

03070

3
25



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de
Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades
y Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

**LA ENSEÑANZA DE INGLES EN LAS ESCUELAS
PRIMARIAS MONTESSORIANAS: LA TEORIA
Y LA PRACTICA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAEBRIA EN LINGUIBTICA APLICADA

P R E S E N T A:

MARIA VIRGINIA MERCAU APPIANI

MEXICO, D. F.

1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Ricardo R. Laudato

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar muy especialmente mi agradecimiento a mi asesora, la Mtra. Marilyn Chasan por su confianza en mi trabajo, a los miembros del Comité de Lectores, la Dra. Phyllis Morton de Ryan, la Mtra. Marianne Akerberg, la Mtra. Deanne Mareln-Efrón, y el Mtro. Javier Vivaldo, por su apoyo durante la realización de este trabajo de tesis. También, agradezco a la DGAPA por la beca semestral que me otorgó.

Muy particularmente quiero agradecer al Mtro. Javier Vivaldo por sus comentarios constructivos y por la generosidad con la que se dedicó a las correcciones de mi tesis.

En tercer lugar, quiero agradecer a los guías Alfonso Flores, Yolanta Nitoslawska y Olga Dantus por la invaluable información que me proporcionaron acerca del enfoque educativo montessoriano y al Centro de estudios Montessori A.C. y a la escuela Montessori Unión por haber apoyado la investigación de esta tesis.

ÍNDICE

| | <u>PAG.</u> |
|---|-------------|
| Síntesis | |
| Introducción | 1 |
| Capítulo I. El contexto escolar de los cursos de inglés en escuelas montessorianas | 4 |
| 1. El sistema escolar montessoriano (SEM) | 7 |
| 1.1. El SEM en México | 8 |
| 1.2. El SEM mexicano y las clases de inglés | 10 |
| 1.3. Modalidad de trabajo de las escuelas primarias montessorianas | 12 |
| 1.4. Los cursos de inglés de las primarias montessorianas | 12 |
| Capítulo II. Marco teórico | 14 |
| 1. El enfoque educativo montessoriano (EEM) | 14 |
| 1.1. Antecedentes | 14 |
| 1.2. Descripción del EEM | 17 |
| 1.3. Concepción del niño | 20 |
| 1.3.1. La normalización | 21 |
| 1.3.2. Los estadios evolutivos infantiles | 22 |
| 1.4. Concepción educativa montessoriana | 26 |
| 1.4.1. El ambiente | 26 |
| 1.4.2. Los materiales de desarrollo | 28 |
| 1.4.2.1. La técnica de una presentación | 29 |
| 1.4.2.2. La lección de tres períodos | 30 |
| 1.4.3. El guía | 31 |
| 1.4.3.1. Las fases de la práctica docente | 33 |
| 2. Aprendizaje infantil de lenguas extranjeras (LE) | 34 |
| 2.1. Características y condiciones de la adquisición de la lengua materna | 34 |
| 2.2. Características y condiciones de la adquisición de una LE | 37 |
| 2.3. Comparación entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de una LE | 42 |
| 2.4. Características psicológicas infantiles que favorecen el aprendizaje de una LE | 43 |
| 2.5. La enseñanza formal de una LE en el SEM | 45 |
| 2.5.1. Tipos de programa | 45 |
| 2.5.2. Tratamiento de la gramática | 49 |

Capítulo III. Descripción de la investigación y análisis de los datos

| | |
|------------------------------------|----|
| 1. Introducción..... | 51 |
| 2. Método..... | 52 |
| 2.1. Sujetos..... | 52 |
| 2.2. Instituciones..... | 53 |
| 2.3. Instrumentos..... | 53 |
| 3. Procedimiento..... | 54 |
| 3.1. Piloteo de instrumentos..... | 54 |
| 3.2. Recolección de los datos..... | 55 |
| 4. Resultados..... | 56 |
| 5. Discusión..... | 67 |

Capítulo IV. La propuesta didáctica..... 76

| | |
|--|-----|
| 1. Introducción..... | 76 |
| 2. El ambiente para las clases de inglés..... | 77 |
| 3. El material didáctico..... | 80 |
| 4. El maestro de inglés..... | 93 |
| 4.1. Las fases de la docencia..... | 95 |
| 5. Integración del programa basado en el SEM..... | 98 |
| 6. La normalización..... | 100 |
| 7. El tipo de "input" y la interacción en la clase de LE..... | 101 |
| 7.1. Acerca del "input"..... | 101 |
| 7.2. Tratamiento de la lengua materna y de la LE en clase..... | 102 |
| 7.3. La interacción en el ambiente..... | 104 |

Capítulo V. Conclusiones..... 107

| | |
|---|-----|
| Apéndice 1. "Inventario de análisis del desarrollo actual de cursos de inglés en escuelas Montessori a nivel primaria"..... | 110 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Apéndice 2. "Protocolo de entrevista guiada para coordinadores de inglés y directores generales de las escuelas"..... | 113 |
|---|-----|

| | |
|-------------------|-----|
| Bibliografía..... | 115 |
|-------------------|-----|

SINOPSIS

El trabajo de tesis que se presenta a continuación pretende proporcionar a los maestros de inglés de las escuelas primarias montessorianas de México un conjunto de elementos teóricos y de lineamientos que puedan contribuir al planeamiento y optimización de las clases de inglés que se dictan en esas escuelas.

En primer lugar esta tesis presenta un marco teórico en el que se analizan elementos fundamentales del enfoque montessoriano así como ciertos aportes de psicolingüística y de los especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) a niños que podrían contribuir a la aplicación del enfoque montessoriano en la enseñanza de LE.

En segundo lugar, para la realización de este trabajo se diseñó un estudio exploratorio con la finalidad de descubrir las características actuales de los cursos de inglés de las primarias montessorianas de México y el perfil de los maestros de inglés, el cual demostró que dichos cursos carecen de un diseño que sea compatible con la modalidad educativa montessoriana y que la casi totalidad de maestros de inglés carecen de formación montessoriana.

En tercer y último lugar, se presenta una propuesta didáctica cuyo objetivo es integrar los cursos de inglés que actualmente se dictan en las primarias montessorianas a la metodología de auto-educación que se sigue en estas escuelas.

INTRODUCCIÓN

Actualmente los cursos de inglés de las escuelas primarias montessorianas de México carecen de un diseño que esté en concordancia con el sistema de educación que imparten dichas escuelas. Consiguientemente, el alumnado participa tanto del sistema de auto-educación montessoriano, como de una clase de LE "tradicional", centrada en el maestro. Esta incompatibilidad entre ambas modalidades educativas llega a preocupar a los directores de escuelas y a los docentes montessorianos quienes quisieran que en las clases de inglés se llevara una metodología de trabajo acorde con el enfoque montessoriano.

Este trabajo de tesis tiene la finalidad de ofrecer a los maestros de inglés de las escuelas primarias montessorianas de México un marco teórico y un conjunto de lineamientos de enseñanza que sean compatibles con el sistema montessoriano de educación. No se trata pues de un diseño de cursos de inglés para dichas escuelas, sino de ofrecer los elementos que deberían ser considerados en una primera instancia para el diseño y desarrollo de esos cursos.

El interés en este tema surge de mi búsqueda por ofrecer cursos de inglés para niños que tomen en cuenta tanto las características propias de los aprendientes infantiles presentadas por el enfoque educativo montessoriano como ciertos aportes de la lingüística aplicada y de los especialistas en enseñanza de LE a niños. Hace diez años, cuando empecé a dar cursos de inglés para niños aplicando el "método directo", me encontré con que los programas y libros en que se basaban los cursos (series de libros de Oxford o Cambridge University Press) no motivaban suficientemente a los estudiantes, quienes con el tiempo

actividades propuestas en la clase y se oponían a que se les hablara sólo en la lengua meta. Esta situación problemática se resolvió exitosamente cuando empecé a aplicar en las clases el enfoque educativo montessoriano. La clase dejó de estar centrada en el maestro y se orientó hacia las características particulares y los intereses de los aprendientes con el consiguiente aumento y estabilidad de la motivación del grupo.

Este trabajo de tesis se basa, en primer lugar, en el enfoque montessoriano de la educación y en ciertos aportes de lingüistas aplicados y especialistas en la enseñanza de segundas lenguas respecto de cómo los niños aprenden las lenguas. En segundo lugar, se basa en una investigación realizada en junio de 1995 sobre el perfil del maestro de inglés, las características actuales y las carencias de los cursos de inglés de las primarias montessorianas del Distrito Federal. En tercer lugar, se basa en mi experiencia docente dando clases de inglés a niños y en los trabajos realizados por mí mientras cursaba la maestría en Lingüística Aplicada sobre diferentes aspectos de la enseñanza/aprendizaje infantil de lenguas extranjeras.

Esta tesis consta de cuatro capítulos. El primero, referente al Sistema Educativo Montessoriano (SEM), describe las características de dicho sistema y enmarca la problemática de los cursos de inglés de las primarias montessorianas dentro de su contexto institucional. El segundo o "Marco Teórico", presenta el enfoque educativo montessoriano e información psicolingüística acerca de cómo consideran ciertos lingüistas aplicados y ciertos especialistas en la enseñanza de LE a niños el modo en que estos aprenden las lenguas. El tercer capítulo presenta la investigación realizada sobre un cierto número de escuelas montessorianas del Distrito Federal con el fin de descubrir las características de sus cursos de inglés. El cuarto capítulo presenta la propuesta didáctica que motivó esta tesis, es decir, el conjunto de

lineamientos metodológicos, material didáctico y actividades que se proponen para el desarrollo de los cursos de inglés. Dicha propuesta se basa en los elementos presentados en el marco teórico. Por último, se presenta un capítulo en el que se integran las principales conclusiones del trabajo, así como consideraciones para trabajos posteriores.

CAPÍTULO I
EL CONTEXTO ESCOLAR DE LOS CURSOS DE INGLÉS EN
LAS ESCUELAS MONTESSORIANAS

En este capítulo se presentan las características del Sistema Escolar Montessoriano (SEM) con el fin de enmarcar los cursos de inglés de las primarias montessorianas dentro de su contexto escolar. Concretamente se presentará una breve descripción del SEM en la actualidad y de la modalidad de trabajo de las primarias montessorianas. En segundo lugar, se presentará una descripción sucinta de los cursos de inglés de las primarias montessorianas. Se pretende en este capítulo destacar el gran contraste existente entre la modalidad de trabajo del SEM y la modalidad de trabajo de los cursos de inglés que se dictan en estas escuelas.

1. EL SISTEMA ESCOLAR MONTESSORIANO (SEM)

El SEM presenta los siguientes niveles instruccionales básicos: "Comunidad infantil", para niños de 0 a 3 años de edad; "Casa de los niños", para niños de 3 a 6 años; "Taller I" para niños de 6 a 9 años; "Taller II", para niños de 9 a 12 años.

También existen instituciones montessorianas de nivel medio que completan este ciclo. En el caso de México se trata de escuelas secundarias y preparatorias.

Aunque no existe una fecha exacta, puede fijarse el nacimiento del SEM en el año 1906, momento de la inauguración de la primera "Casa de los niños" italiana que estuvo a

cargo de María Montessori, pues allí fue donde ella comenzó las observaciones que originaron el enfoque educativo montessoriano (EEM), del cual el SEM es un apéndice o un intento de aplicación. Actualmente hay escuelas montessorianas en numerosos países: México, Chile, Puerto Rico, Brasil, Estados Unidos, India, Corea, Pakistán, Japón, Sri Lanka, Italia, Suecia, Irlanda, Inglaterra y Australia. La mayoría de ellos cuenta también con centros reconocidos por la "Asociación Montessori Internacional" para la formación de docentes montessorianos.

El SEM representó un cambio radical de perspectiva respecto de la modalidad educativa "tradicional" pues presenta un enfoque diferente respecto de cada uno de los elementos que intervienen en todo sistema educativo. La tabla que se presenta a continuación ilustra dicho cambio de perspectiva:

| | TRADICIONAL | EEM |
|--------------------|---|--|
| EDUCACIÓN | Fenómeno exterior al indiv. Llenar al niño. | Fenómeno interior al individuo. Auto-educación. |
| APRENDIZAJE | De afuera hacia adentro. | De adentro hacia afuera. |
| NIÑO | Ser vacío. | Capaz de auto-educarse. |
| MAESTRO | Dirige las clases, propone y expone los temas. Modelo a imitar. | Al servicio de las necesidades infantiles. |
| CLASE | Centrada en el maestro. | Centrada en los niños. |
| DISCIPLINA | Impuesta por el maestro. Uso de premios y castigos. | Auto-disciplina. |
| EVALUACIÓN | A cargo del maestro | Principalmente Auto-corrección |
| INTERACCIÓN | Principalmente maestro-grupo | Niño-niño, maestro-niño, maestro-niños, niño-grupo |
| AGRUPACIÓN | Niños de una misma edad | Niños de edades diferentes |

Tabla 1. Contraste entre la enseñanza tradicional y el enfoque montessoriano.

