

Creación de programas bilingües de enseñanza primaria

Una guía de campo para directores de centros escolares, guías de aula y profesores de segundas lenguas

Autores:

Parte 1 Marikay McCabe, Lucy Welsted

Parte 2 Aoife Ahern, Birgitta Berger, Kavita Doodnauth

Parte 3 Aoife Ahern, Birgitta Berger, Laura Cassidy, Kavita Doodnauth,
Maria Smirnova, Lucie Urbančáková, Lucy Welsted

Editora: Kavita Doodnauth

Maquetación y diseño: Lucie Urbančáková

Gracias a Anita Seregijova por algunas de las hermosas fotos que hemos utilizado en esta guía.

Financiado por la Unión Europea.

Nombre del proyecto Erasmus *Creación de programas bilingües en las escuelas primarias*

Número de proyecto Erasmus+: 2021-1-CZ01-KA220-SCH-000027846

No obstante, las opiniones y puntos de vista expresados son exclusivamente los de los autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea ni los de la Agencia Nacional Checa para la Educación y la Investigación Internacionales. Ni la Unión Europea ni la autoridad que concede la subvención pueden ser consideradas responsables de las mismas.

CC BY-NC-SA 4.0

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

- **POR:** Debes dar crédito al creador de la obra.
- **NC:** Sólo puede utilizar la obra con fines no comerciales.
- **SA:** Si realiza adaptaciones de la obra, debe compartirlas en los mismos términos.

Contenido

1.0. Introducción a la Parte I

1.a. Estudio de caso: desarrollo de un programa bilingüe Montessori Córdoba

1.b. Estudio de caso: ensayo y error en Madrid Montessori

1.1. 1.1. Diseño de un programa bilingüe: sentando las bases

1.2. De la visión a la práctica: desarrollo de programas sostenibles de aprendizaje de idiomas

1.3. El aprendizaje de idiomas Montessori: Perspectivas europeas

1.4. Cómo dirigir un programa bilingüe

1.5. Gestión de recursos

1.6. Superar los retos de la implantación

1.0 Introducción a la Parte I:

Esta primera parte de la Guía de campo está dedicada a información práctica para administradores de centros escolares -directores y coordinadores-, es decir, los responsables de diseñar, implantar y supervisar el programa bilingüe de un centro. Esto incluye los aspectos formales, como el establecimiento de objetivos de aprendizaje de idiomas, las políticas y la evaluación, así como las cualidades "blandas" de cualquier programa escolar, como el aprendizaje intercultural y la integración de una cultura de aprendizaje de idiomas en la identidad del centro.

Comienza con dos ejemplos de estudios de caso sobre el desarrollo de programas bilingües en dos colegios de España. Con ellos se pretende dar al lector una idea de la compleja realidad de la construcción de un programa bilingüe, con la esperanza de ayudar a los lectores a apreciar que las luchas y los éxitos van de la mano. Comenzamos en la sección 1.1 con los fundamentos del diseño del programa: la visión y las aspiraciones y las ideas de cómo contrastar otros parámetros como el contexto sociolingüístico y una cultura en el colegio que apoye nuestra visión. En 1.2 pasamos a hacer realidad la visión, profundizando en cómo evaluar el contexto local de su escuela e introduciendo marcos para medir la competencia y una mirada a las diferencias de aprendizaje. En 1.3. repasamos el contexto europeo con una revisión de los modelos comunes y la situación de la educación Montessori L2. La sección 1.4 aborda cómo tomar la visión del programa bilingüe e integrarla en el plan de desarrollo de todo el centro y cómo comunicarlo a la comunidad escolar. 1.5. La sección 1.5. "Gestión de recursos" trata de los recursos financieros y de nuestro recurso más importante: las personas que trabajan en nuestros centros. Los entresijos de la contratación internacional y otros retos que puede plantear tener una escuela con más de un idioma. 1.6. La última sección, "Superar los retos de la implantación", repasa las complejidades que pueden surgir y cómo cultivar la paciencia y la resiliencia.

El apartado 1.5, "Gestión de recursos", abarca tanto las consideraciones financieras como los recursos humanos, incluidos los retos de la contratación internacional y la gestión de un entorno escolar multilingüe.

La sección final, "Superar los retos de la aplicación", examina las complejidades comunes y ofrece estrategias para cultivar la paciencia y la resistencia a lo largo del proceso de aplicación.

1.0.a. Étude de cas : développement d'un programme bilingue

Contenu

1. L'histoire du développement scolaire
2. La décision d'être bilingue
3. Recherche sur les pratiques bilingues Montessori
4. Le puzzle des ressources humaines
5. Organiser des cours extrascolaires
6. Les premières années de notre programme bilingue Children's House
7. Les premières années de notre programme primaire bilingue
8. Développer une culture du bilinguisme
 - 8.1. Adultes communiquant avec des adultes
 - 8.2 Communication avec les parents
9. Circonstances particulières et exceptions
10. Informations sur les contacts

Principales conclusions

- L'immersion dès la petite enfance favorise le développement naturel du bilinguisme dans le cadre de la méthode Montessori.
- Le recrutement et la formation continus du personnel créent une communauté professionnelle qui soutient l'enseignement bilingue.
- Des plans linguistiques individualisés et des adaptations garantissent que les inscriptions tardives ou plus âgées peuvent accéder avec succès à l'environnement bilingue.
- Une politique de communication cohérente favorise une véritable culture du bilinguisme chez les enfants, les parents et le personnel.

1. L'histoire du développement d'une école Montessori bilingue

L'école internationale Montessori de Cordoue a vu le jour lorsque Lucy Welsted a constaté que son foyer d'accueil ne proposait pas d'option éducative aux familles qui souhaitaient un programme respectueux du développement individuel de l'enfant. Son intérêt supplémentaire pour l'acquisition des langues et l'éducation bilingue a ouvert la voie à un projet d'école Montessori bilingue. La décision a été prise d'ouvrir l'école avec deux programmes pour la communauté des nourrissons : un programme à temps plein et un programme à temps partiel.

2. La décision d'être bilingue

La formation de Lucy Welsted en matière d'enseignement des langues et d'éducation bilingue a précédé sa découverte des pratiques éducatives respectueuses et centrées sur l'enfant. L'enseignement des langues était déjà son domaine d'expertise avant qu'elle ne découvre la méthode et la philosophie Montessori. En outre, Lucy a élevé des enfants bilingues dans un foyer hispano-anglais, ce qui lui a permis d'observer et d'étudier le développement du bilinguisme chez les enfants. Le développement de son propre bilinguisme tardif par immersion a permis à Lucy d'acquérir une expérience de première main des processus nécessaires pour atteindre la fluidité sans apprentissage formel de la langue.

Grâce à ces expériences, Lucy s'est rendu compte que le bilinguisme était un don qui permettait de communiquer et d'élargir l'esprit et la conscience d'innombrables façons, ajoutant une nouvelle dimension à sa passion pour la création d'environnements d'apprentissage sains pour les enfants. La question n'était donc pas de savoir si Lucy devait créer un programme Montessori bilingue, mais plutôt comment le mettre en œuvre.

Le programme a démarré avec ces paramètres :

- Immersion dans la petite enfance
- Respecter l'utilisation de L1
- L'apprentissage doit être pertinent même s'il se fait en L2 : respect de la localité et de la culture locale.
- Vision internationale (non britannique)

3. Recherche sur les pratiques bilingues Montessori

L'École Internationale Montessori de Cordoue a démarré en 2014 en tant que communauté d'enfants, ce qui, pour des raisons d'autorisation, est beaucoup plus facile à ouvrir qu'une maison d'enfants en Espagne.

D'après les recherches et l'expérience personnelle de Lucy, il était clair qu'un programme d'immersion en anglais dès la naissance était la première étape pour soutenir le bilinguisme des enfants tout en vivant dans la culture espagnole monolingue de Córdoba. L'exposition à l'anglais, la deuxième langue cible ou L2, est rare en dehors de l'environnement scolaire, de sorte que toutes les occasions d'exposer l'esprit absorbé de l'enfant à l'anglais seraient la première responsabilité du programme éducatif. Il était clair que l'objectif à moyen et long terme était que les enfants atteignent un niveau de compétence académique en anglais qui leur permette de poursuivre leurs études en anglais.

L'étape suivante consistait à trouver des éducateurs Montessori anglophones.

4. Le puzzle des ressources humaines : créer une communauté professionnelle bilingue

L'école a publié ses postes disponibles sur la page des emplois internationaux d'AMI, dans l'espoir d'encourager des guides anglophones qualifiés à venir s'installer à Cordoue et à participer au lancement du premier programme. Il n'a pas été facile de recruter un guide expérimenté et qualifié pour un nouveau projet. Avec le recul, compte tenu du manque de ressources et d'expérience, c'était un grand pas, mais il faut toujours faire un premier pas.

Dès le premier jour, la nouvelle équipe a donné la priorité aux soins et au bien-être des enfants et, surtout dans les premières années, a essayé d'éviter de comparer son travail Montessori avec des programmes bien établis. Heureusement, l'école a trouvé de bonnes lignes directrices et a rapidement amélioré son travail Montessori au cours des premières années. Lucy a soutenu l'équipe du mieux qu'elle pouvait, tandis que toutes les personnes impliquées jonglaient avec toutes les balles en l'air. C'est ce que l'on ressent lorsqu'on démarre un nouveau programme.

Bien qu'ils n'aient pas trouvé de guides formés et expérimentés par l'AMI dès le départ, ils ont choisi des personnes ayant une formation Montessori, une autre expérience pertinente ou la passion et la détermination de se consacrer aux enfants et à la réussite du projet. Dès que le budget de l'école l'a permis, ils ont parrainé des formations Montessori pour ceux qui n'en avaient pas encore reçu.

Comme d'habitude, le financement d'un nouveau projet a été la tâche la plus difficile. Il était essentiel d'assurer un revenu minimum, même si le nombre d'enfants inscrits au programme Montessori était trop faible pour couvrir les frais généraux. Les cours d'anglais étant toujours très demandés dans la communauté locale, Lucy a conçu un plan visant à compléter le programme Montessori par des cours de langue après l'école (nous avons appelé cela l'école d'anglais, qui fonctionnait de 16h30 à 20h30). Ces cours étaient ouverts à tous les enfants de la communauté locale. Cela a permis d'employer un guide étranger anglophone à temps plein qui travaillait à temps partiel

dans le programme communautaire pour enfants et à temps partiel dans les activités linguistiques après l'école. La nouvelle école a également engagé un guide Montessori anglophone à temps plein pour le programme à temps plein. Cette solution s'est avérée efficace pendant les premières années, le temps que le programme Montessori ait suffisamment d'élèves pour subvenir à ses besoins et à ceux de son personnel. Finalement, cette activité complémentaire a duré six ans.

Pause et réflexion

- Comment conciliez-vous la vision de l'immersion bilingue avec le contexte culturel et linguistique spécifique de votre propre communauté scolaire ?
- Comment les contraintes de ressources ou les problèmes de personnel conditionnent-ils les décisions que vous prenez pour établir ou améliorer votre programme Montessori bilingue ?
- Comment intégrer de manière respectueuse la première langue (L1) des enfants tout en donnant la priorité à une exposition significative à la deuxième langue (L2) ?
- Quelles stratégies pourriez-vous employer pour vous assurer que tous les enfants, indépendamment de leur point d'entrée ou de leurs expériences linguistiques antérieures, se sentent soutenus et inclus dans un environnement bilingue ?
- En réfléchissant au parcours de Lucy et au vôtre, quelles sont les aspirations à long terme qui motivent votre engagement à construire une communauté Montessori bilingue forte et durable ?

5. Organiser des cours extrascolaires

Si l'on part du principe que tous les efforts éducatifs sont axés sur la qualité, la mise en œuvre de tout programme supplémentaire nécessite une direction et une programmation. C'est également l'expérience de Lucy avec le programme d'enrichissement (classes spécialisées comme la musique, le théâtre, etc.), qui s'est déroulé pendant les premières années des programmes élémentaires et de la Maison des enfants à Cordoba Montessori. L'équipe administrative d'une nouvelle école est souvent restreinte et surchargée, car les ressources limitées se concentrent sur le soutien nécessaire aux enfants en classe par des guides et des assistants. La charge supplémentaire que représente la gestion des services périscolaires a laissé à Lucy trop peu de temps pour se concentrer sur la préparation de la qualité souhaitée pour l'un ou l'autre des programmes. Depuis que l'école a supprimé progressivement l'école anglaise et le programme d'enrichissement, son travail est devenu plus cohérent et plus complet ; cependant, l'inclusion de ces initiatives avait sa place lorsque le programme était jeune pour les raisons suivantes :

- a) Ils ont apporté leur soutien financier pendant les premières années difficiles du nouveau projet d'éducation.*

- b) Ils ont permis au personnel de travailler dans différents domaines lorsque le programme Montessori n'était pas suffisant pour justifier des contrats à temps plein pour tous.*
- c) Le fait que les enfants suivent un programme d'enrichissement pendant une partie de la journée dans le cadre des programmes Montessori a permis de libérer du temps pour que les guides puissent créer de nouveaux environnements préparés de toutes pièces.*
- d) Les cours de langue extrascolaires ont permis à l'école d'acquérir des compétences et des ressources pour l'apprentissage des langues qu'elle n'aurait pas privilégiées autrement.*
- e) Le personnel travaillant dans l'enseignement des langues s'est intéressé à Montessori et s'est formé à cette méthode, ce qui a permis de trouver des candidats locaux ayant le bon profil pour le programme bilingue Montessori.*

La deuxième année, Lucy a ouvert deux communautés d'enfants à temps plein et un Nid ; puis, en 2016, les familles et le personnel de l'école ont été motivés pour assurer l'avenir des enfants dans une école Montessori bilingue en créant une Maison d'Enfants et un Programme Élémentaire. Pourquoi ouvrir simultanément une Maison d'Enfants et un Programme Élémentaire ? Une particularité culturelle locale fait que les familles choisissent rarement une école pour les enfants de 3 ans sans avoir l'assurance qu'ils continueront au moins jusqu'à la fin du primaire.

Après avoir observé que le programme d'immersion en anglais fonctionnait bien avec les jeunes enfants qui se sentaient à l'aise à la fois en anglais et en espagnol, il ne faisait aucun doute que la Maison des enfants devait être un programme d'immersion sur le modèle de la Communauté des enfants. De cette manière, le programme pourrait tirer pleinement parti de l'incroyable capacité de l'enfant à absorber naturellement la langue de son environnement à ce stade de son développement.

L'école avait besoin de trouver davantage d'éducateurs Montessori bilingues pour servir de modèles à nos enfants. L'école avait déjà engagé la guide et l'assistante de la maison des enfants, car elles travaillaient dans la communauté des enfants. Il était toujours beaucoup plus difficile de trouver des guides de 0 à 3 ans que des guides de 3 à 6 ans !

6. Les premières années de notre programme bilingue La maison des enfants

La Maison des enfants a été conçue comme un environnement d'immersion linguistique, mais l'école reste confrontée à des dilemmes. Par exemple, il est rapidement apparu que l'explosion vers l'écriture et la lecture ne suivait pas le cours que de nombreux guides attendaient dans leur formation diplômante. Il n'est pas difficile de comprendre pourquoi : bien qu'un enfant de 4 ou 5 ans, par exemple, qui a été scolarisé dans un environnement de langue anglaise puisse comprendre et même

produire en anglais, son vocabulaire n'est toujours pas aussi étendu que dans sa langue maternelle.

Il était clair qu'il fallait adapter les séquences et les attentes linguistiques standard de Montessori. L'équipe a commencé à faire des recherches et a eu la chance d'avoir un guide principal ayant de l'expérience dans une autre école Montessori internationale bilingue qui avait de bonnes idées sur ce que nous pouvions utiliser pour soutenir le développement du vocabulaire dans la salle de classe. Cependant, des décisions difficiles ont dû être prises, car le temps supplémentaire consacré aux présentations linguistiques signifiait moins de temps pour les autres présentations.

Comme tous les domaines du programme scolaire fascinent les enfants, il est frustrant de ne pas avoir assez de temps pour profiter de toute l'étendue du matériel de classe. Enfin, l'école a proposé un deuxième cycle de travail court pour la Maison des enfants après le déjeuner et la récréation afin de compenser cette situation. L'école recommande aux familles ayant des enfants de plus de 5 ans de choisir cette option, mais elle n'est pas obligatoire. Les guides ont parfois recommandé à une famille de choisir cette option, mais c'est en fin de compte la décision de la famille. Le fait que l'éducation ne soit pas obligatoire en Espagne jusqu'à l'âge de 6 ans affecte l'attitude de certains parents à l'égard de cette étape dans le contexte espagnol. Il est intéressant de noter que cela signifie que les écoles accueillent parfois des enfants qui commencent plus tard, avec peu ou pas d'exposition à la lecture et à l'écriture, quelle que soit la langue.

Au cours de la deuxième année du programme de la Maison des enfants, l'école a décidé de demander à l'assistante de classe, une guide hispanophone qualifiée, de présenter la séquence linguistique en espagnol à certains enfants qui commençaient tardivement et ne possédaient pas le vocabulaire nécessaire pour accéder à la séquence en anglais. L'année suivante, ces enfants sont passés à l'école primaire, où ils ont eu pleinement accès aux zones et aux présentations en espagnol. Comme aucun autre enfant n'avait ce profil à la Maison des Enfants à l'époque, ils n'ont pas vraiment consacré d'espace et de temps à la préparation complète d'une zone de langue espagnole dans la classe de la Maison des Enfants. L'équipe continue de penser que, tant qu'un enfant commence le programme d'immersion avant l'âge de 5 ans, il peut consacrer suffisamment de temps aux présentations d'enrichissement du vocabulaire pour être en mesure d'introduire la séquence de lecture et d'écriture en anglais. Les enfants qui ne correspondent pas à ce profil ont désormais des objectifs linguistiques individualisés dans le cadre de leur plan linguistique individualisé, dont nous parlerons plus loin.

Cela dit, la plupart des enfants qui suivent un programme de deuxième langue entreront dans le programme primaire avec des progrès moindres dans la séquence de la deuxième langue par rapport à leurs performances habituelles dans le programme monolingue.

Lorsque les enfants passent de la maison des enfants à l'école primaire, ils n'ont pas accès au programme cosmique aussi facilement, même si leur deuxième langue est bien développée. Ils ont besoin d'un soutien et d'adaptations supplémentaires, au moins pendant les premières années de l'école primaire. C'est une chose que toute la communauté a dû accepter. L'environnement n'est donc pas artificiel, mais suit les principes Montessori en fournissant le soutien et les adaptations appropriés dont chaque enfant a besoin pour s'épanouir dans l'environnement qui lui a été préparé.

7. Les premières années de notre programme primaire bilingue

L'école a cherché, interviewé et embauché un guide élémentaire. Tout au long des trois premières années, elle a changé de guide et d'assistant au fur et à mesure qu'elle observait l'impact sur le développement et la dynamique de l'apprentissage de deux langues. L'équipe a eu besoin de temps pour se développer, comprendre les difficultés et trouver les meilleures solutions en tenant compte non seulement du développement des deux langues, mais aussi des besoins de développement holistique des enfants. Pas à pas, ils ont développé une politique de recrutement et de formation pour soutenir la création des environnements élémentaires envisagés. Les étapes d'observation et d'apprentissage par lesquelles l'équipe est passée sont décrites ci-dessous.

La première année du programme primaire était composée d'un mélange d'enfants : certains maîtrisaient l'anglais, d'autres avaient des connaissances limitées et d'autres encore n'avaient aucune expérience préalable. En outre, le groupe était petit et les finances de l'école étaient limitées, de sorte qu'il n'y avait qu'un seul guide primaire. Ils ont commencé avec un guide anglophone ayant quelques notions d'espagnol. Cette phase a rapidement mis en évidence l'importance du profil de compétences d'un guide particulier : il est apparu clairement que le rôle exigeait également des compétences linguistiques, de l'expérience et des connaissances en matière de travail avec des enfants ayant des capacités linguistiques différentes, ainsi qu'une certaine compréhension du développement d'une seconde langue.

Consciente de cette situation, l'école a décidé, malgré les contraintes financières, que le centre avait besoin de deux adultes : un anglophone et un hispanophone.

L'anglophone, en particulier, devait avoir une expérience et des connaissances préalables en matière d'acquisition d'une seconde langue. Au cours des deux années suivantes, l'école a mis en place un modèle de co-guidage, dans lequel chaque guide était responsable de domaines spécifiques du programme scolaire. Conformément à la réglementation locale, la langue espagnole, les sciences, l'histoire et la géographie étaient enseignées en espagnol, tandis que la langue anglaise, les mathématiques, la géométrie et les matières complémentaires étaient enseignées en anglais.

Au fil du temps, le personnel a remarqué une tendance inquiétante : les enfants étaient naturellement attirés par les adultes qui parlaient leur langue maternelle. C'est compréhensible, mais cela pose des difficultés pour atteindre les objectifs de la

deuxième langue et pour créer un programme d'études véritablement intégré. Bien que les hispanophones soient fortement impliqués dans les Grandes Leçons et le Curriculum Cosmique, leurs choix de travail étaient plus souvent axés sur les domaines espagnols. Cette préférence pour leur première langue s'est étendue au soutien quotidien offert par les adultes environnants ; le guide espagnol était le principal point de contact. L'éducation à la paix étant intégrée dans les interactions quotidiennes, cette dynamique a conduit à ce que deux piliers clés (l'éducation cosmique et l'éducation à la paix) du programme Montessori élémentaire soient enseignés principalement en espagnol. Bien que cela soit raisonnable dans les circonstances actuelles, cela entrave l'objectif de favoriser un niveau de bilinguisme qui permettrait aux enfants de poursuivre des études supérieures en anglais ou en espagnol s'ils le souhaitent.

L'équipe s'est trouvée confrontée à une décision cruciale : devait-elle adapter ses objectifs linguistiques ou modifier son modèle linguistique ? Il est apparu clairement que le fait d'adhérer au principe Montessori, qui consiste à laisser les enfants choisir leur travail, ne permettrait pas à l'anglais de se développer au niveau académique requis pour atteindre les objectifs fixés. Bien qu'ils aient été tentés de revoir leurs objectifs linguistiques à la baisse, ils sont restés fidèles à leur vision internationale et Lucy a décidé de repenser son modèle.

Lucy a décidé que les guides principaux de l'élémentaire enseigneraient l'ensemble du programme en anglais, avec l'aide d'assistants qui communiqueraient également en anglais, reproduisant ainsi le modèle d'immersion utilisé dans la Children's Community et la Children's House. Une culture de l'utilisation de la seconde langue (l'anglais) serait encouragée dans toute l'école. Cette transition s'est progressivement alignée sur une nouvelle politique d'embauche de talents locaux. L'école a commencé à embaucher des anglophones résidant déjà dans la communauté, initialement en tant qu'assistants, en prévoyant de parrainer leur formation diplômante.

Il a fallu environ trois ans pour concrétiser cette vision. Aujourd'hui, chaque classe primaire dispose d'un guide anglophone formé par l'AMI et basé à Cordoue, assisté d'assistants anglophones qui sont également des enseignants espagnols qualifiés de l'enseignement primaire. Les assistants et les enfants communiquent exclusivement en anglais, sauf pendant les cours d'espagnol et le travail de suivi. Par conséquent, les enfants se sont habitués à travailler et à fonctionner en anglais dans la salle de classe.

Malgré ce processus d'essais et d'erreurs, ce qui est le plus évident aujourd'hui dans l'ensemble de l'école, c'est une véritable culture du bilinguisme.

Pause et réflexion

- Comment concilier le désir de proposer des activités extrascolaires et la nécessité de maintenir un environnement bilingue de haute qualité dans votre classe Montessori ?

- Quelles adaptations spécifiques ou ressources supplémentaires pourriez-vous mettre en place pour soutenir les enfants qui arrivent tardivement dans votre programme bilingue et qui n'ont qu'une exposition limitée à la L2 ?
- Comment tenir compte de la tendance naturelle des enfants à utiliser leur langue maternelle tout en favorisant une immersion significative dans la deuxième langue ?
- En réfléchissant à la dotation en personnel et à la planification linguistique, comment déterminez-vous l'approche la plus efficace pour créer une culture bilingue cohésive à tous les niveaux de votre école ?

8. Développer une culture du bilinguisme

L'école a étudié attentivement chaque domaine de communication, prenant des décisions basées sur l'expérience et la connaissance, tout en mettant l'accent sur l'équité et l'inclusion des deux langues et de leurs locuteurs.

8.1. Adultes communiquant avec des adultes

Pour donner l'exemple du bilinguisme aux enfants, l'école a encouragé les adultes à utiliser la langue naturelle de leurs relations, mais a favorisé la communication en anglais entre les membres de l'équipe de la classe chaque fois que cela était possible. Cela a permis aux enfants d'être plus naturellement exposés à l'anglais dans leur environnement. Une politique de communication a été élaborée et intégrée à la politique linguistique de l'école afin de refléter ces lignes directrices en matière de communication.

L'équipe a également reconnu l'importance pour les enfants d'observer les adultes en train de devenir bilingues. Le fait de voir que les adultes sont prêts à faire des erreurs et à pratiquer d'autres langues encourage les enfants à persévérer sur la voie du bilinguisme.

8.2 Communication avec les parents

La principale langue de communication avec les parents est l'espagnol, ce qui reflète la prédominance d'une communauté locale monolingue. Bien que des parents anglophones confiants puissent utiliser l'anglais, ils restent une minorité. Dans des contextes tels que les conversations à la porte de l'école ou les communications organisationnelles écrites, la priorité est donnée à l'espagnol pour des raisons pratiques et d'inclusion :

- L'espagnol garantit l'inclusion.
- Les ressources administratives sont insuffisantes pour traduire toutes les communications.

- Les familles, souvent très sensibles aux hauts et aux bas quotidiens de leurs enfants, bénéficient d'une communication claire.
- Toutes les familles devraient avoir accès à une éducation efficace fondée sur les principes Montessori.

Bien que certains guides utilisent l'anglais avec les parents, des malentendus occasionnels peuvent survenir en raison d'une mauvaise maîtrise de l'une ou l'autre langue.

8.3 Adultes communiquant avec des enfants

La priorité est de communiquer avec les enfants en anglais, bien que des exceptions soient faites sous certaines conditions :

Le bien-être est la priorité : lorsqu'un enfant est émotif et a besoin d'être rassuré ou guidé, la priorité est la compréhension. L'espagnol peut être utilisé si l'adulte connaît la langue ou si un autre adulte hispanophone peut intervenir. Toutefois, cette exception ne doit pas devenir la réponse par défaut, car l'utilisation constante de l'anglais dans les situations quotidiennes de la vie réelle est nécessaire pour atteindre un niveau élevé de compétence.

Enfants en transition vers notre école : pendant la période d'adaptation, les enfants nouvellement arrivés à l'école reçoivent un soutien dans la langue de leur choix. Dans la mesure du possible, nous affectons un membre du personnel qui parle la même langue qu'eux pour faciliter les contacts avec les enfants dont la première langue n'est ni l'espagnol ni l'anglais.

Plans linguistiques individuels Les enfants ayant des besoins linguistiques spécifiques ou ceux qui se sont inscrits tardivement au programme bilingue sont soutenus par des stratégies linguistiques personnalisées détaillées dans leurs plans individuels.

8.4 Les enfants qui communiquent avec les enfants

La priorité de l'école est que les enfants développent des compétences de communication dans toutes les langues. L'équipe savait que l'interdiction de l'utilisation de l'espagnol entraverait le développement naturel des compétences. Elle a donc conçu une approche qui encourage l'utilisation de l'anglais sans négliger les avantages de l'utilisation naturelle de l'espagnol.

Bien que la plupart des interactions entre les enfants se déroulent naturellement en espagnol, les stratégies visant à encourager l'utilisation spontanée de l'anglais par les pairs sont les suivantes :

- Faciliter et encourager l'inscription des enfants de familles internationales grâce à des politiques d'aide au court séjour.

- Proposez des jeux et des plateaux d'activités qui encouragent l'utilisation de l'anglais entre pairs.
- Créez des situations dans lesquelles des adultes ou des enfants ayant un niveau d'anglais élevé entament des conversations ou des activités. Cela permet de définir les attentes linguistiques de la conversation ou de l'activité sans empêcher la tendance naturelle vers l'espagnol.

9. Circonstances particulières et exceptions

L'école a reconnu la nécessité d'ajuster les objectifs linguistiques en fonction des circonstances et des besoins individuels. Au départ, on ne pouvait pas s'attendre à ce que les enfants qui n'avaient pas rejoint l'école à l'âge de cinq ans atteignent le même niveau de compétence en anglais que leurs camarades qui avaient commencé plus tôt. Bien que le programme bilingue idéal grandisse avec les enfants, la situation de l'école exigeait d'accepter les inscriptions tardives pour assurer la viabilité du programme et répondre aux besoins de la communauté.

9.1 Les premières années et les réinscriptions tardives sans compétences en seconde langue

Lucy prévoyait que les objectifs linguistiques devraient être ajustés pour les élèves du primaire au cours des premières années de notre programme bilingue. Nous ne pouvions pas nous attendre à ce que les enfants qui n'avaient pas commencé le programme avant l'âge de 5 ans atteignent le même niveau que celui que nous envisagions pour nos enfants à l'avenir, ils auraient l'avantage d'acquérir l'anglais pendant la Maison des Enfants et, de préférence, dans la Communauté des Enfants.

Idéalement, un programme devrait grandir avec ses enfants. En d'autres termes, lorsqu'un programme primaire bilingue démarre, il se remplit progressivement d'enfants qui sont passés par la Maison des enfants. Il est évident que cette approche est idéale non seulement pour préparer l'environnement aux compétences linguistiques, mais aussi pour créer des environnements d'école primaire pour les enfants qui sont passés par la Maison des Enfants et qui y ont acquis d'autres compétences bien développées.

Cependant, la réalité pour Montessori Cordoba était qu'elle devait accepter des élèves de plus de 5 ans pour des raisons économiques et communautaires. Ils savaient qu'un enfant entrant dans un programme Montessori après l'âge de 4 ans était encore plein de potentiel et serait très probablement très heureux et réussi dans le programme. L'équipe savait cependant que pour soutenir adéquatement ces enfants tardifs, il était nécessaire d'adapter leurs attentes en termes d'utilisation et de maîtrise de la langue et d'examiner comment cela affecterait leur relation avec l'ensemble de l'environnement scolaire et leur accès au travail dans tous les domaines. Pour donner

une structure formelle aux adaptations destinées à favoriser la réussite professionnelle et l'accès à l'environnement au sens large, Lucy a décidé de créer un plan linguistique individualisé pour les enfants entrés tardivement dans l'école et n'ayant pas eu de contact préalable avec l'anglais, qui identifierait les besoins spécifiques et les stratégies de soutien et formaliserait les attentes de l'ensemble de la communauté, y compris la famille de l'enfant.

