UNIVERSIDAD SAGRADO CORAZON
DECANATO DE ESTUDIOS GRADUADOS
SANTURCE, PUERTO RICO

COMO COMPARA EL METODO DE ENSEÑANZA MONTESSORI CON EL METODO TRADICIONAL

Tesis presentada como requisito parcial para el grado de Maestría en Artes en Educación con especialidad en Preescolar

Margarita Fontán Pagán

Noviembre 2006

HOJA DE APROBACION DE TESIS

Certifico que he leído este estudio y que, en mi opinión, se ajusta a los cánones aceptables de disertación académica y es completamente adecuado en propósito y calidad, como Tesis/ Proyecto para el grado de Maestría en Artes en Educación con Especialidad en Preescolar.

Dra. Migdalia Oquendo
Directora

Prof. José Carrillo
Asesor

Margarita Rosalez

Prof. Margarita Rosales
Asesora

TABLA DE CONTENIDO

RECONOCIMIENTOS

Quiero expresar mi reconocimiento ante todo a Dios: Fuente, Origen, Amor, Razón, Padre, que amorosamente ha guiado mis pasos siempre.

Agradezco también a mi comunidad de Hijas de María Auxiliadora que ha sostenido y apoyado este empeño de actualización personal y educativa.

Un gracias especial a la Dra. Migdalia Oquendo, que con paciencia y sabiduría ha sugerido la inspiración, y ha seguido el proceso de realización del trabajo. Con ella agradezco a todo el personal que he encontrado en Sagrado y que ha enriquecido mi experiencia.

Y finalmente, mi gracias a tantos niños y jóvenes con los cuales he cultivado mi vocación de educadora. Ustedes mantienen encendida, en cada educador/a, la pasión por la vida, por cuidarla, acompañarla y acrecentarla.

Resumen

El propósito de este trabajo de investigación descriptiva fue comparar el Método de enseñanza Montessori con el Método Tradicional. Se fundamentó en la revisión de la literatura disponible y en visitas y entrevistas a maestras de escuelas Montessori y Tradicionales privadas. Las preguntas de investigación propuestas fueron las siguientes: ¿Cómo compara el Método Montessori con el Método Tradicional de enseñanza en cuanto a los aspectos académicos y psicológicos? ¿Es más efectivo el Método Montessori que el Método Tradicional en el desarrollo de destrezas y conocimientos? ¿Cómo prepara el Método Montessori al alumno para estudios superiores? Los hallazgos realizados corroboran las diferencias entre el Método de enseñanza Montessori y el Método Tradicional en términos del ambiente educativo, la metodología de enseñanza y los roles del educando y del educador entre otros. Pero no conceden supremacía del Método Montessori sobre el Tradicional en cuanto al aprovechamiento académico o las habilidades sociales y personales de los alumnos. El trabajo estuvo limitado por el hecho de que no aparecen estudios en torno al tema de los logros académicos de escuelas Montessori en Puerto Rico, ni se obtuvieron dichos documentos en las escuelas visitadas. No obstante, el incremento de este tipo de escuelas en Puerto Rico sugiere que hay interés por continuar buscando alternativas al método de enseñanza tradicional y a la situación educativa en general. Entre las sugerencias está la de replicar el estudio con la participación de un mayor número de escuelas de ambos sistemas en el que sea posible corroborar los logros de la metodología Montessori en nuestra isla, de modo que los resultados sean más objetivos y completos, y a la misma vez, sirvan de referencia a futuras investigaciones y decisiones en el ámbito educativo público y privado.

CAPITULO I

Introducción

La educadora italiana María Montessori se conoce 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.

Su método fundado principalmente en la aplicación de las actividades motrices y sensoriales en la sala de clase, se aplica sobre todo a la edad preescolar, pero se ha extendido también a la segunda infancia. Surgió de 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 de la maestra 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 a la maestra como transmisora de conocimientos sino más bien como guía. Por ello ve como muy necesarios los objetos que suscitarán el interés del educando y los denomina como alimento para el espíritu del niño. La maestra es guía porque su papel primordial es observar y no enseñar. Incluso será más una psicóloga que una maestra y en este sentido considera de suma importancia la preparación científica de parte de la maestra.

En el Método de enseñanza tradicional el maestro/a guía al alumno en su proceso de aprendizaje estableciendo 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 mucho 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 en base a 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 Angel 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 por 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 maestro/a 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 maestro 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; Chattin-MacNichols, 1992; Crain, 1992; Haines, 1995 citados por Lopata, 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 Lopata, 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 entre el trabajo y las actividades de la casa y las tareas escolares, haciendo que ambas trabjasen 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 conmover su imaginación y entusiasmarlo hasta lo más profundo de su ser" (Montessori, 1964, p. 22).

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 siglos 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.

Presentación del problema y Preguntas de investigación

En Puerto Rico existen unas 100 escuelas privadas que utilizan el Método Montessori; varias de ellas en el área metropolitana. Hay varias escuelas públicas en el área metropolitana y otros pueblos, que siguen la metodología Montessori, iniciada por la Escuela Juan Ponce de León en el sector Juan Domingo en Guaynabo. La aportación de este proyecto consiste es determinar cuáles son las ventajas, si es que existen, al utilizar el Método Montessori sobre el Método Tradicional de

enseñanza. Para ello se estará consultando parte de la literatura existente al respecto. Además se realizarán entrevistas a docentes de las mencionadas escuelas que utilizan el Método Montessori.

Este estudio proveerá información relevante la cual puede aportar a los procesos de revisión curricular de las escuelas públicas y privadas de Puerto Rico. Las preguntas de investigación de este trabajo son:

1. ¿Cómo compara el Método Montessori con el Método Tradicional de enseñanza?
2. ¿Es más efectivo el Método Montessori que el método Tradicional en el desarrollo de destrezas y conocimientos?
3. ¿Cómo prepara el Método Montessori al alumno para estudios superiores?

Justificación

La investigadora encontró solamente 5 estudios realizados en Puerto Rico sobre diversos aspectos del Método Montessori: 4 en la UPR y 1 en USC. El primero data de 1985: Alfonso Prats Lazzarini investigó sobre la diferencia existente entre los maestros montessorianos de acuerdo a su conocimiento técnico y su centro de entrenamiento (3 centros de certificación de maestros: AMI, AMS y Saint Nicholas Training Centre) . Pero indica que no pudo determinar sobre esas diferencias por la baja participación de individuos en su estudio (sólo logró 20 respuestas y todas identificaban a la UPR como centro de entrenamiento, con un curso sin crédito en Extramuros). Según él sólo existían en ese entonces 18 centros Montessori a nivel isla. Y señala que no existe una organización que agrupe o identifique a las instituciones Montessori en Puerto Rico. (Lo cual aún es así). Es interesante que en esta tesis hay una carta de la Sra. Pilar Luccioni del 16 de sept. de 1983, en la que

identifica ala Escuela de Las Nereidas en San Juan y a la Sra. Ives Scout como las pioneras de la metodología Montessori en Puerto Rico entre 1959 y 1961. Esta escuela que fue también centro de adiestramiento desde 1961 a 1973, ya no existe. Cerró en 1977.

En 1991 Adanelly Mejías Flores realizó una investigación documental en torno a 4 tendencias actuales en cuanto a programas preescolares en Puerto Rico: Head Start, Kindergarten en el Departamento de Instrucción, Montessori y Piaget. Señala que dado que la población escolar que asistirá a las aulas en el siglo XXI se caracterizará por su diversidad y variedad, se requerirá un currículo dinámico (diferenciado e individualizado), interdisciplinario y multicultural.

El tercer trabajo es de José A. Kelly Chalas (1992) sobre el Método Montessori y la enseñanza de las Matemáticas. Es también de tipo documental. Señala las ventajas del Método Montessori en relación a las Matemáticas porque es un sistema activo que permite que el niño aprenda la Matemática relacionándola con el mundo en que vive. El niño que ingresa al nivel preescolar aprenderá a conocer los números y el significado del cero mediante el uso de materiales apropiados.

En el año 1993 Betzaida Cruz (USC) realizó un trabajo sobre la integración de la computadora como herramienta, dentro de un ambiente instruccional basado en los principios filosóficos de la Dra. María Monstessori. Concluyó que la tecnología computarizada puede enriquecer el currículo de un ambiente Montessori sin desvirtuar los principios filosóficos que lo rigen.

Finalmente, en el 2000 Carmen T. Ramírez, de la UPR, trabaja el tema de Ambientes Montessori: Orientación para padres y madres. Presenta un resumen de la filosofía y el Método Montessori y lo acompaña de un libreto con 70 diapositivas para una presentación audiovisual de su trabajo. Con este pretendía despertar el

interés de los padres y madres puertorriqueños para conocer más a fondo la filosofía y el método Montessori.

El actual estudio pretende comparar el Método Montessori con el Método Tradicional de enseñanza ya que el Método Montessori es una modalidad de enseñanza que está aumentando en Puerto Rico. Este estudio se propone aportar datos que contribuyan a entender las ventajas de un método de enseñanza sobre otro. El estudio ofrecerá información de relevancia para los padres y para los sistemas educativos en Puerto Rico.

Definiciones Conceptuales

1. Casa del Niño - nombre con que se denominó por primera vez la pequeña escuela instituida por María Montessori en San Lorenzo, Italia, en 1907, para atender a los hijos de los obreros. Responde a su visión de que el entorno educativo debe asemejarse más al hogar que a un edificio o escuela tradicional.
2. Mente absorbente - Se refiere a los períodos sensitivos del niño, entre los 2 y los 6 años. El niño absorbe, como una esponja, lo que le provee el ambiente, por lo que puede aprender con gran facilidad. "El niño absorbe el conocimiento directamente en su vida síquica" (Montessori, 1995, p.25).
3. Método Montessori - Método educativo fundado por la educadora italiana María Montessori. Parte de la premisa que el niño es autodidacta y tiene unos períodos sensitivos que favorecen su aprendizaje y él mismo, en un ambiente preparado, puede elegir los materiales más adecuados para ese aprendizaje.
4. Método Tradicional - Método pedagógico que establece que el niño debe ser continuamente guiado en su aprendizaje por el adulto.

5. Niños frenasténicos – Término utilizado por la Dra. Montessori para referirse a niños con limitaciones físicas y mentales.
6. Períodos sensibles o sensitivos - Períodos en los que el niño está más abierto a una determinada habilidad, por ejemplo, escritura, lectura. En estos el niño tiene una capacidad exagerada y el deseo de adquirir destrezas de información.

Limitaciones

El trabajo que aquí se presenta está limitado por los pocos datos de investigaciones realizadas en Puerto Rico. Las investigaciones que estuvieron accesibles a la investigadora fueron realizadas en Estados Unidos. Este trabajo es de carácter descriptivo por lo que no pretende hacer inferencias estadísticas sobre el Método Montessori y el Tradicional. Durante el proceso de recopilación de datos la investigadora no tuvo acceso a los instrumentos de evaluación en sistemas Montessori.

Capítulo II

Revisión de la Literatura

Desarrollo del Método Montessori

María Montessori desarrolló la primera escuela Montessori en 1907 en Italia, para atender a niños en desventaja económica y a niños con discapacidades mentales (Pickering, 1992, citado por Lopata, Wallace & Finn, 2005). Ella desarrolló una metodología educativa específica y materiales basados en sus creencias sobre cómo los niños aprendían. Su obra *El Método de la Pedagogía Científica (1909)* y *La Casa de los Niños (1907)* presenta el cuadro de la organización educativa, así como los principios y trazos fundamentales del método, considerando que los adultos educan de acuerdo a puntos de vista arbitrarios que son violaciones a la naturaleza y a la libertad. En ello coincide con Roussaeu y Froebel (Acuña Fernández, 2000). Según la Dra. Montessori (1949) es necesario estudiar al niño como persona independiente que ha de ser considerada en términos de su propio ser individual (Lillard, 1982).

De su trabajo en las Casas de los Niños, indica la Dra. Montessori en la descripción de su método (1995), que el significado de su experimento pedagógico en estas casas durante dos años radica en que representa los resultados de una serie de pruebas hechas por ella, en la educación de los niños pequeños con métodos ya utilizados con niños deficientes. Se refiere a los métodos de Itard y Séguin con niños pequeños, y reconoce que hay una base de experimento que resale a los días de la Revolución Francesa, y que representa el trabajo formal de las vidas de ambos científicos.

El Metodo Montessori se extendió, a partir del primer Congreso Internacional del método en 1913 en Roma. Pasó hasta Alemania, Austria, Francia, España,

Dinamarca, Países Escandinavos, Inglaterra y otros lugares de Europa Oriental. Se halla también en Africa (Egipto, Libia, Somalia, Túnez, Argelia, Marrueocs, Nigeria y Kenia) y en América (Estados Unidos, Canadá, México, Cuba, Panamá, Colombia, Perú, Bolivia, Ecuador, Venezuela, Chile y Puerto Rico).

Inicialmente los programas Montessori abarcaban hasta los seis años. Sin embargo, los programas Montessori elemental prevalecieron mayormente a partir de 1990, con algunas programas intermedios y secundarios (Seldin, 2002 – 03, citado por Lopata, Wallace & Finn, 2005). En Estados Unidos el movimiento Montessori recibió un empuje cuando se proveyeron fondos federales para programas piloto lo que permitió el uso de fondos públicos para los programas Montessori (Chattin-McNichols, 1992, citado por Lopata, Wallace & Finn, 2005). Actualmente estos programas se encuentran en una variedad de entornos, incluyendo las ciudades y áreas adyacentes, grandes programas urbanos, preescolares para niños en riesgo y centros para la niñez temprana y de cuido. Para el 2003 se calcula que en Estados Unidos había cerca de 4,000 programas Montessori privados y más de 200 escuelas públicas con el estilo Montessori sirviendo estudiantes desde la infancia hasta Octavo Grado (North American Montessori Teachers' Association, 2003, citado por Lopata, Wallace & Finn, 2005).

Durante su práctica, María Montessori se preguntaba porque en la pruebas sus niños menos dotados resultaban a la par con niños normales. Se convenció que métodos similares a los usados por ella y aplicados a los niños normales desarrollarían o liberarían su personalidad de un modo maravilloso y soprendente. Esta convicción la llevó a dedicar sus energías al campo de la educación por el resto de sus días. Entonces volvió a la Universidad de Roma para estudiar filosofía, psicología, antropología y tradujo al italiano escritos de Jean Itard y Edouard Séguin, cuyos

trabajos había estudiado antes en Londres y París. A la misma vez realizó un estudio especial de las enfermedades nerviosas en los niños y publicó los resultados de sus investigaciones en periódicos técnicos. En 1907 dirigió el Centro de Cuido diurno en San Lorenzo, Italia, esta vez para niños normales. Quería mantener un ambiente lo más natural posible y comparar las reacciones de estos niños normales con los niños deficientes que ya conocía. Ella creía que el niño pequeño está en un período de creación y expansión y basta sólo abrir la puerta. Al comparar estos niños con los primeros, observó que: 1) los niños sanos mostraron un grado de concentración al trabajar con los materiales que no observó en niños deficientes; 2) terminaban un ejercicio y lo repetían muchas veces y parecían experimentar gran alegría después de ese período de actividad; 3) una vez que los niños conocen el material hacen su propia selección; por tanto decidió construir gabinetes más bajos para que los niños los alcanzacen; 4) Y consistentemente los niños dejan algún material sin usar, quizás porque los que seleccionan representan alguna necesidad o interés particular y los que dejan les creaba alguna confusión. Entre éstos estaban los juguetes, y ella los removió. 5)También los niños parecían indiferentes a las recompensas o castigos relacionados con su trabajo. Podían, a menudo, rehusar una recompensa o devolverla. Mostraron intenso interés en copiar el silencio de un bebé que trajeron al salón un día. De aquí desarrolló el Ejercicio del silencio. Consistía en controlar todos los movimientos y escuchar los sonidos del ambiente; 6) Los niños parecen tener algún sentido profundo de dignidad personal y otros avances. Lo que más la impresionó fue la disciplina, la atención concentrada y la espontaneidad. Ella pensaba que esto no ocurriría si dependen de que sea una persona externa que lo reclame.

Otro aspecto que trabajó y observó fue el académico: como eran familias de escasos recursos, las madres le pidieron que atendiera el aspecto académico. Ella les

dio letras de papel de lija para manipular y trazar con sus dedos. Los niños se entusiasmaron y al final aprendieron a escribir. Luego aprendieron también a leer. Un niño trajo una página y la leyó. Parecía que entendían el significado de los libros. Ella se dio cuenta que en este aspecto el proceso comenzó de los mismos niños, que el proceso era al reverso del usual y que ocurría entre los niños de 4 a 5 años. Con el ánimo de corroborar lo observado abrió una segunda escuela en San Lorenzo en 1907; siguió la tercera en Milán y la cuarta en Roma en 1908. Para 1909 todas las escuelas asilos (cuidos) en Italia y Suiza utilizaban el Método Montessori. Aunque encontró diferencias significativas y consistentes en la respuesta inicial de los niños de clases acomodadas (ya han tenido juguetes antes, toman de unos días a varias semanas para que presten atención real a los materiales ofrecidos) y clase pobre (generalmente responden enseguida a los equipos ofrecidos), una vez que se despierta el interés, el fenómeno era similar a los de la primera Casa de los Niños.