Como se puede apreciar en la tabla, el SEM presenta diferencias esenciales respecto del sistema educativo tradicional. La diferencia básica de la cual nacen todas las demás es la concepción del educando, pues mientras el SEM concibe al niño como un *ser capaz de auto-educarse* siguiendo un proceso natural de desarrollo, el sistema tradicional considera al niño como una "tábula rasa" que debe ser formada y llenada de conocimientos. (The Montessori Method 1994, Montessori 1967:303-318)

Hoy, a casi 100 años de la aparición del SEM se siguen inaugurando escuelas montessorianas en diferentes partes del mundo. La razón de la permanencia de este sistema es que se basa en las características psico-físicas infantiles, las cuales no cambian aunque pase el tiempo.

Por otra parte, cabe comentar que muchas de las ideas y propuestas metodológicas que se han vuelto parte de nuestro lenguaje para expresarnos acerca de la educación infantil se remontan al trabajo de Montessori de principios de este siglo. Estos son algunos ejemplos: (Kramer 1988: 373-374)

- la "clase abierta" del modelo de escuela de infantes y primaria británica, la clase "sin grados" en las que los niños están agrupados por intereses y habilidades más que por edades y en la que se ofrece educación individualizada y secuenciada.
- la idea de que el niño es diferente y no simplemente más pequeño que el adulto
- las observaciones de que los niños aprenden desde el nacimiento, que la edad de seis años es demasiado tarde para empezar la educación de los niños y que los tres años de edad es un momento adecuado para iniciar a los niños en un cierto tipo de escolaridad.

- la observación acerca del placer natural que encuentran los niños en aprender a manejar su entorno y que dicha destreza, que parte del manejo de la manipulación de objetos, es la base del sentido de competencia necesario para la independencia.
- la importancia del ambiente en donde se va a dar el aprendizaje.
- el juicio de que el aprendizaje real conlleva la habilidad de hacer cosas por uno mismo.
- el derecho del niño a desarrollar su potencial total y la idea de que la escuela exista para implementar dicho derecho.

En tercer lugar, cabe afirmar que muchos de los elementos metodológicos aplicados en enfoques de enseñanza de LE, como por ejemplo de "lengua total" ("whole language") y las "clases centradas en el alumno" comparten también numerosos elementos con la propuesta educativa montessoriana.

1.1. El SEM en México

El SEM se inició en México antes de 1971. Sus primeras escuelas, ubicadas en el norte del país (Torreón, Ciudad Juárez, Chihuahua) contaban con maestros que se habían capacitado en Italia pues no existía todavía en el país un centro de formación de maestros montessorianos.

Ante la necesidad creciente de capacitar maestros, las personas interesadas en el desarrollo del SEM en México pidieron a la "Asociación Montessori Internacional" (AMI) que enviara a quien pudiera cumplir esta función. Así fue que en 1971 se inició formalmente el SEM mexicano con la inauguración del "Centro de Estudios Montessori A.C." (CEEAMI) dirigido por la enviada de la AMI, Cato Hanrath, quien se dedicó también a la formación de

maestros montessorianos. Este centro depende conjuntamente de la (AMI) de la Secretaría de Educación Pública.

Actualmente existen en México varios centros de capacitación montessorianos los cuales ofrecen cursos para docentes de nivel preescolar o primario y más de doscientas escuelas montessorianas. Aunque la mayoría de ellas son instituciones de nivel pre-escolar, existen también numerosas escuelas primarias, algunas escuelas secundarias y algunas escuelas preparatorias.

Cabe comentar que el alumnado de estas escuelas pertenece generalmente a la clase media o media alta de México.

1.2. El SEM mexicano y las clases de inglés

Como se verá en el capítulo próximo, el enfoque educativo montessoriano (EEM) considera que la edad más adecuada para sentar las bases del conocimiento es la de la infancia, a partir de los cuatro años. De acuerdo con dicho enfoque, basta con presentarles a los niños propuestas atractivas e inteligentes para que ellos se interesen por ellas y quieran dedicarse a investigarlas. De ahí que la misión del maestro montessoriano sea la de despertar el interés del niño y avivar su imaginación para luego guiarlo o simplemente acompañarlo en los trabajos y los descubrimientos que realice. Por lo tanto, dentro del enfoque montessoriano los niños trabajan desde la edad preescolar en biología, en matemáticas, en geografía o en cualquier otra área del conocimiento que haya despertado su interés.

Ahora bien, aunque dentro del EEM cualquier área del conocimiento puede ser ofrecida a los niños siempre y cuando responda al interés genuino de estos, la enseñanza de las LE en las escuelas montessorianas de México, queda en los más de los casos reducida a

un apéndice, a una materia aislada que no armoniza con la modalidad de auto-educación que los niños viven en la jornada escolar.

Las opiniones de numerosos docentes montessorianos mexicanos respecto de la enseñanza de LE en sus escuelas se agrupan en dos posiciones¹. Algunos expresan que dado que los primeros años son fundamentales en la formación psicológica del individuo y que la lengua materna tiene un papel primordial en dicha formación, no es conveniente introducir tempranamente una LE. Consideran preferible que los niños trabajen primeramente en la lengua materna y que empiecen el estudio de una LE aproximadamente a los ocho años. También, expresan estos docentes que a menos que las clases de LE se inserten armoniosamente dentro de la jornada escolar de las escuelas montessorianas, no deben ser incorporadas. Otro grupo de maestros montessorianos o "guías" proponen la incorporación de una LE en uno de estos dos momentos: o en edad preescolar, cuando la capacidad de adquirir el lenguaje se encuentra en plena potencia o a partir de los ocho años de edad, momento en que los niños ya han trabajado considerablemente las áreas de estudio propuestas en el SEM².

Tal vez sea debido a estas opiniones encontradas el que haya habido cierta reticencia a la incorporación de la LE en las varias escuelas primarias montessorianas de México. Sin embargo, actualmente el 75% de las escuelas primarias montessorianas del Distrito Federal (incorporadas al CEEAMI) han incorporado las clases de LE dentro de su curriculum y son numerosos los docentes montessorianos mexicanos que consideran enriquecedora la introducción de una LE en la escuela primaria.

¹. La información aquí presentada fue obtenida en entrevistas a "guías" (es decir, docentes montessorianas).

². Esta información proviene de numerosas comunicaciones personales que tuve con docentes montessorianos respecto de la enseñanza de una LE.

Esta iniciativa es apoyada por la bibliografía -generalmente extranjera- que reporta la posibilidad y los resultados favorables de la aplicación del enfoque montessoriano a la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.3. Modalidad de trabajo de las escuelas primarias montessorianas mexicanas

A continuación nos referiremos a la modalidad de trabajo de las primarias montessorianas, es decir, a la de los grupos de "Taller I" y de "Taller II", equivalentes respectivamente a los tres primeros y a los tres últimos grados de la escuela primaria. Dicha modalidad suele ser denominada de "auto-educación" en tanto son los intereses y necesidades de los alumnos los que delinear el trabajo y el programa que se realizará en clase.

El "guía" o maestro montessoriano tiene la función de establecer las normas de conducta y de trabajo del ambiente³ y de guiar a cada niño hacia el trabajo productivo que servirá al desarrollo integral de éste.

La jornada escolar es más o menos como sigue. Generalmente el horario de clases es de 8 a 14 hs. Al llegar, los niños son saludados por el director de la escuela o por alguna de los guías y luego se dirigen a su ambiente, donde son recibidos por su guía. Muchas veces mientras se espera a que lleguen los demás alumnos, cada niño se ubica en su mesa y empieza a trabajar en algo o conversa en voz baja con algún compañero.

Algunas veces la jornada se inicia con los alumnos y el guía sentados en un círculo para conversar acerca de algún suceso importante o acerca del trabajo que se propone para ese día.

³. Nombre del aula dentro de la jerga montessoriana.

A media mañana los chicos suelen almorzar dentro del taller y se les permite, por lo general, invitar a su mesa a otros niños. Este es su momento de distracción pues no hay recesos.

Como todos los alumnos conocen las normas de orden, silencio y respeto mutuo que deben reinar en el ambiente, se espera de ellos que actúen con responsabilidad. Cada niño toma el material con el que quiere o se le ha aconsejado trabajar, lo lleva a su mesa o adonde deba llevarlo (según la actividad de que se trate trabajan sobre un tapete, en el jardín, en la cocina) y trabaja hasta terminar su ejercicio. Cuando ha terminado le avisa al guía para que venga a observar su trabajo y puedan comentarlo juntos. Si el niño ya no va a usar ese material debe guardarlo y continuar con otra actividad. (Las actividades pueden ser individuales o grupales.)

El guía, por su parte, se ocupa de tener preparado el material didáctico, de enseñarles cómo usarlo y de estar atento al desempeño de cada niño. También ocurre a veces que un niño que conoce de un tema se lo explica a otro niño o lo ayuda en su trabajo.

Como se verá más adelante (Cap. II), el material didáctico contiene un dispositivo de control del error, por lo que cada niño puede generalmente auto-evaluar y corregir su trabajo hasta dominar el ejercicio propuesto.

En el SEM se pretende que no haya diferentes materias que se estudian separadamente sino un todo que abarca desde la creación del universo hasta las conquistas del hombre (los números, la escritura, la imprenta, etc.)

En el manejo de la disciplina no se utilizan recompensas ni castigos. Lo primero porque la satisfacción debe venir del trabajar armoniosamente y no de estímulos externos que promueven la competencia entre los niños. Cada uno debe trabajar a su ritmo y según su

capacidad e intereses. Respecto a los castigos, cuando algún alumno falta a las normas del ambiente, el guía o los niños deciden qué hacer al respecto. Por ejemplo, si un niño maltrata los materiales, estos se le retiran y no se le permite trabajar con ellos sino hasta el día siguiente. También, si un niño le falta el respeto a otra persona, se le habla para que comprenda que ha obrado mal y se espera de él que se disculpe francamente con el damnificado.

1.4. Los cursos de Inglés de las primarias montessorianas

En la sección anterior se presentaron algunas de las características de sistema de auto-educación que se realiza en las primarias montessorianas. Como se verá a continuación, muy diferente de dicho sistema es la modalidad de las clases de inglés⁴.

Si uno se asomara a un taller o aula montessoriano durante la jornada escolar vería niños de diferentes edades trabajando en diferentes actividades, individualmente o en grupos sentados o parados en diferentes secciones del taller. El maestro, por su parte, se encontraría ocupado en alguna actividad: supervisar silenciosamente el trabajo de los niños, presentar un tema o material didáctico a algún niño, escuchar los comentarios de los niños acerca del trabajo que acaban de realizar. En contraparte, si uno se asomara a una de las clases de inglés de una escuela montessoriana, generalmente descubriría que esta no se distingue de las clases de LE que se dictan en cualquier otra escuela. Los niños de una misma edad o de un mismo nivel de LE se encuentran trabajando según la directiva del maestro y, las más de las veces, siguiendo un libro de texto particular.

⁴. Las características de los cursos de inglés serán tratadas en detalle en el capítulo tercero.

Dicho contraste entre ambas modalidades genera incomodidad en niños y maestros. En los primeros, porque deben adaptarse a dos modalidades de trabajo y siendo que el SEM vuelve a los niños independientes y capaces de escoger las actividades que quisieran realizar, no encuentran el modo de conducirse en la clase de LE. A veces los niños se adaptan a la modalidad de las clases de inglés; otras veces su desempeño en dichas clases es pobre⁵.

Respecto de los maestros, ocurre en muchos casos que la relación entre los docentes montessorianos y los de LE es de tensión⁶. Se quejan los primeros de que las rutinas y normas de trabajo que los segundos imponen en la clase no armonizan o aun contradicen el modo en que se trabaja en el SEM. Por su parte, los docentes de LE o manifiestan que los alumnos se adaptan muy bien a las dos modalidades de trabajo o admiten que sienten que su clase es un apéndice superpuesto dentro del SEM y piden recibir capacitación montessoriana.

⁵. Información obtenida en comunicación personal con dos directoras de escuelas primarias montessorianas.

⁶. La información que se presenta a continuación fue expresada verbalmente por numerosas maestras durante el "Primer Encuentro de maestros de inglés de escuelas Montessori" (6/95).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. EL ENFOQUE EDUCATIVO MONTESSORIANO (EEM)

1.1. Antecedentes

María Montessori desarrolló una metodología de investigación basada en la observación y en el estudio de las leyes del desarrollo infantil, la cual le permitió descubrir ciertas características psico-físicas que deben ser consideradas en primera instancia en la planeación de la educación infantil. Es a estas características y a los lineamientos educativos propuestos por Montessori a lo que en este trabajo se llamará EEM. Dado que para comprender el EEM es necesario referirse a su origen y desarrollo, a continuación se presenta brevemente la historia de su nacimiento.

