la recitación de cánticos, canciones y otras actividades orales. Poco a poco, adquieren suficiente dominio de la lengua para empezar a utilizarla en la interacción y en una gama cada vez más amplia de situaciones, tanto de forma oral como escrita.

Los niños comenzarán un viaje productivo de adquisición de la lengua cuando la escuela ofrezca espacios y situaciones que despierten el interés inicial de los niños por la L2. La escuela debe asegurarse de que los alumnos experimenten esta chispa inicial y mantengan el compromiso durante los años de primaria para encender el entusiasmo necesario para convertirse en bilingües competentes. Para crear un interés temprano por una segunda lengua y mantenerlo, a continuación se explican algunas recomendaciones a tener en cuenta.

- Los educadores organizan experiencias multisensoriales en las que se introduce a los niños en una nueva lengua, conectada con las experiencias.
- Las experiencias y la interacción agradable juntos son una piedra angular para hacer que el idioma sea memorable. (véase Conversaciones comunitarias Montessori L2: La dimensión intercultural con Licia Arnaboldi)
- Los objetivos para ayudar a los niños a progresar, basados en su etapa de desarrollo y sus necesidades, deben servir de base para ofrecerles las actividades y los materiales didácticos adecuados. (véase Webinar El aprendizaje de idiomas y el desarrollo cognitivo de los niños con Elvira Masoura)
- La evaluación en diferentes formas -a través de la observación de adultos, actividades y conversaciones seleccionadas, así como, la observación de los compañeros y la retroalimentación- proporcionará información que conducirá a la identificación de nuevos objetivos y actividades de aprendizaje. (véase Webinar Ideas prácticas para la evaluación de un programa bilingüe con Lucie Urbančíková)

Uno de los principios de las primeras etapas de la adquisición del lenguaje oral es ayudar a los niños creando situaciones en las que se les presenten palabras interesantes y formas atractivas de utilizar la L2. Al igual que ocurre con la adquisición de una primera lengua, las experiencias asociadas al uso de una segunda la hacen memorable. La asociación entre la lengua y las experiencias contextualizadas da lugar a lo que se conoce como memoria episódica, los recuerdos de acontecimientos y situaciones en los que nos vemos envueltos, lo que hace que la lengua sea más accesible que si se estudia por separado del uso de la lengua para hacer cosas. Los

vínculos directos entre la nueva lengua y los conceptos que representa son la forma en que los niños desarrollan una comprensión rica en conocimientos y materializada. Cuando los niños interactúan con la nueva lengua en situaciones interesantes e implican acciones y materiales atractivos, se construye una base de conceptos, palabras y expresiones a largo plazo y fácilmente accesibles que se asimilan en sus mentes.

En otras palabras, el desarrollo eficaz de la competencia oral de los niños en L2 tiene que incluir que un adulto guíe pacientemente al niño para que se involucre con materiales atractivos y manipule físicamente, a fin de crear un contexto y hacer que el lenguaje tenga sentido. Este tipo de actividades crean lo que los investigadores denominan "contextos basados en la percepción-acción", es decir, situaciones en las que la L2 forma parte de la percepción con todos los sentidos y de la realización de acciones con las que el niño disfruta. En estas situaciones se dan todas las condiciones para que el niño absorba, o aprenda implícitamente, la L2. En la actualidad, muchos expertos coinciden en que la adquisición implícita de la L2 es la forma de aprendizaje más eficaz y duradera; los contextos de percepción-acción son esenciales para asentar las reglas abstractas de la estructura lingüística y para hacer que el vocabulario sea memorable; lo que la investigación describe como la creación de sólidos fundamentos representacionales del lenguaje ([Li & Jeung, 2020](#)): un tipo de conocimiento a largo plazo que nos permite recordar y utilizar el lenguaje con eficacia.

Así pues, para crear las condiciones ideales para empezar a hablar una L2, los aspectos sociales y perceptivos de las situaciones de aprendizaje son condiciones fundamentales. El niño pequeño que aprende una L2 necesita, en primer lugar, sentirse cómodo y no tener miedo a probar la lengua. También tiene que sentir curiosidad por la lengua y entusiasmo por utilizarla, lo cual es natural en los niños pequeños siempre que la situación de aprendizaje les ofrezca oportunidades de establecer conexiones significativas con ella. El proceso de aprendizaje multisensorial debe implicar que los niños hagan algo más que mirar y escuchar al profesor presentando la nueva lengua y repitiéndola después. Los niños se benefician de la participación a través del tacto y el movimiento mientras observan y escuchan utilizando más de uno de sus cinco sentidos simultáneamente. ([Puchta y Elliot, 2017](#),

p. 7). Estos contextos de percepción-acción ayudan a superar un reto para muchos estudiantes de idiomas, y es que las representaciones de la L2 dependen de la primera lengua. Esto significa que cuando intentamos entender o hablar la L2 necesitamos traducir a nuestra L1 constantemente porque aún no hemos interiorizado la nueva lengua. Un entorno Montessori puede ofrecer unas condiciones eficaces en las que se integren la percepción, la acción y el lenguaje, utilizando materiales de aprendizaje tangibles y estímulos multisensoriales vivenciales.

Todas estas ventajas del desarrollo temprano del lenguaje oral son ventajas potenciales de un programa bilingüe. Sin embargo, lo principal que determina si los distintos tipos de materiales y un entorno de aprendizaje adecuado serán eficaces son los conocimientos y las prácticas de los educadores. Para promover el desarrollo del lenguaje oral, los educadores deben ser conscientes de algunos pasos esenciales:

1. Establecer objetivos adecuados al desarrollo y adaptados a las necesidades de los niños;

(véase el seminario web [Introducción al lenguaje en el aula de primaria Montessori](#), con Kyla Morenz, y el seminario web [Habilidades y subhabilidades en una segunda lengua en el aula de primaria](#), con Laura Cassidy y Aoife Ahern).

2. Organizar los materiales y dar a los niños acceso a ellos en función de los objetivos de aprendizaje y de sus inclinaciones; (véase Conversaciones comunitarias [Materiales de aprendizaje de segundas lenguas para el trabajo independiente](#) con Lucie Urbancikova)

3. Evaluar a los niños mediante la observación y la interacción a lo largo del tiempo, para aplicar nuevas actualizaciones a los objetivos de aprendizaje, los materiales y las actividades a medida que progresan. (véase Webinar [Ideas prácticas para la evaluación de un programa bilingüe](#) con Lucie Urbancikova)

N.B. Los enlaces anteriores dirigen a los educadores a información relevante y recursos útiles de la videoteca Bilingual Montessori.

Para el primer paso, podemos utilizar la tabla presentada en la sección 2.6. para marcar los puntos de partida de los alumnos en función de su etapa actual de

adquisición de la lengua. Las interacciones de los profesores se corresponden con el desarrollo de los niños. Es decir, una interacción adecuada al desarrollo de la L2 significa que los alumnos pueden participar en la comunicación en situaciones en las que se sienten cómodos y comprometidos. El nivel de desafío presentado debe ser proporcional a las habilidades y conocimientos que los niños ya han desarrollado. (Puchta & Elliot, 2017, p.7).

Para cada etapa, distintos tipos de actividades de lengua hablada pueden ofrecer a los niños diversión, satisfacción y estimular su progreso. En la Parte III de esta guía, los lectores encontrarán ideas y propuestas al respecto.

En cada etapa, la forma en que los adultos interactúan con los alumnos es un elemento clave. Para que la adquisición del lenguaje tenga éxito, los niños deben oír un mismo mensaje expresado varias veces con palabras diferentes, y la conexión con la situación debe ser clara. Muchos padres lo hacen de forma natural. "Ahora, Patsy, ¿de dónde has sacado ese cuchillo? Dale el cuchillo a mamá. Dale el cuchillo a mamá. Buena chica". (Aitchison, 1996).

Como ya se ha mencionado en relación con **la hipótesis del input**, otra forma de describir uno de los factores esenciales que conducen a la adquisición de una L2 es la exposición a un input comprensible. Es decir, para que la experiencia de aprendizaje de una lengua sea lo más significativa posible, los profesores deben adaptar el lenguaje que utilizan para hablar a sus alumnos de manera que resulte comprensible. Los guías o profesores, al igual que otros adultos que hablan con niños pequeños, adaptan intuitivamente su discurso para utilizar palabras con las que el niño esté familiarizado y ayudarle a comprender su mensaje. Modificamos nuestro discurso, no necesariamente simplificando las palabras y expresiones, sino elaborando, utilizando gestos, ralentizando nuestro ritmo de habla y proporcionando pistas contextuales adicionales (refiriéndonos a lo que el niño acaba de presenciar, señalando, repitiendo lo que podría ser más complejo, etc.). Los adultos también comprobamos constantemente que el niño nos ha entendido y, en respuesta a lo que dicen los niños, utilizamos **la reformulación**, es decir, les transmitimos el mensaje de una forma más completa.

A medida que los niños progresan, su interacción oral irá incluyendo frases más largas y menos fragmentos memorizados. Como parte de este proceso, es posible que utilicen con más frecuencia una gramática no estándar, ya que producen el lenguaje de forma más espontánea. Esta gramática no estándar puede malinterpretarse como problemática cuando se contrasta con un lenguaje que parece preciso pero que se utiliza dentro de contextos comunes y repetidos. Es importante valorar que los errores gramaticales pueden indicar que los niños están progresando y, al mismo tiempo, ayudar al educador a encontrar nuevos objetivos de aprendizaje.

La capacidad de hablar durante más tiempo y sobre temas cada vez más variados despertará en los niños el interés por presentar su trabajo en voz alta a un público. Pueden participar en presentaciones ante grupos de compañeros más pequeños o más grandes. Esta será una oportunidad para evaluar a sus compañeros; al escuchar y reflexionar sobre lo bien que habla un compañero, el niño también experimentará nuevas oportunidades de aprendizaje. Existen diferentes esquemas y formas de organizar la retroalimentación entre compañeros; aquí ofrecemos algunos ejemplos.

En las escuelas Montessori, el trabajo en pequeños grupos es una práctica habitual. Los educadores pueden establecer pautas para el uso de la L2 en estos grupos de trabajo y se puede guiar a los niños para que utilicen la conversación para construir conocimiento. El marco "Pensar juntos" muestra sugerencias en este sentido, proporcionando listas de control para que los niños refuercen su conciencia y su capacidad de conversar de forma constructiva realizando evaluaciones entre iguales o autoevaluándose en sus grupos.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo crea actualmente experiencias multisensoriales para involucrar a sus alumnos en el aprendizaje de una segunda lengua, y qué nuevas estrategias podría poner en práctica?
- ¿De qué manera puede ayudar a que los niños se sientan cómodos y curiosos a la hora de poner a prueba sus habilidades lingüísticas durante las clases?

- ¿Qué métodos utiliza para proporcionar información comprensible y cómo puede adaptar su estilo de comunicación para facilitar la comprensión de la lengua?

3. Aprendizaje de la lengua escrita

3.1. Transferencia de competencias lingüísticas

Sea cual sea la lengua en la que el niño se alfabetice en primer lugar, una serie de conceptos y capacidades pueden transferirse de forma natural a otras lenguas a través de lo que se conoce como **transferencia interlingüística**. Existen cuatro tipos principales de capacidades de alfabetización que un niño puede adquirir una sola vez y que pueden aplicarse directamente a nuevas lenguas.

- Transferencia de **conocimientos conceptuales** (por ejemplo, el concepto de *número* o de *ciclo vital*).
- Transferencia de **elementos** específicos **del lenguaje** (conocer el significado de *tele-* como en televisión, en varios idiomas).
- Transferencia de la **conciencia fonológica**, reconocimiento de que las palabras están formadas por unidades más pequeñas y sonidos individuales, necesaria para las destrezas de decodificación para la lectura.
- Transferencia de **estrategias metalingüísticas y metacognitivas** como el uso del contexto además de la decodificación para la comprensión lectora, estrategias de autorregulación y memorización, repetición para desarrollar el dominio, organizadores gráficos para resumir o planificar textos.

Esta transferencia natural permite a los niños utilizar eficazmente los materiales didácticos de que disponen tanto en su primera como en su segunda lengua. Los educadores deben dedicar tiempo a hablar de estas conexiones y a concienciar sobre ellas, despertando el interés de los alumnos y fomentando la confianza necesaria para estimular el compromiso y motivar una mayor exploración, práctica y uso de la segunda lengua.

Los lectores comprenden plenamente cuando activan procesos que incluyen:

- Comprensión **literal**, acceso y recuperación de información expresada explícitamente;
- Comprensión **inferencial**, leer entre líneas y utilizar pistas para concluir lo que el autor pretende transmitir;
- **La comprensión evaluativa o interpretativa** implica reflexionar sobre el mensaje expresado en el texto y sus implicaciones, el tema y las intenciones del autor, además de juzgar la calidad y fiabilidad del mensaje.

En el enfoque Montessori, la lectura con toda la gama de procesos de comprensión se denomina "lectura total". En la descripción de María Montessori, los procesos de comprensión considerados en los marcos de evaluación actuales, mencionados anteriormente, eran conocidos como lectura *mecánica*, *interpretativa* y *apreciativa*. Es decir, Montessori contemplaba que el niño necesita desarrollar la decodificación, la comprensión inferencial y la comprensión apreciativa.

3.2. Desarrollo de habilidades - de mecánicas a apreciativas

Montessori propuso que los niños desarrollaran la lectoescritura a través de la secuencia específica de aprendizaje que siguen con materiales diseñados a propósito en la Casa de los Niños. Un esquema de trabajo cuidadosamente diseñado conduce al niño desde la preparación física para la escritura hasta la comprensión del concepto de escritura como creación de significado. Los materiales para este proceso incluyen cilindros de madera, formas geométricas de metal para trazar y formas botánicas para trazar; letras de papel de lija que los niños pronuncian el sonido mientras trazan la forma; el alfabeto móvil, y otros. Todo este trabajo tiene lugar antes de que los niños empiecen a leer; cuando están preparados para la lectura, su comprensión del principio alfabético y de la fonética está firmemente establecida.

Pasando de las fases iniciales de lectura de palabras y frases, la **comprensión** lectora de los alumnos implica la integración de una compleja variedad de capacidades: la conciencia fonémica, la lectura automática de palabras con comprensión, la fluidez, el sentido del texto, el conocimiento del significado de palabras concretas del vocabulario y la aplicación de este conocimiento y estas capacidades tanto en la

lectura como en la escritura. Todo ello forma parte de lo que los niños deben desarrollar.

3.3. Evaluación diagnóstica

Si surgen dificultades, los niños necesitarán la ayuda de educadores bien preparados que puedan identificar de qué áreas concretas se trata. Las evaluaciones periódicas, a través de las cuales se observa el progreso de cada niño a lo largo de un curso escolar, son cruciales para comprender las necesidades individuales. Estas evaluaciones adquieren especial relevancia ante los retos en lectura y escritura, para detectar áreas específicas de dificultad y garantizar su desarrollo satisfactorio proporcionando con sensibilidad la ayuda adecuada. Esto puede mitigar el riesgo de que los alumnos eviten lo que les resulta difícil, que puede ser precisamente donde la práctica y la orientación podrían resultar más provechosas.

