

Tercera parte

Preparar el aprendizaje bilingüe

Contenido

3.0. Introducción a la Parte III

3.1. Desarrollo de una cultura de aprendizaje de L2

3.2. Un marco Montessori para el aprendizaje eficaz de L2

3.3. El aprendizaje de L2 en el currículo integrado

3.4. Construyendo la alfabetización I: comunicación oral

3.5. 3.5. Alfabetización II: comunicación escrita

3.6. Adaptaciones al servicio de los resultados del alumno L2

3.7. Aprendizaje y enseñanza de la gramática de L2

3.8. Evaluación en el aprendizaje de L2

3. Introducción a la Parte III:

La tercera parte de la Guía de campo: "Preparación del entorno de aprendizaje bilingüe" está dirigida a profesores y especialistas en idiomas que trabajan con niños de 6 a 12 años. Esta sección incorpora la perspectiva Montessori de que una de las principales responsabilidades del profesor es preparar un entorno de aprendizaje que responda y satisfaga las necesidades de desarrollo de los niños.

Esta parte comienza examinando los aspectos intangibles de un entorno de aprendizaje -específicamente, la cultura y las expectativas creadas en torno al aprendizaje de idiomas- y cómo la teoría Montessori apoya esta comprensión. A continuación se examinan diversos aspectos de este entorno, desde los materiales físicos hasta la comunicación con los adultos. La sección 3.6 aborda específicamente cómo los especialistas en idiomas y los profesores Montessori pueden aportar distintos enfoques al aprendizaje de idiomas, y subraya la importancia del entendimiento mutuo para atender mejor las necesidades de los alumnos.

Dos secciones clave (3.4 y 3.5) exploran los temas fundamentales de la comunicación oral y escrita, proporcionando información tanto sobre el proceso como sobre las estrategias para apoyar a los estudiantes de segundas lenguas en su camino. La sección 3.7 presenta una nueva perspectiva de la gramática, demostrando que va más allá de "sólo reglas". Explica cómo los patrones de la primera lengua se integran implícitamente en el conocimiento del niño en secuencias, mientras que el aprendizaje de la segunda lengua también sigue secuencias que no pueden alterarse mediante la instrucción. La sección hace hincapié en que, al igual que muchos aspectos del aprendizaje de una segunda lengua, la gramática debe presentarse en contextos significativos.

3.1. Desarrollar una cultura de aprendizaje de L2

Contenido

1. ¿Qué es una cultura de aprendizaje de L2?
 - 1.1. Los beneficios de una cultura escolar que adopte el aprendizaje de L2
2. Aspectos prácticos de la aplicación
 - 2.1. Preparación de los adultos
 - 2.2. Preparación del entorno
3. Prácticas esenciales: el cómo
 - 3.1. Una mentalidad
 - 3.2. Prácticas cotidianas
4. Conclusiones y perspectivas
5. Referencias y recursos

Principales conclusiones

- Establecer una cultura escolar de apoyo en torno al aprendizaje de L2 es crucial para una educación bilingüe eficaz.
- Es fundamental pasar de una enseñanza centrada en la gramática a un enfoque holístico.
- Los elementos físicos e intangibles del aula deben favorecer el aprendizaje de la L2, incluidos los materiales, el etiquetado y las actitudes positivas de los adultos hacia la L2.
- Implicar a todos los educadores en la planificación y aplicación, con el apoyo de un desarrollo profesional continuo.

Introducción

En la Parte 3 de nuestra Guía de campo, cada sección considera la aplicación práctica de la planificación y la teoría que contribuyen a obtener resultados positivos en los programas de L2. El lector encontrará recomendaciones e inspiración para la enseñanza y el aprendizaje en las aulas bilingües, la elaboración de materiales y ejemplos de los tipos de actividades de aprendizaje que los profesores pueden utilizar para fomentar la comunicación y el desarrollo de la lengua. Reconocemos que cada centro escolar tiene atributos únicos y que no todas las recomendaciones formuladas en esta guía de campo se adaptarán a las diversas necesidades de cada entorno bilingüe. Dicho esto, todo programa sale reforzado al integrar prácticas respaldadas por *pruebas* y conocimientos adquiridos a través de *la experiencia* que se aplican con *intencionalidad*. Las recomendaciones que aquí se ofrecen sirven de guía para ayudar a cada organización a planificar y recorrer su propio camino.

1. ¿Qué es una cultura de aprendizaje de L2?

"Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo". - Ludwig Wittgenstein, filósofo

Aunque los elementos culturales, específicos de la L2, pueden y deben estar representados en el entorno, el término cultura se utiliza aquí para describir una actitud de curiosidad y apertura hacia la L2 reflejada en las interacciones diarias entre alumnos, profesores y otros adultos de la comunidad escolar. Una cultura escolar que dé la bienvenida a la diversidad cultural y al aprendizaje de idiomas es una condición previa de un programa eficaz.

Esta primera sección de la parte 3 se centra en las ventajas, consideraciones y aspectos prácticos de cultivar un entorno de aprendizaje bilingüe propicio. Una *cultura de aprendizaje de L2* permite que las aspiraciones de los adultos, recogidas en la política del centro, cobren vida, se hagan visibles en la vida escolar.

La forma de impartir y facilitar el aprendizaje de L2 difiere considerablemente de los **enfoques gramaticales** del pasado. El cambio hacia una visión más holística de la lengua y del alumno como agente, parte de una comunidad y ciudadano ha fomentado un enfoque que pretende que el aprendizaje de L2 sea algo más que una asignatura. La atención a

cómo los entornos de aprendizaje influyen en los resultados académicos y sociales de los alumnos y, de hecho, en cómo se sienten los alumnos en el aula forma parte del discurso y la investigación en el aprendizaje de L2. Antes de pasar a los aspectos específicos del establecimiento de una cultura de aprendizaje de L2, los siguientes puntos proporcionan una justificación para hacerlo.

1.1. Los beneficios de una cultura escolar inclusiva L2

- **Proporciona oportunidades de uso auténtico de la lengua:**

Cuando la L2 se integra en la cultura del aula, se crean numerosas oportunidades para un uso significativo y contextual de la lengua. Esta práctica auténtica es más eficaz que los ejercicios o ejercicios lingüísticos aislados.

- **Mejora la adquisición y el aprendizaje de idiomas:**

La exposición y el uso constantes de la L2 en diversos contextos favorecen una adquisición más natural de la lengua en los primeros años y el aprendizaje y el desarrollo en la enseñanza elemental, reflejando el modo en que aprendemos nuestra primera lengua. Este enfoque inmersivo puede mejorar la fluidez y la comprensión.

- **Prepara para el uso de la lengua en el mundo real:**

La creación de un microcosmos de uso de la L2 prepara mejor a los alumnos para utilizar la lengua fuera del aula, en situaciones del mundo real.

- **Desarrolla habilidades metacognitivas:**

En una cultura de apoyo a la L2, los alumnos son más conscientes de sus procesos de aprendizaje. Desarrollan estrategias para superar los retos lingüísticos, que pueden trasladarse a otras áreas del aprendizaje.

- **Apoya las oportunidades de repetición adecuadas a la edad :**

Una cultura de L2 integrada ofrece múltiples vías de entrada y salida de la lengua, fomentando oportunidades adecuadas para la repetición.

- **Aumenta la motivación:**

Ver la L2 como una parte natural de su entorno puede aumentar la motivación intrínseca de los alumnos. Cuando el uso de la lengua tiene una relevancia inmediata para sus actividades cotidianas, es más probable que los alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje.

- **Reduce la ansiedad y aumenta la confianza:**

Una cultura de apoyo a la L2 normaliza el uso de la lengua meta, reduciendo el estrés que a menudo se asocia a hablar un nuevo idioma. Este entorno menos ansioso

anima a los alumnos a asumir riesgos y a practicar con más frecuencia, lo cual es crucial para el desarrollo de la lengua.

- **Fomenta una mentalidad de crecimiento**

Una cultura de aula que normalice el uso de la L2 también normaliza el proceso de cometer errores y aprender de ellos. Esto puede ayudar a desarrollar una mentalidad de crecimiento hacia el aprendizaje de idiomas y el aprendizaje en general.

Pausa y reflexión

- ¿Qué actitudes hacia el uso de la L2 existen en nuestra escuela? ¿A nivel de toda la escuela, por aula?
- ¿Las experiencias positivas nos dan pistas sobre cómo mejorar?
- ¿Quién está abierto, quién se resiste y por qué? Considere diferentes colectivos: adultos que trabajan en la escuela, niños, padres

2. Los aspectos prácticos de la aplicación

La creación de una cultura de aprendizaje de L2 que responda mejor a las necesidades del alumno y del programa requiere un ciclo iterativo de preparación, aplicación, observación, reflexión y ajuste. Este proceso implica a varios actores: alumnos, educadores y padres, lleva tiempo y no siempre es lineal.

Comunicar la idea de que "juntos, así es como trabajamos y hablamos aquí", es lo más eficaz que puede hacer un profesor para sentar las bases de unos resultados satisfactorios. Este mensaje se transmite modelando y fomentando formas de ser y creando entornos que integren la L2 en el tejido de la vida del aula y de la escuela. De este modo, la L2 se convierte en un elemento esencial de la experiencia escolar y no en un mero añadido al plan de estudios.

Dado que la lengua es una herramienta de comunicación, damos prioridad a la adquisición de la competencia funcional despertando el interés del alumno y apelando a su voluntad. El niño de primaria se siente motivado para aprender y utilizar la L2 cuando se le hace relevante en el contexto de su propia vida. Aunque el trabajo de gramática y sintaxis beneficiará al alumno a la hora de hablar y escribir, suele ser más eficaz una vez que se ha adquirido una comodidad y competencia básicas en la nueva lengua.

2.1 Preparar a los adultos: Políticas y prácticas que influyen en la cultura del aprendizaje de L2

Tal y como se comenta en Parte 1, Sección 4 sobre la comunidad, la implicación y el compromiso activos de todos los educadores, no sólo de los profesores y hablantes de L2, en una colaboración y planificación exhaustivas a nivel de todo el centro educativo es esencial para el éxito de la implementación. La comunicación abierta entre los niveles educativos facilita la transferencia de conocimientos entre los educadores sobre las necesidades de los alumnos de L2, sus progresos y otra información relevante a lo largo de su educación.

Para fomentar un enfoque más integrado del aprendizaje de idiomas, los educadores de L1 y L2 se benefician de una estrecha colaboración mediante reuniones periódicas y sesiones de planificación compartidas. Estos enfoques pueden promover la consistencia y la coherencia en todos los aspectos del programa educativo.

Disposición del educador y compromiso del alumno

Muchos factores influyen en la disposición de los educadores y en cómo se posicionan en relación con los alumnos. La comprensión que un educador tiene del desarrollo infantil y de las características de los alumnos de primaria influye significativamente en su enfoque de la enseñanza. El consenso organizativo sobre estas perspectivas es fundamental para crear un entorno propicio para la L2 y ofrecer una enseñanza eficaz.

En la sección 2, exploramos las perspectivas Montessori sobre la naturaleza de un alumno elemental, incluyendo el papel de la voluntad del alumno y la agencia del alumno en la adquisición de L2. Este vídeo, del seminario web de Kyla Morentz, subraya el valor de tratar a cada niño como un individuo, teniendo en cuenta las particularidades de su contexto lingüístico.

Crear una atmósfera de facilidad en el aprendizaje de L2

En algunos casos, las aulas cuentan con un profesor para cada lengua, mientras que en otros puede haber un profesor que hable la L1 y un ayudante que trabaje en la L2. En todos los casos, la oportunidad de que los adultos sirvan de modelo como hablantes de la L2 puede influir positivamente en que los alumnos se sientan cómodos hablando otra lengua. Los adultos pueden crear un ambiente propicio para aprender y hablar otra lengua de muchas maneras.

El lenguaje que utilizan los profesores para comunicarse entre sí y hablar con los padres puede servir de modelo positivo de la lengua L2, reforzando su valor, haciéndola atractiva para los alumnos y sacándola de los confines de la instrucción. Es importante destacar que la forma en que los adultos responden a las dudas, los errores y la confusión inherentes al habla de una segunda lengua influye en la confianza de los alumnos a la hora de hablar la L2. El desarrollo y el fomento de la **comodidad con el error** se trata con más detalle más adelante en esta sección.

Enfoques del uso de la lengua en el aula

La parte 1.3 ofrece una visión general de los modelos de enseñanza. Muchos programas emplean un enfoque unipersonal y monolingüe para mantener la coherencia y animar a los alumnos a responder en la lengua meta. Otros pueden tener profesores multilingües que alternan entre lenguas. El translenguaje y la traducción son enfoques que requieren que cada programa determine cómo deben gestionar los profesores las situaciones en las que el uso de la L1 podría proporcionar una comprensión o claridad inmediatas. Esta estrategia también depende de la comodidad del educador con las lenguas pertinentes y no suele tener éxito si el profesor no domina ambas lenguas.

En general, se está de acuerdo en que es mejor evitar la traducción, salvo en el caso de un niño nuevo que está aprendiendo las reglas básicas, o si la seguridad o la angustia pueden ser motivo de preocupación. Una estrategia eficaz es que los educadores acuerden "guiones" para responder a preguntas comunes que puedan hacer los alumnos, o para la resolución de conflictos. Así se garantiza que cada profesor tenga una respuesta similar a una necesidad emocional y que los niños escuchen un vocabulario similar en ambos idiomas. Estas directrices permiten a los educadores actuar intencionadamente, evitando la confusión de los alumnos y los resultados negativos.

Integrar la L2 en la rutina diaria

La presencia de un adulto desempeña un papel fundamental; las actividades sin supervisión suelen dar lugar a que los niños vuelvan a la L1. Por lo tanto, los educadores deben modelar activamente el uso de la L2. Por ejemplo, en las actividades de grupos pequeños, un adulto debería unirse a ellos para poner en marcha las cosas en L2; entonces es más probable que los niños continúen por su cuenta. Más adelante se ofrecen otras sugerencias.

Técnicas para educadores

El objetivo de esta Guía de campo es destilar la teoría y las mejores prácticas en conceptos digeribles y fáciles de aplicar que ayuden directamente a los profesores en su trabajo. Las Conversaciones Comunitarias y los Webinars también producidos por Bilingual Montessori ofrecen una gran cantidad de información que puede aumentar el desarrollo profesional individual y de equipo.

Los enlaces a las grabaciones de vídeo de las Conversaciones Comunitarias que abordan directamente las estrategias en el aula para niños de 3 a 6 años y de 6 a 12 años figuran en las Referencias de esta sección. Recuerde que ofrecemos estos ejemplos de estrategias que han funcionado en centros escolares con objetivos distintos para la enseñanza de segundas lenguas. Pretenden servir de inspiración, y será necesario reflexionar sobre los objetivos de aprendizaje de su centro y las necesidades de los niños antes de adoptarlas para su aula.

Desarrollo profesional

Los marcos, las teorías y las prácticas que utilizamos como educadores influyen en nuestra enseñanza y le dan forma. El estudio del aprendizaje de idiomas es muy amplio, y algunas investigaciones son demasiado específicas o abstractas para influir directamente en los métodos de enseñanza. La incorporación de nuevas recomendaciones y mejores prácticas puede ser exigente y requerir mucho tiempo, pero el conocimiento de las "zonas grises" en las que la investigación sigue buscando claridad puede reforzar nuestra práctica. La forma en que comprendemos las necesidades de los alumnos influye enormemente en nuestra capacidad para responder a ellas. El desarrollo profesional continuo ofrece a los educadores la oportunidad de perfeccionar esta comprensión y mejorar los métodos para satisfacer las necesidades de los alumnos con mayor eficacia.

Haz una pausa y reflexiona:

- ¿Qué estrategias he empleado ya para crear una atmósfera de facilidad en torno al aprendizaje de L2? ¿Cuáles son las nuevas que podría probar?
- ¿Cómo afecta la comunicación entre los educadores de L1 y L2 a la cultura del aprendizaje de L2 en nuestra escuela, aula?

2.2 Preparar el entorno: los elementos visibles e invisibles de la cultura

Los entornos de aprendizaje comunican las expectativas de los educadores sobre cómo debe producirse el aprendizaje, cómo interactuarán los alumnos y qué tipo de aprendizaje tendrá lugar. La siguiente sección, insertar título en la guía de campo explorará la relevancia de los principios Montessori para el aprendizaje de L2. Sin embargo, resulta útil examinar aquí el potencial específico del **entorno preparado por Montessori** para establecer una cultura de aprendizaje de L2.

El aula Montessori de primaria es un espacio cuidadosamente organizado y estéticamente agradable, diseñado para favorecer el desarrollo intelectual, social, emocional y moral de los niños de 6 a 12 años. El entorno físico puede adaptarse para el aprendizaje de L2 con la adición de libros y materiales en la lengua meta, mientras que el entorno intangible puede prepararse mejor para el aprendizaje de L2 cuando los profesores modelan la curiosidad por otras culturas y reconocen su propio aprendizaje de lenguas y, en general, inculcan los aspectos interculturales del desarrollo lingüístico. Las aulas se entienden como espacios abiertos y accesibles que fomentan la exploración y la colaboración tanto en L1 como en L2, de forma aislada o transversal al plan de estudios, en función de los objetivos de aprendizaje de lenguas de un centro determinado. Las características generales son:

- Una amplia gama de materiales que favorecen el pensamiento abstracto
- Recursos que fomentan la independencia, la responsabilidad y el trabajo autónomo en el aprendizaje de idiomas.
- Elementos que conectan a los niños con culturas asociadas a la lengua meta, entre otras
- Espacios que faciliten tanto el trabajo individual como los proyectos en grupo en los que se pueda fomentar el uso de la L2 en diversos contextos.
- Materiales que integran la L2 en todo el plan de estudios, reflejando la interconexión de los conocimientos denominada **plan de estudios cósmico**.
- Herramientas y tecnología al servicio de la investigación y la expresión creativa

Este entorno despierta la curiosidad, favorece el pensamiento crítico y ofrece oportunidades para realizar un trabajo significativo en la L2. Dado que el enriquecimiento del vocabulario es una parte clave del aprendizaje de una segunda lengua, incluye amplias oportunidades con objetos y tarjetas para que los niños practiquen nuevas familias de vocabulario, a menudo coordinadas con lo que se está introduciendo en la L1. Es esencial disponer de una

biblioteca bien organizada de lecturas niveladas en la L2, así como de libros breves de no ficción que inviten a los niños a explorar temas familiares en la L2 y, por supuesto, de un agradable rincón de lectura. El espacio fomenta la exploración de los intereses de los alumnos poniendo a su disposición una serie de materiales de referencia, así como el equipo y los suministros necesarios para la experimentación, el descubrimiento y la expresión. El aula de primaria pretende ser un espacio dinámico que pueda evolucionar con las necesidades cambiantes de los niños, ofreciéndoles nuevos retos y oportunidades para el crecimiento lingüístico dentro de su creciente visión del mundo.

El aula abarca elementos invisibles, físicos y prácticos que influyen significativamente en los resultados del aprendizaje. Los profesores actúan como guías, facilitando la interacción del alumno con el entorno y sus compañeros. Para ampliar eficazmente el enfoque Montessori convencional e incorporar la L2 en todas partes, los educadores deben tener en cuenta estos aspectos entrelazados de la vida en el aula. De este modo se establece la L2 como una "norma cultural", integrándola sin fisuras en las actividades e interacciones cotidianas.

Los aspectos físicos desempeñan un papel crucial en esta integración. La representación estética de la L2, sobre todo del inglés, requiere una cuidadosa consideración para evitar que parezca invasiva, superior o incluso demasiado lúdica. Esto implica una cuidadosa selección de materiales, etiquetado bilingüe, señalización y una biblioteca bien surtida. Los aspectos culturales enriquecen aún más la experiencia del aprendizaje de L2. Como demuestra Licia Arnabaldi, coordinadora de inglés de la Scuola Montessori Como de Como (Italia), en , la dimensión "intercultural" es vital. Se pueden desarrollar actividades en las que los alumnos se relacionen de forma significativa con otras culturas y compartan aspectos de la suya propia, fomentando la apreciación de la diversidad lingüística y cultural.

Los elementos académicos apoyan los resultados previstos mediante materiales cuidadosamente elegidos y estratégicamente colocados para facilitar el aprendizaje independiente. Este enfoque requiere intencionalidad en la disposición y secuenciación de los materiales para apoyar objetivos de aprendizaje específicos. Vincular al niño a este entorno es clave para facilitar su independencia.

Una atmósfera positiva crea alumnos seguros y confiados, que adoptan el principio Montessori de considerar los errores como parte del proceso de aprendizaje. Este enfoque de "amabilidad con el error" tranquiliza a los alumnos y les dice que es aceptable cometer errores, pedir ayuda y no saber siempre la palabra correcta, experiencias comunes incluso

en el uso de la L1. De este modo, se fomenta un espacio seguro para la exploración y el desarrollo de la L2, lo que favorece la autonomía y el compromiso del alumno.

Haz una pausa y reflexiona:

- ¿Qué cambios podría hacer en el espacio físico de mi aula?
- ¿Cómo he tenido en cuenta los elementos intangibles del entorno de mi aula?

3. Prácticas esenciales: el cómo

En esta sección se ha examinado *el qué* y *el por qué* de crear una cultura de aprendizaje que trate la L2 como una parte natural del aula, no como un elemento "añadido". Hemos hablado de la disposición del adulto hacia el alumno y la L2, y hemos abordado el impacto del entorno. Las consideraciones restantes son el *cómo*: los medios y métodos que apoyan el cambio de la simple transferencia de conocimientos a la creación de un entorno en el que un enfoque más holístico del aprendizaje de la L2 es una prioridad. Las relaciones entre el *qué*, el *por qué* y el *cómo* son recíprocas, y los temas se repiten e incluso se solapan.

3.1. Mentalidad

Si ampliamos el debate sobre las disposiciones de los educadores a la práctica, veremos cómo la mentalidad determina las intenciones, lo que a su vez afecta a los métodos utilizados para implicar a los alumnos en la L2. Un cambio en la mentalidad del educador puede abrir la puerta a soluciones alternativas que aborden los problemas persistentes en el aprendizaje de idiomas. Los educadores que ven la lengua como una herramienta de comunicación y no como una mera materia que hay que enseñar pueden crear experiencias de aprendizaje más auténticas y atractivas.

Es esencial normalizar el uso de la L2 en la conversación cotidiana presentándola como parte de la vida diaria en lugar de confinarla a lecciones formales. Este enfoque aborda obstáculos comunes a la expresión oral, como la falta de exposición fuera del aula, las escasas oportunidades de interacción y la ausencia de hablantes "vivos". Al integrar la L2 en las actividades cotidianas, los alumnos obtienen una exposición auténtica, posibilidades de interacción y modelos lingüísticos del mundo real, lo que fomenta un entorno de aprendizaje más natural y eficaz.

Y lo que es más importante, la cultura del aula debe dar prioridad a la confianza en la expresión oral por encima de la corrección, animando a los alumnos a expresarse en L2 independientemente de los errores. Este artículo explora la correlación entre la mentalidad de crecimiento de Dweck y el aprendizaje de L2, subrayando el valor de enmarcar los retos, no como obstáculos, sino como una parte natural del aprendizaje.

3.2. Prácticas cotidianas

Enriquecimiento coherente del vocabulario

"El lenguaje que se da se convierte en el lenguaje que se usa".

- Denise Fernandes afirma en su seminario web

El enriquecimiento del vocabulario es un elemento clave del aprendizaje de una segunda lengua en la escuela. Cuando pensamos en la L1, partimos de la base de que en la escuela proporcionamos a los alumnos un vocabulario más especializado, mientras que en el caso de la L2 debemos tener en cuenta que la mayoría de los niños sólo están expuestos a la nueva lengua en la escuela, por lo que la introducción de nuevo vocabulario debe ser consciente, estratégica y una parte constante de la jornada escolar. Esto empieza con las rutinas diarias y los objetos del aula y continúa con el vocabulario especializado.

La Conversación comunitaria de Danielle DesLauriers sobre el apoyo a la producción espontánea de L2 describe el proceso de creación de listas de vocabulario objetivo. La generación de estas listas puede hacerse por niveles, mientras que reunirse para revisarlas puede ser una fructífera actividad de toda la escuela que se realiza al principio de cada curso escolar para implicar al personal docente en un objetivo importante del programa de aprendizaje de idiomas.

Observación y reflexión

La observación continua es fundamental para perfeccionar los métodos, su aplicación y el propio entorno. Los educadores deben observar regularmente los distintos elementos del entorno para evaluar la eficacia de sus estrategias, el progreso de los alumnos y el impacto general de la integración de la L2. Existen muchas técnicas y enfoques de observación. Encontrará más información sobre la observación más adelante en esta sección.

La reflexión permite a los educadores, individualmente y en equipo, compartir observaciones y registros para apoyar a los alumnos, mejorar la metodología y fomentar el apoyo mutuo entre colegas. Esta práctica reflexiva alimenta el ciclo iterativo mencionado anteriormente,

informando de los ajustes y mejoras del enfoque. Como ya se ha dicho, perfeccionar y crear una cultura de aprendizaje de L2 lleva tiempo, pero la observación y la reflexión pueden ayudar a identificar y evitar posibles obstáculos.

Evaluación, reflexión y adaptación

En el seminario web de Lucie Urbancikova, *Ideas prácticas para la evaluación de un programa bilingüe*, encontrará una gran cantidad de información que amplía el papel de la evaluación en el apoyo a los resultados del programa. Este webinar cubre:

- Diferentes perspectivas de todas las partes implicadas en el proceso de evaluación y cómo se beneficia cada una de ellas.
- ¿Cuáles son los tipos básicos de evaluación para una clase de 6 a 12 años? Para más información, consulte la sección Evaluación.

Participación de las familias y la comunidad

Además de las actividades interculturales mencionadas anteriormente, las celebraciones en toda la escuela de determinadas festividades relevantes para la cultura de la lengua meta pueden ser una forma agradable de implicar a todos los miembros de la comunidad escolar. Por ejemplo, el Día de Acción de Gracias americano, el Día de San Patricio o el Día Internacional de la Paz para tratar de implicar a las familias y a la comunidad escolar en el proceso. En *Recursos para todas las fiestas comunes* encontrará sugerencias de canciones, recetas y libros relacionados con fiestas concretas.

4. Conclusiones y perspectivas

Ser paciente, pero metódico e intencionado en su aplicación hará que su programa se convierta, con el tiempo, en una representación viva de aquello a lo que aspira la política lingüística de su programa. La base de un programa pasa del debate y la documentación a la cultura viva de los entornos de aprendizaje a través de **un proceso iterativo de establecimiento, mantenimiento y mejora de una cultura de aprendizaje de L2**. Su evolución se basa en diversas formas de observación, evaluación, reflexión, colaboración,

intercambio de conocimientos y debate, planificación y adaptación continuos al servicio de su comunidad de aprendizaje.

3.2 Un marco Montessori para obtener resultados eficaces en el aprendizaje de L2

Contenido:

1. La importancia de comprender del alumno elemental
2. Características del alumno de primaria
 - 2.1 Razonamiento e imaginación
 - 2.2 La voluntad y la independencia intelectual
 - 2.3 La necesidad de variedad en la repetición
 - 2.4 Aprendizaje individualizado
 - 2.5 Capacidad para un trabajo de proyecto sostenido y en profundidad
 - 2.6 Desarrollo social
 - 2.7 Sentido moral y justicia
3. Referencias
4. Apéndice 3.2.1. - Involucrar a los alumnos de L2 en grandes obras
5. Apéndice 3.2.2. - Juegos de comunicación L2
6. Anexo 3.2.3. - Club del libro

Principales

- Reconocer **los rasgos evolutivos** de los alumnos de primaria mejora la enseñanza de L2.
- Las actividades deben estimular tanto **la imaginación** como **el pensamiento lógico**, permitiendo a los niños explorar ideas abstractas a la vez que participan en el desarrollo del lenguaje.
- Crear oportunidades de **aprendizaje autodirigido** para fomentar la autonomía en la adquisición de idiomas.
- Aunque **la repetición** es vital, debe ser **variada** para mantener el interés de los niños.

- Los niños prosperan **con la colaboración entre iguales**: diseñe actividades de grupo que fomenten la comunicación auténtica y la exploración cultural.

Introducción:

Comprender las características de los alumnos de primaria es crucial para fomentar la adquisición eficaz de una segunda lengua (L2). En la educación Montessori, los profesores trabajan con las características de los alumnos utilizando métodos y enfoques pertinentes para apoyar los resultados de desarrollo apropiados para cada etapa. Los niños de entre 6 y 12 años presentan rasgos de desarrollo únicos que pueden aprovecharse para mejorar el aprendizaje de idiomas. Al reconocer y abordar estas características, los educadores pueden diseñar actividades atractivas y adecuadas a la edad que cautiven la imaginación y la curiosidad intelectual de los alumnos.

Algunos rasgos clave, como la creciente capacidad de pensamiento abstracto, la necesidad de variedad en la repetición y el deseo de independencia, aportan información valiosa para crear un entorno de aprendizaje propicio y dinámico. Este enfoque atiende a las necesidades cognitivas y sociales en evolución de los niños y también garantiza que el aprendizaje de L2 sea agradable y productivo. Las características y estrategias pertinentes que se exponen a continuación tienen su origen en la descripción que hace Montessori del niño de segundo plano, al que en esta guía de campo se denomina alumno elemental.

1. La importancia de comprender del alumno elemental

Los educadores pueden trabajar con las características del alumno elemental para facilitar un aprendizaje y una progresión de la L2 atractivos y eficaces. Cada característica puede considerarse un punto de referencia que orienta al adulto:

- Diseñar actividades lingüísticas adaptadas a cada edad que despierten el interés de los alumnos.

*véase 3.6. Adaptaciones al servicio de los resultados del alumno L2

- Aprovechar las tendencias naturales de los niños para mejorar el aprendizaje de idiomas
- Considerar y abordar los posibles retos en el aprendizaje de L2 específicos de esta edad.
- Crear un entorno de aprendizaje que favorezca el desarrollo integral del lenguaje
*ver 3.1 Desarrollar una cultura de aprendizaje de L2

Las estrategias que se sugieren a continuación ofrecen a los educadores inspiración y orientación. Las características y los principios son claves o recursos que ofrecen una visión de cómo trabajar con los alumnos en esta etapa de desarrollo. Para encontrar el enfoque adecuado en cualquier entorno, los educadores deben tener en cuenta los contextos únicos de su programa y sus objetivos particulares.

2. Características del alumno de primaria

Cada una de las características elegidas se explora en relación con el aprendizaje de L2 y no es una lista definitiva de las características del niño de primaria. La conversación de Mariann Manhertz en la comunidad , "Combining Montessori Philosophy and Second Language Enrichment", abarca una lista más extensa, con ejemplos de lecciones y métodos de su aula que abordan las necesidades y tendencias de los alumnos.

2.1 Razonamiento e imaginación

- Una mente que busca entender el cómo y el por qué - causa y efecto
- Posee una creciente capacidad de pensamiento abstracto: crucial para el aprendizaje de idiomas.
- Capaz de explorar grandes cuestiones sobre la vida y el universo utilizando la imaginación para imaginar y considerar ideas abstractas.
- Está motivado para perseguir sus intereses y satisfacer su curiosidad de forma independiente y en pequeños grupos.
- Desarrolla la resistencia para buscar, investigar y experimentar en busca de un razonamiento

Estrategias para estimular el razonamiento y la imaginación

- Diseñe actividades que estimulen el pensamiento imaginativo del niño y, al mismo tiempo, satisfagan su creciente capacidad de razonamiento lógico.
- Una cuidadosa reflexión e imaginación por parte del guía para implicar a los niños en *oportunidades de aprendizaje de idiomas* que vayan más allá de *las actividades centradas en la lengua*.
- Ofrecer a los alumnos la oportunidad de explorar su propio aprendizaje.
- Los profesores pueden utilizar historias de la historia o de otras áreas del currículo como gancho para los alumnos. Tras estas presentaciones breves y atractivas, se puede enviar a los alumnos a investigar utilizando apoyos cuidadosos e intencionados puestos en marcha para los alumnos de L2, por ejemplo, adaptando
- Introducir técnicas y enfoques utilizados en el "gran trabajo" para que los estudiantes de L2 puedan dedicarse a temas apasionantes a la vez que mejoran sus destrezas lingüísticas. Más adelante, en la subsección 2.5, se ofrece más información sobre *el big work*. Además, en el apéndice de esta sección se incluyen ejemplos de actividades de big work.

2.2 La voluntad y la independencia intelectual

- Los niños de 6 a 12 años sienten curiosidad por el mundo que no se ve: personajes históricos, vida prehistórica. De este modo, el niño puede seguir desarrollando la autonomía en su aprendizaje, ya que cada actividad le permite trabajar de forma independiente y con un objetivo alcanzable.
- Para profundizar en las observaciones de Montessori sobre la voluntad, véase *Development of the Will*, de Molly O'Shaughnessy, enlazado en los recursos de esta sección.

Estrategias para apelar a la voluntad y comprometer la independencia intelectual

- Es fundamental que los profesores de L2 creen oportunidades de aprendizaje que eviten las tareas forzadas.
- El creciente deseo de descubrir cosas por sí mismos puede aprovecharse para la exploración lingüística autodirigida.
- El profesor debe seguir el interés del niño teniendo en cuenta al mismo tiempo lo que es posible dado el conjunto de habilidades L2 del niño. Por ejemplo, para facilitar el interés de un niño por las serpientes, los recursos disponibles deben

coincidir con el nivel de lengua del niño. Si no se dispone de materiales adecuados, el profesor debe ofrecer información o trabajos sobre otros reptiles que se ajusten al nivel del niño. La conciencia del profesor de que los resultados abiertos permiten al niño trabajar en su **zona de desarrollo próximo** (Vygotsky) favorece el crecimiento y el trabajo con el reto "justo" suficiente. La dificultad de los materiales debe ofrecer un reto adecuado -apelando a la voluntad del niño- pero no ser tan difícil como para convertirse en un obstáculo.

2.3 La necesidad de variedad en la repetición

- Montessori observó la necesidad de variedad y creatividad para satisfacer la tendencia a la repetición.
- A diferencia de los niños más pequeños, los niños de primaria se aburren fácilmente cuando se les pide que repitan la misma actividad. La variedad de materiales y de enfoques de un concepto puede despertar su interés.
- Evitar la repetición puede resultar difícil para los profesores, pues también sabemos que el aprendizaje de idiomas requiere memorización y repetición para tener éxito.