Plans linguistiques individualisés

L'âge auquel un enfant monolingue hispanophone est considéré comme "inscrit tardivement" dans le programme bilingue est de 5 ans, bien qu'il soit reconnu que les avantages pour le développement global de l'enfant, et en particulier le développement du langage, augmentent plus l'enfant entre tôt dans le programme. Cette limite d'âge guide le personnel et les familles quant au développement potentiel de l'enfant et à son éventuel besoin de soutien supplémentaire.

Lucy a créé la première version du plan linguistique individualisé, qui serait utilisé pour individualiser, suivre et partager les objectifs et les progrès des enfants inscrits "tardivement" au programme bilingue et des enfants ayant d'autres besoins éducatifs qui affectent leur développement linguistique. Ce document a permis de s'assurer que les attentes des adultes dans la vie de l'enfant, à la fois les enseignants et la famille, étaient alignées et réalistes, en tenant compte du potentiel de chaque enfant et du temps qu'il passerait à l'école.

Le document a été conçu pour adapter les objectifs au fil du temps, au fur et à mesure que les progrès dans l'acquisition de la deuxième langue devenaient évidents. L'apprentissage des langues est très individuel ; certains enfants extériorisent rapidement leurs compétences linguistiques croissantes, tandis que d'autres intériorisent leur travail pendant de nombreuses années et démontrent soudainement leurs compétences dans un élan de production.

Ces objectifs individualisés ont été des guides utiles pour l'équipe, en particulier au cours des premières années. À l'approche du dixième anniversaire de l'école, le niveau de maîtrise de l'anglais dans l'ensemble de l'établissement est généralement très bon, ce qui favorise une culture du bilinguisme, l'utilisation spontanée de la deuxième langue augmentant au fil du temps.

Au départ, les enfants ne choisissaient de parler anglais qu'avec des adultes anglophones de la communauté, sur une base volontaire. Aujourd'hui, l'équipe observe que de nombreux enfants utilisent l'anglais ou la translangue pour améliorer la communication avec les adultes et les pairs dans leur travail et leur vie quotidienne. L'équipe a ainsi observé qu'une communauté bilingue bien établie favorise l'apprentissage des langues. Les premières années, il faut beaucoup d'efforts conscients et de résistance, mais le travail acharné et la patience sont payants ; au fil du temps, le changement culturel est assimilé à l'identité de la communauté.

Lucy et l'équipe ont encore beaucoup de choses à améliorer et, en tant que programme en développement, cela devrait toujours être le cas. Malgré cela, ils profitent aujourd'hui des résultats de leurs efforts pour mettre en place un programme bilingue. C'est un réel plaisir et un espoir de voir des enfants inscrits à l'école depuis leur plus jeune âge devenir des bilingues confiants. Il est très satisfaisant de savoir qu'en plus de partager tous les grands avantages d'une éducation Montessori, nous leur avons ouvert un peu plus grand la porte du monde.

Pause et réflexion

- Comment promouvoir la présence et l'utilisation égale des deux langues parmi le personnel et les enfants, tout en tenant compte du niveau d'aisance et de maîtrise de chacun ?
- Comment pouvez-vous adapter votre communication avec les familles pour maintenir l'inclusion, en particulier lorsque la plupart des parents parlent une langue maternelle différente ?
- Lorsque l'on considère les inscriptions tardives, comment équilibrer des attentes réalistes en matière d'acquisition de la langue avec une intégration significative dans la communauté bilingue au sens large ?
- Quelles stratégies utilisez-vous pour contrôler et adapter les plans linguistiques individuels, en veillant à ce que les besoins de chaque enfant soient satisfaits au fur et à mesure qu'il grandit dans un environnement Montessori bilingue ?

1.b. Estudio de caso: ensayo y error en Madrid Montessori

Contenido

Historia de una política lingüística

Primera fase: germinación 2005-2006

La escuela de una habitación

El contexto sociolingüístico de Madrid en c. 2005-2010

Segunda fase: semillero 2007-2009

Perfiles de profesores, adaptaciones centradas en los adultos

Viajar para explorar opciones

2008-2009, un curso escolar crucial y ajetreado

Tercera fase: nuestros años mozos: 2010-2012

El papel de la "lengua materna" en la educación infantil

Puesta en marcha del programa de primaria

Cuarta fase: árbol pequeño 2013-2015

Continúa la tensión entre el "sueño bilingüe" y la filosofía Montessori

Quinta fase: árbol maduro 2016-2018

Epílogo: 2018-presente

Póngase en contacto con

Principales conclusiones

- Las circunstancias personales y profesionales dieron forma a la visión de un pequeño entorno Montessori bilingüe.
- Las diferentes lenguas maternas de los niños revelaron la complejidad de equilibrar la L1 y la L2 para la integración social.
- El enfoque de la "escuela de una sola habitación" puso de manifiesto los retos prácticos y subrayó el valor de un entorno enriquecedor y multitudes.
- El énfasis inicial en la inmersión en inglés hizo que se siguieran estudiando los modelos de educación bilingüe y sus limitaciones.

Ensayo y error en Madrid Montessori: historia de una política lingüística

Cuando me senté por primera vez a escribir la historia del "origen" de esta escuela, imaginé la metáfora de un árbol que en sus raíces representaba ciertos valores y personas que informaron mi visión de lo que debería ser la educación de la primera infancia - algunas son personas que conoces como María Montessori, Paula Polk Lillard, Rebeca y Mauricio Wild ... y otras que no conoces, la constelación de personas que son mis compañeros intelectuales y espirituales: amigos, maestros y mentores.

Tras el nacimiento de mi hija Olivia en 2003, entraron en mi vida nuevos amigos: mujeres y hombres que también tenían hijos más o menos de la misma edad, nos conocimos en un grupo prenatal y otros nos reunimos en el parque. Como varios de nosotros no teníamos familia cerca en Madrid, donde vivíamos, compartimos un amplio abanico de experiencias y hablamos mucho sobre la crianza de los hijos. Los libros que describían la crianza con apego y los métodos de Comunicación No Violenta se leían y consultaban con regularidad. Creo que estos amigos, los libros que leíamos y discutíamos, proporcionaron las "semillas" de Madrid Montessori School que empezaron a germinar a finales de 2004-2005.

Primera fase: germinación 2005 - 2006

Hitos:

- puesta en marcha del proyecto
- descubrir los retos sociales y educativos de una clase de niños con L1 y L2 diferentes
- conocer los modelos de educación bilingüe

Objetivos lingüísticos: Equilibrio entre las dos lenguas

Modelo de enseñanza: Inmersión en inglés

El proceso de germinación se aceleró cuando me enfrenté a un doble impasse en mi vida: una coyuntura de incertidumbre profesional y personal. Originaria de Nueva York, donde cursé mis estudios de posgrado en la Universidad de Columbia, llevaba unos cinco años afincada en Madrid, donde vine por primera vez a investigar para mi tesis doctoral, que consistía en una historia cultural de La Habana, Cuba. Madrid ofrecía una alternativa atractiva a Manhattan desde la que continuar mis investigaciones y mis escritos. Cuando estaba terminando mi tesis, me quedé embarazada y me ofrecieron un puesto interesante en la Unidad de Política Sanitaria de la Organización Mundial de la Salud en Madrid. El puesto, en muchos sentidos, era ideal, ya que era a tiempo parcial y me permitía seguir escribiendo e investigando mientras me adaptaba a la maternidad.

En 2005, cuando Oli tenía 2 años, la OMS decidió cerrar su oficina en Madrid. Rápidamente descarté la posibilidad de ser una burócrata internacional y, aunque busqué puestos académicos en Estados Unidos, no apareció nada atractivo en el horizonte. Al mismo tiempo, empecé a buscar guarderías y colegios en Madrid, y

me sorprendió la homogeneidad de la oferta. Siendo estadounidense, también me sorprendió que un niño de tres años empezara el colegio con una jornada escolar completa. Empecé a hablar con otras madres, en su mayoría expatriadas, que también estaban interesadas en ofrecer a sus hijos una experiencia escolar en un entorno menos institucional.

La idea de montar una pequeña escuela flotaba en mi mente y ofrecía una solución al dilema de mi vida profesional y personal. Una pequeña escuela infantil parecía factible, ya que conocía a otras madres que vivían en el centro de Madrid y que también buscaban opciones educativas en inglés en un entorno más pequeño y enriquecedor.

Empecé a investigar sobre la educación infantil. Una vez que leí más sobre María Montessori y la aplicación de sus ideas sobre el desarrollo humano y la educación, la elección fue sencilla. Si iba a abrir una pequeña escuela para mi hija y otros padres afines, seguiría el método Montessori. Para mí, sus ideas e innovaciones tenían sentido común. Además, como la educación de la primera infancia no era mi campo, aprecié que fuera un método que existía desde hacía 100 años, no la moda más reciente.

Desde el principio supe que contrataría a uno o varios profesores con formación Montessori para que estuvieran en el aula y que yo me encargaría de la administración. A principios de 2006 ocurrieron dos cosas fortuitas: Me ofrecieron una plaza en un curso *de Creación de empresa* ofrecido por la firma internacional Deloitte y una rápida búsqueda inmobiliaria reveló lo que parecía la ubicación ideal para mi escuela de una sola habitación.

La escuela de una habitación

En todo el mundo se ha educado y se sigue educando a los niños en grupos de varias edades en cualquier local disponible. En Estados Unidos, "one room schoolhouse" era la abreviatura de la educación básica para los niños que vivían en zonas rurales en los siglos XIX y XX. En Estados Unidos, las "one room schoolhouses" también tenían un diseño arquitectónico reconocible. Nuestros locales originales de la calle Raimundo Lulio, 10 de Madrid, se hacían eco de esta tradición de manera significativa: tres altas ventanas "como de iglesia" bordeaban el aula principal, larga y rectangular, e incluso la peculiar puerta principal de madera con pequeños cristales evocaba la escuela de una habitación en mi mente.

Abrimos nuestras puertas en septiembre de 2006 con 13 niños (de 2,5 a 3,5 años) y dos educadoras: una profesora monolingüe australiana formada en Montessori y una psicopedagoga bilingüe de la República Dominicana. Nuestra misión original era ofrecer un lugar acogedor y enriquecedor para que los niños pequeños pasaran unas horas al día fuera de sus casas en el centro de Madrid.

Había decidido que el inglés sería el idioma utilizado en la escuela, pero rápidamente empecé a dudar de esa elección cuando vi la dinámica social durante el primer año. La mayoría de los niños dominaban el inglés y, en consecuencia, la minoría hispanohablante quedaba excluida y el grupo en su conjunto no estaba socialmente integrado. Empecé a mantener largas conversaciones con la asistente, que era de la República Dominicana pero había aprendido su excelente inglés

asistiendo a una escuela americana cerca de donde había crecido, y también a conocer a una madre que matriculó a su hija y que casualmente también tenía un doctorado en educación bilingüe y había trabajado en escuelas bilingües en la ciudad de Nueva York. Con su ayuda, me familiaricé con los distintos modelos de educación bilingüe y los factores que influirían en la elección de uno sobre otro.

El contexto sociolingüístico de Madrid en c. 2005 - 2010

Se tuvieron en cuenta consideraciones como los perfiles lingüísticos de los niños y sus familias y la situación de la lengua meta en la sociedad en la que se ubica el centro. En aquellos primeros años, alrededor del 60% de los niños tenían un progenitor de habla inglesa, y el 40% restante procedía de hogares hispanohablantes. En aquella época, en Madrid, una parte muy pequeña de los españoles hablaba inglés y la propia ciudad no se sentía muy internacional, es decir, el contexto sociolingüístico del lugar era español. Todos los medios de comunicación locales estaban en español y las películas internacionales (emitidas por televisión) estaban dobladas y sólo había un puñado de cines que proyectaban películas en "versión original" o V.O. con subtítulos. Ahora reconozco que el doblaje es un claro indicador de la "apertura" de una sociedad a múltiples lenguas y culturas.

Dada la mezcla de niños con dominio del inglés y del español en aquel momento, llegué a la conclusión de que un modelo de bilingüismo en dos idiomas era lo más sensato para el segundo curso escolar. Como éramos un grupo pequeño, la comunicación con los padres en ambos idiomas era posible y el primer año el idioma común entre los adultos que trabajaban en la escuela era el inglés.

Durante el primer curso escolar 2006-07, también tuve la suerte de conocer a Leonor March, una madre española que había matriculado a su hija mayor en la escuela. Tras el nacimiento de su segunda hija ese invierno, me propuso participar en la escuela. Empezamos a reunirnos regularmente y encontramos una afinidad natural en visión y temperamento. Leonor se convirtió en parte integrante del proceso de resolución de problemas inherente a cualquier escuela de una sola aula.

En 2008 se convirtió oficialmente en mi socia y copropietaria de la escuela.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo pueden influir las actitudes y prácticas locales en torno al aprendizaje de idiomas en la forma de introducir o equilibrar varias lenguas en el aula?
- ¿Qué estrategias podría emplear para garantizar que los niños con lenguas maternas diferentes se apoyen unos a otros socialmente, en lugar de excluirse?
- ¿De qué manera adaptas tu entorno o presentaciones Montessori para responder a los perfiles bilingües o multilingües únicos de cada niño?
- ¿Cómo determina si la inmersión o la doble lengua son más adecuadas para los niños y las familias de su centro?

- Cuando reflexionas sobre tu propia trayectoria o el contexto de tu clase, ¿cómo influyen las experiencias profesionales y personales en la visión que tienes de un programa Montessori bilingüe?

Segunda fase: Semillero 2007 - 2009

Hitos:

- encontrar un local más grande; ser reconocido legalmente
- definir el papel del inglés y del español en la escuela
- comprender mejor las necesidades de los niños

Objetivos lingüísticos: Dos lenguas y sus culturas con especial atención al lenguaje oral

Modelo de enseñanza: Lenguaje dual. Conmutación de guías y co-guías bilingües

Al principio de nuestra amistad, Leonor me dijo que para ella era muy importante que la escuela continuara hasta primaria. Yo estaba encantada de asumir este nuevo compromiso, siempre y cuando no estuviera sola. Leonor asumió la responsabilidad de nuestra búsqueda inmobiliaria - necesitábamos un espacio más grande con una zona exterior independiente para acomodar un programa de Primaria, características de las que carecía nuestra ubicación original. Yo seguí siendo responsable de la administración general, los recursos humanos y las relaciones con los padres, y compartimos la responsabilidad de las decisiones pedagógicas.

Reconocimos que la decisión de ofrecer un entorno de aprendizaje bilingüe había creado un reto importante para el colegio: tener dos profesores con formación Montessori en un aula. Esto es difícil en las mejores circunstancias porque es difícil encontrar dos personas con estilos complementarios y la madurez y las habilidades de comunicación para compartir un trabajo exigente. Para nosotros, esto era más complicado porque no había programas de formación Montessori en España en ese momento y la escasez de este tipo de programas en el mundo de habla hispana en general. Nuestros primeros guías formados vinieron de Londres.

Perfiles de profesores, adaptaciones centradas en los adultos

En poco tiempo, experimentamos con varios profesores diferentes, algunos con formación Montessori, otros con formación en educación y con las cualidades humanas que creíamos que encajaban con el proyecto. La bibliografía que leí en su momento hacía hincapié en la importancia de la separación lingüística en la educación bilingüe. Así que experimentamos con estanterías de diferentes colores para los materiales en español y en inglés. Cuando teníamos una guía bilingüe que podía utilizar los dos idiomas con los niños, le pedíamos que cambiara el idioma que utilizaba en días alternos. La situación resultaba un poco confusa, tanto para la

profesora como para los niños, que en general se sentían cómodos con uno solo de los idiomas, así que experimentamos con estrategias como que llevara un pañuelo determinado los días que hablaba español.

En retrospectiva, veo estas adaptaciones como adultocéntricas, ya que no había establecido la conexión entre el sentido del orden de los niños a esta edad y cómo podría afectar al desarrollo del lenguaje. Esperar que niños de 3 y 4 años cambiaran de idioma con el mismo adulto ¡NO era realista! El sueño en aquel momento habría sido tener un modelo de inmersión bidireccional con un aula de inglés y otra de español donde los niños cambiaran de una a otra. No teníamos espacio para ello, así que hicimos lo que pudimos para exponer a los niños a los dos idiomas.

Como era de esperar, observamos que tenían una marcada preferencia por su L1 y conectaban más con el guía que hablaba esa lengua. Tuvimos una profesora Montessori bilingüe durante el segundo año y lo que notó fue que cuando invitaba a un niño hispanohablante a una presentación en inglés, podía haber cierta resistencia, y viceversa, pero lo más importante, y de nuevo en retrospectiva no es sorprendente, es que los niños no tendían a coger el trabajo en su L2 de la estantería de forma independiente.

Viajar para explorar opciones

Como era 2007-08, Internet aún no ofrecía los amplios recursos sobre todos los temas que hoy damos por sentados, así que buscamos estrategias entre nosotros. Visité un colegio bilingüe en París, que llevaba 20 años funcionando, para observar cómo aplicaban el bilingüismo en sus entornos Montessori para niños de 3 a 6 años. La escuela utilizaba un modelo bilingüe con dos guías formados en la misma aula, uno que hablaba inglés y otro que hablaba francés.

A partir de mis observaciones y otras investigaciones, aprendí que los modelos de educación bilingüe incorporan algún método para "dividir" las lenguas de los niños. En muchas escuelas tradicionales, esto se consigue enseñando diferentes asignaturas en diferentes idiomas. Sin embargo, en una Casa de Niños Montessori, este enfoque no parecía factible. En su lugar, contar con dos profesores formados en el aula parecía una estrategia eficaz para garantizar que ambos idiomas estuvieran presentes por igual.

En esta escuela parisina, se pedía a los padres que eligieran en qué lengua se centraría primero el trabajo de alfabetización de su hijo. Como la escuela sólo atendía a niños de hasta seis años, esta elección solía estar influida por la lengua de la escuela primaria a la que el niño asistiría después.

Además, en 2007-08, estaba estudiando nuestras opciones legales para abrir un programa de educación primaria. Nuestras interacciones con las autoridades educativas locales (*Consejería de educación de la Comunidad de Madrid*) no habían sido fructíferas. Decir que no había interés en hacer nada "fuera de lo establecido" es quedarse corto. El apoyo normativo para no atender nuestra consulta era que en 2005 se había aprobado una nueva legislación para promover la visión de que

cualquier nueva escuela que se creara sería a una escala mucho mayor que nuestro modelo de escuela de una sola aula. Así pues, la razón formal por la que no podíamos convertirnos en una escuela española era que éramos nuevos y pequeños.

Conocíamos los colegios internacionales de Madrid y, como estadounidense, me puse rápidamente en contacto con la Embajada para averiguar qué era necesario para que un colegio fuera reconocido en el sistema educativo estadounidense. Me dijeron que, como colegio de fuera de Estados Unidos, podía optar por afiliarme a cualquiera de las 7 organizaciones de acreditación que acreditan a todos los colegios privados. Como soy de la Costa Este, la Middle States Association, con sede en Filadelfia, fue una elección fácil y visité sus oficinas en julio de 2007. Presentamos la solicitud para ser "Candidate School" en otoño de ese año.

2008-2009, un curso escolar crucial y ajetreado

Mientras seguíamos aprendiendo sobre la educación bilingüe, ese año también:

- seguimos adelante con nuestra búsqueda de propiedades
- Leonor se matricula en un curso de diplomatura 3-6 AMI
- Viajé a EE.UU. para visitar programas de primaria Montessori

Un aspecto clave de nuestra misión era mantener nuestra escuela en el corazón de Madrid, pero sabíamos desde el principio que encontrar un nuevo emplazamiento adecuado sería todo un reto. En realidad, el proceso resultó aún más complicado de lo que habíamos previsto. Cuestiones de zonificación, un mercado inmobiliario siempre al rojo vivo y la escasez de propiedades en la ciudad que incluyeran espacios al aire libre ralentizaron considerablemente nuestro progreso.

Durante este tiempo, nuestras hijas crecían y, en retrospectiva, sus necesidades fueron probablemente la razón principal por la que perseveramos incluso cuando las perspectivas parecían sombrías. En otoño de 2008, viajé a Estados Unidos para observar los programas de Montessori Elementary en la zona de Nueva York. Simultáneamente, empezamos a entrevistar a candidatos para el puesto de Primaria, a pesar de no disponer aún de un espacio para albergar el programa.

Cuando nos disponíamos a hacer concesiones en cuanto a espacio y ubicación, descubrimos inesperadamente una casa encantadora en un barrio ideal. En este caso, el cambiante mercado inmobiliario jugó a nuestro favor: la casa llevaba tiempo en venta y los propietarios decidieron alquilarla. En marzo de 2009, firmamos el contrato de arrendamiento, asegurándonos por fin un hogar para el futuro de nuestra escuela.

Tras una frenética renovación y limpieza, nos instalamos en la calle Henares, 13, una tranquila calle sin salida en una zona residencial de Madrid. Con muchos árboles y el canto de los pájaros, uno nunca sabría que estamos a una manzana de la calle Serrano, una de las principales avenidas de Madrid. Ahora teníamos dos Casas de Niños, nuestro propio espacio exterior de juegos y una cocina. Una vez más, la ayuda de una madre del colegio fue fundamental para montar nuestra

cocina y servir platos vegetarianos calientes, integrales y ecológicos con pan integral de masa madre, preparado a diario en la cocina del colegio.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo influyen la normativa local y el contexto cultural en tus decisiones sobre el espacio, el personal y los modelos lingüísticos de tu entorno Montessori?
- ¿Qué medidas puede tomar para atender a las distintas preferencias lingüísticas de los niños y mantener al mismo tiempo una práctica coherente de la doble lengua?
- ¿Cómo podría mantenerse abierto y creativo a la hora de buscar nuevos locales o recursos que sirvan adecuadamente tanto a los objetivos Montessori como a los bilingües?
- A la hora de plantearse la acreditación y el reconocimiento oficial, ¿cómo equilibrar las exigencias administrativas con su visión educativa y el interés superior de los niños?

Tercera fase: Nuestros años jóvenes: 2010 - 2012

Hitos:

- instalarse en nuevos locales, abrir nuevos entornos
- iniciar un programa de primaria
- definir el papel del inglés y el español en la escuela: centrarse en la alfabetización
- adecuar los perfiles de los profesores a las necesidades de los niños

Objetivos lingüísticos: Bilingüismo y alfabetización bilingüe

Modelo de instrucción: Co-guías; Guía, Asistente

Cuando nuestras raíces empezaron a afianzarse, tuvimos mucho que crecer en esos años. Se caracterizaron por la apertura de una segunda aula de 3 a 6 años y la duplicación de la matrícula, seguida de la incorporación de nuestro programa de Primaria y, por supuesto, el desarrollo continuo de nuestra Casa de Niños y el Programa Bilingüe. Durante este tiempo Leonor terminó su diplomado y entró como guía en una de las Casas de Niños. Todos estos esfuerzos culminaron en lograr el pleno reconocimiento de las autoridades educativas norteamericanas.

En esta fase de crecimiento, nuestra atención pedagógica pasó de la oratoria (de forma aislada) a la alfabetización. A estas alturas estaba claro que nuestro enfoque inicial en la educación bilingüe estaba cambiando para considerar cómo integrar esos principios en la filosofía Montessori que sitúa al niño y su ritmo individual en el centro. Además, la demografía de las familias significaba que todavía teníamos aproximadamente un 40% de niños con el inglés como primera lengua, un 35% con el español como L1 y un 5% con una tercera lengua como L1.

El papel de la "lengua materna" en la educación infantil

Entendí que la L1 **era literalmente** su lengua materna. Esto se debía probablemente a que observaba a los niños y los clasificaba en listas de clase según su L1, L2 y L3 para ayudar a los profesores a comprender sus antecedentes lingüísticos. Además de la fecha de nacimiento, ésta parecía ser la información más importante que debían conocer los profesores. Dado que también teníamos niños con padres que hablaban tanto español como inglés, observé que a esta temprana edad (en 2011 todos tenían 7 años o menos) incluso los más bilingües tenían una ligera preferencia por la lengua materna. Entonces, a su vez, clasifiqué su L1 como lengua materna, anotándolos también como bilingües ya que también era necesario reconocer su comodidad con ambas lenguas. Los niños cuyas madres hablaban una lengua distinta del inglés o el español también constituían un grupo interesante sobre el que reflexionar en cuanto al desarrollo lingüístico que se observaba en la escuela. De estos niños, los de padre hispanohablante mostraban una clara preferencia en la escuela por el español.

Se trataba de un detalle importante que había que aislar porque, al averiguar cómo introducir la alfabetización en dos lenguas en una Casa de Niños y querer seguir sus inclinaciones individuales y naturales, estaba claro que no podíamos introducir ambas de forma programática. Una vez más, tras más pruebas y errores, descubrimos que empezar con la alfabetización en su L1 y enseñar a los profesores a observar las señales de cuándo los niños se abrían a la L2 funcionaba bien.

Cabe señalar aquí que es donde surgió cierta confusión al distinguir entre **la L1 y la L2 del niño** y no confundirla con **la L1 y la L2 de la escuela**. Como colegio americano, parecía claro que la L1 era el inglés y la L2 el español y dado nuestro éxito con la introducción de la lectoescritura en la L1 del niño y cuando empezaban a consolidar sus habilidades en L1 pasaban a la L2 empezamos a imaginar un programa de Primaria Bilingüe.

Durante estos años nos tomamos muy en serio el concepto de separación lingüística y los adultos seguíamos la política de "una persona, una lengua" (OPOL) cuando interactuábamos con los niños. Sin embargo, había excepciones para respetar las necesidades emocionales, por ejemplo, cuando un niño estaba disgustado o para los nuevos niños de 3 años que necesitaban entender las normas básicas para sentirse seguros en la escuela.

Cuando interactuamos con adultos, damos prioridad a una comunicación clara. Por ejemplo, nuestras reuniones de personal eran parcialmente bilingües para garantizar que todos pudieran entender y expresarse con eficacia. Cuando trabajábamos con los padres, los que éramos bilingües nos adaptábamos a las preferencias lingüísticas de cada familia, cambiando entre español e inglés según fuera necesario. Aunque este cambio de idioma era un excelente ejercicio mental, también podía resultar agotador, sobre todo para alguien que, como yo, no había crecido siendo bilingüe.

Para fomentar el compromiso, siempre hemos animado a los padres a comunicarse en el idioma con el que se sientan más cómodos, ya sea español o inglés, con

traducción cuando sea necesario. Dejamos clara esta política desde la primera jornada de puertas abiertas, asegurándonos de que las familias sepan que pueden elegir su idioma preferido desde el principio.

Esta práctica me llevó a reflexionar sobre el papel de la estricta separación lingüística en nuestra escuela con los niños. Intellectualmente, entendía su justificación teórica. Sin embargo, al observar a los niños en nuestro entorno, me di cuenta de que más de la mitad ya estaban expuestos a dos o más lenguas fuera de la escuela. Incluso los que no estaban directamente expuestos encontraban el multilingüismo como parte de su realidad cotidiana en la escuela. Por ejemplo, incluso los más pequeños eran conscientes de que la madre de un amigo les hablaba en otra lengua, como polaco, italiano o japonés.

Esto me hizo preguntarme si los niños en entornos multilingües podrían desarrollar una mayor flexibilidad mental en torno al lenguaje en comparación con los niños criados en entornos monolingües. Aunque esta idea pueda parecernos evidente en 2025, no lo era en 2010. Sin embargo, esta pregunta me resultó muy productiva. Retomarla una y otra vez me condujo a una idea crucial: el contexto desempeña un papel fundamental tanto en la adquisición como en el aprendizaje de las lenguas.

Puesta en marcha del programa de primaria

El programa de Primaria se puso en marcha en septiembre de 2010 con 7 niños y una guía estadounidense formada por AMI. Al enfrentarnos a la realidad del extenso plan de estudios de Primaria, nos dimos cuenta de que el aspecto bilingüe de ese programa iba a tener que desarrollarse a lo largo de varios cursos escolares. En su segundo año, con 13 niños pudimos añadir una Guía multilingüe formada por AMI que hablaba español e inglés y avanzamos en la implantación del currículo integral. En septiembre de 2012 estábamos encantados de observar el complemento completo de 6 - 9 años de edad añadiendo una nueva dimensión al programa desde una perspectiva Montessori.

Desde la perspectiva de la integración de la educación bilingüe en una escuela primaria Montessori, los resultados plantearon algunos interrogantes. Esto se debió en parte a la forma en que elegimos apoyar a las guías recién formadas dividiendo el currículo entre ellas por asignaturas en términos de ofrecer lecciones. No veíamos esto como un punto final, sino más bien como una forma de apoyarles a medida que adquirían experiencia atendiendo las necesidades de niños de múltiples edades y capacidades.

Nuestro programa Children's House, con un total de 50 niños repartidos en dos aulas, se estaba consolidando en cuanto a la práctica Montessori y el programa lingüístico. En 2010, la administración y el profesorado desarrollaron en colaboración y articularon claramente la política de primera lengua de la escuela. Esta política hace hincapié en el fomento del bilingüismo a través de un enfoque de inmersión, asegurando una exposición equilibrada a ambos idiomas, respetando las necesidades de desarrollo de cada niño. Esta claridad de visión facultó

inicialmente al centro para afrontar con confianza los retos únicos asociados al funcionamiento de una institución Montessori bilingüe.

La formación AMI Montessori estaba llegando a España y estuvimos muy orgullosos de acoger un Curso de Asistentes de Casa de Niños en inglés y español en junio de 2011. La formadora griega Irene Fafalios ofreció el curso en inglés y Leonor tradujo al español. Los participantes vinieron de todos los rincones de España. Habiendo crecido en Londres, la propia Irene era bilingüe, así que iniciamos una larga serie de conversaciones sobre las necesidades de los niños pequeños bilingües y nos presentó a otra formadora de AMI, Guadalupe Borbolla, una formadora mexicana que tiene un colegio a las afueras de Ciudad de México con inglés como segunda lengua.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo se determina cuándo es beneficioso mantener una separación lingüística estricta y cuándo la flexibilidad sirve mejor a las necesidades emocionales y lingüísticas del niño?
- ¿Qué estrategias podría adoptar para ayudar a los niños a reconocer y celebrar su propia identidad multilingüe y la de sus compañeros, fomentando así el sentimiento de comunidad?
- ¿Qué observaciones le guían a la hora de decidir cómo y cuándo introducir la alfabetización en la L1 o L2 de un niño, y cómo adapta su enfoque a los niños con múltiples lenguas maternas?
- ¿Cómo apoya a los colegas nuevos o con menos experiencia en la aplicación de un modelo bilingüe inmersivo, garantizando tanto el crecimiento profesional como la continuidad para los niños?