Inmediatamente después de recibirse de médica (1897) Montessori trabajó durante diez años en diferentes instituciones (hospitales y asilos) con el objetivo de mejorar las condiciones de vida tan precarias entonces de los niños retrasados mentales. (Kramer 1988: 58-90)

En el año 1900 fue nombrada directora de la "Scuola Magistrale Ortofrénica" de Roma, una institución médico-pedagógica destinada a la capacitación de maestros de niños retrasados mentales. Montessori trabajaba allí con niños retrasados mentales y con niños

rechazados de las escuelas primarias por ser considerados incapaces de aprender. Creó un programa que promovía el aprendizaje con ejercicios de estimulación sensorial y que abarcaba los contenidos de estudio de los dos primeros grados de la escuela primaria. En dicho programa Montessori empezó por emplear el material didáctico que J.M. Itard y E. Seguin⁷ habían diseñado con anterioridad y al ver que los chicos respondían positivamente, se dedicó ella misma a crear otras series de materiales didácticos y ejercicios que facilitarían el desarrollo de diferentes destrezas.

Dado el buen desempeño que lograban estos niños, se los sometió a los exámenes gubernamentales de lectura y escritura destinados a los escolares de los dos primeros grados de la primaria. Sorprendentemente, los resultados de dichos exámenes mostraron que muchos de estos niños igualaban o superaban en rendimiento a los escolares "normales"⁸.

Montessori dijo al respecto:

Estos resultados fueron tan extraordinarios que les parecieron casi un milagro a quienes los vieron. Mi opinión propia fue, sin embargo, que los niños del asilo habían sido capaces de competir con los niños normales simplemente porque habían sido educados de un modo diferente. Su desarrollo psíquico había sido apoyado mientras que el de los niños normales había sido sofocado y reprimido (...) Mientras los demás admiraban el progreso logrado por mis alumnos retrasados, yo trataba de descubrir las razones que podrían haber reducido a los niños saludables y felices de las escuelas a un estado tan bajo en los exámenes de inteligencia que quedaran al mismo nivel que mis alumnos desafortunados⁹ (Montessori 1967: 28).

⁷. Itard y Seguin crearon, respectivamente, métodos de enseñanza para tratar a niños sordo-mudos y niños retrasados mentales basados en el desarrollo de la mente a través de ejercicios de discriminación sensorial, y de ejercicios para la educación de la motricidad.

⁸. Carentes de problemas considerables de aprendizaje o de salud.

⁹. Traducción de la autora.

En el año 1907 Montessori aceptó el cargo de directora de la primera "Casa de niños" (CN). Se trataba ésta de un salón en el que diariamente se recibía a todos los chicos (alrededor de cuarenta) de entre tres y seis años de edad que vivían en un complejo habitacional de un barrio bajo ubicado en los alrededores de Roma. La finalidad de la CN era la de brindar un espacio seguro a estos pequeños que, no estando en edad de ingresar a la escuela, pasaban solos la mayor parte del día (Montessori 1967: 37-38).

Montessori acondicionó el ambiente al tamaño y características de sus pequeños habitantes y llevó los materiales didácticos que había utilizado con los chicos retrasados mentales. Dio a su asistente (una muchacha sin estudios) la consigna de que se permitiera a los niños moverse con entera libertad. Ella, por su parte, se dedicaba a presentar el material didáctico a los niños para que supieran cómo usarlo y a observarlos mientras trabajaban. (Kramer 1988: 113)

Con el correr de los días, Montessori notó que, dejados en libertad, los chicos escogían el material que preferían y que trabajaban ordenada y largamente. Mostraban en su trabajo una capacidad de concentración superior a la esperable en niños de tan corta edad y tenían la constancia y la necesidad de repetir los ejercicios innumerables veces (más de cuarenta veces). Por otra parte, observó que el ejercitarse con los materiales iba modificando su personalidad, haciendo que esos niños tan tímidos en un principio, se volvieran más expansivos y seguros de sí (Montessori s/f: 59-60).

Fueron las observaciones en esta primera CN las que llevaron a Montessori a descubrir aquellas características de la psicología infantil que son la base del EEM. Éstas serán tratadas a continuación.

1.2. Descripción del EEM

El EEM a pesar de su vastedad y complejidad se basa en una única premisa, "el niño es el constructor del hombre", de la cual se desprenden todos los fundamentos y lineamientos metodológicos que originaron el SEM. A continuación se presenta brevemente la relación entre la premisa básica y los lineamientos metodológicos y también se describe la "operatividad" del EEM, característica que distingue este enfoque educativo de otros enfoques educativos existentes. Seguidamente de esto se tratan en detalle los diferentes elementos del EEM: la concepción del niño, los procesos psicológicos infantiles, el ambiente, los materiales de desarrollo, el guía.

La premisa "el niño es el constructor del hombre" se basa en la observación de que las acciones del niño están dirigidas a la construcción del hombre que será mañana. Él busca en el ambiente que lo rodea aquellos elementos con los cuales trabajar para lograr la satisfacción de sus necesidades psico-físicas. De este modo adquiere su lengua materna, desarrolla su personalidad incipiente y su inteligencia, aprende a interactuar socialmente en su medio. Este característica infantil que es más evidente en los tres primeros años de vida, permanece durante toda la infancia aunque se manifiesta de diferentes maneras según el estadio evolutivo en que se encuentre el niño. Montessori dijo al respecto:

(...) existe una fuerza psíquica que contribuye al desarrollo del niño. Y esto no sólo en cuanto se refiere al lenguaje; a los dos años ya será capaz de reconocer a todas las personas y cosas de su ambiente. Si se reflexiona sobre este hecho, cada vez resulta más evidente que la obra de construcción realizada por el niño es impresionante y que todo lo que poseemos ha sido construido por él, por el mismo niño que fuimos durante los dos primeros años de vida (Montessori 1988: 17).

Ahora bien veamos cómo se desprenden de la premisa básica los tres elementos fundamentales del EEM mencionados más arriba.

Si el niño puede ser sensible a sus necesidades evolutivas y es capaz de buscar en el ambiente que lo rodea los medios para satisfacerlas, la misión de los adultos en general y de los educadores en particular será preparar un ambiente en donde el niño pueda encontrar elementos con los cuales ejercitarse para satisfacer sus necesidades. Basándose en este razonamiento Montessori llamó a los educadores "guías", en tanto su misión es la de guiar al educando al encuentro consigo mismo en el trabajo para que se vuelva sensible a sus necesidades evolutivas y a sus intereses; llamó al salón de clases "ambiente preparado" y se dedicó a investigar las características que el espacio destinado a niños de diferentes estadios evolutivos debería tener. También diseñó "material de desarrollo", es decir, aquellos elementos capaces de despertar el interés de los niños y de provocar un trabajo intenso cuya finalidad es satisfacer las diferentes necesidades evolutivas infantiles.

Esos son, entonces los pilares del EEM: el ambiente, los materiales de desarrollo y el guía. Como ya se ha dicho, estos elementos serán tratados más adelante en este mismo capítulo. A continuación se presenta el tema de la "operatividad".

Lo que distingue al EEM de las teorías y metodologías existentes es su operatividad. Esto quiere decir que aunque el educador recibe en su formación montessoriana un conjunto de conocimientos acerca del desarrollo psicológico y del aprendizaje infantil (además de material didáctico y actividades) será él mismo quien deba redescubrir e internalizar esos conocimientos para volverlos operativos en su práctica docente.

Se trata de un proceso al que el maestro en formación debe someterse voluntariamente. En primer lugar, el futuro guía debe "redescubrir" el EEM, es decir, adquirir la

actitud científica de observar a los niños en actividad para verificar por sí mismo los postulados del EEM. Dicho proceso conlleva la internalización paulatina del EEM y el cambio consiguiente de actitud respecto de la educación infantil y del mundo en general¹⁰.

Este cambio se manifiesta en que el maestro, convencido por las evidencias de la observación que ha realizado, decide suspender su antigua concepción del niño y de la educación y "abrirse" a comprender lo que observa.

La dificultad del proceso reside en que como adultos tenemos una serie de hábitos, prejuicios e ideas respecto de los niños que son difíciles de modificar. Sólo el convencimiento profundo puede lograr el cambio radical que se requiere.

Silvia Dubovoy, una destacada guía montessoriana, se refirió a este proceso en una conferencia:

Para tener una preparación espiritual y tomar el camino de la transformación, necesitamos cambiar, aceptar el riesgo de deshacernos de nuestras máscaras y ser nosotros mismos. Una vez que hagamos nuestro este nuevo enfoque, no seremos ya los poderosos adultos ni el guía omnipotente que cree saberlo todo: seremos adultos humildes, abiertos al conocimiento y preparados para servir a la nueva vida. (1985: 6)

En contraparte, quien haya logrado suspender sus viejas ideas se volverá un maestro "operativo", es decir, alguien capaz de interpretar en cada caso las necesidades e intereses de sus alumnos y de actuar de acuerdo a ellas¹¹.

¹⁰. Si el hombre es capaz de auto-dirigirse siguiendo el dictado de sus necesidades interiores, el educador necesita volverse él también sensible a sus propias necesidades, lo cual lo llevará a replantear su relación consigo mismo, y consecuentemente, con los otros.

¹¹. Este tema se retoma un poco más adelante bajo el título de "El guía".

1.3. Concepción del niño

Como puede inferirse de lo visto en la sección anterior, es sumamente difícil lograr una descripción del EEM, pues sus elementos se desprenden y se alimentan unos de otros. El tema de la concepción infantil no es la excepción, pues su comprensión requiere que se traten los siguientes subtemas: el proceso psicológico de la normalización y los estadios evolutivos infantiles. Veamos de qué se trata.

Dentro del EEM el niño no es considerado un ser vacío al que hay que llenar de conocimientos sino un *ser capaz de desarrollarse o de auto-educarse* por un proceso natural espontáneo. Si se encuentra en un ambiente adecuado a sus necesidades evolutivas, el niño poco a poco puede volverse sensible al llamado de dichas necesidades y buscar por sí mismo los medios para satisfacerlas. Cuando esto ocurre, el niño revela con plena potencia las características psíquicas infantiles: aspiración al trabajo, generosidad, alegría, obediencia, auto-disciplina, solidaridad para con sus semejantes. (Montessori 1986: 19-20). Montessori (op.cit.) lo expresó de la siguiente manera:

Los niños de nuestras escuelas nos demostraron que su verdadera aspiración era la constancia en el trabajo, lo cual nunca había sido observado, del mismo modo que nunca se había verificado la elección espontánea del trabajo por parte del niño. Los niños, siguiendo una directiva interior, se ocupaban (cada uno de modo distinto) de lo que les daba serenidad y alegría; luego se veía otra cosa que nunca se había visto en un grupo de niños: una disciplina espontánea. (Op. cit. : 254)

Ahora bien, para que estas características psíquicas se manifiesten es necesario que el niño se haya "normalizado", es decir que haya adquirido la capacidad de concentrarse en el trabajo y de realizar los ejercicios que satisfacen sus necesidades evolutivas. A continuación se describe el proceso de la "normalización" y el opuesto a éste, la "desviación", de acuerdo a lo planteado por el EEM.

1.3.1. La normalización

Cuando los niños no encuentran en el ambiente que los rodea los elementos con los cuales satisfacer sus necesidades evolutivas comienzan a volverse insensibles a dichas necesidades y sienten una gran insatisfacción que hace que se comporten caprichosamente y que hagan travesuras. En otras palabras, al no poder seguir el curso que les dicta su desarrollo los niños "se desvían".

Montessori se refiere a la "desviación" que padecen ciertos niños y llama proceso de normalización al que lleva a éstos a recuperar su sensibilidad respecto de sus necesidades evolutivas. Con la normalización desaparecen las siguientes características infantiles: el desorden, la desobediencia, el egoísmo, la belicosidad, la gula, la fantasía, la dependencia afectiva del adulto, y el niño muestra entonces sus características psicológicas particulares. (Montessori 1982: 239)

Existen en el SEM un conjunto de elementos que contribuyen a que se logre el proceso de "normalización" de los niños y que apoyan también el desarrollo de los niños "normalizados": la guía, quien como ya se ha dicho, guiará sutilmente a los chicos a realizar actividades que con el tiempo les devolverán la capacidad de concentración y de trabajar que

han perdido; el material de desarrollo el cual fue diseñado para servir de estímulo y para captar la atención de los chicos generando en ellos un trabajo prolongado e inteligente.

Antes de pasar a la descripción de los demás elementos del EEM recientemente presentados, se presentará una descripción de los estadios evolutivos infantiles, los cuales reflejan el proceso natural espontáneo de desarrollo que se mencionó más arriba.

1.3.2. Los estadios evolutivos infantiles

Montessori, al igual que Piaget, señala que los niños atraviesan los siguientes tres estadios evolutivos en el período que abarca desde el nacimiento hasta los dieciocho años de edad (Montessori 1973: 3-4):

- Primer estadio: de 0 a 6 años de edad.
- Segundo estadio: de 6 a 12 años de edad.
- Tercer estadio: de 12 a 18 años de edad.