Estrategias para ofrecer una repetición adecuada al desarrollo

- La labor del profesor consiste, por tanto, en implicar a los alumnos en una amplia variedad de actividades de L2 con enfoques diferentes pero que consoliden las mismas destrezas lingüísticas.
- Esto requiere presentaciones del profesor y una serie de actividades que apelen a las necesidades creativas y sociales del niño de primaria y se centren principalmente en las habilidades de comunicación.
- Los profesionales también deben tener cuidado o evitar el uso de materiales dirigidos a alumnos más jóvenes, incluso en los casos en que el alumno de L2 elemental sea principiante. Estos materiales y sus correspondientes actividades no están diseñados para captar las características del niño de primaria. La repetición utilizada para reforzar conceptos cuando se trabaja con niños más pequeños puede no ser adecuada para las necesidades del alumno de primaria. Encontrará más información sobre este tema en la sección 3.6 Adaptaciones al servicio de los resultados del alumno de L2.

2.4 Aprendizaje individualizado

- Ritmo: ritmo cómodo pero desafiante que genera confianza y elimina inhibiciones.
- Aprendizaje basado en los intereses: Se puede animar a los niños a que sigan aprendiendo idiomas a través de temas que les interesen. Por ejemplo, un niño fascinado por el espacio podría aprender vocabulario relacionado con el sistema solar.
- Enfoques múltiples de los contenidos: Los niños pueden relacionarse con el lenguaje y comprenderlo de distintas maneras, por lo que los profesores presentan los conceptos lingüísticos a través de diversos medios: narración de cuentos, actividades prácticas, música, rompecabezas lógicos o interacciones sociales. Esta variedad permite a los niños encontrar el lenguaje en múltiples contextos, reforzando el aprendizaje y atendiendo a diferentes puntos fuertes e intereses.

Estrategias de aprendizaje individualizado

- Adecuación al nivel de destreza: el profesor elige y organiza una serie de actividades y materiales en función de las capacidades del grupo. Así, en las clases formales e informales, el profesor puede presentar al niño materiales adecuados a su nivel de competencia lingüística y a sus intereses.
- Elección: A los niños se les dan opciones en sus actividades de aprendizaje, lo que fomenta la motivación intrínseca. En el aprendizaje de L2, esto puede implicar elegir entre diferentes tipos de materiales de lectura en la biblioteca de la clase o identificar objetivos específicos para una actividad de escritura con el apoyo del profesor.
- Retroalimentación personalizada: abordar los retos y puntos fuertes específicos de cada niño en el aprendizaje de idiomas. Véase Assessment in L2
- Fijación de objetivos: Los niños mayores de primaria pueden participar en el establecimiento de sus propios objetivos de aprendizaje de idiomas, con la ayuda del profesor.
- Recursos diversos: Una variedad de recursos de aprendizaje de idiomas para atender a los distintos intereses y necesidades de aprendizaje. En lugar de crear nuevos materiales en función de los intereses de cada niño, que pueden cambiar rápidamente, los profesores pueden considerar la posibilidad de adaptar las prácticas y los materiales actuales para satisfacer las necesidades de los

alumnos. Para más información sobre adaptaciones, véase el apartado 3.6 Adaptaciones al servicio de los resultados del alumno en L2.

- Los niños pasan por distintas fases de gran interés y a menudo desarrollan un entusiasmo repentino e intenso por un determinado tema, tipo de objeto o actividad. Se puede conseguir que disfruten y se sientan atraídos por el uso de las dos lenguas escolares o de todas ellas ofreciéndoles una amplia selección de contenidos y recursos (incluidos diccionarios) y una variedad de actividades de probada eficacia (por ejemplo, hacer sus propias fichas de palabras, crear pequeños libros o un juego de mesa). Al permitir que los niños apliquen una técnica como la creación de un pequeño libro a cualquier tema de su interés, les permitimos seguir sus intereses.
- Aulas de edades múltiples: El aula Montessori de edades mixtas favorece el aprendizaje individualizado, ya que los niños trabajan a su propio nivel independientemente de su edad. Consulte el apéndice de esta sección para ver ejemplos.

2.5 Capacidad para un trabajo de proyecto sostenido y en profundidad

- El "gran trabajo" ofrece a los alumnos de primaria la oportunidad de asumir riesgos y trabajar con sus compañeros. Aunque existen directrices y normas básicas, el grupo puede explorar, investigar y crear según sus necesidades. Estos proyectos no restringen el desorden físico que se produce cuando los grupos se dedican a grandes trabajos. Más bien, se entiende que estos procesos facilitan al mismo tiempo la creación de orden (por ejemplo, estructura, catalogación y asociaciones) en sus mentes.
- Al trabajar con alumnos de L2, los profesores deben tener cuidado de calibrar sus propias expectativas y las de los niños, ya que éstos pueden no tener aún las habilidades necesarias para realizar investigaciones exhaustivas, sobre todo en la L2. Los proyectos basados en intereses, como las cartas de amigos por correspondencia, pueden crear oportunidades enriquecedoras para el aprendizaje de una segunda lengua.

2.6 Desarrollo social

- El aprendizaje entre iguales y la colaboración son aspectos del desarrollo social especialmente importantes para el aprendizaje de idiomas, ya que ofrecen oportunidades de comunicación auténtica. Este vídeo del sitio web de la Guía Montessori, [Trabajo en la edad elemental](#) ofrece más contexto y ejemplos adicionales.
- Conciencia e interés culturales: Los niños de primaria desarrollan un gran interés por otras culturas, que puede aprovecharse para el aprendizaje de idiomas.
- Mientras que los niños más pequeños suelen trabajar de forma independiente, los niños de primaria se vuelven mucho más extrovertidos y buscan relacionarse con los demás para favorecer su desarrollo social a esta edad. Les encanta trabajar en grupo y los compañeros adquieren una gran importancia. Los niños forman grupos espontáneamente, acatan sus normas y designan líderes. El niño de esta edad demuestra interés por adaptarse a la sociedad en general. A los niños de primaria les encanta pasar tiempo con sus amigos, hablando incesantemente entre ellos. La opinión de sus compañeros se convierte en algo sumamente importante. En estos grupos, aprenden a colaborar y a contribuir a objetivos comunes acordados.

Estrategias de apoyo al aprendizaje colaborativo y al desarrollo social

- La libertad de movimiento en un aula Montessori facilita experiencias sociales variadas en las que los niños se encuentran con compañeros con personalidades diferentes a lo largo del día. No todas serán armoniosas. Los desacuerdos y conflictos proporcionan un terreno fértil para que los niños aprendan a manejar estas situaciones. En el aula, la libertad de movimiento y la posibilidad de elegir su lugar o un grupo al que unirse pueden ayudar a difundir el conocimiento entre los niños. Al participar en varios grupos a lo largo del día, los alumnos pueden compartir y debatir con otros los conocimientos adquiridos en un campo determinado.
- Este desarrollo social de los niños de primaria puede observarse a través de la necesidad y el deseo del niño de salir a una sociedad más amplia. El niño está ansioso por encontrar su papel en el conjunto de la sociedad y el entorno del aula le ofrece innumerables oportunidades de experimentar diversos papeles dentro de una comunidad conocida.

- Más allá de las aulas, las salidas pueden realizarse a menudo en la L2 y optimizarse para las destrezas comunicativas utilizadas en entornos que atienden a turistas: visitas a museos, audioguías y folletos informativos.
- Las actividades de aprendizaje de L2 también deben diseñarse cuidadosamente para apelar al deseo del niño de primaria de socializar y trabajar con otros. Los profesores o especialistas en idiomas deben crear cuidadosamente actividades de L2 que fomenten el trabajo en grupo. Como sabemos, el desarrollo de las habilidades comunicativas debe ser el punto clave a la hora de desarrollar la adquisición de una segunda lengua y esto puede funcionar perfectamente con el deseo del niño de 6 a 12 años de trabajar en grupo y comunicar su opinión. (Para más detalles, véase la sección "3.4 Construir la alfabetización I: comunicación oral").
- Las actividades relacionadas con el desarrollo social se tratan en el apéndice de sección esta .

2.7 Sentido moral y justicia

- Los niños de primaria se preocupan por lo que es justo y tienen un profundo sentido de la justicia y la compasión. Las normas que se cumplían sin más en la primera infancia, ahora se cuestionan constantemente y se someten al escrutinio del niño.
- Los niños cuestionarán el comportamiento de todo el mundo y serán sensibles a cualquier tipo de infracción de la justicia. "No es justo" es una de las frases más comunes que oyen los niños de primaria cuando empiezan a comprender conceptos abstractos como la moralidad y la justicia y a aplicarlos a sus propias vidas.

Estrategias para incorporar el interés por la moral y la justicia

- El fuerte sentimiento de injusticia que sienten los niños de primaria es una gran oportunidad para desarrollar las destrezas lingüísticas L2. Cuando los niños se sienten muy afectados por un problema, ya sea en el aula o en la comunidad en general, el profesor puede aprovechar esta oportunidad y ayudar a los alumnos a tomar medidas al respecto, ya sea oralmente o por escrito.
- Por ejemplo, escribir una carta persuasiva al director del centro o elegir a un delegado de clase para que se reúna con la dirección del centro para tratar los problemas de la

clase. Este tipo de activismo apela a su sentido de la justicia a la vez que les motiva a utilizar sus habilidades comunicativas L2.

Haz una pausa y reflexiona:

- Si me fijo en las actividades de L2 que utilizo en clase, ¿cómo puedo ajustarlas para que sean más apropiadas para la edad y estén mejor alineadas con las necesidades de desarrollo y los niveles lingüísticos de mis alumnos, al tiempo que cautivan sus intereses?
- ¿De qué manera puedo integrar tanto el pensamiento imaginativo como el lógico en las actividades lingüísticas, animando a los alumnos a explorar ideas abstractas a través de la L2 sin dejar de participar?
- ¿Cómo puedo crear más oportunidades para que mis alumnos se apropien de su aprendizaje de idiomas, utilizando su curiosidad natural y su independencia intelectual para guiar su progreso?
- ¿Cómo puedo asegurarme de que la repetición en el aprendizaje de idiomas siga siendo variada y estimulante, manteniendo a mis alumnos comprometidos a la vez que refuerzan los conceptos clave?
- ¿Qué estrategias puedo aplicar para personalizar las experiencias de aprendizaje de mis alumnos, permitiéndoles explorar temas de interés en la L2 y fomentando la motivación intrínseca?
- ¿Cómo puedo facilitar eficazmente el trabajo en grupo en mi aula para favorecer el desarrollo social y el uso auténtico de la lengua entre mis alumnos?

4. Apéndice 3.2.1. - Involucrar a los alumnos de L2 en grandes obras

Principios de aprendizaje apoyados:

- Interés, elección, aprendizaje de los compañeros, Aprendizaje en contexto

Características psicológicas apoyadas:

- Razonamiento e imaginación
- La voluntad y la independencia intelectual
- Capacidad de trabajo sostenido/en profundidad
- Desarrollo social

Descripción

Proporcionar a los alumnos los materiales y el apoyo necesarios para que puedan llevar a cabo sus propias investigaciones en L2. y elaborar grandes trabajos relacionados con lo que encuentren.

Favorece el aprendizaje de L2:

- Proporcionar un contexto significativo para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de L2 y el aprendizaje de nuevo vocabulario.
- Crear una oportunidad motivadora para desarrollar las habilidades de escritura.
- Proporcionar apoyo adicional a los alumnos de L2 crea un entorno en el que los alumnos se sienten seguros para realizar investigaciones en L2, incluso cuando tienen un nivel bajo.

Cómo

Los libros o materiales para la investigación deben seleccionarse cuidadosamente en una **variedad de niveles** para que los niños puedan comprender la información que descubren. Esto significa que el guía puede elegir la información que los niños utilizan para su investigación, de modo que los niños puedan implicarse plenamente en el tema. El niño debe ser capaz de buscar, leer y comprender la información que utiliza.

Los alumnos de L2 pueden necesitar **una estructura de** investigación para apoyar su investigación. Los alumnos necesitan presentaciones sobre cómo encontrar información de forma eficaz, tomar notas y citar fuentes. Para facilitar este proceso, se puede proporcionar a los niños pequeñas tarjetas de notas. En cada tarjeta, copian información de una fuente. Esta información se recoge en el grupo y las tarjetas completadas se colocan en un espacio compartido. A continuación, se leen con un adulto, se discute su comprensión y se copian los datos, o se parafrasean, en el producto final. En este proceso, nos centramos en la calidad por encima de la cantidad.

El uso de marcos de redacción ayuda a los alumnos de L2 a extraer información de un texto de no ficción. Por ejemplo, si se proporciona un marco de escritura para un reportaje sobre animales, el niño deberá leer y encontrar en el texto la información correspondiente a los epígrafes "hábitat", "aspecto" y "dieta". Estos marcos de escritura deben proporcionarse en distintos niveles y, con el tiempo, eliminarse a medida que avanzan el nivel de L2 y los niveles de alfabetización.

Proporcionar vocabulario clave también puede ayudar a los alumnos a acceder a la información sobre el tema elegido. Proporcionar una alfombra de palabras o tarjetas de vocabulario clave puede fomentar la independencia del alumno a la hora de llevar a cabo su propia investigación.

Los grupos mixtos ofrecen una oportunidad natural para desarrollar las competencias lingüísticas de todos los miembros del grupo. Los alumnos menos capaces pueden recibir el apoyo de los más avanzados. Apoyar a los demás en el grupo proporciona a los alumnos con un nivel más alto la oportunidad de aplicar su aprendizaje de una forma nueva explicándoselo a los demás. También permite a estos alumnos reflexionar sobre cómo han dominado ciertas destrezas mientras las explican a los demás.

Ofrecer a los niños **una amplia gama de formas creativas de presentar su trabajo** (como construir una maqueta, coser un dibujo o crear un minilibro) garantiza que se sientan seguros para crear un gran trabajo en torno al tema que hayan elegido, incluso cuando aún no tengan grandes competencias de lectoescritura en L2.

5. Apéndice 3.2.2. - Juegos de comunicación L2

Juegos de comunicación L2

Principios de aprendizaje apoyados:

aprender de los compañeros, interés

Características psicológicas apoyadas:

- **Necesidad de variedad y repetición**
- **Desarrollo social**

Descripción

Ofrecer una gama de juegos de comunicación L2 en la estantería de idiomas

Favorece el aprendizaje de L2

- **Proporcionar una oportunidad motivadora para repetir el vocabulario y las estructuras gramaticales clave de forma divertida e interesante.**
- **Proporcionar una forma estructurada para que los alumnos practiquen las habilidades comunicativas con sus compañeros.**
- **Dotar a los alumnos de las habilidades comunicativas necesarias para que se sientan más seguros a la hora de hablar en otros contextos.**

Cómo

Los juegos de comunicación ofrecen a los niños una forma divertida de practicar sus habilidades comunicativas. Pueden ser especialmente atractivos porque a menudo proporcionan un guión, lo que garantiza que se practica la L2 incluso cuando no hay un adulto presente. El guión también puede proporcionar una estructura al niño mientras habla, lo que le permite practicar con seguridad el vocabulario y las estructuras gramaticales que utiliza. Es importante que estos juegos se consideren una opción de trabajo legítima en el aula y que realmente puedan implicar a los estudiantes de segundo plano en el aprendizaje de la L2.

Juegos de muestra

Adivina quién es es una actividad divertida y sociable para practicar la formulación de preguntas en L2. Algunos niños podrán jugar sin ayuda, mientras que otros necesitarán una lista de posibles preguntas para practicar el uso de la L2.

Conversational Snakes and Ladders (que puede encontrarse en línea en [Twinkl.com](https://www.twinkl.com), por ejemplo) toma el clásico juego de Serpientes y Escaleras e incorpora la práctica de las destrezas orales hablando sobre una serie de temas. Este juego viene con tarjetas de preguntas en tres niveles para que todos los alumnos puedan trabajar a su nivel individualizado.

El bingo es un juego muy popular que puede utilizarse para practicar diversas destrezas de L2. Puede utilizarse para practicar nuevas gamas de vocabulario, por ejemplo, la ropa. También se puede utilizar a medida que los alumnos avanzan para practicar estructuras gramaticales específicas, como el bingo del pasado.

Consejo: A los niños también les encanta diseñar sus propios juegos para practicar las destrezas de L2.

6. Anexo 3.2.3. - Club del libro

Principios de aprendizaje apoyados:

- Función ejecutiva, Interés, Elección, Aprendizaje de los compañeros, Aprendizaje en contexto

Características psicológicas apoyadas:

- Razonamiento e imaginación
- La voluntad y la independencia intelectual
- Capacidad de trabajo sostenido/en profundidad
- Desarrollo social

Favorece el aprendizaje de L2

- Desarrollar las capacidades de comprensión lectora y análisis de libros
- Fomentar la capacidad de pensamiento crítico
- Crear un contexto significativo para practicar las destrezas comunicativas

Cómo

El club de lectura ofrece a los niños una forma significativa e interesante de desarrollar su capacidad de comprensión, basada en un enfoque dirigido por ellos mismos.

- En grupo, los niños miran varios libros de su nivel y deciden qué libro les gustaría leer. Leen una página del libro y levantan un dedo cada vez que no entienden una palabra. Si llegan a los cinco dedos, el libro es demasiado difícil para ellos en ese momento.
- Una vez que el grupo se ha puesto de acuerdo sobre el libro que quiere leer, acuerdan cuánto leerá cada uno de ellos individualmente esa semana. Saben que normalmente tienen un mes para leer el libro, así que utilizan sus matemáticas para dividirlo en trozos legibles. Los niños tienen la experiencia de regularlo ellos mismos. A menudo, la primera semana eligen con entusiasmo leer una gran parte del libro, pero en la sesión siguiente el grupo acuerda que es más fácil leer una cantidad menor.
- A continuación, los niños acuerdan qué papel desempeñará cada uno en la siguiente sesión: Los trabajos incluyen:
 - **Resumidor:** crear un resumen de las páginas leídas. Puede ser un resumen escrito, pero también podría ser un cómic.
 - **Creador de juegos:** crear un juego de mesa basado en lo que ha sucedido en el libro hasta el momento.
 - **Artista:** crear una obra de arte basada en lo que has leído. No debe ser una copia de una ilustración, sino una idea de tu mente.

- **Escritor de preguntas** - Utiliza la taxonomía de Bloom para crear preguntas interesantes que suelen preguntar ¡por qué!
- Los niños acuden al club de lectura cada semana con sus trabajos terminados. El líder del grupo da la bienvenida a todos y se asegura de que cada uno tenga la oportunidad de presentar su trabajo y sus ideas.
- Tras la reunión, el grupo acuerda cuánto van a leer la semana siguiente y se van rotando los trabajos.

3.3. Aprendizaje de L2 en el plan de estudios integrado

Contenido

1. Una visión general del enfoque curricular integrado
2. Ventajas del plan de estudios integrado para los alumnos de L2
 - 2.1. Alfabetización disciplinar
3. Planificación e incorporación de apoyo para el uso y aprendizaje de L2
 - 3.1. Establecimiento de expectativas lingüísticas y planificación para apoyar el trabajo lingüístico
 - 3.2. Realizar adaptaciones lingüísticas en todas las áreas curriculares
 - 3.3. Planificación del enriquecimiento lingüístico a través del currículo integrado
 - 3.4. Adaptar la impartición de una clase para alumnos de una segunda lengua
 - 3.5. Apoyar el trabajo de seguimiento, individual o por proyectos en un entorno bilingüe.
 - 3.6. Un ciclo continuo de observación, evaluación, reflexión y aplicación
4. Las grandes lecciones en un entorno bilingüe
5. Afrontar los errores en el uso de la lengua
6. Referencias y recursos
7. Apéndice 3.3.1 - Estrategias para implicar a los alumnos de L2 elemental
8. Apéndice 3.3.2 - Grandes obras

Principales conclusiones

- **Un plan de estudios integrado conecta las asignaturas** para fomentar tanto el conocimiento de los contenidos como el desarrollo del lenguaje.
- **Una planificación y un apoyo lingüísticos eficaces** son cruciales para los alumnos de L2.
- **Las Grandes Lecciones unifican las disciplinas académicas** y atraen a los alumnos de L2 mediante presentaciones interactivas y visualmente estimulantes.
- **La elección del idioma para las Grandes Lecciones depende de los objetivos del programa.**

- **Los errores son una parte natural del desarrollo de la lengua:** centrarse en áreas específicas de mejora en lugar de corregir en exceso ayuda a mantener la motivación y el progreso de los estudiantes de L2.

Introducción

El enfoque del currículo integrado, especialmente en las aulas Montessori bilingües, hace hincapié en la interconexión de las asignaturas, fomentando una experiencia de aprendizaje holística e interdisciplinar. Al establecer conexiones entre las distintas áreas de contenido, este enfoque no sólo favorece la adquisición de conocimientos sobre el contenido, sino que también potencia el desarrollo de la segunda lengua (L2). Las Grandes Lecciones, un elemento central del plan de estudios Montessori, sirven de base para esta integración, ofreciendo lecciones atractivas y adaptables que motivan a los estudiantes a explorar conceptos académicos mientras utilizan la lengua meta en contextos significativos. Este texto explora los beneficios y retos de la implementación de un currículo integrado para estudiantes de L2, centrándose en cómo diversas estrategias, como el uso de la organización temática, la enseñanza colaborativa y la adaptación lingüística, contribuyen a la adquisición efectiva de una segunda lengua y al éxito académico. Además, aborda la importancia de fomentar la alfabetización disciplinar y de realizar adaptaciones lingüísticas intencionadas para apoyar la evolución de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

1. Una visión general del enfoque curricular integrado

Un enfoque curricular integrado es una estrategia educativa que establece deliberadamente conexiones entre diferentes asignaturas o disciplinas, proporcionando experiencias de aprendizaje holísticas e interconectadas en lugar de unidades aisladas y específicas de cada asignatura. Este enfoque pretende reflejar la naturaleza interdisciplinar del conocimiento y las experiencias del mundo real. Utilizando la observación para comprender las características y necesidades del segundo plano, la Dra. María Montessori diseñó un enfoque educativo del aprendizaje que apoya y satisface las necesidades de desarrollo de los niños de 6 a 12 años.

Un enfoque curricular integrado puede ser especialmente beneficioso en el contexto del aprendizaje de una segunda lengua. Proporciona contextos auténticos para el uso de la lengua en varias asignaturas, apoyando simultáneamente la adquisición de conocimientos de contenido y el desarrollo de la lengua. Este enfoque se ajusta bien a las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas que subrayan la importancia de un uso significativo y contextualizado de la lengua para un aprendizaje eficaz.

Otros enfoques pedagógicos utilizan planes de estudios integrados para subrayar la naturaleza interrelacionada de la vida, empleando diversos métodos de transmisión de contenidos y adquisición de conocimientos. Algunas pedagogías son más participativas que otras, fomentando el compromiso de los alumnos mediante el trabajo basado en proyectos y el estudio autodirigido frente a una enseñanza más convencional, de transmisión de conocimientos y frontal. El currículo del Bachillerato Internacional (BI), en particular el Programa de la Escuela Primaria para alumnos de 3 a 11 años, utiliza un enfoque transdisciplinar que integra materias en torno a temas centrales. El enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) integra estas disciplinas, a menudo a través de experiencias prácticas de aprendizaje basadas en proyectos.

Aunque el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) no es un plan de estudios en sí mismo, incorpora el aprendizaje de contenidos y lenguas simultáneamente y proporciona un contexto significativo para la adquisición de lenguas. Otros enfoques, similares al AICLE en el sentido de que no son planes de estudios per se, ofrecen a los estudiantes la oportunidad de considerar la complejidad de las materias y las relaciones entre ellas. El aprendizaje basado en proyectos y en la investigación es un ejemplo pertinente.

El AICLE es especialmente adecuado para el aprendizaje de la L2 en un plan de estudios integrado. Proporciona un enfoque educativo dual en el que se utiliza una L2 para el aprendizaje y la enseñanza tanto de contenidos como de lenguas. Esto lo hace especialmente valioso en contextos de educación bilingüe y para apoyar la adquisición de una segunda lengua en aulas de contenidos.

2. Ventajas del plan de estudios integrado para los alumnos de L2

Entrelazar el trabajo lingüístico a lo largo de todo el plan de estudios, tanto en la L1 como en la L2, permite experimentar su aplicación en la vida real. A su vez, los crecientes conocimientos y capacidades del niño mantienen y aumentan su motivación, favoreciendo un aprendizaje más profundo y una autoexpresión más auténtica. Los niños se vuelven más capaces de participar en la vida de la comunidad y sentirse exitosos en ella.

En las aulas Montessori, las conexiones entre áreas de conocimiento están explícitamente entretejidas en el ámbito del aprendizaje. La estructura del aprendizaje, desde la organización del ciclo de trabajo diario hasta los instrumentos de evaluación utilizados, favorecen el desarrollo del conocimiento integrado. El desarrollo de las habilidades lingüísticas ayuda a muchas otras áreas del desarrollo del niño y fomenta la confianza; nuestra capacidad para utilizar el lenguaje y emplear sólidas habilidades comunicativas contribuye al crecimiento y al progreso en numerosos aspectos de nuestras vidas.

Estos aspectos de un enfoque curricular integrado son especialmente beneficiosos para los alumnos de L2:

Conexiones interdisciplinarias:

- Proporcionar múltiples contextos para el uso de la lengua, reforzando el vocabulario y las estructuras en todas las asignaturas.
- Ayudar a los estudiantes de L2 a ver la lengua como una herramienta de aprendizaje y no sólo como una materia de estudio.

Organización temática:

- Permite la exposición repetida a vocabulario y estructuras lingüísticas clave en contextos significativos.
- Favorece la comprensión al proporcionar un contexto más amplio para el uso de la lengua.

Experiencias auténticas de aprendizaje:

- Ofrecer situaciones reales de uso de la lengua, preparando a los estudiantes de L2 para la comunicación práctica.
- Aumentar la motivación demostrando la relevancia inmediata de los conocimientos lingüísticos.

Transferencia de competencias:

- Anima a los estudiantes de L2 a aplicar las destrezas lingüísticas en diferentes asignaturas, reforzando el aprendizaje.
- Desarrolla la competencia lingüística académica cognitiva (CALP) junto con las habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS) (Cummins 1979).

Horario flexible

- Permite ampliar la exposición y la práctica lingüísticas dentro de las áreas de contenido.
- Proporciona tiempo para actividades de desarrollo lingüístico en profundidad integradas con el aprendizaje de contenidos.

Aprendizaje basado en proyectos:

- Ofrece oportunidades para ampliar la producción lingüística (verbal y escrita) en contextos significativos.
- Fomenta la colaboración y el aprendizaje entre iguales, proporcionando diversos modelos lingüísticos.

Enseñanza en colaboración:

- Permite el apoyo lingüístico especializado dentro de las áreas de contenido
- Expone a los estudiantes de L2 a diversos modelos y registros lingüísticos (proporcionando ejemplos más inclusivos de cómo puede hablarse una lengua).

Evaluación holística:

- Evalúa las destrezas lingüísticas en contexto, proporcionando una imagen más precisa de las capacidades de los estudiantes de L2.
- Reduce la ansiedad asociada a las pruebas lingüísticas aisladas

Estos componentes crean un entorno estimulante y de apoyo en el que los alumnos pueden participar auténticamente en el aprendizaje de la lengua y de los contenidos. Este enfoque se ajusta a los principios fundamentales de la teoría de la adquisición de segundas lenguas, como la necesidad de un input comprensible, oportunidades de output e interacción significativa en la lengua meta. Véase el apartado 2.4. Para más información sobre estos principios, véase la sección 2.4. Modos de comunicación en el desarrollo de la L2 elemental.

2.1. Alfabetización disciplinar

Puede ser útil pensar en la lengua como el principal medio a través del cual las personas pensamos y aprendemos, además de permitirnos comunicarnos de innumerables maneras. Los

alumnos desarrollan un lenguaje específico y apropiado que les ayuda a comprender y expresar ideas sobre cada disciplina al tiempo que adquieren conceptos de cada área curricular, ya sea música, geografía, matemáticas, biología o historia.

Algunos sistemas educativos se refieren a este proceso interdependiente como alfabetización disciplinar o alfabetización en áreas de contenido.

Para ayudar a desarrollar la competencia de los alumnos en el manejo tanto de tareas específicas de la asignatura como del trabajo interdisciplinar, los profesores deben presentar el aprendizaje de idiomas dentro de contextos significativos en lugar de enseñar las reglas lingüísticas y el vocabulario de forma aislada. Los alumnos se benefician de comprender que la lengua varía en función del contexto en el que se sitúa. Por ejemplo:

- El lenguaje de las matemáticas difiere del lenguaje de la historia
- El lenguaje que utilizamos al hablar con amigos íntimos difiere del que empleamos al hacer presentaciones orales ante desconocidos
- El lenguaje hablado difiere del escrito
- Elegimos formas de lenguaje diferentes para escribir una narración que una explicación científica. (Derewianka, 2012, p. 129)

Los niños necesitan estar expuestos a una amplia gama de ejemplos lingüísticos de calidad para aprender a seleccionar el lenguaje apropiado para diferentes propósitos. Los profesores y los programas deben planificar esta exposición, asegurándose de que las destrezas se desarrollan gradualmente a lo largo de los años de primaria para reforzar la alfabetización disciplinaria y apoyar la preparación para la enseñanza media y secundaria. Esta cuidadosa planificación es crucial en el contexto de una segunda lengua, en el que los niños necesitan orientación adicional para elegir qué lengua encaja y es la más apropiada para diferentes situaciones y propósitos.

Pausa y reflexión

- Enumere al menos tres formas en las que puede incorporar el uso de la lengua en el mundo real en su clase para mejorar tanto el aprendizaje de contenidos como el desarrollo de la L2.

- ¿Cómo se pueden crear experiencias de aprendizaje auténticas que conecten el uso de la lengua con otras materias, ayudando a los alumnos de L2 a ver la lengua como una herramienta para una comprensión más profunda?
- ¿Cómo se asegura de que la enseñanza de idiomas en su aula se basa en el contexto?

3. Planificación e incorporación de apoyo para el uso y aprendizaje de L2

3.1. Establecer expectativas lingüísticas y planificar para apoyar el trabajo lingüístico en cualquier área del currículo.

En las aulas bilingües, los profesores deben abordar cuidadosamente el uso de la lengua en todos los aspectos de la enseñanza. Esto exige tener en cuenta cómo, dónde, cuándo y por qué se utiliza la lengua en las clases a la hora de planificarlas, prepararlas e impartirlas, así como adaptar las expectativas cuando los alumnos trabajan en la L2. Cuando los profesores incorporan las sugerencias que se enumeran a continuación, pueden implicar mejor a los alumnos y ayudarles a sentirse seguros de sus esfuerzos en su entorno de aprendizaje.

Algunas áreas a tener en cuenta a la hora de planificar una lección o presentación en cualquier área curricular:

- ¿Están los niños familiarizados con el vocabulario?
- ¿Necesitan los niños/algunos niños andamiaje o asistir a una presentación previa antes de acceder con éxito a esta presentación?
- ¿Qué lengua utilizarán el adulto y los niños durante la clase?
- ¿Se ofrecerá traducción y de qué manera (profesor, compañeros, diccionarios, etc.)?
- ¿Necesitan determinados niños adaptaciones personalizadas? ¿Quién y qué?
- ¿Cómo se comunicarán las expectativas lingüísticas?
- ¿En qué lengua realizarán los niños los trabajos de seguimiento o los proyectos?

3.2. Realizar adaptaciones lingüísticas en todas las áreas curriculares

En algunas circunstancias, las adaptaciones del uso y aprendizaje de la lengua son aplicables a todas las áreas curriculares. Las adaptaciones que afectan a toda un aula o nivel deben estar

disponibles en la política lingüística del centro o en un documento similar para todo el centro. Conviene que todas las partes implicadas conozcan estas adaptaciones (véanse *las secciones de incorporación o comunicación tbc parte 1*).

He aquí un ejemplo de adaptación lingüística que abarca todas las áreas curriculares aplicada a todo un nivel:

En el primer año de implantación de nuestro programa bilingüe, nuestros alumnos de Upper Elementary pueden realizar trabajos de seguimiento en su primera o segunda lengua. Revisaremos esta adaptación al final de nuestro primer año. (de la Política lingüística de toda la escuela)

Adaptaciones específicas para niños

Otras adaptaciones lingüísticas abarcan todas las áreas curriculares pero se aplican a un niño concreto. Cuando los alumnos tienen necesidades lingüísticas específicas porque se han matriculado en el aula bilingüe más tarde que sus compañeros o tienen un reto lingüístico particular, resulta beneficioso un plan de apoyo. El profesor debe esbozar las adaptaciones específicas en un plan individual de aprendizaje/educación, un documento de perfil lingüístico u otro sistema que el centro utilice para documentar las necesidades individuales de los alumnos. El profesor puede compartir el plan con los niños, si procede, y con sus familias. Los profesores deben revisar y adaptar el plan con regularidad basándose en sus observaciones de los progresos.

Adaptaciones situacionales

Los profesores pueden aplicar ayudas adicionales o adaptaciones a todas las lecciones pertinentes del plan de estudios. Por ejemplo, *Pepe puede escribir su trabajo de seguimiento utilizando viñetas en lugar de frases completas cuando esto sea lo esperado.*

Además de aplicar adaptaciones para todo el curso escolar o trimestre, podemos aplicar adaptaciones de forma específica, como adaptar una actividad de una lección. Por ejemplo, *Pepe y Carla pueden utilizar un marco de escritura para completar esta tarea.*

3.3. Planificación del enriquecimiento lingüístico a través del currículo integrado

Los profesores con amplia experiencia, que trabajan con niños cuya primera lengua no es la lengua de enseñanza, y los especialistas lingüísticos experimentados suelen ser hábiles a la hora de identificar oportunidades para el enriquecimiento lingüístico. También tienen o desarrollan un buen conocimiento de las distintas etapas del desarrollo del lenguaje, conocen las diferentes formas en que se utiliza el lenguaje (*como se indica en el recuadro anterior*) y pueden identificar rápidamente los errores y sus probables orígenes.

Todo profesional pasa por la etapa de ser nuevo en el proceso. Durante esta etapa, es importante planificar un sistema de apoyo profesional y crear rutinas y técnicas para garantizar que se satisfacen las necesidades de aprendizaje de todos los niños de su clase. Los profesores y los administradores deben reconocer que aprender a hacer esto de manera eficiente requerirá un esfuerzo y un tiempo adicionales a su carga de trabajo habitual.

Identificar oportunidades para el enriquecimiento lingüístico es un paso adelante positivo. He aquí algunas ideas útiles que pueden ayudar a los profesores a reconocer las oportunidades de enriquecimiento lingüístico en cualquier área de estudio:

- Lleve una tabla o un sistema de registro para controlar el vocabulario y las frases objetivo.
- Cuando planifique una clase, consulte la tabla o el sistema de registro para ayudarle a identificar las oportunidades de incorporar el trabajo de enriquecimiento lingüístico.
- Puede marcar las zonas ya cubiertas y ver fácilmente las que aún necesitan atención.
- De este modo, podrá planificar actividades de seguimiento que incluyan áreas que deban cubrirse o que requieran un trabajo adicional basado en la evaluación continua.