Cuarta fase: Árbol pequeño 2013-2015

Hitos:

- Apertura Calle Arga, 11 para Primaria (EL)
- Apertura de la primera clase de Comunidad Infantil (CI) en septiembre de 2014
- Abordar las fisuras del "sueño bilingüe" con cambios significativos en la Política Lingüística, menos español, más inglés
- Actuar más allá de la escuela: organizar una conferencia nacional y acoger a estudiantes de cursos de formación
- Firmado contrato de arrendamiento Calle Genil, 11 en junio de 2015

Objetivos de aprendizaje de idiomas:

- El objetivo de IC era la exposición tanto a EN/ES
- CH bilingüe con alfabetización inicial en L1

- La enseñanza EL sólo se impartía en EN, pero los niños podían trabajar en ES.

Modelo de instrucción: Bilingüe IC, CH y EL; Co-guías y Guía/Asistente

En 2013-2014 llenamos casi todos los metros cuadrados de la calle Henares, lo que significaba que económicamente habíamos llegado a un lugar cómodo, pero como ocurre con una escuela de éxito esto también significaba que había necesidad de ampliar para acoger a más niños, que era nuestra situación.

Afortunadamente, nuestra extensa búsqueda inmobiliaria anterior para la ubicación actual había creado sólidas relaciones con agentes inmobiliarios, así que movilizamos esos contactos en nuestra nueva búsqueda de una segunda ubicación en el barrio. Conocíamos una gran propiedad que podía albergar a toda la escuela y habíamos oído que los inquilinos actuales se marcharían para trasladarse a un nuevo y gran complejo en un suburbio, pero ese traslado no se iba a producir antes de nuestra necesidad de ampliarnos.

Uno de los agentes encontró otra casa que estaba en alquiler a unos 10 minutos a pie de la calle Henares y que tenía el espacio perfecto para nuestra gran aula de Primaria, una oficina, una biblioteca y espacio para seguir creciendo. Afortunadamente, el edificio había sido utilizado por última vez como las oficinas de una empresa de marketing y por lo tanto las renovaciones no fueron muy extensas.

En septiembre de 2014 inauguramos nuestra nueva sede en la calle Arga, 11.

Continúa la tensión entre el "sueño bilingüe" y la filosofía Montessori

Children's House continuó con la estrategia de alfabetizar en la L1 del niño y luego en la L2 y en 2014-15 abrimos la primera Comunidad Infantil, inicialmente con guías hispanohablantes pero con el objetivo de hacerla bilingüe cuando tuviéramos un angloparlante capacitado.

Aunque sabíamos que tardaríamos varios años en construirlo, seguíamos empeñados en crear un programa totalmente bilingüe en el que los niños que salieran de Primaria fueran bilingües y bialfabetizados. El reto de encontrar guías formados con inglés estaba resultando difícil y tuvimos que ser más flexibles con la cantidad de lecciones en español. Por supuesto, esto significaba que los niños hacían más trabajo de seguimiento en español y cada vez se utilizaba menos el inglés.

Esto planteó serias cuestiones pedagógicas, ya que aunque sabíamos que esta realidad nos alejaba de nuestro "sueño bilingüe", desde una perspectiva puramente Montessori parecía más alineada con la filosofía, ya que los niños con dominio del español, que ahora eran una mayor parte de la clase, podían explorar el currículo cósmico de una manera más auténtica.

Durante este tiempo se impartieron dos diplomados de 3 a 6 años, uno dirigido por Guadalupe Borbolla en los veranos en el norte de España y otro en Málaga en el sur de España con otra mexicana Claudia Guerrero como capacitadora. Como sucede en todo el mundo la presencia de estos cursos aceleró el renacimiento de la educación Montessori en España.

En marzo de 2013 organizamos una conferencia nacional Montessori en el colegio. Yo me había incorporado a la Junta Directiva de la Asociación Montessori Española y me pareció importante reunir al creciente número de profesionales para compartir experiencias. La jornada se organizó en dos sesiones de "grupos de trabajo", las de la mañana según responsabilidades profesionales y las de la tarde temas especializados como "fidelización de padres" y "bilingüismo en entornos Montessori". En esa sesión, Guadalupe me cuestionó si dos idiomas podían tener el mismo estatus en un aula Montessori. Escuché, pero seguía aferrada al sueño.

En mayo de ese año, observé durante una semana en un aula de Primaria Superior en la escuela de Guadalupe, el Colegio Montessori de Tepoztlán, en Cuernavaca, México, así que pude ver a una Guía experimentada y cómo esa escuela organizaba la presencia del inglés en las aulas con una Asistente Bilingüe. Además de sus responsabilidades como asistente, ella también era la referencia en el aula para el inglés y con el apoyo de la Guía había desarrollado materiales para apoyar la ortografía y la gramática inglesa. Me traje una maleta llena de materiales Montessori en español.

ENFOQUE: Montessori en España María Montessori se instaló en España durante aproximadamente 20 años, desde 1916, cuando ofreció uno de sus primeros Cursos Internacionales, hasta 1936, cuando el estallido de la Guerra Civil la obligó a ella y a su familia a huir a los Países Bajos. Joan Palau Vera, que había asistido al curso de 1915 en Roma y visitado su Casa de Bambini, fue quien la invitó inicialmente a ofrecer su curso. Vio la posibilidad de aplicar su trabajo a su tarea de construir el sistema de escuelas públicas en la región catalana de España y la invitó a ofrecer su curso en Barcelona en 1916. La convencieron de que se quedara para supervisar la apertura de muchas escuelas nuevas ofreciéndole una Escuela Laboratorio donde pudiera continuar su investigación más formal. Desgraciadamente, a principios de los años veinte, tuvo un altercado con un funcionario local de educación por su negativa a permitir la política en sus escuelas y su escuela de laboratorio fue cerrada. Las personas a las que había formado siguieron abriendo y dirigiendo escuelas con su método, pero no permitió que se utilizara su nombre. En los años veinte había unas treinta escuelas que seguían su método en Barcelona y sus alrededores.

En cuanto a **la Política Lingüística Escolar y Modelo Instruccional 2014 - 15**, nuestro noveno año escolar marcó un cambio consecuente.

El crecimiento de la matrícula en Primaria estaba creando problemas de personal, especialmente para los angloparlantes. En general, la escuela había tenido la suerte de atraer a profesores gracias a su creciente reputación como lugar que aspiraba a una práctica Montessori de alta calidad.

Había trasladado mi oficina a la calle Arga en gran parte para vigilar de cerca el programa de Primaria, ya que sabía que estaba experimentando "dolores de crecimiento". El Guía multilingüe había pedido empezar a dar algunas clases en español. Explicó que, a medida que los niños crecían, no se sentía lo suficientemente seguro en su inglés para ciertos temas.

Dadas las dificultades para encontrar guías con formación elemental y un buen nivel de inglés, habíamos apadrinado a una guía estadounidense de 3 a 6 años que había estado en el colegio para que hiciera la formación de 6 a 12 años en Bérgamo (Italia) ese curso escolar. Tuvimos una especialista/asistente de inglés multilingüe con mucho talento durante unos años, pero también tuvimos que contratar a un hispanohablante como asistente. Los adultos designados para hablar inglés con los niños tenían que ser muy disciplinados y eso puede ser un reto, sobre todo cuando hay un compañero al que hay que dirigirse en español.

Esto significaba que a menudo entraba en el aula para ir a la cocina a por una taza de té y sólo oía español. Llevábamos años observando que las personalidades de los niños bilingües podían desempeñar un papel importante a la hora de inclinar la cantidad de inglés que se utilizaba. Literalmente, un extrovertido ruidoso que habla inglés influía en el ambiente de la misma manera que tener un niño que sólo hablara inglés y nada de español. En otras palabras, siempre hay partes móviles que escapan a nuestro control.

Por ejemplo, ese curso escolar fue también el primero de nuestra Comunidad Infantil con dos guías formadas hispanohablantes. Entre los 12 niños, que en su mayoría no hablaban del todo bien, había un niño muy sociable de madre estadounidense que cantaba canciones en inglés mientras trabajaba o paseaba por el aula.

Teníamos guías bilingües cualificados en las Casas de Niños que podían utilizar más el español al principio del curso escolar con los niños nuevos y saber cuándo el niño se sentía seguro para pasar entonces al inglés con gestos. Llegamos a pensar en esta estrategia como "inmersión lenta". Fueron capaces de utilizar su gran capacidad de observación para saber cuándo introducir las presentaciones de alfabetización en la L2.

Después de mucha más observación y discusiones sobre la situación en Primaria, me preocupaba bastante que los niños no estuvieran desarrollando sólidas habilidades académicas en ninguno de los dos idiomas. Como colegio americano, teníamos que dar prioridad al inglés y, para ello, teníamos que pensar en formas creativas de minimizar la presencia del español.

Se celebró una tensa reunión de padres para anunciar esta decisión y detallar el plan. Como siempre que nos reuníamos con los padres para hablar del programa lingüístico del colegio, había opiniones muy diversas. Había algunos (en su mayoría hispanohablantes) que estaban encantados porque, desde su punto de

vista, el colegio no había hecho lo suficiente para promover el uso del inglés. Algunos padres anglófonos estaban decepcionados porque pensaban que sus hijos necesitaban más contacto con el español en la escuela. De hecho, un padre estadounidense, con fuertes opiniones, me puso en un aprieto con preguntas un tanto agresivas que me llevaron a declarar: "Por favor, no se preocupe, ¡el español no desaparecerá!".

Todos nos reímos de la rima que había creado sin querer, disipando parte de la tensión.

Les expliqué que el plan incluía la incorporación de más guías angloparlantes, empezando por la persona que se estaba formando en Bérnago y que volvería para el próximo curso escolar. Este cambio en Primaria se coordinó con algunos retoques en la Casa de los Niños, donde también empezábamos a cuestionarnos la eficacia de nuestro plan de alfabetización, ya que estaba creando divisiones improductivas en el grupo de Primaria.

Para calibrar las expectativas, también expliqué que tras este cambio en el curso 2015-16 tendríamos que observar un ciclo de 3 años para evaluar los resultados.

El enfoque por fases se empleó dando prioridad a un mayor número de profesores nativos de habla inglesa, al enfoque de inmersión lenta en las aulas de 3 a 6 años, con la introducción de la alfabetización en inglés, así como a hacer del inglés la lengua académica en Primaria, donde todas las clases se impartían en inglés y las clases de lengua y cultura españolas que recibían los niños las impartía un Especialista Lingüístico (un profesor de Primaria formado en español). En otras palabras, el colegio ya no era bilingüe en cuanto a contenidos académicos. Poco a poco habíamos ido retirando del aula algunos materiales en español, como problemas de palabras, fichas de geometría, nomenclaturas y libros de consulta.

En mayo de 2015, escribí un breve documento declarativo titulado "*Más allá de la política lingüística hacia la identidad lingüística*", que creo que se compartió por correo electrónico. En este documento, expuse la necesidad de cambiar nuestro modelo de enseñanza a la inmersión en inglés e integrar este enfoque en la identidad del centro. Este cambio vino motivado por la constatación de que nuestro experimento con el bilingüismo en el programa de primaria no había logrado los resultados deseados. A continuación se incluye el primer párrafo del documento:

Hemos llegado a un punto en nuestro recorrido como escuela en el que necesitamos definir nuestra identidad lingüística. Con lo que hemos aprendido a lo largo de los años a través de las diferentes políticas lingüísticas que hemos empleado intentando en cada momento satisfacer lo mejor posible las necesidades de los niños, nos encontramos ahora en un punto en el que tenemos serias razones para cuestionar la viabilidad de un modelo bilingüe para Primaria, de ahí que sólo tenga sentido pasar a una situación en la que iniciemos el modelo de inmersión desde la edad más temprana posible.

En retrospectiva, ahora veo que este fue un momento crucial de reconocimiento de las limitaciones de una política lingüística que carecía de un esfuerzo significativo por incluir componentes "culturales" en la identidad y las prácticas escolares. El reconocimiento de los resultados desiguales de nuestra implantación de un modelo bilingüe entre 2008 y 2014 fue consecuencia de las continuas tensiones entre nuestro mandato de ofrecer el inglés como lengua principal de enseñanza y nuestro compromiso con la filosofía Montessori, que nos hacía resistirnos a imponer el uso de la lengua.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo podría integrar elementos culturales en su política lingüística para que se respeten tanto la identidad lingüística como la cultural en el aula?
- ¿En qué situaciones consideraría la posibilidad de ajustar su enfoque del uso de la lengua? ¿Qué criterios guiarían estas decisiones en la práctica?
- ¿Qué estrategias utiliza cuando las familias y el personal tienen opiniones diferentes sobre el equilibrio lingüístico?
- ¿Cómo mantener una identidad escolar coherente?
- ¿Qué enfoque utiliza para evaluar los resultados a largo plazo del modelo lingüístico elegido, garantizando que los principios Montessori sigan siendo fundamentales a la hora de evaluar el progreso lingüístico?

Quinta fase: Árbol maduro 2016-2018

Hitos:

- Traslado a una ubicación definitiva, Calle Genil, 11
- Cambio del modelo bilingüe al de inmersión en inglés
- Los beneficios de aumentar la presencia del EN CI y CH y hacer del EN la lengua académica del EL se hacen evidentes
- **Cómo debe ser la cultura del aprendizaje de idiomas en nuestra escuela**

Objetivos de aprendizaje de idiomas:

Comunidad infantil: Dos Guías formados OPOL, construyendo vocabulario ES introduciendo EN

CH: Inmersión lenta, lengua meta inglés

Primaria: Lengua meta/académica en inglés, alfabetización en español, cultura

Modelo de instrucción:

Comunidad Infantil: 2 Guías, una EN hablante, una ES alternando funciones de Guía y Asistente.

CH: Guía bilingüe, asistente de habla EN, introducir la alfabetización en inglés, materiales ES retirados del entorno

Primaria: Guía de habla inglesa, ayudante o co-guía de habla inglesa, especialista lingüístico para las clases de ES ofrecidas en el ciclo de trabajo de tarde.

Nuestra concepción de la educación bilingüe en nuestro colegio estaba firmemente anclada en nuestro compromiso con el desarrollo holístico de cada niño. No creíamos que pudiéramos pasar por alto las necesidades de los niños procedentes de hogares hispanohablantes, de poder expresarse y explorar nuevos conceptos en su lengua materna. Esto había dejado las cosas un poco confusas en el día a día con los niños, por lo que necesitábamos mirar más allá de la "Política Lingüística" o de los detalles técnicos de cómo se organizaba e implementaba el programa lingüístico, hacia la identidad lingüística de la escuela, o cómo se entendían y *vivían* los objetivos *en la escuela*.

Éramos conscientes de que la mayoría de los padres habían elegido la escuela por la pedagogía Montessori, aunque muchos de ellos también daban prioridad al inglés. Vimos la necesidad de movilizar esta creencia entre los padres como una forma indirecta de motivar a los niños, de dejar de hacer las cosas en inglés "porque hay que hacerlas". Una vez que empezamos a recordar a los padres que hablaran con sus hijos sobre su deseo de que hablaran inglés con fluidez, por las razones personales que tuvieran, observamos un cambio en la actitud de algunos niños que se habían mostrado más reacios.

Buscamos otras formas de estimular el interés por el uso del inglés mediante proyectos especiales con especialistas angloparlantes, amigos por correspondencia, estableciendo un sistema por el que los niños de Primaria leían a los grupos de la Casa de los Niños.

Durante este periodo también investigamos estrategias de evaluación para el aprendizaje del inglés y decidimos en qué serie de lectores por niveles invertir.

En las aulas, estábamos viendo los efectos de hacer del inglés la "lengua académica" y reducir el número de horas y el trabajo de seguimiento en español. Aunque estábamos satisfechos con los resultados, seguíamos discutiendo sobre las implicaciones en relación con nuestro compromiso con la filosofía Montessori.

Epílogo: 2018-presente

Desde que me alejé del día a día del colegio en diciembre de 2017, he invitado a Joanna Stewart, la actual directora del colegio, a que nos traiga a la actualidad. Joanna se incorporó al colegio en 2010 como guía de la Casa de los Niños y desde entonces ha trabajado en Administración durante nuestro proceso de acreditación, después como Guía de Primaria desde 2015, pasando a ocupar este puesto de liderazgo en agosto de 2023.

Modelo de instrucción:

Comunidad Infantil: 2 guías: un EN que habla, un ES que alterna los papeles de Guía y Ayudante o ES Guía y EN ayudante que asume el papel principal por la tarde con niños de 2 ½ a 3 años.

CH: Guía bilingüe, asistente de habla EN, introducir la alfabetización en inglés

Primaria: Guía hablante de EN, Asistente o Co-guía hablante nativo de EN, Actualmente contamos con dos Especialistas de Lenguas que imparten clases de Español como Segunda Lengua (ES) para niños en los entornos 6-9 y 9-12 durante los ciclos de trabajo de mañana y tarde.

A lo largo de los años, hemos observado una mayor receptividad al inglés entre los niños que han progresado a través de nuestro programa Infant Community, en particular debido al uso coherente del enfoque OPOL.

Sin embargo, la pandemia presentó retos significativos para mantener esta trayectoria para los niños que tenían entre 3 y 6 años durante ese tiempo (nacidos entre 2014-2017). La exposición constante al inglés, especialmente la práctica estructurada con fonemas en inglés, se vio gravemente interrumpida debido a los cierres, las limitaciones del aprendizaje a distancia y otras restricciones. Esta interrupción ha tenido un impacto notable en el desarrollo de la alfabetización. Entre esta cohorte, observamos que el 20% de los niños no han alcanzado los puntos de referencia de lectura esperados para el inglés en su tercer año de Primaria.

Para subsanar estas deficiencias, hemos puesto en marcha un programa de apoyo específico en grupos reducidos, centrado en la conciencia fonémica y las destrezas

lectoras. Sin embargo, este esfuerzo se ha visto dificultado por la dificultad de retener a guías bilingües experimentados en la Children's House. Desde 2021, varios guías bilingües estadounidenses se han trasladado a Estados Unidos o han pasado a otros campos profesionales, lo que ha afectado a la continuidad de nuestra enseñanza del inglés.

Seguimos empeñados en ayudar a los niños a desarrollar sólidas capacidades de lectura y escritura en inglés y hemos adaptado nuestras estrategias para satisfacer eficazmente sus necesidades. Un ajuste significativo ha sido la modificación de nuestras prácticas de contratación. En lugar de patrocinar a guías de Estados Unidos para que obtengan visados de trabajo, ahora damos prioridad a la contratación de guías vinculados a Madrid que posean las cualidades humanas esenciales para satisfacer las necesidades de desarrollo de los niños.

En el programa de primaria, reconocemos que contar con guías nativos de habla inglesa es menos crítico siempre que su inglés sea gramaticalmente correcto. Esto también permite a los niños experimentar la diversidad de acentos con los que se habla inglés. Actualmente, nuestro equipo de primaria incluye guías y asistentes de la India, España y EE.UU., lo que refleja este enfoque integrador.

Desde 2019, nuestro programa de primaria ha experimentado cambios significativos. Inicialmente, teníamos un entorno 6-9 y un entorno 6-12. Sin embargo, durante el curso 2020-2021, las restricciones del COVID nos llevaron a dividir el grupo de 6-12 en dos grupos más pequeños de 20 niños. Los co-guías bilingües, que habían trabajado juntos en el entorno 6-12 durante cinco años, asumieron cada uno el liderazgo de un grupo, continuando con la instrucción y la vida en el aula en inglés.

Entre 2021 y 2024, nuestra comunidad de primaria superior creció hasta alcanzar un tamaño saludable de 40 niños. Una vez que el grupo alcanzó los 27 niños, los reubicamos en la soleada planta superior de nuestro edificio, donde ahora disfrutan de espacios interiores y exteriores con terraza, así como de una sala tranquila. Esta expansión hizo necesaria la incorporación de otro Guía y Asistente al equipo.

En la actualidad, nuestro grupo de primaria está formado por 87 niños: 39 en la comunidad 9-12 (organizados en dos subgrupos con un Guía principal como referencia, que comparten un gran entorno) y 48 en dos entornos 6-9. Nuestro equipo está formado por:

- 4 Guías (3 bilingües nativos españoles),
- 1 Asistente nativo de habla hispana en 9-12,
- 2 Asistentes nativos de habla inglesa en 6-9,

- 2 auxiliares de inglés a tiempo parcial para 9-12 (centrados en talleres de lectura y escritura en inglés),
- y 2 especialistas en español L2.

Lo que sigue es un extracto de la comunicación de la escuela a las familias y al personal sobre las lenguas en la escuela:

Madrid Montessori es una comunidad internacional. Muchas familias son españolas, aunque hay un número significativo de familias de nacionalidad mixta en las que uno (o más) de los idiomas que se hablan en casa no es el español. Algunos niños están expuestos únicamente al español en casa, otros al español y al inglés, mientras que otros están expuestos a uno o más idiomas que no son ni el español ni el inglés. El español es una lengua importante de comunicación informal entre las familias y los niños, aunque el inglés se habla y se entiende en toda la comunidad.

Es una experiencia enriquecedora para los niños escuchar otros idiomas y estar expuestos a diferentes culturas, y Madrid Montessori se esfuerza por apoyar a su comunidad internacional.

Comunicación con y entre los padres actuales

Como Madrid Montessori es un colegio americano, toda la comunicación formal entre el colegio y las familias es en inglés.

Y en cuanto al uso de la lengua en el aula:

En la Comunidad Infantil (de 18 meses a 3 años), uno de los guías es un hablante nativo de inglés y el otro es un hablante nativo de español. A esta edad, es especialmente importante que los niños creen un vínculo emocional con los guías. Por eso, el español, que es la lengua materna de la mayoría de los niños, está tan presente en el aula como el inglés.

En la Casa de Niños, la mayoría de las presentaciones y el trabajo se realizan en inglés, aunque los guías pueden comunicarse con los niños más pequeños en español, si es necesario. Si la lengua materna del niño es el español, el guía puede hablar en español para ayudar a crear y reforzar el vínculo emocional y facilitar una transición más suave al entorno. Poco después de que concluya el periodo de adaptación (al cabo de unas seis semanas), el aula se orienta hacia una inmersión suave en inglés.

En Primaria, las presentaciones y los trabajos se hacen en inglés, aunque hay un profesor especialista en español para apoyar el plan de estudios establecido por la autoridad local (Consejería de Educación) en lengua española, historia y geografía. Es importante que los niños lleguen a ser escritores y hablantes competentes en

ambos idiomas. Al final del ciclo elemental de seis años, consideramos que nuestros graduados son alumnos plenamente bilingües.

El idioma es un componente vivo en nuestra comunidad internacional, y el colegio puede necesitar ocasionalmente implementar cambios o ligeros cambios en nuestra política lingüística si vemos que es necesario. Revisamos regularmente nuestra política lingüística y hacemos un seguimiento del progreso de los niños con el fin de prepararlos de la mejor manera posible para nuestros programas y para la vida después de Madrid Montessori.

Pausa y reflexión

- ¿De qué manera adaptas tu entorno bilingüe para atender las necesidades emocionales de los niños sin comprometer la coherencia lingüística?
- ¿Cómo podría responder al reto de mantener la atención en el bilingüismo mientras navega por las funciones del personal y las divisiones de asignaturas en un programa Montessori de primaria en expansión?
- ¿Qué estrategias favorecen la flexibilidad mental y el compromiso de los niños cuando están expuestos regularmente a más de dos lenguas, tanto en la escuela como en casa?

1. 1. Diseño de programas bilingües: sentar las bases

Contenido

1. Enmarcar la visión: el porqué
 - 1.1. Prioridades y parámetros
 - 1.2. Traducir la visión en medidas prácticas
 - 1.3. La razón de ser de la educación bilingüe
 - 1.4. Beneficios individuales y sociales del multilingüismo
2. Comprender el contexto y la comunidad
 - 2.1. Profundizar en el paisaje sociolingüístico de la ubicación de una escuela
 - 2.2. El paisaje sociolingüístico de su centro escolar y su ubicación
 - 2.2. Explorar los matices de las sociedades lingüísticas "abiertas" y "cerradas"
 - 2.3. ¿Qué es la competencia intercultural?
3. Crear una cultura bilingüe en toda la escuela
 - 3.1. Alinear los objetivos del programa con las necesidades y valores de la comunidad escolar.
4. Referencias y recursos

Principales conclusiones

- **El bilingüismo fomenta beneficios cognitivos, culturales y sociales**, mejorando la resolución de problemas, la empatía y el respeto por la diversidad.
- **Articular claramente la visión** de la educación bilingüe para motivar a las partes interesadas y destacar sus ventajas cognitivas y culturales.

- **Evalúe el panorama sociolingüístico** de su centro escolar para comprender cómo influyen en el éxito de los programas bilingües las actitudes y la exposición a la lengua local.
- **Alinear los objetivos del programa escolar con las necesidades y valores de la comunidad.**

Introducción

Los centros escolares que aspiran a integrar la enseñanza bilingüe deben establecer primero un "por qué" claro detrás de su iniciativa, articulando una visión que aúne los objetivos prácticos con las aspiraciones idealistas. El texto que sigue examina cómo los centros definen sus programas bilingües, investigando la dinámica sociolingüística, las necesidades de la comunidad y las posibilidades programáticas. Explorar tanto los beneficios interculturales más amplios del bilingüismo como las consideraciones pragmáticas de la dotación de personal, las finanzas y los entornos de aprendizaje, subraya la importancia de equilibrar la ambición con las realidades específicas del contexto. Este planteamiento fomenta un propósito compartido dentro de la comunidad, garantizando que los educadores, las familias y los alumnos sigan comprometidos con la visión y equipados para adaptarse a medida que evolucionan las circunstancias.

1. Enmarcar la visión: El porqué

El inspirador conferenciante y autor Simon Sinek ha construido su exitosa carrera aconsejando a individuos y líderes empresariales que se centren *en el porqué* como clave para una mejor comunicación (Sinek, 2011). Algunos de nosotros, en el proceso de definir o articular la misión de nuestra escuela, puede que hayamos consultado sus charlas TED, sus libros o su [sitio web](#) en busca de herramientas e inspiración.

A la hora de definir la visión del programa bilingüe de un centro, la pregunta ¿POR QUÉ? es importante, ya que es esencial para la forma de pensar y hablar sobre este aspecto del centro. El director del centro tiene un papel central a la hora de comunicar la razón por la que se ofrece más de un idioma y los objetivos específicos que motivan al centro a perseguir estas metas.

Los centros escolares suelen decidir incluir una segunda lengua en su plan de estudios por una combinación de razones prácticas e idealistas. Esta Guía se centra en los centros que han elegido el inglés como lengua de aprendizaje. Estas escuelas pueden adoptar un modelo de segunda lengua, en el que la lengua local sigue siendo el principal medio académico, o un modelo de inmersión, en el que el inglés desempeña un papel central en la enseñanza. Tanto si el objetivo es alcanzar el bilingüismo pleno, la alfabetización bilingüe y la competencia multicultural, como si se trata de desarrollar un dominio más funcional del inglés con fines recreativos y profesionales, el objetivo general es dotar a los niños de valiosas destrezas para la vida.

No es de extrañar que tanto los educadores como los padres den prioridad a oportunidades que fomenten la apertura, la flexibilidad mental y el aprecio por la diversidad. Estas llamadas "habilidades blandas" reflejan el compromiso ético de preparar a los niños para un compromiso significativo en un mundo complejo. Cada vez se reconoce más su importancia, como demuestra la importancia que se da a estas habilidades, junto con los logros académicos, en las páginas web de los centros escolares, en artículos y en los debates sobre política educativa.

Además, la investigación científica respalda los beneficios de crecer con más de una lengua. Los estudios neurocientíficos han demostrado que las personas multilingües pueden disfrutar de beneficios cognitivos, como la mejora de la capacidad de resolución de problemas, la memoria y el control de la atención (Pliatsikas y Luk, 2016). Estas ventajas pueden extenderse a lo largo de la vida de una persona, mejorando las habilidades de comunicación, la sensibilidad cultural y las relaciones interpersonales. Las personas multilingües tienden a tener la capacidad de conectar con una gama más amplia de personas, fomentando la empatía, la comprensión y la colaboración. Consulte la subsección 4. Referencias y recursos, para consultar otros estudios e investigaciones sobre los beneficios de hablar varias lenguas.

Estas intenciones e ideales son la base de la visión de cada centro sobre lo que su programa bilingüe pretende conseguir. La conversión de esta visión en realidad se tratará en detalle a lo largo de la Parte 1. Esta sección, sin embargo, reflexiona sobre los factores sociolingüísticos y otros factores estructurales que determinan lo que es posible en una situación dada.

1.1. Prioridades y parámetros: Equilibrio entre objetivos ambiciosos y consideraciones prácticas

Un programa bilingüe no es una empresa pequeña, requiere planificación, determinación, resistencia y paciencia. Decidirse a intentar ser un centro bilingüe o a poner en marcha un programa piloto conllevará inevitablemente momentos de frustración, decepción y quizás expectativas frustradas por parte de algunos o todos los integrantes de la comunidad escolar. Sin embargo, no se desanime si sus intenciones son serias y su motivación evidente. Se pueden crear programas bilingües de éxito con un diseño meditado, objetivos realistas y una gestión cuidadosa de las expectativas. Esta sección de la guía de campo se ha creado para ayudar a los responsables del diseño y organización del programa a cubrir todas las bases y establecer expectativas realistas de progreso con todos los componentes del centro escolar.

El examen de este proceso que se realiza a continuación parte de un enfoque holístico de la planificación y la organización que refleja la filosofía educativa de los autores de esta Guía de campo, que tiene en cuenta todos los aspectos del desarrollo humano. Nuestras ideas y recomendaciones se ajustan a un enfoque sistémico de la planificación educativa que valora las perspectivas y los conocimientos de las partes interesadas de la comunidad. Para facilitar la explicación, dividimos estos procesos en partes digeribles, pero es esencial mantener la visión de conjunto. Recuerde que cada parte, ya sea un punto fuerte de su programa o un punto débil, afectará a toda la cultura de aprendizaje y comunidad dentro de la escuela. Dado que la lengua forma parte de la identidad, los éxitos o frustraciones de su programa bilingüe pueden tener un efecto dominó de gran alcance en la vida escolar.

Equilibrar las consideraciones prácticas con los objetivos aspiracionales ayudará a garantizar que la implantación o transición a un programa bilingüe

esté bien planificada. Tenga en cuenta varios factores a la hora de desarrollar o revisar el programa de su centro.

- El mercado escolar local: ¿qué ofrecen los competidores y cómo se distinguirá su oferta? ¿Dónde es probable que sigan estudiando los titulados de su centro?
- El mercado laboral: ¿tiene o puede contratar profesores con las cualificaciones y el perfil lingüístico necesarios?
- Capacidad económica: ¿puede su centro ampliar el número de aulas e invertir en la formación y los materiales que requiere un programa de segunda lengua?

Las consideraciones prácticas se basan en los objetivos que aspira a alcanzar y, a su vez, sus aspiraciones pueden cambiar una vez que sea plenamente consciente de las cuestiones prácticas. Por ejemplo, si su objetivo es conseguir que los niños de su comunidad escolar monolingüe alcancen la bialfabetización a los 12 años, deberá planificar una amplia exposición a una segunda lengua. Esto requiere profesores con grandes conocimientos lingüísticos y que toda la escuela se centre en este objetivo. Sin embargo, si la realidad es que su equipo docente tiene una competencia lingüística limitada en la lengua meta, los niños tendrán una exposición limitada a la segunda lengua; puede que tenga que ajustar su objetivo aspiracional. Por ejemplo, podría plantearse que los niños tuvieran un buen nivel de inglés conversacional a los 12 años.