En 1909 escribió el primer recuento de su trabajo, *El Método Montessori*. En 1912 visitó por primera vez Estados Unidos para una serie de conferencias. Allí se formó la Asociación Americana Montessori con Alexander Graham Bell como presidente. En 1915 regresó a ofrecer un curso de adiestramiento en California. Entonces se iniciaron las escuelas Montessori en Estados Unidos, siendo una de las primeras en la casa de Graham Bell. Este entusiasmo inicial pronto confrontó la crítica de los partidarios de las corrientes psicológicas y educativas vigentes entonces. Uno de los que más influyó fue William Kilpatrick, que en 1914 publicó el libro *The Montessori System Examined*, en el que descartaba las técnicas Montessori como fuera de época. Son áreas que aún hoy se critican como los materiales que consideraba inadecuados porque encontraba en ellos poca variedad y su meta no era suficientemente social; además no estimulaban suficientemente la imaginación del

niño. Criticaba particularmente los materiales sensoriales que no veía en consonancia con la psicología de su época porque no creía que fuese posible adiestrar las potencialidades sensoriales. En relación a los materiales académicos encontraba innecesario comenzar con los fundamentos de la escritura, la lectura y la aritmética desde los 3 o 4 años, como lo hacía en práctica Montessori. Aunque encontró buena en su conjunto el área de Matemáticas, no le pareció significativa. La única novedad era el uso de la así llamada escala larga. En cuanto al área de la lectura, encontraba su base fonética incompatible con el idioma inglés.

La única área que Kilpatrick veía favorable en los materiales Montessori eran los ejercicios de vida práctica porque tenían utilidad inmediata por su importancia social como cocinar alimentos, cuidar del ambiente escolar. Finalizaba su obra diciendo que estaban mal aconsejados los que colocaban a la Sra. Montessori entre las personas que contribuían significativamente a la teoría educativa. La obra de Kilpatrick tuvo un grave efecto porque con la misma rapidez con que se acogió el Método Montessori en Estados Unidos, también decayó. No será sino hasta cuarenta años después que se volverá a recuperar interés en el método.

Mientras tanto, Montessori realizó algunos viajes entre España, donde dirigía los Seminarios Laboratorios de Barcelona, y Estados Unidos del 1916 – 18. Después no regresó más a Estados Unidos. No obstante, su sistema continuaba floreciente en otros países. Fue designada Inspectora General de Escuelas en Italia en 1922. Allí permaneció hasta 1931 y luego trabajó mayormente en Barcelona hasta la Revolución española de 1936. Entonces se estableció permanentemente en Holanda. En 1939 viajó a India para llevar su método. Murió en Holanda en 1952.

Cinco años después de su muerte, comenzó el renacimiento americano. Nancy Rambusch abrió la primera escuela Montessori en Nueva York. A ésta han seguido

cerca de mil más. Esto se debió, según Lillard (1988) a que el sistema educativo estadounidense fracasó. Con el lanzamiento del Sputnik se comprobó que los estadounidenses no eran tan superiores en tecnología como habían pensado. Las investigaciones científicas confirmaban las áreas que Montessori subrayaba en cuanto al desarrollo cognoscitivo, el adiestramiento sensorial, los períodos sensitivos del desarrollo del niño y el interés espontáneo del niño en aprender. En sus observaciones y trabajos, Montessori se dio cuenta que la conducta física abusiva en los niños era destructiva. Por esto enfatizaba la habilidad del niño para descubrirse a sí mismo y sus capacidades para una respuesta positiva a su ambiente mediante el gozo del descubrimiento y del trabajo creativo. Montessori creía que el niño debía tener ciertas condiciones en su ambiente o no se desarrollaría normalmente; y más aún, cuando ocurren períodos de conducta inadecuada, es porque el niño nos está diciendo que una gran necesidad suya no ha sido satisfecha. Esta conducta inadecuada desaparece si el niño desarrolla autoconfianza y autoaceptación con el descubrimiento de sí mismo y de sus capacidades.

Tanto la creencia en la inteligencia fija como la teoría del desarrollo predeterminado habían sufrido un soplo de muerte hacia el 1940 cuando los psicólogos americanos volvieron su atención a los efectos de las condiciones ambientales durante la edad temprana en el desarrollo mental de los niños. Después de la II Guerra Mundial, el énfasis de la psicología fue en el desarrollo cognitivo del niño (antes era más el emocional, por los trabajos de Freud). Se dieron cuenta que lo niños en orfelinatos sufrían de retardación mental severa aunque hubiesen estado bien cuidados físicamente. Por ejemplo, se encontró que 60% de los pequeños de 2 años no podían sentarse solos. A la misma vez, había una observación consistente en estas instituciones: había poca o ninguna estimulación sensorial para estos niños. Las

paredes no tenían color, había poco sonido, no había actividades para observar. Parecía que la ausencia de estímulos sensoriales en el ambiente de edad temprana sí tenía efecto en el desarrollo de estos niños. Entonces comenzaron los experimentos para corroborar los efectos de la privación sensorial en otros ambientes. Uno de estos psicólogos, Donald Hebb , experimentando con ratas y perros, encontró que la riqueza del ambiente en edad temprana varía considerablemente la habilidad adulta de resolver problemas. En 1949, Hebb publicó su libro *Organization of Behavior* con la teoría de su trabajo de laboratorio. Fue este el libro que proveyó la primera base psicoteórica para la visión Montessori del aprendizaje temprano y la estimulación ambiental. Antes se pensaba que el cerebro operaba con patrones o conexiones simples de estímulo y respuesta. Y que estas conexiones se desarrollaban por experiencias repetidas y asociaciones y se hacían fijas. Hebb continuó sus investigaciones y formuló una teoría más compleja de la estructura neurológica y los procesos del cerebro. Sostenía que en el aprendizaje temprano se forman cadenas de células que representan imágenes o ideas, y que en el aprendizaje posterior estas cadenas se unen en secuencias de fase que facilitan un pensamiento más complejo. Por tanto, el aprendizaje posterior depende de la riqueza de los cadenas de células que se formaron a edad temprana. La observación de Monstessori del interés espontáneo del niño en el aprendizaje también recibió apoyo de la teorías de Hebb. Antes se creía que toda conducta era motivada solamente por las necesidades instintivas u homeostáticas. Si ello era cierto, entonces los organismos estarían inactivos si tal motivación no estaba presente. Por el contrario, los fisiólogos habían establecido recientemente que el sistena nervioso central está continuamente activo independientemente de la estimulación externa u orgánica. Hebb teorizó que debía haber una motivación intrínseca para la conducta en adición a la ya reconocida

motivación basada en los impulsos instintivos y las necesidades homeostáticas. H.F. Harlow (citado en Davidoff, 1989, p.451) realizó el trabajo con monos para corroborar esta teoría. Sin embargo, cincuenta años antes, observando directamente a los niños, Montessori había llegado a conclusiones similares respecto de la motivación interna de los niños hacia el aprendizaje. Ella estableció un procedimiento en el salón de clases basado en la motivación interior, descartando totalmente las estrellitas, los privilegios especiales, las notas y otros, que aún son una práctica común en los salones de clases como inducción para el aprendizaje. Según explica la misma Dra. Montessori (1995), estos premios no son necesarios porque son externos y para que la persona sea libre e independiente debe poseer disciplina interna: "El hombre, disciplinado mediante la libertad, comienza a desear el verdadero y único precio que nunca lo empequeñecerá o decepcionará, - el nacimiento del poder y la libertad humana en esa vida interna suya de la que brotarán sus actividades" (p. 101). El hombre se disciplina mediante el ejercicio de la libertad.

J. McVicker Hunt (1964) es otro pionero en el campo del aprendizaje motivacional que es particularmente pertinente a Montessori. El observó que los niños desarrollan patrones de reconocimiento y que actuarán para reproducirlos, (por ejemplo, llorar buscando el regreso de la madre), después de los seis meses de edad. Gradualmente el infante también se muestra interesado y encuentra placer en la novedad en un contexto reconocido, y lo buscará activamente. La novedad se convierte en una fuente de motivación cuando hay correspondencia adecuada entre lo viejo y lo nuevo. Si hay demasiada novedad o incongruencia, el niño estará sobrecargado, si es poca, se aburrirá. Hunt llamó a este dilema de encontrar la cantidad correcta de cada cosa para cualquier niño particular en un momento dado de tiempo el problema del pareo. Dio crédito a Montessori por ser la primera educadora

en resolver este problema a un nivel práctico al dar al niño la libertdad de elección de una amplia variedad de materiales, graduados en dificultad y complejidad. Así las ciencias habían comprobado las observaciones de Montessori.

Además de los trabajos de los psicólogos estadounidenses, otros estaban realizando descubrimientos en el aprendizaje temprano y en el desarrollo cognoscitivo importantes para la aceptación de la educación Montessori. Uno es Jean Piaget (1963, citado por Lillard, 1988), el psicólogo suizo, que realizaba este trabajo desde 1930. Diverso a la mayoría de los psicólogos estadounidenses, Piaget trabajó directamente con niños para desarrollar su entendimiento y teorías. Dado que éste era también el método de Montessori, quizás este aspecto tiene que ver con las muchas similaridades en sus creencias. Una de las áreas en las que coinciden fuertemente es el rol del adiestramiento sensoriomotriz en el desarrollo cognoscitivo del niño. Tan temprano como en 1942, Piaget escribía que la inteligencia sensoriomotriz reside en la fuente del pensamiento, y continúa afectándolo a lo largo de la vida mediante percepciones y ambientes prácticos. Y que el rol de la percepción en el pensamiento más altamente desarrollado no puede ser descuidado, como lo está por algunos escritores. La teoría de Piaget en relación al logro del niño en su inteligencia preverbal es una reminiscencia de la descripción de Montessori de la *Mente Absorbente*. Ella indica que el problema real no es localizar la primera aparición de inteligencia, sino más bien comprender el mecanismo de esta progresión. Piaget ha argumentado que este mecanismo consiste de la asimilación (comparable a la asmilación biológica en sentido amplio) indicando que los datos de la realidad son tratados o modificados de tal manera que son incorporados en la estructura del sujeto.

El énfasis de Monstessori en los períodos sensitivos de la vida del niño es también compatible con la teoría de Piaget del desarrollo de la inteligencia del niño.

Piaget visualizaba el desarrollo mental del niño como una sucesión de estadios o períodos, cada uno extendiendo y construyéndose sobre el anterior (desde los inicios de la percepción hasta el pensamiento simbólico, a las operaciones concretas, y finalmente a los comienzos del pensamiento formal en la preadolescencia). Durante cada período, se forman nuevas estructuras cognoscitivas y se integran sobre las previas (Miles Gordon & Williams Browne, 2001).

Los trabajos de Piaget lanzan luz en dos áreas de Montessori que a menudo son mal entendidas: el desarrollo de las caracterísiticas sociales y afectivas del niño y el crecimiento de su creatividad. Montessori había encontrado que éstas se desarrollaban espontáneamente a medida que la inteligencia del niño quedaba establecida por su interacción con un ambiente preparado. Esto era un acercamiento indirecto a estas áreas, en contraste con el acercamiento directo de la educación tradicional. El desarrollo de la creatividad también depende del progreso del estudiante a través de los estadios del crecimento cognitivo; desde la inteligencia sensoriomotriz al pensamiento intuitivo, a las operaciones concretas y, finalmente, a las operaciones formales. En el pensamiento intuitivo, el niño puede evocar objetos ausentes en su memoria, un proceso necesario para el pensamiento creativo, pero éstos son en efecto vistas de la realidad en movimiento. El niño tiene un mapa interno de la realidad, pero está lleno de espacios blancos e insuficiente coordinación. En la operaciones concretas, ya el niño no depende de la forma de objetos ausentes en su pensamiento, pero sí es dependiente de su comprensión de la realidad que los circunda. Cuando el niño alcanza el estadio del pensamiento cognitivo donde las operaciones formales son posibles, hay algo más que realidad envuelta, dado que el mundo de lo posible se hace disponible para construcción y dado que el pensamiento se libera del mundo real (Piaget, 1963, citado por Lillard, 1988). La creatividad,

entonces, no se desarrolla por una concentración de estímulos, sino que más bien surge al final de un largo proceso de desarrollo cognitivo que tiene la absorción de la realidad como su punto inicial.

El concepto de Montessori de la relación interdependiente del desarrollo cognitivo y su expresión artísitica es ahora compartido por los especialistas en artes así como por los psicólogos.

Rudolf Arnheim, profesor de psicología del arte en la Universidad de Harvard, en su libro Visual Thinking (1969, citado por Lillard, 1988) establece que la actividad artística es una forma de razonamiento, en la que percibir y pensar están indivisiblemente entrelazados. Una persona que pinta, escribe, compone, danza, piensa con sus sentidos. El trabajo de arte genuino requiere una organización que envuelve muchos y quizás todas las operaciones cognitivas conocidas en el pensamiento teórico.

Arnheim encuentra como falta en el sistema educativo estadounidense que ha separado el desarrollo de la razón y la percepción de los sentidos. En educación el niño estudia números y palabras; las artes se le presentan como un entretenimiento y un descanso mental. Arnheim cree que las artes han sido descuidadas porque están basadas en la percepción sensorial. Parece por el primer rechazo al énfasis de Montessori en el adiestramiento sensorial, que el desarrollo de la percepción ha sido descuidado en la educación tradicional. Arnheim llama a reenfatizar la importancia de la percepción en la educación de los poderes mentales del niño. Educativamente esto significa presentar al niño pequeño formas puras, objetos de una gran variedad de formas, tamaños y colores claramente expresados.

Arnheim da crédito al Método Montessori como el primer acercamiento educativo que introduce a los niños en las propiedades perceptuales de cantidades

puras mediante tales formas. Quizás fue el trasfondo de Montessori como científica lo que la llevó a su acercamiento inusual de la creatividad en los niños, ya que Arnheim ve el arte y la ciencia como estrechamente relacionados, y que requieren poderes similares en el hombre.

Todo lo anterior demuestra, según Lillard (1988) que la filosofía y el método Montessori están muy acordes con las últimas teorías educativas. La importancia de las condiciones ambientales tempranas, el rol de la percepción sensorial, la motivación intrínseca del niño, los períodos sensitivos en el desarrollo del niño, y el rol del desarrollo cognitivo en el establecimiento de los poderes social y creativo del niño son todos ahora reconocidos.

Método Montessori

María Montessori, en su libro Educación y Paz (1949), admite tener un método de educación que se basa en el desarrollo psíquico del niño normal. En su opinión los otros métodos de educación tomaban como punto de partida el trabajo de algunos adultos y buscaban la forma de educar o enseñar basándose en programas que éstos habían confeccionado. Pero ella cree que la base de la educación debe ser el niño mismo; pero no el niño como se lo concibe habitualmente, sino lo que hay en el interior de su alma, visto desde una perspectiva inédita, inaugurada con el advenimiento de lo que se ha dado en llamar el Método Montessori. Al describir su método en uno de sus discursos señala que cuando los niños tienen cerca de tres años, se les proporciona un ambiente con utensilios domésticos: escobas, vajillas, mesas y muchos artículos más, todo acorde a su tamaño. Ella observaba que a estos niños les fascina hacer las cosas a la perfección, y todo el tiempo están ocupados con algo. Es más van a su casa con una actitud renovada, se portan tan bien y trabajan tanto. En

las primeras escuelas o Casa de Niños, los niños provenían de familias muy pobres. Los chicos del primer grupo eran todos hijos de changarines, gente que día a día salía a buscar trabajo y los dejaba solos en la calle. Eran tímidos y mostraban todos los rasgos de la personalidad típicos de los niños abandonados. Pero a pesar de los pequeños traumas psicológicos que habían sufrido fueron convirtiéndose poco a poco en pequeños seres alegres y serenos en el medio creado especialmente para ellos. Incluso los niños provenientes de familias ricas, que pasan todo el tiempo rodeados de gente, que nunca tienen un instante de libertad y que son los que tienen más problemas de disciplina en las escuelas tradicionales, también gradualmente, terminaron siendo como los otros. Dentro de este medio donde pueden trabajar sin que los molesten, los niños adoptan un carácter nuevo; se vuelven tranquilos y capaces de concentrarse.

En su libro La Mente Absorbente, la Dra. Montessori (1995) describe la capacidad del niño para educarse. Según ella, los niños construyen su propio carácter, construyendo en sí mismos las cualidades que admiramos. Estas no surgen de nuestro ejemplo o de nuestros avisos, sino que resultan solamente de una larga y lenta secuencia de actividades realizadas por el mismo niño entre las edades de tres y seis años. Para ella los sentidos son puntos de contacto con el ambiente, y la mente, a través de éstos, puede hacerse extremadamente diestra. Establece que no puede haber educación sensorial sino como parte de alguna actividad total en la que tanto la inteligencia como el movimiento estén envueltas. Y sostiene que el niño que trabaja con sus materiales sensoriales (equipo Montessori) no sólo adquiere mayor destreza en el uso de las manos, sino que también logra un grado mayor de percepción hacia aquellos estímulos que le llegan del mundo externo. El material sensorial provee una especie de guía para la observación, ya que clasifica las impresiones que cada sentido

puede recibir: los colores, notas, ruidos, formas y tamaños, sensaciones de tacto, olores y sabores. Mediante los sentidos, el niño explora el mundo, y son éstos los que preparan el camino al conocimiento.

Cuando se refiere al maestro, Montessori (1949) señala que todo adulto que se esmere en trabajar por los niños tiene que tomar conciencia de su función primordial, que es revelar el alma del niño. Su obra debe perseguir un doble objetivo: construir un entorno adecuado y promover en los adultos una nueva actitud para con los niños. Si se busca el desarrollo del niño hay que tener presentes dos factores, la salud física y el entorno; éste debe satisfacer las necesidades que atañen a la vida espiritual. El niño debe tener libertad para desenvolverse en ese medio. Allí debe encontrar motivos para realizar una actividad constructiva correspondiente a las necesidades de su desarrollo. Debe entrar en contacto con un adulto que conozca las leyes que rigen su vida y no las obstaculice; que no lo sobreproteja, no le diga qué hacer ni lo obligue a ninguna cosa sin tener en cuenta sus necesidades.

