



EDUCACIÓN en SAGRADO

Revista del Departamento de Educación Universidad del Sagrado Corazón



No. 1 año 2007

Índice

Página

Conoce tu Departamento

Perfil del Egresado, Ciencias del

Ejercicio y Promoción de la Salud 2

Conoce tus profesores y personal 3

Artículos:

Las reformas curriculares en los programas de preparación de maestros

Por: Dra. Migdalia Oquendo 4

El método de enseñanza Montessori y el método tradicional

Por: Margarita Fontán Pagán 9

Pruebas PCMAS en Sagrado

Por: Dra. Migdalia Oquendo 15

Cuento:

Mi familia diferente

Por: Keyla M. Torres Ortega 18

Notas de la directora

Con el compromiso de mantener un espacio de comunicación con estudiantes, profesores y egresados presentamos la tercera revista Educación en Sagrado.

En la misma se presenta el perfil del egresado del programa de Ciencias del Ejercicio y Promoción de la Salud, datos sobre profesores del Departamento y artículos de interés los cuáles pueden integrarse en los cursos de educación. Se incluyen artículos elaborados por nuestros estudiantes como: "El método Montessori y el método tradicional" elaborado por Margarita Fontán, estudiante de la maestría en Educación Temprana y un cuento elaborado por Keyla M. Torres, estudiante del programa combinado bachillerato/maestría en Educación Temprana.

Incluimos siempre los resultados de las pruebas PCMAS de nuestros estudiantes y un artículo sobre reformas curriculares.

Espero disfruten la revista y muchas bendiciones a todos.



Keyla M. Torres Ortega



- **Educación**

El proceso bi-direccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra, está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.

Perfil del Egresado, Ciencias del Ejercicio

El egresado del bachillerato de Ciencias del Ejercicio y Promoción de Salud estará capacitado para:

Conocer los diferentes campos de especialidad de la educación física en sus bases psicológicas, fisiológicas y biológicas.

Aplicar procedimientos efectivos de primera ayuda y estrategias para prevención y tratamiento de lesiones.

Interpretar las relaciones entre el desarrollo intelectual (cognoscitivo), emocional (afectivo) y perceptual motor (físico).

Diseñar planes y acciones estratégicas de motivación para modificar conductas que promuevan estilos de vida saludables.

Conocer la importancia de la mecánica, sistemas anatómicos y fisiológicos del cuerpo para mejorar el rendimiento humano y refinamiento de las destrezas atléticas.

Aplicar pruebas con técnicas de evaluación y medición adecuadas para identificar el rendimiento humano.

Interpretar y utilizar datos estadísticos acerca del rendimiento humano que permitan tomar decisiones con fundamentos científicos.

Conocer programas de acondicionamiento físico y actividades recreativas adaptadas a los diferentes tipos de población excepcional.

Conocer las destrezas y responsabilidades administrativas y los principios de supervisión necesarios para el manejo de diferentes facilidades deportivas y para el diseño e implantación de sistemas de presupuesto.

Aplicar conceptos de salud y bienestar como marcos conceptuales en la planificación de programas que busquen promover salud general, ya sea en la escuela, en el programa deportivo o en el ámbito del trabajo.

Conoce tus profesores y personal

Prof. Carla L. de la Torre



Cursó estudios en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras en Nutrición y Dietética, 2004. Realizó la práctica como nutricionista dietista en el Internado en Dietética del Recinto de Ciencias Médicas, 2005. Actualmente práctica su profesión por consulta privada en oficina y gimnasio del área metropolitana. Al presente se encuentra cursando estudios graduados en Ciencias del Ejercicio con concentración en Fisiología del Ejercicio en la Universidad de Puerto Rico, en Río Piedras.

Prof. Carlos Rodríguez



El prof. Rodríguez se ha dedicado al trabajo de preparador físico y masajista terapéutico durante 15 años. Ha trabajado como preparador físico de la Selección Nacional de Voleibol de Puerto Rico con los equipos de Voleibol Superior Masculino y femenino. Es exalumno de la Universidad del Sagrado Corazón donde completó un Bachillerato en Ciencias del Ejercicio y Promoción de la Salud. Estudió Masaje Terapéutico en "Educating Hands School of Masage" en Florida. Obtuvo su maestría en Educación en Salud Pública, del Recinto de Ciencias Médicas de la Universidad de Puerto Rico. Fue becado por el Comité Olímpico de Puerto Rico para estudiar el curso de Especialista en Alto Rendimiento Deportivo en la Universidad de Castilla de la Mancha en Toledo España. Además obtuvo el grado de Gerontología, del Recinto de Ciencias Médicas de la Universidad de Puerto Rico. Es miembro de la "National Strength & conditioning Association", "American Therapy Association", "National Athletic Training Association" y es el presidente de la Asociación de profesionales de Ciencias del Ejercicio. Actualmente se desempeña como profesor del Programa de Ciencias del Ejercicio.