1.2. Traducir la visión en medidas prácticas para el desarrollo de programas

Para convertir la visión en pasos prácticos para el desarrollo del programa, es importante analizar las habilidades y recursos específicos que la comunidad escolar necesita para empezar. Estas necesidades variarán en función del contexto de cada escuela. Al identificar las lagunas entre el consenso, los conocimientos, las capacidades y los recursos de que dispone actualmente y lo que necesita para poner en marcha el programa, puede crear un plan de acción que le guíe a lo largo del proceso para garantizar que el programa se construye sobre bases sólidas.

Para crear un programa de éxito, es esencial tener:

- compromiso (procedente de la visión, el consenso y el incentivo)
- capacidad (recursos)
- competencia (aptitudes)
- comprensión conceptual (conocimiento del aprendizaje de idiomas).

Realice una evaluación honesta de estas áreas y cree un plan de acción para salvar las distancias entre donde está y donde necesita estar en cada área.

Un cronograma del desarrollo previsto del programa puede ser útil para la comunidad. Disponer de una representación visual del tiempo necesario ayudará al personal y a las familias a comprender la duración del proceso. Aprender idiomas lleva su tiempo (véase el apartado 2.7. Etapas en la adquisición de lenguas adicionales por parte de los niños), y el personal y las familias pueden impacientarse por ver resultados. También es importante explicar desde el principio que el desarrollo lingüístico difiere de un individuo a otro. Algunos niños pueden empezar a hablar inglés en un año, mientras que otros pueden tardar cuatro o cinco años.

Cuando explique su programa lingüístico a la comunidad escolar, es importante comunicar que su desarrollo es un proceso continuo. Los planes se irán ajustando en función de los progresos y las oportunidades que observemos y evaluemos a lo largo del camino (véanse las secciones 1.a. y 1.b., los estudios de casos escolares que preceden a esta sección, para apreciar el proceso de desarrollo de dos centros bilingües). Este enfoque receptivo de la planificación y el desarrollo de programas se tratará con más detalle a lo largo de la Parte 1 de la Guía de campo.

Llevar a cabo el proceso de revisión y planificación en equipo, idealmente con representantes de la comunidad de padres, ayudará a evitar malentendidos y expectativas poco realistas. Establecer un proyecto comunitario compartido también ayudará a distribuir la responsabilidad y aumentará el sentimiento de propósito compartido.

1.3. La razón de ser de la educación bilingüe

En muchos lugares del mundo actual, la idea de ofrecer a un niño la oportunidad de hablar más de una lengua se vende por sí sola, mientras que en otros lugares más sólidamente monolingües, todavía puede resultar exagerado defenderla como prioridad educativa. Los responsables de los centros escolares se enfrentan a dos retos fundamentales a la hora de promover la educación bilingüe.

- En primer lugar, deben educar a las familias sobre las ventajas del bilingüismo durante la fase inicial de inscripción para atraerlas al programa.
- En segundo lugar, tienen que tranquilizar a los padres cuyos hijos (a menudo en torno a los 8-9 años) parecen progresar más lentamente que sus compañeros de los colegios monolingües tradicionales, explicándoles que esta diferencia temporal forma parte natural del proceso de aprendizaje bilingüe y que las ventajas a largo plazo merecen la inversión.

Entender estos retos pone de relieve por qué es esencial articular claramente el propósito y los beneficios de su programa a las familias en las distintas etapas del viaje educativo de sus hijos.

Quienes tienen experiencia en programas educativos centrados en el niño saben que tener en cuenta las necesidades individuales y la etapa de desarrollo de cada niño es complejo y requiere planificación, flexibilidad, resistencia y una visión sólida para mantener el esfuerzo. Implantar un programa bilingüe añade otra capa de complejidad, por lo que si la comunidad escolar puede adoptar un profundo sentido de propósito, el esfuerzo requerido puede sostenerse. La buena noticia es que, cuando consideramos a fondo el lenguaje, queda claro que su propósito y su impacto son de gran alcance. Esta constatación puede resultar incluso sorprendente, sobre todo para quienes nos hemos educado en comunidades monolingües.

"Tener otra lengua es poseer una segunda alma"

atribuido a Carlomagno (siglo VIII),

como se menciona en la charla TED de Lera Boroditsky "How language shapes the way we think" (2018).

Los beneficios de la educación bilingüe son múltiples. En primer lugar, el aprendizaje de una lengua adicional puede influir enormemente en la función cognitiva de un individuo y en su percepción del mundo. Las pruebas científicas respaldan los beneficios del bilingüismo para las personas y comprender estos beneficios puede proporcionar a la comunidad escolar un objetivo unificador. Cuando se les presentan las pruebas, las partes interesadas están mejor equipadas para reconocer los beneficios significativos de introducir un programa bilingüe. Ver el seminario web nº 3 "El aprendizaje de idiomas y el desarrollo cognitivo de los niños" por Elvira Masoura Montessori bilingüe

En segundo lugar, es importante considerar cuidadosamente el impacto intercultural del multilingüismo y alinearlos con los valores existentes de la comunidad escolar. Hacer visible este alineamiento y los beneficios personales incentivará a la comunidad a perseverar ante los retos. Establecer un consenso dentro de la comunidad es crucial y, en la medida de lo posible, todos deben comprometerse a avanzar juntos. El objetivo es llegar a un punto en el que la comunidad pueda decir: "Aquí es donde queremos ir y sabemos por qué. Todos estamos comprometidos con esta visión".

1.4. Beneficios individuales y sociales del multilingüismo

Los beneficios del bilingüismo y el multilingüismo son profundos. Los procesos de transformación que conllevan repercuten significativamente en las personas y en su relación con el mundo que les rodea. Esto incluye el desarrollo de la capacidad de observar y comprender las diferencias culturales y ver la propia cultura y costumbres a través de un nuevo prisma.

Además de estos beneficios cognitivos, el uso que hacemos de la lengua determina nuestra percepción y comprensión del mundo, yendo mucho más allá de la mera transmisión de acontecimientos y acciones. Las variaciones

gramaticales y sintácticas entre lenguas pueden reflejar la forma en que las distintas culturas perciben los acontecimientos y las ideas. La científica cognitiva Lera Boroditsky analiza algunos ejemplos fascinantes en su conocida charla TED". [Cómo el lenguaje determina nuestra forma de pensar](#)".

Por ejemplo, los angloparlantes tienden a enfatizar más el sujeto de una acción que los hispanohablantes. En los estudios, cuando se muestra un vídeo de alguien rompiendo accidentalmente un jarrón:

- Los participantes anglófonos se centran más en la persona responsable;
- Los participantes hispanohablantes recuerdan menos al culpable.

Esta diferencia se refleja en la forma en que cada lengua suele expresar el acontecimiento:

- Inglés: "Rompió el jarrón";
- Español: "El jarrón se rompió".

Otros estudios demuestran cómo las personas bilingües o multilingües pueden cambiar sus actitudes y percepciones según la lengua que utilicen. Un estudio realizado en los años sesenta por Susan Ervin-Tripp, en el que se examinaban las respuestas de mujeres bilingües japonés-inglés a preguntas sobre sus valores o prioridades vitales, reveló que los bilingües pueden tener personalidades notablemente distintas según la lengua que hablen. Investigaciones posteriores han corroborado estas conclusiones.

Los multilingües suelen tener acceso a más de una cultura, lo que puede fomentar una mayor tolerancia de las diferencias. No sólo comparten una lengua con más personas, sino que la lengua compartida puede cultivar un sentimiento de parentesco, lo que conduce a actitudes más positivas hacia los demás. La capacidad de cambiar de lengua y, por consiguiente, de cultura puede permitir a los multilingües pensar de forma crítica sobre los valores y prácticas de sus culturas. Esto puede fomentar la capacidad de imparcialidad y la voluntad de adoptar las perspectivas de los demás.

Estos beneficios personales y sociales contribuyen a fomentar el respeto por la diferencia y una mayor capacidad de tolerancia, comprensión y compromiso.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo puede explicar claramente el "por qué" de su programa bilingüe tanto a los alumnos como a los padres, teniendo en cuenta su contexto específico?
- ¿Cómo se equilibran los objetivos ambiciosos del bilingüismo con la realidad práctica de los recursos del centro y la experiencia del profesorado?
- ¿Qué estrategias puede utilizar para asegurarse de que los beneficios cognitivos e interculturales del bilingüismo se comunican eficazmente a la comunidad escolar?
- ¿Cómo puede fomentar un sentido compartido de propósito y compromiso dentro de su comunidad escolar?

2. Comprender el contexto y la comunidad

2.1. Profundizar en el paisaje sociolingüístico de la ubicación de una escuela

La decisión de introducir una segunda lengua en un centro escolar es una decisión importante, en la que influye una mezcla de factores prácticos y aspiracionales. Esta Guía de campo se centra en los centros que eligen el inglés como segunda lengua, además de la lengua local, aunque algunos centros pueden ofrecer también una tercera lengua. Tanto si un centro aspira al bilingüismo completo, la alfabetización bilingüe y la competencia multicultural como si simplemente desea que los alumnos se sientan cómodos con el inglés por motivos de ocio y profesionales, el objetivo es proporcionar a los niños habilidades adicionales para la vida.

Antes de que un centro escolar decida educar a los niños para que sean bilingües, es fundamental evaluar a fondo su contexto particular. Esta cuidadosa evaluación es un paso importante antes de embarcarse en el complejo viaje de implantar un programa bilingüe. Un centro escolar debe tener en cuenta el entorno sociolingüístico de su ubicación y reconocer el impacto de otros factores estructurales y sociológicos, ya que estos elementos pueden afectar a lo que se puede conseguir en un programa escolar bilingüe. Veamos algunos de estos factores que pueden influir en el éxito o el fracaso de un programa.

2.2. El paisaje sociolingüístico de su centro de enseñanza y su ubicación

Cuando considere el entorno sociolingüístico de su centro escolar, pregúntese si la zona circundante es multilingüe o monolingüe. A menudo pasamos por alto el contexto cultural y lingüístico en el que nos movemos. Sin embargo, dar un paso atrás para analizar objetivamente la realidad sociolingüística de la ubicación de su centro escolar puede ayudarle a comprender mejor sus objetivos.

Sociedades multilingües

En los entornos multilingües, las personas suelen ser más receptivas a la diversidad lingüística porque:

- a menudo hablan varios idiomas;
- están expuestos a la diversidad lingüística a través de las políticas gubernamentales, la publicidad y los distintos medios de comunicación;
- Las sociedades multilingües tienden a ser multiculturales, lo que fomenta la apertura a distintas lenguas.

Esta apertura de la sociedad hacia la diversidad lingüística suele crear un entorno en el que las lenguas distintas de la dominante se aceptan y utilizan con mayor facilidad.

Sociedades monolingües

En entornos predominantemente monolingües, la apertura a la diversidad lingüística suele ser más limitada. Los habitantes de estas sociedades pueden estar poco o nada expuestos a otras lenguas. Aunque pueden interactuar con personas que hablan otras lenguas, estas interacciones suelen limitarse a contextos específicos, como conversaciones familiares o visitas a espacios culturalmente específicos, como restaurantes o lugares de culto.

Incluso si las escuelas de estas zonas ofrecen clases de idiomas extranjeros o programas bilingües, los estudiantes pueden tener dificultades para adquirir la lengua de destino debido a una exposición mínima fuera del aula. Dicho esto, la creciente popularidad de las redes sociales y las plataformas de streaming está aumentando gradualmente el acceso a otras lenguas, incluso en entornos monolingües.

Consideraciones clave

Es fundamental comprender la diversidad lingüística y los factores sociales que influyen en el uso de las lenguas en el lugar donde se encuentra su centro de enseñanza. El "paisaje lingüístico" de un lugar se refiere a las lenguas habladas y utilizadas en diversos contextos, como el hogar, el trabajo, los medios de comunicación y los entornos sociales. Implica considerar si el entorno es monolingüe, multilingüe o monolingüe pero con influencias internacionales. Esto suele describirse como la "realidad lingüística" de la zona.

Además de definir la realidad lingüística, considere las actitudes de la sociedad hacia la lengua. En general, ¿la gente está "abierta" o "cerrada" a la diversidad lingüística?

El panorama sociolingüístico amplía este concepto para incluir los factores sociales que influyen en el uso de las lenguas. Examina cómo se valoran y comprenden las distintas lenguas en función de la etnia, la edad, la clase social y el nivel educativo. Las siguientes preguntas pueden ayudar a identificar las características del paisaje sociolingüístico.

- ¿Tienen algunas lenguas más estatus que otras?
- ¿Se excluye a determinados grupos por motivos lingüísticos?

- ¿Cómo influyen estas dinámicas en las identidades individuales y de grupo dentro de la comunidad escolar?

Al explorar estas cuestiones, podrá comprender mejor cómo el contexto sociolingüístico determina el uso de la lengua y la inclusión en su centro escolar.

Comprender los parámetros reguladores de las normas educativas locales, nacionales o internacionales y la forma real en que se utiliza la lengua en la vida cotidiana guiará a los responsables de los centros escolares en la identificación de las características únicas de su sociedad a la hora de diseñar un programa y sus resultados esperados. Una vez revisados estos factores sociales, los responsables de los centros escolares pueden darse cuenta de que para alcanzar los resultados deseados es necesaria una estrategia específica que no se había tenido en cuenta anteriormente.

Una de las características que definen el paisaje sociolingüístico de su centro es si está situado en una sociedad lingüística abierta o cerrada.

2.3. Explorar los matices de las sociedades lingüísticas "abiertas" y "cerradas".

Comprender estas características sociolingüísticas le ayudará a determinar si los habitantes de su comunidad están "abiertos" o "cerrados" a otras lenguas. Busque pruebas como si las películas extranjeras se doblan a la lengua local; esto indica una sociedad lingüística cerrada. Por otro lado, ciudades multilingües como Bruselas, Ginebra, Bilbao o Casablanca tienen muchas escuelas con múltiples lenguas de enseñanza, lo que significa una sociedad lingüística más abierta. La posición en el continuo "abierto-cerrado" depende de una compleja relación entre la historia, la política, la cultura y la actitud social dominante hacia la lengua, y esto influirá en la dinámica de tu comunidad escolar bilingüe.

Para ilustrar la importancia del contexto lingüístico, comparemos lugares como los Países Bajos o Suecia, Noruega y Dinamarca, donde existe una "apertura" al aprendizaje del inglés porque hablarlo es visto colectivamente por la

sociedad como una necesidad, no como una carga. Aunque la vida cotidiana y la educación temprana se desarrollan generalmente en la lengua local de los respectivos países, los niños crecen abiertos al inglés. Saben que sus padres lo hablan, lo oyen en los medios de comunicación antes de que se introduzca en la escuela, normalmente a los 6 o 7 años, y la mayoría lo aprende sin demasiado esfuerzo.

Ahora, en comparación con otros países europeos como Italia, Francia y España, donde tradicionalmente la mayoría de los adultos no hablan inglés o tienen recuerdos desagradables de sus esfuerzos por aprenderlo, existe en general una actitud social más cerrada hacia el aprendizaje del inglés y los niños interiorizan este mensaje. Estas actitudes están cambiando lentamente en estos países con el creciente número de turistas extranjeros y los cambios en el consumo de medios de comunicación hacia los servicios de streaming, YouTube y el uso de las redes sociales.

Portugal es un interesante contraejemplo, donde en las grandes ciudades es muy fácil encontrar gente que hable inglés, y esto ha sido así durante décadas. ¿Cuál puede ser la diferencia? Es difícil saberlo sin un estudio exhaustivo, pero una diferencia notable es que no doblan las películas ni la televisión, como sus homólogos del sur de Europa.

Estos factores pueden influir en los objetivos de aprendizaje de un programa bilingüe. Por ejemplo, en una sociedad en la que sólo se habla una lengua, puede resultar difícil implantar con éxito un programa de inmersión dual porque requiere una mezcla de niños que sean hablantes nativos de las dos lenguas de destino. Del mismo modo, un colegio situado en un lugar firmemente monolingüe, como un pueblo del centro de España, no puede adoptar la estructura de programa de un colegio internacional de Bruselas, ya que el contexto multilingüe y multicultural favorecerá la consecución de los objetivos de aprendizaje lingüístico.

Sin embargo, una estrategia útil en todos los lugares es introducir actividades que cultiven la "competencia intercultural". En [la Conversación comunitaria nº](#)

[12, Licia Arnaboldi](#) habla del programa que creó como coordinadora de inglés en la escuela Montessori de Como (Italia). La intención es llamar la atención sobre prácticas o celebraciones cotidianas de la cultura local y, a continuación, presentar cómo se realiza una actividad similar en otra parte del mundo. Los niños adquieren conciencia de su cultura y aprecian las costumbres menos familiares de otros lugares.

2.4. ¿Qué es la competencia intercultural?

En su charla, Licia Arnaboldi describió el programa de eventos interculturales que ella y sus colegas diseñaron para mejorar el programa de L2. A continuación se muestra un gráfico que compartió a modo de resumen:

La intención es tener temas para toda la escuela que de una manera apropiada para la edad fomenten:

- autoconocimiento cultural
- respeto por uno mismo y por los demás
- apertura
- curiosidad y descubrimiento
- aceptación de la diversidad

Por ejemplo, tienen un programa de *menús del mundo* en el que cada mes se introducen alimentos de un país diferente en el aula y en el comedor. Los niños de 5º de primaria se encargan de investigar nuevos países para incorporarlos y presentarlos a sus compañeros más pequeños y mayores.

Los proyectos también requieren la coordinación entre los profesores del aula (L1) y los de la L2. Por ejemplo, para "Desayuno en el mundo" el profesor de L1 presentará un desayuno típico italiano y la cadena de suministro de alimentos y el profesor de L2 presentará el desayuno de otro país. Puedes leer el post de Licia ["Menús del mundo"](#) en nuestro blog "Notas desde el terreno" en la [página web de Montessori Bilingüe](#).

3. Crear una cultura bilingüe en toda la escuela

Crear una sólida cultura escolar bilingüe es un pilar para cualquier centro con más de una lengua. Para el profesorado, es la base para fomentar la resiliencia y la paciencia dentro de los muros de la escuela. Cuando las personas sienten que pertenecen a una comunidad con una cultura que trabaja por objetivos comunes y que les permite expresar sus dudas y preocupaciones, compartir su trabajo, experimentar y equivocarse, es más probable que se sientan suficientemente comprendidas y motivadas para sortear las dificultades y superar los contratiempos. Esta claridad interna se convertirá en la base de que los profesores se sientan seguros en su trabajo con los niños y al hablar con los padres.

Junto con el panorama sociolingüístico de su comunidad, reflexionar sobre las dinámicas comunitarias singulares y garantizar una comprensión compartida de los objetivos antes de implantar un modelo bilingüe o introducir cambios en uno ya existente ayudará a crear un programa resistente que pueda soportar los retos inesperados que surjan.

La dinámica comunitaria está influida por factores externos e internos. Los factores externos incluyen cambios en la economía local, nacional o mundial; impactos medioambientales como el clima, los desastres naturales y las pandemias; cambios políticos o legislativos; cambios socioculturales; y avances tecnológicos. Un ejemplo reciente de un factor externo que ha tenido un impacto significativo en los programas educativos es la pandemia de COVID-

19. Este acontecimiento provocó un cambio importante en los programas educativos. Este acontecimiento provocó un cambio importante en el sistema educativo y sigue teniendo efectos duraderos en las escuelas y la educación.

Otro ejemplo de factor externo es el cambio legislativo que puede afectar a la viabilidad y el diseño de programas escolares bilingües en Cataluña es el debate sociopolítico en curso sobre la lengua principal de enseñanza: catalán o castellano. Ambos ejemplos implican factores fuera de la esfera de influencia de un centro escolar individual, pero que afectan a la viabilidad y al diseño del programa de un centro. Estos factores externos pueden provocar no sólo cambios estructurales en el diseño y la impartición del programa, sino también desavenencias en el seno de la comunidad. La forma en que una escuela responda a un cambio externo o a un desacuerdo dentro de la comunidad puede tener importantes consecuencias para su cultura escolar.

El desarrollo interno de la comunidad también influye en la capacidad de respuesta ante un cambio de dinámica, como un cambio de liderazgo, de administración o de otros miembros del equipo; un traslado a unas instalaciones diferentes; un cambio de dirección pedagógica; o un cambio en el tamaño de la comunidad escolar. Puede tratarse de cambios gestionados y controlados o de un choque repentino. Por ejemplo, una reducción repentina del número de alumnos por clase afectará posiblemente a la viabilidad económica del programa y, a su vez, al modelo de dotación de personal: esto puede influir en la exposición lingüística disponible en cada una de las lenguas meta del centro y en la viabilidad del programa bilingüe. Mientras que puede haber sido viable tener uno o más especialistas lingüísticos trabajando con un grupo grande de niños, un grupo más pequeño puede tener sólo un profesor disponible.

El crecimiento de una comunidad escolar también afecta a la dinámica de la comunidad: un nuevo programa puede abrirse con menos de veinte miembros de la comunidad y crecer hasta cientos en pocos años. El crecimiento exige inevitablemente un desarrollo de la estructura que apoya a la comunidad. Satisfacer las necesidades de una comunidad pequeña puede ser gestionado

más directamente por un equipo de personal más reducido, mientras que una comunidad más grande requiere un equipo más amplio para definir y mantener las relaciones y una comunicación positiva. A su vez, un equipo de personal más numeroso requiere prestar atención a su propia dinámica comunitaria.

Mientras que el crecimiento suele ser gradual y más manejable, produciéndose a lo largo del tiempo, factores externos como una pandemia pueden sacudir las cosas muy rápidamente. La clave para construir una comunidad más resistente que pueda hacer frente al cambio es trabajar de forma continua y definir cuidadosamente los valores de su comunidad y prever claramente el propósito y las limitaciones de la escuela desde el principio. Más información sobre los estatutos de los equipos en la sección 1.6. Superar los retos de la implantación.

3.1. Alinear los objetivos del programa con las necesidades y valores de la comunidad escolar.

Para definir y priorizar las necesidades y valores de nuestra comunidad, debemos reflexionar sobre nuestro propósito y misión como centro escolar, especialmente como centro bilingüe. Cada colegio tendrá valores y prioridades educativas ligeramente diferentes. Sin embargo, si aún no has trabajado en ello, el mejor punto de partida es preguntarte: "¿Qué queremos para nuestros hijos?".

Una vez que haya definido claramente sus valores y prioridades educativas y haya considerado sus implicaciones para su programa, puede pensar en las necesidades que se derivan de estos valores y prioridades. Algunas necesidades son consideraciones prácticas, como qué conocimientos y habilidades necesitan los niños para pasar con éxito al siguiente nivel educativo en su comunidad si el programa de su escuela termina con Primaria. Otras necesidades estarán relacionadas con la dinámica particular de su comunidad escolar, como que los padres necesiten información periódica sobre el cumplimiento de los objetivos educativos del programa con los de la autoridad educativa local.

Los valores de la escuela y la lista de necesidades, algunas de las cuales no serán negociables, deben ser ampliamente conocidos en toda la comunidad.

Esto servirá de base valiosa a la hora de abordar la dinámica cambiante de la comunidad y los retos asociados relacionados con la toma de decisiones y la viabilidad del programa.

Son una guía útil cuando se enfrenta a la incertidumbre o la resistencia al programa por parte de diferentes miembros de la comunidad. Durante la creación o los inicios del programa, puede ser útil celebrar una reunión comunitaria para intercambiar ideas y debatir los beneficios de ser bilingüe. Se puede grabar una lista de beneficios de la educación bilingüe o del bilingüismo y ver cuáles resuenan más entre los presentes. Después de organizar algunas de estas conversaciones con padres y profesores, el equipo directivo del centro puede reunirse y debatir cómo incorporar las ideas de estas reuniones a la declaración de objetivos del centro para lograr una visión coherente.

Resultará evidente que no todos han considerado estas cuestiones o que, a través de estas reuniones, se dan cuenta de que valoran otro tipo de educación. En estos casos, el remedio más sano puede ser que la familia se cambie de escuela. Por ejemplo, puede darse la situación de que un padre pierda la confianza en la escuela porque no ve que su hijo utilice la lengua meta de acuerdo con sus expectativas. Las reuniones individuales pueden discernir si sus expectativas son coherentes con las de la escuela.

Aprender un idioma es algo único para cada persona y el ritmo de su hijo puede diferir del de sus compañeros. Mientras que algunos padres tienen paciencia y fe en el proceso y pueden conceder a sus hijos el tiempo que necesitan, otros padres no. Lo que quieren para sus hijos puede no coincidir con los resultados del programa de la escuela. Como líder de la escuela, sea claro y confíe en los objetivos del programa de la escuela y en el compromiso que tiene con su visión. Acepte que esto no se ajustará a todas las familias. Los que tenemos experiencia en escuelas sabemos que, con los recursos adecuados, podemos trabajar con cualquier niño; sin embargo, lo que ofrecemos no siempre se ajusta a los objetivos o aspiraciones de todos los padres.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo influye el paisaje sociolingüístico de la ubicación de su centro en su planteamiento de la enseñanza bilingüe?
- ¿De qué manera puede fomentar una actitud "abierta" hacia otras lenguas en su aula?
- Reflexionar sobre las actitudes de la comunidad local hacia el bilingüismo:
 - ¿Qué puntos fuertes de la comunidad puede aprovechar?
 - ¿Qué dificultades podría encontrar para alcanzar los resultados previstos en el aprendizaje de idiomas?
 - ¿Cómo podría afrontar estos retos?

1.2. De la visión a la práctica: Desarrollo de programas sostenibles de aprendizaje de idiomas

Contenido

1. Basarse en la visión y el contexto
 - 1.1. Ilustración de un caso práctico
 - 1.2. Una cultura escolar de aprendizaje de idiomas
 - 1.3. Encuesta sobre el perfil lingüístico de la escuela
2. Definición de la terminología común
 - 2.1. Tipos de bilingüismo
 - 2.2. Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas
3. Marcos para la identificación de objetivos
 - 3.1. Normas reconocidas internacionalmente
 - 3.2. Tipos de competencia
4. Diferencias de aprendizaje
 - 4.1. Retrasos del lenguaje en niños pequeños
 - 4.2. Dislexias
5. Referencias y recursos
6. Apéndice 1.2.1. - Encuesta sobre el perfil lingüístico de la escuela

Principales conclusiones

- Una visión clara y un contexto lingüístico local son cruciales para definir los objetivos y modelos de los programas bilingües.
- Implicar a la comunidad escolar en el establecimiento de objetivos lingüísticos fomenta la alineación con las aspiraciones futuras de los alumnos.
- El uso de herramientas como la encuesta sobre el perfil lingüístico del centro escolar ayuda a identificar los puntos fuertes, las lagunas y las necesidades del programa bilingüe.

- El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas proporciona normas globales y "afirmaciones que se pueden hacer" para medir la competencia lingüística de los jóvenes estudiantes.
- El BICS (comunicación social) se desarrolla más rápidamente que el CALP (lenguaje académico), cuyo dominio requiere más años.

Introducción

Esta sección subraya la importancia de tener una visión clara de los programas bilingües o multilingües para los cursos 6-12, de tener en cuenta los contextos lingüísticos locales y de implicar a la comunidad escolar en el establecimiento de objetivos lingüísticos. A través de herramientas prácticas como la encuesta sobre el perfil lingüístico del centro, se muestra cómo adaptar la enseñanza para satisfacer las diversas necesidades de los alumnos y apoyar el desarrollo lingüístico tanto académico como social. La sección también cubre marcos reconocidos internacionalmente, como el MCER y ACTFL, y explora la distinción entre las Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal (BICS) y el Dominio Cognitivo Académico del Lenguaje (CALP). Por último, aborda los retrasos lingüísticos y las diferencias de aprendizaje, proporcionando estrategias para apoyar a todos los alumnos en el aula.

1. Basarse en la visión y el contexto

Una vez que la dirección del centro haya trabajado las cuestiones presentadas en la sección 1.1. "Sentar las bases: el camino", debería surgir una visión clara de lo que quieren conseguir con su programa bilingüe: qué lenguas se ofrecerán y qué significa ser un centro con más de una lengua. Una vez que la dirección del centro haya trabajado las cuestiones presentadas en la sección 1.1. "Sentar las bases: el camino", debería surgir una visión clara de lo que quieren que consiga su programa bilingüe: qué lenguas se ofrecerán y qué significa ser un centro con más de una lengua. Esto abre muchas oportunidades para reconocer y valorar la diversidad de la comunidad escolar, que complementa o puede enriquecer la misión general del centro. El contexto lingüístico local, es decir, estar en un lugar monolingüe o multilingüe, también puede afectar a lo que es posible conseguir.

1.1. Ilustración de un caso práctico

Relación entre la realidad lingüística de la ubicación de la escuela y el modelo de enseñanza, objetivos de aprendizaje de idiomas

En el curso de la investigación sobre las experiencias de diferentes escuelas, hay un ejemplo que ilustra claramente la importancia del contexto lingüístico. [Montessori Palau Figueres](#) se encuentra en el norte de España, a sólo 30 kilómetros de la frontera francesa. La primera lengua de la región donde se encuentra es el catalán y todo el mundo conoce también el español. Esto significa que la escuela tiene un modelo lingüístico dual en el que el guía cambia entre catalán y español cada dos semanas, y hay especialistas lingüísticos que ofrecen algunas horas de clases de inglés y francés a la semana.

En su vida extraescolar, los niños que asisten a esta escuela están expuestos al catalán y al español y, dependiendo de sus padres, quizá también al francés y al inglés. En las tiendas y otras actividades cotidianas, la lengua principal sería el catalán, pero los residentes multilingües también cambian con facilidad. En otras palabras, la ubicación multilingüe apoya los objetivos lingüísticos de la escuela de una forma orgánica que no es posible en la mayoría de las ubicaciones.

Los dos estudios de caso sobre "Desarrollo de un programa bilingüe" presentados al principio de la Parte 1 ilustran cómo otros dos colegios de España, uno en la pequeña ciudad meridional de Córdoba y el otro en Madrid, han optado por un modelo de inmersión para alcanzar su objetivo de competencia académica en inglés. En la monolingüe Córdoba, la inmersión fue la primera opción porque la mayoría de los niños sólo están expuestos al inglés en la escuela. Mientras que en Madrid, más internacional, el colegio implantó un modelo bilingüe sólo para descubrir que no era eficaz para alcanzar sus objetivos, en parte debido al predominio del español en la vida fuera del colegio.