3.4. Adaptar la impartición de una clase para alumnos de una segunda lengua

Cuando a los niños se les propone una lección de un área distinta de la lengua, por ejemplo, ciencias, historia o geografía, el profesor de L2 debe reflexionar con antelación:

- Conocimientos del alumno
- Posibles dificultades o ventajas de impartir la clase a un grupo de edades mixtas
- Posibles retos o ventajas de impartir la clase a un grupo de capacidades mixtas

- Qué vocabulario o estructuras lingüísticas pueden ser nuevos para los niños,
 - en cualquier material escrito
 - en la lengua que el profesor deberá utilizar para impartir la clase

Esta planificación ayuda al profesor a decidir si debe proporcionar un andamiaje lingüístico adicional antes o durante la lección. Por supuesto, aunque introducir nuevo vocabulario antes de una lección puede tener ciertas ventajas, puede ser más significativo introducirlo en el contexto de la lección.

El profesor puede ver la necesidad de limitar la gama de vocabulario y estructuras utilizadas en función del nivel de competencia lingüística de los niños que reciben la lección. Tener en cuenta las lecciones lingüísticas recientes en todo el plan de estudios también puede ayudar a los profesores a planificar las lecciones manteniendo un flujo en la exposición de los niños al lenguaje recientemente integrado.

Cuando se imparten lecciones que implican andamiaje o apoyo lingüístico, los profesores deben tener en cuenta cómo afectará a la fluidez y duración de la lección. En un entorno bilingüe, los profesores pueden tener que dividir una presentación en dos, evitando que se haga larga y pesada. Esto también puede simplificar la presentación de conceptos más complejos. Pensemos en un profesor que, al planificar una lección sobre animales prehistóricos, sabe que su alumno ha aprendido recientemente a utilizar adjetivos interesantes. Con este conocimiento, el profesor puede establecer criterios que incorporen oportunidades para practicar estas destrezas en la nueva lección. Hacer especial hincapié en el uso de vocabulario nuevo, controlar la velocidad y la entonación del lenguaje hablado y animar a los niños a fijarse en las nuevas estructuras (por ejemplo, la formación de preguntas, las oraciones comparativas o las frases condicionales) que se utilizan en una lección son técnicas que ayudan a desarrollar la conciencia de la L2 en los alumnos de una segunda lengua.

Los educadores pueden utilizar varias estrategias eficaces para apoyar el aprendizaje de los niños.

- **Incluir objetivos de L2 en la planificación de sus clases** puede ayudarle a centrarse en sus metas y a garantizar que los niños avanzan hacia sus objetivos de aprendizaje de idiomas.

- **Repasar los conocimientos previos** puede ayudar a reforzar los conceptos clave y garantizar que los alumnos estén bien preparados para el nuevo material.
- La **utilización de objetos reales para ilustrar el aprendizaje** puede ser especialmente eficaz para los alumnos visuales o prácticos.
- **Utilizar imágenes o tarjetas de 3 partes** puede ser una forma estupenda de apoyar la comprensión y ayudar a los alumnos a recordar vocabulario nuevo.
- **Escribir el vocabulario y las estructuras clave en una pizarra** o similar también puede ser útil, ya que puede ayudar a los niños a ver las palabras y frases en su contexto y reforzar su aprendizaje.
- Ofrecer **un ejemplo de trabajo escrito como modelo o control** puede ayudar a los niños a entender lo que se espera de ellos en cuanto a calidad y contenido.
- **Aislar las palabras y estructuras nuevas en el discurso** permite a los niños centrarse en el nuevo material sin distraerse con otros elementos de la lengua.
- Si surgen cuestiones gramaticales durante la clase, puede **ofrecer minilecciones sobre el terreno** para aclarar cualquier confusión y asegurarse de que los niños entienden el tema. Véase la sección 3.7 Aprender y enseñar gramática de L2 - Centrarse en la forma: de lo discreto a lo evidente.
- **Utilizar gestos para visualizar el significado y como recordatorios**, como el pulgar hacia atrás para indicar el pasado de un verbo, también puede ser una estrategia útil.

Ejemplo: Cómo diferenciar una presentación para los distintos niveles lingüísticos de su grupo

El origen de los días de la semana en inglés

Esta presentación abarca la fascinante historia de cómo los días de la semana obtuvieron sus nombres en inglés. Incluye interesantes historias sobre cuerpos celestes y dioses nórdicos, con tarjetas de 3 partes para ilustrarlas. El lenguaje de las tarjetas puede adaptarse al nivel de los alumnos. Las ilustraciones utilizadas en la presentación pueden ser una gran fuente de inspiración para que los alumnos realicen un trabajo de seguimiento. Para los alumnos avanzados, el trabajo de seguimiento podría consistir en explorar los días de la semana en otras lenguas o investigar los dioses nórdicos. Para los alumnos con un nivel de inglés más bajo, la presentación puede adaptarse para que se centre en el aprendizaje de los días de la semana en inglés. Los niños que completen el trabajo de seguimiento en su lengua materna también pueden aprender los días de la semana en inglés e investigar más tarde la historia de cómo se nombraban los días en su lengua materna.

3.5. Apoyar el trabajo de seguimiento, individual o por proyectos en un entorno bilingüe.

Cuando los niños realicen trabajos de seguimiento o proyectos relacionados con una lección específica, los profesores deben proporcionar herramientas y técnicas que permitan el éxito del alumno. Se recomienda disponer en el aula de materiales genéricos de apoyo lingüístico, como listas de vocabulario o marcos de escritura. Los niños deben recibir presentaciones periódicas en las que se les demuestre cómo utilizarlos y dónde encontrarlos. Estos materiales deben estar diseñados para que el alumno los utilice de forma independiente. Es aconsejable recordar regularmente a los niños la disponibilidad de estos recursos. Puede encontrar varios materiales de enriquecimiento lingüístico y de apoyo lingüístico genérico en la sección "Ejemplos de materiales de segunda lengua", que incluye listas de palabras comunes para deletrear, diccionarios personales y palabras interesantes, entre otros. Puede encontrar estos recursos en línea o crearlos para su grupo.

Las grandes áreas del desarrollo del lenguaje

A la hora de planificar, observar y evaluar el desarrollo del lenguaje, resulta útil que los educadores tengan en cuenta que utilizamos el lenguaje de tres maneras

La función ideacional

-para hablar de "lo que pasa", nuestras experiencias del mundo, las cosas que hacemos y las que pasan.

La función interpersonal

- para interactuar con los demás y establecer y mantener relaciones mientras asumimos distintos papeles y actuamos en nuestro entorno. Por ejemplo, pedir información, hacer ofrecimientos, respetar turnos o cooperar. Del mismo modo, la función interpersonal del lenguaje nos permite mostrar nuestras actitudes, sentimientos, opiniones o juicios.

La función textual

-para mostrar cómo las ideas que expresamos están relacionadas entre sí, o para destacar ciertas ideas como más relevantes que otras, mostrar contraste, gestionar el flujo de información para presentar algo nuevo o sacar conclusiones sobre las ideas mientras hablamos o escribimos.

3.6. Un ciclo continuo de observación, evaluación, reflexión y aplicación

Utilizar la observación y la revisión del trabajo para apoyar el desarrollo de L2

En un entorno bilingüe, la observación constante y el conocimiento de cómo utilizan el lenguaje los alumnos proporcionan a los profesores información clave. Los profesores deben tener en cuenta la etapa de desarrollo del lenguaje, el enfoque lingüístico actual de cada niño y los patrones que muestran los retos a los que se enfrenta el niño. El alumno, por ejemplo,

¿recuerda palabras cotidianas con suficiente rapidez, coloca las palabras en el orden correcto en las preguntas o utiliza adecuadamente los tiempos pasados de los verbos? Este ciclo continuo de observación, evaluación, reflexión y aplicación ayuda a los profesores a planificar y apoyar el progreso de cada alumno.

Para observar y revisar eficazmente el lenguaje hablado y el trabajo escrito de los niños, los profesores y ayudantes deben desarrollar un sistema que les ayude a observar y registrar las necesidades lingüísticas de cada niño. Contar con un sistema de registro o de notas de observación que permita a los educadores anotar y revisar estas observaciones con facilidad garantizará que las necesidades de desarrollo lingüístico de los niños estén en primer plano en la mente del profesor y del ayudante cuando revisen, planifiquen, preparen y apoyen a los niños en su trabajo diario en todo el plan de estudios.

Ejemplo de desarrollo y apoyo de las necesidades lingüísticas a través de la observación

En nuestra aula de Primaria II, el libro comunitario aborda las preocupaciones éticas dentro del grupo. Un niño había anotado una petición de debate en clase sobre un conflicto recurrente en el jardín en relación con la casita de juegos. La guía facilitó un debate comunitario de toda la clase. Durante el debate, cada niño pudo expresar su opinión y explicar lo que consideraba injusto y por qué. El papel del guía en este escenario es garantizar que todos los miembros de la comunidad tengan la oportunidad de expresar sus opiniones y que lo hagan de forma respetuosa con el resto del grupo.

Sin embargo, el guía observó que muchos niños carecían del vocabulario necesario para hacer frente a las interrupciones o para interrumpir cortésmente, y volvían a quejarse de ello en su lengua materna a medida que la discusión se animaba. El guía anotó en el cuaderno de observaciones errores comunes como "*estoy de acuerdo*".

La guía creó material de apoyo para los debates comunitarios en una segunda lengua (existen recursos en línea que pueden adaptarse o utilizarse con el mismo fin, por ejemplo, los del [sitio web Thinking Together](#) de la Universidad de Cambridge). La guía

organizaba el material por niveles. El primer nivel incluía tarjetas con frases sencillas como "Creo que..." o "Estoy de acuerdo". El nivel medio incluía alternativas débiles y fuertes de acuerdo o desacuerdo, como "Supongo que sí..." o "¡Tienes toda la razón!". Las tarjetas de sugerencias de nivel superior incluían modismos y expresiones fijas como "Me has quitado las palabras de la boca", y vocabulario para llegar a compromisos como "Puedo aceptarlo si tú pudieras..." o "A cambio de..., ¿podrías...?". La guía también creaba algunas tarjetas con temas de debate que inspiraban a los niños a mantener mini-debates en parejas o en pequeños grupos.

El guía presentó el nuevo material a los niños, y el ayudante fomentó el uso de este material y participó en algunos minidebates para ayudar a establecer el tono. En este caso, el ayudante también estaba aprendiendo a hablar inglés, por lo que también participó como aprendiz de idiomas. A los niños les encantó el material de minidebate en el área lingüística.

La siguiente vez que se planteó un debate comunitario, se observó una notable mejora en las capacidades de inglés y debate de los niños. La actividad de enriquecimiento influyó rápidamente en el resto del grupo. Incluso los niños que no estaban muy interesados en los temas de debate pero se apasionaban por otros asuntos de la comunidad querían que se escucharan sus opiniones. Como resultado, el vocabulario de los niños mejoró y empezaron a utilizar frases como "¡Tienes toda la razón!" y "Siento discrepar", con humor y entusiasmo.

Utilizar diarios de trabajo y reuniones para reflexionar sobre el progreso en L2 e identificar áreas de apoyo o enriquecimiento.

En el entorno de Primaria, los niños tienen acceso a dos valiosas herramientas que les permiten seguir y reflexionar sobre su propio progreso en el aprendizaje de una segunda lengua. La primera es su diario de trabajo, donde pueden documentar sus progresos y reflexionar sobre sus puntos fuertes y débiles. La segunda son las reuniones con el profesor para hablar de sus progresos y necesidades. Al reflexionar sobre su progreso y considerar en qué deben centrarse a continuación, los estudiantes de segundas lenguas pueden sentirse positivos respecto a su aprendizaje y ver su progreso con mayor claridad. Este planteamiento

ayuda a los estudiantes a apropiarse de su aprendizaje y a sentirse más seguros de sus capacidades.

Puede ser útil incluir notas sobre los objetivos acordados para la segunda lengua en el diario de trabajo, ya que así el niño tendrá siempre presentes las áreas de aprendizaje actuales. Estos objetivos pueden revisarse en la reunión de la semana siguiente. La reunión semanal es también una excelente oportunidad para revisar juntos el trabajo escrito. Corregirlo juntos y tomar notas en un diario de trabajo o en un diccionario personal es una forma significativa de corregir el trabajo escrito. El profesor puede tomar notas para sí mismo sobre minilecciones que quiera dar al niño. Es una excelente oportunidad para recordar al niño los materiales útiles de apoyo a la segunda lengua que hay en las estanterías. Por ejemplo, el profesor y el niño reflexionan juntos sobre el uso que hacen de los adjetivos en un trabajo de escritura creativa si se dan cuenta de que ciertos adjetivos se repiten a menudo y podrían ser más precisos. El profesor puede recordar al niño el banco de palabras adjetivas de la estantería o sugerirle que utilice un diccionario de sinónimos para encontrar alternativas. A continuación, pueden releer juntos el texto y debatir sobre los adjetivos más variados e interesantes que el niño tiene a su disposición. Encontrará más información sobre este tipo de evaluación continua del aprendizaje en el apartado 3.8 Evaluación en el aprendizaje de L2.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo se asegura de que las expectativas lingüísticas se comunican claramente a sus alumnos?
- ¿De qué manera puede incorporar el andamiaje y las adaptaciones personalizadas para cada alumno con el fin de apoyar su desarrollo lingüístico en las distintas áreas curriculares?
- ¿Cómo se planifican las oportunidades de enriquecimiento lingüístico dentro del plan de estudios integrado, garantizando que el vocabulario y las estructuras lingüísticas se refuercen en contextos significativos?
- ¿Cómo se diferencian las lecciones que se imparten a alumnos con distintos niveles de competencia lingüística, sobre todo al introducir vocabulario y estructuras lingüísticas nuevos?

4. Las grandes lecciones en un entorno bilingüe

Las Grandes Lecciones son un aspecto único de las aulas de Primaria Montessori y constituyen los cimientos del plan de estudios integrado. Cada una de estas lecciones consiste en una historia impactante, como el inicio del universo, la evolución de las formas de vida o el desarrollo del alfabeto escrito, y cada lección sirve de camino que conduce a los alumnos a las áreas de conocimiento específicas que estudiarán (Biología, Historia, Vida antigua, Descubrimiento e invención, El lenguaje y sus orígenes, etc.). Así, demuestran cómo las distintas áreas de aprendizaje del aula están interconectadas. Esta perspectiva ayuda a unificar el desarrollo de las distintas disciplinas académicas. Las Grandes Lecciones inspiran y motivan a los niños a iniciar investigaciones y proyectos de investigación.

Las Grandes Lecciones son visualmente atractivas, lo que sirve de gran apoyo a los alumnos de L2. Es importante aprovechar este impresionante aspecto del diseño de las lecciones Montessori. Al presentar una lección larga, como una Gran Lección en la L2, es importante recordar que es más probable que los niños se mantengan concentrados con una presentación fuerte y teatral que utilice muchos estímulos visuales y de movimiento. Cambiar la impartición de las Grandes Lecciones de un año a otro también puede ser beneficioso para mantener la atención de los niños a lo largo del tiempo. Algunas ideas son utilizar distintos elementos de atrezzo, realizar las presentaciones en distintas zonas de la escuela, pedir a los niños que ayuden en la presentación o incluso pedirles que se encarguen de presentar partes de la misma. Las lecciones también pueden incluir variaciones del repertorio habitual del profesor, como hacer un baile de los elementos o utilizar un globo con purpurina para ilustrar el big bang.

Al presentar las Grandes Lecciones, los profesores se preguntan a menudo qué lengua utilizar en las aulas Montessori bilingües. Por un lado, deben asegurarse de que los niños comprendan el contenido y se sientan inspirados, y por otro, saben que la elección del idioma repercutirá en el desarrollo lingüístico de los niños y en la cultura lingüística del aula

Corresponde a cada centro decidir en qué lengua se impartirán las Grandes Lecciones en función de sus objetivos lingüísticos y de las competencias lingüísticas de sus alumnos. Para los centros que tienen como objetivo utilizar el inglés como lengua adicional de enseñanza y desarrollar habilidades interpersonales básicas, es más probable que las Grandes Lecciones se impartan en la lengua materna de los niños. En estos casos, el trabajo de seguimiento puede

incluir elementos que enriquezcan el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, se puede animar a los alumnos mayores de primaria a que traduzcan o presenten una gran lección en inglés como proyecto de seguimiento. Sin embargo, los centros escolares cuyo objetivo es alcanzar la competencia académica en inglés pueden optar por impartir las Grandes Lecciones en inglés. Si la cultura lingüística del aula exige que los alumnos realicen el trabajo de seguimiento en inglés, las Grandes Lecciones deberán presentarse en ese idioma.

He aquí algunas ideas de adaptaciones que pueden hacerse en algunos contextos escolares diferentes:

En un programa bilingüe de primaria nuevo o en transformación con el objetivo de alcanzar la fluidez académica en inglés.

Durante los primeros años, las Grandes Lecciones se imparten en la lengua local para garantizar que los niños las entienden. En los años siguientes, las lecciones pueden impartirse en ambos idiomas simultáneamente en espacios diferentes o en horarios escalonados para que los niños puedan elegir en qué idioma quieren participar. Otra posibilidad es impartir las clases en inglés con traducción simultánea o un resumen en la lengua local, que puede hacer un ayudante o un niño con confianza. Después de estos primeros años, la cultura anglófona del programa nuevo o en transformación debería estar lo suficientemente desarrollada como para permitir la impartición en inglés sin necesidad de traducción. A continuación se ofrecen algunas ideas de adaptaciones lingüísticas para diferentes programas o etapas únicas de desarrollo del programa.

Para programas con entornos de Primaria I y Primaria II

Podría tomarse la decisión de impartir las Grandes Lecciones en la lengua local en Primaria I y en inglés en Primaria II.

Para programas con distintos niveles de inglés entre los alumnos

Las Grandes Lecciones pueden impartirse en ambas lenguas simultáneamente, como se ha descrito anteriormente, y los niños pueden elegir dónde participar, o impartirse en inglés con una *traducción simultánea o un resumen* en la lengua local.

Para programas bilingües bien establecidos

Las Grandes Lecciones pueden impartirse directamente en inglés utilizando materiales de apoyo lingüístico para los alumnos más jóvenes. Los asistentes o especialistas lingüísticos pueden organizar u ofrecer este apoyo, antes, durante y después de la Gran Lección, para que el guía pueda centrarse en impartir una lección atractiva.

5. Afrontar los errores en el uso de la lengua

Los educadores en el aula deben comprender que los errores forman parte de las etapas naturales del desarrollo lingüístico de los niños (para más información, véase 3.7 Aprender y enseñar gramática de L2). Dependiendo de dónde se encuentre el niño en su desarrollo de la L2, los educadores pueden identificar áreas de mejora a medida que avanza y hablar con los niños sobre estas expectativas para centrarlos en un área concreta de su desarrollo lingüístico. En lugar de intentar corregir todos o cada uno de los errores, acordar áreas específicas de mejora y ayudar a los niños a trabajar en ellas es una forma manejable de que los estudiantes de idiomas se centren en el progreso y no en las habilidades que les faltan. Lo más importante es que estas recomendaciones tengan en cuenta la siguiente fase de adquisición de la lengua del alumno a la hora de identificar un aspecto concreto. Esta orientación ayuda a mantener a los alumnos motivados y a tener una mejor orientación en su desarrollo lingüístico. El exceso de corrección, por el contrario, resulta desmotivador y confuso para la mayoría de los estudiantes de idiomas.

Entre las ideas prácticas para centrar a los alumnos en un área concreta del desarrollo de la lengua se incluyen un visual con un recordatorio en sus diarios de trabajo, como se ha

comentado anteriormente, la elaboración de una lista de control para que revisen sus escritos o la introducción de un juego para practicar estructuras específicas o un banco de expresiones.

Pausa y reflexión

- ¿De qué manera puede adaptar cada año la impartición de las Grandes Lecciones para garantizar que se alcanzan tanto los objetivos de contenido como los lingüísticos, especialmente en un aula bilingüe?
- Cuando se trata de errores lingüísticos, ¿cómo se pueden identificar áreas específicas de mejora sin corregir en exceso?
- ¿Cómo se pueden utilizar los estímulos visuales y de movimiento para fomentar tanto el compromiso como el desarrollo del lenguaje en un contexto bilingüe, especialmente durante lecciones largas como las Grandes Lecciones?
- ¿Cómo evoluciona su enfoque del apoyo lingüístico en el aula Montessori a medida que los alumnos avanzan por las distintas etapas de la adquisición del lenguaje?

7. Apéndice 3.3.1. - Estrategias para implicar a los alumnos de L2 de primaria

Estrategias para implicar a los alumnos de L2 de primaria utilizando el currículo integrado

El enfoque transversal del aula Montessori se presta al compromiso con la L2 a través del aprendizaje. A los alumnos les motiva seguir sus propios intereses y trabajar en grupo con sus compañeros. Sin embargo, el guía debe adaptar los materiales a disposición de los niños para que sientan que pueden tener éxito en cada actividad que realicen. En la siguiente sección se estudiarán las formas en que el currículo cultural Montessori puede optimizarse para desarrollar el aprendizaje de L2 de una manera que resulte atractiva para los alumnos de primaria. Estas sencillas adaptaciones garantizan la alfabetización a través del aprendizaje.

Las estrategias clave sugeridas incluyen hacer hincapié en:

- Desarrollo del vocabulario
- Estructura de las frases
- Desarrollo gramatical
- Presentaciones orales

Desarrollo del vocabulario

Cada presentación cultural es una oportunidad para presentar nuevo vocabulario. Las fichas de nomenclatura, los cuadros impresionistas y las grandes lecciones crean oportunidades enriquecedoras para presentar vocabulario nuevo a los alumnos de L2. El uso de elementos visuales al presentar vocabulario nuevo es crucial para la comprensión. También garantiza que no se recurra a la traducción para describir las palabras nuevas. De este modo, se consigue un enfoque más inmersivo y se garantiza que los alumnos escuchen y, en última instancia, piensen en L2 durante las presentaciones. El uso de un diccionario personal en estas presentaciones favorece aún más el desarrollo de la L2. Los alumnos pueden hacer su diccionario al principio del curso y llevarlo a cada presentación, anotando cuidadosamente las palabras que aprenden. De este modo, se facilita el uso del nuevo vocabulario durante los trabajos de seguimiento y se refuerzan las destrezas ortográficas en un contexto en el que la precisión es relevante e importante.

Estructura de las frases

Cada presentación cultural también crea oportunidades para la alfabetización. El guía puede elegir cuidadosamente actividades como trabajo de seguimiento para lograr un objetivo de alfabetización al tiempo que crea una presentación cultural estimulante. Por ejemplo, los experimentos científicos son una buena oportunidad para enseñar a los alumnos más jóvenes a redactar una frase sencilla escribiendo sus hipótesis y observaciones. La guía debe modelar el proceso de escritura y, al mismo tiempo, proporcionar un marco de escritura y un banco de palabras cuando sea necesario para ayudar a los alumnos a tener autonomía para lograr su

éxito durante el trabajo de seguimiento. El currículo cultural ofrece infinitas oportunidades para incorporar estos objetivos de alfabetización, creando una práctica lingüística adicional que resulte atractiva y relevante para el alumno.

Desarrollo gramatical

Las presentaciones culturales ayudan a los alumnos de L2 a reconocer y utilizar nuevas estructuras gramaticales a medida que se desarrolla su conocimiento de la lengua. Por ejemplo, tras grandes lecciones o presentaciones de historia, los niños pueden centrarse en el uso de verbos en pasado. Al acordar con los alumnos los criterios de éxito del producto final, los profesores pueden sugerir que se aseguren de que todos los verbos utilizados estén en pasado. Implicar a los alumnos mayores en la identificación de criterios para la autoevaluación facilita la autonomía del alumno y el reconocimiento de la interconexión del aprendizaje de lenguas entre áreas curriculares.

Presentación oral

Ofrecer a los grupos de alumnos la oportunidad de presentar lo que han aprendido a sus compañeros constituye una excelente ocasión para que los alumnos mejoren sus capacidades de expresión y comprensión oral. Los alumnos pueden leer información de su producto final, pero animarles a compartir con el grupo "dos cosas interesantes que han aprendido" o "algo que te ha sorprendido" anima a los alumnos a integrar el lenguaje y parafrasear lo que han leído. Para los oradores menos seguros, la creación de un PowerPoint, por ejemplo, como producto final puede crear un enfoque más estructurado de la presentación oral que los alumnos disfruten. Cada sesión debe concluir con preguntas y respuestas, lo que también desarrolla las destrezas lingüísticas orales de todos los presentes.

8. Apéndice .3.3.2. - Grandes obras

Grandes obras

La Dra. Montessori afirmaba que las grandes obras brindan a los alumnos de segundo plano la oportunidad de asumir riesgos, trabajar con compañeros y ser autónomos. Les permiten causar desorden en un gran espacio mientras crean orden en sus mentes. Aunque Montessori no tuvo en cuenta específicamente a los alumnos de L2 al proponer las grandes obras, éstas proporcionan naturalmente ricas oportunidades para el aprendizaje de L2. Sin embargo, para que las grandes obras sean realmente eficaces para los alumnos de L2, el guía debe observar y evaluar las necesidades de cada niño y adaptar la forma en que crean sus grandes obras. De este modo se garantiza la progresión lingüística y se satisface la necesidad de los alumnos de sentirse seguros en el aprendizaje de la lengua.

Entre las formas de andamiaje de las grandes obras para los alumnos de L2 se incluyen:

- Libros o materiales
- Una estructura de investigación
- Utilización de marcos de escritura
- Grupos mixtos

Los libros o materiales disponibles para la investigación deben seleccionarse cuidadosamente en una variedad de niveles para que los niños puedan comprender la información que descubren. Esto significa que el guía puede elegir la información que los niños utilizan para su investigación, de modo que los niños puedan implicarse plenamente en el tema. El niño debe ser capaz de buscar, leer y comprender la información que está utilizando. Hay que tener especial cuidado cuando los alumnos busquen información en Internet. Los alumnos necesitan presentaciones sobre cómo y dónde pueden encontrar información fiable explicada de una manera que puedan entender. Debe haber una lista de sitios web recomendados fácilmente accesible en la pestaña de favoritos.

Es posible que los alumnos de L2 necesiten **una estructura de investigación** para organizar su investigación sobre un tema elegido. Si no disponen de apoyo, copiarán información sin comprender plenamente el texto. Los alumnos necesitan presentaciones sobre cómo encontrar información de forma eficaz, tomar notas y citar fuentes. Para facilitar este proceso, se puede proporcionar a los niños pequeñas fichas. En cada tarjeta, copian información de una fuente. Deberían hacer una presentación sobre el uso de los signos de puntuación para copiar una cita en la tarjeta y, al mismo tiempo, aprender a registrar correctamente la fuente de información en el reverso. En el caso de un libro, se incluiría el título, el año y el número de página, mientras que en el caso de una página web se incluiría el nombre de la página y la fecha de grabación para demostrar que esta información se consideraba cierta en ese momento. Esta información se recopila en grupo y las tarjetas completadas se colocan en un espacio compartido. A continuación, se leen con un adulto, se debate sobre su comprensión y se copian los datos en el producto final. Para los alumnos más avanzados, este último paso puede incluir parafrasear la información registrada con sus propias palabras. En este proceso, primamos la calidad sobre la cantidad. Es mejor incluir una frase de cada fuente y comprenderla que tener mucha información que el grupo no entienda.

El uso de marcos de escritura ayuda a los alumnos de L2 a extraer información de un texto de no ficción. Por ejemplo, si se proporciona un marco de escritura para un informe sobre animales, el niño deberá leer y encontrar la información de los epígrafes "hábitat", "aspecto" y "dieta" en el texto. Estos marcos de escritura deben proporcionarse en distintos niveles y, con el tiempo, retirarse a medida que el nivel de L2 y de alfabetización avanza y el andamiaje deja de ser necesario.

Los grupos mixtos ofrecen una oportunidad natural para desarrollar las competencias lingüísticas de todos los miembros del grupo. Los alumnos menos capaces pueden contar con el apoyo de los más avanzados. Apoyar a los demás en el grupo ofrece a los estudiantes de mayor nivel la oportunidad de aplicar lo que han aprendido de una forma nueva: explicándoselo

a los demás. También permite a estos alumnos reflexionar sobre cómo han dominado determinadas destrezas al explicarlas o demostrarlas a los demás. Utilizar la L2 para compartir sus conocimientos y su saber hacer beneficia a los alumnos al aumentar sus competencias lingüísticas y su confianza en sí mismos.

Estas estrategias crean un entorno de aprendizaje de L2 que involucra a los alumnos de primaria en su nivel de interés, al tiempo que mejoran su nivel de lengua. Es importante, incluso cuando los alumnos tienen un nivel bajo, hacerles participar con materiales adecuados a su nivel en lugar de excusarles para que realicen grandes trabajos en L2. Un contexto motivador en el que puedan trabajar con sus compañeros, comprometerse con el tema y consolidar las destrezas de lectura y escritura sin repeticiones proporciona un entorno en el que el aprendizaje de la lengua L2 puede florecer.

3.4. Construir la alfabetización I: comunicación oral

Contenido

1. Alineación de la educación lingüística Montessori con el MCER
2. ¿Cuáles son las competencias necesarias para el aprendizaje de idiomas?
3. Modos de comunicación
 - 3.1. Recepción
 - 3.2. Producción
 - 3.3. Interacción
 - 3.4. Mediación
4. Incorporación de los cuatro modos de comunicación en un entorno elemental
 - 4.1. Reunión comunitaria
 - 4.2. Rutinas diarias
 - 4.3. Diarios de trabajo y reuniones semanales
 - 4.4. Lectura en grupo
 - 4.5. Grandes obras
 - 4.6. Actividades de comunicación específicas de L2
 - 4.7. Discurso - Expresión de pensamientos complejos en una educación integrada
5. Referencias y recursos

Principales conclusiones

- Tanto Montessori como el MCER dan prioridad al lenguaje como herramienta de comunicación, no sólo al dominio de destrezas.
- El desarrollo del lenguaje en las aulas Montessori debe ser transversal y abarcar todos los modos de comunicación.
- Montessori se ajusta al MCER al promover el uso de todo el repertorio lingüístico de los alumnos y fomentar la comprensión cultural.
- Las aulas Montessori utilizan los cuatro modos de comunicación en las actividades diarias para favorecer el desarrollo natural del lenguaje.

Introducción

Esta sección explora cómo la integración de los cuatro modos de comunicación -receptivo, productivo, interacción y mediación- favorece el aprendizaje de una segunda lengua (L2) en un aula Montessori de primaria. Basándose en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y en el énfasis de Montessori en el lenguaje como herramienta de comunicación, el texto destaca la importancia de crear un entorno de aprendizaje inmersivo en el que el lenguaje se utilice de forma natural en diversas actividades. A través de reuniones comunitarias, rutinas diarias, diarios de trabajo y proyectos colaborativos, los estudiantes se involucran con el lenguaje en contextos dinámicos del mundo real, fomentando tanto las habilidades lingüísticas como la interacción social. La sección ofrece ideas prácticas sobre cómo los educadores pueden aprovechar estos modos para mejorar la adquisición de L2, al tiempo que fomentan una cultura de aprendizaje de idiomas que anima a los estudiantes a comunicarse con confianza y de manera significativa.

1. Alineación de la enseñanza de idiomas Montessori con el marco del MCER

El debate pedagógico en torno al aprendizaje de segundas lenguas coincide ahora en que el desarrollo de las destrezas comunicativas debe ser el centro del aprendizaje de los estudiantes. Este cambio ha sido reconocido de manera más formal por el **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas MCER**, que ha redefinido las destrezas necesarias para el aprendizaje de idiomas a fin de reflejar este importante cambio de enfoque. En la primera parte de esta sección se explican estas destrezas y cómo las ha redefinido el MCER.

Montessori entendía la comunicación como una tendencia humana, valorando el lenguaje en todas las facetas de la educación como una herramienta que ayuda a comprender a los demás, permite trabajar en grupo y es un instrumento de autoexpresión. Montessori veía el lenguaje como un elemento esencial de la existencia humana que permitía fundar culturas, prosperar, evolucionar y compartir.

"Otra tendencia del hombre desde sus primeros comienzos es la comunicación. El niño en el primer plano crea su lengua, su lengua materna, y aprende a hablarla y a leerla y escribirla, si tiene suerte, en la Casa dei Bambini que eligieron sus padres. En el segundo plano del desarrollo, puesto que es la etapa en la que el niño trabaja a través de la razón, el lenguaje, la herramienta de expresión de la razón, es significativo. El lenguaje es el hilo conductor de todos los elementos de la educación cósmica.

Margaret Stephenson, El núcleo del aula de primaria, "Ayúdame a ayudarme a mí mismo"
Acceso en <https://montessoriguide.org/our-tools>

La redefinición de las habilidades requeridas para el aprendizaje de idiomas por el MCER se alinea perfectamente con el enfoque inmersivo y transversal del aula primaria Montessori y reconoce la diversidad cultural evidente en nuestras aulas. La segunda parte de este capítulo ofrecerá sugerencias prácticas sobre cómo mejorar las destrezas comunicativas de los alumnos de L2 en el entorno de la escuela primaria Montessori.

2. ¿Cuáles son las competencias necesarias para el aprendizaje de idiomas?

Hasta hace poco persistía la idea clásica de que la enseñanza de idiomas debía abarcar la expresión oral, la comprensión auditiva, la lectura y la escritura, que tradicionalmente se han conocido como las cuatro destrezas. Una destreza puede entenderse como una capacidad que se desarrolla cuando las personas se entrenan hasta alcanzar el dominio. Sin embargo, desde una perspectiva educativa centrada en el desarrollo, la lengua se aprende para comunicarse y es, ante todo, un proceso de socialización. En otras palabras, tiene sentido que el profesor considere el propósito general de la enseñanza de idiomas como un proceso que desencadena la expansión de las capacidades comunicativas de los niños en el contexto del desarrollo social y personal. Además, la necesidad social del **niño de segundo plano** significa que la socialización es un importante motivador del aprendizaje para el niño de 6 a 12 años.

Así pues, la idea de enseñar las cuatro destrezas lingüísticas puede considerarse, en cierto modo, inadecuada para la enseñanza de idiomas hoy en día en entornos bilingües/multilingües. Esto se debe, en primer lugar, a que sugiere una separación entre la lengua y otros contenidos que el niño está aprendiendo (por ejemplo, trabajar la "comprensión oral" o la "escritura" de forma aislada), a pesar de que pensamos y aprendemos utilizando la lengua como medio, tal y como destacó Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978).