3.4. Funciones ejecutivas para la lectura

La lectura total, en la perspectiva Montessori, se apoya en la función ejecutiva: basada en la atención plena y en la agilidad en la aplicación de los recursos cognitivos, la función ejecutiva nos lleva a concentrar nuestra energía mental y a utilizarla con plena eficacia, fijándonos en lo que es relevante y suprimiendo la atención a lo que no lo es. Los comportamientos independientes y autorregulados forman parte de la función ejecutiva. Son valores clave del enfoque Montessori y esenciales para leer con eficacia. Esto se debe a que la alfabetización plenamente desarrollada significa que usamos eficientemente estrategias basadas en el código y basadas en el significado como saber "cuándo y cómo enfocar la atención, cómo usar intencionalmente una variedad de estrategias para leer y escribir palabras desconocidas, y cómo monitorear y regular el significado del texto." (ILA, 2019, p. 2)

Los niños utilizan la función ejecutiva al leer textos informativos empleando estrategias que se centran en diversas características del texto: elementos gráficos (tablas, barras laterales), herramientas de organización (índice, índice de contenidos)

y características de impresión (títulos, subtítulos, cursiva y pies de foto). Al reconocer cómo estas características organizan la estructura del texto, diferencian los conceptos clave de los detalles complementarios y captan la atención del lector, los niños desarrollan el pensamiento crítico y la capacidad de evaluar la fiabilidad del texto. Hojear y escanear son estrategias básicas esenciales para utilizar eficazmente los textos informativos. Sin embargo, estas estrategias pueden resultar más difíciles de aplicar en una segunda lengua debido a la limitación del vocabulario, por lo que los educadores pueden mejorar la alfabetización bilingüe de los niños mediante lecciones específicas que enseñen explícitamente estas destrezas. Estas estrategias son especialmente relevantes, ya que ayudan a gestionar con eficacia la lectura en pantalla y en línea, una habilidad cada vez más fundamental a medida que los niños crecen y necesitan relacionarse con los medios electrónicos de forma crítica.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo apoya actualmente la transferencia multilingüe en su aula?
- ¿Qué estrategias podrías poner en práctica para mejorar este proceso para tus alumnos?
- ¿Cómo integras las destrezas de la función ejecutiva en tus clases/presentaciones de alfabetización?
- ¿Qué estrategias específicas enseña para ayudar a los estudiantes a navegar y comprender textos informativos en una segunda lengua?

2.5. Establecimiento de una cultura de aula de L2 y del alumno

Contenido

1. Autonomía del alumno de idiomas: el desarrollo bilingüe, a la manera Montessori
2. Referencias

Principales conclusiones

- La autonomía del alumno impulsa el desarrollo bilingüe.
- Los cuadernos de bitácora y los carteles facilitan el seguimiento de los progresos.
- Los debates entre compañeros y el trabajo en grupo fomentan el aprendizaje compartido y refuerzan las competencias lingüísticas
- La documentación fomenta las habilidades metacognitivas. La reflexión y el seguimiento del progreso ayudan a los estudiantes a tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje.
- La primera lengua ayuda a comprender y resolver problemas, sobre todo en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje.

Introducción

En un aula Montessori, el fomento de la autonomía del alumno es clave para promover el desarrollo bilingüe. Este enfoque permite a los estudiantes tomar el control de su aprendizaje de idiomas estableciendo sus propios objetivos y eligiendo cómo alcanzarlos. Al alinearse con el énfasis de Montessori en el aprendizaje autodirigido, este método anima a los estudiantes a participar en actividades lingüísticas significativas mientras documentan su progreso a través de herramientas como cuadernos de bitácora y carteles. El papel del profesor consiste en guiar y apoyar las decisiones de los alumnos, asegurándose de que disponen de los recursos y las oportunidades necesarios para practicar la lengua meta en su contexto. Este enfoque no sólo fomenta la fluidez en una segunda lengua, sino que también refuerza las destrezas metacognitivas, ayudando a los alumnos a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y a fijarse nuevas metas. De este modo, los alumnos desarrollan una mayor independencia, confianza y habilidades para toda la vida que van más allá de la adquisición de la lengua.

1. Autonomía del alumno de idiomas: el desarrollo bilingüe, a la manera Montessori

Implicar a cada alumno y a sus familias en el trabajo con los objetivos de aprendizaje de idiomas identificados por los propios alumnos, está estrechamente ligado al principio Montessori que afirma que el aprendizaje y el bienestar mejoran cuando las personas tienen un sentido de control sobre sus propias vidas. Este principio, así como la implicación de cualquier alumno de idiomas en el establecimiento de sus propios objetivos de aprendizaje, son fundamentales para aplicar con éxito un programa de educación bilingüe, en un colegio Montessori o en cualquier otro enfoque educativo.

Siguiendo a los autores David Little, Leni Dam y Lienhard Legenhousen (2017), un profesor eficaz se centrará en guiar al alumno para que utilice su capacidad preexistente de **aprendizaje autónomo**, involucrando su **agencia** para el aprendizaje de idiomas. Esto tiene lugar cuando los alumnos deciden qué y cómo aprender y el profesor les ofrece una serie de opciones apropiadas entre las que elegir como actividades para trabajar hacia esos objetivos. Estos autores abogan por la **autonomía del alumno** como pilar central para alcanzar la fluidez y la competencia en una segunda lengua o en una lengua adicional. Sus ideas son similares a las de otros muchos descubrimientos científicos sobre el desarrollo, la cognición y el aprendizaje del niño que han salido a la luz a través de investigaciones basadas en diversos marcos, teorías y perspectivas, totalmente en consonancia con las ideas, los principios y las directrices pedagógicas de Maria Montessori. Las publicaciones sobre este enfoque se centran en alumnos de edad elemental, adolescentes o adultos. Birgitta Berger ha utilizado este enfoque para el aprendizaje adicional de idiomas en su aula Montessori de primaria en Múnich (Alemania).

En el aula de aprendizaje autónomo de idiomas, el profesor puede empezar el curso escolar explicando a los niños una versión simplificada del plan de estudios de idiomas y sus objetivos para su grupo de edad o etapa educativa. Juntos pueden hacer una lluvia de ideas sobre las actividades que ayudarán a avanzar hacia los objetivos e identificar los pasos intermedios que conducirán finalmente a su

consecución. El profesor utiliza dos herramientas esenciales para **mediar** la lengua meta (proporcionar la lengua en modos alternativos para hacerla comprensible) para los alumnos y para que ellos la medien por sí mismos: los cuadernos de bitácora y los carteles (Little, 2020).

El cuaderno de bitácora es un cuaderno sencillo para que cada alumno planifique, ponga en práctica, supervise y evalúe su aprendizaje. También se recomienda proporcionar a cada alumno un diccionario ilustrado. Los alumnos toman nota del horario y el contenido de sus lecciones, las palabras y frases que deben recordar y planifican los deberes. El libro de cada alumno le ayuda a lo largo de su viaje de aprendizaje. En este enfoque, es crucial que el alumno se apropie de su cuaderno. Los alumnos deben sentir que toman decisiones sobre lo que hay en su cuaderno. Cuando deciden qué aprender a continuación, lo anotan en el cuaderno y elaboran un plan para conseguirlo. El educador lo revisará con ellos periódicamente para apoyar las reflexiones del alumno sobre su progreso y discutir cómo utilizar el cuaderno de forma eficaz. En última instancia, los alumnos son los responsables de utilizarlo.

Los carteles son un medio para que el profesor ayude a toda la clase, proporcionándoles las palabras y expresiones que necesitan, por ejemplo, para fijar objetivos, su agenda de clase, para evaluar su aprendizaje, las razones para aprender una lengua extranjera o las distintas formas de aprender vocabulario. Más adelante, los alumnos crearán carteles para el trabajo en grupo, la asignación de papeles o el seguimiento de los progresos. Se prefieren los carteles a la pizarra porque son más accesibles (no se borran) y permanecen visibles para los alumnos, que pueden decidir cuándo los necesitan.

Para los niños más pequeños, en los primeros años de primaria, que aún no están preparados para escribir en la lengua meta, la documentación del progreso del aprendizaje puede requerir más ayuda de los adultos, por ejemplo en forma de fotos, que sirven para fines similares a los de la escritura. Otras opciones de documentación podrían incluir el uso del diccionario ilustrado como apoyo para que el niño lleve la cuenta de las palabras ya aprendidas y de las que aún no sabe decir. Sea cual sea el método elegido, incluso como parte del proceso de aprendizaje de una segunda

lengua o de una lengua adicional, el desarrollo de la documentación de los propios progresos es una práctica pedagógica valiosa. El hecho de que el alumno asuma la responsabilidad de mantener una imagen clara de su progreso conlleva una serie de beneficios no sólo para su desarrollo lingüístico, sino también para otras áreas de aprendizaje y como habilidad general para la vida.

Madrid Montessori es un colegio en España donde los niños experimentan la inmersión en inglés (la lengua meta) desde el momento en que empiezan a asistir. Aquí, una guía bilingüe muy experimentada, Florencia Ugalde, ha ideado una forma de implicar a niños de diferentes edades en un aprendizaje autónomo colaborativo en el que se ayudan mutuamente en la toma de decisiones sobre los objetivos y las actividades de aprendizaje. Incluso antes de llegar a las edades de la escuela primaria, los niños más pequeños que aún no leen con fluidez ni escriben en ningún idioma, una de las áreas de atención es el inicio de la lectura y la construcción de vocabulario con objetos en miniatura. Una granja en miniatura, siempre muy demandada por los niños, es uno de los materiales didácticos con los que pueden trabajar cuando sepan nombrar animales y otros términos agrícolas. Para adquirir el vocabulario utilizan cajas de objetos fonéticos con miniobjetos; estas cajas preparan a los niños para trabajar con la granja y a menudo son seleccionadas por los alumnos durante sus ciclos de trabajo. (Para saber más, vea [Community Conversations Specialized Language Activities in 3-6 Classroom: Fieles a Montessori con Florencia Ugalde](#)).

Así, los niños pequeños trabajan con las cajas de objetos fonéticos, persiguiendo el objetivo de conocer todas las palabras, tras lo cual pueden pedir palabras nuevas. Cuando estos niños más pequeños ya conocen todas las palabras de una caja, los mayores ayudan al guía a decidir qué palabras sustituir y qué palabras nuevas añadir, basándose en los criterios de diseño de este material didáctico. Todo esto se va acumulando hasta el momento en que los niños tienen la oportunidad de utilizar sus palabras cuando se dan cuenta -de acuerdo con el guía- de que conocen suficientes términos para trabajar con la minigranja. Esta preparación especial en las expresiones de la lengua inglesa necesarias para que los niños puedan trabajar adecuadamente

con un material Montessori específico es una adaptación original que Florencia ideó para andamiar su competencia en una segunda lengua.

Así, los niños pasan a utilizar el vocabulario que han ido construyendo para hacer frases cuando trabajan con la granja. La guía presenta este material y ayuda a sus alumnos atentamente con el lenguaje relacionado con su uso, tras lo cual los niños pueden acceder a él para nuevas actividades, lo que da lugar a amplias oportunidades para practicar el lenguaje *en contexto* (relacionado con el material, la granja, junto con todos los elementos que la acompañan, como animales, plantas, equipamiento, características de la naturaleza, etc.). Se ha demostrado que este tipo de acceso independiente a los materiales de aprendizaje tiene un fuerte impacto en el aprendizaje de lenguas adicionales en la primera infancia, incluso en programas que solo ofrecen unas pocas horas de la lengua a la semana, como documentan Robinson, Morao y Kung (2015). Si se les da la oportunidad, los niños pequeños eligen utilizar los materiales y, lo que es más importante, hacerlo en la lengua en la que se les presentaron los materiales.

Volviendo a nuestra explicación de la implicación del estudiante autónomo de idiomas en la documentación de su aprendizaje, merece la pena destacar cómo esta implicación también conduce al desarrollo de **la metacognición**. Las destrezas metacognitivas permiten a las personas reflexionar sobre lo que ya saben y no sólo sobre lo que tienen que aprender a continuación, y tomar decisiones conscientes para alcanzar nuevos objetivos de aprendizaje. Así, al documentar nuestro aprendizaje, también nos implicamos en el proceso de fijación de objetivos, ya que nos damos cuenta o decidimos qué aprender a continuación. Además, para capacitar a los alumnos para el aprendizaje autónomo, se les debe guiar para que elijan las actividades de aprendizaje adecuadas relacionadas con sus objetivos. Aquí, el papel del educador es importante como proveedor de materiales y sugerencias de actividades apropiadas en respuesta a las necesidades de sus alumnos, también orientando a los alumnos hacia las opciones más efectivas cuando deciden los objetivos y las actividades de aprendizaje, asegurándose de que están expuestos a la lengua meta, estableciéndola y manteniéndola como el principal medio de comunicación durante las horas de clase.

En resumen, la enseñanza de una segunda lengua/lengua adicional siguiendo un enfoque centrado en la autonomía del alumno consiste en lo siguiente

- basar el proceso de aprendizaje en la plena participación del niño en la toma de decisiones sobre sus objetivos generales
- Implicar a los niños en el establecimiento de objetivos a más corto plazo que conduzcan a los objetivos generales;
- implicar a los niños en la decisión sobre las actividades de aprendizaje que van a realizar
- Permitir que el alumno controle su propio proceso de aprendizaje mediante un método sistemático de documentación del aprendizaje: el cuaderno de bitácora.

Además, el enfoque centrado en la autonomía del alumno propuesto por Little, Dam y Legenhausen (2017) incluye la colaboración entre los alumnos como un componente esencial. Sugieren organizar esta colaboración en "sesiones conjuntas", en las que el educador dirige un debate para decidir sobre los objetivos de aprendizaje y hacer planes para que los alumnos trabajen juntos utilizando las ideas de actividades (juegos, juegos de rol, tareas de escucha, trabajo con diferentes materiales de aprendizaje) ofrecidas por el profesor.

Como explica Little, los niños que reciben este tipo de educación lingüística acaban encontrando beneficios en diferentes habilidades para la vida. Little cita la siguiente reflexión de un niño que había asistido a clases de inglés siguiendo el enfoque centrado en la autonomía del alumno:

Ya utilizo los procedimientos fijos de nuestras agendas cuando intento hacer algo en casa. Luego hago una lista de lo que tengo que hacer o recordar al día siguiente. Eso facilita mucho las cosas. También a través del inglés he aprendido a iniciar una conversación con un desconocido y a hacer buenas preguntas. Y creo que nuestra sesión "juntos" me ha ayudado a escuchar mejor a los demás y a interesarme por ellos. Creo que he aprendido a creer en mí misma y a ser independiente. (Little, 2020, n.p.)

Las observaciones de este alumno muestran cómo el aula de autonomía puede "crear continuidades entre el aprendizaje en la escuela y la vida fuera del aula [...] repercutir en las actitudes y el comportamiento generales [...] y contribuir al desarrollo personal y la autoestima" (Little, 2020, n.p.); el alumno menciona el uso de estrategias de sus clases de inglés para hacer cosas en casa y su sensación de progreso al poder iniciar una conversación (independientemente de si es en su lengua materna o en inglés) y de mayor independencia.

