

Impacto de la Inmersión lingüística en español en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en alumnos de habla inglesa en casa de niños en una escuela Montessori en Chicago

Maria Jesús Mirallas Salvador

Trabajo final de Máster dirigido por: Anna Vallbona
Máster de pedagogía Montessori de 0-6 años.
Facultad de Educación, traducción y ciencias humanas
Universidad de Vic-Universidad central de Cataluña.
Mayo 2020.

1. ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
2.1. Definición de Inmersión lingüística y su relación con Montessori	12
2.2. Características de la inmersión lingüística y su entorno en la enseñanza del programa de inmersión.....	16
2.3. Proceso de adquisición de la lengua.....	18
2.3.1. Proceso de adquisición de la lengua materna.....	18
2.3.2. Teorías de la adquisición de la lengua materna.....	21
3. El método Montessori.	32
3.1.2. La importancia del movimiento libre, la libertad y los límites en la filosofía Montessori.	34
3.1.3. Montessori en casa de niños.....	36
3.1.5. Áreas Específicas que se trabajan en el ambiente en el área de lenguaje.....	40
CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	44
4. El programa de inmersión lingüística en español en casa de niños en la escuela Guidepost Montessori.....	45
4.1. Enfoque y metodología de la investigación.	47
5. Resultados.	50
6. Discusión.....	72
7. Bibliografía y Anexos.	75

RESUMEN

La presente investigación trata de evaluar el nivel de aprendizaje de español en el programa de inmersión lingüística total en español, con niños cuya lengua principal es el inglés. El objetivo principal de esta investigación es evaluar la comprensión y la expresión oral en español en niños nativos teniendo en cuenta que algunos alumnos provienen de familias que hablan el español y familias que hablan otro idioma distinto del español. Se evalúan a 16 niños de edades comprendidas entre los tres y los cinco años y medio del aula de casa de niños. Se comparan los grupos de niños evaluándose a través de datos recogidos por medio de la observación. Los resultados nos muestran la importancia del programa de inmersión lingüística total en español en alumnos nativos en inglés en el aprendizaje del español como segundo idioma, el proceso de adquisición de una segunda lengua, los factores que influyen en el aprendizaje de la misma y las características de la metodología Montessori como método pedagógico en el aprendizaje de una segunda lengua.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje de segunda lengua, inmersión lingüística, metodología Montessori, aprendizaje de español.

ABSTRACT

The current research tries to evaluate the Spanish level in the total linguistic immersion program in Spanish, with children whose main language is English. The main target of this research is to evaluate the comprehension and verbal communication in Spanish of English native children, taking into account that some students come from families who are Spanish speakers. The group consists of sixteen children from three to five and a half years old who belong to children's house classroom. The groups of children are compared and evaluated and data was collected through observation. The results show us the importance of the total linguistic immersion program in Spanish in native English speakers who are learning Spanish as a second language, the importance of the acquisition process in a second language, the factors that influence the learning, and the characteristics of the Montessori methodology as a pedagogical method in learning Spanish as a second language.

KEY WORDS: Second language learning, linguistic immersion programs, Montessori method, Spanish learning.

INTRODUCCIÓN

1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.

La presente investigación nace como consecuencia de una inquietud como guía Montessori en un entorno cuya lengua oficial es el inglés. El trabajo de investigación está enmarcado dentro del desarrollo y adquisición de una segunda lengua en un programa de inmersión lingüística total.

La principal cuestión que me lleva a escoger esta investigación es conocer cómo se desarrolla el aprendizaje de una segunda lengua en niños de edades comprendidas entre los tres y los seis años de edad en un ambiente Montessori.

Me he cuestionado de qué manera ha influido para estos niños el hecho de haber estado en contacto con el idioma español en su entorno, o si el hecho de hacerlo en el aula de inmersión lingüística en un aula Montessori *toddler*¹ influye en la comprensión y reproducción oral en una segunda lengua.

Mi labor parte de un caso de estudio cuyo objetivo es el de evaluar el nivel de aprendizaje del idioma español en alumnos de tres a seis años en el aula de casa de niños en un ambiente Montessori en una escuela de Chicago, EEUU.

Para llevar a cabo esta investigación me he planteado cuatro objetivos específicos:

1. Conocer el grado de comprensión y expresión verbal de los alumnos que han estado escolarizados en el aula de inmersión lingüística en español en el nivel de *toddler* teniendo en cuenta si tienen o no contacto habitual con la lengua española en su entorno familiar y compararlo con los niños que acceden directamente a *children's house*².
2. Analizar y evaluar el número de palabras que cada grupo de la muestra es capaz de producir en el tiempo en el que se desarrolla la investigación.
3. Relacionar cada una de las variables que se producen y en qué situaciones los niños son capaces de producir mayor lenguaje oral en español y cuestionar las razones por las que esto ocurre.

¹ Toddler es una palabra inglesa que se utiliza para definir a un niño o una niña de edad comprendida entre los 12 meses y los 36 meses.

² Children's house es un término que se utiliza en inglés para definir el también conocido en la terminología Montessori como "casa de niños", se refiere al aula que comprende las edades de tres a seis años inclusive.

1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Uno de los primeros programas de inmersión lingüística que se aplicaron en un centro escolar surgió en la provincia de Quebec en Canadá a principios de los años sesenta como respuesta a ciertos acontecimientos sociopolíticos de la época.

Este programa³ surge a través de un grupo de padres de la escuela de St. Lambert. El programa de St. Lambert era un programa de inmersión lingüística total temprana que se instauró en el jardín de infancia y en los primeros grados de educación primaria del sistema canadiense siendo mayor su implementación en primaria. El éxito de las investigaciones que se desarrollaron paralelamente a la implementación del modelo de los programas de inmersión hizo que se iniciaran investigaciones para la mejora de los programas de inmersión e hizo que se extendiera por Canadá y los estados unidos. Desde hace unos años, en los Estados Unidos, los programas de inmersión lingüística siguen creciendo por la demanda que existe de aprender otras lenguas muy habladas en el propio país que permitan a los alumnos prepararse mejor para el mundo laboral .

El directorio de los programas de inmersión en las escuelas de los EEUU⁴ ha registrado un aumento del interés en el aprendizaje de los alumnos anglosajones en el idioma español. En los últimos años, el centro de adquisición de la lengua (CAL) registra que el 45% de los programas de inmersión lingüística en todo el país son en el idioma español. Tras conocer esta información, surge la curiosidad de comprender la efectividad del programa de inmersión lingüística y el proceso de aprendizaje del idioma que siguen los niños dentro de un contexto socioeducativo en el aula de casa de niños en una escuela Montessori en Chicago, que cuenta con 16 alumnos de edades comprendidas entre los tres y los seis años de edad. El grupo de niños fue diversificado en cuatro subgrupos que desarrollaré en el siguiente apartado.

³ El programa experimental de St. Lambert fue diseñado para cubrir las necesidades y características de un grupo determinado de niños anglófonos canadienses. Se describen en el artículo las necesidades y características de un grupo determinado de niños anglófonos canadienses. Ver artículo [file:///C:/Users/MariaJes%C3%BAs/Downloads/DialnetAdquisicionDeLaSegundaLenguaMedianteInmersion-2926352%20\(13\).pdf](file:///C:/Users/MariaJes%C3%BAs/Downloads/DialnetAdquisicionDeLaSegundaLenguaMedianteInmersion-2926352%20(13).pdf)

⁴ *Directory of Foreign Language Immersion Programs in U.S. Schools* también conocido por las siglas CAL promueve el aprendizaje de idiomas y la comprensión cultural, busca soluciones a problemas relacionados con el idioma y la cultura en relación con el acceso y la equidad en la educación y la sociedad en todo el mundo. <http://webapp.cal.org/Immersion/>

1.3. HIPÓTESIS DE PARTIDA LA INVESTIGACIÓN.

Mi hipótesis de partida es conocer la evolución y el aprendizaje del idioma español de los niños escolarizados en el programa de inmersión lingüística de un centro que sigue la pedagogía Montessori en una escuela infantil de Chicago.

El grupo de alumnos está formado por diecisiete niños que se han dividido en cuatro subgrupos teniendo en cuenta las características de cada uno de ellos.

Tabla 1. Definición de los grupos de estudio.

Grupo 1. Niños que provienen del programa de inmersión lingüística del aula de <i>toddler</i>	Grupo 2. Niños que son escolarizados por primera vez en el aula de <i>Children's house</i>
Subgrupo 1. <i>Niños en cuyas familias uno de los miembros (padre/madre) o ambos son hispanohablantes.</i>	Subgrupo 3. <i>Niños en cuyas familias uno de los miembros (padre/madre) o ambos son hispanohablantes.</i>
Subgrupo 2. <i>Niños en cuyas familias uno de los miembros (padre/madre) o ambos son nativos en inglés u otro idioma.</i>	Subgrupo 4. <i>Niños en cuyas familias uno de los miembros (padre/madre) o ambos son hispanohablantes.</i>

La hipótesis de este estudio parte del análisis del aprendizaje del idioma español teniendo como base el grupo de alumnos que provienen del programa de inmersión lingüística del aula de *toddler*, comparando a los niños procedentes de este grupo con los niños procedentes de los demás subgrupos que son objeto de estudio, teniendo en cuenta los parámetros de su evolución en áreas de comprensión y reproducción oral del idioma español.

El estudio de esta investigación abarca un periodo de tres meses comprendidos entre diciembre del 2019 y mediados del mes de mayo de 2020, debido al cierre del centro escolar originado por la situación de pandemia mundial ocasionada por el Covid-19.

La recogida de datos se ha realizado quincenalmente en un cuaderno de campo de manera sistemática siguiendo como metodología principal la observación de los alumnos durante el horario de trabajo Montessori, teniendo también en cuenta algunos momentos lúdicos en los cuales los alumnos interaccionan socialmente entre ellos ya que se ha considerado información relevante para el estudio realizado.

Teniendo en cuenta la hipótesis de partida, he valorado cuatro posibles variables relacionales:

H1: Los alumnos que independientemente del grupo al que pertenezcan (*toddler o children's house*), cuyos miembros de la familia están formados por personas que son hispano-hablantes, producen mayor número de palabras y frases completas que los alumnos de familias nativas en inglés u otro idioma.

H2: Los alumnos procedentes del aula de *toddler* en inmersión lingüística en español presentan una mayor comprensión del lenguaje y pueden producir mayor número de palabras que los alumnos que acceden directamente al aula de *children's house* que no han estado escolarizados en un programa de inmersión lingüística en español.

H3: Los alumnos procedentes del aula de *toddler* en inmersión lingüística en español cuyos miembros de la familia son hispano-hablantes presentan una mayor comprensión del lenguaje y pueden producir mayor número de palabras que los alumnos que acceden directamente al aula de *children's house* cuyos miembros de la familia también son hispano-hablantes.

H4: Los alumnos procedentes del aula de *toddler* en inmersión lingüística en español cuyos miembros de la familia son nativos en inglés presentan una mayor comprensión del lenguaje y pueden producir mayor número de palabras que los alumnos que acceden directamente al aula de *children's house* cuyos miembros de la familia también son nativos en inglés.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2. INMERSIÓN LINGÜÍSTICA: Contexto histórico y su desarrollo en la actualidad.

Los programas de inmersión lingüística actuales sientan sus bases en los programas de inmersión lingüística desarrollados en Canadá. En 1965 un grupo de padres comenzaron una clase experimental de inmersión a la lengua francesa, el llamado “*St. Lambert Bilingual School Group*”. El programa de inmersión se sirvió de algunos psicólogos y lingüistas entre los que cabe destacar al Dr. Wallace Lambert de la universidad de McGill, el cual años después publicó un estudio acerca del experimento realizado con este grupo de inmersión (Wallace, 1972).

Como resultado de este experimento, surgieron muchas otras comunidades de padres que comenzaron a demandar programas de inmersión lingüística para sus hijos. En 1977 surgió un grupo a nivel nacional llamado “*Canadian Parents for French*” con el cual el método de inmersión se expandió hasta la ciudad de Florida, donde algunos padres emigrantes trataron de poner en marcha un programa de inmersión⁵ bilateral en el colegio “*Coral Way*” (Miami-dade county). A través de este programa se desarrollan las características principales de inmersión bilateral que se usaran en ambas lenguas de manera equitativa en grupos lingüísticamente heterogéneos.

Tras el éxito de este programa, los programas de inmersión en escuelas empiezan su expansión en Florida y parte de EEUU.

En el año 2001, el Congreso de los Estados Unidos aprobó una ley (*No child left behind Act*) que ponía énfasis en el estudio de las matemáticas y la lectura a nivel nacional -en todas las escuelas. En 2015 se aprueba una nueva ley educativa (*Every Student Succeeds Act*) donde se incluyen las materias de idiomas y se aumentan las horas de enseñanza de los idiomas en todas las etapas educativas.

⁵ Tipo de inmersión en la que se utilizan una o más lenguas al mismo tiempo (puede ser el estudio de una lengua minoritaria y la segunda lengua que se está estudiando). Durante la inmersión se usa una sola lengua por un tiempo y en otro momento la otra lengua, no hay traducción en ninguna de las lenguas de aprendizaje.

Podemos afirmar que en términos generales existe especial interés en la enseñanza de las lenguas a través de programas de inmersión, particularmente los programas de inmersión dual (*Two Way Dual Language Immersion*).

Un estudio realizado por el ministerio de educación español en el año 2018 en los EEUU llamado “El mundo estudia Español”⁶, recoge datos acerca del estudio del idioma español y sus métodos a lo largo del país. Según este estudio, existen tres modalidades de enseñanza de lenguas extranjeras en los programas de educación infantil (*Kindergarten*) y primaria.

1. Programas tradicionales en los que se introduce la lengua siguiendo el método curricular en clases de 20 a 50 minutos.
2. Programas introductorios a la lengua que permiten al alumnado tener un primer contacto con la lengua extranjera.
3. Programas de inmersión que permiten al alumnado aprender los contenidos curriculares utilizando el idioma extranjero en total inmersión.

Dentro del programa de inmersión se distinguen dos modalidades: La inmersión total y la inmersión parcial.

- Inmersión total: En este método de aprendizaje se utiliza la lengua que se está aprendiendo el 100% del tiempo y solo se hace uso de la lengua nativa en situaciones de extrema necesidad.
- Inmersión parcial: En este método de aprendizaje la lengua que se está aprendiendo parcialmente, es decir solo el 50% del tiempo, pero permanece constante. Es posible que se realice con dos profesores, uno sólo habla en una de las lenguas de aprendizaje y el otro profesor en la segunda.

⁶ Informe que presenta bienalmente el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) para analizar la puesta en práctica de los diferentes programas del Ministerio diferentes países, entre ellos EEUU. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602>

2.1. Definición de Inmersión lingüística y su relación con Montessori

La inmersión lingüística o educativa es la exposición intensiva a una segunda lengua, viviendo en una comunidad que la hable de forma habitual, para aprenderla más rápidamente y lograr así el bilingüismo de los aprendices.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)⁷ para las lenguas define la inmersión lingüística como el uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias tanto generales como comunicativas, en particular. Las personas utilizan competencias que en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua intervienen una serie de factores que afectan al desarrollo del mismo. El niño o la niña, al igual que en el periodo de adquisición de su lengua materna, pasa por secuencias de desarrollo que están ligadas a su desarrollo cognitivo, a sus experiencias con otras personas, eventos u objetos de su entorno. La edad parece ser un factor que influye, pues el desarrollo cognitivo a la edad adulta es más estable que el de un niño y sus experiencias con el idioma posiblemente sean bastante diferentes, incluso entre sí mismas. Aunque puede que una de las razones que subyacen a la ventaja observada de los niños en la adquisición de un segundo idioma puede ser el hecho de que son aprendices más flexibles que los adultos en actividades calificadas (Muñoz, 2006).