En segundo lugar, el concepto tradicional de destrezas es limitante porque sugiere el uso de la lengua como algo separado de la comunicación, como si, por ejemplo, escribir o hablar fueran cosas que entrenamos para poder hacer correctamente como fines en sí mismos. Brian North, uno de los autores del Marco Común Europeo, explica que la lengua no es algo abstracto que se aprende porque algún día se pueda utilizar, o algo para entrenar nuestra mente (2021, p.9) En realidad, utilizamos todos los modos disponibles para comunicarnos, como elementos esenciales de una vida plena, para nuestras relaciones, la expresión creativa y la actividad intelectual en todas las etapas de nuestra vida.

En las últimas décadas, los expertos en enseñanza y evaluación de idiomas han abogado por revisar la idea de que estas cuatro destrezas sigan siendo el objetivo principal en el aula. A medida que los alumnos van dominando una lengua, utilizan la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura para todo tipo de fines comunicativos. Para ayudar a los niños a llegar a este punto, tienen que poder acceder a actividades y materiales de aprendizaje de idiomas que puedan utilizar y aprovechar, aunque sus conocimientos no estén lo bastante desarrollados como para utilizar la L2 de forma espontánea.

Haz una pausa y reflexiona:

- ¿Cómo puede cambiar su enfoque de las cuatro destrezas lingüísticas tradicionales (hablar, escuchar, leer y escribir) a un enfoque más integrado y basado en la comunicación en su enseñanza de L2, de acuerdo con el marco del MCER?
- ¿De qué manera puede asegurarse de que el aprendizaje de idiomas en su aula no esté aislado de otros contenidos académicos, sino que forme parte natural del desarrollo holístico del niño y de su proceso de socialización?
- Teniendo en cuenta las necesidades de socialización de los niños en el segundo plano de desarrollo, ¿cómo se pueden crear oportunidades de comunicación significativa que motiven a los niños a utilizar la L2 en contextos de la vida real?
- ¿Cómo se puede incorporar la concepción Montessori del lenguaje como herramienta de autoexpresión y comunicación en el currículo de L2, especialmente en un aula bilingüe o multilingüe?

3. Modos de comunicación

En la actualización del MCER de 2020, publicada en el volumen complementario del MCER, los autores adoptaron una visión más contextualizada del aprendizaje de idiomas y propusieron que la enseñanza de idiomas tuviera en cuenta los **modos de comunicación** a la hora de crear planes para los objetivos de aprendizaje, las lecciones y la evaluación.

3.1. Recepción

La modalidad receptiva incluye la lectura y la comprensión oral, en las que los alumnos reciben mensajes en la lengua meta. Se trabaja la recepción cuando los niños oyen o leen un flujo continuo de lengua: cuando escuchan un cuento (escucha en grupo), una presentación de un profesor, de sus compañeros o instrucciones orales para completar una tarea.

Dentro del modo receptivo de comunicación, los alumnos también utilizan subhabilidades:

Modo Receptivo -

- Utilizar su comprensión de determinadas palabras y de la situación para hacerse una idea del mensaje;
- fijarse en las palabras que no entienden, retenerlas en la memoria y tomar la iniciativa de preguntar sobre ellas;
- utilizar diferentes recursos como los gestos, las acciones y la expresión verbal para mostrar cuándo comprenden o no.

3.2. Producción

La expresión oral y escrita constituye el modo productivo, en el que los alumnos expresan mensajes. Pueden intervenir en el corro para contar una anécdota (algo que les ha ocurrido), explicar información que han descubierto, expresar una opinión, cantar o incluso recitar un poema. Algunos niños pueden hacer una presentación o dar una serie de instrucciones a sus compañeros, siguiendo los patrones lingüísticos que han escuchado utilizar a los profesores para estas tareas durante las semanas anteriores. Los niños también pueden utilizar la producción de la L2 en sus diarios o cuadernos de aprendizaje y, más adelante, en los casos

en que los educadores tengan reuniones y hablen de las anotaciones del diario del alumno, pueden utilizar la interacción.

Modo Productivo -

Las subhabilidades asociadas al modo productivo incluyen

- A medida que los alumnos progresan, pueden integrar estrategias útiles al hablar, por ejemplo, para comprobar si el oyente entiende, para retener la atención del lector, para destacar lo importante (repetición, entonación, velocidad y volumen del discurso),
- pronunciación, gestualidad (gestos icónicos / de compás); en la producción escrita, las subhabilidades incluyen pasar de la ortografía fonética a acercarse y alcanzar la ortografía convencional; mejorar gradualmente la pulcritud y la inteligibilidad, el registro, el vocabulario, etc.

3.3. Interacción

En el modo de interacción, los niños participan en conversaciones e intercambios breves. La interacción requiere la capacidad de responder a lo que oímos (o leemos) con relativa rapidez, utilizando nuestro repertorio lingüístico, que puede darse mezclando idiomas, respondiendo en la L1 y combinando palabras o frases con gestos.

La conversación, en su forma más simple, consiste en dar respuestas adecuadas diciendo palabras y, posiblemente, utilizando gestos; a medida que crecemos en nuestras capacidades comunicativas y desarrollamos habilidades de conversación, demostramos que estamos escuchando a los demás mientras hablan a través de gestos.

Interacción - Subhabilidades:

- escuchando por lo esencial;
- asentir con la cabeza, usar el contacto visual y "rellenos" como "ok / mhhm / oh";
- utilizando gestos o sustituyendo las palabras para transmitir el mensaje.
- También implican basarse en lo que dicen los demás, completar sus ideas con otras similares, estar de acuerdo o en desacuerdo y decir por qué.

Hoy en día también utilizamos cada vez más la escritura en la interacción. En el aula, esto puede desarrollarse escribiéndose notas unos a otros. Los niños disfrutan interactuando en forma de juegos de rol, cuando utilizan su imaginación para fingir ser un personaje concreto, o

de "representación de roles", cuando intentan decir frases adecuadas en una situación realista dada, sin fingir ser alguien en particular.

La interacción es algo más que hablar y escuchar / leer y escribir combinados, porque se desarrolla mediante la creación conjunta por parte de los participantes de lo que se dice, ya que cuando respondemos o añadimos algo nuevo a una interacción, tenemos en cuenta lo que se ha dicho antes y negociamos el significado para asegurarnos de que estamos entendiendo y nos están entendiendo correctamente.

3.4. Mediación

La mediación es un modo en el que se integran todos los demás. Cuando una persona media, reconstruye mensajes de una forma nueva. Esto significa tomar un mensaje (o texto), dicho o escrito, por otra persona o en una forma previamente diferente, y entregarlo en una nueva forma para el oyente manteniendo su intención.

Por ejemplo, un niño que domina dos lenguas puede ayudar a los demás a entender lo que se ha dicho resumiéndolo en la L1 de los otros niños al final de una reunión de clase. La mediación implica recepción y luego producción, pero también interacción; por ejemplo, al resumir y presentar a otra persona lo que se ha dicho antes, puede haber preguntas y respuestas para aclarar los mensajes. La mediación también puede utilizarse para transformar una representación, como convertir una descripción en un dibujo, una instrucción en una acción, o poner en orden una serie de imágenes desordenadas para ilustrar lo que ocurre mientras se escucha una historia.

La mediación también está estrechamente relacionada con la competencia plurilingüe. Este concepto, la competencia plurilingüe, reconoce que todo el repertorio lingüístico de una persona es un conocimiento válido que puede y debe utilizarse para comunicarse eficazmente. La mediación es un modo de comunicación que permite explotar los conocimientos que pueda tener un hablante, por escasos que sean, para transmitir mensajes que pueden no ser comprensibles para los demás en su forma original.

Haz una pausa y reflexiona:

- ¿Cómo puede incorporar los distintos modos de comunicación (recepción, producción, interacción, mediación) en sus clases para crear una experiencia de aprendizaje de idiomas más holística y envolvente para sus hijos?
- ¿Cómo se puede fomentar un entorno en el que los niños se sientan cómodos mediando mensajes entre lenguas, ayudando a sus compañeros a entender y a comprometerse con contenidos tanto en su L1 como en su L2?
- Dada la importancia de la interacción para el desarrollo del lenguaje, ¿cómo se pueden estructurar las actividades de clase para promover intercambios significativos y en tiempo real en la L2?
- ¿Cómo puede utilizar la mediación como herramienta de apoyo a la competencia plurilingüe, permitiendo a los niños recurrir a todo su repertorio lingüístico para dar sentido a las cosas y facilitar la comunicación dentro de la comunidad del aula?

4. Incorporación de los cuatro modos de comunicación en un entorno elemental

En la siguiente sección se estudiará cómo los cuatro modos de comunicación pueden apoyar el aprendizaje de L2 en un aula Montessori de primaria. Este cambio de punto de vista hacia los modos de comunicación garantiza que el aprendizaje de idiomas se centre en la comunicación libre. La creación de una experiencia de inmersión ayuda a los niños a desarrollar y utilizar los cuatro modos de comunicación indistintamente y en un contexto natural.

La clave de la comunicación libre en el entorno de la escuela primaria Montessori es desarrollar una cultura de aprendizaje de idiomas. Esto se discute en detalle en la Sección 3.1, Desarrollo de una cultura de aprendizaje de L2.

Los ingredientes esenciales de una cultura de aprendizaje de idiomas son:

- Entorno de aprendizaje positivo
- Norma cultural en torno al lenguaje "Esto es lo que hacemos aquí"
- Flujo natural del lenguaje

Una vez que se establece esta base hay muchas oportunidades ricas en las aulas elementales Montessori donde los cuatro modos de comunicación se pueden utilizar simultáneamente y en un contexto significativo. La siguiente sección detallará cómo los elementos particulares del

aula elemental Montessori se pueden utilizar para mejorar el uso de los modos de comunicación.

4.1. Reunión comunitaria

El tiempo de reunión de la comunidad es una excelente oportunidad para utilizar varios modos de comunicación simultáneamente. Para que el tiempo de reunión en grupo sea una oportunidad eficaz para que los niños utilicen los distintos modos de comunicación, debe estar abierto a la intervención de todos los niños y no estar dominado por los adultos.

Los niños necesitan la oportunidad de utilizar modos receptivos de comunicación, ya que es una oportunidad para la escucha ampliada. Es entonces cuando los niños tienen la oportunidad de escuchar en contexto. Desarrollan la habilidad de escuchar palabras clave. También pueden experimentar la fluidez de no entender una frase y luego entender una palabra en una frase posterior que les ayuda a desentrañar el significado de la frase anterior. Se trata de una experiencia importante para los niños, que aprenden a sentirse cómodos sin entenderlo todo y lo reconocen como parte natural del proceso de aprendizaje de idiomas. Un entorno de apoyo y confianza es fundamental para que se produzca este proceso.

Durante la interacción en la reunión se practican modos de comunicación productivos. Esto es especialmente cierto en el caso de los alumnos de segundo plano, deseosos de defender su punto de vista. Esto significa que también ofrece una gran oportunidad para ampliar la expresión oral en L2 y responder a los demás.

El modo de interacción (una combinación de los modos de producción y recepción) se produce intrínsecamente en una reunión de clase elemental, especialmente si existe la oportunidad de debatir cuestiones de clase. Una forma de utilizar el modo de interacción que los alumnos pueden encontrar motivadora es celebrar una reunión semanal de la comunidad, en la que se pueden debatir cuestiones problemáticas. La reunión comunitaria es una herramienta habitual en las aulas Montessori, ya que permite a los niños aprender a funcionar como una minisociedad y considerar y debatir los cambios que puede ser necesario introducir en el entorno. Es una oportunidad importante para que los niños sean escuchados, realicen cambios positivos y se sientan capacitados.

Durante la semana, los niños pueden utilizar sus modos de producción para escribir sus puntos o preocupaciones para la reunión en el libro comunitario. Luego, durante la reunión, se vuelve a utilizar el modo de producción cuando el niño elabora verbalmente la idea que ha escrito en el libro. Durante esta parte de la reunión, los demás niños utilizan el modo receptivo mientras escuchan y consideran la idea. Por último, los otros niños tienen la oportunidad de volver a utilizar sus habilidades productivas cuando responden a una sugerencia y defienden su punto de vista. Lo ideal sería que esta reunión estuviera presidida por un alumno mayor, lo que requeriría también su mediación. Además de asegurarse de que cada niño tiene la oportunidad de hablar, el presidente reformula las ideas expuestas y parafrasea para ayudar a llegar a una decisión o solución.

Tenga en cuenta que debe evitarse la traducción durante las reuniones para garantizar que los alumnos utilicen los modos receptivos de comunicación. Si se traduce durante una reunión, los niños pueden "desconectar" de la escucha de la L2 y esperar la traducción. En cambio, si los niños traducen al final del círculo, los que no hayan entendido del todo se sentirán incluidos. Esto también permite a los niños traducir y pasar de una lengua a otra con naturalidad. Esta paráfrasis de lo que ha ocurrido al traducir es otro ejemplo de habilidades de mediación y es una excelente oportunidad para que los niños se desafíen a sí mismos mientras ayudan a sus compañeros.

4.2. Rutinas diarias

Las rutinas diarias ofrecen importantes oportunidades de interacción y repetición de vocabulario. También son momentos para utilizar las lenguas en un contexto real y significativo en el que pueden sentirse seguros.

La hora de comer ofrece muchas oportunidades para utilizar las destrezas receptivas. Las destrezas receptivas se utilizan al escuchar instrucciones y palabras clave. Los alumnos pueden escuchar vocabulario nuevo sobre alimentos y rutinas en torno al almuerzo. Los adultos pueden contribuir a ello utilizando un lenguaje coherente en este contexto, empleando frases fijas con regularidad, como "¿Quieres un poco más?", etc.

Con el tiempo, los niños se van sintiendo cómodos con el vocabulario y las estructuras gramaticales utilizadas durante la hora de comer y empiezan a utilizar sus habilidades

productivas a medida que aprenden a responder con frases como "Más, por favor". La repetición y la rutina de la hora de comer permiten que los alumnos de L2 se sientan seguros al producir un lenguaje apropiado y utilizar el vocabulario y las estructuras adecuadas. La hora de comer también proporciona tiempo para la interacción informal y anima a los niños a mantener conversaciones en grupos más pequeños. La mediación también puede producirse de forma natural durante el almuerzo, cuando los niños resuelven problemas como quién se sienta dónde o cuánta comida hay disponible para una segunda ración.

Otras rutinas diarias que ofrecen ricas oportunidades para la interacción natural son: dar la bienvenida a los niños por la mañana, leer la fecha en la pizarra y planificar el día. Dar instrucciones al principio permite utilizar las habilidades receptivas. Es una buena práctica dar instrucciones en grupos de tres mientras se muestran con los dedos, ya que así los niños aprenden qué deben escuchar y esperar (por ejemplo, ordenar, diarios de trabajo, responsabilidades). Con el tiempo, los niños aprenden a reconocer estas palabras y suelen empezar a utilizarlas en sus destrezas de producción.

4.3. Diarios de trabajo y reuniones semanales

Las habilidades productivas se utilizan todos los días cuando los niños anotan anotaciones en sus diarios de trabajo. Los diarios de trabajo son una herramienta típica de las aulas Montessori de primaria, que se utilizan para registrar cada asignatura y actividad aprendida y el tiempo dedicado a cada una de ellas. Proporcionan una gran oportunidad para desarrollar el uso del vocabulario de la L2, así como las habilidades de escritura. Se espera que los alumnos escriban en L2 en sus diarios de trabajo y, al principio, a menudo necesitan ayuda para asegurarse de que su ortografía y vocabulario son correctos. El diario de trabajo constituye el punto central de una reunión semanal con el guía sobre sus progresos de esa semana.

Las habilidades de mediación pueden utilizarse después en la reunión semanal entre cada guía y alumno. Los niños utilizan su modo de producción para completar una reflexión sobre cómo les ha ido la semana antes de la reunión. Esto ofrece una oportunidad para la producción de escritos en contexto, pero también desarrolla las destrezas de pensamiento en inglés y el parafraseo. Esto, a su vez, proporciona al niño un guión para apoyarle durante su reunión individual con el guía sobre su semana en L2. El niño tiene el diario de trabajo y la reflexión como apoyo escrito para su conversación. A medida que habla con su guía, sus habilidades

receptivas se ven reforzadas por la comprensión de las palabras que ya ha utilizado en su reflexión y en sus guías de trabajo.

4.4. Lectura en grupo

Permitir un tiempo dedicado a la lectura, por supuesto, crea la oportunidad de desarrollar habilidades lectoras. La creación de un sistema de lectura en grupo facilita el uso de los cuatro modos de comunicación.

La lectura en grupo, con la presencia de un adulto, permite a los niños desarrollar sus habilidades receptivas durante el acto de leer, pero también mientras escuchan leer a los demás miembros del grupo. En este contexto, el adulto desempeña un papel importante, ya que se asegura de que los niños interactúen entre sí en L2. Esto favorece el uso de los modos de comunicación interactivo y de mediación. Si un profesor opta por formular preguntas de debate utilizando la taxonomía de Bloom, por ejemplo, crea la oportunidad de que los alumnos piensen y parafraseen en L2. Esto puede animar a los alumnos a compartir una respuesta ampliada que mejore sus destrezas productivas. La clave está en plantear una serie de preguntas en lugar de limitarse a comprobar la comprensión. Por ejemplo: "¿Cómo crees que se siente el personaje? ¿Puede explicar por qué? ¿Alguna vez te has sentido así?". Esta es una buena oportunidad para desarrollar habilidades de mediación en L2 y utilizar simultáneamente los cuatro modos de comunicación.

4.5. Grandes obras

La Dra. Montessori propuso que las grandes obras proporcionan a los alumnos de segundo plano las oportunidades que necesitan para asumir riesgos, trabajar con compañeros y ser autónomos. Les permiten causar desorden en un gran espacio y, al mismo tiempo, crear orden en sus mentes. Aunque Montessori no tuvo en cuenta específicamente a los alumnos de L2 al abogar por las grandes obras, éstas crean de forma natural oportunidades enriquecedoras para el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, para que las grandes obras sean realmente eficaces para los alumnos de L2, el guía debe observar y evaluar las necesidades de cada niño y adaptar la forma en que crean sus grandes obras. De este modo se garantiza la progresión lingüística y se satisface la necesidad de los alumnos de sentirse seguros en el aprendizaje de la lengua.

Durante las presentaciones iniciales, como los grandes cuentos y las lecciones clave, los niños utilizan sus destrezas receptivas, en las que emplean habilidades auditivas prolongadas y nuevo vocabulario. El uso de elementos visuales mediante materiales de nomenclatura y cuadros impresionistas garantiza que los alumnos no dependan demasiado de la traducción a la hora de adquirir nuevo vocabulario.

Las destrezas productivas se utilizan mientras los niños escriben en todo el plan de estudios. Las guías pueden utilizar lecciones dinámicas, como los experimentos científicos, para incorporar un objetivo lingüístico, como el desarrollo de la estructura de las frases. Las grandes obras también proporcionan un contexto atractivo para las destrezas de escritura. Las grandes obras ocupan espacio y tienen un diseño creativo, pero requieren destrezas de lectura y escritura para su ejecución.

La fase final de un gran trabajo es la presentación oral. Ofrecer a los grupos de alumnos la oportunidad de presentar a sus compañeros lo que han aprendido constituye una excelente ocasión para que los alumnos mejoren sus capacidades receptivas y productivas. En la presentación, los alumnos pueden leer información de su producto final, pero animarles a compartir con el grupo "dos cosas interesantes que hayan aprendido" o "algo que te haya sorprendido" anima a los alumnos a mediar y parafrasear lo que han leído y aprendido. Para los oradores menos seguros, la creación de un PowerPoint como producto final puede crear un enfoque más estructurado de las presentaciones orales que los alumnos disfruten. Cada sesión debe concluir con preguntas y respuestas, lo que también desarrolla las destrezas lingüísticas orales de todos los presentes.

4.6. Actividades de comunicación específicas de L2

Además de incorporar los cuatro modos de comunicación en la práctica típica del aula Montessori, las actividades específicas de comunicación L2 también resultan motivadoras y útiles. Los juegos de mesa basados en el lenguaje y otros materiales de conversación son útiles para involucrar a los alumnos de primaria en actividades divertidas que apelan a su naturaleza social. Este tipo de actividades son cruciales para reforzar las destrezas lingüísticas clave de forma atractiva y autónoma. Los juegos fomentan las destrezas productivas de los niños ofreciéndoles oportunidades estructuradas para hablar en la L2 y, además, ¡con el

objetivo de ganar un juego! También permiten a los niños seguir un guión y turnarse utilizando el modo de interacción de forma estructurada y predecible. Estos juegos también pueden reforzar un punto o una estructura gramatical concreta. Mientras juegan, los niños utilizan destrezas receptivas, pero más tarde observamos estas destrezas gramaticales o vocabulario en las destrezas productivas de hablar o escribir en otros contextos.

Por ejemplo, Scrabble, Adivina quién o Serpientes y Escaleras conversacional.

4.7. Discurso - Expresión de pensamientos complejos en una educación integrada

El modo de comunicación de la mediación forma parte del flujo natural del lenguaje en una clase de primaria Montessori y se utiliza mucho cuando se presenta a los alumnos la interconexión de las áreas curriculares y se les invita a compartir sus impresiones y a trabajar en grupo. A medida que los niños trabajan juntos para explorar, debatir, investigar y llegar a una comprensión común de los temas presentados en el plan de estudios integrado de la escuela primaria Montessori, utilizan la mediación para sintetizar la nueva información con las ideas existentes, luego articulan sus ideas dentro de los grupos y trabajan con las ideas de los demás que pueden no corresponderse con sus propias interpretaciones o pueden cuestionarlas.

Es posible que los alumnos hayan conocido previamente conceptos o ideas aislados en su L1, pero ahora se les invita a tratarlos como si estuvieran interconectados o relacionados y en una L2. De este modo, se pide al alumno que utilice los conocimientos existentes como trampolín para seguir aprendiendo y que lo haga con un lenguaje nuevo.

El alumno interioriza las ideas, las considera y luego expresa su comprensión en un debate de grupo, en el trabajo de un proyecto, en una expresión artística o de muchas otras maneras. La mediación se utiliza para sintetizar y manipular la información y también para apoyar a los compañeros que no entienden lo que se comunica en la L2. Aunque los alumnos se sientan competentes y puedan confiar en los conocimientos adquiridos, la comunicación de ideas complejas o matizadas en la L2 puede resultar difícil.

Una herramienta poderosa en estas situaciones es el uso de refundiciones como forma de mediación en la que el niño utiliza la L1 para explicar y el adulto reformula o repite lo que ha dicho en L2. De este modo, el niño se siente escuchado y se crea una experiencia positiva de

la L2. Esto puede mejorarse aún más si todos los adultos utilizan preguntas y guiones coherentes para resolver diferencias en la comprensión de conceptos o para guiar la expresión del alumno si es necesario. Paul Dix, en su libro "When the Adults Change, Everything Changes" (Cuando cambian los adultos, cambia todo), aboga por el uso de guiones para crear un enfoque coherente del comportamiento. Esta coherencia en los adultos genera límites claros y coherencia en el trato que reciben los niños. Para los estudiantes de L2, estos guiones también fomentan la confianza en el uso de la L2 en situaciones difíciles. Los niños aprenden de la coherencia del lenguaje repetido en los guiones y esto les ayuda a utilizar modos de mediación e interacción en estas situaciones. Esto crea una experiencia positiva para el niño, ya que aprende a entender las preguntas coherentes en L2, pero también reconoce que todos los adultos de su entorno le escuchan y le ayudan a expresar con precisión sus propias ideas y a trabajar respetuosamente con las ideas de los demás.

En todos los ejemplos citados, es posible observar que cada uno de ellos ofrece oportunidades para que todos los modos de comunicación se utilicen casi simultáneamente. Al igual que los niños reconocen la interconexión del currículo Montessori, nosotros podemos observar la naturaleza interconectada de estos cuatro modos de comunicación en lo que hacemos cada día. Alejarse de la visión tradicional de cuatro habilidades de comunicación encaja perfectamente con la perspectiva Montessori de cómo todo está interconectado. La belleza de todo esto es que mientras los ejemplos dados son útiles y específicos, cada día en el ambiente Montessori encontrarás más oportunidades para integrar estas habilidades si confías y sigues al niño.

Pausa y reflexión

- ¿De qué manera se pueden utilizar las reuniones comunitarias para crear oportunidades para que los niños practiquen los cuatro modos de comunicación, fomentando tanto su desarrollo social como lingüístico en la L2?
- ¿Cómo puede apoyar la capacidad de sus alumnos para mediar ideas complejas en la L2, especialmente durante el trabajo en grupo o las discusiones de proyectos, animándoles al mismo tiempo a aprovechar los conocimientos que ya poseen en su L1?
- ¿Cómo pueden utilizarse las rutinas diarias, como la hora de la comida o las actividades de bienvenida, para reforzar las destrezas lingüísticas receptivas y productivas, creando al mismo tiempo un entorno cómodo para que los niños practiquen el lenguaje de forma natural?

3.5. Alfabetización para la construcción II: comunicación escrita

Contenido

1. La importancia de una política lingüística escolar integral
2. Competencias de alfabetización transferidas entre lenguas
3. Reconocer los conocimientos de los alumnos
4. Las primeras etapas de la alfabetización en inglés
5. Trabajar con niños de primaria recién llegados a la L2
6. Centrarse en la lectura
 - 6.1. Lectura con distintos fines
 - 6.2. Lectura total - Un marco Montessori
 - 6.3. Lectura mecánica
 - 6.4. Lectura interpretativa
 - 6.5. Apreciación de la lectura L2
 - 6.6. Explorar los géneros
7. Escritura L2 en la enseñanza primaria
 - 7.1. Estrategias para desarrollar las destrezas de escritura en L2
 - 7.2. Puntuación y ortografía
8. Referencias

Principales conclusiones

- Una política lingüística escolar global garantiza la coherencia de los objetivos de aprendizaje de idiomas y apoya el desarrollo de la alfabetización tanto en L1 como en L2.
- Los alumnos transfieren destrezas de su L1 a su L2, lo que mejora el aprendizaje de idiomas cuando estas conexiones se reconocen explícitamente.
- La enseñanza basada en la fonética, tanto en la L1 como en la L2, proporciona una base sólida para las destrezas de lectura y escritura.
- El enfoque de "lectura total" de Montessori integra los procesos de descodificación, inferencia y evaluación para lograr un compromiso significativo.
- La exposición a materiales de lectura variados y amenos inculca el amor a la lectura para toda la vida y amplía la alfabetización L2.

Introducción

Esta sección explora algunos conceptos útiles que deben tenerse en cuenta al enseñar y observar a los niños mientras desarrollan sus capacidades de lectura y escritura. Estas sugerencias del Centro para la Alfabetización en la Educación Primaria ayudan a los profesores a identificar las capacidades y necesidades de los niños, y proporcionan formas constructivas de apoyar su progreso.

La alfabetización, que se refiere a la capacidad de leer y escribir, es un aspecto clave del aprendizaje entre los 6 y los 12 años. El desarrollo y el uso de estas destrezas facilitan el acceso a la comunicación escrita, lo que permite a los alumnos leer, comprender, trabajar y aprovechar el significado de los textos. El sentido de cómo se utiliza el lenguaje escrito en diferentes contextos y formatos, junto con la conciencia de la estructura del lenguaje, surge al verlo en diversas formas y a través de lecciones específicas y trabajo en el aula. La exposición a una amplia variedad de literatura puede engendrar un amor por el lenguaje e inspirar esfuerzos creativos, artísticos, académicos y personales. Y lo que es más importante, la alfabetización es una puerta de entrada a la propia cultura y a las culturas de los demás.

Es un hecho ampliamente reconocido que la alfabetización en cualquier lengua, ya sea la L1 o una segunda lengua, no se desarrolla sin intervención y apoyo. La lectura y la escritura, así como las habilidades que facilitan estas destrezas, requieren el estímulo y la orientación de profesionales bien informados. Todos estos factores deben combinarse para producir resultados fructíferos: niños que disfrutan de la lectura y que son lectores y escritores seguros de sí mismos y comprometidos. A medida que se consolida la competencia lectora, el mundo del niño se amplía gracias a un mayor acceso al conocimiento y al poder de utilizar el lenguaje escrito en todas las áreas del currículo y más allá.

1. La importancia de una política lingüística escolar global

A lo largo de esta Guía de Campo, nos referimos a dos modelos comunes de aprendizaje de una segunda lengua en las escuelas Montessori europeas contemporáneas: Los programas de inmersión en inglés y los programas de inglés como segunda lengua (ESL). Ambos tienen el inglés como lengua meta; en ESL hay un enfoque en la competencia lingüística práctica y social, pero los programas de inmersión tienen el inglés como lengua académica. La presencia de la lengua local es limitada en las escuelas de inmersión, para garantizar una exposición suficiente para que los niños desarrollen la competencia que necesitan para continuar sus estudios en inglés. En las escuelas con inglés como segunda lengua, la lengua local es la lengua académica y los objetivos para el inglés pueden ir desde una competencia oral básica (BICS), o incluir competencias básicas de lectura, escritura y cálculo con el objetivo de que los alumnos alcancen un nivel A2 en el CERF a los 12 años.

Estos objetivos, el modelo pedagógico y las expectativas en torno al uso de la lengua deben incorporarse a la política lingüística de la escuela (véanse más detalles en el apartado 1.2 Definición de los resultados del aprendizaje de idiomas: el qué) y deben trazar claramente el camino hacia la alfabetización en la L1 y la L2. La introducción de ambas lenguas puede hacerse simultáneamente, pero sopesar las ventajas frente a los posibles retos y dificultades para profesores y alumnos forma parte integrante de la planificación de la política.

Alternativamente, la alfabetización en cada lengua puede desarrollarse de forma secuencial, en la que la lectura y la escritura en una lengua estén bien establecidas antes de pasar a la alfabetización en la otra lengua escolar o hacer hincapié en ella. Ciertas condiciones pueden

hacer que sea apropiado alfabetizar primero en la segunda lengua de los niños, por ejemplo, si han estado inmersos en ella desde la infancia o la primera niñez y han alcanzado la fluidez y la comprensión oral y auditiva. Los requisitos y expectativas curriculares regionales o nacionales pueden influir en la lengua a la que se dé prioridad.

2. Transferencia de competencias lingüísticas

Sea cual sea la lengua en la que el niño se alfabetiza en primer lugar, transfiere de forma natural una serie de capacidades a cualquier otra lengua que aprenda. A pesar de que la comprensión de lo que ahora denominamos **transferencia** multilingüe (Cummins, 2007) se ha documentado e investigado desde principios de la década de 1970 (Lambert y Tucker, 1972), muchos programas siguen aplicando políticas estrictas de un adulto y un idioma. Aunque cada programa es único, es crucial tener en cuenta el beneficio potencial de que los educadores comprendan algunos conceptos importantes: la transferencia multilingüe, la **hipótesis de la interdependencia** (Cummins, 1981) y el papel de la L1 y **las lenguas de herencia** en las experiencias y el éxito de los alumnos.

La transferencia lingüística significa que los alumnos acceden a sus capacidades adquiridas en una lengua (a menudo, aunque no exclusivamente, en su L1) y las aplican a nuevas lenguas.

Los alumnos realizan la transferencia de distintas maneras (Cummins, 2007, p. 233)

- Transferencia de conocimientos conceptuales (por ejemplo, el concepto de número o el concepto de ciclo vital).
- Transferencia de elementos específicos del lenguaje (conocer el significado de tele- como en televisión, en varios idiomas).
- La transferencia de la conciencia fonológica, el reconocimiento de que las palabras están formadas por unidades más pequeñas y sonidos individuales, es necesaria para las destrezas de decodificación en 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 y organizadores gráficos para resumir o planificar textos.
- Transferencia de los aspectos pragmáticos del uso de la lengua (como, por ejemplo, los gestos que añaden significado a un intercambio, el reconocimiento de las situaciones formales frente a las informales, y que debemos ajustar nuestra forma de comportarnos y comunicarnos en consecuencia).

Los profesores pueden aprovechar la transferencia interlingüística utilizando métodos que informen al alumno del potencial de *sus conocimientos y capacidades*. Cuando los educadores dedican tiempo a hablar de estas conexiones, dirigiendo la atención hacia los puntos en común y los paralelismos entre los conceptos lingüísticos, el alumno puede convertirse en agente de su aprendizaje. En el ejemplo que se muestra en este enlace, un profesor que trabaja en un programa bilingüe español/inglés explica cómo capacitan a los alumnos resaltando su conciencia fonémica de las letras comunes a ambos idiomas y diferenciando los sonidos propios de cada lengua. Este enfoque ayuda a los alumnos a ser conscientes de su conocimiento implícito de la fonética en las dos lenguas, haciéndolo explícito y disponible para su uso inmediato. Además, reduce potencialmente lo desalentador que puede resultar un nuevo alfabeto para algunos alumnos.

La oportunidad de implicar a los alumnos en la conceptualización de su aprendizaje y su progreso se basa en el concepto de mente razonadora de Montessori, que apela a la voluntad del alumno elemental y puede desarrollar y mantener su interés y motivación. Este mayor interés fomenta una mayor práctica, uso y exploración de la L2, aprovechando la conciencia del alumno como catalizador de resultados positivos.

3. Reconocimiento de los conocimientos existentes y de las experiencias vividas y diversas de los alumnos

La aplicación por parte de los profesores de técnicas para fomentar la transferencia y el aprendizaje translingüístico son eficaces porque tienen en cuenta la vida interior de los alumnos como parte integrante del proceso de aprendizaje. Estos enfoques incorporan la comprensión de lo que los alumnos pueden aportar al entorno a través de su(s) lengua(s) materna(s). Los niños que participan en nuestros programas pueden pertenecer a la cultura mayoritaria o a una minoría nacional. Pueden ser inmigrantes, refugiados o nacidos en el país de padres inmigrantes o expatriados. Las posibilidades son diversas y cada niño puede, en grados diferentes y únicos, hablar y/o saber leer y escribir en lenguas presentes en sus hogares o comunidades. Pueden conocer las canciones, rimas, cuentos y juegos de las culturas o herencias particulares de su familia, aportando diferentes fondos de conocimiento.