Comprometer a los profesores con el perfil necesario para alcanzar sus objetivos es también un elemento importante en el desarrollo de un programa. Esto se tratará con más detalle en el apartado 1.5. Gestionar los recursos. Los centros nuevos pueden definir de antemano el perfil de los profesores que necesitan para cumplir sus

objetivos, pero, como ilustran los dos estudios de casos, la contratación de profesores con la formación, las aptitudes y las cualidades humanas ideales para un centro suele complicarse por la ubicación, el presupuesto del centro y otros factores. Por lo tanto, es probable que los centros nuevos y los ya existentes trabajen en cierta medida con profesores que se ajustan en mayor o menor medida a los criterios ideales.

Las partes interesadas responsables de definir la misión de la escuela y el camino para alcanzar sus objetivos deben reunirse y revisar la información proporcionada *por la encuesta sobre el perfil lingüístico de la escuela*. Tras esta reunión de revisión, la dirección del centro debería estar en condiciones de responder a las preguntas que se enumeran a continuación.

- ¿Cuáles son las aspiraciones/realidades de la comunidad para estudiar en secundaria, universidad?
- ¿Cuáles son los perfiles lingüísticos más comunes de los niños?
- ¿Cuáles son las lenguas que su programa desea ofrecer? (L1, L2, L3)
- Perfil lingüístico de la escuela: ¿cuáles son los puntos fuertes que nos ayudarán a alcanzar nuestros objetivos y cuáles son las áreas que necesitan más apoyo?

Una buena práctica implementada en los colegios Montessori bilingües que hemos investigado, en relación con estas cuestiones, es trabajar con las familias de los niños para identificar qué objetivos son apropiados para cada alumno. Estos objetivos dependen de los planes o intenciones de las familias (idealmente en consenso con los niños) para la siguiente etapa educativa. En concreto, los niños cuyas familias desean que asistan a un colegio internacional en el que recibirán educación en inglés (u otra lengua adicional), se beneficiarían de alcanzar un dominio relativamente alto del lenguaje académico. Estos niños necesitarán dominar perfectamente el inglés y ser capaces de comprender contenidos hablados y escritos en este idioma de todo el plan de estudios: ciencias, artes, geografía, historia, etc. Los alumnos y sus tendrán que participar en el proceso de fijación de objetivos de aprendizaje para adquirir todas las destrezas necesarias para la siguiente etapa de su educación.

Con esta información, el centro podrá reflexionar sobre la definición de objetivos de

aprendizaje específicos y elegir el modelo de enseñanza que mejor se adapte a ellos. Las herramientas y estrategias para definir los objetivos de aprendizaje se discutirán en esta sección, mientras que los modelos de instrucción se revisan en la sección 1.3. Aprendizaje de idiomas Montessori: Perspectivas europeas. Una vez definidos estos objetivos, el administrador puede redactar o revisar la política lingüística del centro en la que se describen las estrategias.

Así pues, como en muchos aspectos de la gestión de una escuela, para desarrollar un sólido programa de segundas lenguas hay que tener:

- un plan: saber adónde vas;
- Una gran capacidad de observación para ver lo que funciona bien y lo que no;
- prudencia en la toma de decisiones: ajustar el plan sólo cuando sea realmente necesario;
- Gran capacidad de comunicación, para mantener informados y comprometidos a los electores.

1.2. Una cultura escolar de aprendizaje de idiomas

Se trata de un componente poco discutido, aunque vital, de la creación de un programa de segundas lenguas de éxito. Se trata de un aspecto intangible de la forma en que estos objetivos y los valores relacionados con ellos son comprendidos y asumidos por los componentes del centro. En los centros, como el del estudio de caso mencionado anteriormente, en los que el carácter lingüístico del lugar apoya y complementa de forma natural los objetivos multilingües del centro, la cultura compartida de aprendizaje de idiomas está presente de forma más orgánica, mientras que, por el contrario, un centro como el Córdoba International Montessori (objeto del estudio de caso 1A), debido a su ubicación monolingüe, tiene que ser más intencionado a la hora de cuidar la cultura bilingüe de su centro. Tanto a nivel de todo el colegio como en las aulas individuales.

Una de sus profesoras de primaria, Laura Cassidy, que también es colaboradora de BM, dijo durante nuestro Curso de Acompañamiento Online: "Los profesores necesitan ver el lenguaje como una herramienta para la comunicación, no como una asignatura que hay que enseñar" (L. Cassidy (comunicación personal, 5 de noviembre de 2024).

1.3. Encuesta sobre el perfil lingüístico de la escuela

Tanto si participa en la creación de un nuevo programa como en la revisión de uno ya existente, las pruebas obtenidas mediante la cumplimentación del [perfil lingüístico](#) del centro ofrecen conocimientos indispensables sobre los parámetros dentro de los que trabaja un centro determinado. En otras palabras, los factores externos e internos mencionados en 1.1. Diseño de programas bilingües: Sentar las bases. La encuesta comparte valiosas perspectivas útiles para quienes definen la dirección de un proyecto, contribuyendo a la creación de consenso y ofreciendo una visión general de la realidad lingüística de las familias del centro y del propio lugar.

Esta herramienta de autorreflexión fue desarrollada por Marikay McCabe en 2019, cuando comenzó a trabajar con escuelas. También está disponible en español. La intención es proporcionar una visión simple de la situación de referencia de la escuela en términos de lo que es posible y lo que se desea. Tiene el propósito secundario de dar datos relevantes para los problemas de comunicación interna entre los adultos de la escuela que pueden ser causados por no tener un lenguaje común.

Una vez completada la encuesta por las personas implicadas en la toma de decisiones para el programa lingüístico, ayudará a identificar:

- puntos fuertes (conocemos bien el "paisaje");
- áreas de mejora (siempre hay algo);
- puntos de fricción (normalmente intereses contrapuestos o malentendidos);
- necesidades insatisfechas entre los destinatarios que impiden alcanzar los objetivos de aprendizaje de idiomas.

También podría utilizarse para un programa ya existente:

- revisar la percepción que tiene el profesorado de los objetivos de aprendizaje de idiomas como punto de partida para un debate sobre los mismos;
- identificar las necesidades del programa lingüístico de la escuela y darles prioridad.

Preguntas que le ayudarán a analizar la información y a comprender mejor el programa de su centro:

- ¿Cuáles son los puntos fuertes del centro que favorecen el aprendizaje de idiomas?
- ¿Apoya el contexto lingüístico local sus objetivos de aprendizaje?
- ¿Se ajusta el modelo de instrucción a sus objetivos?
- ¿Coincide el modelo de aprendizaje de idiomas con sus objetivos y el contexto local, es decir, en qué idioma o idiomas es probable que los estudiantes continúen su educación al salir de su centro?
- ¿Comprenden todos los grupos constituyentes los objetivos de aprendizaje de idiomas?
- ¿Conocen las familias formas de apoyar el aprendizaje de una segunda lengua fuera de la escuela?
- ¿Comprenden las familias y el profesorado que el dominio académico de una segunda lengua es un *proceso de 7-8 años como mínimo*?
- ¿Cuáles son las necesidades insatisfechas de los distintos colectivos?
 - ¿Pueden satisfacerse en el marco del programa escolar?
 - ¿Qué podría cambiarse/adaptarse para satisfacer estas necesidades?
- ¿Existen intereses contrapuestos entre los distintos electores?
- ¿Podrían deberse a la falta de información?

2. Definición de la terminología común

Bi-multilingüismo

"El bilingüismo es la capacidad de comprender y utilizar (*dos o más*) lenguas en determinados contextos y para determinados fines". (Carder, 2021)

En los últimos años en Europa se ha tendido a hablar de multilingüismo en términos de los propios hablantes y de las escuelas que los educan para hacer más explícito que se pueden hablar más de dos lenguas. Dependiendo de las preferencias de cada uno, los dos términos

pueden utilizarse indistintamente y la convención de unirlos en la palabra "bimultilingüe" se ha convertido en una práctica común entre los profesionales. En esta Guía práctica, cuando se utiliza "bilingüe" se entiende que se trata de dos o más.

Sección 1.3. Montessori Language Learning: Perspectivas europeas examina, en profundidad, diferentes modelos de instrucción, pero aquí se ofrece una rápida visión general de cómo puede ser en la práctica:

- asignaturas repartidas entre dos lenguas de enseñanza;
- los alumnos pueden estudiar las mismas asignaturas en dos idiomas;
- una experiencia de inmersión de la segunda lengua y la primera adquiere el estatus de lengua extranjera en la escuela, es decir, programas de inmersión unidireccionales.

Lengua materna, primera lengua, L1, L2, lengua dominante, lengua meta, lengua académica ...

Estos son algunos de los términos especializados que es importante comprender a medida que profundizamos en los elementos necesarios para diseñar un programa escolar de segundas lenguas.

A continuación figuran las definiciones que la Dra. Eowyn Crisfield compartió en el seminario web que preparó para Bilingual Montessori.

L1 y L2 son términos que los investigadores utilizan para diferenciar cuándo y dónde una persona ha adquirido una lengua. En el contexto escolar, suelen referirse a la primera lengua del niño, adquirida desde su nacimiento en casa (L1), y a la lengua adicional que se está adquiriendo en la escuela (L2).

Por **lengua meta** se entiende la lengua (la L2 para la mayoría de los alumnos) que la escuela ofrece además de la lengua local. En el contexto en el que nos centramos en esta Guía de campo, la lengua meta en el 95% de las escuelas que examinamos era el inglés.

El lenguaje académico se refiere a la competencia lingüística oral, escrita, auditiva y visual necesaria para aprender eficazmente en las escuelas y los programas académicos, es decir, es el lenguaje utilizado en las clases, los libros, los exámenes y las tareas. En las escuelas que emplean un modelo de inmersión, la lengua meta es también la lengua académica.

La lengua dominante puede utilizarse en los centros escolares para hablar de la preferencia de un alumno por una lengua y puede utilizarse para hablar de su desarrollo multilingüe, ya que éste puede cambiar con el tiempo.

2.1. Tipos de bilingüismo

-El **bilingüismo** es el dominio o uso de dos lenguas (Oxford Languages, 2023).

-Los **bilingües simultáneos** son niños que adquieren dos lenguas antes de los 3 años.

-Los **bilingües secuenciales** son niños que aprenden una segunda lengua después de que la primera esté bien establecida.

Actitudes sociales hacia el bilingüismo

En 1985, se inauguró en las afueras de Chicago una escuela Montessori llamada InterCultura, que ofrecía programas de inmersión en español, francés y japonés para niños de 3 a 6 años (Rosanova, 1991). La escuela fue fundada por una familia multilingüe que valoraba la riqueza de las experiencias multilingües. Sin embargo, se enfrentaron a duras críticas por parte de "expertos" que sostenían que la escuela debía cerrarse, alegando que sumergir a los niños en una segunda lengua a una edad tan temprana era "perjudicial" para su desarrollo (Rosanova, 1997).

Es importante señalar que hace 40 ó 50 años era habitual que investigadores y educadores consideraran problemático el bilingüismo. Estaba muy extendida la creencia de que los monolingües eran más inteligentes que los bilingües (Baker, 2001). Dado que los mitos sobre el bilingüismo persisten, es bueno tener a mano información fiable como la de Françoise Grosjean en Mitos sobre el bilingüismo.

Como se indica en la sección 1.3. Montessori Language Learning: Perspectivas europeas, muchas cosas han cambiado en Europa en los últimos 25 años. A nivel de financiación y de políticas, la Unión Europea ha desempeñado un papel importante en la promoción de la educación multilingüe. A nivel pragmático, la globalización y el predominio del inglés como lengua global en la comunicación profesional y los medios de comunicación, junto con el aumento constante del turismo internacional, han impulsado una creciente necesidad de competencia multilingüe. Todo ello ha contribuido directamente al aumento del número de escuelas multilingües.

2.2. Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas

También es importante tener una comprensión básica del proceso de adquisición de una segunda lengua. La siguiente conversación de la Comunidad Bilingüe Montessori #4 "[Adquisición de una segunda lengua: Una Introducción para Maestros de Primaria](#)" con Birgitta Berger ofrece una introducción.

Una vez que comprenda el proceso de desarrollo lingüístico en las distintas etapas de la infancia y tenga muchas ideas para desarrollar y poner en marcha un programa que se adapte a las necesidades e intereses de los niños de primaria, podrá hacerse una idea de cómo un alumno típico de su centro desarrollará sus competencias en una segunda lengua durante los años de primaria. Recuerde que este desarrollo tendrá que estar respaldado por la viabilidad de su programa (véanse las consideraciones prácticas en la sección 1.1. Sentar las bases: el porqué) y también tendrá que estar en consonancia con los valores y las necesidades de su comunidad. Una vez determinados los objetivos de aprendizaje de idiomas de su centro, tendrá que considerar las excepciones individuales que pueden requerir distintos niveles de apoyo. No todas las escuelas pueden estructurar su programa de educación infantil o preescolar según sus preferencias, e incluso cuando una escuela tiene esa capacidad, no es infrecuente que los niños se incorporen al programa a cualquier edad. **No se puede asegurar que el desarrollo de la segunda lengua de un niño de primaria se asiente sobre una base específica previa de aprendizaje de una segunda lengua.**

Una buena política lingüística debe contar con directrices de aplicación del programa y un plan para proporcionar apoyo adicional a los niños con diferentes perfiles lingüísticos ayudará a gestionar la complejidad de las habilidades y aspiraciones. Como se advirtió en el estudio de caso 1.b. Ensayo y error en Madrid Montessori, una política lingüística es absolutamente necesaria, pero para que tenga éxito, hay que prestar atención a otros elementos como la aceptación generalizada y la asimilación de la cultura del bilingüismo en la comunidad escolar. Los documentos que se enumeran a continuación (véase el apéndice de la sección 1.4. Cómo dirigir un programa bilingüe) ofrecen un ejemplo de política lingüística del centro y un perfil y plan de aprendizaje del alumno:

- Política lingüística del Colegio Internacional Montessori Córdoba;
- Perfil y plan lingüístico individualizado de Montessori Cordoba International School.

Ambos recursos se analizan en el webinar Montessori Bilingüe nº 7, "[Mi viaje escolar: Taking Steps in Developing a Bilingual Programme](#)" (minutos 28.44-36.00).

A continuación se ofrece una breve guía de preguntas útiles a tener en cuenta que se han abordado en la Videoteca BM.

Fomentar la exposición temprana y el dominio de la lengua en los alumnos más jóvenes

- Webinar nº 9, "ESL en los primeros años" por Denise Fernandes
- Conversación comunitaria nº 6, "Actividades lingüísticas especializadas en el aula de 3 a 6 años", por Florencia Ugalde
- Conversación comunitaria nº 7, "Prácticas basadas en la investigación para la producción espontánea de L2 en 3-6" por Danielle DesLauriers
- Conversación comunitaria nº 13, "Capacitar a los jóvenes lectores en la Casa de los Niños: Herramientas y estrategias" por Denise Fernandes

Equilibrar las habilidades de interacción social con la competencia lingüística académica

- Conversación comunitaria nº 2 "Enfoques de la inmersión en inglés Montessori: la experiencia de una escuela" con Joanna Stewart
- Conversación comunitaria nº 3 "Estrategias para apoyar una experiencia inmersiva de L2 en un Montessori 6-12" con Laura Cassidy
- Conversación comunitaria nº 17 "Combinación de la filosofía Montessori y el enriquecimiento en una segunda lengua" con Mariann Manhertz

Reconocer el diverso potencial lingüístico de los alumnos

Estas diferencias pueden ser variables externas al niño, como la edad de inicio y la duración de la exposición a la segunda lengua, o variables internas al niño, como la aptitud lingüística, la cognición, la personalidad, la motivación y los factores sociales.

- Conversación comunitaria nº 7, "Prácticas basadas en la investigación para la producción espontánea de L2 en 3-6 años", por Danielle DesLauriers

Además, tenga en cuenta que, incluso cuando haya diseñado y compartido claramente los objetivos del programa y sea transparente sobre el nivel de apoyo individual que la escuela

puede proporcionar, seguirá encontrando diversas aspiraciones lingüísticas de los estudiantes y las familias. He aquí algunas situaciones habituales:

- El suyo es el único programa bilingüe de la zona, por lo que los padres se fijan poco en los resultados reales cuando se inscriben y esperan un servicio único para todos.
- Las familias, poco familiarizadas con el proceso de desarrollo de una segunda lengua, pueden tener expectativas poco realistas del programa y de los progresos de su hijo.

Pausa y reflexión

1. ¿Cómo orienta el contexto lingüístico de su centro su enfoque de la educación bilingüe en el aula de 6 a 12 años?
2. ¿De qué manera involucra activamente a las familias en el establecimiento de objetivos de aprendizaje de idiomas para sus hijos?
3. ¿Cómo garantizar que la política lingüística del centro se ajusta tanto a las necesidades de la comunidad como a las futuras aspiraciones educativas de los alumnos?
4. ¿Qué estrategias utiliza para evaluar y abordar los diversos perfiles de desarrollo lingüístico de sus alumnos?

3. Marcos para la identificación de objetivos

3.1. Normas reconocidas internacionalmente

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es un sistema útil para medir la competencia lingüística de forma reconocida internacionalmente. Este sistema fue desarrollado por el Consejo de Europa (CdE) para promover el plurilingüismo en la Unión Europea y fue publicado por primera vez en 2001 y actualizado en 2020. Implica un sistema de autoevaluación, así como un sistema de exámenes de certificación de nivel que se integran en los materiales de Cambridge, lo que los convierte en una útil herramienta complementaria si un centro escolar vincula los resultados del aprendizaje de idiomas a los estándares del CERF.

Junto con el CERF, el Consejo de Europa también desarrolló el Pasaporte Europeo de las Lenguas (PEL), destinado a ayudar a los estudiantes a valorar y medir su

competencia lingüística. Dado que se pretendía que los alumnos lo desarrollaran individualmente, se elaboraron "afirmaciones que se pueden hacer" para la autoevaluación.

Las tablas de autoevaluación originales se desarrollaron para adultos y puede consultar la [versión en inglés aquí](#). Estas rejillas tienen lo que el CdE llamaba "descriptores", o indicadores de los estándares, que se hicieron más accesibles con las "afirmaciones que se pueden hacer." El proyecto de adaptar estas tablas y enunciados a los jóvenes estudiantes se emprendió a principios de la década de 2010. Los jóvenes estudiantes se dividieron en dos grupos: de 7 a 11 años y de 11 a 15 años.

Durante este proceso, los niveles se desglosaron en subniveles, como pre-A1, para ofrecer una visión más realista de dónde puede estar un niño pequeño en sus primeros momentos de empezar a utilizar una lengua adicional. En este [cuadro sinóptico para alumnos jóvenes](#) se muestra una muestra de "afirmaciones que se pueden hacer" para alumnos jóvenes que miden los niveles de inglés pre-A1, A1 y A2. Este cuadro y muchos otros materiales para alumnos jóvenes fueron creados por Cambridge English, ya que han aprovechado estos estándares CERF adaptados para crear exámenes para niños, conocidos como Starters, Movers y Flyers correspondientes a los niveles pre-A1, A1 y A2.

A muchos colegios les está resultando útil disponer de estos indicadores externos para poder ser más precisos sobre los objetivos en su comunicación con el profesorado y los padres. Además, cada vez más centros, incluidos los Montessori, ofrecen preparación para los exámenes de Cambridge diseñados para los alumnos más jóvenes.

El Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL) también ha elaborado [directrices para medir la competencia](#) similares y sus propias declaraciones sobre lo que se puede hacer. También han desarrollado una [Prueba de Competencia Lectora \(Reading Proficiency Test, RPT\)](#) que actualmente está disponible en los siguientes idiomas: Alemán, árabe, chino (mandarín), coreano, español, francés, indonesio, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso.

Esta tabla basada en el marco CERF ofrece una orientación rápida sobre el tiempo que necesitarían los alumnos para alcanzar los distintos niveles. Esto debería ayudar a gestionar las expectativas con profesores y padres respecto a los objetivos lingüísticos.

El número total de años varía de una comunidad a otra y de un individuo a otro en función de muchos factores, entre ellos:

- si el individuo/la comunidad ya conoce la lengua de llegada;
- cuántas lenguas utiliza ya el individuo o la comunidad;
- cómo se utiliza la lengua meta en la comunidad en general;

- la motivación de los alumnos;
- cuántas oportunidades tienen los alumnos para practicar;
- aptitudes individuales naturales.

Aunque esta tabla es sólo una guía general, puede resultar útil para gestionar las expectativas. Por ejemplo, si se inicia un programa bilingüe, con dos horas semanales de enseñanza de idiomas, en una comunidad donde la lengua meta se utiliza poco, es poco probable que los niños que empiecen el programa a los 6 años progresen más allá de un nivel B1, aunque un B2 es posible con instrucción adicional. A su vez, alcanzar estos objetivos dependerá de las diferencias individuales.

3.2. Tipos de competencia

Jim Cummins, estudioso del aprendizaje de segundas lenguas, distinguió entre dos tipos principales de competencia: la competencia comunicativa interpersonal básica (BICS) y la competencia lingüística académica cognitiva (CALP), que suele denominarse "teoría del iceberg".

Como se explica en este gráfico, el BICS es el periodo de 1 a 3 años que tarda un alumno en desarrollar habilidades de comunicación social en una nueva lengua. Incluye el "periodo de silencio", cuando el alumno **comprende** la nueva lengua **pero aún no la produce**. Como se expone en el apartado 2.6 de la Parte 2. Es importante que los adultos conozcan esta fase de la adquisición de una segunda lengua, ya que tanto los profesores como los padres pueden sentirse frustrados si no se les informa de que forma parte del proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

Sin embargo, para alcanzar la competencia académica se necesitan muchos más años, 7 - 8 o hasta 10. Una vez más, es esencial que padres y profesores valoren este compromiso a largo plazo. El CALP puede definirse como la capacidad de un alumno para comprender y expresar, tanto de forma oral como escrita, conceptos e ideas relevantes para el éxito escolar, incluido el lenguaje académico.

BICS (Basic interpersonal communication skills) se refiere a la fluidez conversacional: la capacidad de hablar sobre objetos o experiencias en contextos cara a cara y familiares. CALP (Cognitive academic language proficiency) es el lenguaje oral y escrito necesario para tener éxito en las asignaturas escolares.

La imagen siguiente ilustra mejor la diferencia entre ambos:

Aquí puedes [escuchar a Jim Cummins explicar estas categorías](#) y cómo llegó a reconocer la distinción y cómo las habilidades BICS de un niño (especialmente si es encantador y/o extrovertido) pueden camuflar otros problemas a los que un niño podría enfrentarse. Los educadores familiarizados con los centros internacionales de enseñanza del inglés señalan que algo parecido puede ocurrir con los alumnos bilingües, que pueden confundir a los profesores porque hablan muy bien, pero tienen dificultades para consolidar la ortografía y la comprensión lectora. En estos casos, recomiendan "Utilizar un enfoque de intervención para llegar a estrategias específicas que ayuden al niño a superar sus obstáculos es muy eficaz y a menudo puede hacerse en breves "minilecciones" y sesiones de práctica guiada." (Schofield & McGear, 2016)

Colin Baker, especialista en educación bilingüe, señala una limitación clave de este modelo, que es relevante para quienes trabajan en las escuelas:

...sólo esboza una idea de dos etapas. La idea de un mayor número de dimensiones de las competencias lingüísticas puede expresarse con más exactitud. Los niños y los adultos pueden avanzar en las dimensiones lingüísticas en términos de **escalas deslizantes** y no a grandes saltos. (Baker, 2001. énfasis añadido)

Identificar puntos intermedios en la "escala móvil" de competencia que incluyan niveles básicos a intermedios de competencias de lectura y escritura. Pueden considerarse competencias de "inglés funcional o pragmático" y escuelas que aspiran a un nivel A2 a los 12 años.

4. 4. Diferencias de aprendizaje

Los profesores que trabajan con un planteamiento educativo basado en el desarrollo comprenden que los niños progresan a ritmos diferentes en áreas concretas del desarrollo. Con la ayuda tanto de directrices formales como de puntos de referencia informales del desarrollo "típico", los profesores experimentados suelen ser capaces de identificar indicios de que el desarrollo de un niño en una o más áreas puede diferir de las expectativas adecuadas para su edad. Aunque las directrices gubernamentales pueden ofrecer recomendaciones generales sobre cuándo intervenir y sugerir a los padres que soliciten una evaluación diagnóstica, la responsabilidad de establecer sus propios protocolos suele recaer en las escuelas. He aquí dos ejemplos del Colegio Montessori de Madrid, perfilado en el estudio de caso 1.b., [Protocolo para niños que necesitan ayuda](#) y [Lista de control de logopedia](#) del mismo colegio.

Lo ideal es que estos protocolos se elaboren en colaboración con especialistas -como psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales y logopedas- que tengan experiencia en el grupo de edad correspondiente y cuyas perspectivas sobre el desarrollo infantil coincidan con la filosofía y la visión educativas de la escuela. Este enfoque colaborativo garantiza una respuesta más personalizada y eficaz a las necesidades del niño.

Algunos retrasos pueden afectar a las capacidades físicas, cognitivas, comunicativas, sociales, emocionales o conductuales del niño. En un contexto escolar, los retrasos motores de los más pequeños (0-1) suelen ser los más "visibles" cuando a un niño le falta fuerza y coordinación.

En los niños de 1 a 2 años, los retrasos del desarrollo más frecuentes que pueden observarse en la escuela o la guardería incluyen retrasos del habla y el lenguaje, problemas de motricidad y dificultades sociales o emocionales. Estos niños pueden mostrar un vocabulario limitado o tener dificultades para formar palabras y frases sencillas, lo que dificulta la comunicación con sus compañeros o profesores. Los retrasos motores pueden manifestarse como dificultades para andar, trepar o utilizar la motricidad fina para agarrar objetos o realizar actividades como apilar bloques. Los retrasos sociales y emocionales pueden incluir problemas para interactuar con otros niños, contacto visual limitado o dificultades para expresar sus emociones adecuadamente. Por lo general, una de estas dificultades puede ser más pronunciada; no suelen darse de forma aislada. En los últimos años han aumentado las clínicas que reúnen a psicólogos y terapeutas del lenguaje, físicos y ocupacionales que tratan de comprender el desarrollo holístico del niño y luego pueden recomendar intervenciones variadas con distintos especialistas para abordar los retos.

4.1. Retrasos del lenguaje en niños pequeños

Los retrasos del lenguaje en niños de 1 a 2 años pueden manifestarse como un desarrollo más lento de lo esperado en la comprensión y el uso de las palabras. Normalmente, a los 12 meses, los niños pueden empezar a decir palabras sencillas como "mamá" o "papá", y a los 18-24 meses pueden tener un vocabulario de 50-100 palabras y empezar a combinar dos palabras en frases sencillas. Los signos de retraso incluyen la ausencia o limitación de palabras a los 18 meses, la dificultad para seguir instrucciones sencillas o la falta de gestos como señalar con el dedo o saludar con la mano para comunicarse. Estos retrasos pueden deberse a diversos factores, como problemas de audición, trastornos del desarrollo o exposición limitada a interacciones ricas en lenguaje.

Aunque la detección precoz de los retrasos del desarrollo se considera fundamental, su aplicación práctica depende en gran medida de la disponibilidad de profesionales formados, de protocolos establecidos y de la disposición de los padres a recibir información. En un contexto escolar, abordar estas preocupaciones con los padres

requiere un enfoque muy sensible. Esto es especialmente difícil cuando el niño es el primer hijo de los padres o cuando la familia lleva una vida expatriada, lo que puede limitar su exposición a niños de edad similar con los que comparar.

Sin este marco de referencia, los padres pueden tener dificultades para reconocer las dificultades de desarrollo de su hijo. Además, el miedo a lo que un posible retraso pueda implicar para el futuro de su hijo puede provocar resistencia o reticencia a seguir las recomendaciones, aunque sean bienintencionadas. Establecer un clima de confianza y ofrecer una comunicación de apoyo y no alarmante es esencial para abordar estas delicadas conversaciones. También puede ser útil que un psicólogo escolar que también haya observado al niño sea quien comunique las preocupaciones a los padres.

A la hora de recomendar la derivación a un profesional externo, es preferible disponer de una lista de opciones fiables y entregar a los padres una carta del psicólogo o del director del centro en la que se detallen las preocupaciones observadas que han llevado a recomendar una evaluación.

Los retrasos lingüísticos de los niños de 3-4 años suelen ser más evidentes en el entorno escolar, donde la comunicación es esencial para la interacción social y el aprendizaje. En un colegio bilingüe, la interpretación de estas dificultades puede suponer un reto para el profesor menos experimentado. Los retrasos pueden manifestarse como dificultad para formar frases completas, problemas para comprender o seguir instrucciones, o dependencia de los gestos en lugar de las palabras para comunicarse. Estos niños también pueden sentir frustración al no poder expresarse eficazmente, sobre todo en las actividades de grupo o en las interacciones con sus compañeros, por lo que el comportamiento disruptivo puede ser un signo de deficiencia lingüística.

Los profesores de centros bilingües deben estar especialmente bien informados sobre el desarrollo del lenguaje. Un excelente recurso de acceso público para profesores y padres es "Bilingual in the Early Years: What the Science Says" (Beyer-Heinlein y Lew-Williams, 2013). En él se señala que los investigadores han comprobado que "los niños bilingües no son más propensos que los monolingües a tener dificultades con el lenguaje, a mostrar retrasos en el aprendizaje o a ser diagnosticados con un trastorno del lenguaje" (Paradis et al., 2010; Petitto & Holowka, 2002, citado en Beyer-Heinlein & Lew-Williams, 2013). Sin embargo, pueden dar la impresión de tener menos vocabulario que sus compañeros monolingües porque suelen conocer menos palabras en *cada lengua*.

He aquí un ejemplo para ilustrar el concepto:

... si un niño bilingüe español/inglés conoce 50 palabras en español y 50 en inglés, probablemente no parezca tan bueno comunicándose como su primo monolingüe, que conoce 90 palabras en inglés. Sin embargo, suponiendo que 10 de las palabras en español del niño se conozcan también en inglés, entonces el niño tiene un vocabulario conceptual de 90 palabras, que coincide con el de su primo. Aun así, conocer 50 frente a 90 palabras en inglés podría dar lugar a capacidades comunicativas notablemente diferentes, pero es probable que estas diferencias se hagan menos perceptibles con el tiempo. (Beyer-Heinlein, Lew-Williams, 2013, p.8)

Cuando un profesor de educación infantil con experiencia ha tenido un "laboratorio viviente" para observar el desarrollo bilingüe, incluidos los bilingües secuenciales que se hacen competentes en la lengua meta a lo largo de muchos años, puede detectar signos de preocupación en el desarrollo de los niños, pero los profesores al principio de su carrera necesitarán más orientación. Aun así, el educador más experimentado puede tener problemas para distinguir entre una dificultad lingüística que se resolverá por sí sola con el tiempo y otra que se convertirá en un retraso real.

4.2. Dislexias

En las aulas Montessori se da la circunstancia de que el trabajo de alfabetización comienza antes (antes de los 6 años) que en otros entornos educativos, por lo que las preocupaciones pueden aparecer antes de lo que es habitual en el sistema escolar público y los pediatras pueden no saber cómo responder. De hecho, en algunos lugares, los profesionales sanitarios no evalúan a un niño por dislexia antes de los 7 años.