Esta descripción de cómo desarrollar un enfoque centrado en la autonomía para el aprendizaje de una segunda lengua puede parecer útil sólo para niños mayores, pero se ha utilizado en una amplia gama de contextos con niños muy pequeños. Los principios se mantienen y las prácticas específicas se adaptan a la etapa de desarrollo de los niños. Recapitulando, los pilares centrales del aula de autonomía son:

- establecimiento compartido de objetivos (toma de decisiones sobre qué aprender y cómo mejorar), guiado por el profesor o educador pero con la participación de los alumnos
- la toma de decisiones de los alumnos sobre objetivos más específicos y cómo alcanzarlos, es decir, qué actividades realizarán, en función de lo que necesitan/esperan conseguir
- educadores que proporcionen información lingüística oral y escrita en diferentes formas, incluidos recursos especialmente visuales con recordatorios de expresiones, opciones de actividades, objetivos y razones para aprender inglés, etc.
- que los educadores establezcan firmemente una cultura de la comunicación en la L2 durante las lecciones/clases y las actividades
- celebrar periódicamente "momentos juntos", asambleas o debates en grupo para organizar el aprendizaje, compartir lo que hacen los alumnos y planificar
- participación del alumno en la documentación de sus progresos y en la utilización de la información sobre lo que sabe y puede hacer para fijar nuevos objetivos y elegir las actividades adecuadas para alcanzarlos (por ejemplo, con cuadernos de bitácora individuales)

A partir de estos conceptos y prácticas centrales, como explica Little (2020), los alumnos desempeñan tres papeles simultáneos:

- los alumnos son **comunicadores**, utilizan la lengua meta para expresar y comprender mensajes relacionados con la vida real, desarrollando gradualmente sus competencias comunicativas;
- los alumnos son **experimentadores** con la lengua meta, ya que adquieren conocimientos explícitos sobre la lengua (palabras, orden de las palabras en las frases, clases de palabras (sustantivo, verbo...), cómo formular preguntas, cómo expresar las cosas de manera más formal o más informal, etc.);
- los alumnos son **aprendices intencionales**, ya que toman conciencia de cómo se aprende una lengua y en qué consiste.

Para concluir esta información sobre la autonomía en el aula, debemos considerar también el uso de la primera lengua del alumno. Este enfoque es coherente con las perspectivas educativas centradas en el alumno, que implican que el aprendizaje se basa en nuestros conocimientos y competencias previos; la lengua o lenguas que una persona habla ya forman parte de los conocimientos previos en los que basa su aprendizaje de nuevas lenguas. Por lo tanto, el educador lingüístico entiende que la lengua materna es la lengua de pensamiento de los alumnos sobre la que se construye la nueva lengua como un "código alternativo".

"La profesora] se comunica con sus alumnos en la lengua meta, utilizando mímica, gestos y otros apoyos visuales para transmitir su mensaje, y se asegura de que todas las actividades de aprendizaje tengan como objetivo la producción de la lengua meta en el habla o la escritura. Pero traduce palabras o frases a la lengua meta cuando se le pide, y permite a sus alumnos utilizar su lengua materna, especialmente en las primeras etapas, para resolver los problemas que surgen en el trabajo en parejas o en grupo." (Little, 2020, n.p.).

Esto significa que utilizamos la L2 para enseñar y, al mismo tiempo, respondemos a las preguntas de los niños en cualquier lengua. Si los niños preguntan cómo se dice

algo en su L1, por supuesto, les respondemos. El profesor **apoya** los intentos de los alumnos de hablar la lengua meta del mismo modo que los padres ayudan a los niños pequeños a expresarse en su lengua materna.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo puedo implicar a mis alumnos en el establecimiento de sus propios objetivos de aprendizaje de idiomas?
- ¿Qué impacto creo que tendría esto en su motivación y autonomía en el aula?
- ¿Qué estrategias puedo utilizar para ayudar a mis alumnos a seguir sus progresos?
- ¿Cómo pueden mejorar su aprendizaje herramientas como los cuadernos de bitácora y los carteles?
- ¿De qué manera puedo ayudar a mis alumnos a desarrollar habilidades metacognitivas, como reflexionar sobre su progreso en el aprendizaje y establecer nuevos objetivos en función de sus logros?
- ¿Cómo incorporo la primera lengua de los alumnos como recurso en el proceso de aprendizaje de idiomas?

2.6. Etapas en la adquisición de lenguas adicionales por parte de los niños

Contenido

1. Etapas en la adquisición de lenguas adicionales por parte de los niños
 - 1.1. Preproducción
 - 1.2. Producción temprana
 - 1.3. Emergencia del habla
 - 1.4. Fluidez intermedia
 - 1.5. Fluidez avanzada
2. Referencias

Principales conclusiones

1. El desarrollo de cada niño en L2 sigue una trayectoria única, influida por factores individuales, ambientales y sociales.
2. Los niños que se sumergen pronto en una segunda lengua pueden adquirirla casi como una segunda lengua materna.
3. La adquisición del lenguaje progresa por etapas: preproducción (período de silencio), producción temprana, aparición del habla, fluidez intermedia y fluidez avanzada.
4. Los educadores deben reconocer la variabilidad de los progresos en el aprendizaje de idiomas y proporcionar un apoyo adaptado a cada caso.

Introducción

En esta sección se analizan las etapas de adquisición de una segunda lengua que suelen atravesar los niños a medida que adquieren competencia en una lengua adicional en la escuela. Aunque el ritmo de progresión varía debido a las diferencias individuales y a factores externos, pueden identificarse ciertos hitos comunes. La exposición temprana a una segunda lengua -por ejemplo, a través de la inmersión en entornos Montessori- puede influir significativamente en el desarrollo lingüístico del niño, ya que los más pequeños pueden adquirir la lengua de forma más natural. Por el contrario, los alumnos de más edad, especialmente los que comienzan a aprender en la escuela primaria, pueden enfrentarse a mayores dificultades para adquirir el idioma y requerir un esfuerzo más sostenido. Basándose en las investigaciones de Hill y Flynn (2006) y Krashen y Terrell (1983), en esta sección se describen las etapas típicas de la adquisición del lenguaje, desde la etapa de

"preproducción" silenciosa hasta la fluidez avanzada, y se ofrecen ideas y estrategias para apoyar a los alumnos en cada etapa.

1. Etapas en la adquisición de lenguas adicionales por parte de los niños

En esta sección describimos las etapas que, según se ha observado a lo largo de décadas de investigación, siguen los niños cuando desarrollan una lengua adicional en la escuela. Las etapas pueden desarrollarse a ritmos muy diferentes, dependiendo de las condiciones individuales y externas que puedan afectar a cada niño. Además, cada individuo tiene su propia personalidad y forma de ser y aprender, a pesar de todos los factores externos o esfuerzos por influir en él. Esto es así incluso dentro del entorno relativamente uniforme que comparten los hermanos de una familia. Cuando intentamos describir el desarrollo de niños en una lengua adicional que empiezan a edades diferentes, con distintas lenguas maternas, en distintos tipos de familias y entornos sociales, con diversos tipos de apoyo o circunstancias que pueden impulsar o dificultar el desarrollo, la posibilidad de ofrecer generalizaciones precisas sobre cuánto tiempo pueden necesitar para alcanzar una etapa posterior disminuye drásticamente.

A pesar de las advertencias que acabamos de mencionar, esta sección ofrece información general sobre el desarrollo típico de los niños en una lengua adicional. Una observación esencial es que el progreso del niño dependerá en gran medida de sus experiencias en la primera infancia, si las ha tenido, con la lengua meta. Los periodos del lactante y del niño pequeño se han considerado críticos (siguiendo, por ejemplo, a Lenneberg, 1969) para el desarrollo del lenguaje; otros autores describen estos periodos cruciales como **periodos sensibles** para el lenguaje porque hay casos en los que los individuos adquieren un dominio prácticamente igual en una lengua adicional que aprenden más adelante (para más información, véase 2.1. Para más información, véase 2.1. Preparar el escenario: adquisición y desarrollo del lenguaje.) Los niños que han experimentado la inmersión en la lengua meta desde muy pronto, como los que asisten a la inmersión en inglés Montessori en Nido, Toddler o Children's House, están expuestos a la L2 prácticamente como una segunda lengua materna y pueden desarrollarse de forma bilingüe. Sin embargo, los que empiezan en

primaria han superado los periodos sensibles y, por lo tanto, adquirirán la lengua meta de una forma muy diferente, como una segunda lengua (o lengua adicional), lo que requerirá un esfuerzo y una atención mucho más conscientes durante los años siguientes.

Dado que esta Guía de campo se dirige principalmente a los profesionales y las familias que intervienen en la enseñanza primaria, a continuación se ofrece una secuencia evolutiva de etapas. Éstas pueden orientar a educadores y familias sobre los hitos que cabe esperar que alcance un niño que inicia su exposición a la lengua meta en torno a los 6 años durante los años de primaria.

Esta conocida secuencia del desarrollo de la segunda lengua infantil/lengua adicional fue establecida por Hill y Flynn (2006), basándose en la formulación original de Stephen Krashen y Tracy Terrell en el libro *The Natural Approach* (1983).

1.1. Preproducción

Durante esta etapa, se ha observado que los niños (o los alumnos de más edad) atraviesan un periodo de *silencio*, durante el cual ya están progresando en el reconocimiento de palabras y frases que oyen en contexto. El desarrollo del lenguaje tiene lugar durante este periodo de silencio, pero el niño puede que sólo muestre su desarrollo respondiendo -a veces- físicamente al lenguaje adicional. Se trata de una etapa que puede durar hasta que el niño haya adquirido unas 500 palabras.

Si la experiencia del niño con una L2 o lengua adicional comienza con la escuela primaria, es posible que una familia no observe al niño utilizándola hasta bien entrada la segunda etapa, la de producción temprana. En el estudio sobre buenas prácticas del proyecto Montessori Bilingüe, preguntamos a los padres cuyos hijos empezaron con el inglés al inicio de la primaria acerca de sus observaciones sobre la progresión de los niños. Algunas familias informaron de que, incluso después de 3 años de inmersión en inglés en la escuela, su hijo aún no había producido inglés de forma espontánea; en general, las familias informaron de que habían oído a sus hijos empezar a utilizar este idioma adicional entre los 6 meses y los 3 años de exposición (la encuesta incluía a niños hispanohablantes que asistían a Córdoba Educate for Life Montessori en España). A partir de estas observaciones, cabe esperar que en algún

momento durante el segundo año de inmersión en una lengua adicional (en particular el inglés, gracias a su presencia relativamente frecuente en juegos, televisión, anuncios, etc. en muchas sociedades) que no se utiliza habitualmente en la comunidad del niño fuera de la escuela, es probable que sus familias empiecen a oírles decir ocasionalmente una expresión o a notar que utilizan la lengua adicional de alguna manera.

Al igual que en otras áreas del desarrollo infantil, el progreso en el aprendizaje del lenguaje puede mostrar importantes variaciones entre individuos. Un concepto que un niño tarda unos días en dominar puede llevarle mucho más tiempo a otro. En el caso del desarrollo de la L2, aunque los educadores deben ser conscientes de los posibles signos de dificultades de aprendizaje que pueden requerir la intervención para apoyar a un niño, es esencial aceptar que los individuos pueden diferir mucho entre sí, así como tener la capacidad de comunicar a los padres estos hechos. Al mismo tiempo, si un niño se desarrolla más lentamente en la L2 que sus compañeros, los educadores deben estar atentos a que esto *puede* ser señal de un problema que requiere su atención, orientación y estímulo, ya sea de naturaleza emocional o más académica.

Características de los alumnos de preproducción

- hasta 500 palabras de vocabulario receptivo
- puede repetir lo que oye pero sin *producir* la lengua
- escucha atenta
- posiblemente copiando palabras escritas
- necesidad y disfrute de muchas repeticiones

Estrategias de los educadores

- Centrarse en reforzar la comprensión oral (por ejemplo, con juegos de respuesta física) y el vocabulario receptivo.
- Involucre a los alumnos con canciones de acción, rimas y cánticos, exponiéndolos a una serie de situaciones en las que disfruten experimentando la lengua.

- Los niños responderán a dibujos, imágenes, gestos y movimientos para mostrar que comprenden.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo ayuda a los alumnos en el "periodo silencioso" de la adquisición del lenguaje?
- ¿Qué actividades o estrategias pueden ayudarles a sentirse cómodos y comprometidos incluso cuando todavía no hablan?
- ¿En qué signos se fija para saber si un niño progresa adecuadamente en el desarrollo del lenguaje?
- ¿Cómo se comunican los progresos del niño a los padres, sobre todo si tarda más de lo esperado en producir el lenguaje?

1.2. Producción temprana

Cuando un alumno conoce unas 1.000 palabras en su lengua adicional, se espera que empiece a expresarse espontáneamente utilizando algunas de esas palabras y que sea capaz de combinar pares o más palabras para transmitir mensajes. En esta etapa, como se muestra en la tabla siguiente, se puede disfrutar de muchos tipos de actividades y juegos en la lengua adicional y también cabe esperar que aumente el interés por la lengua escrita. Después de unos 3 años de inmersión escolar, es probable que los niños que empezaron a aprender la L2 en primaria entren en la fase de *producción temprana*.

Características de la lengua de aprendizaje

- vocabulario receptivo y activo de unas 1.000 palabras
- empezar a hablar con frases de una o dos palabras
- puede memorizar trozos o fórmulas sin estar seguro de su significado
- puede responder brevemente a preguntas con la ayuda de imágenes y gestos
- pueden disfrutar leyendo libros sencillos con textos predecibles
- ampliarán su vocabulario utilizando recursos como tarjetas con imágenes, nombrando objetos y acciones

Cómo pueden apoyar al niño los educadores

- Utilizar **realia** y recursos interesantes para presentar el vocabulario.
- Empezar a fomentar la escritura con etiquetas, marcos de frases cortas y sistemas de registro de vocabulario.
- Formular preguntas de sí/no y "o". Leer en voz alta y conversar sobre cuentos y textos ilustrados.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo ayuda actualmente a los niños de su clase que están pasando del vocabulario receptivo a la producción de sus primeras palabras en la segunda lengua?
- ¿Qué actividades puede introducir para animar a los alumnos en la fase inicial de producción a expresarse más espontáneamente en la lengua meta?
- ¿De qué manera fomenta un entorno en el que los niños se sientan cómodos experimentando con palabras y frases nuevas?

1.3. Emergencia del habla

Con una base bastante sólida de conocimiento de las palabras, alrededor de 3.000 palabras, y la experiencia en el entorno de inmersión escolar, el habla de la segunda lengua de los niños empieza a desarrollarse notablemente. Han estado escuchando y probablemente leyendo la lengua a lo largo del tiempo y se han familiarizado con sus sonidos y su estructura, aunque probablemente de forma mayoritariamente inconsciente. Ahora los niños no sólo pueden responder a preguntas, sino también explicar sus respuestas. Pueden producir frases sencillas y, si un educador les ayuda, **refundir** el mensaje del niño, ampliarlo con más vocabulario. Por ejemplo, si el niño ha dicho o escrito "Puedo *ver a mi gato*" y el adulto lo lee en voz alta y añade "Sí, puedes ver al gato gris", el niño se beneficiará de oír sus propias palabras ampliadas y puede utilizar esta ayuda para decir o escribir una frase similar.

Características del lenguaje del alumno

- vocabulario activo de 3.000 palabras.
- puede comunicarse con frases cortas y sencillas
- puede seguir instrucciones con dos pasos
- trabajar el vocabulario relacionando palabras con definiciones
- aprender terminología de diferentes áreas de contenido (botánica, geografía, biología, historia, etc.)
- puede hacer preguntas sencillas,
- puede entender historias sencillas
- organizadores gráficos completos con bancos de palabras
- escribir relatos breves relacionados con experiencias personales, diarios y adivinanzas ilustradas

Cómo pueden apoyar al niño los educadores

- desarrollar la escritura colaborativa/guiada a través de la interacción
- ofrecer oportunidades para representar el significado de distintas maneras (visual, gestual, oral, escrita)
- situaciones de interacción (parejas, grupo pequeño/grupo entero)

Pausa y reflexión

- ¿Cómo se evalúa si un alumno ha alcanzado la fase de emergencia del habla?
- ¿Qué estrategias utilizas para animarles a expresarse con frases más completas?
- ¿Cómo puede crear oportunidades para que los alumnos expliquen sus pensamientos e ideas con frases sencillas, tanto oralmente como por escrito?
- ¿Cómo compaginar la ayuda (por ejemplo, la refundición) con la libertad de los alumnos para expresarse de forma autónoma en la lengua meta?
- ¿Cómo sigue y celebra el progreso lingüístico de los niños a medida que pasan de responder a preguntas a explicar sus ideas en la lengua adicional?