Prof. Lilliam Vega Lassús



Lilliam Vega Lassús nació en San Juan en el 1969. Realizó sus estudios primarios en San Juan. De 1987 a 1993 cursó el Bachillerato de Educación Elemental con una concentración Educación Especial en la Universidad del Sagrado Corazón en Santurce y una Maestría en Artes en Administración y Supervisión en la Universidad de Phoenix. Actualmente realiza estudios doctorales en Administración y Supervisión con una especialidad en Educación Especial. Trabajó como profesora de EDU 306. Ha organizado cuatro conferencias anuales sobre Educación Especial en USC. Trabajó como maestra de Educación Especial en el Distrito de Trujillo Alto en el Departamento de Educación. También trabajó como Especialista en Investigaciones Docentes en la Secretaría Asociada de Educación Especial en las oficinas del Nivel Central del Departamento de Educación. Representó al DEPR en el Consejo Estatal sobre Deficiencias en el Desarrollo. Se ha destacado además como supervisora de Zona en Educación Especial. Desde el 2003 hasta el presente se desempeña como profesora a tiempo parcial en la Universidad del Sagrado Corazón.

Las reformas curriculares en los programas de preparación de maestros

Dra. Migdalia Oquendo
Directora
Departamento de Educación

Una reforma curricular en un Programa de Preparación de Maestros, es un proceso de investigación y de reflexión crítica que intenta buscar las maneras más efectivas de formar nuevas generaciones de maestros y que además busca promover las maneras más adecuadas de implantar las nuevas formas de pensar y educar. En esta reforma educativa es imperativa la formulación y aceptación de cambios y la búsqueda de esquemas de transición que lleven a ese cambio deseado.

En el ansia de reformar los programas de preparación de maestros es necesario comenzar con la aceptación de que la reforma no es algo que debemos hacer y que ocurre dentro de unos límites establecidos de tiempo. Una reforma más bien ocurre en un continuo investigar, pensar y repensar las variables que afectan el proceso educativo. La reforma curricular no puede ocurrir en un plazo determinado de tiempo. El que esto ocurra pasa por alto la dinámica del conocimiento con su velocidad acelerada de cambio. También delegaría a un segundo plano u olvidaría las grandes transformaciones socio-económicas que ocurren en los pueblos, y por ende, el cambio que se suscita en cada ámbito de las ocupaciones y en particular en la profesión del magisterio. Dichas transformaciones que obviamente se reflejan en el mundo de las ocupaciones y profesiones ponen de relieve la continua necesidad de reformular los currículos y actualizarlos a tono con los tiempos.

En el Programa de Preparación de Maestros de la Universidad del Sagrado Corazón de Puerto Rico, rechazamos la posición de que para que se haga una reforma curricular en la Universidad, primero tiene que haber una reforma del sistema educativo primario y secundario. Esta forma de pensar establece una separación entre los niveles de enseñanza, separando el proceso educativo en estructuras fijas de conocimiento que se dan por etapas. En el proceso de reforma curricular intentamos llevar al estudiante aspirante a maestro, a conciliar consigo mismo la idea de que en una sociedad heterogénea como la nuestra coexisten muchas formas de pensar, gran diversidad de intereses, diversas modalidades cognoscitivas y que la excelencia se manifiesta de muchas maneras. Partiendo de esta idea el maestro debe romper con los esquemas autoritarios y prescriptivos donde hay solamente un modelo curricular bajo el cual todos los estudiantes deben formarse y donde la homogeneidad es una meta.

El maestro egresado del Programa de Preparación de Maestros de la Universidad del Sagrado Corazón debe visualizarse como un investigador del salón de clase, donde sus prácticas educativas dan origen a un proceso de reflexión crítica sobre su propia práctica educativa. Esto debe redundar en la aceptación de que no hay currículos fijos, que más bien son dinámicos, donde se incorporan continuamente productos de la investigación y reflexión. La visión del maestro como investigador de

la sala de clases y del escenario escolar, promueve la visión de un maestro que fundamenta sus decisiones y opiniones sobre bases científicas lo cual no es la costumbre en los sistemas educativos. En esta visión del maestro como investigador exponemos al estudiante que se está formando para ser maestro, a la investigación cuantitativa y cualitativa desde muy temprano en su desarrollo.

El estudiante se expone a la investigación del escenario y ambiente escolar y conforme avanza en su formulación las variables de investigación se van descifrando para finalmente exponerse a la experiencia clínica de práctica docente. Esta experiencia clínica ocurre a través de toda su formación y no exclusivamente a l finalizar su preparación.

El programa de Preparación de Maestros de la Universidad del Sagrado Corazón en vías de reformar el currículo actual tendrá como elementos integradores a través de todo el currículo el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico y la investigación. Estos dos elementos darán significado, profundidad y amplitud al aprendizaje ya que establecen la continuidad de la experiencia educativa. El desarrollo de destrezas de pensamiento crítico como elemento integrador en el currículo de preparación de maestros aspira a formar educadores críticos. Educadores que a su vez alentarán a sus alumnos a descubrir y procesar información. Proveerán oportunidades para que los estudiantes:

1. Descubran sus propias formas para llegar a conclusiones.
2. Defiendan sus posiciones apelando a la razón y a la evidencia.
3. Consideren varios puntos de vista.
4. Acepten que en las sociedades coexisten diversas formas de pensamiento.
5. Acepten la diversidad.
6. Transfieran ideas a nuevos conceptos.
7. Evalúen la veracidad de los hechos.
8. Exploren implicaciones y consecuencias.