Según el EEM cada estadio, a su vez, está dividido en dos fases: la primera fase, o ascendente, presenta el momento más álgido de las tendencias evolutivas que caracterizan al estadio; la segunda o descendente, representa el período en que dichas tendencias se afianzan, pierden su fuerza y características iniciales y el momento de la preparación para la entrada en el siguiente estadio.

Por ejemplo, la adquisición del lenguaje se desarrolla vertiginosamente durante los primeros tres años de vida (el niño pasa del silencio al habla) y en los tres años siguientes aunque continúa dicho desarrollo, tiene ahora un ritmo bastante más lento y características

diferentes de las del primer periodo (en este segundo periodo el niño va completando y perfeccionando lo adquirido) (Montessori 1986: 155).

A continuación se describirán brevemente los dos primeros estadios evolutivos, los cuales comprenden a los sujetos de nuestra propuesta didáctica.

Primer estadio (0 a 6 años). Según el EEM en la parte ascendente de esta fase el niño tiene una forma mental particular llamada "mente absorbente", la cual le permite tomar del ambiente que lo rodea aquellos elementos que necesita para su desarrollo evolutivo. Así, por ejemplo, el bebé toma los sonidos humanos de su ambiente y trabaja con ellos para lograr la adquisición de los fonos de su lengua y, posteriormente, el habla. Esta forma mental que desaparece alrededor de los tres años de edad, difiere de la de los adultos en que los infantes parecen tener la capacidad de "absorber" conocimientos de su ambiente guiados por el dictamen de sus necesidades, mientras que los adultos necesitan trabajar conscientemente para lograr el aprendizaje. (Montessori 1986: 13-20 y 39-52)

Mientras actúa la "mente absorbente" el niño no puede ser guiado en su educación pues, estando concentrado en satisfacer sus necesidades, no podría seguir la instrucción que le ofrecen los adultos. El sólo toma del ambiente aquello que está en correspondencia con sus necesidades. (op. cit.: 18)

En este estadio se forma la personalidad del niño y se logra la conquista de la independencia. Los niños aprenden a vestirse peinarse, bañarse, hacer las cosas de la casa y, dentro del EEM, también a leer y a escribir. (op. cit.: 18). De acuerdo con el EEM el aprendizaje se produce siguiendo "periodos sensitivos":

Se trata de sensibilidades especiales, que se encuentran en los seres en evolución, es decir, en los estados infantiles, los cuales son pasajeros y se limitan

a la adquisición de un carácter pasajero. Una vez desarrollado este carácter cesa la sensibilidad correspondiente. (Montessori 1982: 76)

Si en el momento del período sensitivo el niño no encuentra en el ambiente los medios para satisfacer su necesidad, se habrá perdido el momento óptimo para una adquisición determinada. (Montessori 1982: 78-79)

Por ejemplo, si se pasa el período sensitivo para la adquisición natural de la lecto-escritura (aproximadamente a los cuatro años de edad) el niño podrá aprender a leer y a escribir posteriormente pero en el proceso de adquisición no trabajará con el entusiasmo ni con la constancia que caracterizaría su trabajo durante el período sensitivo.

Así mismo, una vez pasado un período sensitivo, el niño se vuelve indiferente a los instrumentos (ejercicios, actividades) que le sirvieron de medio para satisfacer la necesidad que había originado el período sensitivo. Por ejemplo, así como durante el momento del aprendizaje de la lecto-escritura el niño trabajaba intensamente con el "alfabeto móvil"¹², una vez que haya logrado el reconocimiento de los sonidos de las letras y el manejo de la composición de las palabras perderá el interés en el "alfabeto móvil".

Montessori opinaba que los llamados "caprichos" y el mal comportamiento infantil podrían explicarse como resultado de la frustración que le produce al niño el no encontrar en su ambiente los medios para satisfacer una necesidad en el momento del período sensitivo. (Montessori 1982: 80). Ahora bien, hacia el final de este estadio el niño se prepara para entrar al mundo de la abstracción (segundo estadio).

Segundo estadio (6 a 12 años). En este segundo estadio desaparece totalmente la forma mental "absorbente" y los chicos pasan del nivel sensorial al nivel de la abstracción. En el

¹². Material didáctico que consiste en un conjunto de letras sueltas con las que el niño puede armar palabras.

estadio anterior se interesaban por los objetos y sus características, ahora, en cambio, se interesan por descubrir el "cómo" y el "porqué" de las cosas, y de descubrir las relaciones de causa-efecto. (Montessori 1973: 9-13). En segundo lugar, en este estadio en que los niños necesitan un espacio mayor en el que aumentar sus experiencias sociales y se observa que aumenta el compromiso del niño con su grupo y que nace en ellos el concepto de justicia (de ahí la rigurosidad con que hacen respetar las reglas de los juegos).

En este período los niños están ávidos por vivir desafíos y realizar actos difíciles que tengan un fin. También, les agradan las caminatas y demás ejercicios físicos. (Montessori, 1973: 9-13)

En cuanto a la educación de los niños de este estadio, Montessori proponía el ingreso a "la cultura", pues es el momento adecuado para que reciban el legado de la humanidad: historia, geografía, mineralogía, ecología, biología, lengua, matemáticas. (Montessori 1973: 26-27)

En su libro *To Educate the Human Potential* Montessori presenta la propuesta de cómo debería encararse la educación escolar de los niños de seis a doce años de edad. Se trata de una propuesta de "educación cósmica" en la que a través del tratamiento de diferentes temas y metodologías se persigue que el niño se ubique en relación al "cosmos", entendiéndose por tal todo lo que existe o ha existido.

En un enfoque educativo como este, que incluye todos los temas, es perfectamente posible proponer la enseñanza de una LE. Esta bien puede insertarse en el curriculum escolar de diversos modos, por ejemplo: "la LE como expresión de una civilización particular" o "la LE como manifestación de la capacidad humana de hablar".¹³

¹³. Este tema será retomado en la propuesta didáctica (Capítulo IV).

1.4. La concepción educativa montessoriana

Antes de pasar al desarrollo de los tres elementos restantes del EEM (el ambiente, los materiales y el guía) es conveniente recapitular lo visto hasta el momento.

En la Tabla 1 del primer capítulo y en el marco teórico presentado previamente se ha destacado el hecho de que el EEM representa un cambio radical de perspectiva respecto de la educación infantil y que dicho cambio radica en el papel central que se le da al niño, quien es considerado un ser capaz de auto-educarse. La auto-educación es posible porque el niño, en un ambiente adecuado, tiene la capacidad de percibir sus necesidades evolutivas y de trabajar concentradamente y con constancia en la satisfacción de las mismas. Dicho trabajo, que lleva al niño a permanecer en contacto consigo mismo (es decir, a "normalizarse") hace que éste muestre las siguientes características: aspiración al trabajo, alegría, independencia, auto-disciplina, solidaridad para con los otros y obediencia.

A continuación se presentan los siguientes temas: "el ambiente", "los materiales de desarrollo" y "el guía".

1.4.1. El ambiente

Las aulas de las escuelas montessorianas se llaman "ambientes". Como su nombre lo indica, intentan ser un hábitat preparado en el que los chicos puedan encontrar las condiciones adecuadas para la satisfacción de las necesidades que les impone su desarrollo evolutivo. El "ambiente preparado" es un elemento esencial del EEM porque dado que los niños son capaces de un desarrollo psíquico espontáneo - hecho por propio impulso- que se

organiza con la ayuda de elementos externos, es necesario ofrecerles un ambiente rico en objetos y actividades que puedan actuar como estímulos externos.

(...) el niño dejado libre en su actividad, debe encontrar en el ambiente algo "organizado" que esté en relación con su organismo interno que se está desarrollando por leyes naturales. (Montessori s/l.: 61)

Aunque el tamaño y disposición del ambiente, el tipo de material didáctico y demás objetos que allí se encuentran varía de acuerdo con la edad de sus habitantes, existen un conjunto de características comunes a todos los ambientes. Estos deben ser luminosos y suficientemente amplios como para que los chicos puedan desplazarse en ellos sin que los muebles les incomoden.

En segundo lugar, el ambiente cuenta con material didáctico diseñado tomando en consideración las necesidades evolutivas de sus habitantes. Una tercera característica es que los ambientes presentan un conjunto de "rincones" o áreas dedicadas a diferentes materias.

Si visitamos un "Taller I" (ambiente para niños de 6 a 8 años) o un "Taller II" (ambiente para niños de 9 a 12 años) encontraremos los siguientes rincones: de lenguaje, de matemáticas, de geometría y de áreas culturales (historia, geografía, mineralogía, ecología, botánica, zoología y anatomía). Cada rincón presenta estanterías con material didáctico correspondiente a cada materia ubicado al alcance de los niños para que ellos puedan tomar lo que necesiten y guardarlo en cuanto hayan terminado su trabajo.

1.4.2. Los materiales de desarrollo

En esta sección se describen los siguientes temas: los "materiales de desarrollo", "la técnica de una presentación" (el modo en que el guía enseña al niño cómo usar el material) y "la lección de los tres periodos" (técnica utilizada para la enseñanza de lenguaje).

Se ha dicho que el ambiente deberá estar preparado con los objetos que sirvan como medio para la auto-educación y que estos son el resultado de un estudio experimental. El procedimiento es el siguiente: se diseñan materiales didácticos y se observa a los chicos trabajando con ellos para descubrir cuáles de ellos capturan la atención de los niños de cierta edad y generan una reacción activa, es decir, un trabajo prolongado que satisfará el estímulo de una necesidad. Así, por medio de la observación se determinan con exactitud las características cualitativas y cuantitativas de los materiales didácticos, llamados dentro del EEM, "materiales de desarrollo". Una cita ilustrará este punto:

Por ejemplo, unas placas pequeñas que tengan la forma de figuras geométricas no reclaman sino de un modo pasajero la atención de un niño de tres años; pero, aumentando poco a poco su tamaño se llega a aquel límite en el cual la atención se fija de un modo estable y entonces las figuras provocan una actividad permanente, resultando un ejercicio que se convierte en un elemento de desarrollo. (Montessori s/f. : 64)

Por otra parte, los materiales de desarrollo contienen un *dispositivo para el control del error*, pues no basta con que el niño se ejercite prolongadamente sino que es necesario que mientras se ejercite, él mismo descubra y corrija sus errores. Los materiales están diseñados de modo tal que el niño no podrá concluir el ejercicio a menos que descubra y corrija los errores que ha realizado. (Montessori s/f.: 65)

Según de qué material se trate, el control del error podrá ser un dispositivo mecánico o uno psicológico. Por ejemplo, en los materiales de rezagues (para niños de 1 hasta 3 años) el control del error es mecánico, consiste éste en un conjunto de piezas de formas geométricas que deben ser introducidas en las formas calidas correspondientes que presenta la matriz. Para los chicos mayores de seis años el dispositivo de control es, por lo general psicológico, como es el caso, por ejemplo, del material de apareo. Una vez terminado el ejercicio de clasificación de las especies animales el chico contrastará la tabla que hizo con la tabla completa (de la que ha estudiado dicha clasificación antes de iniciar el ejercicio).

El niño trabaja con los materiales de desarrollo con atención constante y prolongadamente hasta satisfacer el estímulo que originaba una necesidad. Una vez satisfecha ésta, abandona el material sin mostrar signos de cansancio y fija su atención en el mundo exterior.

Llegado a este grado de desarrollo el niño proyecta su atención sobre el "mundo exterior" y lo observa con un orden que no es sino el orden que ha ido formándose en su mente como resultado del desarrollo precedente, y empieza a hacer, espontáneamente, una serie de comparaciones muy ajustadas y lógicas que comprenden una verdadera adquisición de 'conocimientos'. (Montessorio s/f.: 66)

Es muy importante que no se perturbe al niño en este momento de abstracción porque podría desconcentrarse y no alcanzar las reflexiones que espontáneamente alcanzaría.

Por último, hay que destacar que el material de desarrollo sirve como una herramienta sensible para que el niño realice su trabajo interior, no constituye un fin en sí mismo sino que es el soporte para ejercitar potencias psíquicas que organizan, desarrollan y forman la personalidad. (op.cit.: 69)

1.4.2.1. Técnica de una presentación

Como ya se ha dicho en la introducción de esta sección, la "técnica de una presentación" es el conjunto de lineamientos en que se basa el guía para presentarle el material didáctico al niño. Consta de los siguientes seis pasos:

1. Aislar el objeto: ya que es importante que la atención del niño se concentre únicamente en la presentación.
2. Trabajar con exactitud: el guía realiza el ejercicio de que se trate con exactitud para que el niño vea cómo se usa el material.
3. Despertar la atención del niño: el guía es el eslabón entre el niño y el material. Él necesita tener un interés real en el trabajo que está realizando, para poder así despertar el interés del niño.
4. Prevenir el mal uso del material: la manera más eficiente de prevenir el mal uso del material es el dar la presentación en el momento adecuado del desarrollo del niño.
5. Respetar la actividad con un propósito: cuando el niño se muestra incapaz de realizar un ejercicio, tal vez porque no ha adquirido todavía la madurez para manipular dicho material, el guía no interviene. El "control del error" está en el ejercicio y no permite que la actividad continúe sin ser descubierta por el niño. Realmente se puede decir dentro de esta categoría que uno aprende cometiendo errores.
6. Un buen final: ninguna presentación o ejercicio está completo sino hasta que todo haya sido guardado en su lugar. Cuando el niño interrumpe voluntariamente su trabajo, guardará el material correspondiente antes de iniciar cualquier otra actividad. (Apuntes del CEEAMI, s/f)

1.4.2.2. La lección de tres periodos

Esta técnica que se aplica en el SEM para enseñar o enriquecer la lengua materna de los niños y para presentar conceptos puede bien aplicarse para la presentación de vocabulario de la lengua meta. Veamos de qué se trata:

- a) Primer período o asociación de la percepción sensorial con la palabra (nombre): se usan dos o tres objetos a la vez. Se aísla un objeto y se enuncia claramente su nombre o su cualidad para que cada sonido de la palabra sea escuchado, pero sin que la pronunciación sea exagerada (Por ejemplo, se enuncia la frase: "Este objeto es largo"). Después se aísla

el segundo objeto y se enuncia su nombre o cualidad ("Este es corto."). Seguidamente se repite la operación respecto del tercer objeto ("Este es mediano").