1.4. Fluidez intermedia

Un nivel intermedio de dominio de una lengua adicional es suficiente para poder utilizarla con éxito en situaciones prácticas cotidianas.

Características de la lengua de aprendizaje

- Vocabulario de 6.000 palabras.
- empezar a utilizar frases más complejas
- dispuestos a compartir opiniones y pensamientos
- puede aprender en inglés en las áreas de contenido, pero puede utilizar la L1 para profundizar en la comprensión
- son capaces de hacer preguntas para aclarar lo que no entienden
- La escritura seguirá mostrando errores a medida que sigan desarrollando la gramática y el vocabulario.
- puede resaltar información importante en un texto
- puede escribir historias personales, diarios
- comprender las explicaciones del profesor
- identificar las ideas principales al escuchar o leer
- puede explicar el significado de algunas palabras.

Cómo pueden apoyar al niño los educadores

- garantizar la participación en las interacciones de clase fomentando la formulación de preguntas y ofreciendo "tiempo de espera" para las respuestas.
- ofrecer lectura guiada, debate / producción
- oportunidades de composición de textos visuales, escritos y multimodales.
- animar a los niños a sintetizar lo que están aprendiendo a través del inglés.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo ayuda a los estudiantes a utilizar sus conocimientos lingüísticos intermedios para la comunicación práctica y cotidiana en el aula?
- ¿Cómo se equilibra la necesidad de que los alumnos perfeccionen su gramática y vocabulario con la de animarles a utilizar la lengua en interacciones significativas?

- ¿De qué manera puede crear oportunidades para que los estudiantes apliquen sus conocimientos lingüísticos intermedios en contextos del mundo real más allá del aula?

1.5. Fluidez avanzada

Una vez que un niño ha alcanzado una fluidez avanzada, domina la L2 y es capaz de comunicarse eficazmente en muchos tipos de situaciones diferentes, incluso las desconocidas. Del mismo modo que todo el mundo, los niños que desarrollan una fluidez avanzada pueden y seguirán ampliando sus capacidades lingüísticas con el paso del tiempo, sobre todo en los ámbitos de la lectoescritura, la interacción y la mediación.

Características de la lengua de aprendizaje

- Los alumnos pueden utilizar el inglés de muchas maneras similares a las de un niño nativo: hablar de temas conocidos y desconocidos, producir una conversación/escritura extensa con varias frases conectadas; e identificar ideas subyacentes, detalles de apoyo + ideas principales.
- Necesitan seguir leyendo, especialmente en las áreas de contenido; desarrollar estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio y lenguaje académico.

Cómo pueden apoyar al niño los educadores

- Introducir tareas de lectura y escritura cada vez más complejas en diferentes géneros.
- Proporcionar oportunidades para el uso espontáneo y planificado, oral y escrito, del lenguaje: debates, presentaciones, textos transmedia e investigación utilizando múltiples fuentes.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo ofrece oportunidades a los alumnos para que utilicen su fluidez avanzada en diversas situaciones de clase, incluidos contextos desconocidos?

- ¿De qué manera puede animar a los alumnos a seguir desarrollando sus capacidades lingüísticas?
- ¿Cómo anima a los alumnos a reflexionar sobre su evolución lingüística y a fijarse nuevos objetivos para seguir avanzando?
- ¿Cómo diferencia su enseñanza para apoyar a los estudiantes en diferentes niveles de fluidez, al tiempo que promueve el crecimiento de los que están en un nivel avanzado?

2.7. Evaluación: hacer visibles el proceso y el progreso del aprendizaje

Contenido

1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
 - 1.1. El enfoque orientado a la acción
2. Las declaraciones "Sí se puede"
 - 2.1. Proceso y progreso. Hacer visible el aprendizaje
3. Resolución de problemas de evaluación
 - 3.1. Algunos niños se niegan a escuchar o utilizar la L2
 - 3.2. Necesidad de evaluar a los niños que aún no producen la L2
 - 3.3. Utilizando el L1
4. Referencias y recursos

5. Apéndice 2.7.1 - Los nueve principios de la educación Montessori de Lillard

Principales conclusiones

- **El MCER** proporciona directrices para los planes de estudios y las evaluaciones de L2, ayudando a los profesores a establecer objetivos centrados en el alumno y a seguir sus progresos mediante **descriptores**.
- **El enfoque orientado a la acción** hace hincapié en las tareas del mundo real y en la **autonomía** del alumno, fomentando la colaboración y el uso significativo de la lengua.
- **Las afirmaciones "puedo hacerlo"** permiten a los alumnos autoevaluar sus capacidades, lo que fomenta la motivación y una actitud positiva hacia **el desarrollo de la lengua**.
- Una **evaluación** eficaz reconoce la trayectoria única de cada niño, valora la **primera lengua (L1)** y se centra en el uso del lenguaje, no sólo en la precisión.

Introducción

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es una herramienta esencial en el campo de la adquisición de segundas lenguas (L2), ya que proporciona un conjunto completo de directrices para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de

lenguas. Desarrollado por el Consejo de Europa, el MCER ayuda a los educadores a establecer objetivos claros y centrados en el alumno y a supervisar los progresos mediante descriptores que ponen de relieve lo que los alumnos pueden hacer en los distintos niveles de competencia. El enfoque orientado a la acción del marco fomenta el uso de la lengua en el mundo real y la autonomía del alumno, promoviendo la colaboración y el aprendizaje basado en tareas. Este texto se centra en cómo el MCER puede apoyar el desarrollo de la L2 de los niños, con especial énfasis en su aplicación en entornos Montessori. Explora conceptos clave como el uso de **afirmaciones "puedo hacerlo"** para la autoevaluación, estrategias para hacer visible el aprendizaje y abordar los retos de la evaluación, al tiempo que garantiza el reconocimiento de la primera lengua (L1) como parte integral del proceso de aprendizaje de idiomas.

1. El Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación. (MCER)

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, también conocido como MCER, es un documento elaborado por expertos del Centro de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. Ofrece una base común para el diseño de programas de L2 y un amplio conjunto de directrices para los planes de estudio y las evaluaciones de idiomas. Y lo que es más importante, el MCER describe lo que hacen los alumnos para utilizar eficazmente una lengua para comunicarse en diferentes niveles de dominio.

Dado que el *Marco* establece una base cuidadosamente diseñada para comprender lo que los alumnos pueden hacer a medida que progresan en una L2, es ideal para identificar qué esperar y cómo establecer objetivos de aprendizaje adecuados, así como la forma de evaluar el aprendizaje de manera constructiva y centrada en el alumno. El Marco original se publicó en 2001, y en 2022 se publicó un *volumen* complementario; en esta Guía de campo, nos referimos principalmente al volumen complementario actualizado. Estos documentos se utilizan de forma generalizada en los planes de estudios escolares y educativos de toda Europa, en el diseño y la organización del contenido de los materiales de aprendizaje de L2, incluidos los libros de texto de las editoriales más importantes, y en las evaluaciones de L2 de conocidas empresas comerciales de exámenes y organismos de certificación, como Cambridge ESOL.

1.1. El enfoque orientado a la acción

El MCER considera que el desarrollo y el aprendizaje lingüísticos consisten en ampliar el abanico de *situaciones* en las que el alumno es *capaz de hacer* cosas utilizando la L2. Se basa en lo que se denomina el *enfoque orientado a la acción*, que concibe el proceso de aprendizaje como la participación en tareas que forman parte de situaciones del mundo real, más allá de las aulas, y hace hincapié en la agencia del alumno (véanse los ejemplos que figuran a continuación). En este enfoque, el aprendizaje se desarrolla en *escenarios*, situaciones en las que los alumnos utilizan todas las destrezas lingüísticas y modos de comunicación, que conducen a la colaboración entre los alumnos para producir un artefacto, actuación o presentación en la L2. Este enfoque propone que los alumnos tengan la oportunidad de elegir los temas y las formas de trabajar, utilizando su agencia para tomar estas decisiones. Por estas razones, es el tipo de enfoque más compatible con los principios Montessori. Puede encontrar toda la información sobre este enfoque, acceder a vídeos de talleres y otros recursos en el [enlace](#).

El MCER es útil para los profesores porque ofrece *descriptores*, es decir, frases que describen las capacidades de los alumnos y muestran lo que cabe esperar en todos los niveles de desarrollo de la L2. Los profesores pueden seleccionar conjuntos de descriptores que sean relevantes para sus alumnos, identificando los que sugieren lo que los alumnos serán (pronto) capaces de hacer, y utilizarlos como objetivos de aprendizaje.

Para cada objetivo, se puede planificar un lenguaje específico que sea útil como base para identificar ejemplos de palabras, frases y construcciones gramaticales que los alumnos necesitarán comprender y/o producir. Esto permitirá a los profesores hacer un seguimiento del progreso de los alumnos y guiarles para que aumenten su dominio de la L2 a lo largo de un ciclo de trabajo, una unidad de trabajo más larga, un trimestre escolar, un año o períodos más largos, hasta el final de la etapa escolar en la que se encuentren. Por ejemplo, en el caso del descriptor de comprensión A1 que se enumera a continuación), las situaciones cotidianas en las que los niños pueden estar expuestos al inglés, o en las que se les anima a utilizarlo, podrían incluir la hora de la comida en el colegio. Los profesores pueden considerar (en relación con la rama curricular de Gracia y Cortesía Montessori) expresiones para ofrecer, pedir comida,

vajilla, pedir que te excusen de la mesa, etc. Ofrecer a los niños práctica y materiales para comprender y ensayar estas expresiones, incluido el análisis gramatical, les proporcionará los recursos necesarios para alcanzar el objetivo de aprendizaje (comprensión) y, con el tiempo, superar la mera comprensión a medida que adquieran la confianza suficiente para participar en el uso de las expresiones L2 pertinentes en la interacción en la mesa.

Publicaciones recientes de la Comisión Europea proporcionan adaptaciones de los descriptores originales ajustados para su uso con niños y pueden encontrarse aquí:

[Banco de suplementarios](#)

y, en concreto, el documento de ejemplos de descriptores para jóvenes estudiantes

[Muestras representativas cotejadas descriptores jóvenes](#)

A continuación, mostramos algunos ejemplos de los descriptores del MCER adaptados a niños de 7 a 10 años que aprenden L2.

Esta información es útil cuando necesitamos establecer las metas u objetivos de aprendizaje de los niños que aprenden una L2. Está validado, bien investigado y diseñado sobre la base de combinar la visión de cómo los alumnos desarrollan las capacidades de la L2 con los tipos de necesidades y propósitos que los alumnos suelen tener para utilizar la L2 en la vida real. Un conjunto completo de puntos de referencia, adaptado del MCER para niños de primaria y desarrollado para alumnos recién llegados a Irlanda, está disponible en [el National Council for Curriculum and Assessment](#) (consultado en diciembre de 2024). Estos puntos de referencia pueden servir como directrices para los objetivos escolares de los cursos o etapas escolares y son aplicables a diversas situaciones de aprendizaje de lenguas adicionales por parte de los niños.

Una gran ventaja de utilizar los descriptores del MCER es que enmarcan el aprendizaje de forma positiva y en términos de lo que el alumno **puede** hacer, de

modo que podemos evaluar el aprendizaje no observando los errores o las dificultades que tienen los alumnos, sino lo que ya están consiguiendo. Y lo que es más importante, los descriptores se refieren a situaciones del mundo real en las que utilizamos la lengua para hacer cosas, de modo que el aprendizaje se enmarca como algo significativo y aplicable en contextos reales de comunicación.

El enfoque que apoya el MCER está, por tanto, en consonancia con algunos de los principios Montessori destacados por Lillard (2007, p.29): **El aprendizaje situado en contextos significativos suele ser más profundo y rico que el aprendizaje en contextos abstractos. / Los acuerdos de colaboración pueden ser muy propicios para el aprendizaje.** Es decir, como ya se ha mencionado, el MCER propone descriptores que sitúan los logros en el aprendizaje de lenguas en conceptos significativos del mundo real. Y además, este marco propone proporcionar a los alumnos tareas en las que puedan trabajar en colaboración para que se desarrollen mediante el uso de la L2 con sus compañeros para crear un artefacto, una presentación o una actuación.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo se pueden diseñar actividades de clase que se ajusten al enfoque orientado a la acción, permitiendo a los alumnos utilizar la L2 en situaciones del mundo real y fomentando al mismo tiempo su capacidad de acción y colaboración?
- Reflexione sobre sus prácticas actuales de evaluación de alumnos de L2. ¿Cómo podrías incorporar los descriptores del MCER para centrarte en lo que los alumnos ya pueden hacer, en lugar de en sus errores o dificultades?
- Teniendo en cuenta el énfasis de Montessori en el aprendizaje significativo y basado en el contexto, ¿cómo podrías crear oportunidades para que los alumnos practiquen el lenguaje en contextos que sean personalmente relevantes y colaborativos?
- ¿De qué manera puede adaptar los descriptores del MCER para jóvenes estudiantes a las necesidades e intereses específicos de sus alumnos, especialmente a la hora de planificar los objetivos y resultados del aprendizaje?
- ¿Cómo se pueden integrar las lecciones de Gracia y Cortesía con los objetivos de aprendizaje de idiomas para ofrecer a los alumnos oportunidades de practicar interacciones de la vida real en la L2, como peticiones de cortesía e intercambios conversacionales?

2. Las declaraciones "Sí se puede"

A partir de los descriptores que hemos explicado y de los que hemos dado ejemplos en la sección anterior, Los enunciados nombran las capacidades de los descriptores del MCER en forma de enunciados que empiezan por "Puedo...", para que los alumnos puedan utilizarlos para autoevaluarse y comprobar sus progresos.

Como mostraremos en la sección 3.8 de esta guía de campo, Evaluación en el aprendizaje de L2, la participación en la evaluación es una parte relevante del proceso de aprendizaje de los niños, especialmente a medida que crecen y desarrollan la conciencia de sí mismos. Además, la evaluación es fundamental para que los educadores puedan supervisar responsablemente el aprendizaje de los niños y garantizar que reciban apoyo cuando lo necesiten en y para los retos específicos a los que cada niño pueda enfrentarse.

Así pues, como se sugiere en el ejemplo proporcionado en la sección 3.4 Construcción de la alfabetización parte 1: comunicación oral, 4.2. Rutinas diarias. Rutinas diarias, utilizando el MCER, los profesores pueden acceder a un amplio conjunto de herramientas para identificar la información sobre el desarrollo de la L2 que necesitarán para definir claramente los objetivos de aprendizaje de sus alumnos. Una vez fijados los objetivos a largo plazo -por ejemplo, se espera que al final de la primaria los alumnos tengan un dominio intermedio (B1) de la L2- se puede trazar el itinerario que les conducirá a este punto final. Habrá que planificar un número adecuado de horas de exposición y trabajo guiado con la L2, y establecer un programa claramente estructurado que prevea una trayectoria bien organizada en la que los niños alcancen los niveles A1 y A2 a lo largo de los años anteriores de primaria.