Parece ser que gran parte de los niños a la edad de cuatro años, pueden hacer preguntas, dar órdenes, responder a situaciones reales y crear historias imaginarias, usando el orden correcto de las palabras y los marcadores gramaticales la mayor parte del tiempo. A esta edad la mayoría de los niños han adquirido las estructuras básicas del lenguaje en su lengua materna. Niños de tres y cuatro años aprenden nuevas palabras de vocabulario cada día y comienzan a adquirir estructuras lingüísticas menos frecuentes y más complejas, como la voz pasiva. Gran parte del esfuerzo de adquisición del lenguaje de

⁷ El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua.

los niños en los últimos años de preescolar se destina a desarrollar su capacidad de usar el lenguaje en un entorno social cada vez mayor (Spada, 2013).

Maria Montessori fue una gran precursora en su época pues ya señalaba que el periodo para el aprendizaje de una lengua influía en la adquisición de la misma. Montessori apuntaba que podían existir ciertos periodos críticos para el aprendizaje basándose en los estudios y observaciones con animales de Hugo de Vries⁸. Montessori afirmó que el niño o la niña pasa por cuatro periodos sensibles en los que el niño o la niña están preparados y plenamente interesados en aquello que les es necesario para su desarrollo; además este aprendizaje se realiza sin esfuerzo ni fatiga, al contrario, ella dice observar en los niños descanso, alegría y recuperación tras la tarea realizada.

Podemos clasificar los periodos sensibles en cuatro:

- Orden
- Refinamiento del movimiento
- Refinamiento de los sentidos
- Lenguaje

PERIODOS SENSITIVOS			
Periodo sensitivo del Orden	Periodo sensitivo del Refinamiento del movimiento	Periodo sensitivo del refinamiento de los sentidos.	Periodo sensitivo del Lenguaje
<ul style="list-style-type: none"> • Del nacimiento a los seis años, con una intensidad mayor de 1 a 3 años. El niño necesita entender la relación entre los objetos y las personas y solo puede aprender a confiar en el ambiente si todo es consistente y está en orden El orden le ayuda a clasificar y categorizar el ambiente. • Puede entender y predecir acertadamente, permitiéndole tener un cierto control sobre el ambiente. Esto le da un sentimiento de seguridad y confianza. • Necesita un orden externo para crear su orden interno. • El orden le da un marco de referencia para orientarse a sí mismo en el ambiente. • El periodo se manifiesta interna y externamente. • La consistencia y la rutina le dan un gran sentido de seguridad. • Al observar las cosas en el ambiente y encontrarlas en el mismo lugar, se orienta y su energía vital la usa para aprender nuevas cosas y desarrollarse normalmente. • El mundo tiene un sentido para él. 	<p>Al no estar limitado a una sola clase de movimientos, el niño es capaz de los movimientos más complicados dirigidos por su voluntad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante este periodo la independencia aumenta. • Aprende buenas maneras y gracia y cortesía. • Se interesa por pequeños detalles en todo • Limita los movimientos de los adultos más cercanos para hacerlos suyos • Necesita desarrollar su mano y el equilibrio. 	<p>El niño absorbe el mundo exterior a través de sus sentidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los sentidos son los medios a través de los cuales toma posesión del ambiente y la base sobre la que se construye la inteligencia. • Sus percepciones son más claras al refinar sus sentidos • Los centros neuronales se forman a través de lo que los sentidos experimentan: visual, auditivo, olfatorio, gustativo, táctil y percepciones táctiles como son: estereognósticas, báricas, térmicas y kinestésicas. • Los sentidos son las puertas por las cuales las sensaciones entran en el cerebro y promueven la inteligencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Del nacimiento a los seis años (12 años). El niño absorbe los sonidos humanos a exclusión de otros sonidos. Hay ciertos límites. • Desarrolla inconscientemente los órganos del habla para imitar el atractivo lenguaje que lo rodea. • El lenguaje se absorbe a pesar de que sea difícil. • La explosión del lenguaje es a los 2 años y la explosión a la escritura y la lectura es aproximadamente de 31/2 a 41/2.
Materiales para cada periodo			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ El ambiente preparado por áreas. ✓ El material se presenta de menor a mayor dificultad. ✓ El material está codificado por color ✓ Material de vida práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Material de vida práctica ✓ Material de Sensorial 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Material de vida práctica como preparación de la mano y del desarrollo de los sentidos ✓ Material de sensorial para el refinamiento de los sentidos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Material de vida práctica y de sensorial como preparación para el resto de áreas y refinamiento del lenguaje y aumento del vocabulario. ✓ Material de lenguaje para el desarrollo del mismo y preparación para la lectura y escritura. ✓ Material de matemáticas, aumento del vocabulario y desarrollo del pensamiento abstracto.

Tabla 2 Periodos Sensitivos. Elaboración propia.

⁸ El botánico y científico neerlandés Hugo Marie de Vries fue uno de los primeros genetistas de la historia y uno de los principales descubridores de las leyes de Mendel, fundamentales para entender la herencia genética.

Montessori afirmaba que el periodo sensible del lenguaje se constituye desde el nacimiento hasta los seis años, mostrando un hito de nuevo a los 12 años. Montessori observó que el ser humano está especialmente predeterminado para el aprendizaje de la lengua, pues todos los seres humanos aprenden a hablar. Hoy sabemos que el niño o la niña a los pocos días de vida, ya muestra cierta predilección por los sonidos humanos, discriminando otros sonidos del entorno (con ciertas limitaciones). Inconscientemente, el ser humano desarrolla los órganos del habla para imitar el atractivo lenguaje que le rodea. Montessori establece un hito de desarrollo en torno a los dos años del niño o la niña donde éste registra una necesidad humana de comunicación en la cual el niño o la niña interacciona con el adulto comunicándose mediante el balbuceo y la expresión verbal y no verbal, Montessori lo llama una explosión del lenguaje.

Hoy sabemos más acerca de la idea de la Dra. Montessori de la predisposición humana al aprendizaje de una lengua, pues los avances en neurociencia contemplan los mecanismos cerebrales relacionados con el lenguaje, sabemos que la mayor parte de las neuronas relacionadas con el lenguaje se encuentran en el cortex perisilviano⁹ primario, secundario y terciario del hemisferio izquierdo. En la producción del lenguaje participan el tálamo, los ganglios de la base, la corteza pre-frontal, el área motriz suplementaria y la corteza límbica en ambos hemisferios.

⁹ Es también conocida como área de Heschl, se encuentra en las áreas 41 y 42 de las áreas de Brodmann (corteza cerebral). Esta área pertenece a la auditiva primaria.

Áreas del cerebro

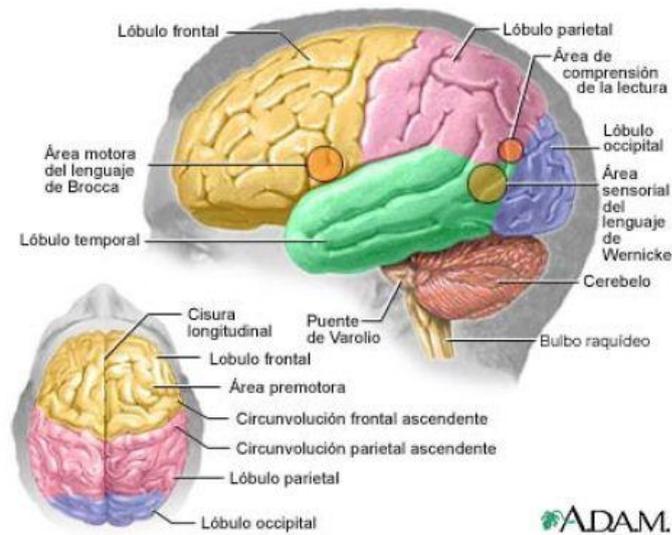


Imagen 1. Áreas cerebrales relacionadas con el lenguaje. Fuente: <http://trihealth.adam.com/content.aspx?p 1>

Las estructuras corticales que se manifiestan en el habla y el lenguaje son el área de Broca, que está involucrada en la programación motora del habla, en ella se produce el mecanismo del habla fluida y bien articulada; situada en la circunvolución frontal inferior del lóbulo frontal. En el lóbulo temporal, se encuentra la circunvolución de Heschl, área auditiva primaria importante para la recepción de estímulos auditivos y junto a la que se encuentra el área de Wernicke donde se produce la comprensión del habla. Cuando un feto alcanza la semana 30 de gestación, ya cuenta con los mecanismos cerebrales y sensoriales necesarios para la audición. Desde entonces, y hasta la semana 40, en la que suele culminar el embarazo, el feto comienza el aprendizaje de su lengua materna. Esto es lo que se desprende de los resultados de un estudio que ha demostrado que recién nacidos de tan solo unas horas de vida ya distinguen las vocales de su propio idioma de vocales que pertenecen a una lengua extranjera (Moon, 2002).

2.2. Características de la inmersión lingüística y su entorno en la enseñanza del programa de inmersión.

Previamente hemos definido la inmersión lingüística y su relación con Montessori, en este apartado nos vamos a referir a las características de la inmersión lingüística y de su entorno dentro de la enseñanza en programa de inmersión lingüística.

Todos los programas de inmersión lingüística agrupan características comunes que recogen los autores Johnson y Swain (1997):

El uso de la lengua de aprendizaje es el principal instrumento para su enseñanza, siguiendo para ello los objetivos en materias de aprendizaje que se exigen en el marco educativo para la edad establecida en el currículum del colegio donde se imparte la lengua de estudio.

Se facilita dentro del currículum educativo el soporte psicológico y el apoyo para el aprendizaje de la lengua materna por parte de los padres y el centro escolar. De este modo, se tiene en cuenta el aprendizaje de la lengua materna de origen de cada alumno.

Los programas de inmersión tienen como objetivo fomentar el bilingüismo de los alumnos, siendo capaces de fluir en la lengua materna y la lengua de aprendizaje. La exposición a la segunda lengua se limita al entorno de la inmersión, en este caso el aula, donde los profesores son nativos en la lengua en la que se imparte la inmersión.

Se incluye dentro del programa de inmersión lingüística el desarrollo de la cultura llevada a cabo en la comunidad en la que se encuentra la escuela.

Para que sea posible la inmersión lingüística, se requiere un entorno lo más parecido posible al entorno en el que se aprendió la primera lengua o la lengua materna.

Las características necesarias para que se dé el entorno para la adquisición de la lengua materna son que la exposición a la lengua ha de ser constante y permanente, el lenguaje ha de estar adaptado a la comprensión del aprendiz, aumentando la dificultad según la progresión que se observa en el lenguaje oral del niño o la niña. Se ha observado que la comprensión o procesamiento lingüístico mental es previo a su reproducción.

En este ambiente de exposición lingüística, la cultura está inmersa y va asociada al desarrollo del lenguaje y su adquisición.

El nivel socio-educativo de los padres influye en el proceso de adquisición del lenguaje del niño o la niña y marca el progreso o enriquecimiento del lenguaje de la primera lengua.

El niño o la niña aprenden a base de errores cometidos, corrigiéndose a través del adulto de su entorno.

El papel del adulto y del entorno en el aprendizaje de un idioma influye en su aprendizaje, existe un factor emocional como la motivación que se ha de tener en cuenta pues parece influir en la adquisición de la lengua.

Hay que tener en cuenta que en un programa de inmersión lingüística no se puede reproducir exactamente el ambiente de adquisición de la primera lengua, además, en un contexto formal como es la escuela, hay condiciones que no se cumplen. Sin embargo, se trata de reproducir aproximadamente un entorno con las características aproximadas a su entorno social-familiar.

2.3. Proceso de adquisición de la lengua.

El ser humano, nace con una predisposición genética al aprendizaje de la lengua a la que está expuesto. Los psicolingüistas consideran que los procedimientos o estrategias adoptados para el aprendizaje de una segunda lengua, son los mismos que los de la adquisición de la lengua materna. Ser bilingüe o monolingüe conforma unas redes neuronales distintas pero, ¿de qué manera influye esa diferencia?

Cualquier experiencia de aprendizaje duradero provoca cambios neuronales en la corteza cerebral, al menos en dos aspectos: cambiando las conexiones entre las neuronas involucradas en la actividad cognitiva particular y aumentando la cantidad de sinapsis (número de conexiones) entre las neuronas responsables del lenguaje (Álvarez Pérez, 2006). En el aprendizaje del lenguaje materno o de un segundo lenguaje, ocurren cambios similares (Kuhl, 2010).

2.3.1. Proceso de adquisición de la lengua materna.

Podemos hablar de lenguaje y definirlo como la capacidad humana para comunicarse y expresar pensamientos y sentimientos mediante la palabra. El lenguaje del ser humano puede tener diferentes funciones, una de ellas puede ser la comunicación, entendida como intercambio de informaciones, otra, puede ser la representativa (lenguaje gestual, signos, etc.). Estas dos funciones son básicas para explicar el proceso de adquisición de la lengua materna en el niño o la niña, pues hay autores que incluso consideran el lenguaje representativo como el primer lenguaje, ya que el bebé lo usa para comunicarse antes de adquirir el lenguaje oral.

En la tabla posterior podemos observar los indicadores de desarrollo de la comunicación en las distintas etapas de desarrollo del lenguaje en niños de cero a 5 años.

Tabla 1: Etapas en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje

Edad	Pragmática	Semántica	Morfosintaxis	Fonética y fonología
Primer año	<p>Adquiere mecanismos básicos de la comunicación a un nivel no verbal:</p> <p>Reacciona a la voz humana e identifica voces familiares.</p> <p>Presta atención a la cara del adulto</p> <p>Ríe en voz alta</p> <p>Parece contestar al adulto cuando le habla.</p> <p>Emplea diferentes recursos para comunicar (comunicación no verbal, jerga).</p>	<p>Se interesa por el entorno inmediato</p> <p>Interpreta expresiones de la cara del adulto.</p> <p>Comprende: Palabras y expresiones apoyándose en la prosodia, órdenes sencillas y situaciones familiares.</p> <p>Puede utilizar dos o tres palabras muy generalizadas: Ej. Agua, para referirse a todos los líquidos.</p>		<p>Identifica voces familiares.</p> <p>Vocalizaciones.</p> <p>Reduplicaciones silábicas.</p> <p>Repite palabras.</p>
Segundo año	<p>Usa el lenguaje para realizar peticiones, expresar deseos y rechazos, nombrar objetos y compartir situaciones.</p>	<p>Conoce y nombra objetos y acciones de la vida diaria.</p> <p>Cada día va incorporando palabras nuevas y desaparecen las palabras de uso múltiple.</p>	<p>Primeras palabras. Etapa de la palabra-frase.</p> <p>Posteriormente comienza a unir dos palabras. Incorpora la negación y la pregunta. Sintaxis propia, ausencia de nexos de concordancia.</p>	<p>Estrategias de aproximación a las palabras.</p>
Tercer año	<p>Gran interés por el lenguaje pregunta por el nombre y el porqué de las cosas Se inicia en el relato de acontecimientos personales</p>	<p>Comprende situaciones y órdenes más complejas que implican relaciones entre objetos u acciones</p> <p>Comprende adjetivos sencillos (grande/pequeño)</p> <p>Comprende usos de los objetos Continúa ampliando su vocabulario día a día.</p>	<p>Oraciones de tres elementos.</p> <p>Emplea oraciones simples</p> <p>Comprende y expresa oraciones interrogativas (qué, quién, de quién, dónde, por qué, para qué) y afirmativas</p> <p>Uso de los artículos, marcadores de plural (-s y -es) y pronombres</p> <p>Se inicia en el uso de oraciones coordinadas sencillas.</p>	<p>Cada vez se le va entendiendo mejor, aunque todavía pueden darse errores propios del habla infantil como, por ejemplo: – Dificultades con la /d/, la /θ/ y la /s/ y con la /r/ y la /r/ – Simplificación de sinfonos y diptongos.</p>
Cuarto año en adelante	<p>Se afianza el uso del lenguaje, acompaña el lenguaje y acción en el uso del juego.</p> <p>Realiza narraciones más complejas y su discurso es más organizado. Comienza a hacer descripciones y puede relatar una historia.</p>	<p>Hay avances significativos en cuanto a la comprensión, uso de oraciones que implican negación, adivinanzas, bromas.</p> <p>Aumenta la comprensión y la expresión.</p>	<p>Utiliza una gramática más compleja: Uso adecuado de los tiempos verbales y modo. Concordancia con el género y número.</p> <p>Emplea oraciones subordinadas.</p>	<p>Pueden persistir errores en la pronunciación de la /r/ y simplificación de los sinfonos que la compongan.</p>

Tabla 2 Revista Pediatría de Atención Primaria Volumen VIII.Nº 32. Octubre/diciembre 2006. Revista Pediatría de Atención Primaria

Entre los 24 y los 30 meses, los niños presentan gran interés por lo que sucede en su entorno inmediato: miran, exploran, formulan preguntas, desea conocer el porqué y el nombre de las cosas que se encuentran en su entorno inmediato. Desde los 30 meses en adelante, el lenguaje crece rápidamente y también las oraciones se hacen más complejas y largas (Gross, 2005).