La investigación en lingüística, neurología y sociología ha aportado conocimientos que han hecho avanzar la práctica y la comprensión del aprendizaje de idiomas por parte de los educadores; pero el aprendizaje de una lengua sigue siendo un proceso individual. Los requisitos de los planes de estudios, los programas y los resultados nacionales, así como la influencia de las expectativas de los padres, pueden llevar a los educadores a utilizar enfoques homogéneos o globales e incluso perpetuar el dominio o la validez de una lengua sobre otra. La translingüística y la ayuda a los alumnos para que aprovechen la transferencia translingüística pueden ayudarles a ser una versión más completa de sí mismos mientras aprenden una nueva lengua, ya que trabaja con sus capacidades existentes en lugar de descartarlas o sobrescribirlas. Reconocer el marco existente del alumno y trabajar con él de forma significativa contribuye a la experiencia de aprendizaje, fomenta la confianza y minimiza los posibles daños en el sentido de sí mismo o la identidad del alumno.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo puede incorporar los principios de la transferencia translingüística a sus prácticas en el aula para favorecer el desarrollo lingüístico de los alumnos tanto en su L1 como en su L2?
- ¿De qué manera influye la política lingüística de tu centro en tu forma de enseñar?
- ¿Cómo adaptar la política lingüística del centro a las necesidades individuales de sus alumnos en un entorno Montessori de 6 a 12 años?
- Reflexionando sobre la diversidad lingüística y cultural de sus alumnos, ¿cómo puede crear un entorno de clase que respete y aproveche sus conocimientos y experiencias?
- ¿Cómo equilibrar la necesidad de inmersión en una segunda lengua con los beneficios potenciales de mantener la lengua local o de herencia para el desarrollo cognitivo y social?
- ¿De qué manera puede implicar a los alumnos para que reconozcan y exploren las conexiones entre su L1 y su L2?

4. Las primeras etapas de la alfabetización en inglés: de la descodificación a la comprensión

La educación Montessori se centra en proporcionar un entorno adecuado al desarrollo del niño, en el que éste disponga de los recursos y la orientación que le permitan seguir sus instintos e

inclinaciones para aprender y crecer. El enfoque utilizado en la Casa de los Niños, un aula de edades mixtas para niños de 3 a 6 años, aprovecha la fascinación innata del niño por el lenguaje a esta edad, o **período sensible para el lenguaje**, para crear una base que apoye el avance de las habilidades de alfabetización L1 a medida que se desarrolla el intelecto del niño. La introducción de conceptos de alfabetización a una edad temprana suele generar lectores precoces. Los niños que asisten a una educación infantil más basada en el juego pueden tener un punto de partida diferente en el nivel elemental.

L1 Fonética en la Casa de los Niños

El debate sobre la alfabetización en los países anglófonos se centra en los beneficios de la alfabetización en los países de habla inglesa.

la enseñanza de la fonética frente al enfoque de dejar que el aprendizaje de la fonética, hasta cierto punto, se adquiera gradualmente a través de la exposición a la lengua hablada y escrita. En una Casa de Niños Montessori, el camino hacia la alfabetización L1 comienza con un enfoque basado en la fonética en todos los idiomas pertinentes. La exposición suficiente a un lenguaje oral rico, preciso y atractivo es clave para la enseñanza de la fonética. La ampliación del vocabulario en la L1 y el desarrollo del vocabulario en la L2 se apoyan en actividades como escuchar y participar en la recitación de rimas, cantos, canciones y juegos de dedos.

Rimas, canciones y cantos en entornos bilingües

Cuando los niños muy pequeños se alfabetizan en una segunda lengua, necesitan más apoyo que cuando la alfabetización se fomenta en su lengua materna. El uso abundante de rimas de acción, canciones, juegos de dedos y cantos despertará el interés natural de los niños por el lenguaje y reforzará su conciencia de los sonidos de una nueva lengua: una base esencial para la alfabetización. Estos tipos de lenguaje también aumentan la exposición del alumno a la cultura de la L2 y animan al niño a relacionarse de forma lúdica con la música, los movimientos, los personajes y las imágenes que complementan las rimas y los juegos. ([Ilustraciones con licencia gratuita](#)).

Los programas Montessori de los primeros años utilizan juegos lingüísticos para estimular el desarrollo de la conciencia fonológica, por ejemplo jugando al "Veo, veo", para crear un banco de fonemas. Se anima a los niños a identificar los sonidos individuales de las palabras que hablan y oyen. Este trabajo se realiza en la L1 mucho antes de la introducción de cualquier símbolo escrito y es, hasta cierto punto, diagnóstico: antes de introducir símbolos y asociarlos a

sonidos, debemos estar seguros de que un niño puede identificar con precisión y coherencia un fonema concreto en diferentes partes de una palabra. La capacidad de oír o identificar un sonido favorece su posterior vinculación al símbolo escrito, es decir, a un carácter o letra. Posteriormente, la enseñanza explícita de la fonética es deliberadamente secuencial y comienza con la introducción de los fonogramas, que consisten en sonidos simples que se corresponden con letras simples, para pasar después a los dígrafos (sonidos que corresponden a dos letras, como *ck, ch, th*) y a los trígrafos, como *tch* y *ght*.

De este modo, el alcance del plan de estudios de Children's House para niños de 3 a 6 años establece una base sólida para la conciencia fonémica y fonológica y la fonética en la L1 de los niños. Las actividades y el aprendizaje que siguen a esta etapa introductoria conducen al niño a un mayor enriquecimiento del vocabulario y a actividades lingüísticas gradualmente más complejas a lo largo de tres años. Se guía al niño desde la toma de conciencia, pasando por una serie de conceptos que desarrollan la capacidad lectora, el amor por la literatura y la motricidad fina necesaria para la escritura. Al principio, la "escritura" se realiza con el alfabeto móvil. Se trata de una etapa clave en la alfabetización, en la que el niño empieza a construir palabras que puede decir incluso antes de poder escribir las letras con lápiz y papel. Además, se introducen conceptos gramaticales y se puede explorar la escritura creativa. Es importante señalar que el enfoque individualizado de la educación Montessori significa que no todos los niños dominarán estas habilidades más "avanzadas" o incluso experimentarán el alcance completo del plan de estudios de idiomas. Sin embargo, habrán recibido presentaciones apropiadas para su desarrollo y habrán observado a sus compañeros realizando una amplia variedad de trabajos, lo que les creará una conciencia de lo que les espera.

Una vez que un niño ha desarrollado la conciencia fonémica en cualquier lengua, transfiere automáticamente esta conciencia a las lenguas adicionales que aprende. Esto significa que, en el caso de la conciencia fonémica en una L2, los alumnos sólo necesitan discriminar los sonidos que son diferentes de los de la L1, por lo que la enseñanza debe centrarse en estas diferencias.

Consideraciones sobre la fonética L2 en las aulas de educación infantil o primaria inferior

Alcanzar las primeras etapas de la alfabetización L2 en lengua inglesa plantea retos particulares a los niños. Un principio fundamental que los educadores y las familias deben conocer es que los niños no desarrollarán buenas destrezas de comprensión o alfabetización si su dominio de la lengua oral está por debajo del nivel de los textos que se espera que lean o escriban. Por eso hay que combinar una amplia variedad de actividades intensivas de desarrollo del lenguaje oral con la enseñanza de la lectoescritura.

Aquí mencionamos algunos de los obstáculos principales y más extendidos, junto con estrategias que los profesores pueden desplegar e ideas de recursos que los niños pueden utilizar para superar los obstáculos.

Desafío: Los alumnos tienen una exposición limitada o nula al inglés fuera de la escuela.

Estrategias: Los profesores adoptan un enfoque sistemático para introducir y reciclar constantemente el vocabulario con la narración de las rutinas de clase, canciones y cuentos en inglés

Recursos: Los niños crean diccionarios de imágenes, diccionarios de imágenes de la clase

Reto: Comprensión básica de la **correlación símbolo-sonido (grafema-fonema) en el**

alfabeto inglés: Los fonemas individuales en inglés pueden corresponder a más de una letra o combinación de letras, y viceversa (ver [aquí](#) ejemplos). Puede resultar difícil saber cómo se pronuncia una palabra escrita cuando la leemos por primera vez porque las letras no tienen una correspondencia uniforme o singular con los sonidos en inglés

Estrategias: Seleccionar materiales de fonética que se ajusten al vocabulario activo de los niños. Observar detalladamente los progresos de los niños y actualizar continuamente los materiales para adaptarlos a sus conocimientos y retos actuales. Presentar los materiales y hacer que los niños participen en actividades que les gusten para practicar y progresar en el lenguaje hablado y escrito.

Recursos: Los niños crean diccionarios fonéticos; pueden utilizar la "ortografía inventada" como herramienta de aprendizaje hasta que aumente su fluidez oral.

Eventualmente, una vez que los niños dominan las frases básicas en inglés hablado, se pueden introducir materiales Montessori, diseñados para hablantes de inglés L1 que abordan este desafío ([carpetas de lectura](#) y diccionarios de fonemas) para ayudar a desarrollar la

ortografía.

Reto: El inglés tiene conjuntos de palabras que son excepciones a la regla y son préstamos de otras lenguas.

Estrategias: Lectura y escritura de palabras visuales de alta frecuencia

Recursos: Juegos y recursos de aprendizaje que los niños pueden utilizar de forma independiente para practicar el reconocimiento de palabras (especialmente (Dolch) palabras de alta frecuencia).Juegos para emparejar cognados y palabras de préstamo entre idiomas (desarrollo de la conciencia metalingüística).

Reto: Las diferencias entre los sonidos/fonemas de la L1 y la L2 dificultan al alumno la audición o pronunciación de ciertos sonidos.

Estrategias: El profesor y los alumnos analizan juntos los sonidos que suponen un reto en la L2 y que contrastan con los sonidos de la L1.

Recursos: Alfabetos bilingües, juegos de reconocimiento de palabras basados en textos que los niños ya conocen oralmente (rimas, cantos, estribillos de cuentos).

El desarrollo de la fluidez y la comprensión son procesos continuos y a largo plazo que se prolongan a lo largo de toda la vida. Pasando de las fases iniciales de lectura de palabras y frases, la comprensión lectora de los alumnos implica el desarrollo de la capacidad de integrar una compleja variedad de habilidades. La conciencia fonémica, la lectura automática y comprensiva de palabras, la fluidez, la comprensión del texto, el conocimiento del significado de palabras concretas del vocabulario y la aplicación de este conocimiento y estas habilidades tanto en la lectura como en la escritura forman parte de lo que los niños deben desarrollar.

La política lingüística de toda la escuela debe incluir un plan de alfabetización para las lenguas en las que los niños aprenden y trabajan, incluido un enfoque compartido que se actualice a medida que evolucionan el contexto y la comunidad escolar. La política debe tener en cuenta cómo se introduce y desarrolla la fonética, ya que esto afectará a la confianza de los alumnos y a los resultados, a la cooperación de los profesores y al mantenimiento de registros. Llegar a las mejores prácticas es un proceso iterativo que requiere tiempo y esfuerzos coordinados e informados.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo se asegura de que las actividades de conciencia fonémica y fonética en el aula se adaptan tanto a los alumnos de L1 como a los de L2?
- ¿Qué apoyo presta a los estudiantes que tienen una exposición limitada a la L2 fuera del aula?
- ¿Cómo se equilibra la enseñanza de la fonética con otras formas de desarrollo del lenguaje oral para garantizar la competencia lingüística general de los alumnos?
- ¿De qué manera puede incorporar la conciencia metalingüística a su enseñanza, ayudando a los estudiantes a reconocer las similitudes y diferencias entre su L1 y su L2 para mejorar su experiencia de aprendizaje de idiomas?

5. Trabajar con diversos niveles de L2 en primaria

La escuela primaria puede ser el primer contacto de los niños con la L2, aunque a menudo los niños han tenido una exposición previa, y algunos niños ya han estado inmersos en ella, a través de un programa de primeros años. En cualquier grupo de escolares suele haber una mezcla de experiencias previas con la L2, desde hablantes nativos hasta completos principiantes.

Para los niños con menor experiencia de exposición a la L2, es necesario un programa más intensivo de trabajo explícito de la lengua oral junto con la alfabetización. A través de las actividades orales, estos niños irán adquiriendo la gramática de la L2, el significado de las palabras y frases, y los sonidos, y todos estos conocimientos serán necesarios cuando pasen a desarrollar la lectoescritura.

En los programas Montessori, los atractivos y tangibles recursos didácticos de Children's House (primeros años) pueden adaptarse para que los niños los utilicen en primaria para el aprendizaje de L2: por ejemplo, la granja, o las cajas de objetos fonéticos para aprender el significado, el sonido y la ortografía de las palabras. Estos materiales tienen actividades didácticas específicas para los niños de los primeros años, diseñadas específicamente para sus necesidades de desarrollo. Si los utilizamos en el primer ciclo de primaria y para la enseñanza de L2, habrá que adaptarlos; por ejemplo, se necesitarán actividades orales adicionales con las palabras que forman parte de los recursos de la granja o los objetos

fonéticos para que los niños reconozcan los sonidos de las palabras y conozcan sus significados. Cuentos, cantos, canciones o rimas de acción, reforzados con imágenes, pueden crear la base.

LOS COMPONENTES DE LA ALFABETIZACIÓN

Hasta ahora, la información aquí proporcionada se ha centrado en la conexión entre el lenguaje oral y la alfabetización, la conciencia fonémica y la fonética. Éstas forman parte de un conjunto de áreas que conforman la competencia en lectoescritura, destacadas en la investigación sobre la enseñanza de la lectoescritura en EE.UU.: conciencia fonémica, fonética, fluidez, vocabulario y comprensión. Aunque los investigadores estudian estos componentes por separado, *la instrucción debe reunirlos para ser eficaz*: la conciencia fonológica en el contexto de la fonética, y el aprendizaje del vocabulario en el contexto de la comprensión de textos. La fluidez sólo puede avanzar adecuadamente cuando los alumnos utilizan los demás componentes y, al integrarlos, pueden comprender lo que leen.

La base del aprendizaje de la lectoescritura en L2, y lo que lo diferencia especialmente de las necesidades de desarrollo de la lectoescritura en L1, es una enseñanza de vocabulario coherente, sistemática e intensiva: todo lo que hacen los profesores de L2 de primaria "debería girar en torno a la adquisición de vocabulario: explicar, demostrar, dibujar, repetir, leer, escribir y jugar con las palabras en todos los aspectos de la enseñanza". (Irujo, s.f.).

La importancia del desarrollo del lenguaje oral para la alfabetización

El desarrollo del lenguaje comienza con la comunicación oral, y los niños asimilan y dominan su L1 comunicándose con los demás con alegría y entusiasmo. Las destrezas lingüísticas orales deben ocupar un lugar destacado en la base lingüística en continuo desarrollo de los alumnos. La capacidad de hablar la lengua que se lee es esencial para los niños que aprenden una segunda lengua. La investigación en psicolingüística apoya la idea de que la producción -la capacidad de hablar y utilizar expresiones- es tan importante como la comprensión en el desarrollo de una comprensión fundamental de una L2 (MacDonald, 2013).

En el Reino Unido, 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 y en el programa Big Writing de Ros Wilson. El programa de Wilson se utiliza mucho en el Reino

Unido y ella es conocida por su afirmación "Si no pueden decirlo, no pueden escribirlo".

Participar en la narración de cuentos en la lectura compartida de libros, por tanto, proporcionará una base crucial para ayudar a los niños a darse cuenta de que conocen más palabras de la L2 de las que creen y pueden empezar a escribir palabras, frases y, con el tiempo, cuentos cortos con su propia ortografía fonética.

Por ejemplo, dentro de Talk for Writing de Corbett, una estrategia propuesta se denomina "Imitar, innovar, inventar". Los profesores empiezan con un texto modelo que seleccionan, basándose en el interés y la competencia lingüística de los niños, para leerlo y comentarlo en múltiples ocasiones, lo que conduce a la participación activa de los niños a medida que son capaces de recitar muchas frases del texto. Finalmente, este cuento se convierte en la base de la innovación y conduce a una escritura creativa totalmente independiente. Este enfoque se basa en la propuesta de que la narración de historias necesita ser aprendida, que los niños necesitan haber oído y conocer tanto los patrones como el lenguaje de las historias, así como ser capaces de pronunciar las palabras y frases, antes de que puedan empezar a contar, y más tarde a escribir, las suyas propias. Esto está en consonancia con lo que se ha explicado en las secciones anteriores de nuestra Guía de campo, y en el [sitio web de Hablar para escribir](#) hay abundante información, ejemplos de actividades y propuestas de cuentos modelo.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo integra actualmente el desarrollo del lenguaje oral en sus actividades diarias en el aula?
- ¿Qué ajustes podrías hacer para apoyar mejor las destrezas de alfabetización L2 de tus alumnos?
- ¿De qué manera podrías adaptar los recursos Montessori, como las cajas de objetos fonéticos o los materiales de granja, para apoyar mejor las necesidades orales y de lectoescritura específicas de tus alumnos de L2 de primaria?
- Teniendo en cuenta los principios del enfoque "Imitar, Innovar, Inventar", ¿cómo podría incorporar la narración de historias a sus clases de L2 para mejorar la fluidez, la creatividad y las habilidades de escritura de los alumnos?

6. Centrarse en la lectura: Desarrollar la comprensión lectora

6.1. Lectura con distintos fines

El desarrollo de la comprensión lectora incluye la toma de conciencia de las distintas maneras en que leemos y comprendemos un texto, dependiendo del propósito del autor y del propósito del lector. Las evaluaciones internacionales de la lectura (por ejemplo, el PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study- de la IEA) contemplan dos grandes *propósitos* de la lectura: para la experiencia literaria, o para adquirir y utilizar información. Del mismo modo, el propósito de un autor también puede ser involucrar al lector, en una experiencia literaria, informar y producir contenidos que sean evaluativos en textos persuasivos y argumentativos. 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 llegar a una conclusión sobre lo que el autor pretende transmitir;
- Comprensión **evaluativa** o **interpretativa**, que implica reflexionar sobre el mensaje expresado en el texto y sus implicaciones, el tema y las intenciones del autor, además de emitir juicios sobre la calidad del texto y la fiabilidad del mensaje.

Como lectores, nos hacemos una idea de lo que el autor pretende transmitir mediante distintos tipos de pistas. Por ejemplo, si la cubierta del libro tiene ilustraciones que sugieren que el libro cuenta una historia, tendemos a reconocer enseguida que la intención del autor es, sobre todo, entretener a los lectores. Pero si vemos una fotografía en la portada de un libro, por ejemplo de una bicicleta o un pájaro, podemos suponer que el libro es informativo. Como lectores, nos comprometemos con lo que leemos utilizando esas suposiciones iniciales. Además, leeremos de forma diferente; si se trata de un cuento, lo más probable es que leamos desde el principio y leamos cada palabra de una página. Si el libro es de no ficción, normalmente escaneamos las páginas en busca de información útil y nos saltamos partes. Nos centramos en lo que creemos que será relevante o en lo que queremos averiguar.

6.2. Lectura total - Un marco Montessori

En el enfoque Montessori, la lectura con toda la gama de procesos de comprensión en acción se denomina lectura total. En el marco de María Montessori, los procesos de comprensión que se evalúan en los marcos de evaluación actuales, mencionados anteriormente, se describían como lectura *mecánica*, *interpretativa* y *apreciativa*. Es decir, Montessori reconocía que el compromiso total con los textos requiere que el niño desarrolle la decodificación, la comprensión inferencial y la comprensión evaluativa.

6.3. Lectura mecánica en la Casa de los Niños

Montessori propuso que los niños desarrollaran estas habilidades a través de la secuencia específica de aprendizaje que siguen con los materiales, diseñados para tal fin, en la Casa de los Niños. Un esquema de trabajo cuidadosamente diseñado lleva al niño a entender la escritura como una herramienta con la que se puede compartir una idea. Simultáneamente, los niños trabajan para comprender el principio alfabético y desarrollar habilidades fonéticas en la L1. El niño utiliza sonidos representados por letras para construir una palabra que tiene en mente. Escriben" utilizando el alfabeto móvil. Esto da lugar a diversas actividades de lectura de palabras y juegos individuales y en pequeños grupos. La lectura que se realiza en esta etapa es mecánica en el sentido de que consiste en la unión funcional de sonidos para crear una palabra: reconocimiento de fonemas, acciones físicas para colocar las letras en el mismo orden que los sonidos de la palabra y para vocalizar una palabra. La comprensión y el entendimiento no son el objetivo inmediato, pero están en el horizonte. Esta misma progresión de trabajo puede llevarse a cabo en la L2 en la Casa de los Niños, tal como se indica en la política lingüística de la escuela. En este nivel, toda lectura se limita a los fonogramas previamente introducidos por las letras de papel de lija.

Para los niños que han realizado el esquema de lectura mecánica en su L1, la aplicabilidad al proceso de desarrollo de la lectoescritura en la L2 puede ser limitada. Estos niños saben que la escritura es una herramienta, que las letras representan sonidos y que los sonidos se combinan para formar palabras. No necesitan volver a seguir el esquema para la L2 porque pueden aplicar directamente los mismos conocimientos. En cambio, los niños necesitarán ayuda para notar nuevos sonidos en la L2 que no forman parte de la L1, y aprender sobre las diferencias ortográficas y fonéticas entre su(s) L1(s) y la L2.

6.4. Lectura interpretativa

Lectura interpretativa en casa de los niños La lectura para la comprensión total se desarrolla después de que el niño trabaje intensamente con actividades que le lleven a leer cada vez con más fluidez las palabras comprendiendo su significado. Este nivel de comprensión se desarrolla mediante una secuencia de actividades que comienzan de forma sencilla y se van haciendo cada vez más complejas. Por ejemplo, el profesor escribe una palabra, el niño la lee y la coloca junto a un objeto correspondiente y familiar. A continuación, se leen etiquetas prefabricadas y se emparejan con los objetos familiares correspondientes. Una progresión en dificultad consiste en *tarjetas de acción*, en las que el niño debe leer una palabra y, a continuación, realizar la acción escrita en la tarjeta. En este caso, el niño no recibe ningún refuerzo visual y depende únicamente de su comprensión. Un abanico de materiales de lectura guía al alumno desde la lectura de palabras y frases hasta la complejidad de trabajar con los materiales de las etapas de definición. Al igual que con la lectura mecánica, esta misma progresión de trabajo puede realizarse en la Casa de los Niños en la L2 con una planificación adecuada.

Lectura interpretativa L2 en la los Niños

Debe prestarse especial atención a la presentación y al trabajo con las palabras de puzzle, los cuadernillos de lectura y el diccionario de fonogramas o dígrafos cuando el inglés es la L2. El alumno disfruta con la lectura de historias sencillas que aumentan progresivamente su capacidad de comprensión y le ofrecen, con el uso del diccionario de fonogramas, una interacción independiente con los materiales. El alumno puede avanzar a su propio ritmo y está motivado para seguir adelante.

Estos materiales y su correspondiente serie de actividades apoyan el dominio mecánico de la lectura de la amplia variedad de variaciones ortográficas de los fonogramas en lengua inglesa fuera del subconjunto ofrecido por las letras de papel de lija. Esto permite al niño leer una variedad más amplia de palabras y textos que favorecen el enriquecimiento adicional del vocabulario, incluida la comprensión. Esto es vital para leer una selección más amplia de textos en inglés. El alumno puede intentar leer cualquiera de los textos de L2 adecuados a su nivel, apoyado a medida que avanza en el camino hacia la lectura total.

Lectura interpretativa L2 en el nivel elemental

Hacia la mitad de la primaria, cuando los niños suelen madurar lo suficiente en sus destrezas básicas de lectoescritura como para leer con creciente fluidez, empiezan a aprender

intencionadamente a través de la lectura de géneros tanto de no ficción como de ficción. En la segunda lengua, el hecho de que su vocabulario sea más limitado que en su L1 significa que necesitan la orientación de los educadores para asegurarse de que se esfuerzan constante y conscientemente por ampliarlo y consolidarlo. Los niños pueden aprender a anotar las palabras clave de sus lecturas en un diccionario personal, un cuaderno de vocabulario o un diario de aprendizaje. La lectura de varios ejemplares de un mismo libro puede propiciar el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua, ya que los niños leen y aprenden sobre un libro en grupo.

El aprendizaje de vocabulario en la L2 también puede apoyarse en la sólida base que proporciona el plan de estudios Montessori en etimología y estudio de palabras. El aprendizaje de la morfología de las palabras (prefijos, sufijos, raíces, inflexión) ayuda a los niños a acceder a diferentes tipos de pistas para comprender, deletrear y utilizar el nuevo vocabulario. Esta base prepara a los niños para utilizar estrategias metacognitivas para ampliar su aprendizaje de una segunda lengua cuando leen.

Además, los recursos de aprendizaje Montessori tienen el potencial de aprovechar todos los procesos de comprensión y pueden llevar a los niños a utilizar su comprensión de lo que leen de forma atractiva y colaborativa. Por ejemplo, las fichas de lectura interpretativa implican al niño en la lectura de pasajes literarios y en la representación de la situación leída mediante el dibujo o la actuación. Se trata de un recurso que puede estimular el procesamiento profundo del lenguaje del pasaje, ya que el niño transforma su significado en otra forma de representación. Este tipo de trabajo con textos literarios, como los libros narrativos ilustrados, requerirá que el educador seleccione cuidadosamente los textos para que estén al alcance del niño en cuanto a su conocimiento de la L2, y para asegurarse de que el vocabulario ya le es familiar. Si hay muchas palabras nuevas, habrá que proporcionar a los niños una secuencia de actividades que les prepare para leer los pasajes de las fichas de lectura, y las expresiones específicas que vayan adquiriendo deberán presentarse a lo largo de la secuencia para consolidar la comprensión y la práctica con los términos y expresiones para una serie de propósitos y en una variedad de contextos.

6.5. Apreciación de la lectura L2 en la enseñanza primaria - inculcar el amor por la lectura

En la visión montessoriana de la lectura, la tercera y más defendida es la lectura *apreciativa*. Este término alude a la competencia para comprender más allá de los significados literales,

inferir y evaluar la calidad de los textos. Los alumnos de L2 pueden desarrollar la lectura apreciativa de diferentes maneras, empezando por establecer y alimentar su interés y su deseo de leer y escribir con fines muy diversos.

Uno de los principales objetivos de la alfabetización es proporcionar a los niños experiencias de lectura agradables que les lleven a buscar la lectura por placer. Las siguientes pautas despiertan el amor de los niños por la lectura.

- Dé a los niños acceso a libros que puedan leer de forma independiente o con una pequeña ayuda de un lector más experimentado;
- Permitir la libre elección de lectura, ofreciendo una gama de géneros y tipos de publicaciones;
- Incluir un tiempo diario de lectura en la escuela y tiempo para que los niños comenten lo que leen;
- Proporcionar espacios cómodos donde los niños puedan leer durante la jornada escolar;
- Los educadores implican a los niños en el debate sobre los libros modelando palabras, frases, habilidades conversacionales y tipos de preguntas para la discusión.

Quizá la forma más eficaz de estimular el deseo de leer de los niños sea que el adulto comparta la diversión y el placer. En la conversación comunitaria de Paula Esteve "Cómo conseguí que mis alumnos amasen la lectura/How I got my students to love reading" explica que seleccionaba y leía todos los libros que ponía en su biblioteca, a menudo leyendo libros nuevos en la biblioteca de préstamo que creó en su aula de primaria inferior. De este modo, Paula podía mantener conversaciones espontáneas sobre los libros a medida que los niños los leían. También creó un sistema en el que los niños pueden seleccionar libros de su nivel y llevar un registro de lo que han leído.

Las bibliotecas de aula son un elemento habitual en las escuelas Montessori, aunque no siempre están formadas por libros en la L2 de los niños. Proporcionar libros de calidad en la segunda lengua puede ser un elemento clave para promover el desarrollo y ampliar el repertorio de los niños en esta lengua para que puedan lograr la alfabetización en todo el plan de estudios, también conocida como "específica de la materia" o "alfabetización disciplinaria".

La alfabetización disciplina específica de una materia o puede conducir a una comprensión más profunda de cómo las formas gramaticales, el estilo, el registro y el vocabulario que leemos o utilizamos al escribir están vinculados al propósito comunicativo. Por ejemplo, al explicar el

ciclo del agua en ciencias o describir un animal en biología, se utiliza el presente porque se están afirmando generalizaciones y hechos. También son frecuentes los términos objetivos y la voz pasiva. En cambio, en la narración de acontecimientos históricos se emplea el pasado; los sujetos de las frases suelen ser sustantivos colectivos o grupos de sustantivos, y las circunstancias se expresan a menudo con locuciones preposicionales o adverbiales temporales y espaciales.

Las bibliotecas de préstamo de las aulas pueden ser un recurso importante para estimular la motivación de los primeros lectores para seguir practicando sus nuevas destrezas. En dos Conversaciones comunitarias de BM, Denise Fernandes, de 3 a 6 años, y Paula Esteve, de 6 a 9 años, describen sus respectivos sistemas para dar a los niños libros de su nivel para que se los lleven a casa y sigan practicando, lo que les proporciona múltiples fuentes de inspiración y orgullo.

Las colecciones de lecturas niveladas, diseñadas específicamente para principiantes, pueden utilizarse con alumnos de segundas lenguas y deben considerarse material esencial para la alfabetización durante los años de Primaria. Las hay de ficción y de no ficción, y estas últimas pueden ser ideales para niños de segundo ciclo de primaria.

Los libros bilingües y los ejemplares en L1 y L2 de clásicos infantiles permiten a los niños leer con las dos lenguas codo con codo. La lectura de estos materiales puede resultar amena y fomentar la conciencia metalingüística, entre otras posibles ventajas.

Cualquier tipo de texto o material de lectura puede convertirse en un foco de interés: por ejemplo, las etiquetas de la clase, las recetas, las instrucciones de los juegos u otros textos que no estén específicamente diseñados para alumnos de segundas lenguas o *primeros lectores* pueden invitar a los niños a realizar de forma autónoma un trabajo significativo relacionado con la lectura y la escritura.

6.6. Explorar los géneros

Los textos escritos pertenecen a distintos géneros y, como tales, los autores escriben con intenciones y estilos diferentes y organizan sus textos en función de esos propósitos. Algunos géneros pueden introducirse en la L2 desde los primeros años de primaria. Los niños estarán familiarizados con las historias narrativas desde muy pronto y también entenderán algunas

instrucciones en la L2, por lo que estos dos géneros pueden estar entre los primeros textos que aprendan a leer y luego a escribir.

La agrupación de los niños en grupos de varias edades ofrece a los más pequeños muchas oportunidades de ver y escuchar a los mayores leer cuentos y libros. Los niños mayores también se benefician porque compartir sus actividades de alfabetización les ayuda a valorar y reflexionar sobre sus propias capacidades. A medida que adquieren fluidez lectora y pasan a la enseñanza primaria superior, los niños abandonan la etapa de aprender a leer y empiezan a utilizar la lectura como medio de aprendizaje.

En esta etapa, los niños disfrutan accediendo a textos informativos, que abundan en inglés para todos los niveles de lectura. La lectura en inglés pasa a formar parte de los proyectos de los niños, lo que les permite consultar textos de referencia sobre un tema de su interés. Al guiar sus experiencias en una variedad de géneros, ayudamos a los niños a notar los vínculos entre el propósito del autor, la elección de la gramática y otros elementos del lenguaje escrito (estilo, elección de palabras, terminología, figuras retóricas).

A medida que los niños progresan en los usos funcionales de las etiquetas de lectura y escritura, anotando palabras y frases sueltas para reforzar el vocabulario nuevo, transcribiendo textos creativos sencillos como poemas cortos o rimas y compartiendo mensajes personales, estarán preparados para leer textos y libros más complejos y una selección más amplia de géneros. Hay más información sobre el desarrollo de la comprensión de los géneros en la sección de escritura creativa. En este enlace hay amplia información sobre cómo utilizar textos modelo, en el contexto significativo de las tareas, para enseñar a leer, escribir, gramática y vocabulario mediante la interacción oral basada en el enfoque de género. <https://victesol>.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo ayuda actualmente a los estudiantes a distinguir entre leer para vivir una experiencia literaria y leer para adquirir información, tanto en L1 como en L2?
- ¿Cómo podrías ajustar tu enfoque para que se adapte mejor a sus necesidades de desarrollo?

- Reflexionando sobre el concepto de "lectura total" de Montessori, ¿cómo se anima a los alumnos L2 a comprometerse con los textos de manera que incluyan la descodificación, la comprensión inferencial y la comprensión evaluativa?
- Teniendo en cuenta la variedad de géneros y estilos de los textos que los niños encuentran en la escuela primaria, ¿cómo puede asegurarse de que sus alumnos estén expuestos a una amplia gama de materiales de lectura?

7. La escritura L2 en la escuela primaria

Los objetivos de alfabetización para la escritura en una L2 dependerán, al igual que los de la lectura, de los resultados establecidos en el programa y deberán tener en cuenta los planes para la educación posterior de los niños. Si una escuela establece el uso social del lenguaje como un resultado del programa, el desarrollo de la alfabetización específica de una asignatura recibirá menos atención y probablemente será menos completo. La alfabetización para habilidades generales de la vida diaria, como escribir un correo electrónico solicitando información o una propuesta de actividades, notas personales o rellenar formularios con información personal, puede ser suficiente para estos alumnos.

Si la política lingüística del centro exige una alfabetización académica, los niños desarrollarán la escritura tanto en géneros de ficción como de no ficción. Anécdotas y relatos o historias (textos literarios), procedimientos (instrucciones) o protocolos, reseñas de libros o de obras de arte (textos persuasivos) y descripciones y explicaciones realistas o imaginarias (textos factuales) formarán parte de su repertorio de aprendizaje. En resumen, a lo largo de los años de primaria, el desarrollo de la comprensión y la escritura de textos literarios, factuales y persuasivos por parte de los niños debe ser un objetivo prioritario en las dos lenguas de un programa bilingüe.

7.1. Estrategias para desarrollar las destrezas de escritura en L2

En consonancia con el enfoque elemental Montessori, el uso de la escritura ofrece muchas posibilidades de aprendizaje práctico y colaborativo. Se puede guiar a los alumnos de segundas lenguas desde técnicas sencillas que incluyen la escritura como parte de las rutinas diarias, ayudando a construir y mantener la fluidez, hasta un trabajo más intensivo y guiado

para identificar palabras clave y aprender a tomar notas de textos informativos. A continuación, la exploración de los recursos del lenguaje literario (aliteración, repetición, metáfora, elección de palabras, etc.) en los textos permite a los alumnos utilizarlos en sus propios escritos.

Este tipo de desarrollo de la escritura puede fomentarse proporcionando un ciclo de enseñanza-aprendizaje que sirva de andamiaje a los niños y les conduzca desde una construcción conjunta de textos fuertemente guiada, utilizando información o recursos lingüísticos de un texto modelo, hasta la escritura de textos de forma más independiente, vinculando sus elecciones lingüísticas al propósito comunicativo.