2.1. Proceso y progreso. Hacer visible el aprendizaje

Durante la etapa elemental, una tendencia central que muestran los niños como parte de su desarrollo a través del período de la Mente Razonadora es la necesidad de conocer las razones de lo que aprenden y de cómo se hacen las cosas. En consonancia con esta necesidad está también el afán por conocer los resultados de sus esfuerzos y tener pruebas tangibles de sus progresos, también en el ámbito del aprendizaje de L2. Una buena práctica relacionada con estas necesidades es utilizar una serie de estrategias para hacer visible el aprendizaje, es decir, recopilar pruebas del proceso de aprendizaje seguido y de los progresos que realizan los alumnos. El concepto de documentación educativa, desarrollado en el enfoque Reggio Emilia de la educación infantil, ofrece valiosas pautas para hacer visible el aprendizaje (en

consonancia con el enfoque de autonomía del alumno; véase la sección 2.5. Expectativas para el aprendizaje de idiomas). Este concepto ha influido en otras iniciativas educativas, como un impactante proyecto desarrollado por la Harvard Graduate School of Education llamado, precisamente, "Hacer visible el aprendizaje".

La idea que subyace a estas estrategias y proyectos es que el aprendizaje es más eficaz cuando se hace explícito, visible y reflexivo. En el contexto de la adquisición de una L2 por parte de los niños, este planteamiento puede transformar la experiencia de aprendizaje al centrarse en cómo se utiliza y se adquiere la lengua y no sólo en los resultados finales. Por ejemplo, si los niños utilizan materiales como el alfabeto móvil para trabajar la ortografía de una L2, u oraciones de un texto divididas en palabras individuales para reordenarlas, las diferentes combinaciones que se les ocurran pueden documentarse y sacarse a colación en una conversación de grupo que el profesor podría dirigir para identificar los retos a los que se han enfrentado los alumnos, hablar de lo que les ha resultado difícil de entender y de las razones por las que algunas combinaciones funcionan para formar una palabra o frase correcta, pero otras no.

Los diarios de aprendizaje, de uso común en los entornos Montessori, son una opción sencilla para aplicar una visión basada en procesos y llevar un registro del proceso de aprendizaje, que se puede llevar a los distintos tipos de evaluación que utilicemos (Véase el apartado 3.8. Evaluación en el aprendizaje de L2). Pero merece la pena considerar muchas otras formas de enriquecer la documentación educativa: fotos, paneles colaborativos donde se cuelgan las evidencias (pueden ser en tabloneros de anuncios, blocs de caballete, etc.), grabaciones de audio, álbumes de recortes con notas, textos, conjuntos de tarjetas de vocabulario producidas por los alumnos y similares.

El uso de estrategias desde el punto de vista de Making Learning Visible refuerza la atención prestada al proceso de adquisición de dominio y competencia en el uso de la L2 para comunicarse, en contraposición a las evaluaciones tradicionales, que suelen hacer hincapié en la corrección y los resultados, de modo que inhiben la asunción de riesgos y la creatividad en el uso de la lengua. Estos métodos no sólo captan lo que los niños saben, sino también cómo llegan a comprenderlo, de modo

que la evaluación es una parte formativa e integral del proceso de aprendizaje. También pueden ser perfectamente compatibles con la preparación de evaluaciones externas, como un examen de Cambridge, ya que, por ejemplo, la práctica con los tipos de preguntas y tareas que forman parte de estos exámenes puede incorporarse a la gama de trabajos de práctica que se ofrece a los alumnos. Como afirman Krechevsky et al. (2013, p. 58), "Las imágenes, las citas, el trabajo de los alumnos, los vídeos, las grabaciones de audio y similares ofrecen una visión de la complejidad del aprendizaje y de los alumnos. Cuando estas representaciones del aprendizaje se comparten públicamente, pueden contribuir a la construcción del conocimiento colectivo y proporcionar una memoria para el grupo.

En el caso del proceso de aprendizaje de la L2, los niños no podrán discutir y reflexionar sobre la documentación utilizando la L2 desde el principio, pero si las prácticas se realizan de forma rutinaria, con el tiempo, progresarán gradualmente en su capacidad de participar en conversaciones sobre el proceso de aprendizaje a través de la lengua meta. En cualquier caso, el objetivo de estas prácticas no es demostrar el dominio de la L2, sino reflexionar sobre cómo se construye el progreso y cómo aprendemos, lo que justificadamente puede llevarse a cabo utilizando las formas de expresión preferidas por los alumnos y la lengua o lenguas elegidas.

Podemos aplicar los principios del aprendizaje visible a las prácticas de evaluación para fomentar un enfoque de la adquisición de segundas lenguas centrado en el niño. Al documentar su aprendizaje y reflexionar sobre él, los niños se hacen una idea de sus progresos, identifican áreas de mejora y se convierten en participantes activos de su propia educación. Los profesores, por su parte, pueden utilizar esta información para ajustar la planificación y la enseñanza a las necesidades individuales y, de este modo, garantizar un entorno de apoyo y receptivo en el aula. Esta interacción dinámica entre el aprendizaje visible y la evaluación no sólo es una ventaja para los resultados del aprendizaje de L2, sino que también ayuda a construir y reforzar las habilidades metacognitivas, la resiliencia y la motivación intrínseca para aprender, en consonancia con los principios Montessori.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo puede integrar las afirmaciones "Puedo hacerlo" en las rutinas de clase para ayudar a los alumnos a supervisar y reflexionar activamente sobre sus progresos en el aprendizaje de la L2?
- ¿De qué manera puede utilizar la documentación, como diarios de aprendizaje o registros visuales, para que el proceso de aprendizaje de idiomas sea más visible tanto para los alumnos como para los padres?
- ¿Cómo puede equilibrar la atención prestada al proceso y al progreso en el aprendizaje de una L2, en lugar de centrarse únicamente en la precisión del uso de la lengua, para fomentar la asunción de riesgos y la creatividad en sus alumnos?
- Reflexionando sobre el enfoque inspirado en Reggio Emilia para hacer visible el aprendizaje, ¿cómo se pueden diseñar actividades en el aula que documenten el desarrollo lingüístico de los alumnos de un modo que sea significativo y reflexivo?
- ¿Cómo podría adaptar sus prácticas de evaluación para garantizar que los estudiantes no sólo estén preparados para los exámenes externos, sino que también desarrollen habilidades metacognitivas y motivación intrínseca en su viaje de aprendizaje de L2?

3. Resolución de problemas de evaluación

Evaluar el desarrollo lingüístico de los niños puede plantear una serie de retos inesperados. La comprensión por parte de los profesores del desarrollo multilingüe de los niños es una base fundamental para este tipo de evaluación. Para evaluar correctamente el aprendizaje lingüístico de un niño, la adopción de un marco como el MCER implica superar la tendencia a fijarse en las imprecisiones del alumno en el uso de las formas lingüísticas. En su lugar, hay que centrarse en lo que el alumno puede producir en la L2 y en el uso eficaz de la lengua (aunque sea imprecisa) y de otras formas de comunicación, como el lenguaje corporal, para transmitir mensajes con éxito.

Por otra parte, otro objetivo fundamental de la evaluación del desarrollo del lenguaje infantil es detectar con precisión posibles dificultades de aprendizaje, como el retraso en el desarrollo del lenguaje o la dislexia. Las evaluaciones diagnósticas de este tipo requieren una formación específica y deben ser realizadas por logopedas. (Consulte este [enlace](#) para obtener más información sobre la detección de dificultades en el desarrollo del lenguaje. Aunque se refiere al contexto de alumnos bilingües en Escocia, la información es aplicable a niños en otros contextos de aprendizaje bi/multilingüe).

Las observaciones que siguen son ejemplos de otros posibles retos que pueden surgir al evaluar el desarrollo de la L2 de los niños en los centros Montessori.

3.1. Algunos niños se niegan a escuchar o utilizar la L2

Como ya se ha destacado en esta Guía práctica, para adquirir una L2, los niños no deben sentir miedo de cometer errores en la nueva lengua. Hay que desarrollar una actitud hacia los errores como parte esencial del aprendizaje, como base para un aprendizaje permanente.

Si los niños reaccionan ante la segunda lengua negándose a interactuar, los educadores deben mantener actitudes comprensivas hacia el aprendizaje de los niños y reaccionar ante el **contenido** expresado en sus intentos de utilizar la L2, y no ante la **forma**, como en la gramática correcta o la concisión en la elección de palabras. Esto es así independientemente de lo imperfecto que pueda parecer el uso del lenguaje por parte de los niños, ya se limite a una palabra o al uso únicamente del lenguaje corporal. Los profesores deben evitar expectativas erróneas y perfeccionistas y valorar positivamente **cualquier** avance en el desarrollo de los niños.

Al aplicar la evaluación continua, el adulto debe tratar de llevar un registro de las dificultades que observe y, a continuación, incorporar el trabajo sobre las formas que supongan un reto en una ocasión aparte. Esto significa que los niños pueden producir

la L2 sin interrupciones para que los corrijan los profesores u otros adultos. Hay que valorar su éxito a la hora de elaborar mensajes que incluyan cualquier expresión en L2. Después de que los niños participen en una actividad de L2 con un propósito real y práctico, si el profesor ha identificado cuáles pueden ser los siguientes pasos para ayudarles a comunicarse de forma más eficaz y ofrece recursos interesantes para que los niños los utilicen para practicar, los niños tendrán interés en mejorar y utilizar los recursos para el propósito práctico.

3.2. Necesidad de evaluar a los niños que aún no producen la L2

Antes de empezar a producir la L2, se puede evaluar la comprensión de los niños observando sus respuestas no verbales, sus actitudes y su interés hacia las situaciones en las que se utiliza la L2. Cada individuo puede evolucionar de forma diferente, algunos producen la L2 desde el primer momento en que están expuestos a ella, mientras que otros pueden pasar mucho tiempo empezando gradualmente a comprender y a estar preparados para producir la L2 y, de repente, utilizar frases y oraciones; ninguna de las dos opciones es intrínsecamente mejor ni peor.

Estudios recientes sobre el aprendizaje de idiomas y el multilingüismo infantil han destacado el papel de la "agencia lingüística" como un área a tener en cuenta en la evaluación. Adoptando una perspectiva ecológica del desarrollo infantil (véase, por ejemplo, [Schwartz & Mazareeb, 2023](#)), estos autores consideran al niño dentro de su entorno sociocultural, desde el entorno inmediato, la familia, los amigos, los compañeros de clase y los profesores, hasta las comunidades escolares y sociales más amplias, y cómo se desarrollan las interacciones y relaciones del niño a través de estos grupos, incluida(s) la(s) lengua(s) que forman parte de ellos. La adquisición del lenguaje, desde esta perspectiva, se considera parte del crecimiento y desarrollo del niño, incluida su capacidad para elegir (intentar) utilizar una lengua determinada con determinadas personas. En consecuencia, la evaluación incluye la valoración de la agencia lingüística del niño, reconociendo que tomar decisiones sobre con quién hablar o utilizar una lengua determinada, y en qué situaciones, forma parte de su competencia.

3.3. Utilizando el L1

Como parte de la adquisición de una L2 en la escuela, es esencial que **no** se prohíban ni menosprecien las lenguas maternas o anteriores de los niños. Es una ventaja que los niños ya conozcan (al menos una) lengua, ya que esto forma parte de los conocimientos previos que utilizan cuando desarrollan una nueva lengua

Todos los adultos deben ser conscientes de que la lengua es un recurso para conectar a las personas, emocional e intelectualmente.

- Cuando un adulto atiende las necesidades emocionales de un niño, es más importante tranquilizarlo que garantizar el uso de la segunda lengua, por lo que debe permitirse al niño utilizar la lengua con la que se sienta más cómodo. El adulto debe asegurarse de que el niño se da cuenta de que se le escucha y se le presta atención, por lo que puede utilizar frases en la L1 del niño con este fin.
- Al empezar la alfabetización en la segunda lengua del niño, si éste lo necesita, recurrir a la L1 es una estrategia positiva. Los profesores pueden tener presente el propósito de guiar al niño para que pase a la L2 lo antes posible. Este uso de la L1 puede ser prioritario para alcanzar el objetivo de que el niño adquiera conciencia fonémica y el principio alfabético, fundamentales para progresar en la alfabetización en cualquiera de sus lenguas.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo puede incorporar las afirmaciones "Puedo hacerlo" en su aula para que los alumnos reflexionen sobre su progreso en la L2 y establezcan objetivos personales de aprendizaje?

- ¿De qué manera puedes utilizar estrategias de documentación, como diarios de aprendizaje o fotos, para hacer más visible el proceso de aprendizaje de L2 de los estudiantes y apoyar su autoevaluación continua?
- ¿Cómo podría adaptar su método de enseñanza para animar a los alumnos reacios a utilizar la L2, sin dejar de valorar sus intentos y su comunicación no verbal como contribuciones significativas?
- Teniendo en cuenta los distintos ritmos a los que los alumnos empiezan a producir la L2, ¿cómo se pueden diseñar actividades que respondan tanto a los alumnos activos como a los que todavía están comprendiendo la lengua principalmente?
- ¿Cómo se puede fomentar un ambiente en el aula que valore las lenguas maternas de los alumnos, garantizando que se sientan cómodos y apoyados para utilizar su L1 cuando sea necesario, al tiempo que se les guía gradualmente hacia un uso más frecuente de la L2?

5. Apéndice 2.7.1 - Los nueve principios de la educación Montessori de Lillard

1. El movimiento y la cognición están estrechamente ligados, y el movimiento puede potenciar el pensamiento y el aprendizaje.
2. El aprendizaje y el bienestar mejoran cuando las personas tienen sensación de control sobre sus vidas.
3. La capacidad de dirigir la atención de forma sostenida y concentrada favorece una serie de desarrollos positivos y puede entrenarse.
4. Las personas aprenden mejor cuando les interesa lo que están aprendiendo.
5. Vincular recompensas extrínsecas a una actividad, como dinero por leer o notas altas en los exámenes, repercute negativamente en la motivación para realizar esa actividad cuando se retira la recompensa.
6. Los acuerdos de colaboración pueden favorecer mucho el aprendizaje.
7. El aprendizaje situado en contextos significativos suele ser más profundo y rico que el aprendizaje en contextos abstractos.

8. Determinadas formas de interacción con los adultos se asocian a resultados más óptimos para los niños
9. El orden en el entorno es beneficioso para los niños.

2.8. Recoger la sabiduría de la conferencia

Contenido

1. Descripción de la conferencia
2. Ideas y respuestas: Seguimiento de la conferencia de Birgitta Berger
3. Lo más destacado de las sesiones de la conferencia

1. Descripción de la conferencia

Las siguientes páginas destacan los momentos clave de la Conferencia Building Bilingual Programs ONSITE, celebrada del 17 al 19 de enero de 2025 en Praga. Juntos, dimos un paso importante hacia el fomento de culturas escolares centradas en el niño y sostenibles para la educación bilingüe.

Los participantes analizaron los resultados de un proyecto de tres años, incluido el lanzamiento oficial de la Guía de campo para programas bilingües: Escuelas Primarias.

El programa incluyó presentaciones y talleres centrados en métodos eficaces para enseñar en dos idiomas, mejorar la comprensión cultural y preparar a los estudiantes para un entorno global.

Esta conferencia, junto con su versión en línea, supuso un paso importante en el intercambio de ideas e inspiración para desarrollar una cultura escolar centrada en el niño y sostenible para la educación bilingüe. Combinando los principios Montessori con el aprendizaje bilingüe, el evento promovió un enfoque en el que los niños pueden desarrollar de forma natural las habilidades lingüísticas al tiempo que fomentan la independencia y la creatividad.

Del mismo modo que la Guía de campo adopta un enfoque escolar integral, la conferencia se diseñó para los tres grupos clave implicados en la implantación de la educación bilingüe en las escuelas primarias: administradores escolares, profesores de ESL y guías de aula.