- b) Segundo periodo o el reconocimiento del objeto correspondiente a la palabra: después de una pequeña pausa el guía enuncia la palabra (o la cualidad del objeto) para que el niño identifique el objeto. Este segundo periodo es el más largo e importante pues aquí es cuando el niño memoriza la palabra y realiza la asociación palabra/objeto u objeto/cualidad
- c) Tercer periodo o la provocación de la expresión: esta fase representa una verificación rápida de la "absorción". Nuevamente, se aíslan dos o tres objetos y el guía pregunta al niño sobre cada uno de ellos: "¿Qué es esto?" para que el niño responda. (Apuntes del CEEAMI, s/f)

Hemos revisado en esta última parte la presentación de una "lección de tres periodos". posteriormente este tema será retomado en la propuesta didáctica con el fin de ejemplificar su aplicación en la enseñanza de vocabulario o conceptos en la L.E. Seguidamente se presenta el siguiente elemento fundamental del EEM: el guía.

1.4.3. El guía

Montessori al referirse a la capacitación docente decía que la preparación del guía debía ser: "positivista, científica y espiritual". Positivista y científica porque es necesario que el maestro tenga un interés genuino en el fenómeno del desarrollo infantil, que se "inicie" científicamente en el sentido de adquirir la paciencia, la experiencia y los instrumentos teóricos para observar dicho fenómeno. "Espiritual", en el sentido de que deben comprender el desarrollo psíquico de los niños. (Montessori s/f.: 112)

La preparación del guía requiere un cambio de actitud y lleva tiempo porque es necesario que se lleguen a comprender tan acabadamente las leyes del desarrollo y el comportamiento infantil como para ser capaz de entender, al observar el comportamiento de los alumnos, las necesidades de estos. El guía debe erradicar de sí aquella idea de que el

principal vehículo de la educación son sus palabras, explicaciones y comentarios y, por el contrario, ser capaz de brindar a cada niño los medios y el apoyo que necesite para descubrir y seguir sus propias necesidades evolutivas. (Montessori 1982: 233-238)

Su trabajo requiere de una enorme paciencia, de una gran confianza en las leyes del desarrollo infantil y de una recta creatividad pues, al recibir un grupo, deberá ser capaz de aceptar amorosamente a cada niño y de ofrecerles los medios de que pueda disponer para que cada chico logre hallar el trabajo que servirá a su desarrollo.

Silvia Dubovoy (1985) mencionó en la conferencia precitada, las siguientes características que conforman el perfil del guía de acuerdo con el EEM:

- Actúa basado en su confianza en la potencialidad de cada niño y cree que tarde o temprano cada niño mostrará su propia naturaleza.
- Está consciente de los momentos de concentración. Cuando ocurren, no mira al niño sino que lo protege de toda interferencia.
- Distingue el bien del mal: sabe cuándo intervenir y cuándo permanecer quieto. Si un niño manifiesta un comportamiento inadecuado no teme intervenir y detener esa actividad peciosa.
- Protege el derecho del niño a su propio desarrollo entendiendo que no puede hacer el trabajo del niño por él.
- Ayuda al niño a ayudarse tomando en cuenta este enunciado: "toda ayuda innecesaria que se da a un organismo viviente impide su desarrollo".
- No interfiere en ningún trabajo del niño y, en particular, no interrumpe para corregir y alabar.
- Es como el material mismo, una llave al mundo exterior. El niño siente su presencia, su amor, su apoyo. Cuida de no abrumarlo con un amor artificial, sino con un amor que implica respeto, responsabilidad, conocimiento y compromiso.
- Limita el material a lo que es apropiado y útil (proporciona el material adecuado para las necesidades del niño).
- Vuelve el material atractivo para el niño siendo él el primero que se interesa verdaderamente por el material.
- Mantiene todo impecablemente limpio, en buen estado, en orden, completo, bello y listo para usarse.

Cabe comentar que Montessori consideraba tan esencial la preparación de los maestros que se dedicó personalmente a ello y nunca delegó este trabajo. (Kramer 1988: 236)

A continuación se describen las fases de la docencia que se dan cuando un guía comienza a trabajar con un nuevo grupo de niños.

1.4.3.1. Las fases de la práctica docente

Montessori al describir la actitud que debe tener el guía al iniciar su trabajo con un grupo de niños mencionó tres fases: (1986: 347-359)

Primera fase: Antes de recibir por primera vez a un grupo de chicos, el guía debe dedicarse a la preparación del ambiente (preparación y distribución de los materiales de desarrollo, ordenamiento de los muebles, decoración). Una vez que llega el grupo, deberá concentrarse en presentar y mantener diariamente un ambiente limpio, ordenado y que presente el material de desarrollo debidamente dispuesto. Él mismo, como parte del ambiente, debe cuidar su aspecto personal y sus gestos como le parezca conveniente. La razón de todo esto es que en un ambiente inadecuado no se obtendrán el trabajo y los resultados esperables.

Segunda fase: Una vez lograda la fase anterior el guía debe intentar atraer a los niños hacia diferentes actividades y despertar su interés sirviéndose de todos los medios que considere adecuados (poemas, canciones, juegos, caminatas).

Como se trata de un grupo nuevo de niños y éstos no han experimentado todavía la concentración necesaria para poder trabajar adecuadamente con los materiales de desarrollo. El guía, entonces, les presentará diferentes tipos de actividades con el fin de lograr que

alguno de los objetos o actividades que les ofrece atraigan la atención de los niños de un modo constante.

Tercera fase: El guía comienza a notar que los chicos se interesan por alguna actividad. Esta actitud es signo de que ha llegado el momento de presentarles el material de desarrollo. En esta fase el guía debe ser muy cuidadoso pues las intervenciones o ayudas innecesarias podrían interrumpir el proceso de concentración que recién se inicia y, obstaculizar así el desarrollo del niño. El guía debe intervenir sólo cuando los niños solicitan su presencia y debe estar atento para percibir el momento adecuado para presentar un nuevo material.

2. APRENDIZAJE INFANTIL DE LENGUAS EXTRANJERAS

La lingüística aplicada y los especialistas en enseñanza de LE a niños aportan numerosos elementos que pueden servir a los maestros de LE para comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE y para fundamentar las decisiones que toman en su práctica docente.

A propósito de este tema, en esta sección se presentarán contribuciones de ambas fuentes del modo siguiente: 1) condiciones y características de la adquisición de la lengua materna; 2) condiciones y características de la adquisición de una LE; 3) tratamiento de la gramática.

2.1. Características y condiciones de la adquisición de la lengua materna

Numerosos estudios han demostrado que para que se produzca un desarrollo normal en la adquisición es necesario que el niño no sólo escuche la lengua sino que dicha lengua

sea dirigida a él y adaptada a su capacidad de comprensión. Prueba de ello es que los niños que están a cargo de adultos sordomudos o en instituciones en las que no reciben suficiente lenguaje adaptado ("input") a su capacidad evolutiva muestran un desarrollo muy pobre del lenguaje (Sachs y Johnson, 1976; Bard y Sachs, 1977; citados en Long, 1980: 16-18). Por otra parte, parece ser que para que la adquisición de una lengua siga un proceso normal es preciso que el niño reciba el "input" adecuado antes de los diez años de edad (Curtiss, 1980)¹⁴.

Se sabe cuáles son algunas de las características sobresalientes del habla ("input") con el que los niños están en contacto en el momento de la adquisición de la lengua materna. Como se verá a continuación, dicho habla es diferente cualitativa y cuantitativamente del que los adultos se dirigen entre sí.

Desde el punto de vista sintáctico se trata de un habla caracterizado por tener frases más cortas, menos complejas estructuralmente y menos variadas que las que un adulto dirigiría a otro adulto (Lord, 1975; Moerk, 1972; Nelson 1973; citados en Long 1985: 7). También, es un habla que presenta un gran número de imperativos y de preguntas (Newport, 1975).

Fonológicamente es un lenguaje que difiere del que un adulto dirige a otro adulto en que tiene una entonación más exagerada, el tono más alto, la articulación más clara, pausas entre los enunciados y un ritmo general de enunciación más lento (Blount y Padgug, 1977, citado en Long, 1980: 7; Newport, 1975).

Hay estudios que observan también que semánticamente dicho lenguaje presenta un vocabulario más restringido y que suele estar basado en temas que son del "aquí y ahora". En

¹⁴. Este punto será retomado más adelante cuando se trate la hipótesis del período crítico.

particular, las conversaciones deben basarse en algún aspecto de una situación concreta que interesa al niño particularmente. (Tough, 1985: 17)

Se ha dicho más arriba que los niños reciben un lenguaje adaptado a su capacidad de comprensión. Al respecto Long menciona en su estudio (1985: 8) numerosos trabajos que reportan la observación de que no sólo las madres sino también los padres, los hermanos pequeños y todas las demás personas que se encargan de niños pequeños suelen modificar su lenguaje para lograr comunicarse con los niños que están aprendiendo a hablar.

Hasta aquí la información respecto del tipo de lenguaje dirigido a los niños que están adquiriendo la lengua materna. Seguidamente se presentan las características de dicho lenguaje en relación con la interacción niño-adulto.

Tough (1985) reporta que en la interacción niño-adulto los padres responden al "significado" (lo que ellos creen que el niño trata de decir) del enunciado del niño y no a la forma del enunciado. Específicamente, pueden destacarse las siguientes estrategias:

- cuando el niño enuncia una frase telegráfica (es decir, incompleta, como por ejemplo "leche" en lugar de "quiero leche") el adulto suele ofrecerle la frase completa (Tough 1985: 17)
- cuando el niño enuncia una frase mal formada, el adulto suele reformular esa frase de manera correcta expandiendo el significado (Tough 1985: 17)
- en las situaciones recientemente presentadas los adultos suelen también invitar al niño a imitar la frase modelo que le acaban de ofrecer (Tough 1985: 17)
- el adulto formula preguntas ocasionales para aclarar el mensaje del niño cuando parte del enunciado es ininteligible (Cazden y Bellugi 1964, citados en Long 1980: 12).
- el adulto repite aisladamente los constituyentes de una frase después de haber dado la frase completa: "Pon el camión rojo en la caja. No, el camión rojo. En la caja. El camión rojo en la caja."

¹⁵ Snow (1972: 549-565) se refiere a este tipo de estrategias de los adultos como "mini-lecciones" de gramática en tanto muestran al niño la estructura de la frase

Por otra parte, Long (1985) al referirse a los resultados de un estudio de Shugar sobre las conversaciones niño-adulto en tanto "creación textual" describe lo siguiente

Uno de los participantes (generalmente el adulto) inicia el diálogo refiriéndose a un aspecto de una situación, el otro participante (generalmente el niño) se refiere a esa misma situación y el adulto comenta dicho enunciado. Así, cada participante debe cambiar el campo de referencia de acuerdo con el enunciado que el otro participante enuncia. En estos diálogos generalmente es el adulto quien sigue los enunciados del niño y quien mantiene la coherencia del diálogo (14-15).

Como conclusión de esta sección puede decirse que son condiciones necesarias para la adquisición de la lengua materna: la existencia de un lenguaje dirigido al niño que se caracteriza por estar adaptado a las necesidades y características evolutivas de éste. En la sección siguiente se presentarán las condiciones y características de la adquisición de una LE y se retomará la información presentada en esta sección.

2.2. Características y condiciones de la adquisición de una LE

Según la información aportada por diferentes estudios lingüísticos, la adquisición de una LE comparte ciertas características con la adquisición de una L1 y tiene también características peculiares que la distinguen de ella. La mayoría de la bibliografía referente a este tema trata en particular de la adquisición de una L2, es decir, de la adquisición de una lengua en el entorno en donde se habla dicha lengua y, son escasas las referencias a la situación de aprendizaje formal de una LE. En esta sección se presentan ciertos aportes de la lingüística aplicada y de los especialistas en enseñanza de LE o de L2 a niños que pueden ser aplicados a la adquisición de lenguas en general, independientemente del contexto en que ocurre dicha adquisición.