Además del retraso en el desarrollo del habla, otros signos tempranos de dificultades en la lectura, como la falta de conciencia fonológica de determinados sonidos y problemas de comprensión, pueden indicar problemas en la memoria de trabajo del niño, que un terapeuta del lenguaje cualificado puede ayudar a resolver. Sin embargo, a menudo no se recibe un diagnóstico real.

Existe un consenso general sobre el hecho de que la dislexia es un trastorno del aprendizaje causado por dificultades en el procesamiento del lenguaje, pero no hay acuerdo sobre sus causas. Algunos creen que se debe a una alteración neurobiológica; otros piensan que se construye socialmente. Hay un canal de Youtube llamado

"dystalk" que tiene una serie de vídeos cortos sobre temas como [Estrategias para ayudar a los niños con dislexia y dificultades de lectura](#). La estética es algo anticuada pero proporcionan una orientación útil para un recién llegado a estas cuestiones. El sitio web [Understood.org](#) también tiene información excelente y actualizada sobre los trastornos del procesamiento del lenguaje.

En una sección de un libro titulado "Autonomía e inclusión del alumno de idiomas", los autores escriben: "Uno de los mayores problemas a los que tienen que hacer frente los disléxicos es la amenaza a su autoestima, que con demasiada frecuencia se ve seriamente minada en los primeros años de escolarización, especialmente si sus dificultades con la ortografía se confunden con un déficit cognitivo" (Little, Dam, Legenhausen, 2017). Los efectos negativos sobre la autoestima pueden verse exacerbados ya que, por diversos motivos, el niño puede tardar mucho tiempo en recibir un diagnóstico

Para los guías con formación Montessori que deseen integrar en sus aulas un apoyo más directo a los niños con diferencias de aprendizaje diagnosticadas, existe [Montessori Medical Partnership for Inclusion](#). Su misión es salvar las distancias entre la ciencia médica y la educativa ofreciendo cursos de formación en línea para profesores y directores de centros escolares, además de apoyo a las familias.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo puedo integrar eficazmente las normas del MCER en el perfil lingüístico del centro para garantizar un progreso lingüístico mensurable de cada alumno del centro?
- ¿De qué manera puedo apoyar a los alumnos que destacan en BICS pero pueden tener dificultades con CALP, especialmente en contextos académicos?
- ¿Cómo puedo reconocer y tratar los retrasos lingüísticos de los niños bilingües?
- ¿Qué enfoques puedo adoptar para gestionar las expectativas de los padres con respecto a la adquisición del idioma, en particular cuando los alumnos pueden necesitar más tiempo para alcanzar la competencia lingüística académica?
- ¿Cómo puedo colaborar con especialistas para apoyar a los alumnos con diferencias de aprendizaje, garantizando un enfoque holístico de su desarrollo lingüístico en un entorno Montessori?

1.3. Aprendizaje de idiomas

Montessori: Perspectivas europeas

Contenido:

1. La educación bilingüe en Europa
2. Modelos comunes en las escuelas Montessori europeas
 - 2.1. Modelo escolar frente a modelo pedagógico
3. Montessori y la educación L2
 - 3.1. Retos a los que se enfrentan los profesores de L2
 - 3.2. Interpretaciones ortodoxas y pragmáticas
4. Referencias y recursos

Principales conclusiones

- **La enseñanza bilingüe está muy extendida en Europa**, con un aumento significativo desde 2005.
- **El multilingüismo tiene una larga historia en Europa**, pero los cambios políticos de los siglos XVIII y XIX provocaron a menudo la supresión de los dialectos regionales en las escuelas.
- **Las escuelas Montessori de Europa adoptan diversos modelos bilingües**, en función de las necesidades locales y los objetivos educativos.
- **La educación L2 en las aulas Montessori requiere adaptación**, ya que no existe un plan de estudios universal para la educación bilingüe.

Introducción

La educación bilingüe en Europa ha evolucionado significativamente a lo largo de los años, con un creciente énfasis en el multilingüismo como componente central de la política y la práctica educativas. El fomento del aprendizaje de idiomas se ha visto condicionado por factores históricos y políticos, como la supresión de los dialectos regionales en los siglos XIX y XX y la posterior reintroducción de las lenguas minoritarias en la educación tras los cambios políticos. La Unión Europea ha desempeñado un papel fundamental en el apoyo a estos esfuerzos, abogando por la diversidad lingüística a través de programas como Erasmus+ y Europa Creativa. En este contexto, las escuelas Montessori de Europa han adoptado diversos modelos de educación bilingüe, desde enfoques de inmersión hasta programas de doble lengua e inmersión múltiple, para apoyar el desarrollo lingüístico de los niños en un panorama educativo diverso. Este resumen explora los modelos bilingües más comunes en las escuelas Montessori europeas, junto con los retos y las soluciones innovadoras a los que se enfrentan los educadores a la hora de integrar la enseñanza de una segunda lengua en el marco Montessori.

1. La educación bilingüe en Europa

Según el Informe Eurydice, el 83,8 % de todos los alumnos de primaria (elemental) aprendían una o más lenguas extranjeras en 2014, frente al 67,3 % en 2005 (Comisión Europea/Eurydice, 2017, p. 62). Según la primera encuesta europea sobre competencias lingüísticas, "en 2012, el 42 % de los alumnos de 15 años examinados había alcanzado el nivel de "usuario independiente" (B1/B2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) en su primera lengua extranjera." (Resumen ejecutivo, 2012, 5)

Los estudiosos han señalado que el multilingüismo se remonta a milenios atrás en muchas partes de Europa. Sin embargo, en la historia más reciente, sobre todo a partir de finales del siglo XVIII, la lengua se convirtió en un concepto central de la ideología geopolítica nacionalista, que hacía hincapié en una menor fluidez y una mayor homogeneidad. (Cummins, 1996, p. 212).

Como resultado, a finales del siglo XIX y principios del XX, cuando se estableció la educación pública en muchos países europeos, la homogeneidad lingüística en las escuelas se convirtió en una extensión de la construcción de la identidad nacionalista. Esto llevó a la supresión total de los dialectos regionales en países como Francia e Italia. Las escuelas eran el

principal escenario donde se promulgaban y aplicaban las políticas lingüísticas.

A lo largo del siglo XX se produjeron numerosos casos de supresión lingüística seguidos, cuando era políticamente factible, de su recuperación. Por ejemplo, la primera escuela primaria bilingüe se creó en Gales en 1939 y, en 1990, el 24% de las escuelas eran bilingües. En España, tras la muerte de Francisco Franco en 1975, se establecieron programas de inmersión en las escuelas de las regiones catalana y vasca que reintrodujeron formalmente estas lenguas en las generaciones más jóvenes. La Unión Europea también ha proporcionado apoyo político y financiero adicional a estos esfuerzos, respaldando las lenguas regionales y minoritarias y el plurilingüismo como puntos fuertes de la región (Eurydice, 2019, p. 11).

Desde principios de la década de 2000, la UE ha hecho grandes esfuerzos por promover la diversidad lingüística y cultural con programas como Erasmus + y Europa Creativa. En todo el continente europeo se han implantado muchos modelos diferentes de educación bilingüe, y existe una amplia bibliografía que documenta diversos enfoques. Para los interesados en una visión general de la situación en Europa, los diversos documentos de la UE citados aquí pueden ser un buen punto de partida.

2. Modelos comunes en las escuelas Montessori europeas

Dado el enfoque de nuestro proyecto, ofrecemos más detalles sobre los modelos utilizados habitualmente en las escuelas Montessori europeas.

Notas sobre los términos del gráfico:

- El modelo de enriquecimiento es otro término para Exposición o 1-2 horas / semana
- Inmersión unidireccional igual que la inmersión
- Doble inmersión lingüística: las dos lenguas deben tener el mismo peso y estatus social, aproximadamente el 50% de los estudiantes son hablantes nativos de cada lengua.
- Modelo 90/10 este modelo tiene un 90% de lengua meta y un 10% de L1
 - El modelo 60/40 es otro ejemplo en el que en los primeros años hay un 100% de inmersión y luego en primaria baja el porcentaje de L2 y sube el de L1.
- Un modelo 50/50 es aquel en el que el tiempo del alumno en cada lengua se divide o las asignaturas se reparten en función de la L1 y la L2.

- La inmersión múltiple se utiliza en situaciones en las que se está recuperando una lengua patrimonial, mientras que también hay una lengua local para la enseñanza y una tercera lengua

Ejemplo: en el País Vasco español hay escuelas con:

- Inmersión en euskera como L2 o lengua meta
- Enseñanza académica en español como L1
- 8 horas / semana en inglés como L3

Otros modelos, no mencionados en el cuadro pero que es importante mencionar, están destinados a recuperar lenguas patrimoniales que pueden ser la inmersión total en esa lengua.

2.1. Modelo escolar frente a modelo pedagógico

El **modelo de escuela** se refiere a los idiomas, sus respectivos objetivos y el modelo organizativo que mejor representa la forma en que la escuela está cumpliendo estos objetivos. En la tabla siguiente encontrará ejemplos de las escuelas que figuran en nuestro Proyecto de Investigación de Casos Prácticos.

El concepto de **modelo de instrucción** se refiere a los detalles logísticos (es decir, tipos y perfiles de profesores, espacios físicos) de cómo se ofrecen las lenguas a los alumnos. Este concepto es muy similar al modelo de implementación, pero permite diferentes disposiciones por nivel educativo y aula dentro de la misma escuela.

3. Montessori y la educación L2

"Montessori es para los nativos".

Este comentario de una guía anglófona en París en 2022 provocó una productiva confusión. Se refería al hecho de que el inglés quedaba relegado a los márgenes en su clase, donde los niños recibían la mayoría de sus presentaciones en francés?

Cuando se le pidió una aclaración, explicó que lo que quería decir es que se **creó como un plan de estudios monolingüe y que todavía no existe un plan de estudios paralelo u otra orientación para ofrecer un segundo idioma en un entorno Montessori.**

Ella tiene toda la razón, no hay una orientación clara sobre cómo hacer esto respetando los principios Montessori. Durante la investigación para esta subvención, muchos profesionales experimentados han sido entrevistados y ofrecieron bellos ejemplos de "adaptaciones" o técnicas únicas que han utilizado para satisfacer las necesidades de sus hijos que se mueven a través de un programa Montessori en un segundo idioma.

Los colegios Montessori bilingües deben definir qué significa "bilingüismo" en el contexto de los objetivos y modelos adoptados por su programa. La tendencia actual en Europa es un modelo de inmersión o de segunda lengua/lengua extranjera. Las escuelas contemporáneas eligen un modelo de inmersión si aspiran a la competencia académica en una lengua meta.

3.1. Retos a los que se enfrentan los profesores de L2

Haciéndose eco del comentario de la Guía parisina, en un estudio sobre un programa de inmersión en la primera infancia para niños de 3 a 6 años en una escuela Montessori de Varsovia, el investigador señaló:

"No existe un manual curricular escrito para el programa de inmersión preescolar, que coincida también con el currículo polaco obligatorio. Los profesores utilizan principalmente el plan de estudios polaco Montessori *Odkryjmy Montessori Raz Jeszcze* (Czekalska, Gaj, Lauba, Matczak, Piecusial, Sosnowska, 2009), pero traducen todas las instrucciones al inglés individualmente. También suelen adaptar y desarrollar materiales adecuados para el aprendizaje de idiomas, que sean coherentes con las exigencias del plan de estudios exigido por el Estado, la educación Montessori y el programa de inmersión." (Wysmulek, 2011, 216)

Esta situación crea incertidumbre y trabajo extra para los profesores responsables de la lengua meta. Muchas escuelas y educadores han desarrollado su propio Currículo Montessori de Segunda Lengua y/o han introducido objetivos en sus plataformas digitales de planificación y registro para que los profesores responsables de la lengua meta tengan una orientación. La mayoría de los especialistas en idiomas que trabajan en las escuelas Montessori tienen formación docente en la enseñanza de idiomas sin experiencia en la educación Montessori. Esto puede dar lugar a malentendidos entre los adultos y a que la participación de los alumnos no sea óptima. Aunque se han tomado medidas para colmar estas

lagunas, aún queda mucho trabajo por hacer, concretamente en el desarrollo de una formación especializada para estos profesionales.

Cuando se enfrentan a los mismos retos de ofrecer una segunda lengua a la que los niños sólo están expuestos en la escuela, muchos guías con formación Montessori recurren a los materiales y a su secuencia descritos en su álbum de lengua. Sin ninguna otra orientación, esto es algo lógico, sin embargo, pueden surgir errores ya que los alumnos de L1 y L2 tienen necesidades diferentes.

Lo primero y más importante es la necesidad del alumno de **desarrollar el lenguaje oral y enriquecer su vocabulario en la lengua meta**. En la Parte 3 se explica cómo conseguirlo. El enfoque Montessori del lenguaje, desarrollado originalmente teniendo en cuenta la lengua materna, presupone que el niño la adquiere en su vida diaria, dentro y fuera de la escuela

3.2. Interpretaciones ortodoxas y pragmáticas

En la década de 1980, un formador de profesores Montessori de AMI también dijo a la escuela InterCultura que no enseñar a los niños a leer en su lengua materna era una "violación básica de los principios Montessori". (Rosanova, 1997, p. 4). En un sentido puramente técnico, esto es cierto y las discusiones actuales sobre la Educación en Lengua Materna apoyan este punto de vista. (Nyaga, 2024)

Sin embargo, Rosanova sabía que Maria Montessori era una pragmática que vivió en la India de 1939 a 1947 con su hijo Mario. A petición de sus anfitriones, los líderes de la Sociedad Teosófica y otros indios prominentes, los Montessori establecieron "English medium schools" (es decir, el inglés como medio de instrucción) para atraer a niños multilingües, eligiendo lo que llamaríamos un modelo de inmersión. (Kramer, 1983, 341-359)

En lugar de buscar una solución universal "correcta" o "incorrecta", los profesionales Montessori deberían aceptar que una visión ideal siempre estará sujeta a realidades diversas. Esta perspectiva reconoce que las escuelas pueden desarrollar programas eficaces dentro de sus circunstancias únicas, ya que no existe un único camino para crear un entorno de aprendizaje bilingüe exitoso.

Pausa y reflexión

1. ¿De qué manera puedo adaptar mis métodos de enseñanza para garantizar que los niños bilingües reciban el desarrollo del lenguaje oral y el enriquecimiento del vocabulario que necesitan, preservando al mismo tiempo la integridad del entorno Montessori?
2. ¿Cómo definimos el "bilingüismo" en nuestro contexto escolar?
3. ¿Cómo influye esta definición en los objetivos y la estructura de la enseñanza de idiomas en mi práctica Montessori?
4. Reflexionando sobre los retos que plantea la implantación de la enseñanza de una segunda lengua, ¿cómo puedo colaborar con especialistas en idiomas o codocentes para salvar las distancias y mejorar la experiencia de aprendizaje bilingüe de mis alumnos?
5. Teniendo en cuenta los diversos modelos lingüísticos utilizados en Europa, ¿qué aspectos de estos modelos podrían adaptarse para apoyar las necesidades bilingües de los niños de mi clase?
6. ¿Cómo puedo asegurarme de que mi enfoque se ajusta a los principios Montessori?

1.4. Cómo dirigir un programa bilingüe

Contenido

1. Alinear la comunidad con la visión
 - 1.1. ¿Quién es nuestra comunidad y por dónde empezamos a alinearnos con la visión?
 - 1.2. Garantizar que el programa bilingüe se ajusta a la visión global del centro escolar
2. Planes de desarrollo escolar para apoyar el crecimiento de su programa bilingüe
 - 2.1. Ejemplo 1: Reforzar los lazos comunitarios y ampliar las oportunidades de aprendizaje de idiomas
 - 2.2. Ejemplo 2: Mejorar el entorno de trabajo de los adultos
3. El enfoque sistémico de la planificación educativa
 - 3.1. Tiempo y desarrollo profesional
4. Compartir objetivos y criterios de aprendizaje de idiomas
 - 4.1. Comunicación de planes y objetivos a las partes interesadas
 - 4.2. Desarrollar una estrategia de comunicación
5. Referencias y recursos
6. Apéndice 1.4.1. - MCIS Perfil lingüístico individual
7. Apéndice 1.4.2. - Política lingüística de MCIS

Principales conclusiones

- Una visión clara del programa bilingüe compromete a toda la comunidad escolar desde el principio, garantizando la propiedad compartida y la colaboración.
- Alinear el enfoque bilingüe con la misión más amplia del centro a través de la planificación estratégica fomenta la coherencia tanto en el aprendizaje de idiomas como en el desarrollo integral del niño.
- Un plan de desarrollo escolar sistémico y adaptable refuerza el trabajo en equipo, aborda los retos imprevistos y fomenta un programa bilingüe sostenible.

- Una comunicación transparente y positiva con todos los miembros de la comunidad es la base de un planteamiento de la educación bilingüe receptivo y centrado en las personas.

Introducción: cómo dirigir un programa bilingüe

Sería difícil diseñar, gestionar e implantar un programa escolar bilingüe sin ayuda de nadie. Por esta razón, es esencial dedicar tiempo y energía a compartir la visión y a preparar a la comunidad escolar para el viaje. En la sección 1.1 se analiza la importancia de aclarar por qué el centro desea ser bilingüe, teniendo en cuenta las necesidades y los valores de la comunidad escolar. Esta es la visión del proyecto, y uno de los primeros pasos para poner en marcha un programa dentro de una comunidad es compartir e incorporar a los miembros de la comunidad a esta visión, lo que podemos llamar el proceso de alinear a la comunidad con la visión.

1. Alinear la comunidad con la visión

El trabajo de alinear a la comunidad con la visión garantiza que todo el mundo dentro de la comunidad escolar entienda, apoye y trabaje por su objetivo compartido o conjunto de aspiraciones (la visión). Implica crear un sentido de propósito colectivo y unidad en torno a la visión para que la comunidad pueda trabajar unida para apoyar el desarrollo del programa bilingüe.

A continuación se desglosa todo el proceso:

1. Definir la visión
 - La visión es una declaración clara e inspiradora de lo que la comunidad espera conseguir con su Programa Bilingüe.
 - Sirve para orientar las decisiones, las acciones y las prioridades.
2. Comunicar la visión
 - Compartir la visión de forma clara y atractiva, que resuene y sea fácilmente comprensible para todos los miembros de la comunidad.
 - Reforzar el apoyo a nuestra visión profundizando en la comprensión por parte de la comunidad de los principios de la educación bilingüe.
3. Encontrar un terreno común

- Identificar cómo se alinea la visión con los valores, necesidades y aspiraciones actuales de la comunidad.
 - Asegúrese de que todos se sientan incluidos y de que su aportación es importante.
4. Fomentar el compromiso
- Anime a las personas y a los grupos a hacer suya la visión y a ver sus respectivos papeles en la consecución de la misma.
 - Promover el consenso mediante la participación, la colaboración y el liderazgo compartido.
5. Fijar objetivos y acciones
- Desglosar la visión en pasos prácticos y prioridades que guíen los esfuerzos de la comunidad.
 - Asegúrese de que estos pasos reflejan la capacidad y competencia compartidas de su equipo escolar en cada momento.
6. Crear un circuito de retroalimentación
- Involucrar periódicamente a la comunidad para evaluar los avances, ajustar las estrategias y reafirmar el compromiso con la visión.
 - Celebrar los éxitos a lo largo del camino para mantener el entusiasmo y la alineación.

Cuando una comunidad está alineada con su visión, hay claridad, cooperación e impulso hacia objetivos compartidos. Esta base de alineación ayuda a los líderes de la comunidad a mantener un sentido de pertenencia y propósito entre sus miembros. Nunca es demasiado pronto para iniciar este proceso con los padres o los solicitantes de empleo. Desde el primer punto de contacto, deben ser conscientes de que el bilingüismo es una parte esencial de la misión del centro. Después, a medida que se vayan asentando en la comunidad, la familia o el empleado aprenderán más sobre cómo es ser bilingüe en su comunidad y su papel en la consecución de los objetivos establecidos. Este elemento de la vida escolar requiere atención y cuidado constantes y nunca será un punto permanentemente "hecho" en su lista de tareas pendientes.

1.1. ¿Quién es nuestra comunidad y por dónde empezamos a alinearlos con la visión?

Compartir la visión

La transición a un programa bilingüe suele partir de una visión educativa, que puede tener su origen en un individuo o en un grupo de individuos, como se ilustra en los estudios de casos al principio de esta sección de la guía de campo.

Identificación de las principales partes interesadas

Es importante determinar con quién se debe colaborar durante el proceso de alineación; la mente salta rápidamente a los profesores y las familias, pero la comunicación y la participación temprana de todos los miembros clave de la comunidad pueden evitar futuros malentendidos y expectativas inadecuadas. Los principales responsables del cambio de programa pueden ser la dirección del centro, los propietarios, los consejos de administración o los accionistas. En la mayoría de los casos, incluso cuando la decisión de convertirse en un programa bilingüe la toma el consejo de administración o el propietario, al margen de la dirección del centro, el diseño y la puesta en marcha del programa serán probablemente responsabilidad del equipo directivo.

En algunos casos, es posible que los responsables del centro tengan que evaluar su alineación personal con la visión. Si persisten las dudas sobre el valor de iniciar un programa bilingüe, incluso después de una investigación exhaustiva sobre sus beneficios, puede ser prudente reconsiderar seguir adelante. Dirigir un programa bilingüe no sólo supondrá un aumento de las responsabilidades del director del centro, sino que su puesta en marcha y su impacto se convertirán en el eje central de su función. Este reto es especialmente pronunciado para los directores que no son bilingües. Aunque no es necesario que hablen con fluidez las lenguas objeto del centro, su esfuerzo visible por aprenderlas constituye un ejemplo importante de la cultura bilingüe que pretenden crear. Además, ser bilingüe, ya sea en la lengua objetivo del centro o en otra, puede aportar una valiosa perspectiva de los procesos de adquisición del lenguaje, tanto de los niños como de los adultos, lo que constituye una enorme ventaja a la hora de dirigir una iniciativa de este tipo.

Principales partes interesadas

Los siguientes grupos de la comunidad escolar deben tenerse en cuenta en el proceso de incorporación y alineación:

- Facultad
- Personal no docente

- Consejo Superior/Propietarios de escuelas
- Padres
- Estudiantes
- Autoridades educativas locales
- Organismos de acreditación
- Equipo directivo

Garantizar que estos grupos clave de la comunidad están alineados con la visión cultiva una cultura comunitaria cohesionada y establece una base sólida para el éxito a largo plazo del programa y el apoyo necesario para superar los retos de la aplicación, que se trata con más detalle en [la sección 1.6, Superar los retos de la aplicación](#).

1.2. Garantizar que el programa bilingüe se ajusta a la visión global del centro escolar

Esta guía de campo está diseñada para apoyar a los centros escolares que adoptan un enfoque holístico de la educación y el desarrollo del niño. Es una buena práctica considerar cómo la organización y la puesta en práctica de su programa bilingüe influyen en el desarrollo integral del niño. Los objetivos del programa bilingüe deben alinearse con la visión educativa más amplia del centro para garantizar la coherencia y la integridad dentro de la cultura escolar. He aquí un posible marco para los enfoques holísticos de la educación que puede ser adecuado para que los centros escolares lo utilicen rápidamente. Las cinco dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje (Clifford y Williams, 2012) proporcionan un marco útil para evaluar el impacto que la introducción de una segunda lengua puede tener en la cultura escolar y en la identidad del niño. Al explorar estas dimensiones en equipo y desarrollar preguntas orientativas para cada una de ellas, los educadores pueden, con intención, planificar y preparar un programa lingüístico que construya tanto el desarrollo positivo del sentido de sí mismo de cada niño como la cultura escolar.

Puede darse el caso de que las ideas para la adaptación del programa que surjan de este estudio no puedan ponerse en marcha inmediatamente, pero mientras la comunidad tenga en cuenta las preguntas, podrá decidir cuáles son sus prioridades y diseñar su programa bilingüe de acuerdo con ellas. El enfoque puede evolucionar con el tiempo; un año puede dedicarse a apoyar el desarrollo cognitivo y el siguiente a apoyar la creación de una narrativa personal sólida. Paso a paso, es posible implantar un programa escolar bilingüe que respete todas las

dimensiones del aprendizaje del niño. Este enfoque holístico garantiza el apoyo a todas las áreas del desarrollo personal del niño, creando un entorno de aprendizaje completo e integrador.

2. Planes de desarrollo escolar para apoyar el crecimiento de su programa bilingüe

Los planes a medio y largo plazo, ya se denominen Plan de Desarrollo Escolar, Plan Estratégico, Diseño de Futuro u otro título, son útiles para orientar el crecimiento y el desarrollo de cualquier proyecto educativo. Las iniciativas educativas pequeñas o más recientes suelen comenzar como la visión de una sola persona, y es habitual que dichos planes residan principalmente en la mente de esa persona en las primeras fases del desarrollo de la escuela. Aunque esto puede ser comprensible en las impredecibles y exigentes primeras etapas de la vida de una comunidad escolar, a medida que la programación se hace más compleja, su plan de desarrollo escolar ayudará a mantener a la comunidad alineada con la visión y a gestionar las expectativas individuales a lo largo del tiempo. Esta claridad es inestimable para que el liderazgo genere el apoyo y el impulso que necesita para mantener una comunidad educativa fuerte.

Lo ideal es que este plan se elabore en colaboración con otros grupos de la comunidad escolar. El personal docente, el profesorado, la junta directiva, la dirección, la administración, las familias y los alumnos pueden aportar sus ideas al plan. Incluir a las personas en la fase de planificación crea consenso en torno a las acciones y decisiones que la dirección deba tomar. Por ejemplo, los accionistas están preocupados por la estabilidad financiera y los profesores exigen más recursos para planificar e impartir el programa bilingüe; el equipo directivo puede hacer un cambio de personal basándose en sus observaciones o en un mayor aprendizaje sobre la educación bilingüe, mientras que las familias pueden resistirse al cambio y, al mismo tiempo, afirmar que quieren ver mejores pruebas del aprendizaje de idiomas. Existe el peligro de que todas estas presiones de la comunidad puedan comprometer la integridad de la visión original: el plan de desarrollo escolar puede ayudar a un director a mantenerse en el buen camino en estos momentos, especialmente si ha contado con las aportaciones y el consenso de la comunidad a la hora de crear el plan. Es natural que los individuos se dejen influir por sus necesidades inmediatas, y el reto para los líderes consiste en mantener a la comunidad en su

conjunto centrada y unida hacia objetivos comunes a largo plazo, como el desarrollo de un programa bilingüe.

Al desarrollar su propio plan a largo plazo, es importante reflexionar sobre todas las áreas de su trabajo y su comunidad. Hay muchos marcos disponibles para guiar este proceso; por ejemplo, Montessori Córdoba, perfilado en el estudio de caso 1a, utilizó el marco NEASC.

El primer paso consiste en evaluar la posición actual y definir la posición deseada en todas las áreas del programa. Considere las lagunas que deben colmarse y cómo cada avance propuesto podría influir en otros aspectos del plan: este ejercicio forma parte de lo que se denomina planificación sistémica.

A continuación, la clave está en establecer prioridades. Aunque resulta tentador poner en práctica todas las ideas a la vez, centrarse en unas pocas prioridades a la vez garantiza un progreso diligente y manejable. Una vez que haya acordado sus planes para los próximos años, es aconsejable situarlos en el contexto más amplio de la misión y la visión de la escuela, asegurándose de que todos los avances estén en consonancia con los objetivos generales de la escuela. He aquí dos ejemplos:

2.1. Ejemplo 1: Reforzar los lazos comunitarios y ampliar las oportunidades de aprendizaje de idiomas

Objetivo:

La comunidad ha decidido mejorar sus vínculos con la comunidad local y ampliar las oportunidades de aprendizaje de idiomas fuera del recinto escolar.

Enmarcar con una declaración de misión:

En consonancia con nuestra misión, "Para que nuestros hijos desarrollen las capacidades necesarias para contribuir positivamente a la sociedad", nos centraremos en ampliar las oportunidades de participación en proyectos comunitarios locales, dando prioridad a los miembros o proyectos comunitarios multilingües.

Plan:

Para lograrlo, animaremos a nuestros alumnos de Primaria a comprometerse con grupos de apoyo y organizaciones benéficas locales. Para ello, crearemos oportunidades estructuradas para que los alumnos se acerquen y participen en la resolución de los problemas de la

comunidad local, fomentando así su sentido de la responsabilidad cívica y el compromiso con la comunidad. Siempre que sea posible, se dará prioridad a los miembros o proyectos multilingües de la comunidad.

Otros impactos:

Los profesores o alumnos necesitarán tiempo para identificar y contactar con los grupos comunitarios locales adecuados. Por ejemplo, se dedicará tiempo en el aula a elaborar estos planes como parte del tiempo de reunión semanal con la comunidad. También deberá tenerse en cuenta el impacto en el grupo o proyecto comunitario al que apoyamos.

2.2. Ejemplo 2: Mejorar el entorno de trabajo de los adultos

Objetivo:

La comunidad ha decidido mejorar el entorno de trabajo de los adultos de la escuela.

Enmarcar con una declaración de objetivos:

Para alinearnos con nuestra misión, "Desarrollar una comunidad escolar feliz y resuelta", nos centraremos en mejorar el entorno preparado para los adultos dentro de la escuela.

Plan:

Para lograrlo:

- Invertir en la mejora de los recursos para el personal, incluida una sala de profesores más acogedora y apoyo adicional con tiempos de supervisión para apoyar las tareas administrativas relacionadas con el funcionamiento de un programa bilingüe.
- Garantizar que todos los profesores dispongan de un mínimo de una hora diaria de tiempo de planificación para garantizar un entorno de trabajo equilibrado y productivo y tiempo para elaborar materiales de apoyo lingüístico.

Otros impactos:

Esta iniciativa debe identificarse y contabilizarse en el siguiente presupuesto escolar. El director de la escuela necesita tiempo para organizar las obras de mejora de la sala de profesores. Se contratará a un asistente adicional para la supervisión a fin de garantizar que los profesores dispongan de tiempo de planificación, lo que también deberá reflejarse en el presupuesto escolar.

Pausa y reflexión

- ¿De qué manera integra la visión bilingüe del centro en sus rutinas e interacciones diarias, garantizando que toda la comunidad trabaje en pos de objetivos comunes?
- ¿Qué estrategia utiliza para equilibrar las diversas prioridades de los padres, los profesores y la dirección, manteniéndose fiel a la misión bilingüe de su centro?
- ¿Cómo se equilibran las necesidades inmediatas del aula con los objetivos a largo plazo del plan de desarrollo del centro, garantizando tanto la coherencia como la adaptabilidad?
- ¿De qué manera puedes perfeccionar los métodos de comunicación para fomentar la unidad en torno a la visión bilingüe, especialmente en tiempos de cambio o cuando surgen nuevas prioridades?