A esta edad, el niño o la niña, en sus expresiones verbales ya emplean verbos auxiliares "haber" y "ser" y da cierta prevalencia al artículo determinado. En el curso de esta edad comienza a utilizar las proposiciones y el niño ya tiene un lenguaje comprensible, incluso para personas ajenas a la familia, manifestando un dominio de la mayor parte de la gramática de su lengua materna (sintaxis), por lo que los especialistas suelen denominarlo como el período de la "competencia sintáctica". El niño o la niña, suele estar ya capacitado para responder a preguntas de comprensión referentes al comportamiento social aprendido, dado que su lenguaje ya se extiende más allá de lo inmediato. Esto se debe a la capacidad simbólica del niño y, como tal, puede evocar y representarse mentalmente las cosas, acciones y situaciones, trascendiendo la realidad y el presente.

2.3.2. Teorías de la adquisición de la lengua materna.

Estudiar la adquisición del desarrollo del lenguaje materno o de cualquier lengua requiere la observación y el estudio del niño o la niña, sus cuidadores y su entorno social. Para poder adentrarnos en su conocimiento, debemos conocer las diferentes teorías de adquisición del lenguaje infantil partiendo de varios autores y las teorías que complementan su desarrollo:

Los conductistas creían que el lenguaje es adquirido por el niño o la niña a través de la reproducción del lenguaje en su entorno y del refuerzo positivo que reciben del entorno. (Skinner, 1957) desde una posición empirista, defiende que el niño o la niña adquieren el lenguaje mediante el condicionamiento de su entorno, es decir, el niño aprende mediante repetición de palabras por las que obtiene una gratificación por parte del adulto. En principio el niño o la niña repite por imitación, para después asociar las palabras a objetos, acciones o situaciones. Pero según esta teoría, las vocalizaciones del niño o la niña, que no sean recompensadas, dejarán de ser emitidas. Skinner, diferencia entre dos tipos de adquisición del lenguaje, el egocéntrico y el socializado.

Desde que el bebé está en contacto con el lenguaje, hasta los seis años, el lenguaje del niño o la niña es egocéntrico, habla de sí mismo/a y sobre sí mismo/a de diferentes maneras (utiliza su nombre en tercera persona para referirse a sí mismo/a y asocia su entorno consigo mismo, apropiándose del adjetivo posesivo mío). Elabora su discurso a través de la repetición de sílabas, mediante monólogos en soledad o a través de monólogos con un interlocutor (adulto o cuidadores) sin necesidad por parte del niño o la niña de recibir una respuesta por parte del adulto. A partir de los seis o siete años, predomina el lenguaje socializado donde cobra especial importancia la interlocución del niño o la niña con el interlocutor/a. El lenguaje del niño/a tiene unas estructuras, sus acciones tienen una acción, ruego, órdenes y preguntas con el fin de producir un efecto en el adulto. El conductismo parece ofrecer una forma razonable de entender cómo los niños aprenden algunos de los aspectos regulares y rutinarios del lenguaje, especialmente en las primeras etapas. Sin embargo, los niños que hacen poca imitación abierta adquieren un lenguaje tan completo y rápido como aquellos que imitan mucho.

Sin embargo, la teoría innatista de Noam Chomsky en 1968 asegura que el lenguaje se produce de forma innata en el ser humano, a través de un sistema de adquisición reproducción del lenguaje que se desarrolla en el cerebro. La fundamentación de esta teoría se basa en la idea de que todos los seres humanos estamos genéticamente preparados para adquirir el lenguaje, es decir, el ser humano, desde que nace, recibe de su entorno una estimulación lingüística de manera gradual, esas reglas gramaticales que el bebé absorbe forman parte de una “gramática universal”, sistema de sonidos y emisiones que comparten todas las lenguas de parámetros activados o no en una determinada lengua. Para que el niño/a aprenda a hablar, únicamente debe adquirir ciertos elementos léxicos básicos con los que fijar valores convenientes en los parámetros lingüísticos.

Sin embargo, para que este aprendizaje se dé, es necesario que se den ciertas estructuras sociales que favorezcan la exposición a ese lenguaje. El bebé, desde su nacimiento hasta los dos años, puede distinguir el lenguaje de la madre de aquellos ruidos y sonidos que percibe, pero de todo ese ruido que escucha y del que está rodeado, el niño puede distinguir una lengua de otra lengua. Sin embargo, si se coloca un chimpancé que tiene el mismo sistema auditivo que el ser humano en el mismo ambiente que el niño, el chimpancé solo podrá distinguir sonidos. Es por ello que podemos decir que la adquisición del lenguaje tiene un gran componente social y que, sin este componente, la adquisición del lenguaje es inviable. La perspectiva innatista está a menudo vinculada con la hipótesis del periodo crítico durante el cual el ser humano está predeterminado al aprendizaje de ciertos conocimientos específicos, y que si este aprendizaje no se proporciona durante este periodo el conocimiento no se adquiere. Esta perspectiva está íntimamente relacionada con los periodos sensibles de los que habla María Montessori, sin embargo, hay muchos lingüistas que no creen que exista un periodo específico para el aprendizaje del lenguaje. Los innatistas plantean la incógnita de cómo existen adultos que adquieren una primera lengua rica y completa a pesar de haber estado expuestos a ambientes limitados en lenguaje.

Desde el punto de vista interaccionista, la adquisición del lenguaje se transmite socialmente mediante la educación, y asimila su constitución a la aparición del lenguaje verbal. Su teoría se basa en que el lenguaje es una función simbólica que se constituye a partir de los dos años mediante imitación, gestos, juego simbólico, imagen mental,

imagen gráfica o dibujo, dando paso desde las conductas sensorio-motrices al nivel de representación o de pensamiento, y no sólo del lenguaje. La función simbólica se establece con la representación mental previa al lenguaje, que surge por la unión de “significantes”. Sostiene que antes del lenguaje hay una inteligencia (desarrollo cognitivo), pero no hay pensamiento. Para él, el pensamiento se apoya sobre el simbolismo. La fuente del pensamiento sería la función simbólica que engloba al sistema de signos verbales, el factor que asegura la transición entre las conductas sensorio-motrices y la imitación de ahí la importancia del factor social (J.Piaget, 1969).

Otros autores consideran que el aprendizaje se produce por descubrimiento, es decir, el niño o la niña adquiere el conocimiento por sí mismo o misma. Según esta teoría, para aprender el uso del lenguaje se deben de dar dos factores, uno es la tendencia innata del niño o la niña al aprendizaje de la lengua y otro es la interacción social activa con el adulto que favorezca el enriquecimiento del lenguaje (Bruner, 1983)

Bruner denominó a este enriquecimiento con el entorno “Sistema de Apoyo para la Adquisición de un Lenguaje. Dentro de este sistema, la manera en que el adulto se dirige al niño es especialmente relevante: Esta forma de comunicación específica se caracteriza por su lentitud, brevedad, simplicidad, repetitividad. El adulto con el que interacciona un niño le proporciona a éste una estructura o esquema de referencia, al que Bruner denominó sistema de andamios cognitivos. Esta manera de comunicarse aparece generalmente en un contexto de acción conjunta, en el que el adulto y el niño o la niña concentran su acción en un único objeto y uno de ellos verbaliza acerca de éste, lo cual le permite al niño extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales.

Lev Vigotsky, desarrolló una teoría centrada en la influencia del desarrollo social en el desarrollo cognitivo del niño o la niña. A diferencia de Piaget, (Vigotsky, 1995), argumenta que el aprendizaje es un aspecto universal y producto de una organización cultural de la sociedad. Él cree que el aprendizaje social ocurre antes que el desarrollo cognitivo, el lenguaje precede al pensamiento. El habla y su acción están muy unidas, cuanto más compleja es la conducta, más importante es el papel que desempeña la lengua. Vygotsky denominó el término Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para describir el desarrollo de la adquisición del lenguaje del niño o la niña con la ayuda del

adulto. Explica que, a medida que el niño o la niña adquieran ese desarrollo se va alejando del adulto y obtiene un pensamiento e ideas de manera independiente.

2.3.3. Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

Existen varios enfoques acerca del aprendizaje de la segunda lengua. Desde el punto de vista de la investigación sobre el aprendizaje de una segunda lengua, hay varios enfoques, el enfoque psicolingüístico, el cual se centra en el estudio de los procesos cognitivos, el enfoque sociocultural, que se centra en la comunicación eficaz y eficiente, el enfoque ontogénico que analiza el aprendizaje de la lengua meta en relación a la adquisición de la lengua materna, y el enfoque didáctico, cuya finalidad es la mejora de los métodos y técnicas de aprendizaje.

Existen diferencias y similitudes entre los procesos de adquisición de la lengua materna y los procesos de aprendizaje de la segunda lengua. Diferenciamos entre adquisición y aprendizaje, pues asociamos la adquisición de la lengua materna entendiendo que está ligada a la necesidad vital e inconsciente de comunicación en una situación de inmersión lingüística compleja, mientras que el aprendizaje de la segunda lengua requiere de la creación de nuevos hábitos lingüísticos mediante un esfuerzo consciente. Teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje de la segunda lengua requiere de un esfuerzo, podemos establecer que existen elementos comunes a las teorías que estudian el aprendizaje de la segunda lengua:

Uno de los elementos comunes es la necesidad de tener *input* para producir *output*. Podemos comprender el término *input* como el lenguaje al que el alumno está expuesto y que éste puede comprender. Al inicio del aprendizaje de la segunda lengua, se manifiesta en el alumno una “interlengua” o mezcla de la segunda lengua con palabras de la lengua materna, en la que, el lenguaje que el alumno produce no está exento de errores, sin embargo, a medida que el alumno se va desarrollando, éste interacciona y surgen las conversaciones tipo: *input* negociado (pidiendo aclaraciones y centrándose en lo que va diciendo). En este tipo de interacciones en los que el niño o la niña experimentan los beneficios tanto de recibir *input* como de producir *output*.

La intención es la de generar competencia comunicativa entre el adulto y el niño o la niña, utilizando correctamente las palabras y estructuras gramaticales, pero se ha comprobado que sólo la gramática no sería suficiente para dotar al niño o la niña de la capacidad de usar correctamente esa gramática en un contexto social correcto, esto se relaciona más con la competencia sociolingüística.

El tercer componente es el de la competencia estratégica, que es la capacidad de organizar un mensaje con eficacia y compensar, gracias a diferentes estrategias cualquier dificultad que pueda surgir.

El desarrollo de la segunda lengua necesita una serie de factores esenciales que según (Stern, 1983, pág. 338) se relacionan entre sí. Estos factores son: el contexto social, características individuales del alumno, las condiciones de aprendizaje de una lengua extranjera y de la lengua materna, el proceso de aprendizaje y los resultados de aprendizaje.

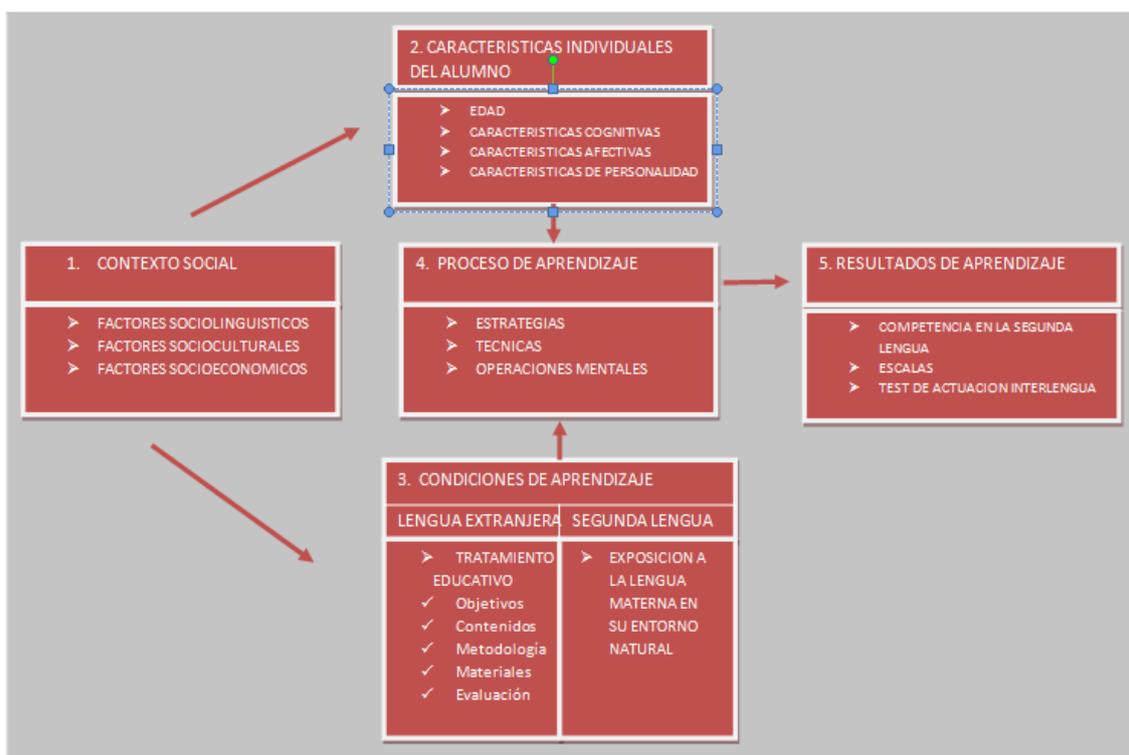


Ilustración 2. Factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Fuente: <https://archivos.csif.es/>

Existen dentro de estos factores una serie de variables que tienen en cuenta el contexto social que determinan las condiciones individuales de cada alumno tanto físicas como psicológicas y sus condiciones de aprendizaje. Estas variables, a su vez, tienen en cuenta el conjunto de estrategias, técnicas y operaciones mentales conscientes e inconscientes que se realizan mediante el proceso de aprendizaje de la nueva lengua (Stern, 1983).

Otros autores tienen en cuenta diversos factores sociales como: factores lingüísticos, características de la segunda lengua en comparación con la lengua materna, factores individuales relacionados con la motivación del alumno y factores socioculturales como el estatus social de los miembros que transfirieron la lengua materna y de la segunda lengua, los factores políticos que guardan relación con la misma y factores relacionados con oportunidades educativas y sociales (Carroll & Sapon, 1967).

Un factor determinante en el aprendizaje de una segunda lengua tiene que ver con su cultura, la percepción social que existe entre individuos ante el aprendizaje de una segunda lengua, diferencia a los individuos y sus grupos según si han asimilado la cultura nueva y la han adoptado o si mantienen su identidad propia y aprenden a funcionar en una cultura nueva, lo que se conoce como aculturación, o al contrario rechazan totalmente la cultura nueva (Schumann, 1976). La aculturación tiene que ver con la distancia psicológica y social que existe entre el alumno aprendiz de la nueva lengua y la cultura adquirida de la lengua materna. En este sentido, los miembros de una determinada cultura pueden compartir y llevar a cabo sus prácticas, identificar y organizar sus perspectivas que suelen ser originarias de la cultura que se está aprendiendo, pues en este caso, (Moran, 2001) afirma que “el lenguaje es un producto de la cultura”. Murray agrega un concepto interesante, considerando cómo es que la cultura en la que los miembros de una comunidad participan, puede establecer relaciones sociales que más que permitirles mediar sus acciones, también logra contribuir en el proceso de identidad y pertenencia dentro de dicha cultura (Murray, 2011).