Henning Wode en su propuesta "*Algunos componentes de una teoría integrada de la adquisición lingüística*" destaca que la primera condición para la adquisición es que el sujeto esté en contacto con la lengua meta. En dicho contacto, todo aprendiente (independientemente de su edad y de la lengua de que se trate) desarrolla un mecanismo de procesamiento denominado "descomposición". (Wode 1981: 303-305)

La "descomposición" es el mecanismo por el cual el aprendiente descompone las estructuras complejas para asimilarias poco a poco. En cada estadio de la adquisición el sujeto confronta la estructura adquirida de manera incompleta con las versiones completas de la misma que le ofrece el "input" y paulatinamente la va completando. (Wode 1981: 303-306)

Se ha visto en la sección anterior cómo los adultos descomponen y componen las frases que dirigen al niño (o que este les dirige) para facilitarle el proceso de asimilación de la lengua. Por su parte, Tough (1985) se refiere a este mecanismo al explicar que los niños que están adquiriendo una L2 necesitan experiencias que les ayuden a reconocer las estructuras de las frases que necesitan para poder expresarse y para poder ir completando sus primeros enunciados de carácter telegráfico.

El conocimiento de la existencia del mecanismo de "descomposición" es de utilidad para el maestro de LE quien basándose en el tipo de enunciados y el tipo de errores que producen los aprendientes, con el tiempo podría descubrir la secuencia de adquisición y de descomposición a la que suele ser sometida cada estructura o sistema particular de la lengua meta.

Cabe comentar que Wode destaca que el grado de "descomposición" observado en los aprendientes es mayor en la adquisición de una L1 y decrece en la adquisición de una L2 hasta alcanzar su grado inferior en la adquisición de una LE. El motivo de esto parece ser que

los aprendientes de L2 y de LE desde el principio de su aprendizaje se encuentran evolutiva e intelectualmente en condiciones de producir frases más largas que las que empieza a producir un niño que está adquiriendo la L1. Por otra parte, ocurre que en un contexto formal de enseñanza de LE se le suele pedir al aprendiente que produzca y recuerde desde el principio de la instrucción frases relativamente largas (Wode 1981: 304)

La observación retrospectiva del proceso de descomposición que culmina con la adquisición de algún aspecto de la lengua meta demuestra la existencia de una secuencia de desarrollo o ruta de adquisición. Dicha secuencia ha sido hallada en aprendientes de L1 y de L2, pero, hasta el momento no ha podido ser descubierta en aprendientes de LE. (Wode 1981: 305)

Krashen y Terrell (1983), por su parte, destacan en "el enfoque natural", con base en los resultados de investigaciones realizadas en contextos de L2, que la adquisición es posible cuando: 1) los aprendientes comprenden los mensajes que se les dirigen en la lengua meta; 2) los aprendientes se concentran en lo que se dice (significado) y no en cómo se dice (forma); 3) el aprendiente está "abierto" al input, es decir, cuando tiene un "filtro afectivo" bajo y cierto grado de auto-confianza.

Estas consideraciones, aunadas a los siguientes lineamientos del "enfoque natural", pueden servir de fundamento y respaldo a un número de aspectos que todo maestro de LE montessoriano necesita considerar.

El primer lineamiento es que "la comprensión precede a la producción". (Krashen y Terrell 1983: 58) Su implicación metodológica será que el maestro debe estar atento a que los aprendientes comprendan lo que se les dice; que el maestro sólo debe usar la lengua meta

como vehículo de la comunicación; que el tema del discurso sea de interés para los aprendientes.

Del segundo lineamiento, "la producción suele caracterizarse por estadios".(op.cit.: 58) se desprende lo siguiente: no se debe presionar a los aprendientes para que hablen en la lengua meta antes de que estén listos para ello, ni tampoco se deben corregir los errores de producción que no interfieran en la comunicación. La fluidez en la lengua hablada empieza una vez que el aprendiente ha alcanzado una cierta competencia a través del input que ha recibido (muchos aprendientes atraviesan un "período silencioso" de días o meses antes de empezar a hablar en la L2).

El tercer lineamiento propone que el programa del curso consista en objetivos comunicativos de modo que el eje de las actividades del aula sea un tema y no un aspecto gramatical.(op.cit.: 58-59)

El cuarto y último lineamiento señala que las actividades propuestas en la clase deberían propiciar la disminución del "filtro afectivo" de los aprendientes para que de este modo se logre la adquisición de la lengua meta.(op.cit.: 58-59). Este punto puede relacionarse con lo visto en la primera parte de este capítulo respecto de la actitud del maestro en la "segunda fase" porque ambos persiguen despertar el interés del aprendiente en la lengua meta.

Respecto de la calidad del "input" que es adecuado para que se produzca la adquisición de una L2 o de una LE, Krashen y Terrel (op.cit.) destacan en su "hipótesis del input" que la lengua que propone el maestro debería tener características comunes al habla que los adultos dirigen a los niños pequeños y al habla que los hablantes nativos dirigen a los hablantes no nativos. Este tipo de habla, descrito en la sección anterior, suele tratar temas

del "aquí y ahora" y presentar estructuras lingüísticas de escasa complejidad. El segundo tipo de habla, por su parte, comparte las siguientes características con el primero: disminución de la velocidad del discurso, repeticiones, el cambio de preguntas con relativos a preguntas que requieren una respuesta de "sí" o "no" (Krashen y Terrell 1983: 34).

Wode (1981) destaca al respecto que en el caso de los aprendientes infantiles de una LE la lengua presentada debe tratar de eventos referenciales que estén dentro del alcance intelectual del niño pues su grado de receptividad, "está restringido por su grado de desarrollo conceptual y lógico y por la capacidad de la memoria de corto y de largo plazo". (p. 302)¹⁶

Tough (1985), especialista en enseñanza de L2 a niños, presenta las siguientes consideraciones respecto de las condiciones favorables para la adquisición de una L2 dentro de un contexto escolar:

- Los niños necesitan contextos situacionales que muestren claramente el significado del "input" de la lengua meta;
- los niños necesitan estar motivados, es decir, que su actividad provenga de un interés genuino;
- necesitan también escuchar las mismas frases una y otra vez; utilizar la lengua meta hasta lograr dominar la articulación de la misma.

Esta autora coincide con Krashen y Terrell en que el habla del maestro debe servirse de las estrategias que utilizan los adultos que se dirigen a un niño que está aprendiendo la L1, pero difiere de ellos en que considera aconsejable que el maestro produzca un "input"

¹⁶. Este hecho que resulta evidente en la práctica docente en la motivación o desinterés que los niños muestran ante los que se les propone o pide en las clases debería servir a los maestros de "indicador" respecto de lo que es relevante o adecuado para los aprendientes.

particular con el objetivo de ofrecer diferentes contextos para una misma estructura de la lengua meta¹⁷.

2.3. Comparación entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de una LE

Como ya se ha dicho en la introducción de esta sección, la adquisición de una LE presenta aspectos comunes y aspectos diferentes de la adquisición de una L1. Los primeros han sido tratados al referimos a las condiciones necesarias para la adquisición de una LE y a continuación se considerarán los segundos.

Tough (op.cit.) destaca que la situación de adquirir una L2 difiere de la adquisición de una L1 en que el aprendiente cuenta ya con un sistema lingüístico bien establecido. Este hecho tiene dos consecuencias. Por una parte, las estrategias desarrolladas en el aprendizaje de la L1 y el conocimiento intuitivo de la misma, constituyen una valiosa transferencia, así como un importante meta-modelo en el aprendizaje de la LE (Beaugrande 1984). Esto es, la búsqueda de similitudes entre ambas lenguas es un primer paso hacia el reconocimiento de las diferencias. Por otra parte, la experiencia que el niño tuvo de la L1 fue diferente de ésta en que en al aprender la L1 necesitaba establecer significados y diferenciar nociones por primera vez. (Tough 1985: 16-17). Al aprender una LE el niño cuenta ya con una visión de mundo mediada en gran parte por el conocimiento de su lengua materna.

También, hay que considerar que cuando el niño aprende una LE dentro de un contexto escolar tiene ya satisfecha su necesidad de comunicación pues puede comunicarse con sus compañeros de clase y en muchos casos también con su maestro de LE en su lengua

¹⁷. Krashen y Terrell opinan al respecto que el maestro debe ofrecer un "input" *adaptado parcialmente* ("roughly-tuned") y no ocuparse de que su "input" esté *finamente adaptado* ("finely-tuned") a la capacidad de comprensión auditiva de los aprendientes.

materna. Esta consideración nos lleva a recalcar la necesidad de que la clase de LE motive a los aprendientes a expresarse en dicha lengua pues, de caso contrario, podría darse un uso excesivo de la L1.

Tough destaca también que los escolares que aprenden una L2 se encuentran en un estadio evolutivo superior respecto del estadio evolutivo en que adquirieron su lengua materna (Tough op. cit. 16-17) La consideración de este hecho es muy importante pues el maestro de LE de niños principiantes, debe saber alternar la presentación de actividades que responden al nivel intelectual y de conocimiento de mundo de los niños pero que aportan poco "input" con otras actividades cuyo grado de dificultad está por debajo del nivel intelectual de los chicos y que tienen la finalidad de ofrecer un determinado "input".

2.4. Características psicológicas infantiles que favorecen el aprendizaje de una LE

En esta sección se consideran aquellas características infantiles que, según el resultado de numerosos estudios de lingüística aplicada, parecen favorecer el inicio temprano del estudio de una LE. Concretamente se tratará el tema de la ventaja de los niños respecto de los adultos en la adquisición de una lengua.

Suele afirmarse que los niños aprenden las lenguas rápido y fácilmente. Esta afirmación surgida de la "hipótesis del periodo crítico" de Lenneberg (1967) actualmente ha ido tomando un carácter menos universal porque numerosas investigaciones han demostrado que, en situaciones controladas, los adolescentes y los adultos superan a los niños. Mc Laughlin (1992) afirma respecto a este punto que la superioridad infantil, sólo se da respecto de la adquisición de la pronunciación. Estudios realizados por Asher y García (1969) sobre hablantes de lenguas diferentes del inglés que habían emigrado a los Estados Unidos

mostraron la existencia de una correlación negativa entre el grado de acento extranjero y la edad en que sus sujetos habían ingresado a ese país.

Respecto de la idea de que en el aprendizaje de una L2, cuanto más joven es el niño mejor es, Mc Laughlin (op. cit.) nuevamente afirma que parece cumplirse solamente respecto de la pronunciación. Resultados de estudios realizados en diferentes países de Europa (contexto de LE) muestran que dicha afirmación no se cumple necesariamente en condiciones de educación formal. (Mc Laughlin 1992: 4-5)

Signoret, por su parte, destaca lo siguiente como conclusión de la consideración del factor edad respecto de la adquisición lingüística:

(...) el niño no es superior en todos los aspectos del desarrollo de una lengua extranjera. Por razones cognitivas y de input, el adolescente y el adulto presentan una ventaja en cuanto a "la velocidad de adquisición-aprendizaje" en las primeras etapas del proceso lingüístico. El infante, en cambio, por factores afectivos, muestra una supremacía en la capacidad de lograr una competencia de LE parecida a la de un hablante nativo." (Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro 1996: 181)

La característica psicológica o afectiva infantil que suele citarse como favorable para el aprendizaje de una LE es que la personalidad infantil no ha terminado de estructurar su identidad y por tanto, es más empática o abierta a lo desconocido. (Guiora et. al. 1972, en Da Silva Gomez y Signoret 1996: 180).

Esta peculiaridad evolutiva que se refleja, por ejemplo, en la capacidad de imitación infantil y en la falta de inhibición para producir sonidos diferentes de los de la lengua materna lo cual permite a los niños adquirir una pronunciación adecuada de los sonidos de la LE, fue el argumento más citado en los debates realizados de Suecia en la década del ochenta, para apoyar la incorporación temprana (desde primer grado) en las escuelas primarias suecas.

(Pettersen 1986). Dado que los niños de los primeros grados de primaria demostraron la capacidad de adquirir una excelente pronunciación del inglés, trabajando a gusto, no se ve porque no debía incorporarse la enseñanza del inglés a partir de primer grado.

A continuación se presentan los siguientes aspectos de la enseñanza formal de una LE en la escuela primaria: el tipo de programa y el tratamiento de la gramática.

2.5. La enseñanza formal de una LE en la escuela primaria montessoriana

Cuando una escuela decide ofrecer la enseñanza formal de una LE necesita considerar, en primera instancia, qué importancia tendrá la LE dentro del curriculum escolar¹⁸. Una vez resuelta esta cuestión, entonces puede determinar los demás aspectos organizativos del diseño de las clases de LE: el número de horas semanales de clases, la edad en que los niños empezarán a tomar la LE y el tipo de programa que se va a proponer.