De acuerdo a Ryniker & Shoho (2001, citados por Lopata, Wallace y Finn 2005), el Método Montessori se basa en el principio de que los niños aprenden más efectivamente cuando la información es apropiada a su desarrollo. Central a esta visión está la noción de que las tendencias naturales de los niños se despliegan en ambientes especialmente diseñados para múltiples edades que contienen materiales manipulativos y autocorrectivos (North American Montessori Teachers' Association, 2003, citado por Lopata, Wallace & Finn, 2005). La metodología Montessori identifica períodos sensitivos genéticamente programados, en los que los niños tienen capacidad exagerada y deseo de adquirir destrezas e información (Crain, 1992, citado por Lopata, Wallace y Finn, 2005). Dado que el desarrollo de cada niño es diferente, a cada niño se le permite escoger actividades, confiando en que sus períodos

sensitivos lo guiarán a seleccionar aquel trabajo para el que está listo (Pickering, 1992, citado pot Lopata, Wallace & Finn, 2005).

En esta visión, los niños aprenden a su propio ritmo mediante la manipulación de objetos. Como tal, la independencia personal, la autodisciplina y la iniciativa son esenciales para el aprendizaje y la motivación, con la motivación nutrida a través de la interacción con el ambiente (Kendall, 1993, citado por Lopata, Wallace & Finn, 2005). Harris & Callender (1995, citado por Lopata, Wallace & Finn, 2005) afirman que el énfasis en estos aspectos conduce a una disciplina interior, coincidiendo así con la Dra. Montessori. En el enfoque Montessori, los maestros no dirigen el aprendizaje, sino que respetan los esfuerzos del niño hacia el manejo independiente (Crain, 1992, citado por Lopata, Wallace & Finn, 2005). La instrucción se basa mayormente en los materiales sensoriales desarrollados por Montessori (Ryniker & Shoho, 2001, citados por Lopata, Wallace & Finn, 2005).

Paula Polk Lillard es una educadora estadounidense que ha utilizado el Método Montessori en su docencia, y también en la educación de sus hijos. Ha escrito varios libros de sus experiencias con esta metodología y de los logros de sus alumnos (1972/ 1988; 1997). Indica que son necesarios el tiempo y la experiencia antes de que los niños puedan desarrollar la disciplina interior requerida para utilizar la libertad del salón Montessori efectivamente (Polk Lillard, 1972/1988). Por otro lado, ella piensa que es muy pertinente el trabajo de Montessori para la América actual, porque si los jóvenes van a enfrentar el reto de la sobrevivencia que encaran hoy, es imperativo que su educación desarrolle a la mayor extensión posible su potencial para la creatividad, la iniciativa, la independencia, la disciplina interior y la autoconfianza. Esto es lo que constituye el foco central de la educación Montessori.

Método Tradicional

Se denomina Método Tradicional a aquel método pedagógico que parte de la idea de que el niño es un adulto en miniatura, por lo que la escuela debe integrarlo lo más rápido posible al mundo del adulto. A su vez la escuela tiene como función transmitir los conocimientos acumulados a través de la historia (Acevedo Núñez, 1992).

Según Miguel Angel Gómez Mendoza (2002) el modelo tradicional de la pedagogía escolar tiene sus orígenes en la antigua Grecia con Sócrates y Platón, y luego en la época moderna con Comenius y Herbart. La pegagogía tradicional se refiere a un sistema de tratamiento de la información, de transmisión y de comunicación escolares. En este modelo la acción pedagógica se identifica principalmente alrededor de la actividad del profesor, reconocido como único actor. El alumno es un receptor pasivo que pide y espera que le den respuestas y soluciones (Acevedo Núñez, 1992).

En la época de Sócrates la educación (paideia) estaba concebida en un contexto muy alejado de cómo se concibe hoy la escuela, y se entendía como la relación de una joven mente con una mayor, (que no necesariamente era de un adulto) que era visto como modelo, guía e iniciador, y no como un programa de enseñanza. La educación concernía la ética y la educación privada, en oposición a la escuela, que se ocupa de la educación del ciudadano. El método para acceder a la verdad, al saber, era la interrogación: el maestro conduce cuestionando. No se aprende solo, sino en la interferencia de una doble lógica, la del maestro y la del alumno. Por esto afirma Gómez Mendoza (2002) que el origen de la pedagogía es oral.

Las escuelas latinas, que desde el siglo III, tienen enseñanza secundaria, son un comienzo de la pedagogía escolar. Esta enseñanza va muy ligada a las letras y a

la cultura. Se imparte una enseñanza de los autores clásicos. Esta perdurará hasta la época moderna.

Se debe a Comenius (Moravia-Bohemia, 1592 -) la idea del arte universal de enseñar todo a todos, seguro en cuanto al resultado, a la adquisición de las verdaderas letras, de las buenas costumbres y de la piedad sincera. También es autor de una guía de la escuela maternal donde subraya la importancia de la educación de los primeros años. El plantea el principio de una escuela en lengua vernácula en oposición a la lengua latina. Según Comenius el método pedagógico requiere organización, repartiendo bien el tiempo y las materias y siguiendo un proceso analítico: el maestro distingue (razona) cada punto que desea enseñar, lo aísla, lo simplifica. El maestro y su método constituyen el centro de la acción pedagógica. La misión de cada maestro no es tanto extraer de su propio cerebro lo que debe enseñar y la manera o como debe enseñar, como la de transmitir a las jóvenes inteligencias una cultura ya elaborada con la ayuda de medios preparados y puestos a su disposición (Comenius, citado por Gómez Mendoza, 2002). Comenius creía que un solo maestro puede educar numerosos alumnos. El propone 8 principios del método que permiten al maestro mantener la atención del alumno:

1. Presentar la enseñanza de manera agradable y subrayar su utilidad.
2. Relacionar la materia con el curso anterior.
3. El maestro se ubicará más alto que la clase y exigirá que todos los alumnos se fijen en él (de aquí el uso del podio o escritorio).
4. El maestro mantendrá despierta la atención de los alumnos.
5. Hará que cada cierto tiempo los alumnos repitan lo que ha dicho.
6. Si un alumno no le responde, continuará interrogando a otro y así sucesivamente hasta el último.

7. Después de terminar la lección permitirá que los alumnos le interroguen.

8. No ofrecerá explicaciones individuales.

Se trata de una lección colectiva, que domina el maestro, que sí sabe, y lo diferencia de los estudiantes, que no saben. Debe haber un manual con lo que se enseñará en cada clase.

Otro precursor del método tradicional es Herbart, quien concibe la educación como una

ciencia de la cual el educador tiene necesidad para sí mismo (1908, citado por Gómez Mendoza, 2002). Herbart habla de una cultura previa o conocimiento anterior sobre el que se asienta el nuevo conocimiento del alumno. El profesor estimula el intelecto de su alumno mediante una exposición metódica de la enseñanza. Herbart supone que la aptitud del alumno corresponderá a la acción de su maestro.

El método tradicional reduce la pedagogía a un modo de control de la realización del trabajo del alumno y substituye a su acción propia. El aprendizaje le es evitado al alumno en detrimento de la realización de un verdadero trabajo personal (Cousinet, 1959, citado por Gómez Mendoza, 2002). La educación se plantea bajo la forma de una relación entre saber y conocimientos, individuo y sociedad.

En el siglo XVII surgen algunas críticas a la forma de enseñanza que se practicaba en los colegios internados. Estos estaban a cargo de órdenes religiosas. Tenían como finalidad alejar a los jóvenes de los problemas propios de la época y de la edad, ofreciendo una vida metódica en su interior, ya que se pensaba que los jóvenes eran débiles y propensos a la tentación y con atracción por el mal; por tanto, había que vigilarlos. Se continuaba enseñando los ideales de la antigüedad. La lengua escolar era el latín y el dominio de la retórica era la culminación de esta educación.

La escuela tradicional de este siglo significada método y orden. La misma se caracteriza por los siguientes aspectos (Morales de Casas, 2002):

1. Magistrocentrismo
    a. El maestro es la base y condición para el éxito de la educación.
    b. Organiza el conocimiento y elabora la materia.
    c. Es modelo y guía al cual se imita y obedece.
    d. Disciplina y castigo son necesarios: el castigo físico estimula el progreso del alumno.
    e. Los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes humanas en los alumnos.
2. Enciclopedismo
    a. Se organiza, ordena y programa la clase y la vida colectiva.
    b. El manual escolar es la expresión de esta organización: ahí está elaborado todo lo que el niño debe aprender.
3. Verbalismo y pasividad
    a. El método de enseñanza será el mismo para todos los alumnos y en todas las ocasiones.
    b. El repaso, o la repetición de lo que el maestro ha dicho, tiene un papel fundamental en este método (garantía del aprendizaje).

La filosofía de la escuela tradicional considera que la forma de preparar al niño para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidadades de atención y esfuerzo. Se le da gran importancia a la transmisión de la cultura y de los conocimientos, en tanto que se les considera de gran utilidad para ayudar al niño en el progreso de su personalidad. Aunque en su momento la escuela tradicional fue importante porque representó un cambio en el estilo y orientación de la

enseñanza, con el tiempo se hizo rígida, poco dinámica y no propicia para la innovación. No obstante que esta filosofía perdura en la educación hasta nuestros días, desde hace más de un siglo han surgido nuevas corrientes de pensamiento que buscan renovar la práctica pedagógica.

Estas corrientes se han denominado la escuela nueva, movimiento que surge en el siglo XIX, aunque algunos de sus elementos de pueden trazar hasta el Renacimiento (siglo XVI) con autores como:

1) Erasmo de Rotterdam (1512): afirmaba que en la educación el conocimiento de las cosas es más importante que el de las palabras);

2) Francoise Rabelais (1532): sostenía que la ciencia sin conciencia no es más que una ruina y,

3) Michel Eyquem Montaigne (1580, afirmó que hay que educar el juicio del alumno más que llenar su cabeza de palabras).

Es en el siglo XVIII, con la publicación del Emilio de Jean Jacques Rousseau (1762), que presenta al niño como centro y fin de la educación, cuando se inicia una nueva doctrina pedagógica. Otros representantes del movimiento serán Pestalozzi, Froebel, Tolstoi, Ellen Key, John Dewey, María Montessori, Decroly, Cusinet, A. S. Neill, Freinet y Jean Piaget.

En Puerto Rico, en opinión de la investigadora, la gran mayoría de las escuelas y colegios privados trabajan en el Método Tradicional de enseñanza, aunque pueden haber algunas modificaciones. La enseñanza está centrada en el currículo y en los libros, y las técnicas de enseñanza basadas en el maestro principalmente (Oquendo, 1988). Entre las técnicas más utilizadas está la conferencia, las preguntas y respuestas y la lectura. Este método limita el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico y el análisis y solución de problemas (Oquendo, 1988).

Comparaciones entre el Método Montessori y el Método Tradicional

Los programas Montessori y aquellos de educación tradicional difieren de distintas maneras, incluyendo el ambiente físico, la metodología instruccional y la actitud en el salón. Por ejemplo, los salones Montessori emplean un concepto abierto en la que las mesas están arregladas en forma de balsas para promover el aprendizaje individual y en pequeños grupos y están compuestas de estudiantes en un arco de tres años, mientras que la educación tradicional tiene mesas orientadas en una dirección para lograr la instrucción al grupo entero y consiste de estudiantes del mismo grado (Chattin-McNichols, 1992, citados por Lopata, Wallace y Finn 2005). En los salones de clases Montessori, generalmente los estudiantes utilizan de 3 a 4 horas diarias en trabajos seleccionados por ellos a nivel individual y en pequeños grupos y utilizan menos de una hora diaria en la instrucción de grupo completo (Baines & Snortum, 1973, citado por Lopata, Wallace y Finn 2005). Esto contrasta con los salones tradicionales donde los estudiantes siguen trabajo dirigido por el maestro (Chattin-McNichols, 1992, citado por Lopata, Wallace y Finn 2005). Además, los programas de educación tradicional han sido identificados como que dan más énfasis en proveer y entregar información (Ryniker & Shoho, 2001, citados por Lopata, Wallace y Finn 2005).

A nivel instruccional, los programas Montessori usan materiales manipulativos diseñados por Montessori como una metodología instruccional, mientras que los salones tradicionales usan materiales como apoyo en la presentación del maestro. Además, Montessori se distingue por no utilizar libros de texto, hojas de trabajo, exámenes, notas, castigos o recompensas (Haines, 1995, citado por Lopata, Wallace y Finn 2005). La misma Dra. Montessori (1964) había establecido desde

los inicios que su metodología pretendía hacer de la futura generación, hombres poderosos, y que esto significaba hombres que fuesen libres e independientes, y como consecuencia, se seguía la abolición de los premios y formas externas de castigos.

Se han observado también diferencias en las actitudes y manejo del salón de clases. Según Chattin-McNichols (1992, citado por Lopata, Wallace y Finn 2005) los salones Montessori se basan en la cooperación, mientras que los salones tradicionales se basan en la competencia. En los salones Montessori, los maestros promueven la disciplina interior en los niños permitiendo que los niños dirijan su propio aprendizaje en lugar de esgrimir una disciplina externa donde los maestros actuan con autoritarismo, dictando a los estudiantes cómo comportarse y qué hacer (Harris & Callender, 1995, citados por Lopata, Wallace y Finn 2005). Los maestros Montessori relatan que tienen fe en que los niños escogerán libremente las tareas que responden a sus necesidades internas en ese momento (Crain, 1992, citado por Lopata, Wallace y Finn 2005). En adición, los programas Montessori, apuntan al desarrollo del potencial humano más allá del estrecho enfoque del desarrollo de destrezas y la transmisión de valores sociales que conforman el sistema educativo tradicional (Kendall, 1993, citados por Lopata, Wallace y Finn 2005).

La investigación sugiere que el juego o la construcción activa de significado del niño durante la clase tiene un papel importante, pero esto tiene que ocurrir dentro de un ambiente que le ofrece al maestro un papel instructivo evidente (Case, Griffin y Kelly, en Golbeck, 2001; y Dickinson, 2002, citados por Hinrichs, 2003). Stipek et al. (1995, citado por Hinrichs, 2003) hacen notar que la simple dicotomía entre una clase dirigida por el maestro y una centrada en el niño no es adecuada para caracterizar la complejidad de las prácticas instructivas en la niñez temprana, y que se necesita más investigación que combine la instrucción directa con mucho apoyo. Hay

distintas variedades de planteamientos centrados en el niño y la investigación indica que no todos tienen la misma eficacia. Igualmente, hay variación entre los planteamientos centrados en el maestro. La discrepancia entre los resultados de corto y de largo plazo sugiere que hay beneficios, y riesgos, asociados con varios de los planteamientos investigados, sean los que se centran en el niño o los que se centran en el maestro (Hinrichs, 2003).

Las ventajas del Método Montessori radican en una mayor aportación a la autonomía personal, en las destrezas sociales y el enriquecimiento académico de que dotan a los estudiantes asegurando su éxito personal y profesional. Esta observación coincide con la de Dunn & Kontos (1998) quienes hablando de las prácticas apropiadas para el desarrollo (PAD) señalan que los salones donde las actividades son iniciadas por los niños parecen facilitar el desarrollo creativo de los niños. Además citan el estudio de Hyson y sus colaboradores (1990) quienes hallaron que los niños en este tipo de salón de clases obtienen mejores resultados en las medidas de creatividad, es decir, en la capacidad de pensar de manera divergente, que los niños en salones de clases orientados académicamente.

Ronald Banks (2004) en su artículo sobre el debate de currículos en la educación de la niñez temprana, (si la instrucción directa o el aprendizaje iniciado por el niño) presenta tres estudios comparativos de largo plazo del currículo preescolar que comenzaron en la década de los 70:

1) el Estudio Comparativo del Currículo Preescolar de High/Scope (High/Scope Preschool Curriculum Comparison study, Schweinhart y Weikart, 1997a; Schweinhart y Weikart, 1997b),

2) el estudio de Head Start de Louisville (Louisville Head Start study, Miller y Bizzell, 1983) y,

3) el estudio de la Universidad de Illinois (Karnes et al., 1983).

Los tres incluyeron tanto el modelo de instrucción directa, que ofrecía la instrucción académica encabezada por el maestro según una guía, como también el modelo de guardería, en el cual los niños iniciaban sus propias actividades de aprendizaje con un apoyo mínimo del maestro. Adicionalmente, el estudio High/Scope incluía el modelo High/Scope, en el cual los niños iniciaban las actividades de aprendizaje con un apoyo considerable del maestro. Los estudios de Louisville e Illinois también incluían varios modelos de instrucción encabezados por el maestro y el modelo Montessori, que fomentaba las actividades iniciadas por los niños con materiales didácticos.

Estos tres estudios hallaron que los niños en programas de instrucción directa sobrepasaron en sentido intelectual a los niños en programas de actividades iniciadas por el niño, durante y hasta el fin del año siguiente al programa preescolar, pero no después de este período. En el estudio de Louisville, los niños de la guardería mostraron una participación verbal-social mayor y un aumento en la ambición y la agresión comparados con los niños en la instrucción directa, pero ambos grupos tuvieron notas más bajas que otros niños en su capacidad inventiva. En el estudio de Illinois, el 78% del grupo de guardería que participaba en actividades iniciadas por los niños con un apoyo mínimo del maestro se graduó de la secundaria, en comparación con solo el 48% del grupo de instrucción directa (Karnes et al., 1983).