2.3.4. Factores y etapas que afectan al desarrollo-aprendizaje del español en alumnos de casa de niños del programa de inmersión lingüística.

El programa de inmersión lingüística en español en casa de niños en el aula de Montessori, sigue una serie de etapas y factores que influyen en su aprendizaje, algunas de ellas son por ejemplo: La consistencia en el uso del lenguaje durante el horario lectivo, la exposición del lenguaje en el entorno familiar, los factores sociales, psicológicos del niño/a, el desarrollo cognitivo-madurativo del niño/a.

Uno de los factores que afectan principalmente al aprendizaje de la lengua española en el aula de inmersión lingüística es la dificultad de la consistencia del uso exclusivo del lenguaje español por parte de todos los adultos que interactúan con los niños, tanto durante el ciclo de trabajo Montessori como en las actividades extracurriculares que se dan en el programa de inmersión.

El bilingüismo de los adultos que interactúan con los niños hace que éstos recurran a la lengua nativa inglés en diversas situaciones que facilitan su interacción con los alumnos, sin embargo, este factor podría tener un efecto en la producción del lenguaje en los alumnos que interactúan con adultos que responden a sus interacciones en su lengua nativa. Otro factor a tener en cuenta es el grado de exposición que tienen los niños cuyo lenguaje materno es bilingüe o están expuestos al lenguaje español por parte de la familia de origen o cuidadores cercanos al niño o la niña. El entorno familiar, socioeconómico de las familias y su nivel cultural influyen en el alumno.

Dentro de estos factores, existen ciertos aspectos psicológicos del niño o la niña caso de estudio pues en algunas circunstancias es determinante en el aprendizaje, por ejemplo, el desarrollo cognitivo y madurativo del niño o la niña, el nivel de desarrollo madurativo que presenta. Teniendo en cuenta estos factores, podemos concretar algunas etapas por las que pasan los niños en el aprendizaje de la segunda lengua (Garrote, 2019).

Preproducción. Esta etapa está caracterizada por un periodo en el cual el niño o la niña no producen lenguaje, se limita a repetir palabras o pequeñas oraciones en su proceso de

comprensión, como responder a enunciados sencillos en ocasiones de un modo no verbal. Durante esta etapa es esencial la comprensión auditiva.

Producción temprana. El niño o la niña es capaz de manejar alrededor de 1.000 palabras en la segunda lengua. Su producción se limita a frases cortas de una o dos palabras, puede contestar preguntas de sí o no. En la enseñanza de la segunda lengua el papel del maestro es vital y la enseñanza del vocabulario es clave.

Emergencia del discurso. En esta etapa el discurso empieza a tomar forma, el niño o la niña incluye oraciones simples pero completas que permiten mantener conversaciones sencillas. Los alumnos son también capaces de mantener de realizar preguntas y escribir relatos breves, durante esta etapa el individuo maneja unas 3.000 palabras.

Fluidez intermedia. A partir de esta etapa el niño o la niña domina unas 6.000 palabras, el alumno puede producir y comprender oraciones complejas o expresar opiniones y pensamientos en la segunda lengua. En esta etapa se incrementa el número de errores debido a que el conocimiento de la gramática es mayor y se regularizan más fácilmente, la capacidad de expresarse de manera más compleja le provoca interferencias con la lengua materna.

Fluidez avanzada. Hasta los cinco o diez años de aprendizaje de la segunda lengua, dependiendo de las horas de exposición a la lengua que está aprendiendo y de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje cuando podemos decir que el niño o la niña ha adquirido una competencia lingüística que le permita comunicarse en contextos mas académicos.

2.4. Beneficios de los programas de inmersión lingüística en niños de 3 a 6 años.

El centro de aplicaciones lingüísticas de los EEUU registra el número de programas de inmersión lingüística en cada uno de los estados, en el estado de Illinois se cuenta con siete escuelas de inmersión lingüística, cinco de las cuales pertenecen a escuelas privadas de edades comprendidas entre los tres y los seis años de edad.

Los estudios de Cummins J. & Corson, (1998), revelan que la edad es un factor influyente en el aprendizaje de una segunda lengua, algunos autores afirman que la edad de aprendizaje de los tres a los seis años es idónea, pues los niños en esta etapa tendrán una mayor conciencia del lenguaje y del funcionamiento cognoscitivo así como mayores habilidades conversacionales y académicas tanto en su lengua materna como en la lengua que se está aprendiendo, en sus estudios sobre los beneficios del bilingüismo en niños.

La creencia popular avala a los estudios que argumentan que cuanto antes comience el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, los resultados serán mayores, aunque se aconseja que el niño o la niña hayan adquirido un dominio eficiente de su lengua materna. “The distinction is neat if acquisition of the second language begins when acquisition of the first is over” (Wolfgang, 1986). Sin embargo, hay cierta controversia pues algunos autores argumentan que los programas de inmersión no impiden el desarrollo de ambas lenguas y que todo depende del buen soporte que se mantenga en ambas lenguas (Snow&Tabors, 2001).

El impacto positivo del bilingüismo ha sido observado en una variedad de tareas que requieren componentes de control cognitivo, como la atención selectiva (Bialystok, 2003) flexibilidad cognitiva (Poulin-Dubois, 2011) y compromiso de la memoria de trabajo (Morales, 2013).

Las funciones ejecutivas se ven reforzadas en un cerebro que procesa más una lengua pues requiere de un trabajo de inhibición de respuestas o interferencia entrante; desplazamiento, cambios de procesamiento mental; y memoria de trabajo, que implica la actualización y el monitoreo de la información (Miyake A. Friedman, 2000). En otras palabras, las personas bilingües se colocan en una situación donde el control ejecutivo es requerido; mientras habla, el hablante planifica el contenido de su enunciado

teniendo en cuenta el tema y el contexto actual, selecciona las estructuras lingüísticas relevantes en un idioma (que requiere inhibir la estructura competitiva de otro idioma), monitorea el progreso de la interacción dentro de un tema determinado y elimina del sistema de almacenamiento todo el contenido que se usó pero ya no es relevante para la conversación.

Los programas de inmersión en el ámbito educativo son una oportunidad de crear un entorno rico pues el alumno está inmerso no sólo en el aprendizaje académico de la lengua que está aprendiendo si no también realizando un intercambio cultural que tiene un impacto en su entorno social.

El niño o la niña que está en un aula de inmersión desarrollan un entendimiento global desde el punto de vista intercultural ofreciéndole una mayor diversidad cultural. Son capaces de adquirir la lengua con un nivel de pronunciación muy similar al de la persona nativa. El uso de expresiones y palabras de uso social dentro de un contexto determinado, más allá del contexto académico que se aprende en la escuela, es otro de los beneficios que obtienen los niños que han aprendido una lengua en un contexto de inmersión lingüística.

Un estudio de casos del impacto de la inmersión lingüística en español realizado por Bissinger en 2017 en escuelas de los estados unidos revela que la implicación de los padres de alumnos matriculados en la escuela de inmersión lingüística en español, mostraban una implicación mayor en el trabajo de sus hijos, lo cual se relaciona con el alto nivel socioeconómico y cultural de las familias, ya que está demostrado que los hijos de familias con nivel socioeconómico y cultural alto, tienen mayor éxitos en los estudios, por lo que podemos decir, que el rendimiento académico en niños matriculados en programas de inmersión suele ser mayor.

Esto no es un caso aislado, ya que como podemos comprobar, no existen gran número de escuelas públicas de inmersión lingüística en los EEUU, por lo que muchas quedan relegadas a escuelas privadas.

La investigación realizada en escuelas de inmersión en Finlandia en 1994 y en 2004¹⁰ revela que las expectativas que muestran los padres acerca de los programas de

¹⁰ Inmersión lingüística en el idioma sueco en escuelas de inmersión lingüística en Finlandia, Jornadas internacionales de bilingüismo y educación bilingüe. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.866628>

inmersión es que los niños aprendan a entender con el uso de simples frases en la lengua que están aprendiendo y la implicación de las familias en las escuelas es también mayor a nivel participativo y de soporte en el aprendizaje de sus hijos en la inmersión de acuerdo con el currículo establecido.

La inmersión es una elección reconocida por la mayoría de las familias pues lo describen como un camino fácil y eficiente para aprender varios idiomas y apreciar nuevas culturas.

La inmersión se considera beneficiosa para los niños en sus futuros estudios, así como en la vida laboral. Los padres también indicaron que lo eligieron debido a sus métodos de enseñanza bien desarrollados y científicamente probados, en contraste con las propias experiencias de los padres en los estudios de idiomas. En algunos casos, los padres indicaron que la inmersión había sido recomendada por amigos y colegas, pero también hubo algunas familias que inscribieron a su hijo en inmersión como una decisión tomada en el momento en que el niño necesita ser escolarizado. (Bergroth, 2007).

3. El método Montessori.

María Montessori (1870-1952) fue médico, psicóloga y antropóloga italiana que dedicó su vida a entender como los niños se desarrollaban socialmente, intelectualmente, física y espiritualmente. A través de la observación del comportamiento infantil alrededor del mundo, descubrió tendencias universales de desarrollo en los niños que eran inherentes a ellos mismos por encima de la cultura en la que se desarrollaran.

Durante sus investigaciones, trabajó en la escuela ortofrénica de Roma con niños que presentaban discapacidades físicas y problemas de desarrollo emocional y mental. Durante este tiempo, la doctora Montessori proclamó a lo largo de toda Europa la necesidad de valorar y proteger a la infancia para el futuro de nuestra sociedad. A través de sus observaciones, e influido por los trabajos de (Seguin, 1932).

Montessori elaboró un método propio creando materiales concretos basados en el desarrollo intelectual de los niños y en la motivación natural de los niños al aprendizaje a lo largo de su desarrollo evolutivo. Su trabajo estuvo influenciado por autores como (Rousseau, 1762), (Pestalozzi, 1910) y (Fröebel, 1900).

En 1907, trabajó con un grupo de niños en San Lorenzo (Roma) donde observó la importancia de preparar un ambiente adecuado para el desarrollo de los niños, dando lugar la inauguración de la primera *Casa dei Bambini*(Casa de los Niños).

Fundó nuevas Casas de los Niños, por todos los continentes (Europa, Asia, Africa, America y Oceanía), especialmente entre los años 1939 a 1950. En 1909, publicó el método de la pedagogía científica aplicada a la educación (Montessori M. , 1909).

En 1913 en Roma, se inauguró el primer curso internacional de formación del método pedagógico. Tras las presiones de la dictadura de Mussolini y el posterior estallido de la guerra civil en España, Montessori fijó su residencia en Noordwijk, Holanda. Durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), fundó una escuela para formar a profesores en la India. Trabajó con Rabindranath Tagore. Publicó como resultado de esta colaboración en 1949, su libro *la mente absorbente*. Terminada la Segunda Guerra Mundial, en 1946, vuelve a Holanda, donde fundó una nueva escuela para profesores en Laren y volvió a Italia para continuar impulsando su obra hasta su muerte el 6 de mayo de 1952, en Noordwijk (Holanda). El movimiento continuó creciendo y hoy en día sigue vigente a lo largo de todo el mundo.

La Dra. Montessori estudió en profundidad la relación entre cognición y movimiento, de ésta premisa, creó materiales donde el uso de la mano se realizase con movimientos lentos y precisos que permitieran a los niños realizar actividades con un propósito inteligente y donde la concentración fuese en aumento.

El concepto fisiológico y naturalista de Montessori, requiere varias condiciones para su concreción: psicologismo, libertad, independencia, ambiente ordenado, autoeducación, respeto a la personalidad. Fruto de su formación en psicología, Montessori advierte sobre la necesidad de conocer los periodos sensitivos o estadios evolutivos tal y como los define Jean Piaget, para adecuar a ellos los materiales, contenidos, el ambiente preparado para el niño o la niña (Piaget, 1972).

3.1. Introducción a la filosofía Montessori.

La filosofía Montessori basa su conocimiento en la observación científica. Como médico, psicóloga y filósofa, Maria Montessori desarrolló un método que toma su nombre a través del estudio en profundidad del desarrollo del niño/a.

Puso de manifiesto que las preferencias de los niños eran muy diferentes a la concepción que se tenía de la infancia en aquel momento, por ello su método fue revolucionario y generó un impacto mundial en la educación y el respeto a la infancia. Algunas de las observaciones registradas por Montessori, concluyen que los niños tienen una capacidad *de concentración mental extraordinaria*, en su libro *la mente absorbente* (Montessori, 1986) analiza la mente del niño como un estado inconsciente y creativo en la que el niño, a diferencia del adulto, absorbe el conocimiento del ambiente (entorno) al que está expuesto. La mente absorbente es ayudada por los periodos sensitivos, los que le permiten adquirir habilidades específicas necesarias para la supervivencia y el desarrollo sin aparente fatiga o esfuerzo.

Hace especialmente hincapié en el periodo de la infancia de cero a seis años. Estudia el periodo desde el nacimiento hasta los tres años, periodo donde se desarrolla la zona de creación, la memoria, el lenguaje, la forma de calcular, etc. Y el periodo de tres a seis donde el niño desarrolla lo que ha creado. De ahí la importancia de crear un ambiente (entorno) adaptado a las necesidades de desarrollo de cada niño o niña, teniendo en cuenta sus etapas de desarrollo psíquicas, motrices y su voluntad.

El niño o la niña de cero a seis años, tiene una serie de características que supo recoger Montessori en sus trabajos. El niño o la niña adquieren información a través de los sentidos, por lo que el ambiente preparado ofrece materiales para el refinamiento de los sentidos de los niños. Montessori observa en los niños un interés hacia ciertos aspectos de su ambiente con exclusión de otros, de ahí nace la idea de aislar la cualidad de los materiales que se le presentan.

El movimiento y la actividad libre dentro del ambiente preparado es primordial para el desarrollo en esta etapa. El niño o la niña, permanece activo y prefiere el trabajo al juego. El papel principal del adulto es el de liberarse de obstáculos y permitir el movimiento libre del niño o la niña desde el nacimiento, siguiendo sus etapas de desarrollo y sus necesidades sirviendo de guardián y estableciendo unos límites claros y sanos que favorezcan la independencia y la autonomía del niño o la niña.

3.1.2. La importancia del movimiento libre, la libertad y los límites en la filosofía Montessori.

Hemos hablado de movimiento libre y libertad dentro de unos límites claros. El papel del adulto en este aspecto es el de establecer los límites y crear un espacio en el que ofrecer al niño o la niña un entorno que le permita desarrollarse. Sabemos que el movimiento es vital para el desarrollo de la mente, el desarrollo físico motriz y el desarrollo de la personalidad, pues es la función que posibilita la interacción con otros y con el mundo. Toda experiencia involucra movimiento y causa el desarrollo de los órganos de los sentidos y los correspondientes centros neuronales en el cerebro. A través del movimiento se desarrolla la inteligencia y por ello es básico el movimiento libre en un ambiente preparado donde se respetan las etapas de desarrollo del niño/a desde el nacimiento en todas sus etapas evolutivas.

El movimiento libre y la libre elección son bases sólidas en el desarrollo de la filosofía Montessori y en la elaboración de sus ambientes preparados. La libertad de elección forma parte de unos límites marcados que permiten el respeto y el desarrollo del individuo y del grupo social en el que se encuentra. Esta libertad va de la mano de la independencia, pues es solo a través de la misma, que el niño/a puede alcanzar el éxito y la conquista de sí mismo/a.

Montessori habla de libertad con límites, auto-disciplina fomentando el autocontrol de los impulsos y la concentración en un ambiente de armonía y paz en el que cada niño o niña se autocorriga a través del método científico ensayo-error. El trabajo del adulto es servir de guía para ayudar al niño a desarrollar su voluntad, para que él pueda desarrollarse a sí mismo. Fortalecer la voluntad del niño, dándole los instrumentos para que siga su propio desarrollo humano, sus propias leyes de la naturaleza.

Hemos hablado del ambiente preparado y del papel del adulto en su preparación e interacción con el niño o la niña. Sin embargo, debemos tener en cuenta algunas premisas para la preparación de un ambiente Montessori; todos los ambientes han de favorecer la independencia y la actividad libre del niño o la niña dentro de unos límites que ofrezcan protección y seguridad a nivel físico, emocional y social dentro de su entorno. Se ofrece un ambiente atractivo para el niño o la niña que sigue un orden establecido y una secuencia de pasos que facilitan la autonomía de los niños.