Uso de textos modelo

"El libro importante" (de Margaret Wise Brown, publicado por primera vez en 1949) es un álbum ilustrado clásico para niños que ha sido apreciado por generaciones de lectores. El libro presenta descripciones de distintos objetos y fenómenos cotidianos (como una manzana, la lluvia o una cuchara) siguiendo un patrón coherente. El autor introduce cada descripción con la frase "Lo importante de... es que...". A continuación se presenta una lista de características, para terminar la descripción con "Pero..." y reiterando la primera línea:

"Lo importante de la lluvia es que está mojada. Cae del cielo, y suena como la lluvia, y hace que las cosas brillen, y no sabe a nada, y es del color del aire. Pero lo importante de la lluvia es que está mojada".

Cada doble página incluye un texto descriptivo que sigue este patrón y una ilustración, El libro importante puede ser un modelo útil para la escritura de los niños, además de agradable de leer.

A medida que los niños se familiarizan con el libro, pueden profundizar su comprensión del vocabulario y las estructuras gramaticales gracias a la repetición. Los niños se benefician de que el profesor les ayude a darse cuenta de cómo está compuesto el texto. Así, por ejemplo, un profesor puede trabajar con el libro como texto modelo hablando con sus alumnos sobre cómo la primera y la última frase siempre acaban con una oración subordinada con un adjetivo descriptivo (que es...); la última frase de cada descripción empieza con "Pero..." y refuerza la afirmación inicial repitiéndola. Los profesores pueden discutir la organización textual de cada descripción: cómo empieza, el conjunto de afirmaciones realizadas y la reiteración final.

Para los alumnos más jóvenes, una opción muy popular que se prestaría al trabajo en paralelo es *Oso pardo*, de Bill Martin Jr, ilustrado por Eric Carle. En este cuento, cada doble página muestra un animal, mientras que las palabras escritas representan lo que alguien le pregunta al animal: "¿Qué ves?" y la respuesta del animal "Veo a(n)...[color+animal] mirándome". Este estribillo rimado se repite a lo largo de las páginas y puede servir de base para trabajar las formas interrogativas con "do", el orden de las palabras del grupo de sustantivos con el adjetivo color antes del sustantivo, en un contexto divertido con animales de colores imaginativos. El vocabulario es ideal para principiantes muy jóvenes, pero la gramática y la creatividad que ofrece este libro ilustrado pueden hacerlo atractivo para niños de primaria inferior.

A continuación, los profesores pueden escribir un nuevo texto, utilizando la "construcción conjunta":

- ayudan a los niños a decidir en grupo una nueva descripción
- mostrarles cómo aplicar el mismo patrón para describir otra cosa en la que estén de acuerdo
- ayudarles con las palabras nuevas que necesiten
- escribir lo que decidan juntos en una hoja grande o en una pizarra.

Por último, en parejas o en pequeños grupos, los niños utilizan "tallos de frases" para describir algo sobre lo que han decidido escribir.

Después de seguir un proceso como éste, los niños tendrán mucho vocabulario y patrones en mente cuando vayan a escribir de forma independiente. Pueden acordar con el profesor una lista de control para escribir un nuevo texto, en el que pueden tener como objetivo utilizar algunas de las palabras y estructuras que han practicado juntos en sus descripciones, por ejemplo, al escribir la descripción de un lugar del escenario o de un personaje.

Existen diversos programas para ayudar a los niños a desarrollar la escritura. El autor Andrew Wright, en su libro de recursos para profesores *Creating Stories with Children*, ofrece una gran cantidad de propuestas para que los educadores guíen a los niños a través de una serie de tareas de preparación y creación en torno a historias en su segunda lengua. También hay otros recursos disponibles en Internet, como el plan [WordGen](#), desarrollado por expertos en educación bilingüe y en segundas lenguas de la Universidad de Harvard. Ofrece recursos gratuitos consistentes en unidades de trabajo que fomentan la adquisición de vocabulario académico mediante diversas actividades interactivas de lectura, visualización, interacción y escritura para niños de 4º de primaria. A lo largo de un curso escolar, los niños pueden alternar

entre un trabajo más académico de lectura, toma de notas y escritura, y la narración creativa y la interacción social a través de la escritura.

7.2. Los detalles de la escritura: puntuación y ortografía

Dentro del plan de estudios Montessori, los niños pequeños aprenden a escribir antes que a leer, utilizando los materiales especiales diseñados específicamente para el periodo sensible en el que perfeccionan de forma natural sus capacidades perceptivas y de motricidad fina, en torno a los 5 años. A medida que lo hacen, también se les presentan los signos de puntuación básicos, como las mayúsculas, las comas, los puntos y los signos de interrogación, con materiales como el alfabeto móvil y las tarjetas de puntuación.

Sin embargo, una vez que los niños entran en la educación primaria ya no es adecuado esperar que escriban antes de leer, pues ya no se ajusta a las características del segundo plano. Ya no aprenden a través de la mente absorbente sino a través de su propia "voluntad" y tienen mayor motivación para aprender a leer en esta etapa. Materiales como las letras de papel de lija ya no son apropiados para su desarrollo. Es importante que los profesores y guías Montessori sean conscientes de que el hecho de que un alumno de L2 tenga un nivel más bajo no significa que deba continuar con el esquema de trabajo que Montessori ideó para los primeros años.

De acuerdo con los conocimientos actuales sobre la adquisición de segundas lenguas o lenguas adicionales, la enseñanza debe ser compatible con el proceso de adquisición, en el que todo tipo de capacidades lingüísticas se desarrollan mejor y de forma más natural cuando la enseñanza y la práctica están contextualizadas. Esto es relevante para la puntuación y la ortografía: estas áreas técnicas de la alfabetización pueden asumirse de forma significativa cuando se discuten al observar cómo se utilizan en la comunicación escrita. Cuando intentamos explicar la puntuación de forma aislada, resulta difícil y complejo. Por lo tanto, es recomendable ayudar a los niños a fijarse en los signos de puntuación durante la lectura compartida y proporcionarles materiales de trabajo de seguimiento para que apliquen lo que les mostramos en clase.

El aprendizaje de la puntuación en un programa bilingüe podría seguir un plan como el que se muestra en la tabla siguiente, donde los signos de puntuación específicos se trabajan por orden. El orden puede no ser necesariamente el que se muestra en este plan de estudios, pero identificar en primer lugar el punto, la coma y el signo de interrogación, como básicos y con la

mayor frecuencia de uso, y centrarse en ellos antes que en otros signos de puntuación es un paso lógico. Asimismo, la identificación de signos de puntuación específicos para trabajar durante la lectura compartida y los planes para que los niños apliquen lo aprendido en el trabajo de seguimiento es una forma adecuada de ayudar a los alumnos a desarrollar su dominio en esta área. Los signos de puntuación relevantes en cualquier texto específico que el educador elija para trabajar durante una sesión de lectura compartida variarán en función del género, por lo que variar los tipos de texto con los que trabajamos nos proporcionará una progresión contextualizada en el trabajo de puntuación a lo largo de un curso escolar.

Al igual que la puntuación y otras áreas del lenguaje, la ortografía puede ser muy difícil en inglés, sobre todo si el aprendizaje se basa principalmente en la memorización y en reglas fonéticas abstractas. Cuando añadimos el factor de que el inglés es una lengua adicional para los niños, la complejidad aumenta exponencialmente, sobre todo en el contexto de un aula Montessori, donde la espontaneidad de la escritura es muy importante para mantener la motivación y la concentración del niño en el trabajo. Pero el enfoque Montessori ofrece algunas ventajas importantes, porque desde el principio de su trabajo lingüístico, los niños acceden a materiales multisensoriales que profundizan en su percepción de las partes de las palabras (sílabas y morfemas) y los patrones ortográficos a través del estudio de palabras, materiales de fonética para el aprendizaje de mezclas, fonogramas, etimología, etc. En un aula Montessori, los niños tienen la oportunidad de crear su propio diccionario personalizado, en el que el profesor anota las palabras concretas que el niño quiere saber escribir.

Parte del proceso de aprender a escribir en inglés consiste en utilizar una ortografía no convencional, también llamada ortografía inventiva. Los alumnos utilizan la lógica y los conocimientos que tienen hasta el momento, aunque sean incompletos, para escribir; por ejemplo, pueden utilizar una sola letra para escribir una palabra, como "u" para you o "com" para come. Las investigaciones de los expertos en el desarrollo de la lectoescritura en inglés han puesto de relieve que el uso de la ortografía inventada es muy importante para que los niños acaben dominando la lengua escrita. La ortografía inventada demuestra que la conciencia fonémica del niño está creciendo y que el niño utiliza esta conciencia de una manera lógica cuando escribe. A los educadores les resultará muy útil hablar con las familias sobre la importancia de la ortografía inventada para el pleno desarrollo de la lectoescritura de

los niños. Esto puede ayudar a evitar presiones y tensiones innecesarias para los niños y los educadores, por no hablar de los miembros de la familia.

La experta en L2 de Montessori Birgitta Berger (p.c.) aboga por el uso de la ortografía inventada, pero señala que los padres a menudo necesitan mucha ayuda y convencimiento para reconocer la aceptabilidad e incluso la importancia de la ortografía inventada. Nunca se insistirá lo suficiente en su valor.

Como explica Gormandy White (2021)

"- La ortografía inventada puede ayudar a crear un sentimiento de confianza, orgullo y control sobre el proceso de aprendizaje.

- Permite a los alumnos expresarse de forma creativa a través de la escritura sin preocuparse por la ortografía de palabras desconocidas.

- Escribir utilizando técnicas de ortografía inventada permite practicar ampliamente la fonética, ya que los alumnos utilizan letras para representar los sonidos que oyen.

- Los profesores pueden descubrir información importante sobre el creciente conocimiento de los fonemas por parte de un alumno leyendo una composición que éste haya creado utilizando técnicas ortográficas inventadas."

El paso de la ortografía inventada a la ortografía convencional debe supervisarse mediante evaluaciones periódicas de la escritura de cada niño. A través de la atención a palabras ortográficas específicas que sean relevantes para los textos que los niños leen y escriben, la atención debe progresar gradualmente hacia el deletreo preciso de palabras que compartan un patrón ortográfico o que aporten significados clave en textos sobre los temas que los niños están aprendiendo. Esto implica que tomar materiales como las series de tarjetas de palabras rosas, azules y verdes, utilizadas en algunos entornos Montessori y diseñadas originalmente para los primeros años, no es adecuado a menos que el profesor sea riguroso y sólo las utilice con una revisión y selección continuas para comprobar su adecuación y relevancia. Además, es importante ser consciente de que las pruebas de ortografía no son de uso común en los entornos Montessori, porque no son dirigidas por el niño y crean una presión innecesaria.

Es necesario acordar los objetivos de aprendizaje de ortografía y puntuación; deben ser específicos para la tarea en cuestión y, si implicamos a los niños en la decisión de sus objetivos, pueden escribir y aplicar su propia lista de comprobación de correcciones antes de que el profesor compruebe y les ayude a darse cuenta de cualquier corrección de la lista que

haya que hacer. Cuando los niños tienen información de antemano sobre algunas áreas específicas que deben cuidar en una lista de comprobación, pueden sentir que controlan el proceso de aprendizaje, ser estratégicos y aceptar cualquier ayuda externa con un menor riesgo de sentirse humillados o desanimados a la hora de escribir, ya que hay demasiadas palabras que no sabrían deletrear. El educador puede comprobar después de que el niño haya revisado su propio trabajo si hay algún error de las áreas acordadas, sin necesidad de discutir otros tipos de errores, pero tomando nota en privado de cualquier error recurrente para utilizarlo como foco de oportunidades de enseñanza-aprendizaje en futuras tareas de escritura. En resumen, proporcionar a los niños una breve lista de control para recordarles los objetivos específicos de su escritura, basándose en el enfoque que han tenido en las discusiones sobre las lecturas y sobre el aprendizaje de idiomas en el que han participado, como el estudio de palabras, es una práctica recomendable. Es útil para reforzar la memoria a corto plazo, la función ejecutiva y la metacognición de los niños, mientras utilizan la escritura con un propósito.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo se equilibra la necesidad de habilidades de escritura académica con el desarrollo del lenguaje social en su clase de L2?
- ¿De qué manera utiliza actualmente textos modelo en su clase para apoyar el desarrollo de la escritura de los alumnos de L2?
- Reflexionando sobre la importancia de la puntuación y la ortografía, ¿cómo integras estos elementos de forma significativa en las actividades de escritura de tus alumnos de L2?
- ¿Cómo ayuda a sus alumnos a pasar de la ortografía inventada a la ortografía convencional?
- ¿Qué estrategias utilizas para asegurarte de que mantienen la confianza en su escritura durante la transición de la ortografía inventada a la ortografía convencional?

3.6. Adaptaciones al servicio de los resultados del alumno L2

Contenido

1. Profesores Montessori en aulas L2
2. Profesores de L2 en el aula Montessori
3. Guías Montessori y profesores de L2 trabajando juntos
 - 3.1. Debate inicial
 - 3.2. Reuniones ordinarias
4. ¿Qué es "apropiado para el desarrollo"?
 - 4.1. Desde la perspectiva Montessori
 - 4.2. Desde la perspectiva L2
 - 4.3. La autonomía del alumno como enfoque de la práctica independiente de L2
5. ¿Cómo saber si un material es "adecuado para el desarrollo"?
6. Cómo crear materiales L2
 - 6.1. Adaptaciones de materiales para alumnos de L2
 - 6.2. Lista de control para aplicar la autonomía en el aprendizaje de idiomas
7. Recursos y referencias
8. Ejemplo de estudio de caso
9. Apéndice 3.6.1. - Preguntas orientativas para la creación de materiales de L2

Principales conclusiones

- Los profesores con formación Montessori deben **adaptar los materiales a los alumnos de L2**, asegurándose de que son apropiados para su desarrollo.
- **Los profesores de inglés como segundo idioma** en centros Montessori necesitan apoyo para **adaptar** sus conocimientos lingüísticos al enfoque centrado en el niño y al entorno único del aula Montessori.

- **La comunicación y la colaboración** efectivas entre los profesores de L2 y los guías Montessori son esenciales para alinear las estrategias de enseñanza y los objetivos lingüísticos.
- Crear o modificar materiales Montessori para alumnos de L2 requiere **una planificación meditada** y fomentar la comunicación independiente.

Introducción

La creación de materiales que satisfagan las necesidades de los alumnos de una segunda lengua requiere una cuidadosa reflexión y planificación por parte del profesor de L2 en colaboración con el guía Montessori. El proceso resulta más provechoso cuando los profesores abordan la tarea con una mentalidad abierta, con voluntad de adaptación y compartiendo sus conocimientos y su creatividad.

Tras años de duro trabajo y formación, los profesores Montessori pueden encontrarse en un aula con alumnos de L2 abrumados por la constatación de que su formación Montessori no les preparó para este contexto. Esta es una experiencia sentida por muchos, que en parte condujo a la fructificación de este proyecto. A menudo, los guías carecen de la formación y las competencias necesarias para apoyar a los alumnos de L2.

Por otro lado, los profesores que se han formado y trabajado como profesores de inglés como lengua extranjera se encuentran trabajando en escuelas Montessori, a menudo con una introducción superficial sobre cómo estas aulas son diferentes de los entornos convencionales en los que han trabajado anteriormente. Aquí nos centramos en las aulas porque, a menudo, su organización, sus normas básicas y sus materiales pueden desorientar al especialista en idiomas. Al fin y al cabo, las necesidades de desarrollo de los niños son las mismas y, con suerte, la escuela ha definido claramente los objetivos de aprendizaje de la L2.

1. Profesores Montessori en aulas L2

Los profesores en esta situación pueden sentir la responsabilidad de presentar materiales con los que han sido formados para trabajar, siguiendo exactamente la metodología que se les enseñó. Pueden sentirse obligados a utilizar materiales diseñados para hablantes nativos. Esto

hace caso omiso de las diferencias en la adquisición de L1 y L2 e ignora muchas habilidades y competencias que un niño puede haber adquirido, por ejemplo, a través de la enseñanza de L1. Esto puede dar lugar a varias situaciones que no satisfacen de la mejor manera posible las necesidades del alumno de L2.

La Guía puede:

- perseverar con materiales demasiado exigentes para el niño. Por ejemplo, seguir la secuencia de la caja gramatical cuando un niño no tiene suficiente capacidad puede llevar al profesor a impartir una larga lección doble en la que primero tiene que enseñar todo el vocabulario antes de que el niño pueda siquiera empezar a aplicar la gramática. Para más información sobre el papel de la gramática en el aprendizaje de una segunda lengua, véase el apartado 3.7.
- deciden repetir exactamente la misma lección en L1 y L2. Esto también puede resultar aburrido para los alumnos, ya que no apela al deseo de novedad, y además pasa por alto las formas en que el aprendizaje de la L1 complementa al de la L2.
- ofrecer un input lingüístico basado en el currículo que no responde a sus necesidades lingüísticas. Sabemos que el aprendizaje eficaz de una segunda lengua requiere centrarse en el desarrollo de diferentes modos de comunicación (enlace al seminario web de Aoifes y Laura).
- introducirles erróneamente materiales del aula para niños de 3 a 6 años. Esos materiales están cuidadosamente diseñados para atraer su deseo de orden, repetición y trabajo individual. Como consecuencia, los niños mayores los encuentran aburridos y también puede afectar a su autoestima trabajar con materiales pensados para niños más pequeños.

Sin embargo, hay casos en los que podría ser aconsejable utilizar materiales de Children's House en el aula de L2. Materiales como el alfabeto móvil se prestan a actividades lingüísticas relevantes para la L2, como centrarse en la "e muda", al igual que algunos objetos (de "la Granja") o tarjetas de nomenclatura. En combinación, pueden utilizarse con un niño de primer

ciclo de primaria para ayudarlo a desarrollar su conciencia fonética o para que empiece a construir sus primeras palabras con el alfabeto móvil.

2. Profesores de L2 en el aula Montessori

Cuando los profesores L2 entran en un aula Montessori, se adentran en un entorno educativo único. Muchos hacen esta transición porque les intriga el enfoque centrado en el niño que ofrece la educación Montessori. Aunque traen consigo su experiencia en la adquisición del lenguaje y un profundo conocimiento de cómo satisfacer las necesidades lingüísticas de los niños, la integración de esos conocimientos en las aulas Montessori existentes es, en el mejor de los casos, una experiencia de aprendizaje desafiante y, en el peor, la fuente de una enorme frustración.

A menudo, su introducción formal a la educación Montessori comienza con la formación diseñada para los asistentes Montessori. Esta formación proporciona valiosos conocimientos sobre los principios Montessori y el marco más amplio para trabajar con niños de primaria. Sin embargo, es esencial que los maestros L2 también reciban orientación continua de guías Montessori experimentados para integrar plenamente estos principios en su práctica docente.

Un factor clave para convertirse en un profesor de L2 con éxito dentro del entorno Montessori es la disposición a hacer preguntas. Los recién llegados deben sentirse animados a pedir aclaraciones y profundizar en sus conocimientos sin vacilar. Así como cada aula Montessori fomenta un ambiente de curiosidad e indagación para los niños, también los maestros L2 deben estar facultados para explorar y adoptar plenamente la filosofía Montessori.

Igualmente importante es el papel de los guías Montessori en este proceso. Los guías deben estar preparados para ofrecer el apoyo necesario, proporcionando una orientación clara y coherente para ayudar a los profesores de L2 a integrarse en el entorno Montessori de manera efectiva. Además, los guías deben mantener un enfoque abierto, permitiendo flexibilidad para que los procesos de aprendizaje de L2 se incorporen cuidadosamente en el entorno Montessori.

3. Guías Montessori y profesores de L2 trabajando juntos

En la sección anterior se ha hecho hincapié en la importancia de la comunicación abierta, la estrecha cooperación y el apoyo mutuo entre los profesores de L2 y las guías Montessori. Estos tres elementos son esenciales para crear un entorno de clase en el que se satisfagan eficazmente todas las necesidades lingüísticas de los niños.

Esta colaboración requiere un trabajo en equipo continuo entre los profesores de L2 y los guías Montessori. Es importante reconocer que el enfoque de las discusiones evolucionará. Las conversaciones iniciales entre los profesores de L2, los guías Montessori y, posiblemente, los líderes escolares diferirán en el enfoque del diálogo continuo que tiene lugar durante todo el año escolar.

Como punto de partida para estos debates se han recopilado los siguientes conjuntos de preguntas, basadas en experiencias de diversas escuelas. Es útil recordar las palabras de Dylan Wiliam, profesor británico de evaluación educativa: "Todo funciona en alguna parte, nada funciona en todas partes". Déjese inspirar por estas preguntas, pero no se sienta obligado a abordar cada una de ellas. El contexto educativo único de su centro debe guiar su selección de las preguntas clave.

3.1. Debate inicial

Las siguientes preguntas pueden servir para dos cosas. En primer lugar, pueden ser utilizadas por el director de una escuela Montessori durante el proceso de entrevista al considerar un candidato a profesor de L2 o como inspiración para que un candidato a profesor de L2 pregunte durante una entrevista de trabajo. En segundo lugar, proporcionan una base excelente para las conversaciones iniciales entre un nuevo profesor de L2 y la guía Montessori. Establecer este terreno común desde el principio es crucial para fomentar una colaboración eficaz a lo largo del curso escolar.

Estas preguntas no sólo ayudan a aclarar y perfeccionar la terminología, sino que también contribuyen al desarrollo de un lenguaje compartido entre el profesor de L2 y el guía

Montessori, minimizando los posibles malentendidos que puedan surgir de las diferentes interpretaciones de los términos clave.

Aunque estas preguntas son un valioso punto de partida, no es necesario abordar todos los puntos de la lista. Seleccione las más relevantes para su contexto específico.

- ¿Qué plan de estudios L1 sigue la escuela?
- ¿Tendrá el profesor de L2 acceso a una copia del plan de estudios de L1?
- ¿Está obligada la escuela a seguir un plan de estudios L2 exigido por el Estado, o tiene flexibilidad para diseñar el suyo propio?
- ¿Ha desarrollado el centro educativo un plan de estudios L2?
- Si el centro tiene su propio plan de estudios de L2, ¿cuáles son sus principales características?
- ¿Cuál es el punto de referencia para la enseñanza de L2 (por ejemplo, MCER, ACTFL u otro marco)? ¿Esta referencia la establece el Estado o la escuela tiene autonomía para elegir?
- ¿Cuál es el nivel de dominio de la lengua L2 de los niños que ingresan en la escuela primaria?
- ¿Qué nivel de competencia lingüística se espera (se exige) para cuando los niños dejen la escuela primaria?
- ¿Hay alguna prueba para los puntos de referencia u otros puntos de control a lo largo del camino?
- ¿Estos puntos de control son administrados por autoridades externas o por la escuela?
- ¿Qué otros tipos de evaluación aplica el centro?
- Si hay varios profesores de L2 en el centro, ¿cuántas oportunidades tienen de colaborar y aprender unos de otros? ¿La escuela apoya activamente esta colaboración?

3.2. Reuniones ordinarias

Las siguientes preguntas sirven como temas de conversación para las reuniones semanales o quincenales entre los profesores de L2 y los guías Montessori. El propósito principal de estas reuniones es compartir observaciones y abordar cuestiones que se discuten mejor en persona que a través de la comunicación escrita.

Preguntas del profesor de L2 a la Guía Montessori:

- Cuando no estoy en clase, ¿con qué frecuencia trabajan los niños con los materiales lingüísticos de las estanterías?
- ¿Ha observado si determinados materiales se utilizan con más frecuencia que otros?
- ¿Cuántos niños suelen trabajar juntos al mismo tiempo?
- ¿Los niños utilizan los materiales adecuadamente (por ejemplo, cooperando en silencio, apoyándose unos a otros, etc.)?
- ¿Hay situaciones específicas durante el día en las que los niños deban utilizar la L2 para un fin concreto? (Esto me ayudará a prepararlos para estas situaciones).
- ¿Qué temas de gramática L1 has tratado, o piensas tratar, este mes con cada grupo de edad?

Preguntas de la Guía Montessori para el profesor de L2:

- ¿Tiene alguna sugerencia sobre cómo podría ayudar a los niños a practicar L2?
- He observado que cuando los niños utilizan los materiales de L2, [observación específica]. ¿Por qué cree que puede ser?
- Tengo previsto que los niños trabajen en el proyecto XY. Tiene alguna idea sobre cómo podríamos incorporar elementos de L2 a este proyecto?
- ¿Cómo le gustaría comunicar a los padres los progresos de los niños en la L2?

Pausa y reflexión

- ¿Cómo me aseguro de que los materiales que utilizo en el aula de L2 se ajustan a las necesidades de desarrollo de mis alumnos, teniendo en cuenta sus destrezas en la L1 y su competencia lingüística?
- ¿Cómo puedo crear oportunidades para que los alumnos de L2 se comprometan con la novedad y la variedad en sus clases, en lugar de repetir el mismo contenido tanto en L1 como en L2?
- ¿Cómo puedo evaluar si mi aportación lingüística satisface las necesidades específicas de mis alumnos de L2? ¿Qué ajustes podría hacer para que fuera más eficaz?
- ¿De qué manera puedo buscar activamente la orientación y el apoyo de los guías Montessori para mejorar la integración de los principios Montessori en mi práctica docente de L2?
- ¿Cómo puedo colaborar más eficazmente con los guías Montessori para garantizar que abordamos las diversas necesidades lingüísticas de nuestros alumnos a lo largo del curso escolar?

- ¿Qué estrategias puedo utilizar en las reuniones periódicas con los guías Montessori para garantizar una comunicación eficaz y una comprensión compartida de los progresos y las necesidades de los alumnos de L2?

4. ¿Qué es "apropiado para el desarrollo"?

A la hora de seleccionar materiales para alumnos de L2 en segundo plano, hay que tener en cuenta muchos factores. Equilibrar la adhesión a los valores Montessori con la necesidad de abordar las etapas de desarrollo de los niños puede ser un reto. Los niños necesitan materiales que no sólo sean apropiados para su edad, sino que también estén en consonancia con su nivel de lengua L2 para fomentar una sensación de éxito y garantizar que puedan utilizar los materiales con eficacia.

Consciente de ello, el equipo de Montessori Bilingüe esbozó una serie de principios básicos durante la primera reunión transnacional del proyecto Erasmus+ sobre Educación Bilingüe en Centros de Educación Primaria, celebrada en junio de 2022. Estos principios se desarrollaron tanto desde la perspectiva Montessori como desde la perspectiva L2, sirviendo como guía fundamental para la creación de materiales apropiados para el desarrollo.

4.1. Desde la perspectiva Montessori

- La comprensión de los principios de adquisición del lenguaje debe basarse en el desarrollo humano y ajustarse a las características específicas del niño en cada etapa evolutiva.
- La preparación de los adultos es clave, ya que requiere un profundo conocimiento del desarrollo humano, autorreflexión, grandes dotes de observación y la capacidad de conectar a los niños con su entorno de una manera específicamente Montessori.
- El entorno preparado debe satisfacer las necesidades de desarrollo y las sensibilidades del niño.
- El entorno preparado debe ofrecer oportunidades para que los niños elijan un trabajo con un propósito adecuado a su etapa de desarrollo, fomentando actividades que promuevan la comunicación y la colaboración.
- Andamiar y aislar la dificultad, como introducir el vocabulario paso a paso, ayuda a los niños a dominar las tareas complejas.
- El tiempo de trabajo ininterrumpido es esencial y debe considerarse desde la perspectiva del niño.

- El entorno debe favorecer un "gran trabajo" que implique mucho tiempo, espacio y colaboración, adaptándose a las crecientes capacidades de los niños.
- La administración debe establecer una cultura escolar que refleje los valores Montessori y apoye el ambiente del aula.
- Los profesores deben ser receptivos en lugar de reactivos, priorizando las tareas y permitiendo que los niños se ocupen de las no emergencias de forma independiente. Del mismo modo, la administración debe mantener prioridades coherentes sin ceder a presiones externas.
- La formación de los padres es esencial para reforzar el enfoque Montessori.

4.2. Desde la perspectiva L2

- Hacer la lengua tangible y accesible a los niños.
- Los materiales deben reflejar las necesidades lingüísticas de los niños y ser culturalmente pertinentes.
- Proporcionar información comprensible y adecuada al nivel lingüístico de los niños.
- Fomentar la repetición mediante actividades diversas que conecten con objetivos de la vida real.
- El profesor de L2 debe estar dispuesto y ser capaz de transformar los materiales tradicionales de L2 (por ejemplo, hojas de ejercicios) en actividades significativas y con un propósito.
- Reconocer que el profesor de L2 sirve de modelo para el uso de la lengua en el aula.
- Garantizar que los materiales creados por los profesores para apoyar la adquisición de L2 sigan estando disponibles en las estanterías para su uso independiente.
- La colaboración entre el profesor de L2 y los guías Montessori debe basarse en la confianza profesional, con una conciencia compartida de los objetivos de desarrollo de la escuela.
- La L2 debe integrarse en la comunidad escolar, ayudando a los niños a comprender su relevancia para sus vidas.
- Tener en cuenta el perfil lingüístico y los objetivos del centro a la hora de planificar las clases y las actividades.
- Acordar un marco de referencia lingüístico (por ejemplo, MCER, ACTFL u otro) que sirva de guía para el plan de estudios de L2 en el centro.
- Establecer un método claro para medir el desarrollo lingüístico individual, basado en un marco que defina normas para las distintas etapas.
- La educación de los padres es crucial, incluida la comunicación clara de la definición de bilingüismo de la escuela.

4.3. La autonomía del alumno como enfoque de la práctica independiente de L2

En el aula Montessori, nos esforzamos por facilitar el uso independiente y la práctica de L2, ya que esta combinación es un componente vital de la educación lingüística con los principios Montessori. Tres autores -David Little, Leni Dam y Leinhard Legenhausen- hacen hincapié en la importancia de fomentar la autonomía del alumno en su libro *Language Learner Autonomy: Teoría, práctica e investigación*. Sostienen que la autonomía capacita a los estudiantes para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, lo que conduce a una mayor motivación y compromiso. Esta autonomía abarca varias dimensiones clave, como la capacidad de fijar objetivos personales de aprendizaje, seleccionar estrategias adecuadas y evaluar los propios progresos. Al animar a los alumnos a tomar decisiones y reflexionar sobre sus experiencias, los profesores pueden ayudarles a desarrollar un pensamiento crítico y a sentirse dueños de su propio aprendizaje de idiomas.

El aspecto más importante, que facilita la autonomía del alumno en el aula, es crear un entorno de apoyo en el que los estudiantes se sientan seguros para expresar sus necesidades y preferencias. Al mismo tiempo, los errores y las equivocaciones deben percibirse como parte integrante del proceso de aprendizaje y no como fracasos a los que hay que temer. Aceptar los errores como oportunidades de crecimiento anima a los alumnos a asumir riesgos, fomenta la resiliencia y mejora su comprensión general de la lengua.

Existen dos estrategias principales para fomentar la autonomía en el aula. La primera consiste en integrar actividades que permitan el aprendizaje autodirigido, como las tareas basadas en proyectos y la colaboración entre iguales. Antes de asignar un proyecto o una colaboración entre iguales, es esencial que el profesor y los alumnos se pongan de acuerdo sobre los criterios que definen la realización satisfactoria de la tarea. Esto garantiza que tanto el profesor como los alumnos sean plenamente conscientes del objetivo de la actividad. Estas discusiones sobre los criterios también deben tener lugar cuando los alumnos se acerquen al profesor con sus propias ideas para un proyecto. La segunda estrategia se centra en el uso autónomo de materiales de aprendizaje de L2. El objetivo principal de estos materiales es ayudar a los niños a practicar aspectos lingüísticos específicos, como el vocabulario, la ortografía, la gramática y la comprensión lectora. Estos materiales de aprendizaje se diseñan con un aislamiento de dificultad incorporado, respetando los niveles lingüísticos de los niños y las necesidades educativas

especiales que puedan tener. Los niños utilizan estos materiales después de que el profesor les haya enseñado a trabajar con ellos como parte de la presentación lingüística (lección).

La incorporación de los principios de autonomía del alumno en el aula guía a los estudiantes en el desarrollo de habilidades metacognitivas, permitiéndoles planificar, supervisar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje. Cultivar estas destrezas ayuda a los alumnos a convertirse en usuarios de la lengua más eficaces e independientes, mejorando en última instancia su experiencia educativa en general.

5. ¿Cómo saber si un material es "adecuado para el desarrollo"?

Como se ha defendido muchas veces en esta guía práctica, la mentalidad del profesor es clave para garantizar que los niños trabajen con los materiales que necesitan. Antes de trabajar con cualquier material, el profesor debe plantearse las siguientes preguntas para determinar si es adecuado desde el punto de vista del desarrollo:

- **¿Qué aprende el niño con este material?**

En este punto, el profesor debe reflexionar sobre el propósito del niño al trabajar con el material. Si esto no es fácil de determinar, el profesor debe considerar si este material es apropiado para su clase.

- **¿Es factible para el niño?**

Una vez determinado el objetivo del material, el profesor debe considerar si el objetivo es accesible para el niño. Si el material es de un nivel superior al que el niño puede alcanzar, entonces (todavía) no es apropiado para que el niño trabaje con él.

- **¿Este vocabulario o punto lingüístico es útil en su nivel?**

Aunque el niño pueda alcanzar el objetivo del material, también es necesario reflexionar sobre la utilidad del punto de lengua. Especialmente cuando los niños tienen un nivel bajo de L2, es importante mejorar su vocabulario y sus habilidades comunicativas básicas antes de utilizar materiales gramaticales más complejos.

- **¿Ofrece una oportunidad de comunicación?**

La comunicación es fundamental para los alumnos de L2. Todo aprendizaje debe incorporar la práctica de habilidades comunicativas. Para ello puede ser necesario disponer de materiales adicionales o adaptados.

- **¿Proporciona una estructura lingüística que garantice que los niños puedan trabajar de forma independiente con el material en L2?**

A menudo, las actividades lingüísticas pueden requerir un guión o una estructura lingüística adicional para garantizar que los niños trabajen de forma independiente en L2. Sabemos que, sin esta estructura, los niños vuelven de forma natural a su L1. A menudo esto significa observar a los niños con el material y luego adaptarlo a sus necesidades.

- **¿Necesita este material la presencia de un adulto?**

Tras la observación, el profesor puede darse cuenta de que un material requiere que un adulto modele y facilite la conversación en inglés. Este puede ser un uso eficaz de un ayudante en un aula bilingüe.

- **¿Es agradable?**

Puede parecer una pregunta obvia, pero para que un material tenga éxito también debe ser ameno. Los niños del segundo plano se benefician de estar intrínsecamente motivados para aprender, por lo que el profesor debe considerar si cada actividad atrae al niño. Reflexionar sobre qué características del segundo plano cumple el material es una buena manera de asegurarse de que así sea.