El educador crítico formará a su vez estudiantes críticos capaces de adquirir conocimientos a través del pensamiento (Marzano y otros, 1988).

El segundo elemento integrador del currículo es la investigación. La investigación se encuentra íntimamente relacionada con las destrezas de pensamiento crítico. Un educador crítico es investigador, experimentador e innovador. La investigación debe ubicarse en el contexto amplio de la teoría y no meramente en la rutina cotidiana.

Cuando se pone en práctica una estrategia de enseñanza el valor investigativo de la misma pierde efectividad y validez si se pierde de vista el contexto sociocultural en el cual se desenvuelve el aprendizaje, las relaciones que se dan en el salón de clase y el contexto general de la educación. El educador crítico analiza los episodios particulares, el ente social y cultural que es el estudiante y el contexto en el cual se desarrollan las relaciones educador-educando. El programa de preparación de maestros promueve tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa en el acercamiento a las soluciones de o problemas que surgen del quehacer educativo.

La incorporación de la investigación a través del currículo se evidencia en la práctica docente. Tradicionalmente ésta es una experiencia que se tiene cuando el estudiante se encuentra en su último año de preparación. Esta concepción presupone que el estudiante conoce una serie de teorías las cuales pondrá en ejecutoria en su experiencia práctica. Presupone erróneamente que los cursos proveen todas las contestaciones a interrogantes que surgen en el ejercicio de la práctica. Esta concepción presenta un problema de desfase entre la teoría y la práctica. Hay varios problemas derivados de esta concepción tradicional:

1. Se asume que el estudiante aprende toda la teoría y luego la aplica.
2. Un semestre es un período muy corto para poner en práctica lo aprendido.
3. Los practicantes llegan temerosos a la práctica en el último semestre.

La práctica docente no debe ser una experiencia que ocurre al final de la formación del educador, más bien debe ser una experiencia que se inicia desde que el estudiante ingresa a la facultad de Educación. En el Departamento de Educación proponemos que la experiencia de práctica docente se ofrezca en tres niveles:

Nivel I: Ecología

En este nivel al estudiante de práctica se le enseña a observar y a reflexionar sobre lo observado. El aspirante a maestro aprende a considerar a sus alumnos, sus inquietudes, sus intereses y sus necesidades. Observa las relaciones que se establecen en el ámbito escolar. El estudiante de educación investiga cual es el ambiente socio-cultural de sus alumnos, aprende a reflexionar sobre como el ambiente es un filtro que le permite seleccionar experiencias educativas (Marzano, 1992). Este nivel debe ser tomado concurrentemente con los cursos Fundamentos filosóficos y sociológicos y Psicología Educativa.

Las competencias que se espera logre el futuro educador en este nivel son las siguientes:

- Demostrar destrezas de observación.
- Capacidad para hacer inferencias en las observaciones realizadas.
- Conocimiento de las diversas funciones que desempeña el maestro.
- Capacidad para analizar la estructura del sistema escolar puertorriqueño.
- Conocimiento de la ecología de la sala de clases y del escenario escolar.
- Capacidad para utilizar enfoques de la teoría psicológica del aprendizaje para desarrollar su filosofía de cómo se aprende y como se enseña.
- Capacidad para inquirir sobre el ambiente socio-cultural de su alumno.
- Habilidad para comprender el rol de factores sociológicos, psicológicos, económicos y culturales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Nivel II: Diseño Instruccional y Metodología

En este nivel el futuro maestro participa más directamente del proceso enseñanza ya que labora junto al maestro del salón de clase en la planificación de la enseñanza y experimente con nuevas formas de enseñar y evaluar el aprendizaje. Este nivel puede ser concurrente con los cursos de Principios de Diseño Instruccional, Metodología y Evaluación.

Las competencias que lograrán en el Nivel II son:

- Habilidad para identificar estilos de aprendizaje y desarrollar estrategias adecuadas que se atemperen a estos estilos.
- Habilidad para diseñar sistemáticamente la instrucción de acuerdo a las necesidades de los alumnos.
- Habilidad para utilizar diversos recursos tecnológicos.
- Habilidad para diseñar y preparar materiales educativos en el área de su especialidad.

Nivel III: Experiencias Clínicas

En este nivel el estudiante le dedica la mayor parte del tiempo al proceso de enseñanza y evaluación. Concurrentemente el estudiante selecciona una situación en el salón de clase o en la escuela para investigar. Genera hipótesis que le permitan acercarse a la solución del problema y reflexiona sobre las posibles soluciones. Se espera que el estudiante al llegar a este nivel haya iniciado una reflexión sobre la misión del maestro, la función de la escuela, como el estudiante aprende y la función de la educación.

En el nivel III se espera que los estudiantes desarrollen las siguientes competencias:

- Capacidad para definir su rol como estudiante-maestro.
- Capacidad para ejercer liderato en relación a problemas y/o situaciones que surjan en la escuela.
- Demostrar principios de conducta ética.
- Capacidad para utilizar diversas formas de evaluación.
- Capacidad para utilizar efectivamente diversas estrategias educativas.
- Capacidad para construir instrumentos de evaluación que satisfagan criterios de validez, confiabilidad y los principios de diseño.