Las características físicas y estructurales que se deben cumplir en este entorno deben de tener en cuenta las etapas de desarrollo en la que se encuentran los niños de tres a seis años, por lo tanto, un ambiente Montessori de casa de niños siempre tendrá muebles adaptados al tamaño de los niños con colores neutros y cálidos. Se utilizarán materiales en secuencia de dificultad, que sean reales y permitan la autonomía de los niños dentro de un entorno seguro para ello. Los materiales son limitados y se separan por áreas siguiendo la lógica natural del espacio, por ejemplo, el área de vida práctica se colocará siempre cerca de tomas de agua. El área de sensorial, se colocará seguidamente, cerca de ventanas, donde se ve lo de afuera, en el área de lenguaje, debe invitarse a la lectura, con una biblioteca. Entre el ambiente de lenguaje y sensorial va la zona de arte y música. Y por último se colocará la zona de matemáticas.

El movimiento y la concentración dentro del aula se ejercitan con el uso de la elipse, para caminar en la línea. En el ambiente exterior, lo ideal es preparar un entorno adaptado al aire libre donde existan parcelas para sembrar y trabajar con plantas y flores y materiales que permitan trabajar en el área exterior o cuidar de los animales en dado caso de que los haya.

3.1.3. Montessori en casa de niños.

Características.

El niño de 3 a seis años de edad, se encuentra en un proceso de autoconstrucción. El ambiente preparado, ayuda a la capacidad del niño para absorber conocimientos y continuar este camino de auto-construcción. Hay cuatro áreas en el ambiente preparado: Vida práctica, Sensorial, lenguaje y matemáticas.

Área de vida práctica

El componente de la vida práctica es el vínculo entre el entorno familiar del niño y el aula. El deseo del niño de buscar orden y la independencia se expresa a través del uso de una variedad de materiales y actividades que favorecen el desarrollo de la motricidad fina. Los materiales de la vida práctica implican los niños en movimientos precisos que los retan a concentrarse, trabajar a su propio ritmo ininterrumpido, y para completar un ciclo de trabajo que por lo general resulta en los sentimientos de satisfacción y confianza.

Vida práctica abarca cuatro áreas principales: control de los movimientos, cuidado de persona, cuidado del Medio ambiente y gracia y cortesía.

El lenguaje oral y comunicativo es el objeto de estudio de esta investigación, muchas de las presentaciones que se le ofrecen a los niños en esta área se realizan dando vocabulario muy concreto de los materiales, en todas las presentaciones de las áreas de Montessori se ofrece un vocabulario concreto, sin embargo, el movimiento y la secuencia de los pasos se presenta a través de los movimientos del guía, cobrando un papel muy importante la comunicación no verbal.

Dentro del área de vida practica, el apartado de gracia y cortesía trabaja la expresión verbal y la comunicación en los niños. Esta área se encarga de reforzar los valores sociales de comportamiento y las maneras correctas para interactuar en sociedad, también favorece los movimientos delicados y precisos como forma de expresión.

En esta área los niños establecen *role-play* entre ellos o con la intervención del adulto para practicar “situaciones tipo” que doten a los alumnos de recursos comunicativos para manejar estas situaciones, se practican por ejemplo las maneras para ofrecer o pedir

comida, como toser en público, limpiarse la nariz, como sentarse, mover objetos, pedir disculpas, invitar a alguien, saludar, resolver conflictos o interrumpir, entre otros.

Desde el punto de vista lingüístico, los alumnos refuerzan y aprenden vocabulario en un contexto determinado y esto les acerca a la cultura de la lengua meta.

Área de sensorial

El componente sensorial proporciona una llave para el mundo de los sentidos, un medio para que el crecimiento de la percepción y la comprensión de que es la base de la abstracción en el pensamiento.

Los materiales sensoriales ofrecen a la experiencia infantil la oportunidad de percibir las distinciones, proporcionando al niño o la niña un conjunto de objetos que aíslan una cualidad fundamental que puede ser percibida por los sentidos, como el olor, la forma, la dimensión, la textura, la temperatura, el volumen, el tono, el peso, y el gusto.

El componente sensorial proporciona una clave para el mundo, un medio para que el crecimiento de la percepción y la comprensión de que es la base de la abstracción en el pensamiento.

Se desarrolla un lenguaje oral muy preciso y contrastante otorgando al niño o la niña del conocimiento de las cualidades de los sentidos como: Fuerte/suave, largo/ corto, áspero/ suave, círculo, cuadrado, cubo y así sucesivamente se le ofrece experiencias sensoriales para que el mundo tenga aún más significado para el niño o la niña.

Área de lenguaje

El lenguaje oral adquirido desde su nacimiento está más desarrollado y refinado a través de una variedad de actividades, tales como canciones, juegos poemas, que se refuerzan a través del enriquecimiento del lenguaje, un área donde se favorece la expresión y la comunicación. La introducción en éste área del alfabeto móvil permite al niño reproducir sus propias palabras, seguido luego de frases cortas, oraciones y finalmente historias. Se incrementa la dificultad en función del desarrollo de cada niño o niña y se presentan dentro de éste área ortografía, fonética y gramática en el idioma o idiomas que se hablen dentro del ambiente preparado. Se estimula la creatividad y el niño crece en la apreciación del misterio y el poder del lenguaje.

Área de matemáticas

En esta área se trabajan conceptos como la distancia, la dimensión la graduación, la identidad, la similitud y la secuencia y se introducen las funciones y operaciones de números. A través de material concreto, el niño aprende a sumar, restar, multiplicar y dividir, y gradualmente llega a entender muchos conceptos matemáticos más abstractos que más adelante se desarrollarán en primaria.

El uso del lenguaje matemático y la expresión oral de operaciones matemáticas le otorga al niño o la niña mayor comprensión de términos de lenguaje académico ofreciéndole conceptos que pasan desde la comprensión simbólica de los números al concepto de suma, resta, multiplicación o división y operaciones matemáticas más complejas que dan al alumno el conocimiento de conocimientos abstractos como por ejemplo, qué significa sumar y la oportunidad de expresar oralmente los conceptos de esas operaciones.

3.1.4. El área de lenguaje en Montessori casa de niños.

Un aspecto intangible del área del lenguaje está relacionado con apoyar a los niños para que obtengan confianza en sí mismos. Cuando un niño está seguro de sí mismo, quiere expresarse. El papel del adulto en Montessori es vital, requiere de una preparación psicológica y técnica que permita escuchar a los niños de forma activa y plena.

Todos los ejercicios lingüísticos que se le ofrecen al alumno son iniciados por el adulto. Estas actividades se presentan con interés y emoción, lo cual tiene un aspecto motivacional en el aprendizaje. El lenguaje que el adulto expresa tiene un papel primordial en el aprendizaje de los niños, por ello es primordial que el lenguaje expresado sea claro y tenga un ritmo natural que sea inteligible, el adulto ayuda repitiendo lo que dicen los niños en oraciones completas. Responde a las preguntas con oraciones completas y evita respuestas de sí y no.

El papel del adulto es fundamental en el enriquecimiento del lenguaje del niño o la niña, éste usa un lenguaje preciso y rico, observa lo que debe ser corregido y la corrección se realiza en otro momento que permita el uso correcto del lenguaje, no hay corrección directa. El adulto favorece la expresión de cada uno de los niños, escuchando activamente y ofreciéndole materiales de lenguaje variados. Presta atención al momento adecuado para ofrecer cada presentación: las mismas son más eficaces en la medida en que se presenten en el momento preciso, por lo tanto, observa al niño, y mantiene actualizados los registros, prepara con tiempo las presentaciones .

3.1.5. Áreas Específicas que se trabajan en el ambiente en el área de lenguaje.

Las áreas en las que se divide el área de lenguaje son:

- **Lenguaje hablado y enriquecimiento de vocabulario.**

En esta área el papel del adulto es básico. El propósito de esta área es favorecer la comunicación dándoles las herramientas a los niños para expresarse de manera verbal permitiéndole desarrollar su personalidad. También es muy importante el enriquecimiento del vocabulario, ofreciendo la oportunidad para que el niño/a que pueda expresar sus ideas, sentimientos y pensamientos. El lenguaje y el enriquecimiento de vocabulario son la base para llegar a la escritura y la lectura. Por ello, en el aula se le da mucha importancia a la auto-expresión, el papel del guía Montessori es el de involucrar al niño en el mayor número posible de conversaciones, invitándolo a hablar libremente y a expresar sus experiencias, de manera que le ofrezca al niño un sentido de importancia y confianza personales. Si el niño se siente seguro, su auto-estima se fortalecerá y mostrará y muestre su personalidad, construyéndose en base a experiencias conscientes e inconscientes presentadas en el ambiente.

Los ejercicios de lenguaje hablado son las primeras herramientas que se ofrecen a los niños para su auto-enriquecimiento. Se le presentan preguntas generales, historias, rimas, acertijos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, canciones y discusiones para mantener a los niños interesados y emocionados sobre el lenguaje en todas sus formas. La riqueza del vocabulario, es la herramienta para que puedan expresarse y desarrollarse.

- **Introducción a la escritura y su influencia en el desarrollo verbal.**

Esta área se prepara desde que los niños/as entran por primera vez en el área, su preparación se centra principalmente en el fortalecimiento de la musculatura manual, esto se realiza de manera indirecta, a través de la preparación de la mano a través del trabajo con materiales de otras áreas del ambiente Montessori, desarrollando movimientos que le permitan fortalecer la mano para su uso posterior en la escritura, sin

embargo, a través del uso de éste material también estamos reforzando la comunicación ya que dentro de esta área se trabajan materiales que indirectamente trabajan la mano pero también trabajan el lenguaje pues se le presentan al niño conceptos comparativos, grande-pequeño, superlativos, el más grande, el más pequeño, el más grueso, el más fino.

Conceptos geométricos y sus cualidades, botánica, y su clasificación. Así como los fonemas del abecedario y la construcción de palabras que poco a poco irán formando frases con sentido con el uso del alfabeto móvil. Al inicio, cuando el niño o la niña trabajan con el alfabeto móvil tiene faltas de ortografía que no se corrigen pues el niño o la niña en este momento conocen los sonidos fonéticos de las letras pero aun no puede leer, es a través de la lectura como el niño o la niña se auto-corrige.

El proceso directo de la escritura se realiza en orden secuencial cuando el niño/a ya demuestra cierta habilidad en el trazo. Se comienza escribiendo en una pizarra sencilla, luego en una pizarra con una línea, después en una pizarra con dos líneas donde el niño coloca la parte circular de la letra. El niño/a trabaja con una tiza para poder practicar. Después de mucha práctica, se comienza con el papel, se escribe siguiendo los mismos procedimientos, papel en blanco, con una línea, con dos líneas y en el papel de las dos líneas se sombrea ligeramente con un color pastel. Durante este proceso de práctica de la escritura el niño o la niña está practicando verbalmente los fonemas y, pues para poder escribir, el alumno ya ha estado practicando oralmente hasta poder reconocer los sonidos de cada letra en cada palabra hasta poco a poco poder dotarlas de un significado.

En Montessori se inicia al niño o la niña en la cursiva mucho antes de presentar la letra en imprenta. La letra cursiva se da de manera natural para la escritura. La letra imprenta se enseña más adelante para la lectura. El niño que sabe leer cursiva puede fácilmente aprender a leer la imprenta. La transición de una a otra se da sin dificultad. Por el contrario el niño que aprende primero imprenta le es más difícil aprender a leer cursiva. Al haber fluidez en la escritura cursiva también se da lugar a una fluidez del pensamiento mientras escribe. Las letras minúsculas y mayúsculas de la letra cursiva son muy claras y rara vez se confunden, mientras con la letra imprenta son más fáciles de confundir y muchas veces se intercalan una con la otra.

➤ **Introducción a la lectura.**

El esquema de lectura está basado en las ideas de María Montessori sobre el desarrollo del lenguaje y en su trabajo acerca de la preparación indirecta y el análisis científico de lo que se debe enseñar para leer. La lectura es una forma de comunicación que puede mostrar conocimientos, sentimientos y una comunicación espiritual.

En un ambiente Montessori la escritura precede la lectura. El niño está construyendo palabras con el alfabeto móvil por medio del análisis de cada sonido de una palabra. Es decir que el niño descompone la palabra en las partes que la componen. La lectura es más difícil. No solamente tiene que analizar la palabra, sino que ahora necesita sintetizar, poner todas las letras juntas en su mente y saber lo que significa. La escritura es análisis y la lectura es síntesis. Con la escritura está pensando en la palabra, su propia palabra, analiza cada sonido y forma la palabra. Con la lectura necesita saber y entender lo que otra persona escribió, y sintetizar todos los sonidos juntos.

Cuando el niño puede reconocer la palabra, significa que la mayor actividad intelectual ha sido realizada. Nadie puede forzar a un niño a leer. Debe ser en su propio tiempo. Leer en un ambiente Montessori viene unos meses después de escribir, y es un proceso espontáneo si la preparación fue adecuada. La lectura mecánica se realiza después de que el niño conoce las letras de lija y ha usado el alfabeto móvil para formar muchas palabras, un día el niño comenzará a leer sus propias palabras. Quizá está interesado en algo que está escrito en la pared. Él comienza a analizar los sonidos lentamente, como si estuviera escribiendo y después capta el sentido de la palabra. En ese momento el niño reconoce la palabra. Este descubrimiento es el momento que la guía usa para dar las siguientes actividades de lectura la caja de objetos fonéticos, tarjetas fonéticas y libritos fonéticos donde el niño o la niña trabaja durante mucho tiempo para poder leer y reconocer fonemas en el idioma en el que se presenta el material.

Cuando el niño o la niña tienen cierto grado de dominio, se le presentan las particularidades ortográficas de la lengua y se inicia en la lectura y clasificación de vocabulario dando al niño o la niña la oportunidad de entender como las palabras están relacionadas unas con otras y forman diferentes grupos. A partir de este grado de conocimiento se le presentan a los niños materiales que permitan conocer la gramática y

sus particularidades en el idioma o idiomas hablados en el ambiente. El propósito de todos estos ejercicios es llevar a los niños a la “lectura total”.

Definimos lectura total como la habilidad del niño para comprender lo que lee en todos los aspectos, incluyendo la apreciación de las palabras, la intención del autor y el contenido emocional. Entendemos la lectura interpretativa como ejercicio final, tenemos un grupo de ejercicios llamado lectura interpretativa o dramática. Consiste en una serie de sobres donde hay escritas oraciones y posteriormente párrafos tomados de obras literarias las cuales el niño lee y después actúa (interpreta) lo que la oración o el párrafo dice.

CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4. El programa de inmersión lingüística en español en casa de niños en la escuela Guidepost Montessori.

Guidepost Montessori School cuenta con 47 escuelas alrededor de EEUU. Éstas escuelas ofrecen diversos programas que van desde la etapa de Nido, toddler, children's house y elementary para niños entre los cero y los 12 años de edad. Algunos de estos programas cuentan con inmersión lingüística total en español o mandarín para las edades comprendidas entre los 18 meses de edad y los 6 años.

En Chicago, la escuela en la que se ha realizado este estudio, está formada por 106 alumnos de entre 18 meses y 6 años. La clase de *Children's house Spanish immersion* está dirigida por una guía Montessori AMI nativa en el idioma español (España) y una asistente formada en asistencia de niños en *guidepost* nativa en el idioma español (Méjico). El aula cuenta con diecisiete alumnos de edades comprendidas entre los tres y los cinco años y medio. Los alumnos provienen de familias con un nivel socio cultural medio-alto con gran interés en la pedagogía Montessori y la educación respetuosa. Nueve de los diecisiete alumnos estaban escolarizados en el centro y habían estado matriculados en la clase de inmersión lingüística en español en el aula de *Toddler*. Cinco de estos alumnos provienen de familias de origen nativo en el idioma inglés u otro idioma, y cuatro de los niños de este grupo provienen de familias donde uno o más de los miembros son hispano-hablantes. Cabe recalcar en la diversificación de los grupos que, los alumnos cuyas familias son hispano-hablantes han confesado que usan el idioma inglés la mayor parte del tiempo para dirigirse a sus hijos.