6. Cómo crear materiales L2

No existe un enfoque único para la creación de materiales de L2 adecuados para un aula Montessori, ya que este proceso puede comenzar con los principios Montessori o con consideraciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua. Independientemente del "lado" desde el que empecemos, debemos tener claro si estamos creando material de "enseñanza" o de "aprendizaje".

Los materiales didácticos para la enseñanza de segundas lenguas hacen referencia a los recursos y herramientas que utilizan los educadores para facilitar la enseñanza de idiomas. Estos materiales pueden incluir libros de texto, cuadernos de ejercicios, ayudas visuales, ayudas audiovisuales y recursos digitales. El objetivo principal de estos materiales es guiar a los profesores a la hora de impartir las clases y proporcionar contenidos estructurados para las actividades durante las presentaciones (Tomlinson, 2011). El profesor es quien añade instrucciones al material didáctico facilitando su seguimiento y uso por parte de los niños.

En cambio, los materiales de aprendizaje de segundas lenguas son recursos destinados a que los alumnos los utilicen de forma independiente o en colaboración para mejorar su adquisición de la lengua. Pueden incluir lecturas graduadas, tarjetas de vocabulario de tres partes o sus equivalentes, muchas versiones de juegos de mesa (eliminando el aspecto de ganar o perder) y, posiblemente, plataformas lingüísticas en línea o aplicaciones de vocabulario para practicar en casa. El objetivo de los materiales didácticos, a disposición de los alumnos en las estanterías del aula, es ayudarles a aplicar sus conocimientos, practicar las destrezas lingüísticas y fomentar su autonomía. Estos materiales deben fomentar la exploración y el aprendizaje autodirigido, ayudando a los estudiantes a relacionarse con la lengua en contextos significativos (Nunan, 2004; Little, Dam, Legenhausen, 2017).

6.1. Adaptaciones de materiales para alumnos de L2

Florencia Ugalde, en su charla de Community Conversations, compartió su enfoque de la adaptación de materiales Montessori para el aprendizaje de idiomas, destacando las consideraciones clave en la adaptación de materiales para estudiantes de L2.

"Presentamos materiales y lecciones basados en los principios Montessori, siguiendo nuestra formación y las directrices de nuestros álbumes. Sólo hacemos adaptaciones mínimas, siempre en línea con el enfoque Montessori centrado en el niño. El objetivo es seguir el desarrollo del niño, haciendo pequeños cambios cuando sea necesario, pero siempre respetando el proceso de introducción de nuevos materiales y lecciones.

En nuestra escuela, seguimos un proceso muy sistemático para garantizar que cada adaptación sea eficaz. ¿Cómo seguimos al niño? Ante todo, observamos, observamos y observamos. Es crucial evaluar continuamente las necesidades y los progresos del niño. Una vez que observamos, tomamos medidas para asegurarnos de que los materiales son apropiados para el desarrollo, porque los materiales que no son accesibles o utilizables por los niños no servirán eficazmente a sus necesidades.

A continuación, planificamos actividades a medida, experiencias personalizadas que se adaptan al desarrollo de cada niño. También creamos lo que yo llamo "actividades preliminares". Se trata de tareas más pequeñas e introductorias, especialmente dentro del área de Vida Práctica, que ayudan a los niños a adquirir destrezas y confianza. Estas actividades preliminares forman parte de los ajustes necesarios que hacemos en nuestras presentaciones.

En nuestra metodología Montessori, consideramos cuidadosamente los materiales que utilizaremos, el propósito de cada presentación (tanto directa como indirecta), la edad y las capacidades del niño y los pasos de la presentación en sí. Después de introducir estos materiales, observamos para asegurarnos de que las presentaciones son eficaces y benefician realmente a los niños.

Un punto importante que quiero destacar es que, aunque adaptemos materiales para ayudar a los niños a utilizarlos en inglés, siempre tenemos cuidado de volver a los materiales Montessori básicos lo antes posible. Las adaptaciones son sólo una forma de apoyar el aprendizaje de idiomas de los niños, pero el enfoque sigue siendo el uso de auténticos materiales Montessori que promueven su desarrollo general."

6.2. Lista de control para aplicar la autonomía en el aprendizaje de idiomas

Birgitta Berger, experimentada guía Montessori y coordinadora de idiomas en la escuela, ha adoptado las estrategias de Leni Dam para fomentar la autonomía de los estudiantes de idiomas en su trabajo con estudiantes de inglés de primaria y adolescentes. Para apoyar este enfoque, Birgitta ha elaborado una lista de preguntas orientativas que le ayudarán a mantenerse en el buen camino.

Da tu siguiente paso/actividad/material:

- facilitar la producción (y no la reproducción) del lenguaje?

- implican elección (de actividad/socios/tema/etc.)?
- facilitar una comunicación auténtica entre los alumnos?
- ¿requieren/facilitan **una cooperación real** entre los alumnos?
- implican la identidad del alumno y/o sus conocimientos previos?
- ¿Permitir que todo el mundo participe?
- ¿Permitir a los alumnos crear sus **materiales** y contenidos?
- ¿dejar claras sus **expectativas** (contenido, formato, plazo, cantidad y calidad del trabajo)?
- implicar a los alumnos en la selección, modificación o adaptación de **objetivos** y contenidos?
- ¿incluyen la evaluación (autoevaluación de los alumnos, evaluación de los compañeros, evaluación de la actividad/lección, comentarios del profesor)?
- implicar a los alumnos en la elaboración de criterios para el éxito del trabajo, el aprendizaje, etc.?
- ¿Permitir que los alumnos se conviertan en sus profesores e investigadores?
- le permiten ver el aprendizaje de sus alumnos a través de sus ojos?

Pausa y reflexión

- ¿Qué pasos me ayudarán a seleccionar materiales que se ajusten tanto a las necesidades de desarrollo como al nivel lingüístico de mis alumnos de L2?

- ¿Cómo me aseguro de que el material lingüístico que proporciono es a la vez comprensible y pertinente para las capacidades lingüísticas actuales de mis alumnos?
- ¿Qué estrategias puedo poner en práctica para animar a los alumnos de L2 a utilizar los materiales de forma independiente, garantizando al mismo tiempo que estos materiales promuevan la comunicación efectiva y la práctica de la lengua?
- ¿Cómo puedo crear un entorno de clase que favorezca la autonomía del alumno y le anime a responsabilizarse de su aprendizaje de idiomas?
- ¿Qué consideraciones debo tener en cuenta para asegurarme de que los materiales que utilizo abordan eficazmente tanto las etapas de desarrollo como las necesidades de aprendizaje lingüístico de mis alumnos?
- ¿Cómo puedo diferenciar entre los materiales diseñados para la enseñanza y los destinados al aprendizaje independiente, y cómo puedo asegurarme de que ambos tipos satisfacen las necesidades de los alumnos?

8. Ejemplo de estudio de caso

El siguiente ejemplo demuestra cómo el profesor de L2 aborda la creación de materiales, utilizando los principios Montessori para guiar el diseño y la organización de materiales y actividades de aprendizaje que se han incorporado a las prácticas en el aula de un profesor de idiomas.

Los nueve principios de la educación Montessori de Lillard

- El movimiento y la cognición están estrechamente ligados, y el movimiento puede potenciar el pensamiento y el aprendizaje.
- El aprendizaje y el bienestar mejoran cuando las personas tienen sensación de control sobre sus vidas.
- La capacidad de dirigir la atención de forma sostenida y concentrada favorece una serie de desarrollos positivos y puede entrenarse.
- Las personas aprenden mejor cuando les interesa lo que están aprendiendo.
- 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.
- Los acuerdos de colaboración pueden favorecer mucho el aprendizaje.

- El aprendizaje situado en contextos significativos suele ser más profundo y rico que el aprendizaje en contextos abstractos.
- Determinadas formas de interacción entre adultos se asocian a resultados más óptimos para los niños.
- El orden en el entorno es beneficioso para los niños.

Lucie Urbančiková elaboró este material mientras trabajaba como especialista en inglés en el colegio Andílek Montessori de Praga (República Checa). En esta escuela, el inglés es la segunda lengua de la mayoría de los niños y se interactúa con él principalmente en la escuela, no en la comunidad en general. El checo es la lengua nacional oficial y la principal lengua de enseñanza en la escuela. En una "Conversación comunitaria" Montessori bilingüe, Lucie ofreció información detallada sobre cómo diseñar materiales y actividades para el aprendizaje del inglés incorporando los principios Montessori y analiza cómo garantizar que sus alumnos los respeten.

Lucie compara los materiales didácticos y los materiales de aprendizaje. Los materiales didácticos utilizados por los maestros durante las lecciones (presentaciones, en Montessori) pueden ser muy sencillos porque el adulto es el elemento que da el nuevo lenguaje, sus frases o estructuras a los niños, más que los materiales en sí. Aquí se tiene en cuenta el principio 8, ya que la forma en que Lucie diseña los materiales le permite interactuar de cierta manera con los niños para que estén preparados, después de la lección, para acceder y utilizar los materiales de forma autónoma a voluntad. Los materiales pueden incluir imágenes o tarjetas de palabras, o simplemente objetos de la clase.

Los materiales de aprendizaje son aquellos que los niños pueden (y eligen) utilizar de forma independiente. Deben tener algún mecanismo incorporado para proporcionar el lenguaje al niño o guiarle en el uso de determinadas palabras, frases o estructuras, "sustituyendo" así la orientación o la aportación del adulto. Por ejemplo, juegos de mesa, tarjetas de debate o sugerencias para actividades de escritura creativa.

Para subrayar la diferencia, se muestra un conjunto de materiales para trabajar el tema de la ropa. Los materiales didácticos son recortes de papel de prendas de vestir de diversos colores y muñecos de papel. La enseñanza de la lección consiste en mostrar a los alumnos los

nombres de los artículos de ropa, repetir el lenguaje dado y sus colores (por ejemplo, una camiseta blanca, etc.) y, por ejemplo, mostrar a los niños cómo pedir a su compañero que ponga un determinado artículo en su muñeca de papel. Lucie tiene en cuenta el principio 7, la contextualización, a la hora de diseñar los materiales de ropa; utiliza nombres de prendas de ropa que los niños llevan durante la estación correspondiente en la que están utilizando los materiales de aprendizaje. El tema es contextualmente relevante para los niños porque las expresiones que aprenden serán aplicables y el juego de vestir muñecas de papel es apropiado para su grupo de edad y sus características de desarrollo; los niños disfrutaban de los juegos de vestir muñecas de papel de forma independiente por pura diversión (principio 4, disfrute), no sólo porque se les indique que deben utilizarlos para estudiar inglés.

El material didáctico correspondiente incluye todos los mismos materiales mencionados para la enseñanza, además de una tira de papel que representa un conjunto de las mismas prendas de vestir, en los mismos colores, que se incluyen en la ropa recortada para vestir a los muñecos de papel. El juego consistirá en que el niño practique a decir *¿Puedes ponerle la... a tu [muñeca / niño / niña ...]?* Aquí se aplica el principio 2, la posibilidad de que el alumno elija, porque, en primer lugar, los niños eligen utilizar los materiales. En segundo lugar, aunque esta siguiente elección está limitada para que el aprendizaje pueda ser efectivo, los niños sienten que están haciendo una elección ya que deciden el orden en el que solicitan las prendas de vestir a su compañero.

El niño tiene una tira de papel en la que se indica de qué color debe pedirle a su compañero que use determinadas prendas de vestir, de modo que la orientación del profesor se incluye como parte del material didáctico. Esto se ajusta a los resultados de las investigaciones sobre las necesidades de los alumnos cuando utilizan una nueva lengua. El alumno hace un gran esfuerzo para producir las palabras y frases en la lengua meta, así que si se puede reducir ese esfuerzo, por ejemplo eliminando la necesidad de decidir qué ropa nombrar, el alumno puede producir la lengua con más fluidez. De este modo, el alumno se siente más seguro en el uso de la lengua y aumenta su confianza en sí mismo, al tiempo que la utiliza para alcanzar un objetivo agradable. Se trata de una estrategia conocida como *aislamiento de la dificultad*, en términos montessorianos, o andamiaje, en el ámbito más amplio de la educación.

Además, después de que su compañero haya seguido las instrucciones para vestir a la muñeca de papel, se puede mostrar la tira para comprobar si toda la ropa de la muñeca es la correcta.

Este mecanismo de auto comprobación o de comprobación entre iguales es muy valioso para que los alumnos controlen su propio progreso y autoevalúen su trabajo, incluso a una edad temprana y con un bajo nivel de dominio de la lengua meta. El principio 3 estará en juego al menos durante esta parte del trabajo de los niños, porque están utilizando estratégicamente los materiales y revisando sistemáticamente el resultado de su diálogo para ver si se han entendido correctamente y han conseguido seguir con precisión las sugerencias de su compañero. Toda la actividad aplica también el principio 6, ya que se basa en la interacción entre iguales de diversas maneras.

Como puede observarse en las fotos, los materiales están cuidadosamente dispuestos en cajas especiales, coloreados con precisión y presentados a los niños de forma ordenada y estéticamente agradable. Esto demuestra que Lucie también tiene en cuenta el principio 9 a la hora de diseñar este material.

La actividad implica hablar y mover los objetos tangibles que representan la ropa y los niños, por lo que también sigue el principio 1. El aprendizaje de los niños mejora porque manipulan y mueven los materiales, en lugar de limitarse a mirar lo que hay en la página de una hoja de ejercicios o de un libro.

Conclusiones: Integración de los principios Montessori en el aprendizaje de L2

El enfoque Montessori de la educación, con su profundo conocimiento de las características del niño de primaria y su énfasis en el aprendizaje apropiado para su desarrollo, ofrece valiosas ideas para la enseñanza de L2 en diversos entornos educativos. Al examinar los rasgos clave de los alumnos de primaria - su necesidad de variedad en la repetición, el aprendizaje individualizado, la participación de la mente razonadora y la imaginación, el desarrollo social, y un fuerte sentido de la justicia - podemos diseñar experiencias de aprendizaje de L2 que no sólo son eficaces, sino profundamente atractivas para los niños de 6-12 años.

Los Nueve Principios de la Educación Montessori de Angeline Lillard, a los que se hace referencia más adelante y que se comentan con más detalle en el apartado 3.2, proporcionan un marco que se ajusta extraordinariamente bien a las mejores prácticas en la adquisición de segundas lenguas. El énfasis en el movimiento y la cognición fomenta el aprendizaje kinestésico que mejora la retención de la lengua. El énfasis en la capacidad de elección y la autonomía del alumno fomenta la motivación intrínseca, crucial para el aprendizaje sostenido

de la lengua. El desarrollo de las funciones ejecutivas a través de las prácticas Montessori favorece las exigencias cognitivas del manejo de varios idiomas.

Es importante señalar que estos principios no se limitan a las aulas Montessori. Como hemos visto en el estudio de caso de las clases de ESL de Lucie Urbančiková, los educadores pueden adaptar los enfoques inspirados en Montessori a diversos contextos de aprendizaje de L2.

Mediante la creación de entornos y actividades de aprendizaje que respeten las necesidades de desarrollo del niño, fomenten su independencia y proporcionen contextos significativos para el uso de la lengua, podemos mejorar significativamente la adquisición de L2.

Para los educadores de L2, comprender y aplicar estos principios significa:

1. Diseñar actividades variadas que permitan la repetición necesaria sin monotonía.
2. Individualizar la enseñanza para satisfacer las necesidades y los intereses de cada alumno.
3. Involucrar la mente razonadora del niño a través de la exploración y el descubrimiento en la lengua meta.
4. Aprovechar la interacción social para la práctica auténtica de la lengua
5. Utilizar el sentido de justicia y equidad del niño como trampolín para una comunicación significativa.
6. Integrar el movimiento en las actividades de aprendizaje de idiomas
7. Ofrecer opciones para fomentar la autonomía del alumno y la motivación intrínseca.
8. Crear un entorno preparado que facilite la exploración lingüística independiente.
9. Proporcionar experiencias lingüísticas contextualizadas y significativas

Al adoptar estos enfoques inspirados en Montessori, los educadores de L2 -tanto si se encuentran en entornos Montessori como si no- pueden crear experiencias de aprendizaje que no sólo sean lingüísticamente ricas, sino también apropiadas para el desarrollo e intrínsecamente motivadoras. Este enfoque holístico de la educación lingüística respeta al niño como aprendiz capaz y curioso, y sienta las bases para un viaje de adquisición lingüística y comprensión cultural que durará toda la vida.

Mientras seguimos navegando por las complejidades de la educación multilingüe en un mundo cada vez más interconectado, la sabiduría intemporal de Montessori, validada por la investigación moderna, nos ofrece una valiosa brújula. Nos recuerda que el aprendizaje eficaz

de idiomas no consiste en memorizar o hacer ejercicios, sino en crear entornos y experiencias que hablen al niño en su totalidad: su mente, su cuerpo y su espíritu. De este modo, no sólo facilitamos la adquisición del idioma, sino que también formamos ciudadanos del mundo seguros de sí mismos y capaces de interactuar con diversas culturas y perspectivas.

9. Apéndice 3.6.1.

Preguntas orientativas para crear materiales de aprendizaje de L2

Este material fue creado por Lucie Urbančíková para los participantes de la Conversación Comunitaria Montessori Bilingüe financiada por Erasmus+ titulada *Second Language Learning Materials in a Montessori 6-12 Classroom: Key Features That Make Children Excited to Use Them on Their Own*

1. ¿A quién va dirigido el material?
2. ¿Cuáles son los puntos fuertes del grupo?
3. ¿Cuáles son las áreas de crecimiento del grupo?
4. ¿Cuál es el objetivo del material didáctico?
5. ¿Qué lugar ocupa en la Taxonomía de Bloom?
6. ¿Cuál es el vocabulario clave?
7. ¿Cuál es la frase clave (lexis)?
8. ¿A qué competencias lingüísticas me dirijo?
9. ¿Cuáles son los materiales didácticos precedentes?
10. ¿Qué principios de juego podría utilizar?
11. ¿Qué principio de juego (de la pregunta 10) satisface las necesidades de las respuestas anteriores?
12. ¿Cuál será el material didáctico?
13. ¿Cómo puedo organizar la actividad?
14. ¿Qué principio puede "sustituir" al adulto?

15. ¿Qué otras actividades podemos hacer con este material?

16. Mis otras notas, pensamientos, ideas:

Mi ciclo reflexivo

Me ayuda a seguir el proceso de ajustar los materiales a las necesidades de los niños de mi clase.

Reflexión sobre el proceso y los resultados

Preguntas de reflexión diarias / semanales: En busca de lo específico

- ¿Qué he observado?
- ¿Qué información obtuve de la(s) evaluación(es)?
- ¿Cumplió el material su propósito / objetivo educativo?
 - sí - ¿Cómo ocurrió?
 - no - ¿Por qué no?
- ¿Qué cambios o ajustes tengo que hacer?
- ¿Puede modificarse para alcanzar nuevos / otros objetivos?

Preguntas de reflexión mensuales: "Metarreflexión" = alejarse de los detalles y observar el proceso en su conjunto:

- ¿Qué funciona?
- ¿Qué es lo que no funciona? ¿Por qué puede ser? ¿Qué puedo hacer al respecto?
- ¿Cuál es el ambiente en el aula?
- ¿De qué hablé con el guía principal?
- ¿Cómo encaja lo que hago en el planteamiento de la escuela sobre la L2?
- ¿Cómo puedo mejorar mi sistema de "archivo" de los materiales?
- ¿En qué materiales tengo que trabajar el mes que viene?

3.7 Lo que hay que saber sobre el aprendizaje y la enseñanza de la gramática

Contenido

1. ¿Qué es la gramática?
2. La gramática en el desarrollo del lenguaje en L1
 - 2.1. Fonología
 - 2.2. Semántica
 - 2.3. Semántica
 - 2.4. Gramática/Sintaxis
 - 2.5. Pragmática
3. ¿Un periodo crítico para el aprendizaje de idiomas?
4. La gramática en el desarrollo del lenguaje en L2
5. Cuándo y cómo trabajar la gramática
6. Centrarse en la forma: de lo discreto a lo molesto
 - 6.1. Enseñanza de palabras y gramática
 - 6.2. Mejora del input
 - 6.3. Inundación de input
 - 6.4. Producción de salida
7. Materiales Montessori para fomentar la conciencia de los patrones y la estructura del lenguaje
8. Conclusión
9. Referencias y recursos

Principales conclusiones

- La gramática no son sólo reglas, sino patrones de significado, forma y uso.
- Los niños adquieren la gramática de forma implícita en la L1, siguiendo secuencias predecibles.
- En L2, los alumnos también siguen secuencias que no pueden modificarse mediante la instrucción.
- "Centrarse en la forma" llama brevemente la atención de los alumnos sobre la gramática en contextos significativos.
- Los materiales Montessori pueden mejorar el input y provocar output centrados en las formas objetivo.

Introducción

¿Qué debemos saber sobre su aprendizaje y enseñanza? La mayoría de los adultos consideran la gramática una parte inseparable del aprendizaje de idiomas. En la siguiente sección, exploraremos el término gramática en sí, examinaremos el desarrollo de las estructuras gramaticales en la adquisición de la lengua y daremos recomendaciones basadas en pruebas sobre cuándo y cómo trabajar la gramática con los alumnos en el segundo plano de desarrollo.

1. ¿Qué es la gramática?

Según los lingüistas aplicados Larsen-Freeman y Celce-Murcia, la gramática y el vocabulario de una lengua están entrelazados, conformando patrones en lugar de regirse por reglas: La gramática es un recurso de creación de significado. Se compone de la forma lexicográfica, el significado y las construcciones adecuadas al contexto y que operan a nivel de palabra, frase, oración y texto". (Larsen-Freeman/Celce-Murcia, 2016, pp. 1-2)

Esta definición tiene implicaciones para el estudio y la enseñanza de la lengua, ya que amplía el abanico de objetivos y operaciones posibles. También nos permite ir más allá de la mera enseñanza de reglas para centrarnos en los objetivos comunicativos de todo trabajo lingüístico. Como profesores de idiomas, nuestro objetivo es que los niños capten el significado de la lengua, ayudarles a aprender cuándo y por qué utilizar elementos lingüísticos y cómo formarlos para participar en el discurso oral o escrito.

2. La gramática en el desarrollo del lenguaje en

Como los niños no nacen hablando, es algo que deben aprender. Teniendo en cuenta la complejidad del lenguaje, este proceso de aprendizaje se produce a una velocidad notable, sin instrucción ni corrección, en etapas similares en todo el mundo, independientemente de la lengua de que se trate. Lo que antes se llamaba lengua materna ahora se denomina L1, la primera lengua adquirida de esta manera.

En su primer lenguaje, los niños pasan del arrullo al balbuceo, luego a las etapas de una y dos palabras y al habla telegráfica. En esta etapa, los niños desconocen por completo las cuestiones gramaticales. Aunque, sin saberlo, siguen patrones gramaticales al utilizar sustantivos para los objetos y verbos para las acciones, sus primeros enunciados no siguen la estructura sintáctica convencional. Sin embargo, en su adquisición de morfemas, su uso de preguntas y la formación de negaciones, los niños parecen seguir etapas claramente identificables (Yule, 2023, p. 216-218).

¿Qué se adquiere? Para hablar una lengua como los adultos, los niños necesitan adquirir cinco áreas de competencia lingüística: Fonología, Léxico, Semántica, Gramática y Pragmática. Estos son los **hitos lingüísticos** recopilados por la Universidad de Sheffield/Centre for Linguistic Research.

2.1 Fonología

La fonología se refiere a la adquisición de sonidos que van desde los ruidos biológicos básicos como la tos, el llanto, el arrullo, etc. producidos muy poco después del nacimiento hasta el balbuceo (a las 25-50 semanas) y los enunciados melódicos (a las 36-72 semanas) en los que se desarrollan la entonación, el ritmo y la melodía, lo que hace que los bebés suenen cada vez más como si hablaran el idioma. Los bebés de distintas nacionalidades suenan cada vez más diferentes entre sí.

2.2 Lexis

El desarrollo léxico es la adquisición de palabras. Los niños utilizan las palabras para:

- Nombrar cosas o personas: pelota, papá, zumo, leche.
- Acciones o acontecimientos: abajo, más, arriba.
- Describir cosas: sucio, agradable, bonito.
- Palabras personales o sociales: hola, adiós.

2.3 Semántica

El desarrollo semántico es la adquisición del significado de las palabras. Los niños tienden a utilizar las palabras de forma más amplia que los adultos (por ejemplo, la palabra "perro" puede utilizarse para referirse a todos los animales de cuatro patas con cola). La sobreextensión refleja el aprendizaje del niño y su creciente conocimiento del mundo; se da cuenta de las semejanzas y diferencias entre los objetos.

2.4 Gramática/Sintaxis

Existen tres etapas principales de desarrollo gramatical.

Etapla holofrástica (12-18 meses) - Los niños aprenden y producen enunciados de una sola palabra que funcionan como frases u oraciones. Por ejemplo:

- "Se ha ido" podría significar "Se ha ido todo".
- "Teddy" podría significar "Ese es mi osito".

- Más" podría significar "quiero más".

La entonación desempeña un papel fundamental durante esta etapa. Los niños aprenden a distinguir entre frases interrogativas, declarativas e imperativas y, a pesar de su limitada estructuración gramatical, son capaces de ayudar a su comunicación de forma más eficaz. Por ejemplo:

- "¿Dada?" dicho con una entonación creciente, implicaría una pregunta
- Dada' dicho con entonación descendente, implicaría enunciado declarativo
- '¡Dada!' dicho en exclamación, implicaría una declaración imperativa

Etapa de dos palabras (18-24 meses) - "Silla de bebé", "Mamá come" y "Gato malo" son ejemplos de enunciados en esta etapa y, como puede resultar obvio, requieren interpretación. El contexto de un enunciado puede ayudar a aclarar la ambigüedad que subyace a tales afirmaciones. Por ejemplo: "Silla de bebé" puede significar...

- Posesión: 'Esta es la silla del bebé'
- Petición/comando: "Poner al bebé en la silla"
- Declaración: "El bebé está en la silla"

Etapa telegráfica (2-3 años) - Cuando los niños han adquirido y empiezan a utilizar enunciados de varias palabras. En esta etapa, algunos de los enunciados de los niños son gramaticalmente correctos....

- 'A Amy le gusta el té' - (Sujeto + Verbo + Objeto)
- 'Teddy looks tired' - (Sujeto + Verbo + Adjetivo)
- 'Mamá duerme arriba' - (Sujeto + Verbo + Adverbial)

Mientras que a otros les faltan elementos gramaticales...

- 'This shoe all wet' - (falta el verbo estativo portador de significado: *is*)

Es más probable que los niños retengan y utilicen **palabras de contenido** (sustantivos, verbos y adjetivos que se refieren a cosas reales). **Las palabras de función** (que tienen una función gramatical: pronombres, preposiciones y verbos auxiliares) suelen omitirse.

Las sobregeneralizaciones (cuando los niños cometen errores virtuosos en la asignación de las inflexiones) también se encuentran en esta etapa. Por ejemplo:

La inflexión -s para marcar la pluralidad se añade a los verbos irregulares: oveja - oveja.

La inflexión -ed para marcar el pasado se añade a los verbos irregulares: go - goed.

2.5 Pragmática

El desarrollo pragmático se centra en la motivación del niño para adquirir el lenguaje en primer lugar (para expresar necesidades, controlar comportamientos ajenos, relacionarse con los demás, adquirir conocimientos del entorno, expresarse, utilizar el lenguaje de forma imaginativa y transmitir hechos e información). Este proceso se prolonga hasta la edad aproximada de 10 años.

3. ¿Un periodo crítico para el aprendizaje de idiomas?

El periodo sensible para el aprendizaje de una L1 que se denota como primera infancia, desde el nacimiento hasta los seis años (para más información, véase la parte 2), es indiscutible y durante mucho tiempo esta restricción se aplicó también a la adquisición de L2. Sin embargo, los resultados de investigaciones recientes contradicen esta opinión y apuntan a factores distintos de un periodo crítico para explicar el declive en el dominio de la L2 después de la primera infancia. No hay pruebas de que los niños pequeños aprendan mejor otras lenguas; lo que sí podemos afirmar es que aprenden de forma diferente. A medida que los alumnos crecen, pueden adquirir estrategias adicionales y, por tanto, ventajas, tanto en términos de motivación como de conocimientos metalingüísticos que pueden transferir de una lengua a otra.

En la etapa elemental, los niños adquirirán gran parte de su capacidad para formular un lenguaje coherente en la L2 a medida que oigan y lean la lengua y se les ofrezcan tareas motivadoras para la producción lingüística, reflejando las pautas de adquisición de los niños de 3 a 6 años. Los numerosos enfoques expuestos en las secciones 3.4. Los numerosos enfoques descritos en las secciones 3.4. Construir la alfabetización I y 3.8. Construir la alfabetización II proporcionan las herramientas para este trabajo. Estos enfoques se ajustan a la "Hipótesis del output comprensible" (Swain, 1985), que postula que los alumnos no sólo necesitan un input comprensible para aprender una lengua, sino también oportunidades para producir un output comprensible. Según esta hipótesis, el output (es decir, la producción lingüística por parte del alumno) no sólo ayuda a los alumnos a adquirir mayor fluidez en el uso de la lengua, sino que contribuye al proceso de aprendizaje.

El contexto de la L2 en la escuela es muy diferente del entorno de la L1 en el hogar. Una diferencia clave es la cantidad de tiempo que se pasa en contacto con la L2 o lengua meta. Por tanto, los educadores pueden sentir la necesidad de "reforzar" o "acelerar" el proceso de adquisición impartiendo clases de gramática para compensar la menor exposición a la lengua meta. Sin embargo, no hay pruebas que respalden este enfoque en el caso de los niños. Lo que se ha demostrado es que la interacción significativa y el uso activo de la lengua son cruciales, más que la mera exposición.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo puede influir la comprensión de las diferencias en la adquisición del lenguaje entre niños pequeños y alumnos mayores en mis estrategias de enseñanza en una clase de L2?
- ¿Cómo enfocamos la enseñanza/aprendizaje de la gramática en nuestro centro?

4. La gramática en el desarrollo del lenguaje en L2

La siguiente lengua que una persona aprende después o al lado de su primera lengua adquirida se considera su L2. Puede ser la lengua del otro progenitor, la de su entorno o una lengua extranjera que no se hable generalmente en su entorno.

Los hablantes de L2 pasan por etapas de producción lingüística similares a las de los niños que desarrollan su L1. Lo que producen se denomina "lengua de aprendizaje" o "interlengua", según el término acuñado por Larry Selinker. La interlengua se desarrolla tanto en niños como en adultos y difiere de la L1 de los hablantes y del input de la L2 que reciben. En el caso de los alumnos más jóvenes, la interlengua puede parecerse a la producción de los niños que adquieren su primera lengua (Long/Doughty, 2011, p. 82-83).

El lingüista alemán Manfred Pienemann identificó las siguientes seis etapas de adquisición para los estudiantes de inglés como segunda lengua (de Pienemann/Keßler/Rees (eds.), 2006, p. 36, 57)

Una secuencia universal de desarrollo para la adquisición de una segunda lengua parece ser característica de alumnos de diversos orígenes lingüísticos. Esta secuencia se ha observado tanto en entornos lingüísticos naturales (por ejemplo, la familia) como institucionales (por ejemplo, el aula).

Las principales conclusiones de las investigaciones de Pienemann y otros son que los alumnos recorren estas secuencias a diferentes velocidades. Aparentemente, el orden de las secuencias no puede verse afectado por la enseñanza. Sólo se le puede presentar con éxito una estructura que esté al alcance de un alumno concreto. Sin embargo, no hay ninguna garantía de que una estructura enseñada de esta manera se convierta inmediatamente en parte de la producción lingüística espontánea de ese alumno. Las formas objetivo que los alumnos parecen dominar un día pueden parecer "olvidadas" al día siguiente (Lethaby/Mayne/Harries, 2021, pp.66-67). En lo que se refiere a la gramática, la idea de que enseñar no equivale a aprender es especialmente importante.

Los estudios indican que los niños utilizan muchas fórmulas lingüísticas, sobre todo en las primeras fases de adquisición de la L2. Estas secuencias de palabras, a menudo denominadas "chunks" (incluidas las expresiones idiomáticas y las colocaciones), son elementos básicos para la producción de la primera lengua. Las vemos en la fase 1 de las etapas de adquisición de la lengua de Pienemann. A medida que el alumno progresa, va integrando estos trozos en nuevas estructuras y desarrollando estrategias de procesamiento nuevas y más complejas. Los fragmentos que adoptan la forma de preguntas (*¿Cómo estás? ¿Dónde está...?*) o

colocaciones (*Oso pardo, ¡Vete!*) ya incluyen estructuras gramaticales que se aprenden implícitamente, sin que se aborden o enseñen explícitamente.

5. Cuándo y cómo trabajar la gramática

Cuando el desarrollo del alumno y las tareas que se esperan de él lo hacen apropiado, centrarse en los patrones estructurales puede favorecer el crecimiento lingüístico. Este concepto puede considerarse "gramática a la carta" y coincide con el enfoque "Focus on form" de Michael H. Long. Se trata de un término medio entre la enseñanza tradicional de la lengua centrada en la gramática y un enfoque centrado en el significado que prescinde por completo de la enseñanza gramatical. El punto de vista subyacente es que, mientras que los alumnos muy jóvenes pueden alcanzar una competencia similar a la de un nativo sólo mediante la exposición y un tiempo de contacto adecuado con la lengua meta, los alumnos de más edad necesitan apoyo para darse cuenta de muchas sutilezas gramaticales de la lengua meta y ser capaces de dominarlas:

El enfoque en la forma se refiere a cómo se asignan los recursos atencionales e implica llamar brevemente la atención de los alumnos sobre elementos lingüísticos (palabras, colocaciones, estructuras gramaticales, patrones pragmáticos, etc.), en contexto, a medida que surgen incidentalmente en las clases cuyo enfoque principal es el significado, o la comunicación, siendo los cambios temporales en la atención focal desencadenados por los problemas de comprensión o producción de los alumnos". (Long, 1998, p. 40)

El efecto general que se pretende al *centrarse en la forma* es que los alumnos *se fijan* en una forma o patrón lingüístico (en lugar de comprender necesariamente las razones de su uso). Esto se apoya en nuestro conocimiento de que la primera prioridad de los seres humanos es comunicarse, es decir, transmitir y captar el significado en una interacción. Esto es anterior a cualquier deseo o necesidad de ajustarse a las convenciones lingüísticas y puede explicar por qué los estudiantes de L2 de más edad sin instrucción formal no superan un determinado nivel de adquisición de la lengua si, a pesar de todo, son capaces de comunicarse eficazmente.