Este planteamiento resume la importancia de la Reforma Curricular en el Departamento de Educación de la Universidad del Sagrado Corazón. Partimos de que la reforma curricular es un esfuerzo coordinado de investigación y reflexión crítica para buscar nuevas maneras de educar. Esta definición implica que la reforma curricular es un evento continuo coordinado y no tiene límites temporales ya que la reflexión crítica de los programas es el elemento esencial de la Reforma.

Bibliografía:

Declaración de los principios (1991). Centro para el pensamiento crítico y la Crítica Moral.
Manuscrito.

Marzano R. y otros (1988). Dimensions of Thinking. ASCD. Alexandria. USA

Marzano R. (1992). A different Kind of Classroom. ASCD. Alexandria. USA

Villarini A. (1988). La integración del currículo en la preparación de maestros. Pedagogía #55 pp.
33-54.



El método de enseñanza Montessori y el método tradicional

Margarita Fontán Pagán
Estudiante de maestría en Educación Temprana



María Montessori

La educadora italiana María Montessori es conocida como la fundadora del Método Montessori. Es considerada la voz más representativa de la pedagogía italiana en el contexto mundial contemporáneo (Pesci, 2005). Esta brillante y original educadora, fue también científica, curadora, humanista y filósofa (Gettman, 1987). Nació en Chiaravalle, Ancona, provincia de Las Marcas el 31 de agosto de 1870. Fue la primera alumna femenina que estudió en roma Medicina y Ciencias Naturales. En 1896 se graduó de medicina. Posteriormente fue nombrada auxiliar en la clínica psiquiátrica y tuvo a su cargo la educación de los niños frenasténicos. Los fundamentos psicopedagógicos sobre los que se basa el método Montessori son:

- Respeto a la espontaneidad del niño, permitiéndole llevar a término cualquier manifestación que tenga un fin útil.
- Respeto al patrón de desarrollo individual, distinto a cada caso particular.
- Libertad para que el niño desarrolle la actividad que desee, con el único límite del interés colectivo.
- Autoactividad del alumno, según sus propios intereses.
- Disposición del ambiente, para favorecer el autodesarrollo. (Acuña Fernández, 2000).

La Dra. Montessori (1949) señala que la educación debe preocuparse por el desarrollo de la individualidad permitiendo a cada niño que sea independiente no sólo en los primeros años de su vida sino a través de todas las etapas de su desarrollo. Según ella son necesarias dos cosas: el desarrollo de la individualidad y la participación del individuo en una auténtica vida social. Ese desarrollo y esa participación en las actividades sociales cobra distintas formas en los diferentes períodos de la infancia. Para lograrlo es indispensable proporcionar al niño en todo momento los medios necesarios para que actúe y adquiera experiencia. Entonces su vida como ser social se desarrollará durante sus años formativos y se hará más compleja a medida que crezca.

El material para favorecer el desarrollo del niño está destinado a la realización de ejercicios sistemáticos que tienden directamente a la educación de los sentidos y de la inteligencia. Dicho material está compuesto por diferentes elementos, como: sólidos encajables, con los que el niño ejercita el tacto y la presión; pequeñas planchas de superficies lisas y rugosas; planos encajables para la distinción de la forma de planos geométricos; tablillas cubiertas con hilos de colores, para el desarrollo del sentido cromático; objetos sólidos geométricos, para el reconocimiento de la forma y peso de los cuerpos, por el tacto; serie doble de campanillas, para reconocer los diferentes sonidos, una de ellas ordenada según las notas de la escala musical, y la otra no secuenciada. Estos materiales deben poseer diversas condiciones mediante el color, el brillo, las formas, de modo que atraiga la atención del niño al máximo. Debe tener también ciertas características que provoquen la actividad del sujeto. Además el material debe ser limitado para que no permita desviaciones que le hagan perder su objetivo. También hará posible el autocontrol del niño, para que ejecute sus ejercicios en forma ordenada.

En el Método Montessori el papel del maestr@ es muy importante, ya que debe poner al niño en relación con el material, facilitándole la elección de los objetos y su manejo de acuerdo con su edad madurativa, le ayuda a coordinar sus movimientos para hacerlos simples y consecutivos (Acuña Fernández, 2000). Para Montessori (1949) el mejor maestro es el entorno. No visualiza al maestr@ como transmisor/a de conocimientos sino más bien como guía. Por ello veo como muy necesarios los objetos que suscitarán el interés del educando y los denomina como alimento para el espíritu del niño. El maestr@ es guía porque su papel primordial es observar y no enseñar. Incluso será más un psicólogo@ que un maestr@ y en este sentido considera de suma importancia la preparación científica de parte de la maestr@.

En el Método de enseñanza tradicional el maestr@ guía al alumno en su proceso de aprendizaje establecido con anterioridad las estrategias de enseñanza, el contenido curricular a cubrir y los materiales necesarios. Todo está prefijado y la participación del alumno se limita a contestar las actividades propuestas por el docente, según lo cual se determinará el dominio o no dominio de las destrezas que se espera que el niño haya ganado para su edad y grado. Se fundamenta en libros de texto y en cuadernos u hojas de actividades. Las actividades previstas y los materiales son iguales para todos los niños del salón; además deben mantenerse sentados la mayor parte del tiempo, y si es posible callados. No se visualiza al niño como un ente activo en proceso de construir su aprendizaje, sino como uno que recibe y almacena gran cantidad de conocimientos (Montessori, 1964; Oquendo, 1988). Esa capacidad de almacenar es la medida para determinar su futuro éxito y se mide a base de exámenes y notas.