A partir de los tres años y dependiendo del desarrollo de cada uno de los niños, los alumnos matriculados en el aula de *toddler* visitan el aula de *children's house* realizando paulatinamente una transición hacia la misma. Siete de los alumnos matriculados en el aula de *children's house* han sido escolarizados por primera vez en una escuela infantil. Cuatro de los niños provienen de familias de origen nativo en inglés y tres de los niños provienen de familias en las cuales uno o más de los miembros son hispano-hablantes.

En el ambiente de *Children's house* que es el aula objeto de estudio, el método Montessori se realiza dentro de un contexto de inmersión lingüística total en español, por lo que todas las áreas y conocimientos que se imparten durante el horario escolar se hace exclusivamente en el idioma español siguiendo las directrices propias de la pedagogía Montessori.

Durante el periodo del ciclo de trabajo Montessori en el aula se favorece y se facilita la expresión y el lenguaje de cada uno de los niños, durante el ciclo de trabajo Montessori se incentiva a la expresión oral en actividades grupales como asamblea o momentos sociales de almuerzo y actividades al aire libre en el patio o salidas al exterior. El horario lectivo transcurre de 07:00-18:00h siendo el horario del ciclo de trabajo de Montessori en casa de niños de 08:00 a 15:00.

Tabla 3 horario del aula de Children's house.

Horario	Rutina
08:00-08:30	Bienvenida. Se recibe a los niños en el aula con la cortesía y el lenguaje propio de la cultura en el idioma español
08:30-09:00	Salida al patio exterior.
09:00-11:30	Ciclo de trabajo Montessori. Durante el ciclo de trabajo se sigue a cada uno de los niños según el progreso que se recoge de los alumnos a través de la observación de la guía Montessori mientras se ofrecen las lecciones a los alumnos, las presentaciones se dan exclusivamente en el lenguaje español.
11:30-12:00	Almuerzo. Los niños comen en el aula junto a guía y asistente. Se dan presentaciones de lenguaje de gracia y cortesía y vocabulario relativo a los alimentos, es un momento de convivencia y socialización donde surge la conversación espontánea.
12:00-12:30	Despedida. Sólo para aquellos niños que están matriculados medio día.
12:30-14:45	Siesta/trabajo montessori de tarde para aquellos alumnos mayores de tres años que no toman siesta.
15:00-18:00	Extended day. Actividades de extensión curricular no Montessori (durante estas actividades la inmersión pasa de ser total a parcial pues algunas actividades se dan en inglés y español).

A lo largo del año escolar, se contemplan actividades culturales en las cuales se invita a la familia para generar intercambios socio-culturales que enriquecen el ámbito educativo. Algunas de estas actividades son por ejemplo, la celebración de las estaciones (invierno, primavera, otoño y verano), celebración del día de las familias, día de la mujer, día de pí, día de la tierra, el centenario de María Montessori, día de halloween o el día de muertos, integrando la cultura origen y manteniendo las tradiciones culturales de los estados unidos junto con las tradición mejicana en este caso, contemplando así y dando valor a la multi-culturalidad del ambiente socio-educativo. El calendario de las celebraciones culturales del año escolar se ofrece a las familias a lo largo del curso escolar y se celebran aquellas actividades culturales que aportan conocimiento y cultura dando prioridad y adaptando cada una de ellas a las características del alumnado, pues se prima que la celebración de cada una de estas actividades se realice por la persona cuya cultura pertenece a la celebración festiva evitando así la aculturación. En estas actividades culturales que se celebran a lo largo del curso escolar se prioriza el idioma español, siendo la base de cada celebración y permitiendo en casos muy específicos el uso de dos lenguas, siempre teniendo el español como lengua preferente.

4.1. Enfoque y metodología de la investigación.

Para llevar a cabo el estudio de caso se ha priorizado el poder recoger el mayor número de datos para poder analizar posteriormente, teniendo en cuenta la situación actual en la que se ha tenido que cerrar el centro escolar como medida de prevención contra el covid-19.

En esta investigación he utilizado principalmente la observación como método de recogida de información: observación y el análisis documental. La observación se ha realizado de manera directa y se ha realizado de manera sistemática durante 15 semanas teniendo comienzo el 9 de diciembre y finalizando el 14 de marzo. La observación ha tenido lugar principalmente durante el ciclo de trabajo de Montessori, desde las 08:30 hasta las 11:30, se han teniendo en cuenta también observaciones de sesiones grupales y momentos de almuerzo, pues en algunas ocasiones se han producido expresiones espontáneas contextualizadas que cabía recoger.

Los alumnos se han dividido en cuatro grupos según el grado de contacto con la lengua:

Grupo 1: Alumnos que provienen de la clase de comunidad infantil de inmersión lingüística en español cuyas familias son hispano hablantes en su entorno familiar y /o social.

Grupo 2: Alumnos que provienen de la clase de comunidad infantil de inmersión lingüística en español, cuyas familias son nativas en el idioma inglés u otro idioma diferente del español.

Grupo 3: Alumnos que no han estado escolarizados anteriormente y llegan directamente al aula de casa de niños de inmersión lingüística en español cuyas familias son hispano hablantes en su entorno familiar y /o social.

Grupo 4: Alumnos que no han estado escolarizados anteriormente y llegan directamente al aula de casa de niños de inmersión lingüística en español cuyas familias son nativas en el idioma inglés u otro idioma diferente del español.

Tabla 4. Grupos objeto de estudio del aula Children's house Spanish Immersion

Grupo 1: Toddler/familias nativas	Grupo2: Toddler/familias español
Ha 3 años 6 meses	Ai 3 años y 5 meses
Ka 3 años 7 meses	Ay 3 años 8 meses
R 3 años 3 meses	K 3 años 10 meses
So 3 años 1 mes	M 4 años 2 meses
Vi 3 años 3 meses	
Grupo 3: Children's house familias nativas	Grupo 4: Children's house familias español
Da 3 años 9 meses	AL 4 años 11 meses
Ne 3 años 3 meses	Ali 4 años
N 4 años 10 meses	An 4 años
W 4 años	

Teniendo en cuenta la subdivisión de grupos, el ciclo de trabajo Montessori se desarrolla en el idioma español, mediante el trabajo de los alumnos en materiales o

presentaciones que conocen y pueden realizar por sí solos y presentaciones que la guía le ofrece diariamente según su planificación y la observación de los alumnos dependiendo de la etapa de desarrollo en la que se encuentran y de la conquista de sus propios logros. En la rutina de trabajo en un aula Montessori, la observación por parte de la guía y asistente cobra una importancia primordial a la hora de planificar los contenidos que se le presentan a cada alumno, del uso del material, comportamiento e interacción social. Los registros que la guía prepara se realizan semanalmente para cada uno de los alumnos teniendo en cuenta las observaciones diarias recogidas tanto por la guía como de la asistente de cada uno de los alumnos. Se recogen observaciones relativas al uso del material, comportamiento e interacción social entre los alumnos y entre los alumnos y los adultos, manteniendo un *record* en el cual se anota la producción oral de cada uno de los alumnos según los parámetros establecidos.

Hay que tener en cuenta que en un aula Montessori, los alumnos se pueden mover con libertad por las áreas de la clase y escoger con qué material quiere trabajar, siempre y cuando el niño o la niña tengan conocimiento de cómo realizarlo y lo use con el propósito adecuado. Por lo que, si tomamos esto como referencia, podemos observar que en la recogida de datos cada alumno, el mismo alumno puede estar en varias áreas distintas en un mismo día por lo que, los datos recogidos de cada área no son homogéneos y un alumno puede tener varias observaciones en un mismo área durante uno o más días.

La recogida de datos se ha realizado de manera sistemática en periodos de 15 días en una libreta de campo que recoge los datos de comprensión y reproducción oral que cada alumno realiza durante el uso de material, la interacción con sus compañeros o con los adultos. Es importante remarcar que, en determinadas áreas de Montessori prima el lenguaje no verbal al lenguaje verbal, por lo que en estos casos he tenido en cuenta la comprensión del vocabulario específico que he dado al niño o la niña en cada material, la secuencia de pasos y el uso de estos materiales y su vocabulario dentro de un contexto determinado.

Para analizar y evaluar la reproducción oral de cada uno de los niños o niñas, he tenido en cuenta el proceso de producción oral de la lengua materna, analizando en este caso el número de palabras que cada niño o niña reproduce, usando los parámetros, una palabra, dos palabras, mezcla de inglés y español y frase completa.

5. Resultados.

Los datos recogidos para realizar esta investigación se ha hecho de manera sistemática con una duración quincenal durante tres meses con la intención de desarrollar las hipótesis planteadas previamente. La metodología mediante la cual he desarrollado esta investigación es principalmente la observación de los alumnos en el ambiente Montessori de *children's house*.

La recogida de datos se ha realizado mediante tablas en las cuales se dividen a los alumnos en dos grupos principales y dos subgrupos y se representan áreas de trabajo dentro del ambiente Montessori que consta de cuatro áreas: Vida práctica, sensorial, lenguaje y matemáticas. Los alumnos se han dividido en dos grupos principales dependiendo de si estaban escolarizados en el programa de inmersión lingüística en el curso anterior, o sin embargo han sido escolarizados directamente en el aula de *children's house*. Estos grupos principales se dividen en dos subgrupos que diferencian a los alumnos que en cuyo núcleo familiar existe algún hispano-hablante o son nativos en el idioma inglés u otra lengua.

Cabe recordar los grupos de estudio y sus características principales:

Grupo 1. Niños que provienen del programa de inmersión lingüística del aula de <i>toddler</i>	Grupo 2. Niños que son escolarizados por primera vez en el aula de <i>Children's house</i>
Subgrupo 1. <i>Niños en cuyas familias uno de los miembros (padre/madre) o ambos son hispanohablantes.</i>	Subgrupo 3. <i>Niños en cuyas familias uno de los miembros (padre/madre) o ambos son hispanohablantes.</i>
Subgrupo 2. <i>Niños en cuyas familias uno de los miembros (padre/madre) o ambos son nativos en inglés u otro idioma.</i>	Subgrupo 4. <i>Niños en cuyas familias uno de los miembros (padre/madre) o ambos son hispanohablantes.</i>

En el estudio de casos se ha tenido en cuenta la comprensión de los alumnos y la reproducción verbal en el idioma español recogándose solamente la reproducción del lenguaje que los alumnos realizan en el idioma español aunque existan interacciones entre ellos o con el adulto en inglés.

Los parámetros de que se han utilizado para evaluar la variable comprensión han sido: Sigue los pasos, sigue parte de los pasos o no sigue los pasos. Los parámetros que se

han tenido en cuenta para analizar y evaluar la producción verbal han sido: una palabra, dos palabras, mezcla de inglés/español y frases completas en español. Con estos datos analizaré los resultados para comprobar las hipótesis de estudio planteadas en esta investigación y analizar el aprendizaje de español de los alumnos del aula Montessori de *children's house*. Hemos creído conveniente el uso de tablas para exponer los datos en lugar de gráficos o estadística ya que la muestra de alumnos es pequeña y no se tiene un alto porcentaje de datos debido a las circunstancias que nos acontecen pues sólo ha sido posible recoger datos durante tres meses consecutivos.

A continuación se encuentran las tablas que corresponden a cada área de trabajo de Montessori, cada grupo y subgrupo correspondiente y los datos recogidos relativos a los parámetros a los que he hecho referencia anteriormente:

Grupo 1. Área Vida práctica. Subgrupo 1: *toddler*/familiar nativo inglés:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ha		P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos. P3. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos P2. Sigue pasos P3. Sigue pasos		P1. Sigue pasos.
R	P1. Sigue pasos.	P1. Sigue la mitad de los pasos. No sigue la línea marcada.	P1. Sigue parte de los pasos. (No dobla según forma).	P1. No sigue pasos.	P1. No sigue pasos.	P1. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos.
So	P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos. P3. Sigue parte de los pasos (inserta cajas unas dentro de otras). P4. Sigue pasos P5. Sigue los pasos.		P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos	P1. Sigue pasos.
Vi	P1. Sigue parte de los pasos (No sigue la dirección indicada al cose). P2. Sigue pasos	P1. Sigue pasos.				P1. Sigue pasos. P2. Sigue parte de los pasos. (pone demasiada agua y juega con las manos dentro)	P1. Sigue pasos.
ka	P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos. P3. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos.				P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.	

Tabla 5. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ha		P1. Basura P2. Cuchara	P1. Basura P2. Cuchara P3. Jersey, pantalón	P1. Rojo, azul, amarillo	P1. Plato, vaso, cuchara, tenedor		
R	P1. Manzana.			P1. Rojo, azul, amarillo	P1. Caja P2. Plato, vaso, cuchara, tenedor		
So			P1. Cepillo	P1. Cepillo P2. Rojo, azul, amarillo	P1. Contenta		P1. Limpio P2. Manzana
Vi				P1. Rojo, azul, amarillo	P1. Contenta P1. Plato, vaso, cuchara, tenedor	P1. Agua	P1. Cepillo P2. Agua
ka		P1. Esponcha (esponja)		P1. Rojo, azul, amarillo	P1. Plato, vaso, cuchara, tenedor	P1. Bicicleta, bandera, tobogán	

Tabla 6. Reproducción de una o dos palabras.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ha		P1. Can you abres for me?	P1. I need to limpiar the chalkboard	P1. It's frio today			
R							P1. This planta
So							
Vi							
ka							

Tabla 7. Reproducción mezcla inglés/español.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ha	P1. Que aproveche			P1. ¿Quieres un poco de naranja? P2. ¿Cómo estás?	P1. Si por favor, gracias. P2. ¿Quieres un poco de naranja? P3. Hoy es frio	P1. Buenos días, ¿Cómo estás?	P1. ¿Quieres un poco de plátano?
R	P1. Que aproveche				P1. Si por favor, gracias.	P1. Buenos días, ¿Cómo estás?	
So	P1. Que aproveche				P1. Si por favor, gracias.	P1. Buenos días, ¿Cómo estás?	
Vi	P1. Que aproveche				P1. Si por favor, gracias.	P1. Buenos días, ¿Cómo estás?	
ka	P1. Que aproveche				P1. Si por favor, gracias.	P1. Buenos días, ¿Cómo estás?	

Tabla 8. Reproducción de frases en español.

Grupo 1. Área Vida práctica. Subgrupo 2: *toddler*/familiar hispanohablante:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai			P1. Sigue pasos P2. Sigue pasos	P1. Sigue pasos			
Ay				P1. Sigue pasos			
K	P1. Sigue pasos.			P1. Sigue pasos	P1. Sigue pasos		
M		P1. Sigue pasos		P1. Sigue pasos			P1. Sigue la mitas de los pasos (no abre el marco)

Tabla 9. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai							
Ay						P1. This is oscuro	
K						P1. I want to do el decanomio	
M							

Tabla 11. Reproducción mezcla inglés/español.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai				P1. Rojo, azul, amarillo	P1. plato, vaso, cuchara, tenedor.		
Ay				P1. Rojo, azul, amarillo	P1. plato, vaso, cuchara, tenedor.		
K				P1. Rojo, azul, amarillo	P1. Servilleta, plato, vaso, cuchara, tenedor.		
M		P1. Crema		P1. Rojo, azul, amarillo	P1. plato, vaso, cuchara, tenedor.	P1. bicicleta, bandera, tobogán	

Tabla 10. Reproducción de una o dos palabras.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai			P1. ¿Quieres un poco de manzana? P2. ¿Quieres un poco de zumo?		P1. Si por favor, gracias. P2. Buenos días, ¿Cómo estás?		
Ay					P1. Si por favor, gracias. P2. Buenos días, ¿Cómo estás?		
K	P1. ¿Quieres un poco de jugo?				P1. Si por favor, gracias. P2. Buenos días, ¿Cómo estás?		
M					P1. Si por favor, gracias. P2. Buenos días, ¿Cómo estás? P3. Hoy es martes.		

Tabla 12. Reproducción de frases en español.