1. Ideas y respuestas: Seguimiento de la ponencia de Birgitta Berger

Tras su discurso de apertura, *Moving Within and Beyond the Original Scope of Montessori Pedagogy to Meet the Needs of L2 Learning*, Birgitta Berger invitó a los participantes a escribir sus preguntas en notas adhesivas. A continuación, abordó estas preguntas a través de [Padlet](#). Las siguientes páginas presentan tanto las preguntas como las reflexivas respuestas de Birgitta.

¿Cómo podemos introducir más horas de aprendizaje de L2, teniendo en cuenta los numerosos contenidos que se imparten en L1 y la amplitud del currículo?

La respuesta de Birgitta Berger: Hora de la L2

"El tiempo siempre es un problema, así que hay que intentar combinar otras asignaturas o contenidos con la L2. Hay un mundo de posibilidades en la educación cósmica. Si encontramos pequeñas áreas que podamos combinar con actividades de la L2, podemos crear experiencias de aprendizaje emocionantes e intrigantes. Esto es especialmente cierto en el arte, donde para los alumnos más jóvenes no hay mucho lenguaje académico implicado".

¿Cómo garantizar la estabilidad de los profesores de L2, sobre todo en las escuelas pequeñas?

La respuesta de Birgitta Berger: **Mantener a los profesores de L2**

Manténgalos contentos. Dándoles espacio, tiempo, recursos y, sobre todo, aprecio. Los profesores de L2 tienen que sentirse parte del equipo en pie de igualdad, tienen que sentirse y participar más allá del área principal de L2.

¿Puedo tener una lista de control L2 como la del "aula transparente" (para tres planos)?

La respuesta de Birgitta Berger: **El aula de L2**

Podrías preguntar en [Transparent Classroom](#) a ver qué te dicen ;) En serio, como los entornos de L2 dependen tanto del entorno específico de la escuela, su programa lingüístico y sus objetivos académicos, además de los factores inter y transculturales que deben observarse, probablemente nunca habrá "una lista para todos". Pero quizá puedas reunirte con un colega que trabaje en un entorno comparable para crear una propia.

¿Cómo podemos asegurarnos de que los niños reciban información en ambas lenguas sin que tengan la sensación de estar recibiendo la misma lección dos veces?

Respuesta de Birgitta Berger: **Entrada en L1/L2**

Podría continuar en la L2 una historia iniciada en la L1, o hacer una versión corta en la L2 para introducir más actividades de seguimiento. Estoy pensando en la Historia de la escritura, que se cuenta en la L1 y luego se resume en la L2 para introducir el trabajo con

jeroglíficos. Se pueden hacer muchas actividades de seguimiento de la Primera Gran Lección en la L2 missbarbara.net/thebeginning.html#keylessons

¿Cómo cultivar en alumnos y padres una actitud positiva hacia la cultura bilingüe?

Respuesta de Birgitta Berger: **Actitud positiva hacia la L2**

Probablemente todos los colegas de los colegios bilingües son los mayores expertos en este tema, al tener tanta experiencia y posiblemente haber probado diferentes enfoques. Me interesaría saber por qué lo pregunta. ¿La actitud en su entorno no es positiva? ¿Cómo se manifiesta? Esto podría ayudarle a decidir lo que necesita.

BICS y CALP: ¿dónde acaba uno y empieza el otro?

Respuesta de Birgitta Berger: **BICS y CALP**

He encontrado este vídeo para darte un ejemplo de la diferencia entre la comunicación interpersonal y el lenguaje académico: [BICS vs CALP - Ejemplos de competencia lingüística de un alumno de inglés.](#) Se ve claramente que la chica que se desenvuelve tan bien en la comunicación cotidiana tiene dificultades para explicar los procesos biológicos. Ha entendido los conceptos, pero no encuentra las expresiones para los procesos abstractos.

¿Cuánto debemos insistir en la producción hablada en 2º plano?

Respuesta de Birgitta Berger: **Producción hablada de L2**

¿Recuerdas el "ping-pong de palabras" / "recuento de palabras"? Fomentemos y creemos oportunidades, ¡siempre! ¿Insistir? Mejor no.

¿De qué manera podemos ayudar a los niños que tienen dificultades para aprender una segunda lengua?

La respuesta de Birgitta Berger: **Ayudar a los niños con dificultades en L2**

Obsérvelos para descubrir las posibles razones de sus dificultades. Déles la oportunidad de triunfar: el TPR es un buen ejemplo de cómo los alumnos de L2 más débiles se sienten bien porque pueden participar.

¿Cuánto tiempo debe durar un proyecto? ¿Hasta qué punto debe ser amplio o limitado el tema de un proyecto?

Respuesta de Birgitta Berger: **Trabajo por proyectos**

Sé que esta pregunta viene de los primeros pasos en la aplicación del aprendizaje autónomo de idiomas, cuando los niños han decidido un proyecto y luego parece que tardan una eternidad en trabajar en él. La respuesta está en establecer una retroalimentación periódica sobre el progreso del proyecto. También puede haber una fecha límite "natural" en forma de evento para el que se concibió el proyecto o simplemente el final del trimestre.

Lo que quiero decir con retroalimentación periódica es lo que en gestión de proyectos se llama informar: los niños informan periódicamente (por ejemplo, una vez a la semana) a la clase y al profesor sobre lo que han hecho, lo que les queda por hacer, los éxitos y los retos y lo que necesitan para completar su proyecto. También deben decir cuánto tiempo esperan tardar.

Mientras estén trabajando, utilizando la TL y documentando su proceso de trabajo y sus progresos, sabrá que están implicados en el aprendizaje de L2. En cuanto deje de tener esa impresión, tendrá que hablar con ellos sobre su plan y las perspectivas de un resultado realista.

¿Cómo empezar con niños que aún no saben leer?

Respuesta de Birgitta Berger: **Los alumnos que aún no leen**

Empiece con muchos objetos reales y de atrezzo, así como con canciones, rimas, juegos y cuentos. Los niños que aprenden de forma auditiva necesitan objetos, acciones y muchas repeticiones que les ayuden a recordar palabras y frases y su significado.

Enseñanza de L2 a niños con problemas de aprendizaje, especialmente relacionados con su lengua L1

La respuesta de Birgitta Berger: **Niños con dificultades de aprendizaje**

Averigua todo lo posible sobre estos problemas/dificultades a través de su profesor de clase, psicólogo escolar, padres y observa al niño.

Es posible que estos niños tengan que dar pasos más pequeños y necesiten más andamiaje. Será un proceso muy individual.

¿De dónde saco tiempo para crear materiales?

La respuesta de Birgitta Berger: **Tiempo para fabricar materiales**

Ojalá pudiera decirte dónde. Pero puedo decir:

- Intenta planificar lo que tú y tu clase realmente necesitáis y establece prioridades. Cree materiales que puedan utilizarse de distintas maneras e introduzca diferentes actividades para acompañarlos. De este modo, con unos pocos materiales se llega muy lejos.
- Asigne a sus hijos tareas abiertas: son más desafiantes y suelen llevarles más lejos.
- Deje que sus hijos creen sus propios materiales, por ejemplo, tarjetas de palabras, fichas de dominó y lotería de dibujos. No para ahorrarle tiempo a usted, sino porque ellos se implicarán más en la producción de TL.

En mi colegio se "dice" que el inglés es importante pero siempre va en último lugar en el horario escolar, actividades, otros profesores, etc.

La respuesta de Birgitta Berger: **Valorar el inglés (o la L2) en el contexto escolar**

¿Tienes otros colegas profesores de inglés que piensen como tú? ¿Cómo puedes hacer oír tu voz y encontrar apoyo entre todo el personal de tu centro?

¿Hay alguna manera de transmitir a toda la escuela lo importante que es "realmente" el inglés y lo que eso significa en la planificación y organización diarias?

Tal vez puedas poner un ejemplo en el que intentes hacer tu declaración y explicar cómo te gustaría que se "incluyera" el inglés.

2. Momentos destacados de las sesiones de la conferencia

En las páginas siguientes se destacan los momentos clave de cada sesión de la conferencia. Los resúmenes se complementan con diapositivas seleccionadas que ilustran los principales puntos tratados en las charlas. Se puede acceder a los vídeos de todas las sesiones en el sitio web www.bilingualmontessori.com o a través del [canal YouTube de BM](#).

Aquí está la lista de todas las sesiones:

2.1. Mariakay McCabe - Conferencia inaugural: Multilingüismo y Montessori: ¿Qué se puede hacer?

2.2. Birgitta Berger - Discurso de apertura: Moverse dentro y fuera del ámbito original de la pedagogía Montessori para satisfacer las necesidades del aprendizaje de L2

2.3. Mesa redonda: Historias de especialistas en L2 - moderado por Lucie Urbančíková, Especialistas en L2: Katya Rendón, Shuba Pal, Jenny Salmon

2.4. Jennifer Salmon - Colaboración entre especialistas en L2 y guías

2.5. Licia Arnaboldi - Aprendizaje intercultural de lenguas: abrir nuestras escuelas al mundo

2.6. Svetlana Bekerman - Materiales prácticos para los exámenes de Cambridge en las aulas de 6-9 años

2.7. Florencia Ugalde - El uso de grupos reducidos para el enriquecimiento del vocabulario

2.8. Lucy Welsted - Taller sobre la comunicación con los padres en la educación bilingüe

2.9. Jana Winnefeld - Capacitar al niño de 6 a 12 años para que tome (más) las riendas de su aprendizaje de L2

2.10. Laura Cassidy - Inculcar la cultura bilingüe: cómo crear una cultura de aprendizaje de idiomas

2.11. Denise Fernandes - Alfabetización temprana para estudiantes de L2

2.12. Mesa redonda: Nuevos retos de las escuelas internacionales en el periodo post pandémico - moderado por Mariakay McCabe, administradores escolares: Malgosia Tarnowska, Pheroze Karani, Joanna Stewart

2.13. Hana Chramostová - Competencias del profesorado en relación con la creación de programas bilingües

2.1. Mariakay McCabe - Conferencia inaugural: Multilingüismo y Montessori: ¿Qué se puede hacer?

Mariakay comienza con una historia de cómo llegamos a estar aquí en Praga este fin de semana, señalando que BM comenzó en Praga en noviembre de 2019 en una Conferencia Lead Montessori. Ella habló en esa conferencia y había un montón de gente presente muy interesada en hablar de las escuelas con más de un idioma y lo que eso puede parecer en una escuela Montessori.

Las conversaciones desembocaron en el dominio [www.bilingualmontessori.com](<http://www.bilingualmontessori.com>), la creación de un logotipo y luego de una comunidad. Después, con el apoyo de la financiación Erasmus, hemos podido formar un equipo más amplio, investigar, crear recursos como nuestra videoteca y la Guía de campo, que nos ha ayudado a construir una comunidad mundial de profesionales.

Para resumir la emoción, Mariakay dijo: "Es increíble que estemos todos aquí hoy; parece como si tuviéramos una sala llena del "Quién es quién" de la educación europea bilingüe Montessori. ¿Quién hubiera pensado hace cinco años que esto sería una realidad?".

En noviembre de 2019, planteó una serie de preguntas que aún resuenan hoy:

- ¿Cuáles son los objetivos claros y medibles de aprendizaje de idiomas que queremos que nuestros alumnos alcancen al final de cada ciclo?
- ¿Objetivamos la plena alfabetización bilingüe, la competencia académica o simplemente las destrezas funcionales básicas en la segunda lengua?
- ¿Qué herramientas de evaluación debemos utilizar para supervisar los progresos?

Dónde estamos

Durante los últimos años, hemos estado identificando estrategias para abordar los conflictos inherentes entre el aprendizaje de una segunda lengua y la pedagogía Montessori. Muchas estrategias eficaces están representadas en las presentaciones de esta conferencia. Otras

las encontrará en la Guía de campo. También hemos puesto a prueba un curso de formación en línea para toda la escuela destinado a ayudar a los líderes escolares, especialistas en idiomas y guías Montessori a entender cómo trabajar juntos de manera más eficaz. Seguiremos creando recursos en nuestro sitio web y ofreciendo formación especializada, tutoría y servicios de consultoría para seguir apoyando a nuestra comunidad.

Conocer nuevos colegas en la conferencia Lead Montessori en 2019 y reconocer el Whole School Leadership Institute de Kathy Minardi para hacer realidad este proyecto.

Mariakay concluyó compartiendo una imagen que captó su imaginación en 2025 en Praga. Es la foto de una vieja radio con los nombres de distintas ciudades europeas en su dial. Le recordó la alegría de "sintonizar" diferentes lugares y lenguas. Esta imagen simboliza nuestro viaje colectivo.

Al compartir nuestros conocimientos y experiencias, nos abrimos al mundo.

2.2. Birgitta Berger - Discurso de apertura: Moverse dentro y fuera del ámbito original de la pedagogía Montessori para satisfacer las necesidades del aprendizaje de L2

Comprender las necesidades de los estudiantes de L2

La pedagogía Montessori se centra en las necesidades del niño. Cuando incorporamos el bilingüismo o el aprendizaje de lenguas adicionales, debemos tener en cuenta las necesidades específicas de los alumnos de L2.

El alcance original de la pedagogía Montessori

La educación Montessori se basa intrínsecamente en el lenguaje. El lenguaje es una habilidad fundamental y sirve como medio de aprendizaje. Está en el corazón de la pedagogía Montessori. Sin embargo, como Mary Kay mencionó anteriormente, el marco de Montessori fue diseñado inicialmente para los estudiantes L1, con algunas excepciones para las escuelas de Inglés-medio durante la vida de María Montessori.

En el contexto Montessori original, se trataba de un entorno en el que se hablaba la L1, lo que incluía no sólo los materiales, sino también la lengua de comunicación diaria.

Secuencia de las etapas de adquisición del lenguaje:

- Reproducción (periodo mudo)
- Primeras palabras y frases hechas
- Producción lingüística cada vez más compleja

Esta idea está estrechamente vinculada al concepto de interlengua, introducido por Larry Selinker. La interlengua describe el sistema lingüístico evolutivo que los estudiantes desarrollan a medida que adquieren una nueva lengua. Este sistema no es estático, sino que con el tiempo se va haciendo cada vez más complejo y más parecido a la lengua meta.

La Teoría del Iceberg de Jim Cummins destaca dos niveles de competencia lingüística: Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas (BICS) y Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (CALP). BICS, la punta del iceberg, representa el lenguaje conversacional cotidiano apoyado por señales contextuales como gestos y ayudas visuales. En cambio, CALP, la parte sumergida del iceberg, abarca el lenguaje académico, que requiere de cinco a siete años para su pleno desarrollo, frente a los dos años que suele necesitar BICS.

Un gráfico de los niveles A1 a A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) muestra que hasta el nivel B1, aproximadamente, los alumnos siguen recurriendo en gran medida a fórmulas. Este fenómeno se explica por nuestra comprensión de la memoria de trabajo, que, según las ciencias cognitivas y la neurociencia, sólo puede procesar entre tres y siete elementos simultáneamente. Por eso, al principio, los alumnos dan prioridad a la fluidez y al contenido frente a la precisión, y recurren a fragmentos de lenguaje que ya conocen y han reciclado.

A partir de estos conocimientos, podemos extraer conclusiones pedagógicas clave. El aprendizaje eficaz de idiomas requiere:

- Contenidos comprensibles, pertinentes y auténticos adaptados al nivel del alumno, que permitan una progresión gradual (principio $i + 1$ de Krashen).
- Oportunidades de producción tanto individual como cooperativa, con tareas estructuradas de escritura colaborativa que fomentan el desarrollo del lenguaje.
- Un entorno de aprendizaje estimulante pero propicio en el que los estudiantes se sientan seguros para experimentar con el lenguaje.