En Puerto Rico la enseñanza se rige mayoritariamente por el Método Tradicional. Aunque en los últimos años se ha intentado realizar una amplia reforma curricular basándose en las corrientes constructivistas, como el Pensamiento Crítico propulsado por Ángel Villarini (1991) y el Humanismo por César Rosario (1998), queda un largo camino para integrar la teoría expresada en los Marcos curriculares a la praxis educativa, tanto en el ámbito público como en el privado. Se han realizado numerosas conferencias y talleres de puesta al día, pero los resultados están pro verse. Más bien en la tarea de la enseñanza se da una especie de praxis ecléctica, donde los docentes toman ideas de varios teóricos. Esta práctica en la que se mezclan distintas metodologías no sería inadecuado, si el maestr@ tiene claro los diversos marcos teóricos (Marcon, 1999, citado por Hinrichs, 2003). Por tanto, es necesario conocer los diversos marcos teóricos para que la práctica educativa que el maestr@ utilice sea la apropiada.

El presente trabajo pretende realizar una comparación entre el Método de enseñanza Montessori y el Método Tradicional. Para muchos el Método Montessori es superior al Método Tradicional porque provee para que el niño desarrolle su propia dirección, realice actividades más colaborativas que competitivas y desarrolle la confianza de enfrentar retos y cambios con optimismo (North American Montessori Association, 2003, Pickering, 1992, Chatten Macnichols, 1992; Crain (1992; Haines, 1995 citados por Lobata, Wallace & Finn, 2005). Hay otros que, además, consideran que los estudiantes que asisten a escuelas que siguen el Método Montessori logran un rendimiento académico superior al de aquellos que asisten a escuelas tradicionales (Daux, 1995; Dawson, 1987; Takacs, 1993, citados por Seldin, 2003 en Lobata, Wallace & Finn, 2005).

La Dra. Montessori (1964) pretendía con su método aportar una solución positiva a los problemas pedagógicos de su tiempo. Se basaba en que su método, según ella, ofrecía respuesta a los cuestionamientos sobre la libertad de los alumnos, el establecimiento de la armonía ente el trabajo y las actividades de las casa y las tareas escolares, haciendo que ambas trabajasen para la educación del niño. Visualiza la capacidad de inteligencia del niño como el suelo fértil que recibirá las semillas (materiales, experiencias, actividades) y éstas se acrecentarán gracias a la creatividad del muchacho.

Su objetivo es apelar a la imaginación y a la interioridad del educando, más que a memorizar datos.

"El secreto de una buena educación consiste en hacer de cuenta que la inteligencia del niño es un suelo fértil donde se sembrarán semillas que crecerán al calor del fuego de la imaginación. Por lo tanto, nuestro objetivo no es meramente hacer que el niño comprenda y mucho menos forzarlo para que memorice hechos: nosotros apuntamos a conmovir su imaginación y entusiasmarlo hasta lo más profundo de su ser"(Montessori, 1964, p22.).

Además dirigía su método educativo a la consecución de la paz porque solamente un hombre nuevo, el niño educado desde su interior en armonía consigo mismo, puede anhelar la convivencia armoniosa con los demás y con su ambiente. La paz personal y colectiva no proviene, por tanto, de la transmisión del conocimiento que el adulto le haga al niño, sino de una convicción interior que el niño ha cultivado en sí desde muy pequeño.

"El niño que ha sentido un amor inmenso por su entorno y por todas las criaturas vivientes, que ha descubierto la alegría y el entusiasmo en el trabajo, nos da razones para albergar la esperanza de que la humanidad se pueda desarrollar en una nueva dirección. Nuestra esperanza de un futuro en paz no yace en el conocimiento formal que el adulto le puede transmitir al niño, sino en el desarrollo normal del hombre nuevo". (Montessori, 1949, p.98).

Para Montessori (1995) la grandeza de la personalidad humana comienza a la hora del nacimiento. Por tanto, la educación debe comenzar desde el nacimiento. Esta afirmación converge perfectamente con los avances de la ciencia contemporánea, tanto en el campo biológico que ya nos muestra esta grandeza desde el seno materno, como en la psicología y la neurociencia que representan un reto para el presente y los subsiguientes décadas frente a la tarea educativa. En el Método Montessori el proceso de la educación debe seguir el de la evolución o desarrollo del niño ya que la vida es una unidad total, especialmente en los primeros años, cuando el niño se forma a sí mismo de acuerdo con las leyes de su crecimiento. Este concepto de unidad total en Montessori se podría identificar con la visión y misión de nuestros centros escolares que subrayan como meta la educación o formación integral de los educandos. Desde esta perspectiva el Método Montessori ofrece una posibilidad más acorde que la de la metodología tradicional.