Grupo2. Área Vida práctica. Subgrupo 3: Children's house/familiar nativo inglés:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Da	P1. Sigue pasos.	P1. Sigue la mitad de pasos.	P1. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos.			
Ne		P1. Sigue pasos.		P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.			P1. Sigue pasos.
N		P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos. P3. Sigue pasos.				P1. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos.
W			P1. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos	P1. Sigue pasos.		

Tabla 13. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Da	P1. Siéntate	P1. agua P1. Cepillo y jabón		P1. agua			
Ne							
N		P1. Agua, esponja					P1. Madera.
W			P1. agua	P1. Jarra, vasos	P1. Basura.		

Tabla 14. Reproducción de una o dos palabras.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Da						P1. Where is cubo?	
Ne							
N		P1. I need más agua				P1. Queso means cheese	
W							P1. I need jabón and agua

Tabla 15. Reproducción mezcla inglés/español.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Da					P1. Estoy contenta	P1. Buenos días, ¿Cómo estás? P2. ¿Quieres un poco de piña?	
Ne				P1. Quieres plátano? P2. Hola Miss Maria Jesús, hola Miss Alejandra			
N						P1. Quieres un poco de té? Que aproveche	
W				P1. Quieres un poco de té?			

Tabla 16. Reproducción de frases en español.

Grupo 2. Área Vida práctica. Subgrupo 4: *Children's house*/familiar hispanohablante:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al	P1. Sigue pasos.	P1. Sigue los pasos	P1. Sigue pasos.				
Ali							P1. Sigue pasos.
An				P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.		P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos.

Tabla 17. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al		P1. Esponja					
Ali							
An				P1. flor.		P1. Agua y ropa	

Tabla 18. Reproducción de una o dos palabras.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al	P1. Tobogán means slide						
Ali							
An					P1. Extroy excited		

Tabla 19. Reproducción mezcla inglés/español.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al		P1. Más agua aqui			P1. Iráelo aqui P2. Estoy contenta		
Ali					P1. Estoy contenta		
An							

Tabla 20. Reproducción de frases en español.

Grupo 1. Área de Sensorial. Subgrupo 1: *toddler*/familiar nativo inglés:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	20/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ha					Pl. Sigue pasos.		Pl. Sigue pasos.	
R	Pl. Sigue pasos.				Pl. No sigue pasos.			Pl. Sigue la mitad de los pasos
So	Pl. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos. P2. Sigue la mitad de los pasos.	Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue la mitad de los pasos			
Vi	Pl. Sigue pasos	Pl. Sigue pasos.			Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos.		Pl. Sigue pasos.
ka			Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos.				

Tabla 21. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ha		.			Pl. Oscuro, claro		
R	.						Pl. Rojo
So				Pl. Barra			
Vi				Pl. Norteamérica, Sudamérica, África, Asia			
ka			Pl. Suenan	Pl. tabletas micas (féricas)			

Tabla 22. Reproducción de una o dos palabras.

Los alumnos del grupo 1. Subgrupo 1. No han reproducido ninguna palabra usando mezcla de los idiomas inglés y español ni ninguna frase completa en español.

Grupo 1. Área de Sensorial. Subgrupo 2: *toddler*/familiar hispanohablante:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai		P1. Sigue pasos P2. Sigue pasos	P1. Sigue pasos P2. Sigue pasos	P1. Sigue pasos P2. Sigue pasos			P1. Sigue pasos
Ay		P1. Sigue pasos.		P1. Sigue pasos	P1. Sigue pasos		
K				P1. Sigue pasos			
M				P1. Sigue pasos			

Tabla 23. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai			P1. Norteamérica, Sudamérica, Europa, Asia, Oceanía. P1. Groenlandia, EEUU, Méjico, Canadá, Guatemala.				
Ay				P1. Rojo, verde, blanco			
K			P1. Cuadrados	P1. Cuadrado			
M							

Tabla 24. Reproducción de una o dos palabras.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai							
Ay						P1. This is oscuro	
K						P1. I want to do el decanomio	
M							

Tabla 25. Mezcla inglés/español.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	20/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai								P1. Yo sola!
Ay								
K								P1. He terminado el morado
M								P1. Maria Jesús te quiero, eres mejor maestra

Tabla 26. Reproducción frases completas.

Grupo 2. Área de Sensorial. Subgrupo 3: *toddler*/familiar nativo inglés:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	20/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Da		Pl. Sigue pasos.			Pl. Sigue pasos.			Pl. Sigue pasos.
Ne	Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.					Pl. Sigue pasos.
N						Pl. Sigue pasos.		
W	Pl. Sigue pasos.		Pl. Sigue pasos.		Pl. Sigue la mitad de los pasos			

Tabla 27. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	20/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Da						Pl. Norteamérica, África, Sudamérica, Europa.		Pl. Cubo, piramide
Ne		Pl. Rojo, Azul, Amarillo				Pl. Norteamérica, África, Sudamérica, Europa.		Pl. Norteamérica, África, Sudamérica, Europa.
N			Pl. rojo, azul, amarillo, rosa, verde, naranja, marrón, morado, gris, blanco, negro					
W								

Tabla 28. Reproducción de una o dos palabras.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	20/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Da								Pl. I th is is rojo, azul, amarillo and verde
Ne								
N								
W	Pl. Miss Maria, th is is cuadrado?							

Tabla 25. Mezcla inglés/español.

Los alumnos del grupo 2. Subgrupo 3. No han reproducido ninguna frase completa en español.

Grupo 2. Área Sensorial. Subgrupo 3: Children's house/familiar hispanohablante:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al				Pl. Sigue pasos.			Pl. Sigue pasos.
Ali	.						
An		.				Pl. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.	

Tabla 27. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al				Pl. Esfera, cono, cubo			
Ali	.						
An		.	.	.			

Tabla 28. Reproducción de una o dos palabras.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al							Pl. This is oscuro, right?
Ali	.						
An		.					

Tabla 29. Mezcla inglés/español.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al							
Ali	.						
An		.	.			Pl. Son azules	

Tabla 30. Reproducción frases completas.

Grupo 1. Área Lenguaje: Subgrupo 1: *Toddler*/familiar nativo inglés:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ha	Pl. Sigue pasos.		Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos.	
R							
So							
Vi							
ka	Pl. Sigue pasos	Pl. Sigue pasos					

Tabla 31. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ha			Pl. Alani elefante, isla, oso, ratón, Noah, mama	Pl. Kojo, azul	Pl. Ola, azul, uvas, elefante, mamá		
R							
So							
Vi							
ka							

Tabla 32. Reproducción de una o dos palabras.

El

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ha	Pl. This is botón?						
R							
So							
Vi							
ka							

Tabla 33. Mezcla inglés/español.

Los alumnos del grupo 1. Subgrupo 1. No han reproducido frases completas en el área de lenguaje en el periodo en el que se ha realizado la recogida de datos.

Grupo 1. Área Lenguaje: Subgrupo 2: Toddler/familiar hispanohablante:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai		Pl. Sigue pasos	Pl. Sigue pasos				
Ay	Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos	Pl. Sigue pasos	Pl. Sigue pasos P2. Sigue pasos			
K							Pl. Sigue pasos
M							

Tabla 34. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai		Pl. bebe, gato, elefante	Pl. abeja, elefante, igli, rojo, nariz, mamá				
Ay	Pl. bebe, dedo, rojo, seta, mama, noah	Pl. Barco, dedo, rojo, seta, mama, noah , papá.	Pl. mamá, rosa, tetera	Pl. negro, blanco, anaranjado, azul, amarillo, morado			
K					Pl. rosa, tortuga, sol, isla		Pl. Bicicleta. bandera y tobogán
M		Pl. crema, esponja, pabillo, algodón, trapo, plata					

Tabla 35. Reproducción de una o dos palabras.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai							
Ay							
K	Pl. Feliz navidad						
M							

Tabla 36. Reproducción frases completas.

El grupo 1. Subgrupo 2. No ha producido palabras de mezcla en inglés y español en el periodo de tiempo en el que se realiza la recogida de datos.

Grupo 2. Área Lenguaje: Subgrupo 3: *Children's house*/familiar nativo inglés:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Da				Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos.		
Ne					Pl. Sigue pasos.		
N	Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos.			Pl. Sigue pasos.		Pl. Sigue pasos P2. Sigue pasos _α
W			Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos.			

Tabla 37. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	20/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Da					Pl. Reloj, mamá, rojo			
Ne					Pl. Rojo			
N								Pl. Bicicleta, bandera P2. uvas, unicornio, uno, unicycle
W								

Tabla 38. Reproducción de una o dos palabras.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Da							
Ne							
N					Pl. Los dinosaurios murieron, me gusta el brócoli		
W							

Tabla 39. Reproducción frases completas.

Los alumnos del grupo 2. Subgrupo 3. No ha producido palabras de mezcla en inglés y español en el periodo de tiempo en el que se realiza la recogida de datos.

Grupo 2. Área Lenguaje: Subgrupo 4: *Children's house*/familiar hispanohablante:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al	P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos			P1. Sigue pasos.	
Ali	P1. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos.					
An	P1. Sigue pasos.						

Tabla 40. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al		P1. chocolate bread, yo comí <u>oatmilk</u> .					
Ali		.					
An		.					

Tabla 42. Mezcla inglés/español.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al			P1. lomo, tomo, risa, sopa	P1. Avión, alce, almocha(almohada). P2. pistilo, tallo, corola, sépalos	P1. iglu, invitación, insecto, imán	P1. plátano, melocotón, fresa	
Ali	P1. Bebé, gato, elefante.		P1. mariposa, maleta, mono	P1. papel, mesa, mariposa			
An			P1. Seis, nueve				

Tabla 41. Reproducción de una o dos palabras.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al	P1. Esto es de mi	P1. yo comer leche	P1. mamá, te quiero mucho		P1. mamá te quiero mucho		
Ali							
An							

Tabla 43. Reproducción frases completas.

Grupo 1. Áreas Matemáticas: Subgrupo 1: *Toddler*/familiar nativo inglés:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ha							
R							
So							
Vi							
ka	Pl. Sigue pasos						

Tabla 44. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ha							
R							
So							
Vi							
ka	Pl. Números del 1 al 9						

Tabla 45. Reproducción de una o dos palabras.

Los alumnos del grupo 1.Subgrupo 1. No han reproducido frases mezcla en inglés y español o frases completas en el área de matemáticas en el periodo en el que se ha realizado la recogida de datos.

Grupo 1. Áreas Matemáticas: Subgrupo 2: Toddler/familiar hispanohablante:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai						Pl. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.	
Ay							
K							
M					Pl. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.	Pl. Sigue pasos. P2. Sigue pasos.

Tabla 46. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Ai						Pl. Uno, dos	
Ay							
K							
M					Pl. ocho unidades, cinco decenas tres centenas y dos millares		Pl. unidad, decena, centena, millar Pl. ocho unidades, siete decenas, cinco decenas, dos millares

Tabla 47. Reproducción de una o dos palabras.

Los alumnos del grupo 1 subgrupo 2 no han reproducido frases mezcla en inglés y español o frases completas en el área de matemáticas en el periodo en el que se ha realizado la recogida de datos.

Grupo 2. Áreas Matemáticas: Subgrupo 3: Children's house/familiar nativo inglés:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Da							
Ne							
N							
W							Pl. Sigue pasos Pl. Sigue pasos.

Tabla 48. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	20/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Da								
Ne								
N								
W								Pl. Números del 1-9 Pl. Números del 1-10

Tabla 49. Reproducción de una o dos palabras.

Los alumnos del grupo 2. Subgrupo 3. No han reproducido frases mezcla en inglés y español o frases completas en el área de matemáticas en el periodo en el que se ha realizado la recogida de datos.

Grupo 2. Áreas Matemáticas: Subgrupo 3: *Children's house*/familiar nativo inglés:

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al	P1. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos		P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos	P1. Sigue pasos.	P1. Sigue pasos. P2. Sigue pasos
Ali		P1. Sigue pasos.				P1. Sigue pasos	P1. Sigue pasos
An						P1. Sigue pasos	

Tabla 50. Comprensión.

fechas	09/12/2020-13/12/2020	16/12/2020-20/12/2020	06/01/2020-19/01/2020	20/01/2020-31/01/2020	03/02/2020-14/02/2020	17/02/2020-28/02/2020	02/03/2020-14/03/2020
Al	P1 nueve mil setecientos ochenta y seis. Restar es quitar			P1. ocho millares cuatrocientos veinte y tres menos cuatro millares setecientos sesenta y cinco es igual a tres millar seiscientos cinco y ocho	P1. $6+1=7$ hasta $6+9=15$	P1. 10 más 1 es 11, cuenta 12 secuencia hasta 19 en 16 dice seiscis	P1. Uno más uno es igual a dos, Sigue secuencia hasta 1 más 9 es igual a 10, continua con las del 2 P2. Nueve mil setecientos ochenta y seis. Restar es quitar P3. 1-10 cambio por decena
Ali	P1. Números del 1-9						P1. reproduce los números del 1 al 9 dice cero es nada
An						P1. Números del 1-9	

Tabla 49. Reproducción de frases completas.

Tras la recogida de datos que evalúan la comprensión y la comunicación verbal de los alumnos, vamos a analizar a los diferentes grupos objeto de estudio: Los alumnos del **grupo 1:** Alumnos matriculados en inmersión lingüística en el curso anterior (*toddler*) cuyos miembros del núcleo familiar son nativos en el idioma inglés u otro idioma, realizan más presentaciones del área de vida práctica en comparación con otras áreas. La mayoría de los alumnos de este grupo, comprenden la mitad o una parte de los pasos de las presentaciones del área de vida práctica. La comunicación verbal que los alumnos han realizado en español ha sido utilizando una palabra concreta para referirse a vocabulario, sobretodo relacionado con colores, frutas, objetos comunes en varias presentaciones de vida práctica y emociones que se han trabajado en gracia y cortesía, sólo uno de los alumnos se expresa mezclando inglés y español y todos ellos han utilizado frases completas en modo fórmula, para interactuar con otros, por ejemplo: saludo, despedida, como ofrecer comida.

Debemos tener en cuenta que en la mayoría de las áreas de trabajo de Montessori, la guía, que es el adulto que da el vocabulario en español y presenta el material, aísla el material, presentando el vocabulario de cada uno de los materiales que forman parte de una presentación completa utilizando también el lenguaje no verbal en las presentaciones.

Sin embargo, en el área de sensorial, estos alumnos han realizado menos presentaciones que en vida práctica, pero los datos obtenidos de estas presentaciones indican que los alumnos siguen todos los pasos de las presentaciones en esta área. Los alumnos del grupo 1, se han expresado en su mayoría utilizando una palabra concreta para referirse a las cualidades del material o continentes. Estos alumnos no han mezclado el idioma en inglés y español ni han reproducido frases completas durante su trabajo en esta área concreta. En el área de lenguaje la participación de los alumnos de este grupo es menor en comparación con el área de vida práctica, sin embargo siguen todos los pasos de las presentaciones que han trabajado y el vocabulario que utilizan es más diverso, esto ocurre sobretodo en momentos en los que trabajan con el alfabeto móvil mientras construyen palabras diferentes que verbalizan en

español. Uno de los alumnos utiliza mezcla de inglés y español para comunicarse y ninguno de los alumnos utiliza frases completas en esta área de trabajo.

En el área de matemáticas sólo participa un alumno de este grupo, este alumno realiza los pasos de las presentaciones mostrando cierto grado de comprensión, pero no se comunica en español en esta área. El hecho de que sólo un alumno del grupo 1 trabaje en el área de matemáticas ocurre porque se requiere de los alumnos cierto grado de abstracción mental para poder introducir presentaciones del área de matemáticas.