Aplicar estos principios a la pedagogía Montessori en un contexto de L2 requiere ampliar el marco. El niño no es sólo un alumno en una etapa de desarrollo, sino también un aprendiz de idiomas.

2.3. Mesa redonda: Historias de especialistas en L2 - moderado por Lucie Urbančíková, Especialistas en L2: Katya Rendón, Shuba Pal, Jenny Salmon

La conversación aborda los momentos "ajá" de la enseñanza, en los que los profesores se dan cuenta de que el aprendizaje de idiomas consiste en conectar con el niño, aprovechar oportunidades inesperadas y comprender el papel de la curiosidad. Varios participantes comparten sus momentos personales de descubrimiento, como el uso del teatro y de estructuras oracionales variadas para atraer a los niños, y el aprovechamiento de momentos cotidianos como el almuerzo para impartir lecciones de gramática.

La última parte del debate gira en torno a cuestiones prácticas sobre el tiempo de clase, y los panelistas reflexionan sobre sus horarios y la importancia de una exposición regular a la

segunda lengua. Hay consenso en que más tiempo, sobre todo por las tardes, podría profundizar la inmersión lingüística.

En general, el debate pone de relieve la importancia de la flexibilidad, la creatividad y la conciencia emocional en las aulas multilingües, al tiempo que subraya el valor de conectar con los niños para apoyar su desarrollo lingüístico.

2.4. Jennifer Salmon - Colaboración entre especialistas en L2 y guías

Cuando Mariakay me pidió que diera esta charla, recordé uno de sus webinarios anteriores en el que hablaba de la relación entre los entornos ESL y Montessori, un matrimonio no natural, como ella decía. Esa idea se me quedó grabada. Me recordó las tensiones que existen entre los adultos que trabajan en estos entornos y a nivel de equipo. Casualmente, en ese momento estaba leyendo un libro sobre relaciones matrimoniales escrito por un consejero matrimonial. Mi cerebro hizo una conexión y pensé: "Vaya, hay cosas en la comunicación entre humanos que podrían ayudarnos cuando hablamos de la comunicación entre las personas con las que trabajamos en la escuela". Empecé a leer ese libro más profundamente y empecé a considerar que nuestro trabajo es mucho más que transmitir nuestro plan de estudios Montessori o asegurarnos de que enseñamos suficiente inglés. También se trata de cómo hablamos entre nosotros, por qué hacemos las cosas que hacemos y cómo nuestra comunicación da forma a nuestro trabajo.

Nuestra escuela, el CIMM, era originalmente una institución muy fuertemente monolingüe. No se construyó con la idea de ser bilingüe. Su propósito era ofrecer a los padres un modelo pedagógico alternativo, un tipo diferente de educación para sus hijos. Nuestras familias eran, y en gran medida siguen siendo, monolingües españolas con culturas monolingües.

Al principio, el inglés era algo secundario, un extra necesario para el papeleo, más que una parte esencial de nuestra identidad. Era algo que "teníamos que hacer" para poder existir en ese contexto malagueño. En ese contexto, el papel del especialista era muy fluido: entrábamos y salíamos de los entornos, a veces enseñábamos a grupos grandes (por falta de tiempo) y rara vez teníamos tiempo suficiente para ver a todos los niños todos los días. A menudo, la enseñanza tenía lugar fuera del entorno habitual: recuerdo a mis colegas especialistas en inglés sentados en el suelo de los pasillos, intentando enseñar en medio de constantes distracciones. El impacto en el aprendizaje era mínimo. Además, la forma en que se modelaba el inglés para los niños se veía afectada; los adultos que impartían los contenidos en inglés a menudo eran apartados físicamente, dando la impresión de que el inglés era "otro" o secundario.

El "modelo del iceberg" me parece muy útil. (Este modelo, que se originó en los años 70 con Edward Hall y se desarrolló posteriormente en los estudios culturales y la comunicación, nos ayuda a comprender que lo que es visible en nuestra cultura es sólo una parte del cuadro).

En el modelo del iceberg, la parte visible incluye cosas como la vestimenta, las tradiciones, las costumbres, los rituales, los símbolos y el comportamiento: los elementos tangibles. Bajo

el agua se encuentran los valores, creencias, actitudes y sentimientos que impulsan esos aspectos visibles. Cuanto más profunda es la capa, más influye en nuestro comportamiento.

Identificar el problema de superficie

Por ejemplo, la cuestión de quién es la figura central en el aula: ¿debe ser siempre el adulto quien guíe la lección?

Determinar las subyacentes

Aquí nos escuchamos atentamente unos a otros. Tenemos que explorar nuestras emociones, nuestras suposiciones y lo que nuestro comportamiento dice sobre nuestras creencias más profundas. Aquí es donde la comunicación no violenta es crucial: nos ayuda a distinguir entre sentimientos y hechos y a expresar nuestras necesidades sin crear conflictos.

Posibles soluciones

Una vez que comprendemos las causas profundas, podemos empezar a negociar compromisos o aceptar que algunas cosas deben hacerse de determinada manera. Reconocer nuestras limitaciones forma parte del proceso.

2.5. Licia Arnaboldi - Aprendizaje intercultural de lenguas: abrir nuestras escuelas al mundo

La competencia intercultural en sí es una combinación de tres elementos: conocimientos, habilidades y actitudes. El primer componente -la autoconciencia cultural- es clave. No podemos hablar de otras culturas sin reconocer nuestras propias raíces culturales. Por ejemplo, hace poco escuché una breve conferencia del Papa Francisco en la Ciudad del Vaticano en la que subrayaba la importancia de permanecer apegados a nuestras raíces y, al mismo tiempo, abiertos al mundo. Me gusta pensar en ello como en un árbol: firmemente arraigado pero con las ramas abiertas al cielo.

Las actitudes que valoramos en la educación Montessori -el respeto, la apertura, la curiosidad, la alegría del descubrimiento y la capacidad de vivir con cierto grado de incertidumbre- son fundamentales para la competencia intercultural.

La dimensión intercultural debe adoptarse como un enfoque escolar integral. Todas las partes interesadas -profesores, ayudantes, educadores, familias e incluso personal no docente, como conductores de autobús y cocineros de cafetería- deben participar.

Por ejemplo, en mi colegio organizamos mensualmente menús internacionales. Nuestros profesores, alumnos e incluso los cocineros debaten qué platos e ingredientes utilizar, experimentando y compartiendo ideas. Esta es solo una de las formas en que aportamos una visión intercultural a nuestra vida escolar cotidiana.

2.6. Svetlana Bekerman - Materiales prácticos para los exámenes de Cambridge en aulas de 6º a 9º.

Soy consciente de que algunos de vosotros os estaréis preguntando cómo es posible -o incluso si es posible- combinar la preparación de los exámenes de Cambridge con el enfoque Montessori. A primera vista, podrían parecer dos tareas incompatibles: por un lado, preparar a los niños para un examen estandarizado y, por otro, mantener el enfoque centrado en el niño y basado en sus intereses de la educación Montessori. Me gustaría que ahora, si tienes experiencia en la preparación de niños para el examen de Cambridge, comentaras con tu compañero qué retos has encontrado al intentar preparar a los niños para el examen en un entorno Montessori.

En resumen, mi objetivo ha sido crear un conjunto universal de materiales que puedan ser utilizados por todos los niños en el aula, independientemente de que se estén preparando para el examen de Cambridge. Creo que el enriquecimiento del vocabulario es la base sobre la que pueden construirse tanto el método Montessori como la preparación de los exámenes de Cambridge. Siempre intento que la secuencia de mis materiales progrese de lo sencillo a lo complejo, garantizando que los alumnos trabajen de forma autónoma sin dejar de recibir orientación por parte de los profesores.

Por ejemplo, en una diapositiva muestro una presentación titulada "Identificar sustantivos como objetos directos". Aquí, el niño observa primero una presentación paso a paso, luego manipula el material para completar frases y, por último, trabaja en parejas para practicar la expresión oral utilizando el mismo vocabulario. También incluyo tarjetas de expresión oral que permiten a los niños formular preguntas y practicar la conversación en contextos como una fiesta de cumpleaños. Este tipo de actividad demuestra que el trabajo práctico no sólo mejora la gramática y el vocabulario, sino que también fomenta la fluidez y la independencia.

2.7. Florencia Ugalde - El uso de pequeños grupos para el enriquecimiento del vocabulario.

En la educación Montessori, el lenguaje se considera uno de los aspectos más importantes del desarrollo infantil. Para los niños de tres a seis años, el lenguaje y el movimiento son componentes clave del plan de estudios. Los educadores están formados para incluir diversas actividades de aprendizaje del lenguaje centradas en la conciencia fonémica y el enriquecimiento del vocabulario. Sin embargo, cuando la lengua de enseñanza es distinta de la lengua materna de los niños, puede ser necesario adaptar estas actividades. En los programas de inmersión, en los que se introduce una segunda lengua (L2), algunas actividades lingüísticas tradicionales pueden no funcionar porque los niños pueden no tener

el vocabulario necesario para entenderlas. Por eso, los profesores tienen que ajustar sus métodos para que los niños asimilen el idioma de forma divertida y atractiva.

Las rutinas diarias son esenciales en las aulas Montessori, especialmente para el desarrollo del lenguaje. Los profesores utilizan frases constantes en la L2, como "¿Quieres agua?" o "Lávate las manos con agua y jabón". Estas frases ayudan a reforzar el vocabulario importante, aunque los niños no lo entiendan todo al principio. Repitiendo estas frases a diario, los niños van reconociendo poco a poco las palabras clave. Tanto la L2 como la lengua local deben introducirse sistemáticamente en las rutinas diarias. Los profesores también proporcionan retroalimentación reflejando el discurso de los niños en la lengua meta, lo que refuerza aún más sus habilidades lingüísticas.

El tiempo de grupo es un elemento crucial en un aula Montessori. Sirve como período de transición y ofrece oportunidades para cantar canciones, practicar vocabulario y abordar temas relacionados con las actividades del aula, como las estaciones o las vacaciones. Los profesores rotan los materiales con regularidad para mantener el contenido fresco y atractivo para los niños. También son habituales los juegos de contar, el recuento oral y las actividades con gestos, que ayudan a los niños a practicar su vocabulario de L2 de forma divertida y dinámica.

Los grupos lingüísticos reducidos son otra herramienta eficaz en el entorno Montessori. En estos grupos, los profesores presentan vocabulario, sonidos y objetos a unos pocos niños a la vez (normalmente cuatro o cinco). Esto ayuda a los niños a centrarse en la fonética y la decodificación del lenguaje. También es beneficioso que los profesores utilicen los mismos materiales en distintos idiomas, mostrando que los objetos pueden tener varios nombres. Por ejemplo, los niños pueden aprender la palabra "cuchara" tanto en su lengua materna como en la L2. Esto fomenta la cooperación entre las lenguas y ayuda a reforzar el vocabulario.

Las actividades están diseñadas para adaptarse a las necesidades de desarrollo de los distintos grupos de edad. Los niños mayores pueden trabajar con "cajas de objetos fonéticos" que hacen hincapié en los sonidos de los objetos. Mezclar grupos de diferentes edades, como alumnos de primero, segundo y tercero, también puede ser beneficioso, ya que los niños aprenden unos de otros y se benefician de la repetición. Se utilizan diversos juegos para enriquecer el lenguaje, como juegos de sonidos, juegos de contar y actividades de presentación que implican nombrar partes de objetos o sólidos geométricos. Estos juegos ayudan a desarrollar tanto el lenguaje como las capacidades cognitivas.

Aunque los ayudantes desempeñan un papel importante en el desarrollo del lenguaje a través de juegos y actividades, es el guía Montessori (profesor) quien dirige las lecciones y las presentaciones. El guía modela las actividades, proporciona retroalimentación y se asegura de que el uso del lenguaje se mantenga constante a lo largo del día. Los asistentes apoyan el proceso de aprendizaje del lenguaje, pero trabajan bajo la dirección del profesor.

2.8. Lucy Welsted - Taller sobre la comunicación con los padres en la educación bilingüe

John Snyder, en "Construir el puente de la confianza", nos recuerda que generar confianza es un trabajo constante: hay que alimentarla y nunca darla por sentada. Un aspecto clave de este proceso es comprender de dónde proceden las ansiedades de los padres.

Aunque no seamos padres, debemos recordar que cuando algo va mal con sus hijos, los padres reaccionan desde un lugar muy profundo y biológico de preocupación. En nuestro contexto, las familias que eligen una educación Montessori a menudo están "rompiendo el molde" y pueden enfrentarse al escepticismo de sus propios familiares.

Lo mucho que está en juego en nuestra profesión

Debemos recordar que nuestra profesión es de alto riesgo y que hay mucho en juego. La gente nos confía algo increíblemente valioso: sus hijos. Aunque a veces nos quejemos de tener que comunicarnos con los padres (o nos quejemos de "los padres" en general), es fundamental verlos como socios. En cualquier profesión de alto riesgo -ya sea la educación o la medicina-, las señales que enviamos deben transmitir seguridad, competencia, discreción y fiabilidad.

Puntos clave del taller interactivo:

- Construir un puente de confianza con los padres requiere un esfuerzo continuo.
- Cada interacción -ya sea una llamada telefónica, un correo electrónico o una conversación en persona- tiene el potencial de reforzar o debilitar esa confianza.
- Trabajar en equipo y compartir las mejores prácticas es esencial. No todo el mundo tiene por qué tener todas las respuestas, pero todos podemos aportar nuestra experiencia.
- Las políticas escritas y los protocolos de comunicación claros tienen un valor incalculable, aunque al principio parezcan "aburridos". Proporcionan una base que hace que tanto el personal como las familias se sientan seguros.
- Por último, sé honesto y prepárate. La confianza se adquiere comprendiendo la propia práctica, reconociendo las lagunas y aprendiendo y compartiendo continuamente.

2.9. Jana Winnefeld - Capacitar a los niños de 6 a 12 años para que tomen (más) las riendas de su aprendizaje de L2.

Como dijo una vez María Montessori, nuestro objetivo no es simplemente que las personas aprueben exámenes o pasen de un nivel al siguiente. Por el contrario, pretendemos que los individuos pasen de una etapa de independencia a otra superior a través de su propia actividad y voluntad. En nuestro trabajo, tanto si lo llamamos "independencia" como "autonomía del alumno", significa que los alumnos controlan lo que aprenden y cómo lo aprenden.

Definir la autonomía del alumno

Me gustaría ofrecer dos definiciones:

1. La definición de Hardy Gould:

La autonomía del alumno es cuando éste asume el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje, decidiendo tanto lo que aprende como la forma de hacerlo.

2. 2. La definición de Leni Dam (pionera de la autonomía del alumno en Dinamarca):

La autonomía del alumno es la "disposición a hacerse cargo de su propio aprendizaje al servicio de sus propias necesidades y propósitos". Esto implica no sólo tener las capacidades necesarias como alumno, sino también la voluntad de actuar de forma independiente y cooperativa como persona socialmente responsable. Leni Dam también señaló que, como guías de L2, tenemos que estar dispuestos a "soltar lastre" para que nuestros alumnos puedan hacerse cargo de su propio aprendizaje.

En el aula, lo que los niños experimentaron con la charla de dos minutos (que también puede denominarse "ping pong de palabras") fue exactamente eso. Eligieron realizar una actividad de forma independiente, se expresaron y luego documentaron cómo les había ido. Sin embargo, es importante señalar que actividades como la charla de dos minutos requieren un cierto nivel de destreza lingüística y capacidad de decisión. Primero hay que preparar a los alumnos para que sean autónomos.

La analogía del jardín para la autonomía del alumno

Me gustaría introducir una analogía: piensa en el niño como en una plantita.