Varios estudios de comparación de corto plazo del currículo de la niñez temprana se han llevado a cabo durante la década pasada (Dunn y Kontos, 1997). Según indica Schweinhart (1997), estos estudios sugieren que los programas preescolares basados en actividades de aprendizaje iniciadas por el niño contribuyen al desarrollo académico y social de corto y largo plazo de los niños, mientras que los programas preescolares basados en lecciones dirigidas por el maestro obtienen una ventaja de corto plazo en el desarrollo académico de los niños sacrificando una contribución a su desarrollo social y emocional de largo plazo. Debido a esto, la investigación apoya el uso en programas preescolares de un acercamiento curricular basado en las actividades de aprendizaje iniciadas por el niño, en vez de en las lecciones dirigidas por el maestro.

En torno al enfoque sobre el desarrollo social-emocional dos equipos de investigadores documentaron que los niños exhiben más estrés en los ambientes didácticos que en los ambientes de actividades iniciadas por el niño. Hyson et al. (1990, citados por Dunn y Kontos, 1997) hallaron que los niños preescolares registrados en programas de actividades iniciadas por el niño mostraron niveles más bajos de ansiedad durante exámenes que los niños registrados en programas académicos, independiente de las preferencias paternas sobre el enfoque instructivo.

En un segundo estudio (Burts et al., 1990), los niños en clases no apropiadas para su desarrollo (las que enfatizaban la instrucción didáctica con los niños pequeños) exhibían más comportamientos totales de estrés durante el día y más comportamientos de estrés durante actividades grupales y con cuadernos que los niños en clases con actividades iniciadas por el niño. Este segundo estudio coincide con el de Hyson y Molinaro (2001, citado en Hinrichs, 2003), indicando que el estrés

infantil es aumentado por las técnicas instructivas que enfatizan el adiestramiento, las hojas de trabajo y lo preacadémico a la vez que minimizan la toma de decisiones y las opciones de los niños. Los resultados parecen ser más destacados entre los varones. Por tanto, la metodología tradicional aumenta la tensión del niño en su proceso de aprendizaje, limitando su capacidad de disfrutar del mismo y de construir su propio conocimiento con una mayor libertad y creatividad.

En cuanto al desarrollo cognitivo y el logro académico se halló que las clases caracterizadas por las actividades iniciadas por el niño parecen facilitar el desarrollo creativo de los niños. El equipo investigativo de Hyson halló que niños en clases de actividades iniciadas por el niño tuvieron notas más altas en medidas de la creatividad (el pensamiento divergente) que niños en clases con una orientación académica (Hirsh-Pasek et al., 1990; Hyson et al., 1990).

En otros dos estudios del desarrollo lingüístico en programas de actividades iniciadas por el niño y de enfoque académico, los programas apropiados para el desarrollo, o de actividades iniciadas por el niño, se asociaron con mejores resultados lingüísticos. Boletines de calificaciones de programas preescolares de escuelas públicas indicaron que los niños en clases de actividades iniciadas por el niño tuvieron mejores notas verbales que los niños en programas con un enfoque académico (Marcon, 1992). En un estudio conducido por Dunn et al. (1994), el lenguaje receptivo de los niños en los programas con ambientes de alfabetización de alta calidad y en los cuales las actividades apropiadas al desarrollo prevalecían, estaba más desarrollado que en clases con un enfoque académico tradicional.

Otros estudios presentan resultados desiguales o neutrales respecto al logro académico y Dunn y Kontos (1997) sugieren que tal vez se deba al hecho de que utilizar los instrumentos de medición tradicionales de exámenes de logro y notas en boletines de calificaciones, es difícil distinguir si son superiores los programas centrados en el niño o los didácticos. Sherman y Mueller (1996) sí hallaron que en general, las notas de lectura y matemática eran más altas para niños que habían asistido a clases apropiadas al desarrollo desde el Kindergarten hasta el fin del Segundo grado. Aunque Marcon (1992) concluyó que los niños preescolares en clases de actividades iniciadas por el niño tuvieron boletines de calificaciones más positivos en general, el logro matemático era similar para niños que asistían a clases de ambos tipos. Hyson et al. (1990) no hallaron diferencias en el logro académico relacionadas con el tipo de clase a la que los niños asistían (actividades iniciadas por el niño o didácticas).

En término de los riesgos relacionados con la instrucción académica en la niñez temprana, señala Katz (1999), que la investigación sobre los efectos de largo plazo de varios modelos curriculares sugiere que la introducción del trabajo académico al currículo de la niñez temprana produce resultados positivos en exámenes estandarizados a corto plazo, pero puede ser contraproducente a largo plazo (Schweinhart y Weikart, 1997a; Schweinhart y Weikart, 1997b; Marcon, 1995; Snow et al., 1998). En su artículo Katz (1999) sugiere que:

1) el riesgo de la instrucción temprana en las primeras habilidades lectoras es que la cantidad de repetición y práctica requerida para alcanzar el éxito a una edad temprana parece socavar la disposición de los niños de hacerse lectores. Es evidente que no sirve que un

niño aprenda ciertas habilidades si, en el proceso de adquirirlas, pierde la disposición a usarlas. Especialmente en el caso de la lectura, la comprensión probablemente dependa más de la lectura real que de la exclusiva instrucción basada en habilidades de lectura. Por otra parte, tampoco es deseable adquirir la disposición de ser lector sin las habilidades requeridas. Los resultados de estudios longitudinales sugieren que los currículos y la instrucción deberían diseñarse para optimizar la adquisición simultánea de conocimiento y habilidades y de disposiciones y sentimientos deseables.

2) Otro riesgo de presentarles a los niños el trabajo académico formal prematuramente es que los que no pueden ajustarse a las tareas requeridas probablemente se sientan incompetentes. En esto coincide con Bandura et al (1999) porque estudiantes que repetidamente experimentan dificultades que conducen a sentimientos de ineptitud pueden llegar a considerarse a sí mismos como tontos y a comportarse como tales y conformar su comportamiento con esta percepción.

Los estudios presentados por Ronald Banks en su artículo (2004) señalan que tres estudios comparativos de largo plazo comenzados en la década de los 70 y finalizados hacia el 1997, hallaron que los niños en programas de instrucción directa sobrepasaron en sentido intelectual a los programas de actividades iniciadas por el niño, durante y hasta el año siguiente al programa preescolar, pero no después de ese período. Varios de los programas de actividades iniciadas por el niño son de la metodología Montessori (los de Louisville e Illinois, Miller y Bizzell,1983; Karnes et

al, 1983). Estos mismos estudios aparecen citados en el artículo de Golbeck (2002), que indica que es más digno de estudio el éxito de los modelos Montessori porque los varones superaron a los niños de otros programas en los grados Séptimo y Octavo. Karnes (1983) reportó que los niños del programa Montessori mostraron los niveles más altos de éxito escolar, aunque no necesariamente tenían los cocientes intelectuales más altos.

Según A. S. Lillard (2005, citado por Jones, 2005) la investigación moderna en el campo de la psicología sugiere que el Método Montessori es mucho más adecuado para demostrar cómo los niños aprenden y se desarrollan que el sistema tradicional. El artículo de April Jones (2005) recoge un análisis de las últimas investigaciones realizadas en Estados Unidos sobre el Método Montessori que va ganando cada vez mayor auge allí, y dónde hay actualmente unas 5,000 escuelas (Cossentino, Whitescarver. n.d., citados por Jones, 2005). Según este autor la mayoría de la investigación sobre el Método Montessori se ha enfocado en el nivel preescolar, tal vez debido a que el Método Montessori generalmente ha enfatizado la edad entre los 3 y 6 años como sumamente importante en el desarrollo del niño (cita a Lillard , 2005). También se debe al hecho de que en la sociedad tecnológica actual es un asunto importante el cuido de los niños porque sea el padre/madre soltero o sea la pareja, tienen que trabajar para el sustento familiar (Brassey-Brierly, 2000, citado por Jones, 2005).

De los estudios citados por Jones (2005) en relación al Método Montessori se desprende que dicho método produce mayor logro y comprensión en destrezas de lenguaje y conocimiento matemático de los estudiantes.

- Los estudiantes que asisten a un preescolar Montessori sobrepasaron significativamente en puntuación en todas las pruebas administradas a los

estudiantes de escuelas con otras filosofías (Vance, 2003). Estos resultados sugiren que la metodología Montessori en la enseñanza del lenguaje es superior a otras en el nivel preescolar. Jones también cita otros estudios que corroboran este hallazgo (Rodríguez, 2003; Centofanti, 2002 e Ibeji, 2002).

- El método Montessori también se muestra superior en la enseñanza de la matemática (Reed, 2000). Y el mismo Reed sugiere que dado que en Estados Unidos la ejecución en matemáticas entre los alumnos es pobre cuando se compara con otras naciones, tal vez se deba al modo en que se imparte la enseñanza. Mientras que las escuelas de metodología Montessori utilizan enseñanza individual y en pequeños grupos, y manipulativos, para proveer las bases de un aprendizaje más profundo de los conceptos matemáticos, los métodos tradicionales utilizan la enseñanza en grupos grandes y con pocos manipulativos. En el estudio de Reed los alumnos de Montessori consistentemente sobrepasaron en ejecución a alumnos no Montessori en tareas de naturaleza más conceptual, mientras que ejecutaron igual o ligeramente mejor en tareas de contar y simbólicas.
- Resultados similares se observaron al examinar las áreas de desarrollo social y de auotestima del niño (Castellanos, 2002).

Otras investigaciones que describen y comparan el Método Montessori con el Método Tradicional son referidas por Lopata, Wallace y Finn (2005). Estos recogen estudios previos como Miller y Bizzell, 1984; Dawson, 1987; Kendall, 1993; Daux, 1995; Glenn; 1996; Harris & Callender, 1995.

El estudio de Lopata, Wallace y Finn (2005) compara el logro académico de 543 estudiantes urbanos de 4to. y 8vo. grado que asistían a escuelas Montessori o de

programas tradicionales. Se comparan de acuerdo a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas de Matemáticas y Artes del lenguaje. Los resultados del estudio no apoyaron la hipótesis de que el estar matriculado en una escuela Montessori está asociado con un más alto rendimiento académico.

Es también importante la afirmación de que el enfoque produce resultados superiores en el aprovechamiento académico (Daux, 1995; Dawson, 1987; Takacs, 1993 citados en Seldin, 2002/03; a su vez citado por Lopata, Wallace y Finn 2005). Pero no hay suficiente evidencia cuantitativa que apoye este reclamo (Lopata, Wallace y Finn 2005). Tampoco la hay para evidenciar que haya un mayor éxito en términos de características personales por haber frecuentado programas Montessori. Ni para apoyar afirmaciones como las de Pickering (1992, citado por Lopata, Wallace y Finn 2005) de que estos programas ayudan a desarrollar la atención, la percepción organizacional y de orden, la visual, la auditiva, las destrezas de lenguaje escrito, destrezas motrices finas y gruesas, destrezas matemáticas y de personalidad. Es posible que esta falta de evidencia se deba al punto de vista de los Montessori de que las pruebas estandarizadas proveen poca información del progreso del estudiante y no miden las destrezas y atributos promovidos en los programas Montessori (Haines, 1995, citado por Lopata, Wallace y Finn 2005). Como resultado, no es sino hasta recientemente, que los programas Montessori han confrontado presión para recoger data de su práctica que muestren resultados cuantificables que midan el aprendizaje de sus estudiantes (Seldin, 2002/03; Haines, 1995, citados por Lopata, Wallace y Finn 2005).

Montessori	Tradicional
Enfasis 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 con 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.
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.

Tabla 1: Comparación del Método Montessori con el Método Tradicional (M. Grau y AMS, 2005)

En la Tabla 1 se observa cómo comparan 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 de la maestra en la metodología Montessori es de guía y observadora y no obstaculiza la actividad del niño, que es participante activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cambio en el ambiente 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 han seleccionado; mientras que los niños en un salón tradicional 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 individualizado ya que 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. Por tanto, el niño no tiene oportunidad de elección ni de la actividad, ni del tiempo para trabajarla.

CAPITULO III

Metodología

El presente capítulo describe la metodología utilizada en este trabajo cuyo objetivo es comparar el Método de enseñanza Montessori con el Método Tradicional utilizando básicamente varias referencias literarias y algunas entrevistas y observaciones realizadas en ambientes Montessori y Tradicional en escuelas privadas. Se trata de un estudio descriptivo. Los estudios descriptivos miden los conceptos o variables a los que se refieren de modo más bien independiente. Se proponen medir dichas variables con la mayor precisión posible. Se indica qué se va a medir, cómo se logrará precisión en la medición y quiénes estarán incluidos en esa medición.

Preguntas de investigación

En este estudio se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta 1:

¿Cómo compara el Método Montessori con el Método Tradicional de enseñanza en cuanto a los aspectos académicos y psicológicos?

Pregunta 2:

¿Es más efectivo el Método Montessori que el Método Tradicional en el desarrollo de destrezas y conocimientos?

Pregunta 3:

¿Cómo prepara el Método Montessori al alumno para estudios superiores?

La Figura 1 presenta el procedimiento utilizado para recopilar los datos.

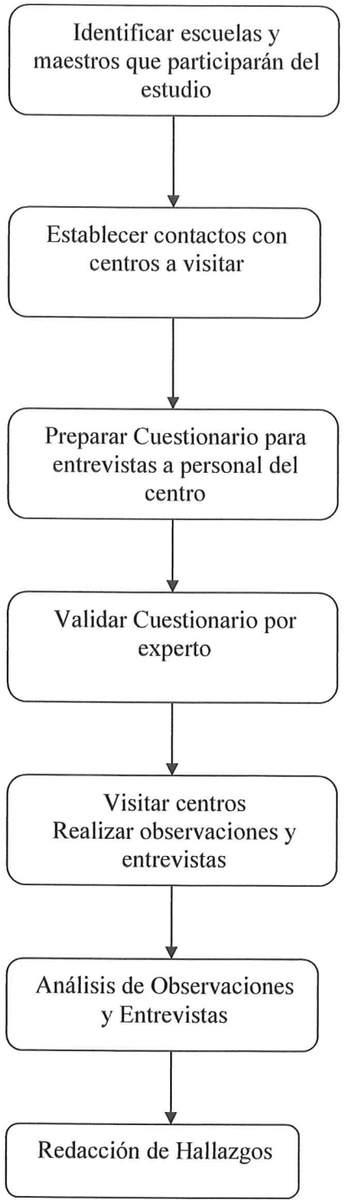

Fig. 1. Procedimiento de la investigación

Metodología

El estudio comenzó con la identificación de las escuelas que utilizan el sistema Montessori. En Puerto Rico, según los datos reportados por el periódico El Nuevo Día/ Escenario del 20 de abril de 2006, en el artículo "Método Montessori: En el umbral de su centenario" de Mildred Tirado Vázquez, se han identificado alrededor de 100 escuelas privadas acreditadas especializadas en el sistema Montessori. Según el listado del Consejo General de Educación (2006) son unas 22 las escuelas Montessori operando con licencia y/ o acreditación de este organismo. La mayoría de estas 22 escuelas corresponden al nivel preescolar. Solamente dos son de nivel intermedio y superior y una sola que corre el ciclo escolar completo (4 talleres). Se desglosan del siguiente modo:

- 10 de PreKinder a Kinder
- 1 de PreKinder a Primero
- 5 de PK a Sexto
- 1 de PK a Séptimo
- 2 de PreKinder a Octavo
- 1 de PreKinder a Noveno
- 1 de Séptimo a 12mo
- 1 de PreKinder a Duodécimo

Posiblemente las otras 78 escuelas a las que alude Tirado Vázquez en su artículo estén acreditadas por otros organismos como CADIE, la Middle States o alguna agencia acreditadora de Montessori Internacional o Montessori de Norteamérica.

Además de las entidades Montessori privadas existe un proyecto piloto con Metodología Montessori en unas 13 escuelas del sistema del Departamento de Educación. Dicho proyecto está encabezado por la nueva escuela Juan Ponce de León en el Bo. Juan Domingo de Guaynabo, que inició el mismo en 1998, bajo la dirección de la Dra. Ana María García Blanco. A ella se unen las escuelas Virgilio Dávila y Rafael Colón Salgado de Bayamón, la de Santa Rosa III, Los Alamos y Santiago Iglesias Pantín en Guaynabo, la Abraham Lincoln, Manuel Elzaburu, Antonio S. Pedreira, Luis Muñiz Souffront y la Sofía Rexach de San Juan, la Stephen S. Huse de Barranquitas y la Manuel Martínez Dávila de Vega Baja, que ya han comenzado a introducir el sistema Montessori al menos en uno de sus salones.

Luego de identificar las escuelas Montessori la investigadora procedió a diseñar el protocolo de las entrevistas y la observación en los ambientes Montessori y Tradicional. El protocolo de las entrevistas a las maestras y administradoras aparece en el Apéndice A.

Este protocolo consta de 10 preguntas abiertas. El propósito es recoger información sobre el educador y el ambiente de aprendizaje en que trabaja para favorecer la educación del niño/a. Las primeras 4 preguntas se refieren al perfil del maestro o guía en términos de su preparación y experiencia y la cantidad de niños que atiende. Las preguntas 4 a la 10 pretendían recoger información sobre el ambiente en la sala de clases y cómo se visualiza al aprendiz. Además se hace referencia al rol del educador y del administrador. Este protocolo de entrevista fue discutido con la Dra. Migdalia Oquendo, quién autorizó se administraran los mismos. Se proveyó la forma de consentimiento.