A continuación nos concentraremos en la cuestión del tipo de programa. Este aspecto es básico pues ataca directamente el problema de incompatibilidad filosófico-metodológico que existe entre los cursos de LE de las primarias montessorianas y el SEM.

2.5.1. Tipos de programa

Actualmente, gran parte de la bibliografía producida por educadores e investigadores europeos y americanos aconseja la integración de la enseñanza de la LE a los temas del curriculum general de la escuela primaria. (Tough 1985, 142-146; Brewster et al. 1992: 38). Widdowson (1990) destaca al respecto que dicha integración tiene las ventajas de fortalecer

¹⁸. Por ejemplo, la LE como un elemento más para el enriquecimiento cultural de los niños; la LE como preparación para el ingreso de los niños a una secundaria bilingüe; la LE para una educación netamente bicultural.

el lazo entre la realidad y los aprendientes y de proveer un medio para presentar la LE como "comunicación" y como "uso"¹⁹.

Jean Brewster et al. (1992), por su parte, mencionan un conjunto de áreas de aprendizaje y de desarrollo conceptual que se presentan relacionadas con varias materias de la escuela primaria. Ellos proponen que, independientemente del tipo de programa que se proponga en las clases de LE de primaria, se deberán fortalecer algunas de esas áreas. Destacan también que gran parte de los libros de texto diseñados para la enseñanza de una LE en la primaria presentan algunas de ellas (los números, los colores, la hora, los meses del año). A continuación se presentan algunas de las áreas de aprendizaje y de desarrollo conceptual mencionadas por esos autores:

- Desarrollo de la lecto-escritura y de los números
- Reforzamiento de la comprensión de conceptos simples generales, tales como color, tamaño y tiempo
- Aprendizaje de habilidades del pensamiento que pueden ser generalizadas, tales como causa y efecto o clasificación
- Desarrollo de conceptos matemáticos específicos, tales como las figuras tridimensionales; longitud y superficie; dinero.
- Aprendizaje de hechos e información que conducen al desarrollo de conceptos en Ciencias y Estudio de la Naturaleza, por ejemplo, flotación y hundimiento; cómo crecen las plantas.
- Aprendizaje de información acerca de, y desarrollo de conceptos relacionados con, los estudios sociales (historia, geografía, el ambiente, educación sanitaria), tales como la familia, la escuela, los negocios
- Aprender a aprender. Por ejemplo, aprender a predecir, hipotetizar o planear; aprendizaje de técnicas de estudio, tales como el uso de diccionarios (op. cit. 18)

Respecto al modo en que se puede encarar el programa de la LE, Brewster et al. (1992) presentan tres modelos. En primer término proponen el programa "centrado en el

¹⁹. Se recordará que Widdowson (1978) distingue "usage" o conocimiento del sistema de una lengua de "use", la habilidad del hablante de utilizar su conocimiento lingüístico de una lengua en actos concretos de comunicación.

maestro", el cual se basa en la enseñanza de temas, con apoyo en "libros de ejercicios" ("work-books").

En segundo término proponen el programa "basado en el tema" ("topic based"), en el que la maestra o los alumnos escogen un tema, a partir del cual se derivan otros temas. Por ejemplo, el estudio de un animal permite el tratamiento de temas como: características físicas (peso, color, altura, etc.), ubicación geográfica, hábitos de alimentación, etc. Scott e Ytreberg (1990) señalan las siguientes ventajas asociadas a este tipo de programa:

- cuando uno se concentra en un tema en particular, el contenido de la lección se vuelve más importante que la lengua misma. Lo cual implica que es más fácil relacionar las lecciones con las experiencias e intereses de los alumnos.
- trabajar sobre temas puede contribuir al proceso de aprendizaje. Los niños pueden asociar palabras, funciones estructuras y situaciones con un tema en particular. La asociación ayuda la memoria y el aprender la lengua en contexto claramente ayuda tanto al entendimiento como a la memoria.
- la enseñanza "basada en el tema" permite al maestro ahondar en un tema y promueve reacciones y sentimientos de los alumnos que no siempre aparecen contemplados en los textos.
- la enseñanza basada en un tema permite al maestro adaptar los materiales de enseñanza a los intereses particulares de los alumnos.
- el tiempo que el maestro se detenga en cada tema variará según el interés que dicho tema despierte en los alumnos, según cuánta lengua ("input") provea y según el tiempo y los materiales disponibles para tratarlo.
- Dado que el énfasis en el trabajo "basado en el tema" está en el contenido, el trabajo en la clase incluye naturalmente todas las habilidades lingüísticas así como actividades libres y guiadas. (Scott e Ytreberg 1990: 84-85)

El tercer modelo propuesto por Brewster et al. (1992), "aprendizaje a través del descubrimiento" ("discovery learning"), consiste en que los niños realicen investigaciones grupales sobre temas que les interesan. Este modelo es muy similar al anterior pues es

también un programa "basado en el tema" y comparte con él las ventajas presentadas recientemente.

Los tres modelos presentados pueden escogerse según la edad y características de los aprendientes y aun pueden combinarse. Ahora bien, considero que, en el caso particular de la enseñanza de la LE en las escuelas montessorianas, los dos últimos modelos serían aplicables pues armonizan perfectamente con el sistema de auto-educación en tanto que: 1) proponen una clase centrada en temas que interesan a los aprendientes y que responden a su nivel de desarrollo evolutivo; 2) se podría encarar el estudio de la LE a través de diferentes áreas de aprendizaje y no como el estudio de una materia meramente lingüística. 3) en el tratamiento de los diferentes temas los niños podrían servirse de su conocimiento de mundo y de las estrategias de aprendizaje e investigación que han desarrollado en la escuela.

Es importante destacar además, que estos modelos de programa pueden instrumentarse siguiendo la metodología que los guías utilizan en el taller y haciendo uso de una gran parte de los materiales de desarrollo, con lo cual se lograría la deseada integración de las clases de LE a la jornada escolar montessoriana.

Vamos a dejar aquí este tema de la integración de metodológica de las clases de LE y lo retomaremos en la propuesta didáctica del capítulo cuarto.

2.5.2. Tratamiento de la gramática en las clases de Inglés

Los maestros de LE necesitan resolver el tratamiento que le darán a la gramática en los cursos para niños. A continuación se presenta lo que algunos lingüistas aplicados y especialistas en la enseñanza de LE a niños dicen respecto de este tema.

Sheila Rixon (1992) y Scott e Ytreberg (1990) coinciden en que en los cursos de LE para niños la gramática debería tratarse de manera inductiva e implícita. Rixon basa su opinión en que los niños organizan la lengua por medio de la asociación de la misma con situaciones, personajes, canciones, cuentos, en los que la han encontrado y usado. (1992: 21)

Propone esta autora que el maestro organice "detrás de la escena" los ítems lingüísticos que presentará a los alumnos de modo que éstos aparezcan en familias, poco a poco y progresivamente. También propone que el maestro esté muy atento a la hora de presentar puntos gramaticales problemáticos (por ejemplo, el caso de los verbos que forman el interrogativo por inversión) para que les dedique suficiente tiempo al principio del curso (op. cit. 21-25). Scott e Ytreberg (1990), por su parte, aconsejan que el maestro dé un mínimo de explicaciones gramaticales y que éstas se den sólo cuando un alumno lo requiera o cuando el maestro considera que podrían ser útiles a todo el grupo. (1990: 6-7). En consecuencia, la aproximación a la gramática prevista dentro de la propuesta a presentar se basa en una presentación sistemática, progresiva e inductiva, sensible en todo momento al desarrollo del lenguaje en el niño.

Para concluir, hasta este punto se ha presentado la descripción del EEM, sus principales fundamentos y componentes, así como los principales ejes de análisis a considerar en su comprensión. Por otro lado, se analizó un conjunto de lineamientos al proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE desde la perspectiva de la población infantil, así como consideraciones asociadas al desarrollo de programas instruccionales en el área. En dicho sentido, la finalidad de esta última sección del marco teórico ha sido doble: considerar los tipos de programa que se suelen proponer en los cursos de LE de la escuela primaria y considerar el tratamiento de la gramática que es aconsejable dar en dichos cursos.

A continuación se presenta el estudio que fue realizado en junio de 1995 para establecer en una primera instancia las características actuales de los cursos de inglés impartidos en escuelas montessorianas, el perfil de los maestros de inglés de dichas escuelas, así como la percepción de los mismos en relación a la instrumentación de sus cursos.

CAPÍTULO III

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. Introducción

Como se señaló anteriormente, el problema que esta tesis propone resolver es la incompatibilidad de los cursos de inglés de las escuelas primarias montessorianas respecto de la modalidad de auto-educación con que se trabaja en ellas. En este capítulo se presenta una investigación llevada a cabo el 27 de junio de 1995 con la finalidad de descubrir las características actuales de los cursos de inglés así como el perfil de los maestros de inglés. El análisis de los datos obtenidos permite observar cuáles características de los cursos de inglés deberían modificarse y qué tipo de capacitación necesitarían los maestros de inglés para que estos cursos dejaran de ser un apéndice y se integraran adecuadamente en la modalidad educativa montessoriana.

Para esta investigación se diseñaron dos instrumentos: un cuestionario destinado a los maestros de inglés y una entrevista destinada a los coordinadores del área de inglés y a los directores generales de estas escuelas. El cuestionario y la mayoría de las entrevistas fueron completados el 27 de junio de 1995 durante el *"Primer encuentro de maestros de inglés de escuelas Montessori"* el cual fue convocado para ese fin. Concretamente, los objetivos de este estudio fueron los siguientes:

- Analizar la formación y experiencia docente de los maestros de inglés de las escuelas convocadas.

- Obtener una descripción de las características actuales de los cursos de inglés de las primarias montessorianas.
- Averiguar el grado de motivación de los alumnos de *Taller I* y de *Taller II* percibido por los docentes respecto de las actividades que se realizan en clase.
- Conocer los puntos que los sujetos consideran carencias o problemas de los cursos de inglés.
- Definir las características de lo que nuestros sujetos consideran condiciones *ideales* para el desarrollo de los cursos de inglés.
- Definir el criterio para la contratación de los maestros de inglés y las expectativas con respecto a su desempeño.

2. MÉTODO

2.1. Sujetos.

Al *Encuentro* asistieron veinte maestras de inglés, dos coordinadoras del área de inglés y dos directoras de escuelas. Todos los sujetos fueron mujeres de entre veinte y cincuenta años de edad. Algunas de las instituciones estuvieron representadas por todo el personal del área de inglés, otras sólo por una maestra o por la directora de la escuela. Veintitrés sujetos (las veinte maestras, las dos coordinadoras y una directora de escuela, quien es también coordinadora de inglés) completaron el *Instrumento 1* y seis sujetos (2 coordinadoras y 4 directoras) respondieron a la Entrevista.

2.2. Las instituciones

Para este estudio se convocaron las dieciocho escuelas primarias montessorianas del Distrito Federal que están afiliadas al Centro de Estudios de Educación Montessori²⁰ y que imparten cursos de inglés. De esas escuelas sólo once asistieron al "Primer encuentro de maestros de inglés de escuelas Montessori", (desde ahora nos referiremos al mismo como al *Encuentro*) ocasión en que, como ya se ha dicho, se aplicaron la gran mayoría de los instrumentos de este estudio.

La mayoría de las escuelas que asistieron cuentan con un alumnado numeroso (de entre cien y cuatrocientos alumnos) y con más de un maestro de inglés (a veces tienen hasta seis y también un coordinador de esta área).

2.3. Los instrumentos

Instrumento 1. "Inventario de análisis del desarrollo actual de cursos de inglés en escuelas Montessori a nivel primaria". Es un cuestionario que fue diseñado con la intención de obtener la información siguiente:

- la formación y experiencia docente de los maestros de inglés de las escuelas montessorianas.
- las características de los cursos de inglés que se imparten actualmente en esas escuelas.
- las carencias de sus cursos de inglés.
- las características que los docentes y/o coordinadores consideran "ideales" para el diseño de esos cursos.

²⁰. Como ya se ha dicho en el primer capítulo, se trata de la Institución que imparte los cursos de formación de "guías" o maestros montessorianos y que está afiliada a la Asociación Montessori Internacional.

Este instrumento presenta cuatro secciones (las cuales se corresponden con la descripción que se acaba de presentar) y un total de 30 reactivos (Ver Anexo 1).

Instrumento 2. "Entrevista guiada para coordinadores de inglés y directores generales de las escuelas". Es una entrevista de seis reactivos basados en preguntas abiertas. Estas fueron diseñadas con el propósito de establecer el perfil de maestro que tienen en mente los coordinadores de inglés y los directores de las escuelas, averiguar si consideran que existen problemas importantes en el departamento de inglés y saber si las escuelas ofrecen capacitación a sus maestros de inglés.