- **Raíces y hojas:** El niño viene con raíces (intereses previos y algunos conocimientos lingüísticos) y hojas (experiencias previas con la lengua extranjera).
- **El jardín:** Su aula es como un jardín, y usted, como profesor (o guía L2), es el jardinero. El jardín debe ser un entorno seguro y enriquecedor en el que los niños puedan explorar, trabajar de forma independiente y recibir apoyo cuando lo necesiten.
- **Luz y ambiente:** Al igual que una planta necesita luz, el aula necesita una atmósfera segura y positiva en la que cada niño se sienta querido, visto y seguro.

Para que la planta (el niño) crezca, hay que preparar el terreno proporcionándole los nutrientes necesarios para la adquisición del lenguaje. Esto significa ofrecer:

- **Aportes ricos:** Aportes lingüísticos auténticos (no sólo palabras aisladas, sino fragmentos de lengua utilizados en contexto) a través de lo que oyen y leen.
- **Interacciones significativas:** Oportunidades para que los alumnos interactúen entre sí en la lengua meta, no sólo con usted como profesor.
- **Oportunidades de producción:** Oportunidades de hablar, escribir y producir lenguaje en un contexto significativo, de modo que la producción sea a la vez un reto y una fuente de crecimiento.

No podemos esperar que los principiantes se lancen directamente a una charla gratuita de dos minutos sin adquirir gradualmente las destrezas necesarias mediante actividades estructuradas y significativas.

Preparar a los alumnos para actividades independientes

Quiero compartir una analogía que refleja cómo construimos actividades gradualmente, utilizando la idea de una hoja, su contorno y sus venas.

- **Esquema de la hoja:** Es la estructura de una actividad. Por ejemplo, con "recuento de palabras", los alumnos saben cómo empieza el juego, cómo elegir un compañero y cuándo termina. Hacemos una demostración de la actividad con un compañero para que todos vean cómo funciona.

- **Vetas de la hoja (Criterios):** A medida que los alumnos progresan, introducimos criterios que definen cómo es una "buena" actividad o producto. En el caso de una tarea sencilla como el recuento de palabras, los criterios pueden basarse en el número de palabras dichas, la calidad de la interacción o el esfuerzo realizado en comparación con intentos anteriores. Estos criterios se elaboran junto con los alumnos.

- **Colorear la hoja:** Al principio, la hoja (o la actividad) se dibuja en verde claro, lo que significa que está empezando. A medida que los alumnos adquieren confianza y destreza, "colorean" la hoja en verde oscuro, lo que significa crecimiento y dominio. Por ejemplo, antes de iniciar la charla de dos minutos, podemos empezar con una actividad más sencilla llamada "recuento de palabras". La explico y la modelo con uno o dos alumnos. Después, la practican juntos hasta que pueden hacerlo de forma independiente. Una vez que adquieren esa destreza, pasamos a tareas más complejas, como hacer tarjetas de palabras, crear cuadernos de sentimientos o incluso jugar a la lotería con dibujos.

Principios rectores y reflexión

Como han señalado David Little, Leni Dam y otros, no se puede esperar que los alumnos gestionen todos los aspectos de su aprendizaje desde el principio. La autogestión y la autonomía se desarrollan gradualmente. La transferencia del control del profesor al alumno no es un proceso de un solo paso, sino continuo. Es tanto un estado mental como una sucesión de acciones discretas que deben alimentarse mediante la reflexión constante sobre el proceso de aprendizaje, sus objetivos, retos, métodos y resultados.

Cuando trabajo con mis alumnos, les pregunto continuamente:

- ¿Qué he aprendido?
- ¿Qué quería aprender?
- ¿He logrado ese objetivo?
- ¿Qué haría diferente la próxima vez?

Este proceso reflexivo, compartido verbalmente o escrito en un cuaderno de bitácora, es esencial para construir su autonomía.

2.10. Laura Cassidy - Inculcar la cultura bilingüe: cómo crear una cultura de aprendizaje de idiomas

Laura, educadora experimentada con formación en sociología, enseñanza de idiomas y enfoque Montessori, comparte sus ideas sobre la creación de una cultura de aprendizaje de idiomas. Destaca que el desarrollo de una cultura bilingüe va más allá del aula e implica a todo el centro, lo que requiere la colaboración de profesores, administradores y personal. Una parte clave de este proceso es la mentalidad del profesor, que ve la lengua como una herramienta de comunicación y no sólo como una asignatura que enseñar.

Se esbozan tres componentes esenciales para construir una cultura bilingüe:

- **Un entorno de aprendizaje positivo:** Los estudiantes deben sentirse seguros y apoyados, ya que los errores son una parte natural del aprendizaje de idiomas.
- **Norma cultural en torno a la lengua:** La L2 debe integrarse de forma natural en las actividades cotidianas, y los adultos deben modelar su uso y dar ejemplo a los alumnos.
- **Flujo natural del lenguaje:** La comunicación debe primar sobre la perfección, haciendo hincapié en utilizar el lenguaje de forma relajada y comprensiva.

Laura también habla del concepto de translenguaje, según el cual la mezcla de lenguas puede ayudar a la comprensión y al desarrollo del lenguaje. Comparte estrategias como el uso del tiempo en círculo para la exposición a la L2, el fomento del uso independiente de la L2 y la creación de entornos ricos en lengua (por ejemplo, mediante diarios de trabajo, rutinas diarias y conversaciones a la hora de comer).

Por último, destaca la importancia de la presencia de los adultos para fomentar el uso de la L2, tanto como modelos de conducta como participantes activos en las actividades. La charla anima a los profesores a reflexionar sobre sus prácticas y a compartir estrategias para fomentar un entorno de aprendizaje de idiomas. La sesión concluye con un debate en grupo sobre la aplicación práctica de estas ideas.

2.11. Denise Fernandes - Alfabetización temprana para estudiantes de L2

Esta sesión proporciona a los educadores Montessori estrategias prácticas para navegar por la alfabetización temprana en un entorno bilingüe (L2), donde el vocabulario limitado y la fluidez a menudo pueden desafiar la "Explosión hacia la escritura" que María Montessori describió. Denise comenzó con la importancia de crear una conexión emocional positiva con el idioma, con una historia personal sobre su profunda conexión con una canción en inglés que aprendió de niña en São Paulo, Brasil y dijo cómo ella también se conecta con los niños pequeños (3-6 años) en su aula de inmersión en inglés a través de la música y rimas divertidas.

A continuación, esbozó las herramientas que utiliza para ayudar a los niños a convertirse en lectores y escritores seguros de sí mismos en un entorno L2.

Identificar las barreras a la explosión en la escritura

Explore los retos, como el vocabulario limitado en la lengua meta, que dificultan la "Explosión hacia la escritura" en un entorno L2 y descubra enfoques innovadores para superar estos obstáculos.

Estrategias prácticas para despertar el amor por la

Aprenda métodos para ayudar a los jóvenes estudiantes a desarrollar una fuerte conexión emocional con la segunda lengua, haciendo que el proceso de aprendizaje sea a la vez alegre y atractivo.

Aprovechar el poder de la Lista de vocabulario clave

Descubra cómo crear y utilizar eficazmente una Lista de vocabulario clave para rellenar sistemáticamente las lagunas de vocabulario.

Integrar la lista de vocabulario clave en los materiales lingüísticos y las rutinas diarias.

Compartió consejos sobre cómo incorporar perfectamente la Lista de vocabulario clave a los materiales didácticos y las rutinas diarias para maximizar su impacto.

Desarrollar la fluidez lectora con Levelled Readers

Denise compartió su plan paso a paso para establecer un sistema estructurado de lectura en el aula. Esto incluye crear una biblioteca en el aula, organizar registros de lectura, evaluar los niveles de lectura y hacer que los niños se lleven libros a casa, lo que ayuda a implicar a los padres en el proceso.

Esta charla proporciona a los guías Montessori estrategias listas para poner en práctica con el fin de ayudar a los jóvenes estudiantes a desarrollar sólidas habilidades de alfabetización y a prosperar en un entorno bilingüe (L2).

2.12. Mesa redonda: Nuevos retos de las escuelas internacionales en el periodo post pandémico - moderado por Mariakay McCabe, administradores escolares: Malgosia Tarnowska (Varsovia), Pheroze Karani (Praga), Joanna Stewart (Madrid)

La mesa redonda destaca los retos y estrategias a los que se enfrentan las escuelas Montessori, como la llegada de familias ucranianas refugiadas, las lagunas de aprendizaje (especialmente en el desarrollo del lenguaje) de los niños confinados en casa durante periodos cruciales de su desarrollo, la educación de los padres en torno al uso de la tecnología, la diversidad y la inclusión, y la participación de la comunidad.

Sobre las familias de refugiados ucranianos:

Malgosia compartió los retos a los que se enfrentó cuando familias de refugiados ucranianos llegaron repentinamente a su escuela de Varsovia. La comunidad Montessori polaca se movilizó rápidamente para apoyarles. Se abordaron tres factores clave: preparar al personal, gestionar las reacciones de los padres e integrar a los nuevos niños con los ya matriculados. Muchos niños refugiados llegaron traumatizados y, aunque los más pequeños se adaptaron rápidamente, la adquisición del idioma en el nivel elemental fue más difícil. Los talleres impartidos por el Estado ayudaron a los profesores, pero la incertidumbre sobre la estancia de los niños añadió complejidad.

Procesos de inscripción:

Pheroze habló de la experiencia vivida en esa misma época de los primeros días de la guerra en Ucrania en una escuela de inmersión en inglés de Praga. Explicó cómo tuvieron que ajustar sus procesos de matriculación y ampliar temporalmente el número de alumnos por aula. Como persona que se reúne antes con todas las familias, quiere asegurarse de que "vibran" con la cultura de la escuela y están dispuestos a formar parte de la comunidad. Se pregunta: "¿parecen estos padres dispuestos a comprometerse y mejorar nuestra comunidad?".

Otro panelista habló de un tipo diferente de movilidad familiar, que se observa en Madrid, donde las familias pueden estar "probando" un nuevo país para vivir y, por tanto, no comprometerse a largo plazo. Esta movilidad afecta tanto a la comunidad como al presupuesto. Las escuelas deben equilibrar cuidadosamente las decisiones de matriculación, a veces tomando decisiones difíciles sobre familias que pueden no encajar bien.

El aumento de la movilidad geográfica debido a la guerra o a la posibilidad de trabajar a distancia ha provocado nuevas tensiones en este periodo.

Por razones muy distintas, las familias de refugiados y los profesionales que pueden trabajar a distancia no tienen la certeza de cuánto tiempo estarán en su ciudad de adopción.

Sobre diversidad e inclusión:

Esta afluencia de nuevas familias a una comunidad escolar también plantea problemas de colisión de valores diversos. Una forma de abordar estas situaciones es asegurarse de que el material escolar refleje la diversidad. Uno de los ponentes comentó que algunas familias habían expresado su preocupación por los libros en los que aparecían familias biparentales del mismo sexo o monoparentales, lo que dio lugar a escalofriantes debates sobre si esos libros debían permitirse en el aula. Por ello, la escuela ha reforzado la educación de los padres en torno a las políticas de inclusión, con el objetivo de garantizar que todos los niños se sientan vistos y celebrados. El objetivo es construir una base de paz para todos los alumnos.

La participación de los padres se fomenta mediante actos como jornadas de "ven a trabajar conmigo", cafés mensuales informales con los líderes y conferencias y talleres formales con servicio de guardería. La comunicación se mantiene a través de boletines y

calendarios para mantener a la comunidad conectada a pesar de los retos que plantea el rápido cambio.

Sobre el compromiso de los padres y sus opiniones:

El panel subraya la importancia de la educación y el compromiso de los padres. La celebración periódica de actos, una comunicación clara y la participación de los padres en el proceso de aprendizaje son la clave de una comunidad fuerte. Aunque algunos padres prefieren ahora los formatos en línea, las sesiones en persona siguen siendo vitales para fomentar la conexión.

Un orador resume subrayando que la gestión de un entorno escolar diverso requiere una adaptación continua. La comunicación proactiva y la apertura a los comentarios son esenciales. Cuando surgen conflictos, se prefiere discutir los asuntos en persona en vez de a través de largos correos electrónicos. En caso necesario, existen políticas para tratar las situaciones difíciles con respeto.

En conclusión, el panel subraya la necesidad de que las escuelas Montessori se mantengan flexibles y receptivas para satisfacer las necesidades de los diversos estudiantes y familias, especialmente en tiempos de incertidumbre. Mantener un entorno inclusivo y de apoyo es fundamental para garantizar que todos se sientan valorados.

2.13. Hana Chramostová - Competencias del profesorado en relación con la creación de programas bilingües

Dado el contexto de nuestra escuela en la República Checa, nos centramos en las siguientes competencias clave de los guías de habla inglesa. Estas competencias se dividen en varias áreas, como se indica a continuación:

Competencias clave para guías de habla inglesa

- 1. Habilidades de comunicación:** La comunicación es esencial para todo: es la base de todo aprendizaje. La comunicación eficaz entre guías, colegas y los niños es vital. No comunicarse bien afecta a la cultura del aula y a todo el entorno escolar.
- 2. Colaboración:** La colaboración es crucial. Es como un matrimonio: pasas muchas horas en estrecho contacto con tus colegas, así que tienes que aprender a trabajar juntos con eficacia. Nuestros equipos son grandes, con múltiples salas y compañeros, por lo que la colaboración entre guías y asistentes debe ser clara y cohesionada. Este es un elemento clave de nuestro éxito.
- 3. Flexibilidad y apertura:** La flexibilidad es esencial, especialmente cuando se pasa de una función docente a otra. Este año, por ejemplo, he tenido que compaginar las funciones Montessori y ESL, lo que me ha exigido flexibilidad y amplitud de miras. Los niños de la clase ya están acostumbrados a una determinada forma de adquirir un segundo idioma, y tuve que adaptarme a ella para reducir su estrés y hacer que la transición fuera más suave.

4. Conciencia cultural: Entender la cultura en la que se trabaja es vital. Tanto si se trata de conocer los días festivos checos como de entender cómo se adquiere el idioma en las distintas culturas, este conocimiento es crucial para una enseñanza eficaz. Como angloparlante húngara, tuve que entender el sistema educativo checo y cómo funciona aquí el idioma, además de cómo integrar mi propia cultura y formación en la enseñanza.

5. Coherencia y disciplina: Es importante que guías y asistentes estén en la misma página en lo que se refiere a la gestión del aula. Los límites claros y la coherencia en la gestión del comportamiento de los niños son fundamentales. Cualquier desviación de las normas puede crear confusión y alterar la dinámica de la clase.

6. Apoyo y respeto mutuos:

El apoyo mutuo entre compañeros es esencial. Compartir tareas y responsabilidades significa que nadie se queda solo para hacerlo todo. Trabajamos en estrecha colaboración con los asistentes para garantizar que se satisfacen las necesidades de los niños, especialmente de los que requieren una atención individualizada. Este enfoque ayuda a distribuir la carga de trabajo y proporciona un mejor apoyo a los niños.

7. Compartir recursos y materiales:

La colaboración también se extiende a compartir recursos y materiales. Hemos creado una plataforma compartida donde se almacenan todos nuestros materiales, lo que ha supuesto una gran diferencia. Al compartir ideas y recursos, nos aseguramos de que todo el mundo se beneficia y la carga de trabajo es más manejable.

8. Evaluación y reflexión conjuntas:

La reflexión y la evaluación periódicas son cruciales. Celebramos reuniones periódicas para evaluar lo que funciona, lo que no y cómo podemos mejorar. Esto garantiza que nuestro trabajo siga siendo eficaz y que mejoremos continuamente como equipo.