Este cuestionario fue completado en el proceso de una entrevista después de realizar la observación del ambiente escolar. El mismo cuestionario fue administrado

a diez educadores de tres instituciones tradicionales privadas: Colegio Santo Domingo Savio, Colegio Padre Berríos, y Colegio María Auxiliadora. Los tres ubican en el área de Santurce.

Observaciones en ambientes de clases Montessori y Tradicionales

La investigadora observó cinco colegios de ambientes Montessori. Estos colegios son: Colegio Montessori de San Juan en Floral Park, la Nueva Escuela Montessori en Río Piedras, el Centro Montessori del Niño y el Centro Montessori del Sol, los 3 ubicados en Río Piedras y la Casa Montessori en Santurce.

La investigadora solicitó autorización para hacer las investigaciones, las cuales se hicieron los días del 5 al 26 de abril de 2006 en las escuelas Montessori y del 15 al 30 de agosto en las escuelas tradicionales.

Protocolo de Visitas: Descripción

Para la realización de las visitas a las escuelas Montessori seguimos el suguiente proceso. Se contactó la escuela por vía telefónica. Entonces se explicó el propósito del trabajo y se solicitó el permiso correspondiente. En ocasiones fue necesario llamar más de una vez. Una vez aceptada la posibilidad de visitar el aula, se acordó la fecha. De 16 escuelas contactadas entre marzo y abril de 2006, solamente cinco concedieron la oportunidad de visitarlas.

Llegado el día acordado, se visitó la escuela en el horario previsto, básicamente de 8:30 a 10:00 a.m. Al llegar al lugar se nos explicó la importancia de no intervenir en absoluto con los niños, mantener el silencio y limitarse exclusivamente a observar. Finalizado el tiempo de observación se procedió a la

realización de la entrevista a la guía encargada; excepto un caso que fue necesario regresar debido a que la persona a entrevistar debía continuar atendiendo el grupo. Las personas que nos atendieron en las cinco instituciones se mostraron muy atentas y cooperadoras; y respondieron todas las preguntas.

Para las escuelas tradicionales se siguió una metodología similar a la antes explicada; excepto que fue más fácil contactarlas ya que están ubicadas en la misma área: Santurce.

Análisis y Síntesis de los Hallazgos

Para analizar los resultados se utilizaron estadísticas de tendencia central como frecuencias y por cientos. Se preparó además una tabla comparando el ambiente Montessori con el ambiente Tradicional. Los resultados obtenidos se presentan en el próximo capítulo.

CAPITULO IV

Resultados

El propósito de este trabajo fue comparar el Método de enseñanza Montessori con el Método Tradicional utilizando básicamente varias referencias literarias y algunas entrevistas y observaciones realizadas en ambientes Montessori y Tradicional. El trabajo se desarrolló siguiendo la metodología de un estudio descriptivo. Para el mismo se utilizaron las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta 1:

¿Cómo compara el Método Montessori con el Método Tradicional en cuanto a los aspectos académicos y psicológicos?

Pregunta 2:

¿Es más efectivo el Método Montessori que el Método Tradicional en el desarrollo de destrezas y conocimientos?

Pregunta 3:

¿Cómo prepara el Método Montessori al alumno para estudios superiores?

Para contestar estas preguntas de investigación se revisó la literatura disponible, se desarrolló un cuestionario y se entrevistaron maestros que trabajan en ambientes Montessori y en ambientes tradicionales. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

Perfil de los participantes

Los maestros participantes en este trabajo son todas féminas. Esto no es algo singular, ya que se constata que la mayoría de las maestros del nivel preescolar (K – 3) son féminas:

- 5 guías de escuelas Montessori, de éstas 1 es dueña y administradora
- 10 maestras de escuelas tradicionales, de las cuales 1 es directora.

En el análisis de los Cuestionarios encontramos lo siguiente:

1. 4 de las guías en las escuelas Montessori llevan más de 20 años trabajando allí, para un 80% con experiencia en el método; 1 lleva 8 años, equivalente a un 20%.
2. La experiencia de las maestras en las escuelas tradicionales se subdivide en:

   a. 1 – 5 años = 6 = 60 %

   b. 6 – 10 = 2 = 20 %

   c. 11 – 15 = 1 = 10%

   d. 16 o más = 1 = 10%

Por tanto, un 60% que equivale a más de la mitad del total, son maestros de poca experiencia, (posiblemente jóvenes) comparados con los de las escuelas Montessori visitadas, cuya experiencia es de 8 y 20 años respectivamente.

3. En cuanto a la preparación y especialidad de los enseñantes se observa que:

   a. Las 5 guías Montessori poseen grado de bachiller para un 100%. Poseen además un curso de especialización en Montessori, como lo exige este sistema.

   b. De las maestras tradicionales, 7 o un 70% poseen bachillerato; 3 poseen grado de M.A. para un 30%; de éstas 1 ha comenzado ya su doctorado (equivale a 10%).

Se podría concluir que en los dos sistemas, el Montessori y el Tradicional, las maestras o guías poseen una preparación universitaria completa (B.A. M.A.). Este es

un elemento que garantiza la efectividad del proceso de enseñanza o de formación integral.

4. Tres de las maestras de ambientes Montessori indicaron poseer una experiencia previa en escuelas tradicionales para un 75% del total entrevistado. Mientras que las maestras de las escuelas tradicionales, solamente 2 indicaron tener experiencias en sistemas no tradicionales, aunque no especificaron en cuales, lo que equivale a 20%. El restante 80% ha trabajado siempre en ambientes tradicionales.
5. Las guías en las escuelas Montessori atienden entre 25 y 35 niños asistidas por una ayudante o más, según el ambiente; si está sola no atiende más de 18 niños. En las escuelas tradicionales visitadas las maestras indicaron que atienden entre 22 y 36 niños por grupo. Si estos niños pasan de 30, entonces la maestra tiene una ayudante (esto no es igual en todas las escuelas).
6. En relación a la pregunta no. 6, la ambientación de la sala de clases, se halló que:
    a. los salones tradicionales poseen equipos audiovisuales como radio (6 = 60%), tv (8 = 80%), VHS (5 = 50%), DVD (6 = 60%), computadora, proyectores además de la tradicional pizarra y tiza. Estos equipos no se utilizan por igual en los ambientes Montessori, solamente se observaron las computadoras en 2 de ellos; sí hay radio para el área de música. Las maestras al ser preguntadas indicaron que no son equipos aptos para niños de edad preescolar; las que los tienen sostienen que se están adaptando a los tiempos como lo hubiese hecho la Dra. Montessori.

b. En términos de los materiales los salones tradicionales todos los maestros (10 = 100%) utilizan mayormente libros, cuadernos y fotocopias integrando manipulativos, láminas y otros; mientras que en los ambientes Montessori (5 = 100%) predominan los materiales manipulativos en todas las áreas. Con ellos el niño trabaja continuamente adquiriendo y perfeccionanado su conocimiento. Hay también un área de biblioteca, pero no son libros de texto.

c. La ubicación de los alumnos en los salones de las escuelas tradicionales es en sillas, colocadas en filas, frente a la pizarra (100%). Sólo 2 maestras (20%) establecieron que ocasionalmente están colocados en pequeños grupos. En los 5 ambientes Montessori visitados los niños generalemente suelen colocarse a su gusto en el piso sobre alfombras; ocasionalmente utilizan sillas y mesa, pero en forma individual. Unicamente cuando son reuniones de grupo están todos juntos (usualmente 1 hora en la jornada escolar de entre 4 y 6 horas).

d. La metodología en las escuelas tradicionales parece ser variada, pero en el Cuestionario las maestras no suelen explicar mucho, veamos:

    1) 2 maestras dijeron utilizar la metodología ECA
    2) 3 se definen tradicionales, con algo de constructivismo
    3) 1 como método heurístico (no explica)
    4) 1 innovadora con variedad de estrategias de enseñanza y 2 dicen usar técnicas de assessment (ninguna especifica más)

5) 1 no contestó.

En los salones Montessori la metodología observada y descrita por las 5 guías es la de los tres pasos: introducir el material al alumno, demostrarlo, y permitir que el alumno haga su propia construcción del conocimiento, el cual practicará cuantas veces desee. En este caso la metodología Montessori es similar en todos los ambientes y la guía la puede explicar y efectuar con claridad, mientras que en los ambientes tradicionales hay diferencias porque los estilos de cada maestro varían en términos de la descripción escrita que dan, si bien en cuanto a la presentación de sus intervenciones educativas en la clase son similares: introducción del trabajo por la maestra, explicación por la maestra, aplicación por el niño (suelen ser ejercicios escritos, dibujos, construir algun juguete o animal con plastilina).

e. En la planificación tampoco se logra que la decriban todas. Solamente 2 (20%) señalan que utilizan ECA con integración curricular; 5 maestras hablan del tiempo (semanal, 50 minutos); 1 no indica.

Dado que en la escuela tradicional los textos tienen sus guías, se sabe que éstas suelen proveer al maestro de los objetivos y actividades con las cuales puede desarrollar los temas o contenidos. Además las tres escuelas visitadas pertenecen a la Arquidiócesis de San Juan, y ésta provee una guía curricular común, por lo que planificar como actividad escrita ya está. La/el maestra/o sí debe pensar en cómo trabajará con

su grupo específico para lograr el dominio o aprendizaje del material que propone a la consideración de los alumnos.

7. En la pregunta no. 7 sobre la relación con los padres, las maestras de las escuelas tradicionales la describen como excelente (1 = 10%) , cordial (1 =10%) , importante (2 = 20%), buena (1 = 20%). E indican que sirve, entre otros asuntos, para informar de situaciones de progreso y conducta (6 = 60%), para trabajar en colaboración con los padres (6 = 60%). Las maestras de las escuelas Montessori también tiene sus encuentros para dialogar las situaciones de los niños y para involucrarlos en el proceso educativo. En este aspecto de la relación con los padres, los maestros de ambas escuelas conciden.

8. En las escuelas tradicionales el alumno es visto como un ser humano con virtudes y talentos (2 = 20%), como un ser único y especial que viene a aprender material nuevo (2 = 20%), como la razón de la labor del maestro (1 = 10%); en la misma proporción de 1 = 10% se añaden las siguientes características: a) de acuerdo a los resultados de sus notas, portafolios y exámenes, b) como un ente social e interactivo, c) en proceso de formación, o sea, en continuo desarrollo de sus destrezas físicas, sociales, académicas, espirituales y culturales, c) con un rol activo que construye su propio conocimiento mediante diversas actividades, d) persona capaz de solucionar los problemas, con una formación integral humana y espiritual que sea agente de cambio en la sociedad. Se puede apreciar un rol del alumno que tiende hacia la visión constructivista, pero no es común en las 10 maestras. En cambio, los guías Montessori sí visualizan a sus alumnos desde una visión constructivista como aquellos que son capaces de

construir su propio aprendizaje, lo que le permite a su vez el desarrollo integral de su persona. Las respuestas son: a) el verdadero protagonista del proceso de descubrimiento y aprendizaje, b) es quien decide y toma la iniciativa al seleccionar las actividades con la cuales trabajará cada día, cuánto tiempo practicará cada actividad y cuándo cambia de actividad, c) como exitosos tanto en su período de educación montessoriana como en las escuelas regulares.

9. En la pregunta número 9 sobre el rol del educador, las maestras de las escuelas tradicionales coinciden en visualizarse como facilitador (6 = 60%), guía (4 = 40%), acompañante (2 = 20%), y modelo (3 = 30%) especificando alguna que lo es del proceso de aprendizaje (4 = 40%) y del niño (4 = 40%). También se denominan como transmisores del conocimiento y de valores (3 = 30%). Como en el item anterior se observa una tendencia notable en la escuela tradicional hacia la visión constructivista del maestro como facilitador y no como mero transmisor (visión propia del esquema tradicional).

Por otro lado, las 5 maestras Montessorianas, o sea, un 100% de las entrevistadas definen su rol como guías, cuya tarea prioritaria es observar atentamente a los niños. Solamente intervienen para mostrar por primera vez el material y las destrezas o ejercicios a trabajar. La observación les permite determinar cómo el niño progresa, y si el niño muestra alguna dificultad sólo se interviene para reorientarlo.

10. El item no. 10 se refiere al rol del administrador. La mayoría de las maestras (8 = 80%) de las escuelas tradicionales manifiestan que es un

facilitador, guía, apoyo, orientador o supervisor del educador, de los alumnos y de los padres. Dos maestras, equivalente a un 20% del total de 10, no contestaron esta pregunta. También en las escuelas Montessori se asigna un rol de facilitador o guía al administrador, coincidiendo con la respuesta de las escuelas tradicionales. A esto se añade el hecho de que en tres de las escuelas visitadas la administradora es también maestra y propietaria de la institución.

En síntesis podríamos señalar las siguientes generalizaciones obtenidas de los Cuestionarios y entrevistas a las maestras:

1. Las maestras de las escuelas tradicionales visitadas poseen menos años de experiencia que las maestras de las escuelas Montessori. Aunque en este trabajo no se consideró, es necesario considerar que la experiencia es un factor que puede afectar positivamente el proceso de la enseñanza y aprendizaje: es de esperar que a mayor experiencia, mayor dominio del educador en términos de los procesos, estrategias y del conocimiento de los educandos.
2. Aunque ambos grupos se asemejan en cuanto a su grado de preparación, las maestras Montessorianas tienen una preparación específica en su metodología.
3. Tres de las maestras Montessori sí poseen experiencia previa en el Método Tradicional, pero no ocurre lo mismo con las maestras de las escuela tradicionales. Parece que ninguna posee experiencia en el Método Montessori. Esto es explicable ya que la en nuestras universidades regularmente se prepara a los maestros en base al Método Tradicional. Además ahora mismo no hay una institución o grupo en Puerto Rico que ofrezca cursos locales especializados en el Método Montessori. La excepción es el trabajo que realiza la Dra. Ana María Miró, directora de la Escuela Juan Ponce de Leon,

quién encabeza el proyecto conocido como escuelas hermanas del Departamento de Educación.

4. La cantidad de niños que se atiende en un salón tradicional con una sola maestra es mayor (20 a 35) a la que atiende en un ambiente Montessori (18). Esta diferencia es cónsona con la visión respectiva de cada método de enseñanza.
5. La ambientación de la sala de clases tradicional contempla la presencia de equipos tecnológicas como complementarios al proceso de enseñanza aprendizaje. Por el contrario, en la mayoría de las escuelas Montessori visitadas no se hallaron estos equipos, los que no son considerados adecuados para el nivel preescolar (taller I en la visión Montessori).

   También difieren en términos de materiales. Las aulas Montessori contiene gran cantidad de materiales manipulativos en las diversas áreas (desde tareas del hogar hasta Matemáticas y Arte); no es lo mismo en las aulas tradicionales cuyo material mayor lo constituyen los libros de texto y los cuadernos (que no encontramos regularmente en los ambientes Montessori, aunque en tres de las escuelas visitadas se observó el uso de algunos libros y cuadernos como un complemento, especialmente en Lenguaje y Matemáticas, si bien es de uso individual como ocurre en el resto de los materiales).

   Si nos referimos a la ubicación de los alumnos, en el ambiente Montessori es más libre e individual que en el ambiente tradicional, donde los niños están en filas de pupitres y en los lugares asignados por la maestra, siendo un modelo más estático, uniforme y grupal.

6. La metodología de planificación descritas por las maestras de las escuelas tradicionales no es uniforme, aunque parece predominar el estilo ECA (Exploración, Conceptualización y Aplicación).

   Por el contrario, en las escuelas Montessori todas las maestras indicaron que se basan en la observación del niño y en la elección que éste hace del material. No hay una planificación previa, si bien ellas indican que llevan un informe escrito diario del trabajo y progreso del niño (aunque la investigadora solicitó, no se obtuvo ninguna muestra escrita de un modelo de dichas observaciones). Ellas siguen la guía previa de la metodología general Montessori según la edad del niño.

7. Las maestras de ambos métodos, el Tradicional y el Montessori afirman tener una relación adecuada y cordial con los padres de los alumnos. Hay días particulares de encuentro con éstos para facilitar las tareas comunes de comunicación y progreso del alumno.

8. Las maestras de las escuelas tradicionales al igual que las de las escuelas Montessori poseen una visión integral del alumno. Se observa una fuerte tendencia en las maestras de las escuelas tradicionales visitadas hacia una visión más constructivista en términos del rol del alumno en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, la visión de las maestras de las escuelas Montessori parece más coherente con la visión constructivista porque se les permite a los niños seleccionar y ejecutar sus propias actividades diariamente.

9. Las maestras de las escuelas tradicionales se visualizan en un rol de facilitadoras y guías del aprendizaje, pero su intervención es más directa. Mientras que las maestras de las escuelas Monstessori se visualizan con un rol más de observadoras de ese proceso y menos directivas.

10. En ambos tipos de escuelas, la Tradicional y la Montessori, el rol del administrador es visto como facilitador y guía del proceso, de las personas y de la institución.