En la *Tabla I* se observa cómo coparan ambos métodos en diferentes aspectos. En el aspecto del desarrollo cognoscitivo el Método Montessori enfatiza las estructuras cognoscitivas, mientras en la Metodología Tradicional el énfasis es en la memoria. Ambos métodos dan énfasis al desarrollo social. El rol del maestr@ en la metodología Montessori es de guía y observador@ y no obstaculiza la actividad del niño, que es participante activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cambio en el ambiente salón tradicional la maestra tiene un papel dominante en la actividad del salón, y el niño

es un participante pasivo. También la maestra asegura la disciplina como una fuerza externa, mientras que en un ambiente Montessori se subraya que el niño se guía por su propia disciplina interior.

Los grupos en un aula Montessori son de un arco de edad de tres años, contrario al salón tradicional donde los niños son de la misma edad. Estos niños son libres para moverse en su ambiente, suelen sentarse en alfombras en el piso para trabajar allí con el material que ha seleccionado; mientras que los niños en un salón están en pupitres ordenados en filas, mirando hacia la pizarra y la maestra, básicamente en posición estática y no se les permite moverse a su antojo.

En un aula Montessori el proceso de aprendizaje es de modo más individualizada donde cada niño trabaja en las actividades diarias de su selección. En el salón tradicional el proceso es más bien grupal y dirigido. Todos los niños del salón realizarán la actividad planificada previamente por la maestra y por un tiempo determinado. El niño no tiene oportunidad de elección ni de la actividad, ni del tiempo para trabajarla. Considero que el método de enseñanza Montessori tiene ventajas sobre el método tradicional especialmente en aspectos relacionados con conducta social, auto concepto y desarrollo socio emocional.

Tabla 1. Comparación del Método Montessori con el Método Tradicional. Tomado de American Montessori Society (2005).

Montessori	Tradicional
Énfasis en: estructuras cognoscitivas y desarrollo social.	Énfasis en: conocimiento memorizado y desarrollo social.
La maestra desempeña un papel sin obstáculos en la actividad del salón. El alumno es un participante activo en el proceso enseñanza aprendizaje.	La maestra desempeña un papel dominante y activo en la actividad del salón. El alumno es un participante pasivo en el proceso enseñanza aprendizaje.
El ambiente y el método Montessori alientan la autodisciplina interna.	La maestra actúa como una fuerza principal de la disciplina externa.
La enseñanza individualizada y en grupo se adapta a cada estilo de aprendizaje según el alumno.	La enseñanza en grupo es de acuerdo al estilo de enseñanza para adultos.
Grupos con distintas edades.	Grupos de la misma edad.
Los niños son motivados a enseñar, colaborar y ayudarse mutuamente.	La enseñanza la hace la maestra y la colaboración no se le motiva.
El niño escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad.	La estructura curricular para el niño esta hecha con poco enfoque hacia el interés del niño.
El niño formula sus propios conceptos del material (autodidacta).	El niño es guiado hacia los conceptos por la maestra.
El niño trabaja por el tiempo que quiera en los proyectos o materiales escogidos.	Al niño se le da un tiempo específico, limitando su trabajo.
El niño marca su propio paso o velocidad para aprender y hacer de él la información adquirida.	El paso de la instrucción es usualmente fijado por la norma del grupo o por la profesora.

Montessori	Tradicional
El niño descubre sus propios errores a través de la retroalimentación del material.	Si el trabajo es corregido, los errores son usualmente señalados por la profesora.
El aprendizaje es reforzado internamente a través de la repetición de una actividad e internamente el niño recibe el sentimiento del éxito.	El aprendizaje es reforzado externamente por el aprendizaje de memoria, repetición y recompensa o el desaliento. Aquí añade Galdames (oct. 2003) anotaciones en el libro y/o notas).
Material multi sensorial para la exploración física.	Pocos materiales para el desarrollo sensorial y la concreta manipulación.
Programa organizado para aprendizaje del cuidado propio y del ambiente (limpiar zapatos, fregar, etc.)	Menos énfasis sobre las instrucciones del cuidado propio y el mantenimiento del aula.
El niño puede trabajar donde se sienta confortable, donde se mueva libremente y hable de secreto sin molestar a los compañeros. El trabajo en grupos es voluntario.	Al niño usualmente se le asignan sus propias sillas estimulando el que se sienten quietos y oigan, durante las sesiones en grupos.
Organizar el programa para los padres, entender la filosofía Montessori y participar en el proceso de aprendizaje.	Los padres voluntarios se envuelven solamente para recaudar dinero o fondos. No participan los padres en el entendimiento del proceso de aprendizaje.



Referencias:

- Acuña Fernández, M.L. (2000). Método Montessori. México: Universidad Abierta. Recuperado 24/sept/05, de <http://www.universidadabierta.edu/mx>.
- American Montessori Society. (2005). Algunas comparaciones del Método Montessori con el tradicional. Recuperado de <http://www.educar.org/articulos/metodomontessorri.aspdel>.
- Gettman, D. (1987). Basic Montessori Learning Activities for Ander Fitness. ST. Martin's Press: N.Y.
- Hinrichs, F. (2003). Modelos de instrucción para la educación en la Niñez temprana. ERIC Digest. Recuperado el 4/6/06, de: <http://www.ericdigests.org/2003/ninez.htm>
- Lobata, Christopher, Wallace, Nancy & Finn, Kristin (2005). Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs. Journal of Research in Childhood Education, 20, 1, 5-13.
- Montessori, M. (1949/1998). Educación y Paz. Buenos Aires, Argentina. ERREPAR.
- Montessori, M (1964). The Montessori Method. New York: Schocken
- Montessori, Maria (1995). The Absorbent Mind. New York: Owl Books
- Oquendo M. (1988). El efecto de la estrategia de inquirir, el estilo cognoscitivo y el aprovechamiento académico sobre las destrezas de solución de problemas en Biología. Tesis doctoral, UPR.: Río Piedras.
- Pesci, F. (2005). II método de la pedagogía científica: Edizione critica. Roma: La mediazione pedagogica, 2, 1, 1-4
Recuperado el 2/23/06 de: http://web.tiscali.it/mediazionepedagogica/anno_02numero_/Pesci
- Rosario C. (1995). Matrices curriculares: Documento de trabajo. San Juan: Superintendencia de Escuelas Católicas.
- Villarini, Ángel R. (1991). Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento. San Juan, P.R.: PELL.

Pruebas PCMAS en Sagrado

Dra. Migdalia Oquendo Cotto

Directora departamento de Educación

Como en años anteriores, el Departamento de Educación informa a la comunidad universitaria los resultados de las pruebas PCMAS obtenidas por los estudiantes de Sagrado. La prueba tiene una vigencia de cinco (5) años para que los candidatos a obtener la certificación de maestros completen todos los requisitos.

El Departamento de Educación de Puerto Rico emitió la carta circular 10-2005-2006 conocida como Política Pública sobre las Pruebas de Certificación de maestros. Esta carta circular establece que los estudiantes candidatos a maestros pueden tomar las pruebas de certificación tantas veces como desee sujeto a la siguiente condición:

"después del segundo intento sin lograr aprobar alguna de las pruebas, el candidato deberá acordar con el DEPR los cursos universitarios que deberá tomar antes de permitírsele un próximo intento"

La oficina conocida como Instituto de Desarrollo Profesional del Maestro del DEPR será responsable de orientar a los candidatos a maestros. Los cursos deben ser de 3 créditos o más y deben tomarse en una institución que no se encuentre en la categoría de bajo desempeño. Las categorías son establecidas por el Departamento de Educación de Puerto Rico cumpliendo con la ley "No Child Left Behind"

Este año el College Board revisó las tasas de aprobación para el año 2003 de las instituciones de educación superior y está en el proceso de revisar las tasas de aprobación del 2004. La **tabla 1** presenta las tasas de aprobación revisadas para el 2003.



Tabla 1.

Proporción de estudiantes que aprobaron las PCMAS 2003. (Revisada por CEEB)

<i>Prueba</i>	<i>No. de estudiantes que toman las pruebas</i>	<i>No. de estudiantes que aprueban</i>	<i>Porción de aprobación USC</i>	<i>Porción de aprobación Isla</i>
Conoc. Fund. Y competencias de la comunicación	46	46	100%	90%
Competencias profesionales elemental	37	37	100%	94%
Competencias profesionales secundaria	12	11	92	92
Especialización español	4	3	75%	93%
Especialización inglés	9	7	78%	91%
Especialización matemática	4	4	100%	95%
Especialización estudios Soc.	1	1	100%	100%
Especialización ciencia	1	1	100%	97%
Proporción agregada			93%	86%

Tomado de: Institutional Level Pass Rate Data Report, College Board 2007

Se observa en la **tabla 1** que la totalidad de los estudiantes que tomaron la prueba de conocimientos fundamentales y competencias de la comunicación aprobaron la misma. De igual manera el 100% de los estudiantes que tomaron la prueba de Competencias profesionales en el nivel elemental la aprobaron. En el nivel secundario el 92% de los estudiantes aprobaron la prueba de competencias profesionales. En las pruebas de especialización el porcentaje de aprobación más bajo obtenido fue en español donde el 75% de los estudiantes aprobaron seguido de inglés donde el 78% aprobó. En las áreas de matemática, ciencia y estudios sociales todos los estudiantes aprobaron. Con estos datos el College Board determinó la proporción de aprobación agregada para USC la cual fue de 93% y a nivel isla de 86%.

La **tabla 2** presenta las tasas de aprobación para el año 2005-2006.

Tabla 2.

Proporción de estudiantes que aprueban las PCMAS 2005 - 06.

<i>Prueba</i>	<i>No. de estudiantes que toman las pruebas</i>	<i>No. de estudiantes que aprueban</i>	<i>Porción de aprobación USC</i>	<i>Porción de aprobación Isla</i>
Conoc. Fund. Y competencias de la comunicación	40	38	95%	87%
Competencias profesionales elemental	31	30	97%	92%
Competencias profesionales secundaria	9	9	100%	89%
Especialización español	2	2	100%	88%
Especialización inglés	10	9	90%	93%
Especialización matemática	2	2	100%	94%
Especialización ciencia	2	2	100%	98%
Proporción agregada			93%	82%

Tomado de: Institutional Level Pass Rate Data Report, College Board 2005-06

Según se observa en la **tabla 2** el 95% de los estudiantes que tomaron la prueba de conocimientos fundamentales y competencias de la comunicación la aprobaron versus el 87% a nivel isla. En el área de competencias profesionales del nivel elemental el 97% de los estudiantes aprobaron la misma. El 100% de los estudiantes que tomaron la prueba de competencias profesionales del nivel secundario aprobaron mientras que a nivel isla el 89% aprobó. En las pruebas de especialidad el porcentaje de aprobación fluctuó entre 90% y 100%. La proporción agregada para Sagrado para el año 2005-06 fue de 93%. Los datos de años anteriores están disponibles en el Departamento de Educación de Sagrado. Este año el "College Board" está revisando las tasas de aprobación para el año 2003-04. Felicitaciones a los estudiantes y profesores de Sagrado. Este es un logro colectivo de toda la Universidad.