Los alumnos del grupo 2 escolarizados directamente en el aula de *children's house* en inmersión lingüística en español, está dividido en dos subgrupos: Subgrupo 3: Alumnos cuyas familias son nativas en inglés y subgrupo 4: Alumnos cuyas familias tienen algún miembro hispano-hablante. Los alumnos de ambos subgrupos, han trabajado y repetido menor número de presentaciones en el área de vida práctica y de sensorial que en otras áreas como matemáticas y lenguaje durante los tres meses en los que tuvieron lugar la recogida de datos. Los alumnos cuyas familias son anglosajonas o hablan otro idioma distinto del español, se han expresado en español utilizando mayoritariamente una palabra y no han realizado mezcla en inglés-español ni han reproducido frases completas en español en el área de sensorial. Sin embargo los alumnos que provienen de familias con algún miembro hispano-hablante, utilizan menos materiales de sensorial y reproducen menos palabras pero utilizan alguna frase en español en la que se expresa cualidad o características de un material.

En el área de lenguaje, tanto los alumnos del subgrupo 3 como los alumnos del subgrupo 4 siguen la mayoría de los pasos y su comprensión es alta. Los alumnos cuyas familias son nativas en inglés reproducen menor número de palabras y no producen frases en español, sin embargo los alumnos que tienen contacto con el idioma español en su entorno familiar reproducen mayor número de palabras en español, mezcla de idioma en español e inglés en contextos de conversación grupal y formulan frases completas en español, algunas con errores gramaticales en las cuales los alumnos intentan formular mediante ensayo-error frases con mayor dificultad gramatical.

En el área de matemáticas, para este grupo hay mayor muestra que en el grupo 1 pues los alumnos son mayores y tienen mayor número de presentaciones en esta área. Los alumnos pertenecientes al subgrupo 3, comprenden y siguen los pasos de las presentaciones de matemáticas y reproducen en su mayoría secuencias numéricas; Sin embargo los alumnos del subgrupo 4, reproducen mas palabras y mas frases completas

en español dándose lugar a veces a expresiones reflexivas como: sumar es juntar o restar es quitar.

Mi hipótesis de partida era que los alumnos independientemente del grupo al que pertenezcan (*toddler o children's house*), cuyos miembros de la familia están formados por personas que son hispano-hablantes, producen mayor número de palabras y frases completas que los alumnos de familias nativas en inglés u otro idioma. Tras el análisis de los datos, he observado que los alumnos que provienen de familias hispano-hablantes producen más palabras y frases completas en español que los alumnos que provienen de familias nativas en el idioma inglés u otro idioma y que además el vocabulario que se expresa es más rico, diverso y está bien contextualizado dentro del mensaje que se expresa.

La segunda hipótesis que se planteó al inicio de esta investigación es que los alumnos procedentes del aula de *toddler* en inmersión lingüística en español presentan una mayor comprensión del lenguaje y pueden producir mayor número de palabras que los alumnos que acceden directamente al aula de *children's house* que no han estado escolarizados en un programa de inmersión lingüística en español. Podemos decir que, los alumnos del grupo 1 procedentes del aula de *toddler* en inmersión lingüística en español cuyas familias son nativas en inglés (al que he llamado subgrupo 1), siguen mayoritariamente los pasos de las actividades realizadas en el área de vida aunque en otras áreas como lenguaje o sensorial siguen todos los pasos pero la participación es menor en estas áreas que en vida práctica. Los alumnos se han comunicado principalmente utilizando una palabra, normalmente para referirse a la comida, y han utilizado frases que están directamente relacionadas con presentaciones de gracia y cortesía tales como: emociones, cómo ofrecer comida o bebida, cómo saludar y despedirse entre otros. Estos alumnos se comunican con frases completas en el área de vida práctica y no lo hacen en el área de sensorial o matemáticas, esto puede relacionarse con la constante repetición diaria de presentaciones de gracia y cortesía que se realizan en actividades grupales en las cuales los alumnos interaccionan en español entre ellos. La mayoría de los alumnos que estaban matriculados en inmersión lingüística realizan más pasos que los alumnos que han accedido por primera vez a *children's house*. En cuanto a la producción de palabras, podemos observar que los alumnos del grupo 1 producen más palabras y hay mayor mezcla del idioma inglés-español que los alumnos del grupo 2 aunque las frases completas que realizan estos

alumnos son más elaboradas gramaticalmente especialmente a los alumnos que tenían contacto con el idioma español en su entorno familiar (subgrupo 4).

Por lo tanto pasamos a evaluar la tercera hipótesis planteada en la cual se afirma que los alumnos procedentes de familias hispano-hablantes independientemente de si estaban escolarizados en el programa de inmersión de *toddler* (subgrupo 2) o han accedido directamente a *children's house* (subgrupo 4) presenta mayor comprensión en todas las áreas y mayor producción verbal en el idioma que aquellos que no tienen familias hispano-hablantes. Los alumnos ofrecen una alta comprensión del idioma en todas las áreas, aunque los alumnos que estaban en el programa de inmersión lingüística en el curso anterior *toddler*, producen mayor número de palabras que los alumnos que acceden por primera vez a *children's house* sin embargo, aunque no hay un incremento significativo del uso de las palabras en los alumnos que habían estado en contacto con el idioma español, el vocabulario utilizado es más rico mostrando mayor diversidad y uso de mezcla en inglés y español cuando reproducen palabras en contextos donde sólo conocen la estructura de la frase en inglés. Las frases completas utilizadas por los alumnos que se matriculan por primera vez en *children's house*, son gramaticalmente más complejas que las utilizadas por los alumnos ya matriculados en el programa de inmersión en español lo cual puedo asociar a factores como la edad de los alumnos y el grado de madurez puesto que los alumnos del que acceden directamente a *children's house* en su mayoría son mayores que los alumnos ya matriculados en el curso anterior en inmersión lingüística.

La cuarta y última hipótesis de esta investigación sostiene que los alumnos procedentes del aula de *toddler* en inmersión lingüística en español cuyos miembros de la familia son nativos en inglés (subgrupo 1) presentan una mayor comprensión del lenguaje y pueden producir mayor número de palabras que los alumnos que acceden directamente al aula de *children's house* (subgrupo 3) cuyos miembros de la familia también son nativos en inglés. He observado que los alumnos producen mayor lenguaje verbal en el idioma español en situaciones sociales, esto se refiere a presentaciones grupales de gracia y cortesía o momentos donde sociabilizan entre ellos mismos durante el saludo, el almuerzo o la despedida. Las presentaciones de comida en las cuales los alumnos ofrecen comida o bebida suelen ser el principal factor motivacional para comunicarse verbalmente.

6. Discusión.

En el apartado anterior he analizado y evaluado los resultados obtenidos referentes a la comprensión y comunicación de los alumnos de los dos grupos principales teniendo en cuenta sus características y las variables que afectan al aprendizaje del español como segundo idioma.

Tal y como afirma (Spada, 2013) gran parte de los niños de este grupo de edad de entre tres y seis años, son capaces de hacer preguntas, dar órdenes, responder a situaciones reales y crear historias imaginarias, usando el orden correcto de las palabras y los marcadores gramaticales la mayor parte del tiempo en su lengua materna, en este caso el inglés. He podido observar este proceso como guía Montessori dentro del aula, sin embargo para la realización de este trabajo he recogido datos específicos en el idioma que están aprendiendo, en este caso, el español. Los niños de tres y cuatro años aprenden nuevas palabras de vocabulario cada día puesto que como hemos podido observar la comprensión de ambos grupos suele ser alta y comienzan a adquirir nuevas palabras de vocabulario y a reproducir palabras específicas para referirse a un contexto generalizado.

La mayoría de los alumnos que son capaces de comunicarse con frases completas lo hacen de manera secuencial, como una fórmula completa en un contexto específico por ejemplo; utilizan buenos días ¿Cómo estás? Para saludar utilizando muchas veces la respuesta secuencialmente, muy bien y tu ¿cómo estás? Como un todo, aprendiendo mediante la imitación y estableciendo interacciones sociales aprendidas mediante en presentaciones grupales o *role-play* entre guía y alumno al principio, y entre los niños después, cobrando gran importancia el simbolismo, pues como afirma (Piaget, 1972) La fuente del pensamiento sería la función simbólica como una transición entre las conductas sensorio-motrices y la imitación, teniendo un papel decisivo la socialización. Podemos decir que esta etapa está caracterizada por un periodo en el cual el niño o la niña no producen lenguaje, se limitan a repetir palabras o pequeñas oraciones en su proceso de comprensión, como responder a enunciados sencillos en ocasiones de un modo no verbal, y la mayor parte de la comunicación que realizan los alumnos en frases completas, contienen verbos como “haber” y “ser” siendo éstas las principales expresiones verbales utilizadas.

Cabe destacar que en el proceso de comunicación, muy pocos alumnos realizan mezcla en inglés y español, y aunque no he podido comprobarlo, surge una intuición de que el factor social del entorno, en este caso la interacción de los niños con sus familias se realiza principalmente en el idioma inglés aunque las familias sean hispano-hablantes ya que en su mayoría sólo uno de los miembros suele ser hispano hablante y la comunicación entre los miembros del núcleo familiar se realiza en inglés, por lo que es una variable que puede haber influido en el proceso de comunicación en español de los niños de los grupos observados en cuya familia algún miembro puede comunicarse en español.

Otra observación que no se ha podido comprobar pero me resulta interesante reflejar es que los alumnos que han utilizado mezcla de inglés y español como proceso de comunicación verbal, tienen miembros en su núcleo familiar que hablan más de un idioma con ellos, aparte del inglés. Por lo que podemos asociar este hecho, a la capacidad cognoscitiva del cerebro bilingüe.

Los alumnos procedentes del grupo 2 que acceden directamente a *children's house* y cuyas familias tienen algún miembro hispano-hablante que son mayores de cuatro años, muestran un mayor grado de comprensión y uso de la lengua en español, realizan narraciones más complejas y su discurso es más organizado. Comienza a hacer traducciones inglés-español y pueden explicar conceptos abstractos como el significado de una suma o el orden de palabras en una frase en español. Así que podemos hacer referencia a los estudios de Cummins J. & Corson, (1998), que revelan que la edad es un factor influyente en el aprendizaje de una segunda lengua, siendo un factor que aunque no es determinante, podemos decir que los niños de tres a seis años muestran una mayor conciencia del lenguaje y del funcionamiento cognoscitivo así como mayores habilidades conversacionales y académicas tanto en su lengua materna como en la lengua que se está aprendiendo.

Podemos concluir que los alumnos de inmersión lingüística en español, siguen un proceso de aprendizaje del segundo idioma similar al que siguieron en el aprendizaje de la lengua materna, comprendiendo el lenguaje en su contexto y reproduciendo palabras cortas al inicio y fórmulas aprendidas para interaccionar socialmente. El niño o la niña, planifica el contenido de su enunciado en su idioma teniendo en cuenta el tema y el contexto actual, y selecciona el contenido del idioma que ha aprendido y lo contextualiza en español, de acuerdo a su

capacidad cognitiva, el grado de conocimiento de ésta segunda lengua y los factores que influyen en la comunicación del niño o la niña con su entorno, tal y como estableció (Garrote, 2019), podemos observar como gran parte de los alumnos pasan por un periodo en el cual los niños no producen lenguaje, se limitan a repetir palabras o pequeñas oraciones en su proceso de comprensión, como enunciados sencillos en ocasiones de un modo no verbal y comienzan a producir frases cortas de una o dos palabras, y a responder preguntas de sí o no. Con ello podemos observar la flexibilidad de aprendizaje de los niños de edades comprendidas entre los tres y los seis años frente al aprendizaje de los adultos (Muñoz, 2006).

Tras el estudio de casos puedo reafirmar el impacto positivo del programa de inmersión lingüística en español en los alumnos del aula de *children's house* puesto que los alumnos manifiestan cierto grado de comprensión y comunicación de la lengua española dentro de un contexto y muestran un intercambio cultural que tiene un impacto en su entorno social, ofreciéndole una mayor diversidad cultural, (Moran, 2001) afirma que “el lenguaje es un producto de la cultura” y es el lenguaje el que contribuye al sentimiento de identidad de la cultura que se está aprendiendo y en la cual el alumno está inmerso.

Es el niño o la niña quien motivado por su interacción con el entorno dentro del contexto de inmersión lingüística total, aprende y reproduce el lenguaje español con cierta soltura pues tal y como afirmaba (Montessori M. , 1986) “El desarrollo del lenguaje es parte del desarrollo de la personalidad, ya que las palabras son el medio natural para expresar los pensamientos y establecer el entendimiento entre la gente.” Así y tal y como establecía Montessori es el niño o la niña quien adquiere el conocimiento por sí mismo o misma, como una conquista en su desarrollo. Esta teoría que más tarde secundó (Bruner, 1983) indica que para aprender el uso del lenguaje se deben de dar dos factores, uno es la tendencia innata del niño o la niña al aprendizaje de la lengua y otro es la interacción social activa con el adulto que favorezca el enriquecimiento del lenguaje, por ello el papel del adulto es muy importante, según Montessori como facilitador de herramientas y del entorno preparado para que el niño o la niña por sí sola pueda descubrir y conquistar su propio desarrollo personal y su aprendizaje.

7. Bibliografía y Anexos

- Alarcos, E. (1976). *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires: Nueva Vision. SAIC.
- Álvarez Pérez, H. J. (2006). *Los hallazgos de las neurociencias y su aplicabilidad a la sala de clase: teoría y práctica*. San Juan: Aula XXI, Santillana.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. . Cleveland.: Multilingual Matters.
- Bergroth, M. (2007). *Kielikylpyperheet Valokeilassa. Taustat ja Odotukset*. Vaasa: University of Vaasa.
- Bialystok, E. ?. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics* , 24, 27–44.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: University Press.
- Christine Moon, H. L. (2002). Language experienced in utero affects vowel perception after birth: a two-country study. *Acta pediátrica* .
- Cummins J. & Corson, D. (1998). *Bilingual education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Félix Castañeda, P. (1999). *El Lenguaje Verbal del Niño*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Fröebel, F. (1900). *La educación del hombre*. Nueva York: Appleton.
- Garrote, M. (2019). *Didáctica de las segundas lenguas extranjeras en educación infantil y primaria* . Madrid: Didáctica y desarrollo.
- Gross, R. (2005). *Psychology, the science of mind and behaviour 5th edition*. Hodder Arnold Publication.
- J.Piaget. (1969). *Psicología del niño*. Nueva York.
- Kuhl, P. K. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron* , 67, 713-727. DOI: 10.1016/j.neuron.2010.08.038.
- Millán Chivite, F. (1997). *"Lingüística Infantil y Origen del Lenguaje"*. Cauce.
- Miyake A. Friedman, N. E. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex " frontal lobe" tasks. *Cognitive psychology* , 41, 49-100.
- Monfort M, J. S. (1997). *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. Madrid: CE-PE.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Mejico: Diana.
- Montessori, M. (1909). *Método de la pedagogía científica aplicada a la educación*. Madrid: Nuevo Mundo.

- Morales, C. &. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology* , 114, 187-202.
- Moran, R. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in practice*. Canadá: Helen & Helen.
- Moreno, A. G. (1928). *Ideas generales sobre el método Montessori*. Madrid: Cepe.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the rate of a foreign language learning*. Trinity College: Second Language Acquisition.
- Murray, G. (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Myers, D. (2006). *Psicología 7ma edición*. Madrid: Médica Panamericana.
- Myers, D. (2006). *Psicología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Pestalozzi, J. H. (1910). *El método por Pestalozzi*. Madrid: La lectura.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Poulin-Dubois, D. B. (2011). The effects of bilingualism on toddlers execut. *Journal of experimental child psychology* , 108, 567-579.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Las confesiones*. Madrid: Alianza Editorial.
- S., K. (1979). *Age, rate and eventual attainment in second language acquisition*. Quarterly: TESOL.
- Schumann, J. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language learning* 26 , 135-43.
- Seguin, E. y. (1932). *Educación de los sordomudos. Biografía y análisis de su método*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Skinner, B. (1957). *Appleton-Century-Crofts* . New York.
- Snow&Tabors. (2001). *Young bilingual children and early literacy development*. New York: Guilford Press.
- Spada, P. M. (2013). *How many languages are learned*. Oxford: University press.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. . Oxford, England: Oxford University Press.
- Swain, K. J. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. EEUU: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wallace, E. L. (1972). *Bilingual Education of the children: Lambert Experiment*. Nebury House series:Studies in bilingual education.

Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: MIT Press.

Wolfgang, K. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: University press.