Resultados de las visitas a las escuelas Montessori

La investigadora visitó cinco escuelas Montessori en San Juan (entre marzo 24 y abril 26). Fue algo difícil conseguir acceso. Primero se estableció la comunicación vía telefónica con 16 centros de los cuales, cinco respondieron positivamente. De las cinco escuelas visitadas se encontró que:

1. Dos son de nivel preescolar (2 – 6 años).
2. Tres van de nivel preescolar hasta Taller 2 (12 años).

En cuatro de las escuelas, las personas que son propietarias de las escuelas son también guías (maestras). Como guías cuentan con ayudantes. En la quinta escuela la directora académica es guía, pero no es propietaria. Ella indica que la escuela tiene ayudante en el ambiente preescolar, no así en los demás.

Cuatro de las guías entrevistadas son personas con una experiencia de 20 o más años de profesión; una tiene 8 años de experiencia. Tres de ellas siempre han trabajado en escuelas Montessori. Las otras dos tuvieron algunos años de experiencia (una 17, otra 8) en escuelas tradicionales antes de prepararse en el Sistema Montessori.

Las escuelas visitadas atienden una matrícula de entre 20 y 40 niños; dos de las escuelas que llegan a Taller II tienen alrededor de 130 alumnos. Los grupos pueden ser de entre doce y veinte por ambiente, con su guía y su ayudante.

Al entrar en los ambientes se observa que están diseñados de acuerdo al Sistema Montessori. Son casas con espacios amplios, abiertos; solamente una escuela tiene

apariencia de edificio y no de casa. Los materiales para trabajar están distribuidos ordenamente. Se encuentran por áreas, a saber: Vivencia diaria (hogar), Matemática, Desarrollo Sensorial, Lenguaje, Historia y Geografía, Ciencia o Zoología, Música. Se puede apreciar gran cantidad de materiales manipulativos, muy limpios. Tanto estos materiales como los muebles y alfombras utilizadas son de acuerdo al tamaño de los niños. Generalmente los materiales son en madera; pero hay también de plástico y metal. Corresponden al principio montessoriano de que los materiales sean lo más naturales y atractivos posibles.

La metodología en una escuela Montessori se atiene principalmente al interés del niño. Lo mismo ocurre con la planificación. El niño selecciona diariamente la actividad y el material con el cual trabajará. La guía observa atentamente. Sólo interviene para mostrar por primera vez el material y las destrezas o ejercicios a trabajar. Su mayor tarea es la observación. Así puede determinar cómo el niño progresa. Si el niño muestra alguna dificultad solamente se interviene para reorientarlo. Si la guía entiende que el niño no domina su trabajo procede a repetir la demostración primera. Y deja solo al niño. Este podrá repetir la actividad cuántas veces lo desee. El propósito es que el niño domine la actividad, desarrolle sus destrezas motrices, sensoriales, intelectuales y sociales con la mayor independencia posible y con un gran sentido de éxito para afianzar su autoestima.

Los equipos existentes son mínimos. Básicamente son estanteros bajos, a nivel del niño, para ubicar los diversos materiales. Hay algún radio pequeño en el área de Música. No observé computadoras ni televisores para los niños del nivel preeescolar. Al preguntar sobre los mismos, las guías me indicaron que no se consideran necesarios para esta edad dentro del proceso educativo porque no cumplen con los requisitos de esa edad.

Cada niño se ubica en la actividad que desea. Selecciona el área y los materiales con los cuales va a trabajar. En una de las escuelas observé que previo al inicio de estas activades, se comienza la jornada con una meditación. Se permite así que el niño se concentre, practique el silencio, entre en contacto consigo mismo pacificándose y esté consciente de las actividades que va a ejecutar. Finalizada esta actividad grupal, cada niño/a levantó su mano, indicó la actividad a trabajar y partió a realizarla. En otra escuela los niños practicaron juntos en círculo una actividad de canto y movimiento para la fiesta de las madres. La mayoría de estos tenían edades entre los 2 y 4 años. Sólo unos cuatro o cinco eran de 5 y 6 años.

En cuanto a la evaluación todas las guías concuerdan que se basa mayormente en la observación. Diariamente la guía observa atentamente el trabajo y progreso del niño. Unas dijeron que hacían anotaciones con regularidad en un cuaderno, pero no mostraron tal instrumento. Otra indicó que aunque observa diariamente, sólo al finalizar el período del preescolar (6 años) es que se completa un instrumento de evaluación de ocho páginas para los padres conforme a las áreas que sigue el contenido Montessori. Esta escuela llega hasta los 6 años. Cuando se le preguntó si facilitaban un modelo de tal instrumento indicó que no era práctica de la escuela hacerlo, porque era un instrumento exclusivo de esa escuela. En la segunda escuela visitada se indicó que ellas evaluan con la observación, con los trabajos de tipo académico ejecutado por los alumnos ya que sí utilizan textos y libros, además de materiales Montessori. Además participan de una evaluación externa como Learn Aid. Esta escuela indicó también que tienen un pequeño reglamento externo para las normas de conducta de los alumnos. Esta escuela ha hecho adaptaciones y no se rige por una metodología totalmente montessoriana. La quinta escuela visitada también utiliza textos en el área de Lenguaje y Matemática, pero como complemento.

E igualmente administran una evaluación externa que les indica la efectividad de su metodología y sirve a los alumnos como ejercicio de vida práctica ya que muchos de ellos pasan a escuelas regulares al finalizar el Taller II (a grados de intermedia, desde Séptimo).

En cuanto a la participación de los padres todas las escuelas indicaron que la realizan mediante varias actividades. Las mismas incluyen entrevistas iniciales al admitir al niño, reuniones mensuales o bimestrales. Además permiten que una vez al año, particularmente al final, los padres observen el ambiente en que trabajan sus hijos. Una de las escuelas prepara una actividad teatral esmerada que involucra a toda la comunidad escolar cada 2 años. De este modo conocen el Sistema y ambiente Montessori, se integran al proceso de crecimiento de sus hijos y pueden hacer modificaciones en su casa si lo desean, a medida que crian a sus niños.

Cuando se le pregunta a las guías si los niños al finalizar continuan en una escuela Montessori, las respuestas varían. Unas indican que sí, depende de los padres y de la facilidad de encontrar una escuela similar cercana al hogar o la casa. Otras dijeron que desgraciadamente no, y entonces, según ellas, el proceso de autonomía se rompe ya que consideran que cuando el niño se integra a una escuela regular todo cambia y éste se afecta. Sin embargo, en la quinta escuela visitada la persona entrevistada indicó que los niños suelen adaptarse pronto a la nueva escuela, que suele ser una tradicional. De todos modos, sí consideran que estos niños son exitosos tanto en su período de educación montessoriana como en las escuelas regulares.

En el Sistema Montessori se visualiza al niño como el verdadero protagonista del proceso de descubrimiento y aprendizaje. Es el niño quien decide y toma la iniciativa al seleccionar las actividades con la cuales trabajará cada día. También decide cuánto tiempo practicará cada actividad y cuándo cambia de actividad. Naturalmente se

requiere la presencia discreta de la guía para conocer cómo se desarrolla el proceso diario. Y también cuándo debe intervenir en caso de que observe confusión, si el niño necesita alguna motivación o explicación adicional. Si la guía considera que un niño no tiene la destreza para pasar a otro material, se lo hace saber y lo invita a practicar más su trabajo utilizando otro de los materiales relacionados. Si observa a un niño interesado en un material nuevo, entonces hace la debida introducción o demostración y luego deja al niño solo para que ejecute hasta que logre el dominio deseado.

El administrador del centro es la persona encargada del mismo. Puede ser guía, en caso de que sea dueño del mismo. Si es así cuenta con la ayuda de una segunda o tercera persona para las tareas de compra y otras relacionadas. En uno de los centros, el primero que se visitó, la administradora es la dueña, y aunque fue maestra durante muchos años actualmente no es la guía de los niños. En el segundo centro, la administradora es sólo administradora; no es guía, ni es la dueña, pero sí hay una administradora académica que es la guía estrevistada y que poseía experiencia previa en la escuela tradicional. En las otras tres escuelas las guías son también propietarias (dueñas) y administradoras. Tienen además la colaboración de otras dos o más guías ya que las escuelas tienen los niveles de Taller 1 y 2. En la cuarta escuela visitada la guía es propietaria. Tiene tres ayudantes y ella es la única guía en su ambiente preescolar. Es una escuela pequeña con cerca de 40 alumnos.

Resultados de las Visitas y Observaciones en Ambientes Tradicionales

La investigadora observó ambientes en tres escuelas tradicionales privadas. Dos de dichas escuelas tienen nivel preescolar, elemental e intermedio hasta Noveno Grado. La otra escuela llega hasta el nivel superior con Duodécimo Grado.

Nueve de las personas visitadas y/ o entrevistadas son personal de la escuelas como maestras. Una es directora de la escuela.

La experiencia de las maestras oscila entre los 2 y los 21 años de profesión. Aunque más de la mitad, o sea, unas 6 de ellas (60%), poseen cinco o menos años de experiencia. Dos de las maestras indicaron tener alguna experiencia en sistemas no tradicionales, pero no especificaron en cuáles sistemas.

Las escuelas visitadas atienden una matrícula total de entre 250 y 395 niños. Los grupos pueden ser de entre 22 y 36 niños en cada uno, según indicado en los cuestionarios.

Los ambientes tradicionales observados están diseñados para atender a muchos alumnos, regularmente más de 20 por una sola maestra. Cuando los grupos son de 25 a 30 niños o más, si son de preescolar (nivel de Kinder) a veces la maestra cuenta con una ayudante.

Una buena parte del salón la ocupan las sillas, casi siempre en el centro del mismo. Algún salón tiene mesas, sobre todo si es de grados de PreKinder o Kinder. En estos grados, si la maestra posee algunas nociones de constructivismo y el salón tiene suficiente espacio, se colocan los materiales del salón por áreas (Lectoescritura, Matemáticas, Ciencia y Sociales, Arte y/ o Expresión Corporal). Pero de Primer Grado en adelante se vuelve al estilo tradicional con asignaturas divididas y si se integra se hace sólo por relación de contenidos en las asignaturas y no por temas.

Los materiales primarios de trabajo son los libros de texto y los cuadernos. A éstos se unen los lápices de colorear o creyones y las fotocopias. Es posible que haya alguna computadora en el salón, pero no se utiliza diariamente sino esporádicamente, según el plan de la maestra. Estos equipos son complemento de la instrucción, al igual que el radio cassette, los proyectores, los tv y los videos.

La metodología y la planificación de las escuelas visitadas responden a las del sistema Tradicional. Se fundamentan en el principio de que la maestra o la persona adulta es quién sabe, posee el conocimiento y, por tanto, tiene la misión de encaminar al niño buscando suscitar su interés a través de las actividades previamente preparadas a discreción del maestro, de acuerdo a una guía curricular ya existente y no partiendo del interés del niño. Así se evidenció en los cuestionarios y observaciones de las tres escuelas; solamente una de las maestras (Segundo Grado) indicó que al planificar consideraba los intereses de los alumnos. Es la maestra quién selecciona diariamente las actividades y el material con el cual se trabajará. La maestra interviene en todo momento guiando la lección. Para determinar cómo el niño progresa tendrá que someterlo a la realización de diversos ejercicios, especialmente escritos, a distintas pruebas por destrezas, y que tienden a subrayar mucho la memoria. Si el niño muestra alguna dificultad, la maestra le sugerirá leer nuevamente el material o las instrucciones del ejercicio dado y a veces, repetirlo. Si la dificultad de lectura o escritura es evidente, la maestra lo evalua de forma oral. Generalmente estos niños, de acuerdo con los padres, son referidos a especialistas para una evaluación completa que ayude a determinar si el niño puede trabajar en una escuela regular o requiere un ambiente más individualizado.

Los equipos existentes en un salón tradicional según lo describen las maestras entrevistadas, son variados. Estos incluyen desde un sencillo radio hasta las computadoras. Las computadoras son vistas, cada vez más como un complemento necesario en el desarrollo de las destrezas cognitivas del niño especialmente en la lectura y escritura. También complementan las Matemáticas. Se considera que en una época cada vez más dominada por la tecnología se ha de adiestrar al niño en su uso, ya que en estudios superiores y en el trabajo como adulto es requisito conocer su

manejo. Los estanteros que dividen las áreas en los salones de Kinder están a nivel del niño. Pero quién determina el momento y la duración en que el alumno va a las diversas áreas es la maestra ya que se responde a un horario sumamente estructurado. De las escuelas visitadas solo 2 tienen el salón (Kinder) en áreas, la otra tiene un salón regular y no por áreas.

Para iniciar cada jornada, especialmente en los grados de Kinder, la maestra establece una rutina. Esta consiste de actividades combinadas de canto y movimiento, más el repaso de nociones sencillas, que van aumentando a medida que transcurre el tiempo. Unas maestras las realizan en un lugar determinado en su salón, una especie de semicírculo, mientras que otras lo realizan manteniendo a los niños cerca del área de los pupitres, a veces de pie (para los movimientos y ejercicios). Según lo observado, esta rutina difiere de la del sistema montessoriano porque mientras ésta va más a la meditación, concentración y silencio, la tradicional busca más el movimiento y la motivación para las subsiguientes actividades. Las maestras de la escuela tradicional suelen realizar este tipo de rutina más bien en el PreKinder y Kinder. Pocas continuan con esta rutina después del Primer Grado. Según lo observado, se debe a que la estructuración en el horario está por asignaturas, y a que ya se considera que el niño en ese grado está aclimatado a la quietud.

La evaluación en la escuela tradicional se fundamenta mayormente en las así llamados exámenes como reflejan los cuestionarios. Todas las escuelas visitadas los utilizan. Si bien muchos maestros dicen conocer diversidad de prácticas de assessment, parece que no siempre las utilizan. Además los exámenes suelen recurrir mucho a la memoria porque se piensa que en esos primeros años el niño tendrá que acumular en su mente una cierta cantidad de conocimiento básico, que le asegure el éxito en los grados subsiguientes. Aunque en el Kinder se utiliza mucho la

observación y se evalúa con unas escalas de mayor o menor dominio de destrezas, desde el Primer Grado se comienza con el sistema de Notas. Estas se acumulan periódicamente y al final de un trimestre, semestre o año se tranforma en un por ciento del total de puntuaciones acumuladas a las cuales se le asigna un promedio y la nota correspondiente. Se asume que esta nota evidencia la calidad del aprendizaje del alumno en un período dado. Dichas notas se entregan a los padres en una tarjeta o informe, y se acumulan en el récord anual del alumno (tarjeta o transcripción). Servirán de perfil previo a sus estudios superiores y universitarios.

En cuanto a la participación de los padres, las maestras de las escuelas visitadas, como la gran mayoría de las escuelas tradicionales, indicaron que la realizan mediante varias actividades. Estas comprenden una asamblea de padres, reuniones mensuales, trimestrales y semestrales, sean todas o parte de éstas. Existe también la Asociación de Padres para colaborar con diversas actividades, si bien no directamente académicas. Además los padres y maestros se pueden encontrar por citas previas a petición de cualquiera de las dos partes para discutir asuntos relativos al desempeño académico o de disciplina o salud de sus hijos. Al matricular sus hijos en la escuela, los padres son entrevistados con el alumno. A veces se requiere un examen de admisión para el niño. También la escuela provee un reglamento que compromete tanto al padre como al niño en el cumplimiento de las normas de disciplina y de ejecución académica.

En las escuelas tradicionales, según su estructura, el niño puede mantenerse en la misma escuela hasta el Duodécimo Grado (una de las escuelas visitadas) o hasta el Noveno (dos de las tres escuelas visitadas). El cambio regularmente lo deciden los padres por distinas razones: económicas, académicas, de facilidad para su área de vivienda o trabajo. Generalmente el alumno se integra a una escuela similar. Si es de

Duodécimo Grado pasará a la universidad o a institutos para estudiar carreras cortas, e igualmente por razones económicas o de interés del egresado. En esta escuela visitada un 85% va a la universidad y el otro 15% se inclina por oficios de áreas vocacionales que son cursos más cortos.

En el Método Tradicional se visualiza al niño como un ente pasivo, que necesita ser moldeado por la maestra a través de sus intervenciones y, que aprenderá en base a la acumulación de gran cantidad de datos. Aunque actualmente, y con el progreso de las ciencias psicológicas y pedagógicas, particularmente del constructivismo de Piaget (teoría cognoscitiva) Vygotsky (teoría sociocultural) y Gardner (inteligencias múltiples), entre otros, se habla del niño como el centro y protagonista del proceso educativo, falta un largo camino para concretar en la práctica dicho principio. Quien decide y toma la iniciativa al seleccionar las actividades curriculares es la maestra. Esto fue evidente entre las maestras observadas y entrevistadas; solamente una de ellas indicó que tenía en cuenta los gustos de los niños al planificar. Es la maestra, y no el niño, quien decide cuánto tiempo practicará cada actividad y cuándo se cambia de actividad. De hecho, generalmente en las escuelas tradicionales cada clase tiene un período de duración de 50 minutos. En los grados más pequeños, como Kinder, Primero y Segundo, la maestra tiene la oportunidad de variar las actividades y su duración favoreciendo con mayor adecuacidad el aprendizaje del alumno conforme a su nivel de desarrollo. Pero muchas actividades no dejan de ser de carácter memorístico. Si el niño muestra confusión, es posible que la maestra lo haga borrar y repetir nuevamente la actividad. Alguna vez el niño quedará sin el dominio adecuado de la destreza porque se va al ritmo de la mayoría de los niños y no de la individualidad. Se sabe que esto puede afectar su proceso de aprendizaje, e incluso su estima porque el niño no se siente competente.