Cuento

Mi familia diferente

Escrito e ilustrado por Keyla M. Torres Ortega

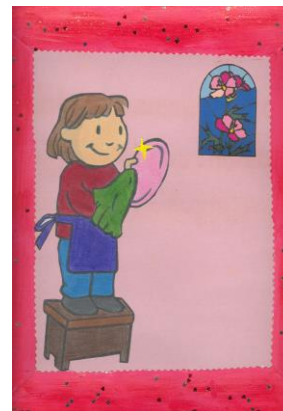
Estudiante Bachillerato/Maestría en Educación Temprana

Yo me llamo Teresa
me gustan mucho las sorpresas
¡y dicen que soy traviesa!

Esta es mi familia
y todos somos
diferentes.



Mi mamá se llama Marta
y es bajita como una planta.
¡Me gusta mucho como canta!



Mi papá se llama Clemente,
es más alto que mucha gente
y de su compañía es el presidente.



Mi hermano se llama Ramón,
su cabello es color marrón
y en baloncesto es un campeón.



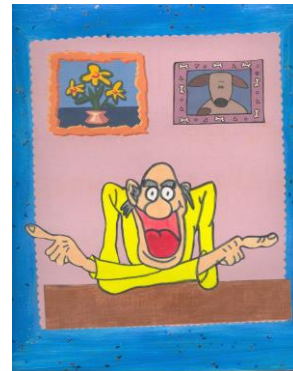
Mi hermana se llama Camila,
jugamos mucho a la peregrina
y le encanta las escondidas.



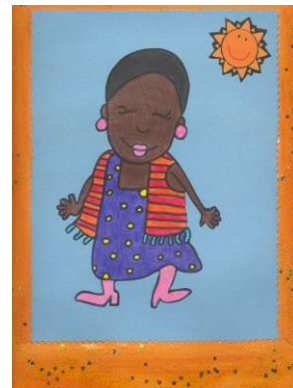
Mi abuela se llama Celeste,
sus ojos son relucientes
y usa unos grandes lentes.



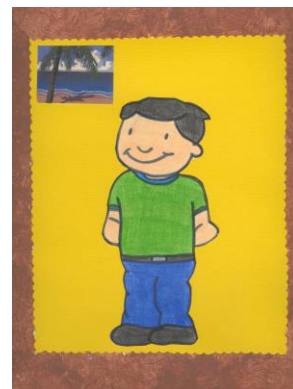
Mi abuelo se llama Vicente,
siempre está sonriente
y eso, ¡que no tiene dientes!



Mi tía se llama Ana,
le gusta el sol de la mañana,
y... ¡ella es africana!



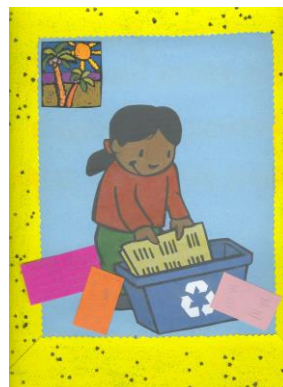
A mi tío le dicen Geño,
Siempre, siempre tiene sueño
¡y él es puertorriqueño!



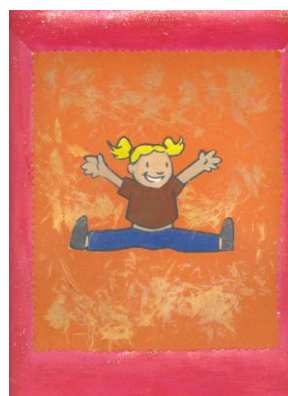
Mi primo es Roberto,
Siempre está muy hambriento
y cuando come... ¡se pone muy contento!



Mi prima se llama Ada,
es graciosa, muy delgada
y siempre, siempre está ocupada.



Esta es mi familia
mi familia diferente,
¡como toda la gente!



Texto © 2005 Keyla M. Torres Ortega
Ilustraciones © 2005 Keyla M. Torres Ortega
Diagramación Keyla M. Torres Ortega
© 2005 Editorial Sorrisas
Bayamón, Puerto Rico 00956
Reservado todos los derechos.

Directora Educación en Sagrado

Dra. Migdalia Oquendo Cotto
moquendo@sagrado.edu

Editora

Prof. Zulma Rivera Aviles

Junta Editora

Dra. Migdalia Oquendo Cotto
Joey Carrillo-Irizarry
Sheila García Cruz

Derechos Reservados

Universidad del Sagrado Corazón
Departamento de Educación
POBOX 12383
SAN JUAN PR 00914-0383
Tel. (787)725-1515 ext. 2335



UNIVERSIDAD
SAGRADO
CORAZÓN *125 años*