3. El enfoque sistémico de la planificación educativa

Al igual que las plantas que crecen gracias a complejas interacciones con el suelo, el agua y la luz solar, la planificación escolar eficaz exige que los educadores observen cuidadosamente las necesidades cambiantes de su comunidad y se adapten a ellas. En el contexto de la planificación educativa, esto requiere prestar atención a la interacción de la infraestructura física, la financiación, la confianza y los fundamentos pedagógicos. Al trazar un plan de desarrollo escolar dentro de un ciclo de evaluación y revisión, no se pasa por alto ningún ámbito que requiera atención, incluso en circunstancias cambiantes, independientemente de su urgencia. Esta visión holística de las necesidades y el estado de la escuela puede denominarse "paisaje escolar" o ecosistema.

El ciclo de planificación puede adoptar diversas formas, como un plan trienal definido o un ciclo continuo de revisiones periódicas. Las actualizaciones anuales que reflejen los progresos, los ajustes y los retos imprevistos -como el cambio a la enseñanza a distancia durante la pandemia COVID-19 o la enfermedad prolongada de un especialista lingüístico- son vitales para mantener

un entorno escolar ágil y con capacidad de respuesta. Esta flexibilidad es útil para los programas bilingües, en los que el entorno lingüístico puede verse afectado por cambios en los estudiantes o el personal.

La planificación sistémica proporciona a los responsables de los centros escolares un marco dinámico de trabajo e intervención que les permite ir más allá del enfoque reactivo de "apagar fuegos" que suele surgir en ausencia de un plan estructurado. A diferencia de la planificación tradicional a medio y largo plazo, que suele implicar objetivos rígidos y una flexibilidad limitada, la planificación sistémica permite la reflexión y los ajustes periódicos basados en pruebas de éxito y en las necesidades cambiantes de un sistema complejo y centrado en el ser humano. Este enfoque reconoce que el desarrollo y el cambio son procesos no lineales en los que influyen diversos factores internos y externos del ecosistema escolar. Un principio básico de la planificación sistémica es su adaptabilidad a circunstancias imprevistas, fomentando una mentalidad reflexiva y de resolución de problemas para afrontar con éxito los retos inesperados.

La planificación sistémica es especialmente útil para los programas bilingües, en los que la intersección de diversos factores puede producir resultados imprevistos. Reconocer estas complejidades y aceptar la observación y adaptación continuas forma parte de la gestión de la dinámica cambiante de la comunidad. Es posible que encuentre cierta resistencia a este enfoque por parte de aquellos miembros de la comunidad acostumbrados a modelos de desarrollo lineales. Esto puede dar lugar, por ejemplo, al rechazo de los padres cuando se realiza un cambio organizativo basado en observaciones o en la recopilación de datos. En última instancia, aprender y emplear un plan sistemático aporta estructura y confianza a sus acciones, ya que ofrece un marco más pertinente, dinámico y resistente para el crecimiento y la evolución de la escuela.

3.1. Tiempo y desarrollo profesional

Reconocer los retos y la dedicación que se exigen al equipo para implantar y gestionar un programa bilingüe, incluidas las demandas de su tiempo y la necesidad de desarrollo profesional.

Reconocer el compromiso que cada miembro del personal aporta a su función y los retos a los que se enfrenta le ayuda a sentirse visto, comprendido y apreciado, lo que es esencial para mantener la motivación y sentirse valorado en su trabajo.

Gestión del tiempo

Formar parte de una comunidad bilingüe significa que las cosas llevan más tiempo. Es importante tener en cuenta el tiempo extra necesario para crear materiales y comunicarse en varios idiomas, tanto interna como externamente.

Los profesores pueden necesitar más horas de planificación para elaborar recursos multilingües y materiales de apoyo lingüístico para el aula. Las tareas administrativas, como la gestión de la comunicación en varias lenguas, pueden exigir personal adicional. Las políticas y procedimientos internos deben ser accesibles a todos los miembros del personal. Los documentos redactados en las lenguas adicionales de una persona requerirán a menudo una cuidadosa corrección de pruebas. Hoy en día tenemos la suerte de que las herramientas de traducción y corrección mejoran constantemente. Sin embargo, las reuniones celebradas en varias lenguas pueden llevar más tiempo y las tutorías o conferencias de padres pueden requerir el apoyo de un traductor.

El compromiso de tiempo para estas tareas es sustancial y debe planificarse y reconocerse cuidadosamente. A menos que la escuela cuente con voluntarios de la comunidad, es probable que estas responsabilidades requieran la financiación de horas adicionales de personal o la reasignación de tareas del personal existente, como la supervisión del recreo.

La escuela debe ser transparente sobre sus intenciones de abordar estas necesidades, incluso si las restricciones financieras le impiden hacerlo ahora. Los líderes deben considerar las implicaciones económicas de estas demandas de tiempo añadido y su impacto en la viabilidad general del programa bilingüe.

Apoyar el desarrollo profesional

Un ciclo de revisión del desarrollo profesional, a menudo denominado ciclo de evaluación, es una herramienta valiosa para que la dirección del centro apoye y reconozca al personal durante las transiciones y los retos de la implantación de un programa bilingüe. Este proceso implica recabar periódicamente información del personal sobre sus éxitos, celebrar los logros, identificar los retos y planificar conjuntamente el crecimiento. Al reconocer las dificultades como una parte natural del progreso, este enfoque ayuda al personal a sentirse visto, valorado y apoyado en sus funciones.

Un programa de desarrollo profesional atractivo fomenta el crecimiento continuo de todos los miembros del personal. Crea oportunidades para el diálogo abierto sobre las aspiraciones profesionales, celebra los logros y motiva las contribuciones proactivas al desarrollo de programas y prácticas creativas en el aula. Además, evita que el personal caiga en rutinas monótonas, fomentando una mentalidad de crecimiento. Una cultura de desarrollo (profesional) beneficia a toda la comunidad, refleja el compromiso de la escuela con el crecimiento holístico y ayuda a sostener un entorno en el que tanto los individuos como la comunidad pueden prosperar.

Las estructuras jerárquicas tradicionales suelen vincular el desarrollo profesional a los sistemas de evaluación, en los que las recompensas (a menudo económicas) se basan en la consecución de objetivos estandarizados. Aunque mantener unos objetivos organizativos claros es importante, un programa de desarrollo profesional holístico desplaza el centro de atención del mero cumplimiento de objetivos a la capacitación de las personas en su viaje de desarrollo personal. Este enfoque reconoce los puntos fuertes, las habilidades y el potencial únicos de cada miembro del personal, haciendo hincapié en el crecimiento individual y colectivo por encima de la estandarización. Para los interesados en explorar modelos organizativos alternativos, [*Reinventar las organizaciones*](#), de Frederic Laloux, ofrece valiosas ideas.

En una comunidad profesional centrada en las personas y respaldada por un programa de desarrollo, las contribuciones de cada individuo se consideran parte integrante del ecosistema. Pertenecer a una comunidad significa que los esfuerzos de una persona influyen positivamente en el colectivo mientras que, a cambio, la comunidad apoya su crecimiento individual. No hay dos profesores que aporten las mismas habilidades o perspectivas y, en una comunidad escolar, no es responsabilidad exclusiva de cada individuo satisfacer todas las necesidades del programa. Si aplicamos estas ideas y vemos la escuela como todo un ecosistema de individuos que se apoyan mutuamente para trabajar con y hacia la visión, es más probable que formar parte de ese ecosistema se sienta como una elección mutuamente gratificante.

3.2. Pasos prácticos para el desarrollo profesional

1. **Autoevaluación:** Asigne tiempo a los educadores para que reflexionen sobre su trabajo y evalúen su propia práctica. Este proceso ayuda a los profesores a identificar las áreas de crecimiento y reconocer los logros.

2. **Reuniones individuales:** Después de las autoevaluaciones, se celebran conversaciones individuales para revisar las reflexiones y establecer en colaboración los objetivos de crecimiento personal y profesional del año. Este enfoque individualizado permite a los profesores definir objetivos manejables y sentir que progresan dentro de un marco de apoyo.
3. **Planes de apoyo:** Colabore con los profesores para determinar los recursos externos o el apoyo necesarios para alcanzar sus objetivos. A menudo, los educadores ya tienen una idea clara de dónde les gustaría mejorar, y ofrecerles apoyo práctico puede hacer que estas aspiraciones sean alcanzables.
4. **Revisiones continuas:** Utilice los objetivos acordados como base para las revisiones a lo largo del año, asegurándose de que el crecimiento sigue siendo un objetivo compartido.

Para los nuevos profesores, este enfoque estructurado les ayuda a gestionar el agobio que pueden sentir en sus funciones centrándose en pasos graduales y alcanzables. Esta práctica fomenta la sensación de logro y crea una comunidad de apoyo en la que se reconocen y respetan el crecimiento y la etapa de desarrollo de cada persona.

Valorar todas las contribuciones

En una organización bilingüe, sobre todo en zonas donde escasean los conocimientos lingüísticos necesarios, la comunidad escolar puede canalizar gran parte de su energía y recursos en la búsqueda de personal con las competencias requeridas. Sin embargo, el personal que aún no posee estas competencias puede enriquecer el entorno con muchas aportaciones culturales y lingüísticas. El personal debe sentirse valorado por sus aptitudes únicas, sean cuales sean sus conocimientos lingüísticos. Mejorar el dominio de la lengua es un objetivo importante en un entorno bilingüe, pero todas las contribuciones deben ser reconocidas y apreciadas.

Herramientas y recursos para la autoevaluación

Desarrollar o adaptar herramientas de autoevaluación para su programa es un paso importante. Recursos como el [Montessori Assessment Playbook](#) pueden ser particularmente útiles para las escuelas Montessori, ya que incluye herramientas de autoevaluación para el liderazgo, los profesores y los asistentes. Estas herramientas pueden adaptarse para incluir criterios particulares de los programas bilingües. Además, recuerde que trabajar en varios idiomas

afecta a las expectativas de enseñanza y aprendizaje, por lo que los criterios de evaluación deben reflejar estas demandas únicas.

3.3. Capacitar a los educadores para perfeccionar el programa bilingüe para sus aulas.

Capacitar a los educadores para que participen en prácticas reflexivas y perfeccionen la aplicación del programa en sus propias aulas fomenta las contribuciones proactivas a la mejora de los programas educativos. En la sección anterior, analizamos algunas prácticas que ayudan a crear un entorno en el que los adultos se sienten parte de una cultura de aprendizaje. Esto incluye reconocer que los errores son esenciales para el aprendizaje y el desarrollo y fomentar una mentalidad de crecimiento. Para que los educadores puedan tomar decisiones independientes e idear soluciones innovadoras a los retos del aula, primero deben sentirse seguros. La sensación de seguridad aumenta la capacidad de asumir riesgos y explorar nuevos enfoques con confianza.

Los profesores poseen la información más inmediata y matizada sobre la eficacia de un programa bilingüe en un momento dado. Sin embargo, la implantación de un programa bilingüe puede introducir una capa adicional de complejidad en la evaluación del desarrollo del aprendizaje de los alumnos.

3.4. Construir una base para la práctica reflexiva a través de técnicas de observación y evaluación.

Lo primero que hay que tener en cuenta es si los miembros de su personal conocen bien las prácticas de evaluación y, en caso afirmativo, anímelos a compartir sus experiencias. La siguiente consideración, especialmente en los programas educativos centrados en el niño, es la voluntad del equipo docente de participar en las prácticas de evaluación. Esto puede requerir un diálogo abierto para abordar las diferentes perspectivas sobre el papel y el valor de la evaluación en sus aulas. Imponer prácticas de evaluación sin llegar a un consenso sobre su valor puede provocar la resistencia o la desvinculación de los profesores. Invierta tiempo en alcanzar un consenso sobre el lugar de la evaluación como herramienta de reflexión para apoyar la adaptación y la individualización del programa. Encontrará información detallada sobre los objetivos y las metodologías de los distintos tipos de evaluación en la sección 2.7.,

Evaluación: hacer visibles el proceso y el progreso del aprendizaje y en la sección 3.8.,
Evaluación en el aprendizaje de L2.

Una vez que se ha establecido un entendimiento compartido de la práctica reflexiva a través de la observación y la evaluación, los profesores pueden necesitar apoyo para incorporar estas prácticas a su trabajo. Dos destrezas importantes para evaluar la eficacia de un programa bilingüe en el aula son un cierto nivel de dominio de la lengua meta y la comprensión del proceso de adquisición de la lengua. Si el profesor del aula carece de estas habilidades, hay que tomar medidas para abordar la situación; de lo contrario, puede provocar ansiedad. Si un especialista externo imparte contenidos relacionados con la lengua meta, es necesario garantizar las condiciones adecuadas para la coordinación con el profesor de la clase ordinaria, de modo que todos los adultos que intervienen en el entorno de aprendizaje comprendan los ajustes que deben introducirse en el programa.

3.5. Apoyar el desarrollo de competencias

Mejorar la competencia lingüística y profundizar en el conocimiento del proceso de adquisición de lenguas son empresas que requieren mucho tiempo. Sin embargo, la dirección del centro puede tomar medidas para acelerar este proceso de aprendizaje integrando el desarrollo de destrezas específicas en las iniciativas de desarrollo profesional. En primer lugar, los directores deben destacar la importancia y las ventajas de adquirir estas destrezas, asegurándose de que el personal las percibe como objetivos significativos y alcanzables.

Mientras tanto, las escuelas pueden evaluar las capacidades ya presentes en el equipo de personal y fomentar la colaboración entre colegas para compartir conocimientos. La creación de una cultura de colaboración entre el personal no sólo aborda las necesidades inmediatas, sino que también refuerza la capacidad general del equipo docente. Como alternativa, los centros pueden solicitar la ayuda de un consultor educativo que entienda las implicaciones de la programación bilingüe y pueda ayudar a implantar estos cambios.

3.6. Hacer visibles el aprendizaje y los progresos

Como sabemos, el desarrollo del lenguaje no siempre es evidente a primera vista. Para ayudar a los niños y, por extensión, a la comunidad de adultos en general, a reconocer y celebrar sus progresos, merece la pena dedicar algún tiempo a pensar cómo hacer visible su aprendizaje de idiomas. He aquí algunas ideas:

Carteras

La recogida sistemática de muestras del aprendizaje lingüístico de los alumnos puede proporcionar un registro claro de su evolución a lo largo del tiempo. La creación de carpetas individuales que incluyan una variedad de trabajos, como muestras de escritura, ofrece una forma tangible de realizar un seguimiento y reflexionar sobre el progreso. Avanzar a través de una secuencia de lectura nivelada también puede servir como indicador visible del crecimiento, proporcionando a los niños y a sus familias hitos que celebrar.

Evaluación

Mientras que algunos programas educativos centrados en el niño evitan los exámenes tradicionales, otros pueden incluir pruebas obligatorias del estado o utilizar otras formas de evaluación para recopilar datos para la mejora del programa. Independientemente del enfoque, alguna forma de evaluación ayuda a los alumnos a reconocer y apreciar sus progresos. Unas evaluaciones cuidadosamente diseñadas y en consonancia con los valores y objetivos del programa pueden fomentar la sensación de logro y motivar el aprendizaje. El uso de prácticas de autoevaluación, a veces denominadas *evaluación como aprendizaje*, puede complementar los métodos educativos centrados en aumentar la apropiación y autonomía de los niños en su aprendizaje.

Destacar los progresos hacia la independencia en el uso de la lengua

A medida que los niños avanzan en su aprendizaje de idiomas, prestar atención a su creciente independencia puede ayudarles a reconocer sus propios progresos. Es posible que algunos alumnos confíen en herramientas como los marcos de escritura y las alfombrillas de vocabulario, y que luego pasen a apoyarse en simples diccionarios o lleguen a un punto en el que puedan organizar y estructurar de forma autónoma sus trabajos escritos. Cuando los niños alcancen una mayor independencia en el uso de la lengua, reconozca y celebre con ellos sus progresos.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo incorporar un proceso de planificación cíclico y basado en pruebas en su aula o centro escolar para evitar el enfoque reactivo de "apagar fuegos"?

- ¿De qué manera puedes promover un equilibrio saludable entre el tiempo para crear recursos bilingües y las responsabilidades profesionales más amplias dentro de tu equipo docente?
- ¿Cómo fomenta una cultura de personal reflexiva y orientada al crecimiento que valore tanto las contribuciones individuales como el desarrollo colectivo de su programa bilingüe?
- ¿Qué estrategias prácticas puede emplear para evaluar el progreso lingüístico de los niños de forma que se reconozcan tanto sus diversas habilidades como las complejidades del aprendizaje bilingüe?
- ¿Cómo se puede apoyar el desarrollo continuo de las habilidades de los profesores con distintos niveles de competencia lingüística, garantizando que se sientan seguros y capaces de impartir un programa bilingüe sólido?

4. Compartir objetivos y criterios de aprendizaje de idiomas

Incorporar objetivos lingüísticos y de contenido al compartir los objetivos de aprendizaje garantiza que los alumnos comprendan el contenido integrado de sus lecciones. Por ejemplo, al introducir un concepto, combine el contenido con los objetivos lingüísticos pertinentes:

- **Ejemplo de objetivo lingüístico y de contenido:** "Estoy aprendiendo a utilizar 'menor que', 'igual a' y 'mayor que' para comparar grupos o números".
Otra estrategia consiste en integrar actividades que compartan el trabajo sobre el contenido a la vez que muestran el aprendizaje de la lengua. Por ejemplo:
- **Ejemplo de actividad de trabajo compartido:** "Explicaremos a nuestros compañeros las partes de una planta, desde las raíces hasta las hojas".

4.1. Comunicación de planes y objetivos a las partes interesadas

Comunicación con las familias

Una comunicación clara y continua es fundamental para establecer relaciones sólidas entre los centros escolares y las familias, sobre todo en comunidades que experimentan cambios complejos, como la implantación de un programa bilingüe. Una comunicación transparente y

coherente favorece el entendimiento mutuo y contribuye a crear un entorno cohesionado para los niños entre la escuela y el hogar.

Formas de comunicación

La comunicación entre las escuelas y las familias puede adoptar formas formales e informales:

Comunicación formal:

- Correos electrónicos
- Reuniones o tutorías programadas
- Manuales y otros recursos escritos
- Puesta en común de datos de valoración, evaluación y registro
- Sitio web de la escuela

Comunicación informal:

- Conversaciones en actos escolares
- Charlas durante las horas de entrega y recogida
- Mensajes organizativos rápidos
- Interacciones en las redes sociales
- Saludos diarios

La comunicación formal e informal contribuye a que las familias se sientan informadas, valoradas e incluidas.

4.2. Desarrollar una estrategia de comunicación

Una estrategia de comunicación ayuda a establecer el apoyo de las familias y genera confianza. Las escuelas deben identificar los canales más adecuados para cada tipo de comunicación y compartir esta información con los padres. Establecer expectativas claras sobre los métodos de comunicación y los plazos ayuda a gestionar las expectativas y disminuye la ansiedad en la comunidad. La coherencia ayuda a las familias a mantener su compromiso con el objetivo a largo plazo de ayudar a sus hijos a ser bilingües.

Lenguaje reflexivo en la comunicación

Elegir cuidadosamente las palabras al comunicarse con la comunidad es importante para ayudarles a entender y aceptar posibles cambios en el programa bilingüe en desarrollo. Por ejemplo, en lugar de decir: "Nuestro programa bilingüe contará con un profesor nativo de habla inglesa y otro de habla española que impartirán a su hijo una enseñanza lingüística al 50%", podría hacer hincapié en un enfoque personalizado:

- "Basándonos en nuestras observaciones del desarrollo lingüístico de su hijo, le proporcionaremos el apoyo necesario para garantizar su progreso en las dos lenguas escolares."

Este enfoque pone de relieve la atención individual y tranquiliza a las familias sobre la flexibilidad del programa para satisfacer las necesidades de sus hijos.

El valor de la comunicación positiva

Una comunicación positiva y decidida entre los centros escolares y las familias puede:

- Mejorar la comprensión de las diferentes perspectivas.
- Reforzar la confianza y la colaboración.
- Apoya el crecimiento de los niños armonizando los entornos escolar y doméstico.
- Refuerza un sentimiento compartido entre educadores y familias.

Al dar importancia a la comunicación como medio de colaboración, los centros pueden crear una comunidad conectada y solidaria que beneficie tanto a los alumnos como al programa bilingüe.

Comunicación dentro del equipo de personal de la escuela

Para crear un espacio seguro para la conversación transformadora dentro de su equipo de personal, cree una cultura de aprendizaje organizativo en la que:

- Los errores se reconocen como intrínsecos al aprendizaje y al desarrollo
- Se aceptan múltiples perspectivas
- Cada miembro tiene voz e influencia
- Se valora a cada persona: se celebran los puntos fuertes y las diferencias
- Se fomenta una mentalidad de crecimiento

Como ya se ha comentado en este capítulo, lograr el consenso es importante a la hora de implantar un programa bilingüe. Apoyar al personal implicado en este proceso ayudará a mantener su compromiso y entusiasmo. La comunicación eficaz dentro del equipo puede adoptar diversas formas, todas ellas contribuyendo a una cultura de diálogo y colaboración:

Comunicación formal

- Correos electrónicos
- Herramientas de redes de comunicación
- Reuniones organizadas (por ejemplo, todo el equipo, equipo de nivel, equipo de clase, debates individuales).
- Sesiones de formación o de intercambio de ideas
- Manuales y políticas escolares
- Iniciativas de desarrollo profesional

Comunicación informal

- Conversaciones en torno a la escuela
- Registros
- Actualizaciones rápidas de la organización
- Actos para el personal
- Saludos diarios

Afrontar los retos temporales en los nuevos programas

La introducción de nuevos programas suele crear un entorno exigente y acelerado, en el que el personal puede tener dificultades para dedicar tiempo a las reuniones periódicas. Fuera del aula, tareas como la creación de material, el establecimiento de relaciones con las familias y la preparación de entornos de aprendizaje pueden competir a menudo por el tiempo y la atención.

Una solución práctica es establecer un horario fijo para las reuniones. Por ejemplo, reservar un día concreto después de las clases garantiza que el equipo pueda reservar tiempo de forma sistemática. En función del tamaño y las necesidades del equipo, puede resultar eficaz un enfoque rotativo. Por ejemplo, una semana podría celebrarse una reunión de todo el equipo o una sesión de formación, mientras que la semana siguiente podría centrarse en los equipos de enseñanza de la clase u otras necesidades específicas del grupo.

Fomentar la colaboración

Asignar tiempo de reunión a los equipos docentes de la clase ayuda a garantizar espacio y tiempo para la colaboración y la coordinación de los distintos objetivos de aprendizaje. Cuando hay diferentes especialistas lingüísticos o profesores con diversos conocimientos lingüísticos, las conversaciones intencionadas sobre el trabajo conjunto y las expectativas respecto a las necesidades de aprendizaje de los niños contribuyen a crear una cultura positiva de aprendizaje de idiomas en el aula.

El papel de las políticas en la comunicación

Unas políticas escolares claras proporcionan un marco para que el personal comprenda los parámetros y las expectativas de su trabajo. Como hemos mencionado anteriormente, una política lingüística bien definida es especialmente importante en un programa bilingüe. Por ejemplo, el Colegio Internacional Montessori Córdoba ha desarrollado una política lingüística exhaustiva, que se incluye en el apéndice como recurso.

Mediante el establecimiento de prácticas de comunicación estructuradas, el fomento de la colaboración y la creación de claridad a través de políticas, las escuelas pueden cultivar un entorno que apoye tanto al personal como a los estudiantes de su comunidad escolar.

Pausa y reflexión

- ¿Qué métodos de comunicación le han resultado más eficaces para mantener a las familias informadas, comprometidas y seguras de los progresos del programa bilingüe?
- ¿Cómo se cultiva un ambiente de apoyo y colaboración entre el personal, en el que los puntos de vista divergentes y el aprendizaje continuo sustentan una sólida cultura bilingüe?
- ¿De qué manera programa y prioriza las reuniones de equipo para que haya tiempo suficiente para la creación de materiales, la planificación lingüística y se mantenga el equilibrio en el aula?
- ¿Cómo garantizar que las políticas escolares existentes o nuevas se ajusten a sus valores de aprendizaje de idiomas, manteniendo la claridad y la coherencia entre las clases, las familias y la comunidad en general?

1.5. Gestión de los recursos

Contenido

1. Gestión de los recursos
2. El rompecabezas de los recursos humanos
 - 2.1. Creación de un perfil de candidato, descripción del puesto y proceso de selección.
 - 2.2. Evaluación de los conocimientos lingüísticos de los candidatos
 - 2.3. Candidatos internacionales
3. Trabajar con el equipo que se tiene
4. 4. Consideraciones adicionales
5. Referencias

Principales conclusiones

- Un plan financiero fiable garantiza los recursos esenciales para un programa bilingüe y evita carencias presupuestarias.
- Aclarar los objetivos lingüísticos y las responsabilidades del personal impulsa decisiones eficaces de contratación y creación de equipos.
- Evaluar y priorizar las aptitudes de los candidatos, incluido su dominio de idiomas, ayuda a crear un equipo completo.
- Trabajar con el personal que se tiene, adaptando los objetivos en consecuencia, establece un entorno realista y solidario.
- Las estrategias receptivas a largo plazo, equilibradas por una comunicación sensible, fomentan una cultura bilingüe cohesiva para todos los implicados.

Introducción

Esta sección de la guía de campo se centra en los aspectos cruciales de la gestión de recursos y recursos humanos dentro de los programas bilingües en los colegios Montessori. Destaca la importancia de crear un plan financiero realista, gestionar los materiales multilingües y el tiempo de forma eficaz, y abordar los retos habituales en materia de personal. El texto analiza cómo los centros pueden tomar decisiones estratégicas basadas en sus recursos, objetivos y contexto local para garantizar el éxito a largo plazo. Además, aborda las complejidades de encontrar personal cualificado para los programas bilingües, teniendo en cuenta diversos factores como el dominio de la lengua, la experiencia y la ubicación. La guía también ofrece ideas sobre cómo los centros pueden adaptar su enfoque al desarrollo del personal y a la gestión de los recursos, en particular en la transición a la educación bilingüe o cuando hay escasez de personal. En definitiva, ofrece estrategias prácticas para crear un programa bilingüe sostenible que satisfaga las necesidades cambiantes de los alumnos y el personal.

1. Gestión de los recursos

La gestión de los recursos es clave para el éxito de cualquier programa bilingüe. En la última sección de esta guía, hablamos de la creación de objetivos claros y de estrategias organizativas y educativas. Aquí, esbozamos brevemente cómo crear un plan financiero realista, gestionar los materiales y el tiempo, y examinamos, en detalle, una dificultad muy común: abordar los retos de personal. Si tenemos en cuenta los recursos humanos y materiales de que disponemos y planificamos cómo colmar las lagunas existentes entre lo que tenemos y lo que necesitamos, los centros pueden planificar su éxito a largo plazo y, al mismo tiempo, adaptarse a las necesidades cambiantes de su comunidad bilingüe.

Plan financiero

Todos los proyectos necesitan un plan financiero sólido. Aunque es estupendo tener ideas inspiradoras y objetivos claros que beneficien a los niños y a la comunidad, todo puede venirse abajo sin un plan financiero fiable. Teniendo en cuenta los ajustados presupuestos de los programas educativos, es prudente elaborar proyecciones optimistas y pesimistas. Si sólo es posible una versión, debe ser la pesimista. Los presupuestos ajustados rara vez permiten disponer de un fondo de reserva, por lo que es importante contar con un plan financiero "provisionalmente" sólido. Se recomienda asegurar fondos designados para su programa bilingüe. De lo contrario, el impacto económico de gestionar un programa bilingüe frente a uno monolingüe afectará a todo el presupuesto del centro, ya sea de financiación privada o pública. En la elaboración de su plan financiero para un programa bilingüe, considere qué

gastos adicionales deben tenerse en cuenta:

Materiales

Un programa multilingüe necesita materiales multilingües. Entre ellos se incluyen materiales para el aula, libros para la biblioteca, recursos para los miembros de la comunidad que no comparten una lengua común, así como materiales de marketing y comunicación. Mientras que algunos materiales, como los libros de la biblioteca o los recursos de aprendizaje de idiomas en el aula, se compran directamente, la producción de otros requiere mucho tiempo.

Tiempo

Como se menciona en el apartado 1.4, Dirigir un programa bilingüe, es importante tener en cuenta el tiempo necesario para crear materiales y comunicarse interna y externamente. Se necesitan horas adicionales de administración para la comunicación en varios idiomas, y también puede ser necesario tiempo adicional de planificación. Ambas cosas pueden afectar al presupuesto escolar. Esto nos lleva a los recursos humanos, que tratamos en detalle en la siguiente sección.

2. El rompecabezas de los recursos humanos

Todos los centros escolares se enfrentan a problemas de personal, ya sea bilingüe o no. ¿Tenemos la combinación adecuada de experiencia y energía? ¿Podemos permitirnos contratar a los mejores candidatos? ¿Qué perfil se ajusta a nuestras necesidades? O, cuando las opciones son limitadas, ¿qué candidato tiene menos lagunas en su conjunto de competencias?

Encontrar personal cualificado en la educación Montessori suele ser difícil, incluso sin añadir los requisitos lingüísticos. El programa de idiomas introduce una capa adicional al reto de la dotación de personal para las escuelas bilingües.

La solución de cada centro dependerá de sus objetivos, situación, recursos y ubicación. Por eso esta guía no ofrece una solución específica. En su lugar, le ayuda a crear una estrategia que funcione para su centro escolar.

Como hemos examinado anteriormente en esta parte de la guía de campo, el primer paso para una nueva escuela es establecer objetivos claros para el programa de idiomas. ¿Quiere que los niños tengan conocimientos básicos de conversación en su segunda lengua a los 12 años, o necesitarán sólidos conocimientos académicos para apoyar su futura educación?

Una vez fijados los objetivos lingüísticos y dedicado tiempo a comprender el contexto lingüístico de la comunidad local, podrá planificar los recursos necesarios para ayudarles a alcanzarlos. El recurso más importante en cualquier programa de idiomas son las personas: profesores, ayudantes u otras personas que hablen la lengua meta. Dependiendo de sus objetivos y de la exposición a la lengua meta que tengan sus alumnos fuera de la escuela, puede optar por contratar a alguien:

- Un ayudante de clase que sólo utiliza la segunda lengua en clase.
- Un especialista en idiomas para impartir clases de idiomas específicas.
- Un profesor que domine la lengua meta.
- Un profesor con conocimientos intermedios de la lengua meta.
- O una combinación de estas funciones.

Búsqueda de nuevos candidatos

Puede utilizar varios métodos para encontrar candidatos para sus puestos disponibles, por ejemplo

- Publicaciones especializadas (en línea o impresas).
- Foros de empleo relacionados con su campo.
- Bolsas de trabajo generales.
- Sitios web de redes profesionales.
- Publicaciones locales.
- Los medios o redes sociales de tu centro.
- El boca a boca.