El admnistrador o director académico del centro es la persona encargada del mismo. Los centros visitados cuentan además con un director ejecutivo como última persona responsable de la institución. El director docente del centro es la persona responsable de la administración y supervisión del mismo. Vela por la marcha de la escuela y coordina las energías de los diversos componentes de la comunidad educativa, especialmente de los docentes, en vista de la formación integral de los educandos. Es quién autoriza las visitas particulares de los padres con los maestros. Representa la entidad ante las diversas agencias y la comunidad en general. Procura coordinar todas las energías humanas y de recursos financieros en vista de la misión del centro educativo: la formación integral del educando para que sea un ciudadano responsable y comprometido con su país y entorno, y a la misma vez, una persona feliz y realizada.

Planteamiento de las Preguntas de investigación conformes a las entrevistas y observaciones en las tres escuelas tradicionales privadas

De acuerdo a las observaciones antes expuestas se procede a plantear las respuestas a las preguntas de investigación. El orden seguido responde a los ítemes del Cuestionario administrado a las maestras, más la información obtenida por la investigadora al observar los ambientes.

Pregunta 1:

¿Cómo compara el Método Montessori con el Método Tradicional en cuanto a los aspectos académicos y psicológicos?

Al comparar el Método Montessori con el Método tradicional en los aspectos académicos y psicológicos se encuentra que:

- Estos varían en cuanto a la organización curricular ya que en el Método Tradicional existe un currículo previo (del sistema educativo general o del colegio en particular) que es atemperado por la maestra para todo el grupo, mientras que en el currículo Montessori la maestra sigue más el currículo diario que inicia cada alumno, si bien hay unos principios recomendados para cada período sensible. (En el proyecto piloto del DEPR existe una guía curricular preparada por los docentes de la escuela mentora, la nueva escuela Juan Ponce de León en Guaynabo).
- La preparación de los ambientes Montessori está diseñada conforme a la edad de los niños en tres niveles y con una mentalidad holística, donde la prioridad es el encuentro con la cultura general y donde la matemática y las ciencias son visualizadas como instrumentos para alcanzar esa cultura general. Por otro lado, en salones de ambientes tradicionales se atienden niños de la misma edad. El ambiente es diseñado por asignaturas, y la prioridad son el lenguaje, las ciencias y las matemáticas.
- La organización del ambiente Montessori contempla espacios abiertos, con unas pocas mesas o sillas, y muchas alfombras para que el niño las utilice a su discreción, y las dejé siempre ordenadas. Sin embargo, en el ambiente tradicional encontramos muchos pupitres en filas, ordenados hacia la pizarra y la maestra. Estos ocupan una buena parte del salón y no hay mucha oportunidad para el cambio. En ambientes de Kinder se utilizan mesas y pequeñas sillas en lugar de pupitres (2 de las escuelas visitadas).

- Los niños de ambientes Montessori gozan de mayor autonomía si se tiene en cuenta que cada uno de ellos tiene la libertad de seleccionar las actividades de cada día y el tiempo que utilizará en las mismas. No es así para el niño de un ambiente tradicional , quién debe ceñirse a las instrucciones y el orden que indique su maestra. Esto se observó así en las 3 escuelas visitadas.
- La ejecución del niño en un ambiente Montessori se mide utilizando la observación que realiza en silencio y discreción su guía. El niño podrá repetir la actividad cuántas veces desee hasta que la domine. En un ambiente tradicional esta ejecución será evaluada por medio de exámenes o ejercicios preparados por la maestra con una cantidad de tiempo estipulada. Los maestros de un ambiente tradicional reconocen que algunos de los niños sufren de cierto estrés cuando se trata de exámenes, ya que tienen la presión del tiempo, y la de sus padres quienes desean siempre buenas notas. Por ello suele ofrecerse un repaso previo del material a evaluar.

Pregunta 2:

¿Es más efectivo el Método Montessori que el Método Tradicional en el desarrollo de destrezas y conocimientos?

- Tanto las maestras del sistema Montessori como las maestras del sistema Tradicional consideran sus respectivos métodos como adecuados para el desarrollo de destrezas y conocimientos cuando definen su rol como educadores o guías. Las guías montessorianas

indican que la observación es su herramienta primordial para determinar cómo el niño progresa y poder reorientarlo cuando es necesario. Las maestras tradicionales indican que utilizan variedad de estrategias para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje; reconocen incluso de que su rol es facilitar que el estudiante pueda construir su propio aprendizaje.

- Cuando se trata de la metodología, las maestras de sistema Montessori indican que se atienen principalmente al interés del niño. Las maestra de la escuela tradicional indican utilizar la integración curricular y la variedad de estrategias (si bien en el cuestionario no las especifican). La observación demuestra que se utiliza mucho la lectura y discusión socializada, el trabajo individual (ejercicios) y en pequeños grupos, y a veces se utilizan las artes y manualidades.
- Para comprobar el desarrollo de destrezas y conocimientos, la guía del ambiente Montessori observa al niño y lleva un registro o anotaciones individualizadas. Pero también hay espacios en los que un niño puede colaborar con otro u otros en una tarea dada favoreciendo el conocimiento y la interacción. En el grupo tradicional se comprueba la adquisición de la destreza con la ejecución de ejercicios individuales preparados por la maestra y que se contestan en forma individual y por escrito. Alguna vez las maestras indican que utilizan también el trabajo en equipo porque propicia la adquisición o desarrollo de destrezas sociales.

- En la escuela Montessori el paso del niño a la siguiente actividad o destreza es la que indica su dominio o conocimiento (que es observado por su guía o maestra). En un ambiente tradicional es la ejecución correcta del ejercicio escrito o la nota del examen la que determina si el niño domina o no una destreza dada.
- La cantidad de promociones es la otra medida que sirve para indicar el dominio del conocimiento, y tal vez la efectividad de un método u otro.

  En entrevista con las directoras de las tres escuelas tradicionales éstas indicaron que su por ciento de promoción anual general es entre un 92% y un 98%. Las escuelas Montessori realizan sus promociones cada año aproximadamente, pero no para todos los niños, sino como paso del niño particular de un taller a otro. Cada niño estará unos 3 años en cada nivel como establece la metodología, entonces se promociona al segundo nivel o taller, que es el equivalente a los grados Cuarto a Sexto. Si el niño requiere estar un tiempo adicional al tercer año puede estarlo, y esto no significa fracaso como en el sistema Tradicional.
- La investigadora hace notar que es difícil realizar una comparación objetiva en este sentido ya que los modos de promoción son diversos. Se entiende que el niño del ambiente Montessori puede estar más tiempo en su ambiente (taller) si la guía determina que no está aún listo para pasar al siguiente nivel o taller. Dos de las escuelas visitadas utilizan un criterio externo, para ayudarse en sus decisiones, las pruebas estandarizadas Learn Aid. Una de ellas

provee notas cada año ya que han adoptado algunas modalidades que no son del todo montessorianas.

Pregunta 3:

¿Cómo prepara el Método Montessori al alumno para estudios superiores?

- Las guías de las 5 escuelas Montessori visitadas afirmaron que sus alumnos, al dejar su escuela, están muy bien preparados para continuar en otra escuela Montessori o en una de ambiente tradicional.
- Las guías Montessori visualizan a sus educandos como personas exitosas.
- De las entrevistas y observaciones se puede deducir que el Método Montessori provee una base sólida para los estudios superiores porque considera al niño en sus períodos sensibles, confía en sus posibilidades y provee un ambiente con todo el material necesario para suscitar el interés del niño y que pueda ejecutarlo por temas y grados de dificultad integrando las diversas áreas del conocimiento; y sin la fatiga de pasar de una materia a otra sin la debida conexión, como puede ocurrir en los ambientes tradicionales.
- Además al contemplar la diversidad de edades en un mismo grupo, se provee para la adquisición y práctica de destrezas personales y sociales: silencio y respeto del tiempo y espacio del otro; colaboración cuando hay un niño más pequeño; cuidado del ambiente. El niño/a es colocado en situación de interactuar y compartir con otros de edad distinta, y por tanto, mentalidad

diversa. De las cuatro horas (mínimo), que el niño pasa en el ambiente, una es para trabajo grupal o colaborativo.

Resultados obtenidos en la literatura consultada

Pregunta 1:

¿Cómo compara el Método Montessori con el Método Tradicional en cuanto a los aspectos académicos y psicológicos?

Al comparar el Método Montessori con el Método Tradicional en los aspectos académicos y psicológicos en la literatura consultada se encuentra que:

- El Metodo Montessori es un procedimiento en el salón de clases basado en la motivación interior, que descarta totalmente las estrellitas, los privilegios especiales, las notas y otros, que aún son una práctica común en los salones de clases como inducción para el aprendizaje.
- El Metodo Montessori se basa en el desarrollo psíquico del niño normal. Otros métodos de educación, como el Tradicional, toman como punto de partida el trabajo de algunos adultos y buscan la forma de educar o enseñar basándose en programas que éstos han confeccionado. La metodología Montessori entiende que la base de la educación debe ser el niño mismo; pero no el niño como se lo concibe habitualmente, sino lo que hay en el interior de su alma.
- En un ambiente montessoriano los niños pueden trabajar sin que los molesten, entonces adoptan un carácter nuevo; se vuelven tranquilos y capaces de concentrarse.
- Según Montessori la función primordial del maestro es revelar el alma del niño Su obra debe perseguir un doble objetivo: construir un entorno

adecuado y promover en los adultos una nueva actitud para con los niños. Si se busca el desarrollo del niño hay que tener presentes dos factores: además de la salud física, el entorno que se cree debe satisfacer las necesidades que atañen a la vida espiritual. El niño debe tener libertad para desenvolverse en ese medio. Allí debe encontrar motivos para realizar una actividad constructiva correspondiente a las necesidades de su desarrollo.

- El Método Montessori se basa en el principio de que los niños aprenden más efectivamente cuando la información es apropiada a su desarrollo. Central a esta visión está la noción de que las tendencias naturales de los niños se despliegan en ambientes especialmente diseñados para múltiples edades que contienen materiales manipulativos y autocorrectivos.
- Dado que el desarrollo de cada niño es diferente, a cada niño se le permite escoger actividades, confiando en que sus períodos sensitivos lo guiarán a seleccionar aquel trabajo para el que está listo; no así en el enfoque Tradicional, en que el maestro o adulto es la persona que selecciona previamente las actividades a realizar.
- En el enfoque Montessori, los maestros no dirigen el aprendizaje (como ocurre en un ambiente tradicional), sino que respetan los esfuerzos del niño hacia el manejo independiente.
- Los programas Montessori y aquellos de educación tradicional difieren de distintas maneras, incluyendo el ambiente físico, la metodología instruccional y la actitud en el salón. Por ejemplo, los salones Montessori emplean un concepto abierto en la que las mesas están arregladas en forma de balsas para promover el aprendizaje individual y en pequeños grupos y están compuestas de estudiantes en un arco de tres años, mientras que la

educación tradicional tiene mesas orientadas en una dirección para lograr la instrucción al grupo entero y consiste de estudiantes del mismo grado y edad.

- En los salones de clases Montessori, generalmente los estudiantes utilizan de 3 a 4 horas diarias en trabajos seleccionados por ellos a nivel individual y en pequeños grupos y utilizan menos de una hora diaria en la instrucción de grupo completo. Esto contrasta con los salones tradicionales donde los estudiantes en grupo completo siguen trabajo dirigido por el maestro todo el tiempo.
- A nivel instruccional, los programas Montessori usan materiales manipulativos diseñados por Montessori como una metodología instruccional, mientras que los salones tradicionales usan materiales como apoyo en la presentación del maestro. Además, Montessori se distingue por no utilizar libros de texto, hojas de trabajo, exámenes, notas, castigos o recompensas (lo que sí es propio de las aulas tradicionales).
- Se han observado también diferencias en las actitudes y manejo del salón de clases. Los salones Montessori se basan en la cooperación, mientras que los salones tradicionales se basan en la competencia. En los salones Montessori, los maestros promueven la disciplina interior en los niños permitiendo que los niños dirijan su propio aprendizaje en lugar de esgrimir una disciplina externa donde los maestros actúan con autoritarismo, dictando a los estudiantes cómo comportarse y qué hacer (Sistema Tradicional).

- Los programas Montessori, apuntan al desarrollo del potencial humano más allá del estrecho enfoque del desarrollo de destrezas y la transmisión de valores sociales que conforman el sistema educativo tradicional.

Pregunta 2:

¿Es más efectivo el Método Montessori que el Método Tradicional en el desarrollo de destrezas y conocimientos?

- Tres estudios comparativos de largo plazo del currículo preescolar comenzaron en la década de los 70: el Estudio Comparativo del Currículo Preescolar de High/Scope (High/Scope Preschool Curriculum Comparison study, Schweinhart y Weikart, 1997a; Schweinhart y Weikart, 1997b), el estudio de Head Start de Louisville (Louisville Head Start study, Miller y Bizzell, 1983) y el estudio de la Universidad de Illinois (Karnes et al., 1983) hallaron que los niños en programas de instrucción directa (sería la Tradicional) sobrepasaron en sentido intelectual a los niños en programas de actividades iniciadas por el niño (como es en un ambiente Montessori), durante y hasta el fin del año siguiente al programa preescolar, pero no después de este período.
- En el estudio de Louisville, los niños de la guardería mostraron una participación verbal-social mayor y un aumento en la ambición y la agresión comparados con los niños en la instrucción directa, pero ambos grupos tuvieron notas más bajas que otros niños en su capacidad creativa.
- En el estudio de Illinois, el 78% del grupo de guardería que participaba en actividades iniciadas por los niños con un apoyo mínimo del maestro se

graduó de la secundaria, en comparación con solo el 48% del grupo de instrucción directa (Karnes et al., 1983).).

- Estos mismos estudios aparecen citados en el artículo de Golbeck (2002), que indica que es más digno de estudio el éxito de los modelos Montessori porque los varones superaron a los niños de otros programas en los grados Séptimo y Octavo. Karnes (1983) reportó que los niños del programa Montessori mostraron los niveles más altos de éxito escolar, aunque no necesariamente tenían los cocientes intelectuales más altos.
- El enfoque Montessori produce resultados superiores en el aprovechamiento académico (Daux, 1995; Dawson, 1987; Takacs, 1993 citados en Seldin, 2002/03; a su vez citado por Lopata, Wallace y Finn 2005). Sin embargo, Lopata, Wallace y Finn (2005) indican que no hay suficiente evidencia cuantitativa que apoye este reclamo.
- Tampoco la hay para evidenciar que haya un mayor éxito en términos de características personales por haber frecuentado programas Montessori.
- Ni para apoyar afirmaciones como las de Pickering (1992, citado por Lopata, Wallace y Finn 2005) de que estos programas ayudan a desarrollar la atención, la percepción organizacional y de orden, la visual, la auditiva, las destrezas de lenguaje escrito, destrezas motoras finas y gruesas, destrezas matemáticas y de personalidad.
- La investigación sugiere que el juego o la construcción activa de significado del niño durante la clase tiene un papel importante, pero esto tiene que ocurrir dentro de un ambiente que le ofrece al maestro un papel instructivo evidente (Case, Griffin y Kelly, en Golbeck, 2001; vease 1998, citados por

Hinrichs en ericdigests.or también Dickinson, 2002, citados por Hinrichs en ericdigests.org/2003, p. 3).

- Stipek et al (1995; g/2003, p. 3) hacen notar que la simple dicotomía entre una clase dirigida por el maestro y una centrada en el niño no es adecuada para caracterizar la complejidad de las prácticas instructivas en la niñez temprana, y se necesita más investigación que combine la instrucción directa con mucho apoyo.
- La discrepancia entre los resultados de corto y de largo plazo sugiere que hay beneficios, y riesgos, asociados con varios de los planteamientos investigados (Hinrichs en ericdigest.org/ 2003, p.4).
- Estudiantes de escuelas Montessori reportan una significativa mejor calidad de experiencia en su trabajo académico que los estudiantes de escuelas tradicionales y además perciben sus escuelas como comunidades más positivas para el aprendizaje, con más oportunidades para el aprendizaje activo en lugar de pasivo (Rathhunde, 2003).
- Un estudio longitudinal en escuelas públicas Montessori de Milwaukee a alumnos de 10mo. grado (Gartner & Lipsky, 2003) encontró que los estudiantes que habían participado en el programa Montessori desde pequeños sobrepasaron significativamente en su ejecución el grupo control en las puntuaciones de Matemáticas y Ciencia. Pero no hubo diferencias significativas en las puntuaciones de Inglés y Estudios Sociales.
- De los estudios citados por Jones (2005) en relación al Método Montessori se desprende que dicho método produce mayor logro y comprensión en destrezas de lenguaje y conocimiento matemático de los estudiantes.

- Los estudiantes que asisten a un preescolar Montessori sobrepasaron significativamente en puntuación en todas las pruebas administradas a los estudiantes de escuelas con otras filosofías (Vance, 2003). Estos resultados sugiren que la metodología Montessori en la enseñanza del lenguaje es superior a otras en el nivel preescolar. Jones también cita otros estudios que corroboran este hallazgo (Rodríguez, 2003; Centofanti, 2002 e Ibeji, 2002).
- El método Montessori también se muestra superior en la enseñanza de la matemática (Reed, 2000). Y el mismo Reed sugiere que dado que en Estados Unidos la ejecución en matemáticas entre los alumnos es pobre cuando se compara con otras naciones, tal vez, se deba al modo en que se imparte la enseñanza. Mientras que las escuelas de metodología Montessori utilizan enseñanza individual y en pequeños grupos, y con manipulativos, para proveer las bases de un aprendizaje más profundo de los conceptos matemáticos, los métodos tradicionales utilizan la enseñanza en grupos grandes y con pocos manipulativos. En el estudio de Reed los alumnos de Montessori consistentemente sobrepasaron en ejecución a alumnos no Montessori en tareas de naturaleza más conceptual, mientras que ejecutaron igual o ligeramente mejor en tareas de contar y simbólicas.
- Resultados similares se observaron al examinar las áreas de desarrollo social y de autoestima del niño (Castellanos, 2002).