6. Centrarse en la forma: de lo discreto a lo intrusivo

Centrarse en la forma ayuda a los alumnos que se dedican a comunicarse o a estudiar contenidos a darse cuenta de estructuras que, de otro modo, escaparían a su atención. Esto puede ocurrir de forma implícita o explícita. En general, se acepta que cuanto más jóvenes son los alumnos, más favorables son los resultados de la instrucción implícita. Según Kolb/Schocker (Kolb/Schocker, 2021, p. 49), los alumnos más jóvenes pueden beneficiarse de centrarse en la forma en un entorno basado en tareas sólo si

- *descubren* por sí mismos las reglas y la función de los elementos de la lengua,
- el proceso de *darse cuenta* se organiza de *forma adecuada para el niño* y
- el *momento* de la concentración es adecuado y la concentración surge de forma natural al trabajar en la tarea.

Hay varias maneras de facilitar una atención sistemática y no interferente a la forma, de forma que resulte adecuada para apoyar la adquisición de la lengua por parte de los alumnos más jóvenes:

6.1 Enseñar palabras y gramática *en forma de trozos o lenguaje de fórmula*:

Los chunks o lenguaje de fórmulas son secuencias o combinaciones de varias palabras que parecen *prefabricadas*. Esto significa que se almacenan y se recuperan de la memoria como un todo (Kersten, 2015, p. 131). Al enseñar chunks seguimos la forma natural de desarrollo de la L2, en la que las combinaciones de palabras forman la primera etapa de adquisición del lenguaje (véanse las etapas de adquisición del lenguaje de Pienemann más arriba). Los chunks son una parte integral de la lengua inglesa, se pueden utilizar sin esfuerzo y permiten la comunicación desde el principio del proceso de aprendizaje (Kolb/Schocker, 2021, p. 108-109).

6.2 Mejora de la entrada:

Su objetivo es aumentar la atención del alumno hacia las formas lingüísticas haciéndolas más visibles. Se trata de hacer más visibles o audibles determinados elementos de la información escrita u oral y, por tanto, más perceptibles para el alumno. Esto puede hacerse subrayando, **poniendo en negrita**, *utilizando cursiva* o resaltando elementos de la información escrita. Los símbolos gramaticales Montessori pueden utilizarse como una forma adicional o alternativa de realzar la información escrita para hacer visibles las partes de la oración y el orden de las palabras.

La mejora del texto escrito puede ser realizada previamente por el profesor. Sin embargo, también puede ser realizada por los alumnos, dándoles un papel más activo en el proceso y favoreciendo así la capacidad de aprendizaje. De nuevo, el trabajo con los símbolos gramaticales Montessori es un buen ejemplo de ello. Los alumnos pueden descodificar un poema o un texto y, de este modo, adquirir una comprensión más profunda tanto del significado como de la estructura.

En la expresión oral, el acento añadido o la repetición pueden realzar determinadas palabras o formas. En el caso de los alumnos más jóvenes, las palmas, los movimientos y los gestos pueden servir para acentuar determinadas formas. A menudo se trata de sustantivos o verbos. Las acciones narrativas de Pie Corbett son un medio excelente para hacer visibles los conectivos y ayudar así a los niños a darse cuenta de cómo se enlazan los elementos para dar vida a una historia. Puede encontrar ejemplos de las acciones narrativas de Corbett aquí

6.3 Inundación de entrada:

Se trata de proporcionar ("inundar") a los alumnos contenidos que utilicen la forma meta. En su forma más simple, la inundación de input puede tener lugar a través de la repetición, por

ejemplo, múltiples lecturas de un libro ilustrado, la repetición de canciones y rimas, el uso de materiales de audio en línea y fuera de línea.

Hablar o leer sobre acontecimientos pasados o históricos ofrece a los alumnos abundantes oportunidades de leer/escuchar formas de tiempo pasado en uso (sin subrayarlas). Dictogloss es un método que permite a los profesores proporcionar información rica en una estructura objetivo, combinada con tareas de comprensión oral y escritura cooperativa.

Cómo dictoglosar:

La dictoglosa es una actividad en la que el profesor cuenta o lee una historia o un texto a los alumnos, que luego trabajan en parejas o en pequeños grupos para reconstruirlo. Los alumnos más jóvenes pueden hacer uno o varios dibujos para apoyar su narración oral. Los alumnos mayores capaces de escribir anotarán las palabras. En un paso posterior, volverán a contar o resumir el texto que han escuchado previamente. La dictoglosa implica varias destrezas (escuchar, tomar notas, hablar, escribir en colaboración) y se centra tanto en el vocabulario como en las formas lingüísticas.

[Dictogloss](#) | [TeachingEnglish](#) | [British Council](#)

6.4 Producción:

Se trata de actividades que animan a los alumnos a utilizar formas o estructuras específicas. Los cánticos o rimas repetitivos lo hacen oralmente (por ejemplo, "*¿Quién ha robado la galleta del tarro de las galletas?*"), al igual que los juegos que implican preguntas y/o respuestas que siguen un determinado patrón ("*A pescar*", "*¿Quién soy yo?*", "*Veinte preguntas*" o "*Al rey le gusta el té, pero no el café*").

Juego de adivinanzas: Al rey le gusta el té, pero no el café.

En este juego de adivinanzas, los alumnos reciben esta información sobre el rey de una tierra extraña: "*Al rey le gusta el té, pero no le gusta el café*" y se les dice que las preferencias del rey siguen un cierto patrón (todavía secreto). Unas cuantas pistas ayudan a los niños a empezar: "Al rey le gustan *los gatos*, pero no *los perros*. Al rey le *gusta el blanco*, pero no el negro". Se pueden escribir más elementos debajo de la primera frase para dar una visión de conjunto. Después de algún tiempo, se puede dar a los alumnos la pista de que al rey en realidad le gusta la "T", es decir, la letra "T" y, por lo tanto, prefiere todos los artículos escritos con esta letra a los que no incluyen esta letra del alfabeto.

Una vez que lo sepan, los alumnos pueden continuar, oralmente o por escrito.

La actividad puede dar lugar a la redacción de un cuento o a la creación de nuevas adivinanzas similares por parte del profesor o de los alumnos.

(de Anthony Chamberlain y Kurt Stenberg (1996): *Play and Practice*.
Lincolnwood (Chicago, Ill.): National Textbook Company.

La producción escrita también puede centrarse en elementos específicos, como las preposiciones (descripción de una habitación) o las formas comparativas (descripción y comparación de dos personas, animales o ciudades). Todas las formas de escritura de historias pueden implicar tiempos específicos (normalmente el pasado). Y los poemas son una forma maravillosa de fomentar la escritura creativa con un enfoque lingüístico:

Corre. Esquiva. Regatea. Da patadas. ¡Anota! Christiano Ronaldo. (Birgitta Berger)	Pesar, mezclar, homogeneizar, Oler, saborear, comer, Las galletas son lo que más me gusta hornear. De ' <u>Verb Poems</u> ' de Laughlin
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 3.9.5 Ejemplos de poemas verbales

7. Materiales Montessori para apoyar la conciencia de los patrones y la estructura del lenguaje.

La cuestión de si utilizar o no los materiales lingüísticos Montessori para el aprendizaje de L2 debe considerarse durante la creación de la política lingüística de un centro.

Cabe señalar que todos los materiales de gramática Montessori están diseñados para aumentar la conciencia lingüística en la L1 del niño, en una etapa en la que el niño ha estado adquiriendo esta lengua durante varios años y está familiarizado con una gran cantidad de vocabulario, así como con patrones lingüísticos. En general, esto no ocurre con la L2 y los materiales de gramática Montessori no se diseñaron con el propósito de enseñar una lengua adicional.

Sin embargo, algunos elementos del trabajo lingüístico Montessori se prestan a apoyar la adquisición de la L2 porque han familiarizado a los alumnos con estructuras de su primera lengua y éstas pueden aplicarse posteriormente a su L2. Muchos materiales y áreas del aula también proporcionan ricos recursos para conectar la vida real y las experiencias prácticas con el trabajo lingüístico:

- Materiales sensoriales
- Materiales para la vida práctica
- Granja Montessori para frases simples (tarjetas de lectura y de órdenes)
- El alfabeto móvil para la ortografía

- Los símbolos gramaticales del orden de las palabras (imitación/invencción).
- La zona científica para experimentos
- El espacio cultural para conocer las distintas regiones del mundo

Tenga en cuenta que, aunque algunos de los materiales que se enumeran más arriba se diseñaron para su uso en primaria o de 3 a 6 años, algunos profesores los emplean para el aprendizaje de L2 en el aula de primaria.

Pausa y reflexión

- ¿De qué manera puedo utilizar trozos o fórmulas lingüísticas para mejorar el desarrollo de la L2 de mis alumnos?
- ¿Cómo pueden utilizarse técnicas de mejora de la información, como la negrita o el acento, para ayudar a los alumnos a fijarse en estructuras lingüísticas importantes?
- ¿Qué actividades o juegos puedo introducir para fomentar la producción de determinadas formas gramaticales por parte de los alumnos?
- ¿Cómo pueden adaptarse los materiales Montessori para apoyar el aprendizaje de la L2 al tiempo que se aprovechan los conocimientos de la L1 de los alumnos?

8. Conclusión

Conviene recordar que el término "gramática" no sólo se refiere a las reglas formuladas para los alumnos y utilizadas en los libros de texto tradicionales, sino también a la descripción de la lengua que se utiliza en una determinada región o contexto. Los patrones lingüísticos son un sinónimo útil de esta perspectiva. Aprender una lengua nueva o adicional implica desarrollar la capacidad de reconocer y utilizar dichos patrones. Los niños más pequeños se centrarán en el significado y la comunicación. A medida que crecen, los alumnos serán cada vez más capaces de descubrir, procesar y utilizar patrones lingüísticos. Lo que hace el trabajo lingüístico en la L1, es decir, la toma de conciencia de fenómenos específicos de la lengua que los niños han ido adquiriendo y utilizando con fluidez durante varios años, no tiene por qué repetirse en la misma medida en la L2. Al trabajar con la segunda lengua, la gramática debe ser una herramienta y no un objetivo.

Esto debe ir acompañado de la aceptación de la lengua del alumno como interlengua. El concepto de "interlengua" (véase la sección 4) permite a los profesores ver los "errores" producidos por sus alumnos como indicadores de la fase de adquisición de la lengua que han alcanzado. Al reconocer esto, nos centramos en el alumno y en el proceso de aprendizaje, en lugar de centrarnos únicamente en el proceso de enseñanza y sus objetivos. Conviene compartir esta perspectiva con los padres, que a menudo desconocen estos conceptos y proceden de un entorno educativo más tradicional

3. 8 La evaluación en el aprendizaje de L2

Contenido

1. La evaluación y su finalidad
2. 2. Términos clave
 - 2.1. Evaluación formativa (evaluación para el aprendizaje)
 - 2.2. Evaluación sumativa (evaluación del aprendizaje)
 - 2.3. Evaluación diagnóstica
 - 2.4. Evaluación
 - 2.5. Feedback
 - 2.6. Autoevaluación (Evaluación como aprendizaje)
 - 2.7. Reflexión (Evaluación como aprendizaje)
3. Una metáfora sobre la evaluación
4. Evolución reciente de la evaluación lingüística
5. Referencias y recursos

Principales conclusiones

- Hacer de la evaluación una parte natural del proceso de aprendizaje para orientar tanto la enseñanza como el aprendizaje de los alumnos.
- Cada tipo de evaluación tiene una función específica.
- Asegurarse de que todo el personal entiende y utiliza los términos de evaluación de forma coherente.
- Utilizar la retroalimentación y la reflexión para ayudar a alumnos y profesores a mejorar continuamente.

Introducción

El tema de la evaluación suele suscitar fuertes opiniones, sentimientos y preocupaciones. Esto se debe en gran parte a que muchos de nosotros hemos vivido sistemas educativos en los que las evaluaciones eran principalmente herramientas para clasificar y comparar a los individuos con respecto a expectativas explícitas o implícitas. Sin embargo, las investigaciones de las dos últimas décadas han demostrado que la evaluación debe ser parte integrante del proceso de aprendizaje y ayudar tanto a los profesores como a los alumnos a mejorar su rendimiento. En esencia, la evaluación no debe ser algo que preocupe a los alumnos de antemano, sino una herramienta que los profesores ayuden a los alumnos a adoptar como un valioso apoyo para su aprendizaje.

Dada la amplitud del término "evaluación", este capítulo pretende enumerar y describir varios tipos de evaluación y conceptos relacionados. Cada descripción va seguida de ejemplos de cómo se pueden aplicar estos conceptos en un entorno educativo bilingüe.

1. La evaluación y su finalidad

Uno de los objetivos de la educación es mejorar el rendimiento de los alumnos. Para lograrlo, todas las partes implicadas en el proceso educativo -estudiantes, profesores, padres y administradores escolares- necesitan datos fiables. Estos datos, recogidos a través de diversos procesos de evaluación, tienen múltiples finalidades:

1. Orienta a los profesores a la hora de ajustar su instrucción.
2. Ayuda a los estudiantes a identificar las áreas que dominan, así como las áreas específicas que deben mejorar.
3. Informa a los padres y administradores escolares sobre la mejor manera de apoyar tanto a los profesores como a los alumnos.

Antes de profundizar en los términos específicos que se utilizan con frecuencia en el proceso de recopilación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos, es fundamental distinguir entre valoración y evaluación. Aunque estos términos se utilizan a veces indistintamente y comparten algunas características, difieren en muchos aspectos importantes.

Aunque a veces estos términos se utilizan indistintamente y comparten algunas características, difieren en muchos aspectos importantes. Por lo tanto, en el contexto de la creación de programas bilingües, es esencial que todas las partes interesadas -profesores, guías, auxiliares y administradores- discutan estos términos colectivamente. De este modo se garantiza una comprensión compartida de cada concepto dentro de su contexto escolar específico.

Haz una pausa y reflexiona:

- ¿Cómo se enfoca la evaluación en mi programa?
- ¿Se entienden la valoración y la evaluación?
- ¿Qué obstáculos, si los hay, crea la falta de claridad?
- ¿Cuál es una forma constructiva de llegar a un consenso?

2. Términos clave

2.1 Evaluación formativa (evaluación para el aprendizaje)

La evaluación formativa es un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Sus principales objetivos son:

- Identificar áreas de mejora

- Permitir a profesores y alumnos ajustar el proceso de aprendizaje
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar todo su potencial

Este tipo de evaluación consiste en proporcionar a los alumnos información específica y práctica. En los entornos bilingües, la evaluación formativa debe evaluar continuamente tanto el conocimiento de los contenidos como las destrezas lingüísticas en todas las lenguas utilizadas en la enseñanza.

Autoevaluación del alumno

Guiar a los alumnos para que desarrollen las habilidades necesarias para hacer un seguimiento de su propio aprendizaje y evaluar su propia competencia lingüística fomenta su autonomía y favorece la metacognición. En algunos entornos de aprendizaje Montessori, se utilizan diarios de trabajo, a partir del primer ciclo de Primaria, para todas las asignaturas. La naturaleza y la complejidad del diario se ajustan en función de la capacidad. Por ejemplo, es posible que algunos niños de 6 años aún no tengan grandes aptitudes para la escritura, por lo que se les puede dar una hoja sencilla en la que puedan utilizar símbolos para anotar el trabajo realizado en un día determinado. Cuando estén preparados, se les ofrecerá una plantilla más compleja en la que puedan registrar las tareas, el trabajo realizado y los objetivos. La autoevaluación del alumno puede evolucionar e incluir un espacio para la reflexión. Un profesor puede trabajar con un alumno de forma regular para revisar y apoyar el establecimiento de nuevos objetivos para la semana siguiente. En un entorno de aprendizaje bilingüe, los niños pueden llevar un cuaderno de bitácora o un cuaderno de notas en la lengua meta, donde pueden anotar el vocabulario nuevo, las palabras ortográficas que deben practicar, los objetivos de las tareas escritas y disponer de espacio para la escritura libre.

Evaluación inter pares

Los alumnos con competencias más avanzadas en la L2 pueden desarrollar una autoconciencia y un respeto habilidades de comunicación a través de la oportunidad de evaluarse mutuamente. Pueden, al trabajar juntos en proyectos o grandes trabajos, aplicar las destrezas lingüísticas utilizando listas de control específicas para evaluar la frecuencia y el uso correcto de términos concretos, tipos de frases, signos de puntuación, etc. Pueden elegir juegos de mesa y otros tipos de juegos para aprender y practicar aspectos de su segunda lengua que supongan un reto (por ejemplo, determinados tipos de frases, como las condicionales, o hablar del pasado con las formas verbales correctas). Se puede guiar a los niños para que hagan comentarios constructivos con técnicas de evaluación para el aprendizaje. Además, pueden aprender a utilizar rúbricas y aplicarlas para evaluar las presentaciones de sus compañeros u otras creaciones en las que apliquen destrezas lingüísticas. Esto, a su vez, ayuda a los niños a comprender cuál es la mejor manera de aplicar rúbricas o alcanzar objetivos en su propio trabajo. Los profesores pueden asignar o ayudar a los alumnos a organizar rotaciones de parejas en las que se les asigna un "compañero" durante un periodo determinado, como una semana o más, con el que trabajan para evaluar de forma cooperativa el trabajo en L2 de los demás. Esto funciona mejor si se apoya con listas de control o recordatorios de en qué pueden ayudarse mutuamente. Reflexionar detenidamente sobre el trabajo de otra persona ayuda a los niños a pensar de forma crítica para identificar los puntos fuertes y débiles de su propio trabajo.

Los alumnos evalúan a

Los alumnos de primaria pueden aprender gradualmente a pensar de forma evaluativa sobre lo que experimentan de aprendizaje de idiomas que disfrutaron y cuáles no. También pueden reflexionar sobre lo cómodos o acertados que se sienten con determinadas actividades y tareas lingüísticas. Los profesores pueden mantener conversaciones con los alumnos para ayudarles a reflexionar y, al mismo tiempo, averiguar qué cambios pueden introducirse para mejorar el proceso de aprendizaje. De este modo, los niños evalúan el trabajo del profesor reflexionando sobre cómo su propio aprendizaje y procesos se están desarrollando.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo incorpora actualmente la evaluación formativa en su práctica docente?
- Qué estrategias específicas le parecen más eficaces para identificar áreas de mejora para sus alumnos?

2.2. Evaluación sumativa (evaluación del aprendizaje)

La evaluación sumativa tiene lugar al final de un periodo de aprendizaje, por ejemplo al final de un mes o al terminar un tema. Entre sus características clave se incluyen:

- Proporcionar una evaluación final de los conocimientos y competencias adquiridos
- Suele dar lugar a una calificación, puntuación o porcentaje
- Servir de base principal para las calificaciones formales en los informes escolares, sobre todo en programas bilingües en los que los conocimientos lingüísticos requieren una calificación oficial.

Este tipo de evaluación mide lo que los alumnos han aprendido y retenido durante el periodo de instrucción, ofreciendo una instantánea de sus logros en un momento determinado.

Los programas de primaria tienen diferentes sistemas para seleccionar y almacenar el trabajo de los alumnos. Los alumnos pueden elaborar un portafolio como herramienta para evaluar sus progresos a lo largo de un periodo más largo, como un curso académico. Los portafolios son un instrumento recomendado para este fin y coherente con los principios Montessori. A lo largo de este período de seis años, los niños necesitarán el apoyo de los adultos para desarrollar criterios sobre qué trabajos deben guardarse en un portafolio o álbum.

Una estrategia consiste en introducir el concepto de "borradores" y "mejores trabajos", dando a los alumnos categorías para clasificar las muchas iteraciones de un proyecto de escritura que puedan producir. Pueden incluir artefactos multimedia como grabaciones de audio o vídeo de monólogos, entrevistas o conversaciones, textos escritos o multimodales, mapas mentales y otros medios. Los portafolios son útiles para proporcionar una visión holística del desarrollo lingüístico de los niños.

Los profesores evalúan a los alumnos

En la actualidad, es habitual que los centros escolares utilicen plataformas digitales de comunicación, como Transparent Classroom o diseños propios hechos a medida, para la planificación y el mantenimiento de registros. Los objetivos de aprendizaje de idiomas de la escuela deben reflejarse en estas herramientas, y hay diferentes maneras de enfocar esto. Es importante tener en cuenta la posibilidad de registrar la comprensión del niño del nuevo vocabulario de L2. Ésta es la primera etapa y progresará a ritmos diferentes hacia el modo productivo.

También pueden identificarse grupos de vocabulario objetivo, y algunas escuelas han incorporado "enunciados que se pueden hacer" apropiados para el desarrollo, derivados del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) y puestos en funcionamiento para el inglés en los materiales de preparación para los exámenes de Cambridge. Una vez que los niños adquieren una comprensión funcional de la lengua meta y las destrezas básicas de lectoescritura, la evaluación puede centrarse en las destrezas más avanzadas de ortografía, conocimiento de los géneros y gramática.

Los profesores pueden observar regularmente a los alumnos durante las actividades lingüísticas y mantener registros anecdóticos, anotando los hitos lingüísticos, el uso del vocabulario y el desarrollo general del lenguaje.

Los hitos lingüísticos podrían incluir:

- Un niño que simplemente muestra preferencia por oír la L2 durante determinadas actividades (un cuento, una canción, una rima, el profesor mostrando y describiendo material didáctico).
- En una fase algo más avanzada, producir espontáneamente varias palabras juntas en el mismo enunciado en la L2.

- Escribir una o varias frases completas
- Completar un proceso de redacción y, a continuación, producir una versión final y ordenada de una página de trabajo escrito e ilustrado con un encabezamiento o título.

La metodología Montessori incorpora de forma natural la evaluación para el aprendizaje, por ejemplo, la lección de 3 partes o 3 periodos. En la etapa de denominación, el profesor introduce el nuevo vocabulario mientras muestra al alumno el objeto o dibujo correspondiente. La evaluación comienza en la etapa de reconocimiento cuando, después de mostrárselo al niño, el educador invita al alumno a asociar el vocabulario con un objeto concreto diciéndole: "Ahora enséñame el...". Se utilizan diversas variantes, moviendo los objetos por el espacio de trabajo y dando diferentes instrucciones que permitan al niño crear asociaciones entre la palabra y el material. Esta es la parte más larga de la lección de 3 periodos. Durante esta fase, el profesor puede alternar entre nombrar los objetos y volver a la fase de reconocimiento. Es posible que la clase termine aquí y no se pase a la fase final. Si un niño no es capaz de hacer asociaciones correctas, no está preparado para pasar a la tercera parte. La presentación se repetirá otro día.

El tercer periodo de la lección se inicia después de que el niño pueda identificar correcta y sistemáticamente el objeto. El profesor invita al niño a nombrar el material sin utilizar el vocabulario preguntándole: "¿Qué es esto?". El niño recuerda y aplica la nueva información para emparejar o nombrar los objetos o para hacer frases propias. El educador toma nota mentalmente (para registrarla más tarde) de la información que el niño domina/no domina todavía.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo enfoca actualmente la evaluación sumativa en su aula?
- ¿Qué métodos utiliza para garantizar que las evaluaciones reflejen una comprensión global de los conocimientos y competencias de los estudiantes?

2.3. Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica es una herramienta utilizada para:

- Recopilar información objetiva sobre el nivel de conocimientos actual del alumno.
- Ayudar a los profesores a adaptar su enseñanza a las necesidades de los alumnos.
- En contextos de aprendizaje de idiomas, crear grupos de estudiantes con capacidades lingüísticas similares.

Este tipo de evaluación permite a los educadores comprender los puntos de partida de sus alumnos, lo que posibilita el diseño de experiencias de aprendizaje más eficaces y específicas.

2.4. Evaluación

La evaluación en contextos educativos suele implicar:

- Evaluación por una autoridad externa
- Medición con arreglo a normas y criterios de referencia claramente definidos
- Determinar el nivel de destrezas, conocimientos y habilidades del alumno

En los programas bilingües, la evaluación puede adoptar dos formas principales:

(1) **Evaluación individual del alumno:** Por ejemplo, a través de pruebas estandarizadas como los exámenes de Cambridge o el IELTS, y (2) **Evaluación a nivel de programa escolar:** Evaluación de la eficacia de todo el programa bilingüe.

Estas evaluaciones proporcionan medidas objetivas de los logros y el éxito del programa, a menudo utilizando criterios establecidos fuera del entorno escolar inmediato.

Evaluación lingüística externa

Algunos colegios Montessori con programas bilingües ofrecen a los alumnos la posibilidad de presentarse a exámenes de idiomas realizados por organizaciones de evaluación y certificación lingüística de gran prestigio. El reconocimiento social de los certificados que los niños pueden obtener a través de estos exámenes puede ser un importante motivador para los alumnos y para sus familias. Los niños que participan pueden disfrutar del proceso de preparación para estos exámenes y de la realización del examen en sí, ya que están diseñados para que los niños muestren sus progresos. Estos exámenes estandarizados para

estudiantes de segundas lenguas pueden ofrecer un punto de referencia al evaluar la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura.

En su Conversación comunitaria, Svetlana Bekerman presenta el material que ha creado para la preparación de los exámenes de Cambridge de los niños de primaria de la escuela Montessori de París, donde trabaja. Roberta Andenna describe el enfoque de su escuela en Italia respecto a los exámenes estandarizados de Cambridge y nacionales.

Los estudiosos que se centran en el multilingüismo infantil y el aprendizaje de idiomas también han planteado críticas a este tipo de evaluación. En la siguiente sección, analizaremos este debate y discutiremos puntos de vista alternativos en torno al tema.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo define la evaluación en su propio contexto docente?
- ¿Qué papel cree que deben desempeñar las evaluaciones externas para comprender el rendimiento de los alumnos y la eficacia de los programas?
- ¿Cómo percibe el impacto de los exámenes estandarizados (como los exámenes de Cambridge o el IELTS) en la motivación y los resultados de aprendizaje de sus alumnos?
- ¿De qué manera puede apoyar a los estudiantes en el proceso de preparación para estos exámenes?

2.5. Feedback

El feedback es un componente crucial del proceso de aprendizaje que:

- Proporciona a los estudiantes información sobre su rendimiento en relación con los objetivos o resultados del aprendizaje
- Ofrece orientaciones específicas sobre cómo mejorar

- Ayuda a los alumnos a salvar la distancia entre su nivel actual y el rendimiento esperado

Para que la retroalimentación sea eficaz, debe ser oportuna y específica, debe centrarse en la tarea, no en el individuo, y debe contener sugerencias de medidas prácticas para mejorar. En entornos bilingües, la retroalimentación puede dirigirse tanto a los conocimientos del contenido como a las destrezas lingüísticas, ayudando a los estudiantes a progresar en ambas áreas simultáneamente.

2.6. Autoevaluación (evaluación como aprendizaje)

La autoevaluación es una poderosa herramienta educativa que:

- Implica activamente a los estudiantes en el proceso de evaluación
- Ayuda a los alumnos a comprender su propio itinerario de aprendizaje
- Permite a los estudiantes seguir sus progresos a lo largo del tiempo

Mediante la autoevaluación, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades metacognitivas, aumentar la apropiación de su aprendizaje y practicar una forma de herramientas reflexivas. En los programas bilingües, la autoevaluación puede ser especialmente valiosa, ya que permite a los estudiantes evaluar su progreso tanto en el conocimiento de los contenidos como en las destrezas lingüísticas en varios idiomas.

2.7. Reflexión (evaluación como aprendizaje)

La reflexión es un proceso metacognitivo que:

- Anima a alumnos y profesores a reflexionar críticamente sobre las experiencias de aprendizaje
- Analiza las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos
- Fomenta la autoconciencia y la participación activa en el proceso de aprendizaje

Los componentes clave de la reflexión incluyen el examen de lo que se ha aprendido, la consideración de cómo se ha producido el aprendizaje y la identificación de áreas de mejora.

En entornos bilingües, la reflexión puede ayudar a los alumnos a evaluar su uso de las distintas lenguas en diversos contextos, a comprender sus progresos tanto en el conocimiento de los contenidos como en las destrezas lingüísticas, y a desarrollar estrategias para navegar entre lenguas.

Los alumnos reflexionan sobre su propia enseñanza para tomar conciencia de qué áreas y destrezas lingüísticas se les dan bien, qué les ayuda en el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, en qué áreas deben trabajar más y qué posibles obstáculos deben vencer.

Al reflexionar con regularidad, los alumnos son más conscientes de sí mismos y asumen una mayor responsabilidad en su trayectoria educativa.

Los profesores reflexionan sobre su propia enseñanza para identificarla:

- Cambios que deberían realizarse
- Retos que superar
- Buenas prácticas para repetir y compartir con los compañeros

Pausa y reflexión

- ¿Cómo involucra activamente a sus alumnos en el proceso de autoevaluación?
- ¿Qué técnicas puede utilizar para asegurarse de que participan realmente en la evaluación de su propio aprendizaje?
- ¿Cómo incorpora la reflexión a su propia práctica docente?
- ¿Qué métodos específicos utiliza para evaluar su eficacia e identificar áreas de crecimiento?

3. Una metáfora sobre la evaluación

Un ejemplo de la vida real en un restaurante puede ayudar a ilustrar los distintos tipos de evaluación.

Imagina a un cocinero preparando sopa en la cocina de un restaurante.

Antes de servir, el cocinero pide a un camarero que pruebe la sopa. El camarero responde: "No está suficientemente salada. Añada un poco más de sal, pero tenga cuidado de no

pasarse". Se trata de una evaluación formativa: el cocinero aún puede ajustar la sopa basándose en esta respuesta.

Más tarde, el camarero sirve la sopa a un cliente. Después de la comida, el camarero pregunta: "¿Estaba la sopa sazonada a su gusto?". El cliente responde: "La verdad es que le habría venido bien un poco más de sal". Esto representa una evaluación sumativa: el cocinero ya no puede modificar esta ración de sopa.

Periódicamente, revisores externos, como evaluadores de la Guía Michelin o inspectores locales de seguridad alimentaria, visitan el restaurante. Prueban varios platos y hacen una evaluación oficial basada en criterios específicos. Este proceso es un ejemplo de evaluación: una valoración externa basada en normas establecidas.

Al final del turno, el cocinero reflexiona sobre los comentarios del día y estudia cómo mejorar la receta de la sopa para futuros servicios. Este último paso ilustra la reflexión: un examen crítico del propio rendimiento y de las estrategias para mejorarlo.

4. Evolución reciente de la evaluación lingüística

Las prácticas de evaluación Montessori incluyen la observación como uno de sus elementos clave. Los profesores suelen utilizar sistemas, incluidos programas informáticos de registro de observaciones en línea, para organizar las observaciones y vincularlas a la comunicación con los padres. La evaluación en el enfoque Montessori está integrada en muchas actividades y también es una práctica regular que está conectada con el uso por parte de los niños de diarios de trabajo o diarios para realizar un seguimiento de sus propias actividades de aprendizaje. Los profesores discuten y revisan regularmente las anotaciones del diario de trabajo con los alumnos, lo que permite un enfoque dialógico de la evaluación continua, es decir, una forma de evaluar que tiene lugar a través de una conversación. Las preguntas de los profesores ayudan a los niños a apropiarse de un lenguaje -hacer suyo este tipo de lenguaje- que mejora su capacidad de reflexionar sobre sus progresos con la L2 y de expresarse cada vez con mayor elocuencia.

La investigación actual en el ámbito de la evaluación de alumnos multilingües muestra que las lenguas se interrelacionan en la mente de las personas de forma compleja y no se almacenan mentalmente como conocimientos separados. Esto significa que para pensar en cómo utilizar correctamente una lengua, por ejemplo, por qué las palabras de una frase tienen que estar en un orden determinado, una persona multilingüe utiliza más de una de las lenguas que conoce. Este hecho se explica por lo que Jim Cummins (Cummins, 2000, p. 38) denomina una "competencia común subyacente" que permite a las personas reflexionar sobre el lenguaje, o describir el lenguaje, aplicando un tipo de conocimiento denominado conciencia metalingüística. En Montessori, hay una serie de materiales que los niños utilizan para reforzar la conciencia metalingüística, como los materiales para el análisis gramatical. Es importante señalar, sin embargo, que se trata de materiales que sólo son apropiados para trabajar el lenguaje que el niño comprende plenamente y puede utilizar con fluidez. Para una L2, sin embargo, los niños pueden beneficiarse del uso de los materiales para comparar cómo las palabras pueden formar frases en cada lengua, y algunas diferencias entre sus lenguas.

El hecho de que las lenguas no se almacenen por separado en la mente de una persona tiene importantes implicaciones para la evaluación. Cuando evaluamos el desarrollo lingüístico de los niños, es necesario tener en cuenta que al trabajar con una lengua, como el inglés como L2, la influencia de la otra lengua no es un problema, sino un paso lógico hacia el desarrollo de un dominio pleno de esa L2.

Un ejemplo claro de influencia de una lengua sobre otra es cuando pronunciamos palabras en la L2 siguiendo patrones sonoros que pertenecen a la L1 y no se corresponden con las palabras de la L2 que intentamos pronunciar. En ocasiones, esto puede dificultar la comprensión del alumno, por lo que puede identificarse en la evaluación como un área en la que trabajar y mejorar. (Es importante señalar que el acento es un aspecto subjetivo. A menudo, la forma de pronunciar de un hablante de una L2 no es realmente una barrera para la comunicación, su pronunciación puede ser diferente de lo que esperamos, pero no hasta el punto de hacer sus palabras irreconocibles.

Por tanto, uno de los criterios de evaluación de la pronunciación es la inteligibilidad o comprensibilidad, es decir, lo bien que una persona puede reconocer las palabras que pronuncia al escuchar al alumno. Si un alumno tiene dificultades frecuentes para pronunciar las palabras con claridad suficiente para que otras personas lo entiendan, el profesor y el

alumno pueden hablar del problema y diseñar un plan para mejorar la pronunciación de las palabras que suponen un reto.

Una conversación sobre los sonidos que son similares y los fonemas que son diferentes entre la L1 y la L2 puede ser útil. Podemos ofrecer a los niños juegos y actividades como aplaudir con las sílabas, recitar rimas, trabalenguas y canciones de acción que ayuden a practicar fonemas problemáticos o frases de uso frecuente pero mal pronunciadas.

Otro aspecto de la evaluación que debe tenerse en cuenta es la capacidad de los hablantes multilingües de cambiar de código, es decir, de saber que la persona con la que están hablando entiende las palabras o frases que el hablante decide utilizar durante la comunicación. Los hablantes multilingües que reconocen cuándo es útil, o incluso posible, recurrir a otras lenguas están empleando habilidades que los monolingües no pueden. Este útil recurso de la revista Language Magazine profundiza en el compromiso con las multilingüas para apoyar el desarrollo de una evaluación socioculturalmente sensible. Tener en cuenta estas perspectivas permite a los profesores evaluar de forma más completa toda la gama de destrezas de un alumno.