El número y la calidad de los candidatos disponibles dependerán de la ubicación y la situación de su centro de enseñanza. En las próximas secciones, exploraremos estrategias para manejar diferentes escenarios.

Suponiendo que tenga algunos candidatos para entrevistar, concéntrese en cómo enfocar el proceso de selección de forma eficaz.

2.1. Creación de un perfil de candidato, descripción del puesto y proceso de selección.

Crear un perfil de candidato para su vacante es un primer paso importante. Sin embargo, no siempre recibirá solicitudes de personas que cumplan todos los requisitos. En tales casos, dé prioridad a las aptitudes, la experiencia, las cualificaciones y los atributos más importantes para el puesto. Esta decisión dependerá del entorno específico de su centro y del equipo actual. Por ejemplo, si su equipo es joven, entusiasta y recientemente cualificado, podría resultar valioso dar prioridad a un candidato con más experiencia, aunque sus conocimientos lingüísticos no sean tan buenos como los de otro aspirante.

Es importante señalar que los conocimientos lingüísticos son sólo una parte del perfil del candidato y no siempre son el factor más importante, especialmente en campos como el nuestro, en el que escasean los candidatos cualificados. A veces es necesario ajustar los objetivos lingüísticos para adaptarlos a los puntos fuertes del equipo actual, o del equipo que se puede formar de forma realista (véase *Trabajar con el equipo que se tiene*).

2.2. Evaluación de los conocimientos lingüísticos de los candidatos

Cuando un requisito lingüístico es prioritario en la contratación, hay que evaluar cuidadosamente las capacidades lingüísticas reales del candidato. Los candidatos suelen tener ideas diferentes sobre lo que significa "intermedio" o "fluido". Por ejemplo, alguien puede haber aprobado un examen avanzado de idiomas hace 20 años, pero desde entonces apenas lo ha utilizado. Otro candidato puede haber vivido cinco años en un país donde se habla esa lengua, pero no haberse presentado nunca a un examen oficial. Incluso dos personas que hayan pasado un tiempo similar en un país pueden tener conocimientos lingüísticos muy diferentes, dependiendo de sus experiencias y aptitudes naturales.

Por estas razones, es importante que usted mismo evalúe el nivel de idiomas de los candidatos durante el proceso de entrevista:

- Nivel avanzado o fluido: Si necesita un alto nivel de competencia, los formularios de solicitud, los documentos y las entrevistas deberán realizarse en la lengua de destino. Si usted, como director del centro, no tiene los conocimientos lingüísticos necesarios, asegúrese de que alguien que sí los tenga participe en el proceso de entrevistas.
- Nivel intermedio: Para este nivel, puede bastar con realizar parte de la entrevista o un

breve debate aparte en la lengua de destino. El resto de la entrevista puede realizarse en la lengua local para evaluar mejor las demás aptitudes y atributos del candidato.

Recuerde que está evaluando a la persona en su totalidad y cómo encajará en su equipo. Los candidatos con conocimientos lingüísticos intermedios pueden tener dificultades para expresar plenamente su carácter y sus conocimientos en la lengua de destino. Esto es de esperar y debe tenerse en cuenta a la hora de tomar una decisión. Recuerde también que saber un idioma no es lo mismo que poseer la capacidad de enseñar una segunda lengua o la habilidad para adaptar su producción lingüística a los estudiantes de una segunda lengua.

2.3. Candidatos internacionales

Puede plantearse contratar a candidatos internacionales si su centro de enseñanza tiene requisitos lingüísticos específicos. Si opta por esta vía, es importante que conozca los requisitos del visado de trabajo en su país. Mientras que los candidatos son responsables de cumplir las obligaciones legales, los empleadores suelen implicarse en el papeleo. Como práctica ética, aclare desde el principio, en la fase de solicitud, quién se hará cargo de los gastos asociados. Confirme estos detalles antes de anunciar el puesto para no hacer perder el tiempo a ninguna de las partes.

Su capacidad para atraer a candidatos internacionales dependerá de varios factores:

- Retribución y condiciones.
- Tu ubicación.
- La cultura de la escuela.
- Una descripción clara del puesto.
- Procesos y políticas de contratación transparentes.
- Estructuras de apoyo para la reubicación.
- El procedimiento de la entrevista.

Trasladarse a otro país es un compromiso importante. Las escuelas deben reconocerlo y proporcionar el apoyo necesario para ayudar a los candidatos a instalarse. Aunque el apoyo de la escuela es fundamental para una transición sin problemas, algunos factores escapan al control de la escuela. Los candidatos pueden considerar que la zona no se adapta a sus necesidades y marcharse, lo que puede afectar a la permanencia del personal y a la estabilidad a largo plazo del profesorado. Para hacer frente a este desafío, puede considerar la posibilidad

de desarrollar una estrategia para formar a los candidatos locales para satisfacer las necesidades de su escuela. Montessori Córdoba International School adoptó con éxito este enfoque:

"Nos dimos cuenta de que contratar a candidatos internacionales implicaba muchas variables impredecibles, que a menudo les llevaban a marcharse al cabo de uno o dos años. Queremos personal que se quede a medio y largo plazo y crezca con la cultura de nuestra escuela. de nuestra escuela.

Identificamos a profesores de inglés cualificados en el área local que buscaban un cambio de las clases de idiomas dirigidas por profesores a un papel educativo más enriquecedor. Creamos un presupuesto y un plan para formar locales como Guías Montessori. Seleccionamos cuidadosamente a los candidatos en funciones de ayudantes para evaluar su idoneidad. A continuación, les ofrecimos contratos con cláusulas de fidelización y financiamos su diploma AMI mientras continuaban como asistentes.

Los resultados han sido excelentes. Ahora tenemos un equipo fuerte con las competencias que necesitamos y lazos locales, por lo que cuentan con el apoyo de la comunidad".

- Lucy Welsted, *Conversaciones comunitarias*

3. Trabajar con el equipo que se tiene

Los centros que deciden implantar programas bilingües cuando ya están establecidos -o los que se encuentran en zonas donde es difícil encontrar candidatos con los conocimientos

lingüísticos deseados- a menudo tienen que adaptar su visión a la realidad de su equipo actual. En estos casos, la atención debe centrarse en qué tipo de programa bilingüe puede construirse con los recursos disponibles.

Empiece por examinar los conocimientos lingüísticos que posee el personal docente actual. Si sus profesores no dominan la lengua lo suficiente como para impartir con confianza los contenidos curriculares básicos, puede pensar en otras estrategias creativas para maximizar la exposición de los niños a la lengua meta, como utilizar la lengua para:

- Dirigir actividades lúdicas organizadas.
- Ofrezca actividades extraescolares.
- Impartir partes del plan de estudios complementario.
- Participar en la vida escolar (por ejemplo, interacciones informales en el entorno escolar).
- Apoyar las actividades *Going Out*.
- Comunicarse con la comunidad en general
- Organice viajes a zonas o países donde se hable el idioma.
- Orientar a los padres sobre cómo crear oportunidades para el uso de la lengua en casa.
- Invite a ponentes para que hagan presentaciones o impartan talleres.
- Utilizar la lengua en momentos concretos del día, como las comidas.

Los niños suelen sentirse motivados cuando ven que los adultos aprenden a su lado. El personal debe ser sincero sobre sus esfuerzos y desafíos a la hora de utilizar la lengua meta (véase el apartado 3.1, Desarrollo de una cultura de aprendizaje de idiomas).

Ajuste sus objetivos lingüísticos para reflejar sus capacidades y recursos disponibles y comunique estos ajustes a las familias. Aunque a algunos miembros del personal y a las familias les pueda resultar incómodo este enfoque evolutivo de la planificación, establecer objetivos poco realistas sólo conduce a la frustración y a sentimientos de fracaso.

Del mismo modo que los profesores diseñan lecciones y actividades que garanticen el éxito de los niños, los responsables de la escuela deben fijar objetivos lingüísticos realistas basados en el equipo actual y los recursos disponibles. Este enfoque permite que la escuela crezca de forma sostenible y solidaria para todos los implicados.

Se trata de un plan a largo plazo

El desarrollo de una segunda lengua es un proceso gradual, véase la Parte 2: *Entender el aprendizaje de idiomas*, y el apoyo que necesitan los niños para aprender una segunda lengua cambia a medida que progresan. Un centro que inicia un nuevo programa bilingüe tendrá un perfil lingüístico diferente, con muchos alumnos principiantes, en comparación con un centro que lleva cinco o más años con un programa bilingüe, donde la mayoría de los alumnos de la fase elemental pueden tener conocimientos intermedios.

A medida que las capacidades lingüísticas de los alumnos mejoren con el tiempo, cambiarán los recursos necesarios para apoyarlos. Además de las diferencias individuales entre los niños, el progreso general de las capacidades lingüísticas en todo el centro también requerirá recursos diferentes. Esta evolución continua de un programa bilingüe dificulta la creación de una lista fija de necesidades desde una perspectiva externa.

Los directores de los centros deben estar preparados para estas necesidades cambiantes y sentirse seguros comunicando que tales cambios forman parte de la construcción y el desarrollo de un programa bilingüe. Sólo después de que el centro haya pasado por un ciclo completo con sus alumnos, los recursos y las necesidades serán más predecibles y manejables.

4. 4. Consideraciones adicionales

Los planes estratégicos para resolver el rompecabezas de los recursos humanos suelen ser a medio o largo plazo. Pueden requerir esperar a que la expansión de la escuela cree nuevas funciones, o a que un miembro del personal que cumple muchos requisitos pero no tiene los conocimientos lingüísticos óptimos se traslade de forma natural o a que la escuela encuentre una función más adecuada a sus capacidades.

Estos planes deben abordarse con sensibilidad, ya que el personal no rendirá al máximo si no se siente valorado. El dominio de idiomas, en particular, puede ser un tema delicado. Pedir al personal que trabaje en su segunda lengua o la mejore puede plantear cuestiones personales relacionadas con la cultura, la identidad, la educación, las oportunidades y la capacidad percibida.

Trabajar con éxito en una comunidad escolar requiere una gran capacidad de comunicación. Si el personal tiene la sensación de que se le impone una segunda lengua, pueden surgir

resistencias y malentendidos. Sin embargo, estos problemas pueden resolverse con una planificación meditada y una comunicación clara (véase *el apartado 1.4, Cómo dirigir un programa bilingüe*).

Pausa y reflexión

- ¿De qué manera adapta su plan financiero para acomodar tanto los gastos previstos como los imprevistos, preservando al mismo tiempo sus objetivos bilingües?
- ¿Cómo puede adaptar sus objetivos lingüísticos a los recursos disponibles y a la evolución de las necesidades de sus alumnos a lo largo del tiempo?
- ¿Cómo garantiza una comunicación clara y de apoyo con sus colegas sobre los retos y ajustes que supone impartir un programa bilingüe?
- ¿Cuál ha sido hasta ahora su mejor logro en la resolución del rompecabezas de los recursos humanos? ¿Qué puede aprender de ello?
- ¿Qué medidas puede tomar para apoyar el desarrollo profesional de su equipo, teniendo en cuenta al mismo tiempo la diversidad de orígenes lingüísticos y niveles de cualificación dentro de su aula?

1.6. Superar los retos de la aplicación

Contenido

1. Navegar por las complejidades de la implantación de programas bilingües
2. Retos comunes de la educación bilingüe y sus soluciones
3. Anticipar y abordar los posibles obstáculos y contratiempos
 - 3.1. Análisis DAFO para un programa Montessori bilingüe
4. Cultivar la resiliencia y la paciencia
5. Explorar juntos los beneficios del bilingüismo
6. Referencias

Principales conclusiones

- El éxito de la implantación de un programa bilingüe requiere una cuidadosa planificación, colaboración y el compromiso de todos los miembros del equipo.
- Anticiparse a los posibles obstáculos mediante herramientas como el análisis DAFO ayuda a abordar los riesgos de forma proactiva y a crear soluciones prácticas.
- Cultivar la resiliencia y la paciencia en el personal y las familias es esencial para navegar por el proceso gradual de adquisición del lenguaje.
- Alinear el programa bilingüe con los valores fundamentales del centro a través de una carta de colaboración en equipo garantiza la propiedad compartida y el éxito a largo plazo.

Introducción

Implantar un programa escolar bilingüe es una tarea compleja y de colaboración que exige una planificación concienzuda, un trabajo en equipo dedicado y una acción estratégica. En la transición a la educación bilingüe, es esencial reconocer los retos inherentes y establecer expectativas realistas, fomentando al mismo tiempo un sentido de propósito compartido entre todos los implicados. El proceso de desarrollo de un programa bilingüe requiere una cuidadosa atención a la comunicación, el compromiso y la integración de diversas perspectivas para garantizar el éxito a largo plazo. Esta guía ofrece ideas prácticas, desde la gestión de los retos del personal hasta la utilización del modelo Lippert-Knoster para la gestión del cambio, junto con estrategias para fomentar el apoyo y la resistencia de la comunidad. Al anticiparse a los posibles obstáculos y crear un plan de acción flexible e integrador, los centros educativos pueden sortear los entresijos de la educación bilingüe y cultivar un entorno de aprendizaje positivo y sostenible tanto para los educadores como para los alumnos.

1. Navegar por las complejidades de la implantación de programas bilingües

Implantar un programa escolar bilingüe es un proceso polifacético que requiere una cuidadosa planificación, colaboración y el esfuerzo colectivo de todo el equipo. La dedicación y la coordinación son esenciales para crear un programa que fomente la confianza de los hablantes bilingües. Reconocer la complejidad del proceso ayuda a establecer expectativas realistas y fomenta un sentido de propósito compartido entre todos los participantes.

Cuando surgen dificultades, reflexionar sobre las experiencias de otras escuelas que han implantado con éxito programas similares puede aportar ideas valiosas. Aprender de sus enfoques y estrategias puede guiar sus esfuerzos y ofrecer soluciones prácticas. [La videoteca de Bilingual Montessori](#) es un excelente recurso para apoyar a su equipo a lo largo de este proceso.

Los directores de los centros suelen sentirse aislados en la toma de decisiones y pueden tener dificultades para compaginar las exigencias de un nuevo programa con otras prioridades. Buscar activamente el apoyo de las redes locales de centros bilingües o de mentores experimentados puede ofrecer una valiosa orientación y seguridad, ayudando a los directores a superar estos retos con eficacia y confianza.

El compromiso con cualquier proyecto se asegura cuando los individuos se sienten personalmente implicados tanto en el proceso como en sus resultados. Reconocer y respetar las contribuciones de cada miembro del equipo fomenta un sentido de colaboración y propósito compartido, ayudando a los educadores a trabajar juntos hacia una visión unificada.

La comunicación inclusiva y abierta es crucial para crear este compromiso. Es más probable que la gente se comprometa con un proceso o resultado cuando se siente vinculada a él. La dirección debe dar prioridad a la participación de todos los miembros del personal en los distintos aspectos del desarrollo del programa, aprovechando sus puntos fuertes y conocimientos, y creando oportunidades periódicas de diálogo abierto. Así se garantiza que todos sientan que su papel se valora y forma parte del éxito del programa.

Gestionar cambios complejos suele ser como hacer malabarismos con múltiples prioridades. Diseñar un programa educativo eficaz ya es un reto de por sí, pero añadir objetivos bilingües y prácticas de aprendizaje autodirigido puede hacerlo aún más exigente.

En los momentos difíciles, recuérdese a sí mismo y a su equipo que el éxito es alcanzable. Si otros lo han conseguido, usted también puede. El modelo Lippert-Knoester de gestión de cambios complejos es una herramienta útil para superar los retos. Este modelo esboza los componentes clave necesarios para el éxito del cambio:

- Visión: Un entendimiento claro y compartido del resultado deseado.
- Incentivos: La fuente de motivación para realizar el esfuerzo.
- Habilidades: Los conocimientos y la capacidad para llevar a cabo con éxito la tarea.
- Recursos: Las herramientas necesarias para gestionar y ejecutar la tarea.
- Consenso: Alineación con los componentes e interiorización de los mismos.
- Plan de acción: Una guía que impulsa la acción y el crecimiento.

El modelo subraya cómo la ausencia de alguno de los componentes puede provocar resultados negativos como confusión, resistencia, ansiedad, frustración o falta de progreso.

El modelo Lippert-Knostr de gestión del

Cuando las necesidades y dudas de la comunidad escolar parecen abrumadoras, este marco puede ayudar a identificar qué áreas necesitan atención. Por ejemplo, supongamos que un profesor o grupo de profesores se resiste a adoptar el modelo bilingüe. En ese caso, el modelo puede ayudar a diagnosticar lo que puede faltar - como visión, incentivos o recursos- y sugerir dónde centrar el apoyo adicional, la formación o los ajustes organizativos para fomentar su entusiasmo e impulso.

Reconozca la complejidad de este trabajo como parte de sus esfuerzos para garantizar el compromiso. Evite prometer una transición fácil o resultados rápidos, ya que esto puede dar lugar a problemas futuros, como miembros del personal decepcionados, padres frustrados y conversaciones difíciles.

Un liderazgo y una administración equipados con herramientas para analizar y evaluar las dificultades -y con un plan de acción sólido pero flexible- están mejor situados para anticiparse a los contratiempos y responder con confianza a los obstáculos. Esta preparación inspira confianza y proporciona la estabilidad que su comunidad necesita de sus líderes.

2. Retos comunes de la educación bilingüe y sus soluciones

1. Retos en materia de personal

- Desafío: Dificultad para encontrar personal bilingüe con la formación pedagógica necesaria o para hacer frente a las ausencias de personal.
- Posibles soluciones: Proporcionar formación cruzada al personal existente, ofrecer oportunidades de desarrollo profesional y crear una red de profesores sustitutos familiarizados con el programa.

2. Barreras de comunicación

- Desafío: Dificultades lingüísticas entre el personal, los padres o la comunidad escolar en general.
- Posibles soluciones: Utilizar servicios de traducción, herramientas de comunicación bilingües y organizar talleres para fomentar la comprensión mutua y estrategias de comunicación eficaces.

3. Expectativas desajustadas

- Desafío: Diferentes prioridades entre el personal, los padres o los responsables del centro en cuanto a los objetivos o resultados del programa bilingüe.
- Posibles soluciones: Establecer expectativas claras y realistas desde el principio, proporcionar actualizaciones periódicas y facilitar una comunicación abierta para alinear la visión de todos sobre el programa.

4. Impaciencia por la adquisición de la lengua

- Desafío: Los adultos pueden esperar una rápida adquisición de una segunda lengua, lo que entra en conflicto con el enfoque Montessori.
- Posibles soluciones: Educar sobre el proceso natural y gradual de desarrollo del lenguaje y hacer hincapié en la importancia de un enfoque paciente y a largo plazo.

5. Escasa participación de los padres

- Desafío: Es posible que los padres no participen en los programas de educación de padres, que son fundamentales para apoyar el modelo bilingüe.
- Posibles soluciones: Ofrecer formatos flexibles y accesibles para la educación de los padres, como sesiones en línea o contenidos del tamaño de un bocado, y demostrar el impacto positivo en el aprendizaje de los niños.

6. Sostenibilidad del personal multilingüe

- Desafío: El descenso de las matriculaciones puede hacer inviable económicamente mantener personal multilingüe.
- Posibles soluciones: Buscar financiación alternativa a través de subvenciones o asociaciones y hacer hincapié en el programa bilingüe como argumento de venta único para atraer a más familias.

7. Falta de motivación y compromiso en la segunda lengua

- Desafío: Es posible que los niños no estén motivados para utilizar o comprometerse con la segunda lengua.

- Posibles soluciones: Integrar la segunda lengua en contextos y actividades atractivos y reales que atraigan los intereses de los niños, utilizando juegos, canciones y materiales prácticos.

3. Anticipar y abordar los posibles obstáculos y contratiempos

En cualquier implantación compleja, los obstáculos y contratiempos son inevitables. Preparar de antemano un plan de contingencia no sólo es una buena práctica, sino una forma valiosa de reducir el estrés cuando surgen dificultades. Dedicar tiempo, a ser posible en equipo, a identificar posibles dificultades puede ayudar a la escuela a responder con eficacia y confianza.

3.1. Análisis DAFO para un programa Montessori bilingüe

Un método eficaz para esta preparación es realizar un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Esta clásica herramienta empresarial puede utilizarse rápidamente como lluvia de ideas en una actividad de equipo, ayudando a identificar áreas de riesgo y oportunidades al tiempo que se aprovechan los puntos fuertes existentes para mitigar los retos. He aquí un ejemplo genérico, es mejor ser más específico a la hora de crear uno para tu entorno particular:

Puntos fuertes

- Educadores experimentados con formación Montessori y un sólido conocimiento del aprendizaje centrado en el niño.
- Comunidad escolar solidaria y entusiasta con el programa bilingüe.
- Recursos existentes, como materiales bilingües y aulas culturalmente diversas.

Puntos débiles

- Número limitado de personal que domine la segunda lengua de destino.
- Formación insuficiente de algunos profesores en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.
- Elevada carga de trabajo para el personal, lo que dificulta la gestión de las responsabilidades adicionales del programa.

Oportunidades

- Creciente demanda de enseñanza bilingüe en el área local, que puede atraer nuevas matriculaciones.
- Disponibilidad de subvenciones u oportunidades de financiación para programas lingüísticos y culturales.
- Posibilidad de colaboración con otros centros bilingües o especialistas lingüísticos de la zona.

Amenazas

- Rotación de personal o dificultad para contratar educadores bilingües Montessori cualificados.
- Preocupación de los padres por el ritmo de adquisición de una segunda lengua.
- Factores económicos que podrían provocar restricciones presupuestarias, limitando los recursos del programa.

Este análisis permite al equipo centrarse en aprovechar los puntos fuertes y las oportunidades, al tiempo que aborda los puntos débiles y prepara estrategias para mitigar las amenazas. Por ejemplo:

- Para hacer frente a la escasez de personal bilingüe (Debilidad), la escuela podría explorar cursos de desarrollo profesional o buscar asociaciones con universidades locales o escuelas de idiomas (Oportunidad).
- Para mitigar la preocupación por la rotación del personal (Amenaza), crear un plan de retención del profesorado que incluya oportunidades de desarrollo profesional, salarios competitivos o vacaciones extra, y fomentar un entorno de trabajo positivo y solidario.

Un análisis DAFO como éste debe adaptarse a las especificidades de su contexto y servir de base para una planificación proactiva.

4. Cultivar la resiliencia y la paciencia en el desarrollo de programas

Crear una cultura escolar sólida para el equipo es la base para apoyar la resiliencia y la paciencia dentro de los muros de la escuela. Cuando las personas sienten que pertenecen a una comunidad con una cultura que les permite expresar sus dudas y preocupaciones, compartir su trabajo, experimentar y cometer errores, es más probable que se sientan suficientemente comprendidas y motivadas para sortear las dificultades y superar los contratiempos.

Para que los programas bilingües tengan éxito es necesario que todos los interesados comprendan las etapas básicas del desarrollo del lenguaje. Este conocimiento ayuda a fomentar la paciencia y la resiliencia estableciendo expectativas realistas de progreso.

El personal docente también debe estudiar la adquisición del lenguaje y su relación con el desarrollo infantil (véase el apartado 2.3. Aprender frente a adquirir una segunda lengua), ser capaz de facilitar el aprendizaje de una segunda lengua en los cuatro modos de comunicación (véase el apartado 2.4. Los modos de comunicación y su desarrollo en las segundas lenguas infantiles) y comprender cómo y por qué evaluamos el desarrollo lingüístico (véanse los apartados 2.7. Evaluación: hacer visibles el proceso y el progreso del aprendizaje y 3.8. Evaluación en el aprendizaje de L2). Evaluación en el aprendizaje de L2). Esto incluye al personal docente que no es directamente responsable de la enseñanza de una segunda lengua. Comprender los objetivos básicos de los que son responsables sus colegas reforzará la colaboración en el centro.

Crear o conseguir materiales para ayudar a las familias de la escuela a comprender el desarrollo lingüístico de sus hijos y ofrecer un programa de educación para padres también son herramientas sólidas para reforzar la colaboración entre la familia y la escuela. Mantener unos buenos programas de comunicación ayuda a la comunidad a centrarse en la visión y a estar informada sobre los progresos y las adaptaciones del plan.

Los profesores necesitan espacio, tiempo y apoyo para adaptarse al cambio como cualquier otra persona. La transición de un programa monolingüe a otro bilingüe puede hacer que los miembros del personal que no se sienten seguros de sus conocimientos lingüísticos se sientan amenazados, infravalorados o avergonzados, aunque no sean directamente responsables de esa área de aprendizaje concreta. La dirección del centro debería establecer una política lingüística interna clara (véase el apartado 1.2 Definir los resultados del aprendizaje de idiomas: el qué) que describa las expectativas lingüísticas de los distintos miembros del personal en contextos específicos.

Además, es importante prestar especial atención a la inclusión en equipos de personal multilingüe. ¿Puede todo el personal acceder a la información compartida si las reuniones se celebran en una lengua específica? Si no es así, ¿qué medidas se tomarán para incluirlos? Puede ser necesario ajustar los horarios de las reuniones o celebrar reuniones paralelas en distintas lenguas. ¿Cómo se comunicará el personal si no comparte una lengua común? ¿Y debe tenerse esto en cuenta durante el proceso

de contratación? Una cuidadosa consideración de estas cuestiones ayuda a todos los miembros del personal a sentirse seguros y valorados durante el proceso de cambio.

Intente crear una cultura de aprendizaje de idiomas en toda la escuela (véase la sección 3.1 Desarrollar una cultura de aprendizaje de L2). Fomente la autenticidad en su equipo de personal; el primer paso es siempre que la dirección sea abierta y honesta sobre su propia curva de aprendizaje. Destaque los éxitos y los esfuerzos de cualquier miembro del personal por mejorar sus conocimientos lingüísticos. Fomente un ambiente en el que cometer errores forme parte del proceso y en el que las personas puedan practicar con seguridad las lenguas que están aprendiendo. Puede aplicar muchas de las estrategias de la sección 3.1 de esta guía, que trata de las estrategias para crear una cultura de aprendizaje de idiomas en el aula, a su entorno de adultos.

Para evitar crear tensiones entre los hablantes de una lengua y otra, el primer paso es no valorar más una lengua que otra. Puede que no sea ético pagar más a los hablantes de una lengua que a los de otra, por ejemplo, a pesar de las posibles dificultades para atraer a candidatos con conocimientos lingüísticos codiciados. Pregúntese cómo abordar esta cuestión con sensibilidad; la división no cultiva la resiliencia.

El desarrollo lingüístico pone a prueba la paciencia, ya que bajo la superficie ocurren muchas cosas que no son evidentes a primera vista. Los estudiantes de idiomas, sobre todo los que aprenden una lengua más tarde en la vida, suelen describir el proceso como cualquier cosa menos tranquilo. La paciencia y la motivación pueden decaer de vez en cuando, y los sentimientos de mayor confianza suelen ir seguidos de periodos de frustración y sensación de estancamiento. Aunque los niños que adquieren una segunda lengua a una edad temprana suelen evitar estos sentimientos, no es raro que los adultos proyecten sus propias frustraciones en el proceso.

El apartado 2.1. Preparar el terreno: adquisición y desarrollo de la lengua de la segunda parte de esta guía puede ayudar a comprender por qué el aprendizaje de una lengua no es un proceso lineal, ni siempre abierto. Para ayudar a los estudiantes de idiomas y a sus familias a superar los periodos de frustración, comparta ejemplos de historias de éxito, tranquilícelos remitiéndose a las etapas del desarrollo de la lengua y anímelos a confiar en el proceso. Para hacerlo de forma convincente, los profesores y los responsables de los centros escolares deben estar bien informados. Utilizar esta guía de campo es un paso positivo en esa dirección.

5. Explorar juntos los beneficios del bilingüismo y alinearlos con los valores de la comunidad escolar.

En la primera parte de esta Guía, exploramos los beneficios de ser bilingüe. Crear una carta de equipo para activar la visión de convertirse en un centro bilingüe es una buena estrategia para motivar a todos a apoyar la visión de establecer un programa bilingüe. Al crear los enunciados que componen la carta, conecte los beneficios con los valores del centro. Por ejemplo, muchos centros tienen una declaración de misión o visión que hace hincapié en preparar a los alumnos para la vida en un mundo globalizado o en prepararlos para afrontar los retos del futuro:

La actual declaración de objetivos: "Preparar a los niños para vivir en un mundo globalizado".

El beneficio declarado del bilingüismo en el programa: "Desarrollar una perspectiva global y sentirse más cómodo en situaciones multilingües."

Carta del equipo del programa bilingüe: "Para prepararse para la vida en un mundo globalizado, nuestros alumnos participarán en nuestro programa bilingüe para desarrollar actitudes interculturales y sentirse cómodos en contextos multilingües."

Los estatutos de equipo más eficaces se crean mediante la colaboración y la aceptación de los miembros de la comunidad. El personal que participa en la lluvia de ideas y en la redacción de los estatutos comprende mejor la finalidad del programa y se siente más responsable de su éxito. Su participación aporta diversas perspectivas y conocimientos a la carta, al tiempo que ejerce una influencia realista y fundamentada en sus intenciones.

Los estatutos del equipo pueden incluir las aspiraciones e intenciones del programa y aclarar el propósito que los miembros del equipo persiguen. Es importante que los estatutos sirvan de guía cuando surgen problemas, por lo que es fundamental incluir declaraciones sobre la comunicación respetuosa y los pasos a seguir para resolverlos. Los estatutos expresan el modo en que el equipo desea colaborar para alcanzar sus objetivos. Las plantillas de estatutos de equipo en línea ofrecen diversos ejemplos de lo que es posible. Una carta es un documento de trabajo y debe revisarse con el tiempo.

El proceso de colaboración refuerza la cohesión del equipo, fomenta la confianza y permite detectar y resolver en una fase temprana posibles malentendidos o diferencias de perspectiva. Cuando los miembros del equipo ayudan a redactar la carta, entienden mejor cómo aplicarla eficazmente y pueden comunicar sus objetivos más claramente a los demás. Al alinear los valores existentes en la comunidad con las expectativas alcanzables para el programa bilingüe, la carta presenta un camino natural y lógico para la comunidad.

Pausa y reflexión

- ¿Cómo puedes incorporar los principios de colaboración y propósito compartido en tu aula?
- ¿Cómo se alinean tus iniciativas bilingües con los valores de tu centro?
- ¿De qué manera puedes fomentar la resistencia y la paciencia tanto en tus alumnos como en tus colegas a medida que te enfrentas a las complejidades del desarrollo lingüístico bilingüe?
- ¿Cómo se abordan las expectativas desalineadas con los padres y el personal en relación con la educación bilingüe?
- Reflexionando sobre la herramienta de análisis DAFO, ¿qué puntos fuertes puedes aprovechar en tu aula para apoyar el programa bilingüe?
- "¿Qué soluciones se le ocurren para hacer frente a las amenazas identificadas en el análisis DAFO?".

s