Pregunta 3:

¿Cómo prepara el Método Montessori al alumno para estudios superiores?

- El estudio de Gartner & Lipsky (2003) en una escuela pública de Milwaukee, E.U. demuestra que la educación Montessori (desde la primaria hasta 5to., entre los 3 y 11 años) tiene un impacto positivo de largo alcance (Pruebas estandarizadas en 10mo. grado): estos alumnos alcanzaron puntuaciones significativamente más altas en Matemáticas y Ciencias que sus pares en la corriente tradicional. Ambos grupos eran estudiantes de alto aprovechamiento.
- De los estudios citados por Jones (2005) en relación al Método Montessori se desprende que dicho método produce mayor logro y comprensión en destrezas de lenguaje y conocimiento matemático de los estudiantes.
  - Los estudiantes que asisten a un preescolar Montessori sobrepasaron significativamente en puntuación en todas las pruebas administradas a los estudiantes de escuelas con otras filosofías (Vance, 2003). Estos resultados sugiren que la metodología Montessori en la enseñanza del lenguaje es superior a otras en el nivel preescolar. Jones también cita otros estudios que corroboran este hallazgo (Rodríguez, 2003; Centofanti, 2002 e Ibeji, 2002).
  - El método Montessori también se muestra superior en la enseñanza de la matemática (Reed, 2000). Y el mismo Reed sugiere que dado que en Estados Unidos la ejecución en matemáticas entre los alumnos es pobre cuando se compara con otras naciones, tal vez se deba al modo en que se imparte la enseñanza. Mientras que las escuelas de metodología Montessori utilizan enseñanza individual y

en pequeños grupos, y manipulativos, para proveer las bases de un aprendizaje más profundo de los conceptos matemáticos, los métodos tradicionales utilizan la enseñanza en grupos grandes y con pocos manipulativos. En el estudio de Reed los alumnos de Montessori consistentemente sobrepasaron en ejecución a alumnos no Montessori en tareas de naturaleza más conceptual, mientras que ejecutaron igual o ligeramente mejor en tareas de contar y simbólicas.

- Resultados similares se observaron al examinar las áreas de desarrollo social y de auotestima del niño (Castellanos, 2002).

En general, los hallazgos en este trabajo corroboran que hay diferencias evidentes entre el Método Montessori y el Método Tradicional en cuanto al ambiente educativo, a la cantidad de niños atendidos, al modo de atenderlos y al rol contemplado y ejercido por el educador y el mismo niño. En términos de la efectividad o superioridad del Método Montessori sobre el Tradicional en cuanto al aprovechamiento académico y de destrezas sociales la evidencia no es contundente, pero sí significativa como para que se sugiera realizar estudios más profundos o abarcadores de dicha metodología.

CAPITULO V

Conclusión

El presente estudio descriptivo pretendía comparar el Método de enseñanza Montessori con el Método Tradicional utilizando básicamente varias referencias literarias y algunas entrevistas y observaciones realizadas en ambientes Montessori y Tradicional. Las preguntas de estudio que siguió este estudio fueron:

Pregunta 1:

¿Cómo compara el Método Montessori con el Método Tradicional en cuanto a los aspectos académicos y psicológicos?

Pregunta 2:

¿Es más efectivo el Método Montessori que el Método Tradicional en el desarrollo de destrezas y conocimientos?

Pregunta 3:

¿Cómo prepara el Método Montessori al alumno para estudios superiores?

Luego del análisis de literatura y del estudio de los instrumentos utilizados se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- En términos de la literatura consultada se encontró que no hay evidencia cuantitativa suficiente que corrobore la superioridad del Método Montessori sobre el Método Tradicional en el aspecto académico.
- Tampoco la hay para evidenciar que haya un mayor éxito en términos de características personales por haber frecuentado programas Montessori. (Lopata, Wallace y Finn (2005).

- Una de las razones que dificulta hallar tal evidencia es que los métodos de evaluación del sistema Montessori y el sistema Tradicional son diversos.
- No obstante sí hay algunos estudios que evidencian ventajas en áreas como las Matemáticas y Ciencia (Gartner & Lipsky, 2003) y mayor logro y comprensión en destrezas de lenguaje (Jones 2005).
- De las escuelas visitadas y el ambiente observado se encontró diversidad en el ambiente general: el ambiente Montessori aparece más silencioso y menos propenso a la interrupción que el ambiente tradicional. La impresión es de un ambiente de casa, por sus espacios abiertos, la relación con la guía a la que se le denomina por su nombre, el tipo de alimentos que se ingiere parece más saludable: por ejemplo, jugos, frutas. Este último aspecto de la alimentación saludable es uno que ha comenzado a cambiar ya en los ambientes tradicionales.
- Los niños en el ambiente Montessori se mostraban responsables del cuidado de su ambiente dejando todos los manipulativos, utensilios y materiales en el orden hallado. La guía interviene muy poco en sus actividades, contrario al ambiente tradicional en que la maestra dictamina la actividad a realizar y a veces los niños recurren demasiado a consultarla sin finalizar su actividad, que es más bien de ejecución escrita. También la maestra debe recordarle continuamente que organicen sus materiales y espacios.
- Los materiales educativos en un ambiente Montessori son mucho más variados que los del salón tradicional, aunque éste cuente con más equipos.
- El interés del niño en el ambiente Montessori es la guía principal en la ejecución diaria. No así en el aula tradicional porque ese interés viene marcado por un agente externo, sea la maestra o el currículo.

Recomendaciones

La investigadora sugiere las siguientes recomendaciones considerando nuestra actual situación en el ámbito educativo, donde se observa una cierta apatía en los ambientes tradicionales, tanto de parte del educando como del educador. Además, en los últimos años, las pruebas estandarizadas, como lo son las del College Board, indican un descenso en los niveles de aprovechamiento de los educandos que solicitan estudios superiores en las universidades (Informes 2005 y 2006). Informes similares fueron reseñados por la prensa local en cuanto a las pruebas estandarizadas para los candidatos a maestros (2006). A tono con lo anterior se sugiere:

- Replicar el estudio para estudiar más detenidamente tanto el Método Tradicional como el Montessori en términos de sus logros finales, sea en pruebas estandarizadas, sea en evaluaciones anuales de las escuelas. Podría incluirse también un sondeo de qué piensan los alumnos participantes en ambos sistemas (como ya se ha hecho en escuelas de Estados Unidos). Este tipo de estudio ha de incluir más centros educativos, sean del sistema privado como del público.
- Revisión de los currículos preparatorios en pedagogía en las universidades para incluir metodologías diversas, como la de Montessori en la preparación de los futuros maestros. Si se quisiera implantar más este metodo en las escuelas, no hay suficientes maestros preparados, y tampoco hay las facilidades para realizarlo a nivel de isla. Los maestros que desean prepararse en este método deben viajar a Estados Unidos, México o Italia, entre otros lugares. Sabemos que actualmente existe un proyecto de preparación de maestros Montessori para algunas escuelas públicas, como

un proyecto piloto. Aún no se contempla el sistema privado; aunque en el pasado lo hubo.

- Que las escuelas de tipo Montessori en Puerto Rico den a conocer sus logros. Encontré mucha apertura en términos de la acogida para observar y entrevistar en los cinco centros visitados. Se hace necesaria una apertura similar en cuánto a cómo se realizan las evaluaciones finales de los alumnos y cómo se prepara un ambiente Montessori. Tal vez se pueda facilitar con la creación de una asociación de escuelas Montessori en nuestro país ya que en este momento no la hay.

Consideración final

La expereriencia lograda en este estudio invita a considerar nuevas alternativas en la acción del educador y de los directores y responsables de una escuela. La metodología Montessori es una de éstas. En primer lugar se deberá conocer más acerca de los logros de las escuelas Montessori, especialmente en países de América y en Puerto Rico. En segundo lugar, y conforme a lo anterior, es posible plantearse la posibilidad de implantar un cambios en las escuelas mediante el establecimiento de un laboratorio o proyecto piloto utilizando esta metodología. De hecho ya el Departamento de Educación ha iniciado este proyecto en 13 de sus escuelas. De ser comprobado el éxito de las escuelas privadas y públicas en términos de la acogida de los alumnos y sus padres y maestros porque hace más agradable la experiencia educativa, y en verdad coloca al alumno en un rol protagónico y de éxito en sus futuros estudios, creo que valdría la pena intentarlo, al menos en los primeros años de preparación a la vida escolar (3 – 7), aprovechando más adecuadamente los así llamados períodos sensibles.

En este año centenario del nacimiento de la metodología Montessori hay un llamado internacional de todos los Montessorianos a cuidar el legado de la Dra. María Montessori, y a la misma vez, a divulgarlo. Tal vez sea interesante acoger la coyuntura de este momento histórico para proponer y validar localmente modelos que garanticen un mayor gusto por el desarrollo y ejecución del proceso educativo, y que sirvan también para que nuestros niños disfruten su crecimiento personal en todos sus aspectos siendo auténticos protagonistas del mismo. Entonces sí se servirá a la causa del hombre y de la paz como soñaba la Dra. Montessori, dos sueños comunes a todo educador y a toda persona de buena voluntad. Además se colocará al niño en posición de ser exitoso y saludable integralmente, ya que desde el comienzo de su proceso de educación formal tendrá la oportunidad de seleccionar y trabajar con actividades acordes a su crecimiento, habilidades e intereses particulares en un ambiente que sustente estas finalidades.

Bibliografía:

Acevedo Núñez, Sebastián (1992). Niños, escuelas y maestros. *La Tarea*. Mexico: SNTE, 0, Jul - Sept 1992. Recuperado el 9/29/06, de http://www.latarea.com.mx/articu0/acevedo0.htm

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*. (Trad. Dra. Marina Grau). Recuperado 9/24/2005, de: http://www.educar.org/articulos/metodomontessori.asp del.

Banks, Ronald (2004). El debate sobre currículos en la educación de la niñez Temprana: ¿La instrucción directa o el aprendizaje iniciado por el niño? *Early Childhood Research and Practice*: University of Illinois. Recuperado el 10/2/2005, de: http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/preschoolcurr-sp.html

Consejo General de Educación (Jun 2006). *Directorio de instituciones privadas académicas*. San Juan: CGE.

Davidoff, L.L. (1989). *Introducción a la psicología*. México: McGraw-Hill.

Duffy, M. (2006). Ecxiting new CMTE/NY model in Puerto Rico. Center for Montessori Teacher Education/ New York – *Newsletter Winter 2006*: CMTE/NY. pág. 1 – 2.

Dunn, L. & Kontos, S. (1998). Las prácticas apropiadas para el desarrollo:¿Qué nos dice la investigación? *ERIC Digest*. Recuperado el 4/jun/06, de http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1998/dunn98s.pdf

Gartner, A. & Lipsky, D.K. (2003). *Outcomes for Students in a Montessori Program*. New York: AMI- USA. Recuperado el 8/06/06, de http://montessori-ami.org/del

Gettman, David (1987). *Basic Montessori Learning Activities for under-fives*. St. Martin's Press: New York.

Gómez Mendoza, Miguel Angel (2001). El modelo tradicional de la pedagogía escolar: Orígenes y precursores. *Ciencias Humanas*, 28. México: UTP. Recuperado el 9/29/2006, de: http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/rev28/gomez.htm.

Gómez Mendoza, Miguel Angel (2002). Modelo tradicional y pedagogía contemporánea. *Ciencias Humanas*, 29. México: UTP. Recuperado el 9/29/2006, de: http://www.utp.edu.co~chumanas/revistas/rev29/gomez.htm.

Gordon, Ann Miles & Williams Browne, Kathryn (2001). *La infancia y su Desarrollo*. Albany, New York: Delmar.

Hinrichs, F. (2003). Modelos de instrucción para la educación en la Niñez temprana. *ERIC Digest*. Recuperado el 4/06/06, de: http:www.ericdigests.org/2003-3/ninez.htm

Hunt, J. McV. (June 1964). *Introduction to The Montessori Method*. Urbana: University of Illinois.

Jones, April (2005) Montessori Education in America: An Analysis of Research Conducted from 2000 – 2005. *CRIN 599*. Recuperado el 8/06/06, de: http//www.wm.edu/education/599/05Projects/Jones_599pdf

Kahn, D. (2003). Montessori and Optimal experience research: toward building a Comprehensive education reform. *The NAMTA Journal*, 28, 3, 1 – 10.

Katz, L. (1999). Otra perspectiva sobre lo que los niños deben estar aprendiendo. *ERIC Digest* (Febr 2000). EDO-PS-00-1: University of Illinois.

Lillard, Paula Polk (1972,1988). *Montessori, a modern approach.* New York: Shocken.

Lillard, Paula Polk (1980, 1997). *Montessori in the classrooom.* New York: Schocken.

Lopata, 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. (1964). *The Montessori Method.* New York: Schocken

Montessori, Maria (1995). *The Absorbent Mind.* New York: Owl Books/ Henry Holt.

Montessori, M. (1949/ 1998). *Educación y Paz.* Buenos Aires, Argentina: ERREPAR.

Montessori, M. (1998). *La educación de las potencialidades humanas.* Buenos Aires, Argentina: ERREPAR

Morales de Casas, M.E. (2002). *Enfoque tradicional vs. enfoque contemporáneo de la didáctica.* Chitré: Panamá: Universidad Latina de Panamá. Recuperado el 9/29/06, de: http://www.monografias.com/trabajos14/enfoq-didactica/enfoq-didactica.shtm.

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.

APENDICE I

UNIVERSIDAD SAGRADO CORAZON
SANTURCE, PUERTO RICO

Departamento de Educación
Programa Graduado en Educación Temprana

24 marzo de 2006

Estimado/a educador/a:

Soy una estudiante del programa graduado en educación temprana de la Universidad del Sagrado Corazón. Como requisito del grado estoy elaborando una tesis sobre *Cómo compara el Método Montessori con el Método Tradicional*. Mi trabajo es dirigido por la Dra. Migdalia Oquendo.

Solicito su colaboración para completar el siguiente cuestionario que me permitirá desarrollar más el estudio descriptivo que me ocupa.

Agradezco anticipadamente su oportuna y valiosa aportación. El Señor le bendiga y multiplique su fecunda labor educativa.

Cordialmente,

Margarita Fontán Pagán
Tel. (787) 726 – 6081
Fax: (787) 727 – 6497
Correo electrónico: margfont28@yahoo.com

UNIVERSIDAD SAGRADO CORAZON
SANTURCE, PUERTO RICO

Departamento de Educación
Programa Graduado en Educación Temprana

24 marzo de 2006
20 de junio de 2006

Estimado/a educador/a:

Soy una estudiante del programa graduado en educación temprana de la Universidad del Sagrado Corazón. Como requisito del grado estoy elaborando una tesis sobre *Cómo compara el Método Montessori con el Método Tradicional*. Mi trabajo es dirigido por la Dra. Migdalia Oquendo.

Solicito su colaboración para completar el siguiente cuestionario que me permitirá desarrollar más el estudio descriptivo que me ocupa.

Agradezco anticipadamente su oportuna y valiosa aportación. El Señor le bendiga y multiplique su fecunda labor educativa.

Cordialmente,

Margarita Fontán Pagán
Tel. (787) 726 – 6081
Fax: (787) 727 – 6497
Correo electrónico: margfont28@yahoo.com

APENDICE II

Cuestionario para entrevista con el Personal Docente de Escuelas Montessori

1. Tiempo que lleva trabajando en una escuela Montessori
_____ años

2. Preparación y especialidad
_____ B.A. _____
_____ M.A. _____
_____ D.E. _____

3. Nivel o grado en que trabaja
_____ Preescolar _____ Elemental _____ Intemerdia _____Secundario
Grado _____

4. Cantidad de niños que atiende _____-

4. Experiencia previa como educador (antes de una escuela Montessori)
_____ años

5. Ambientación de la sala de clases en su escuela
a. Equipos _____

b. Materiales utilizados _____
_____

c. Ubicación de los alumnos/as _____
_____
_____

d. Metodología _____
_____
_____

e. Planificación _____
_____
_____

6. Relación con los padres: encuentros, frecuencia y objetivos
_____
_____
_____

8. Cómo se visualiza al alumno/a _____
_____

9. Rol del educador _____
_____

10. Rol del administrador _____

Cuestionario para entrevista con el Personal Docente de Escuela Tradicional

1. Tiempo que lleva trabajando en la escuela
_____ años

2. Preparación y especialidad
_____ B.A. _____
_____ M.A. _____
_____ D.E. _____

3. Nivel o grado en que trabaja
_____ Preescolar _____ Elemental _____ Intemerdia _____Secundario
Grado _____

4. Cantidad de niños que atiende _____-

4. Experiencia previa en otras ecuelas _____ años

5. Ambientación de la sala de clases en su escuela
a. Equipos _____

b. Materiales utilizados _____
_____
_____

c. Ubicación de los alumnos/as _____
_____
_____

d. Metodología _____
_____
_____

e. Planificación _____
_____
_____

6. Evaluación _____
_____

7. Relación con los padres: encuentros, frecuencia y objetivos
_____
_____
_____

8. Cómo se visualiza al alumno/a _____
_____

9. Rol del educador _____
_____

10. Rol del administrador _____