3.. Procedimiento

3.1. Piloteo de instrumentos

Ambos instrumentos fueron piloteados en dos ocasiones, a fines de mayo y principio de junio de 1995 respectivamente. Una primera versión del *Instrumento 1* fue completada y discutida con una maestra de inglés que es guía Montessori y que fue posteriormente, parte de la muestra de los sujetos de esta investigación. Con ella existía suficiente confianza como para hablar abiertamente acerca de los aciertos y problemas del instrumento. Posteriormente, una segunda versión del *Instrumento 1* fue entregada a cinco maestras de inglés y a una coordinadora, todas pertenecientes a uno de los colegios Montessori que tienen mayor alumnado y un mayor departamento de inglés²¹. Se les dijo a las maestras que se estaba probando el instrumento por lo que eran más que bienvenidos sus comentarios respecto del mismo. Las maestras y las coordinadoras me iban preguntando cuando alguno de los reactivos les resultaba poco claro o incompleto y así pude mejorar el instrumento.

²¹. Posteriormente ellas formaron parte de la muestra de sujetos.

Por otra parte, una primera versión del *Instrumento 2* fue probado primeramente con la coordinadora de inglés del mismo colegio en donde realicé la segunda revisión del Instrumento- I. Posteriormente, se probó la versión definitiva del *Instrumento 2* en una entrevista (de cuarenta minutos) a una directora de una primaria Montessori, quien también formó parte de nuestra muestra.

3.2. Recolección de datos

Como ya se ha dicho, los dos instrumentos de este estudio fueron administrados principalmente durante el *Encuentro*, el cual fue realizado el día 27 de junio de 1995 en las instalaciones del *Centro de Estudios de Educación Montessori A.C.*

Luego de una primera actividad grupal dirigida por el Prof. Alfonso Flores (profesor del *Centro de Estudios de Educación Montessori A.C.*), se dio una pequeña introducción acerca del propósito de la investigación, es decir, conocer y analizar las características y carencias de los cursos de inglés de las primarias montessorianas con el fin de devolverle dicho análisis a la comunidad de maestros de inglés en forma de un conjunto de lineamientos y material didáctico aplicable en los cursos que ellos imparten. Seguidamente de esa introducción se les entregaron a los participantes del *Encuentro* los cuestionarios (*Instrumento 1*), los cuales fueron completados en treinta minutos.

Se observó que algunos de los sujetos que pertenecían a una misma institución escolar se sentaban juntos para llenar los cuestionarios y que discutían las respuestas hasta lograr un resultado común. También, en algunos casos las maestras estaban acompañadas por sus coordinadoras de departamento o por la directora general de la escuela y con ellas resolvían algunas de las respuestas.

Por otra parte, durante el registro al *Encuentro* se identificó de entre los asistentes a las coordinadoras de inglés y a las directoras de escuelas primarias y, en diferentes momentos, se realizó individualmente la entrevista (*Instrumento 2*) a cuatro de los sujetos de nuestra muestra (dos coordinadoras de inglés y dos directoras). Estas entrevistas fueron realizadas por esta autora y duraron cada una entre cinco y diez minutos.

Las dos entrevistas restantes del estudio (a una coordinadora de inglés y a una directora) fueron realizadas a principios de junio de 1995 en dos escuelas montessorianas diferentes, en el momento en que se probaban los instrumentos.

4. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el *Instrumento 1* (cuestionario) sección por sección y, seguidos de estos, los obtenidos en el *Instrumento 2* (entrevista abierta).

Instrumento 1: Cuestionario

Formación y experiencia docente. La primera sección de este instrumento analiza los aspectos "formación" y "experiencia docente"; en particular trata de: (1) si los maestros de inglés cuentan con algún diploma que acredite tanto sus estudios sobre la lengua inglesa como sus estudios sobre didáctica y pedagogía en la enseñanza de inglés y, (2) si los maestros están capacitados en el sistema montessoriano. (3) de la experiencia docente de los maestros en general, en particular trabajando con niños. Se obtuvieron los siguientes resultados:

| No. de Profesores | CAPACITACIÓN EN INGLÉS Y/O ENSEÑANZA DE INGLÉS |
|-------------------|---|
| 11 | Certificación de Profesor de Inglés |
| 3 | "First Certificate in English" |
| 2 | "First Certificate in English" y "Proficiency in English" |
| 2 | Licenciatura en enseñanza de Inglés |
| 1 | CELE (Diploma de Formación de Profesores en el Área de Inglés) |
| 1 | Certificado de prof. de Inglés/First Certificate in English/ Proficiency in English /CELE |
| 1 | Certif. de Prof. de Inglés, "First Cert.", "Proficiency", Maestría en Enseñanza de L2 |
| 4 | Nula |

Tabla 2. Capacitación en inglés y/o enseñanza de inglés

La tabla muestra que once de los veintitrés sujetos cuentan con el "Certificado de Profesor de Inglés" (conocido en nuestro medio como "Teacher's Certificate") como única capacitación, que tres de los sujetos acreditaron el examen "First Certificate" de la Universidad de Cambridge y que un sujeto cuenta con el "Curso de Formación de Profesores en Lenguas" en el área de inglés ofrecido por el CELE (UNAM). Por otra parte, se observa que dos sujetos acreditan los exámenes "First Certificate" y "Proficiency" de Cambridge, otros dos sujetos cuentan con una "Licenciatura en Enseñanza de Inglés", un sujeto acredita el "First Certificate", el "Certificado de Maestro de Inglés" y el "Curso de Formación de Prof." del CELE. Por último, un sujeto cuenta con cuatro certificados o títulos, a saber: el "Certificado de profesor de inglés", los exámenes "First Certificate" and "Proficiency" y una maestría en Enseñanza de L2". Los cuatro sujetos restantes de la muestra no acreditaron capacitación

alguna. Ahora bien, respecto de la capacitación específica en el sistema montessoriano, se observa lo siguiente:

| CAPACITACIÓN MONTESSORIANA | SUJETOS | Porcentaje |
|----------------------------|---------|------------|
| Guía Montessori | 1 | 4.3% |
| Otro (Montessori Workshop) | 2 | 8.7% |
| Nula | 20 | 86.9% |

Tabla 3. Capacitación en el enfoque montessoriano

Un sujeto tomó el curso de "guía" en el *Centro de estudios de Educación Montessori* y dos sujetos tomaron un curso semestral acerca de cómo enseñar inglés en "Casa de niños" dictado por la profesora Yolanta Nitoslawska²². Los veinte sujetos restantes de la muestra carecen de capacitación en el enfoque educativo montessoriano. Por último, cabe comentar que el reactivo nivel máximo de estudios alcanzado por el docente arrojó los siguientes resultados:

| Nivel de Estudios | Número de sujetos |
|-------------------------|-------------------|
| Bachillerato | 7 |
| Pasante de Licenciatura | 7 |
| Licenciatura | 5 |
| Maestría | 1 |

Tabla 4. Nivel máximo de estudios alcanzado

²² Profesora de Inglés y guía montessoriana que se ha dedicado a desarrollar la enseñanza de LE a niños dentro del enfoque montessoriano.

Aunque el cuestionario no pedía información acerca del tipo de carrera de que se trataba en cada caso, y por lo tanto no se puede saber acerca de las áreas de estudio de los sujetos, se encontró que sólo tres sujetos han hecho carreras universitarias que están relacionadas con la enseñanza de una LE. (dos sujetos acreditaron el título de Licenciados en Enseñanza de Inglés y un sujeto acreditó una Maestría en Enseñanza de L2).

Descripción de cursos de inglés en primarias montessorianas. La finalidad de esta sección, como ya se ha dicho, es la de conocer las características actuales de los cursos de inglés para que, en el momento de ofrecer la propuesta didáctica de este trabajo nos sea claro qué características de los cursos sería aconsejable conservar y cuáles modificar.

Las respuestas a los catorce reactivos de esta sección evidencian la existencia de tendencias respecto de la organización de los cursos. Veamos de qué se trata.

El primer reactivo de esta sección se enfocó a analizar la forma en que están agrupados los niños durante la clase de inglés, observándose lo siguiente:

| Criterio de agrupación | Porcentaje |
|--------------------------|------------|
| Nivel de inglés | 26.0% |
| Nivel de inglés y taller | 21.7% |
| Taller | 21.7% |
| Grado escolar | 17.3% |
| Nivel de inglés y edad | 13.0% |

Tabla 5. Criterio de agrupación de los niños en la clase

En la Tabla 5 se observa que en el 26% de los casos (6 sujetos) el criterio preferido fue "nivel de inglés", seguido de los criterios "taller"²³ y "nivel de inglés y taller" que obtuvieron, respectivamente, un 21,7% (5 sujetos). En penúltimo lugar, se observa el criterio "grado escolar" con un porcentaje de 17,3% (4 sujetos) y por último, "nivel de inglés y edad", el cual obtuvo un porcentaje de 13% (3 sujetos). A pesar de las diferencias de criterio, se observa acumulativamente que el 60,8% de la muestra consideraron "nivel de inglés" como la variable más determinante.

Otras tendencias que se observan en esta sección son las siguientes: en el 73,9% de los casos los chicos empiezan a tomar inglés a partir de Taller I ; el espacio para las clases de inglés está constituido por un salón exclusivo para inglés; en la mayoría de los casos (73,9%) los maestros consideran que conducen la clase mayormente en inglés; el 78,2% de los maestros tienen entre doce y veinte niños por grupo; y la materia de inglés se dicta diariamente, por espacio de una hora u hora y media en el 69,6% de los casos.

Respecto al diseño del curso se observa que tres escuelas basan su curso de inglés en un programa, cuatro escuelas lo basan en un libro de texto y dos escuelas combinan ambos criterios (programa/libro de texto).

En esta segunda sección del Instrumento 1 se observa también que 95,7% de los sujetos admitieron que en sus grupos existían niños con problemas serios de conducta o de aprendizaje, mencionando porcentajes variables de ambos casos que van desde el 0,2% hasta el 40%. Declararon asimismo la existencia de un porcentaje de 10% o menor de casos de niños con problemas de salud y/o retraso mental (Síndrome de Down, hiperactivos, con

²³. Se recordará que las escuelas primarias montessorianas agrupan a los alumnos en "Taller I" y "Taller 2", correspondientes respectivamente a niños de 6 a 9 años de edad y a niños de 9 a 12 años de edad.

problemas en la vista o el oído, con problemas de parálisis cerebral) y un porcentaje que oscila entre 10% y el 40% de niños con problemas de conducta tales como la apatía y la desobediencia.

Respecto de los materiales que se utilizan en clase y la frecuencia percibida de uso de éstos por parte de los maestros²⁴ el resultado que se observa es el siguiente: El libro de texto del alumno, el cassette que acompaña dicho libro, los cassettes de canciones, los libros de cuentos, las láminas, los juegos de mesa y los materiales montessorianos son usados de "regularmente" a "siempre" por más del 50% de los sujetos. En contraparte, se observa que nuestros sujetos dicen usar con menor frecuencia los siguientes materiales²⁵ (se presentan aquí en un orden de mayor a menor frecuencia de uso y tomando en consideración los valores de uso de "casi nunca" y "nunca"): el libro de ejercicios ("workbook"), los libros de literatura, los cassettes varios, libros de literatura, los libros de ciencias u otras materias, los títeres y, por último, los videos infantiles y educativos.

Grado de motivación de los alumnos en relación con actividades específicas. En este punto el objetivo era descubrir la percepción de los maestros respecto de las actividades preferidas por los niños y si estas preferencias variaban según se tratara de chicos de Taller I (T1), cuyas edades oscilan entre los 6 y los 8 años de edad, o de Taller II (T2), cuyas edades oscilan entre los 9 y los 12 años de edad. Específicamente, se observa lo siguiente:

²⁴ Hablamos de *percepción de uso* porque se trata de una apreciación de los maestros y no de un estudio sobre el uso que efectivamente ocurre.

²⁵ Los materiales se presentan en un orden de frecuencia de uso que va de mayor a menor y considerando los valores de uso "regularmente", "con mucha frecuencia" y "siempre" (del cuestionario).

| Actividad | Sujetos | Taller 1 | Sujeto | Taller 2 |
|----------------------------------|---------|----------|--------|----------|
| Cantar | 20 | 87% | 19 | 73.9% |
| Leer | 20 | 78.3% | 19 | 82.6% |
| Juegos de movimiento | 18 | 78.2% | 17 | 73.9% |
| Juegos de mesa | 18 | 78.2% | 19 | 82.6% |
| Comprensión auditiva | 17 | 69.5% | 16 | 69.6% |
| Escuchar cuentos | 17 | 69.5% | 16 | 56.5% |
| Dramatizar cuentos | 14 | 60.9% | 15 | 47.8% |
| Dramatizar canciones | 16 | 56.5% | 16 | 56.5% |
| Trabajar con libro de texto | 17 | 52.2% | 19 | 56.5% |
| Trabajar con libro de ejercicios | 16 | 47.8% | 10 | 56.5% |

Tabla 6. Grado de motivación respecto de actividades específicas

Hay que aclarar que el número de sujetos varía debido a que se les pidió a los maestros que sólo se refirieran a las actividades que utilizaban con sus alumnos.

En la Tabla 6 se observa que hay actividades que resultan más motivantes para los niños de Taller 1 [(a), (b), (e), (i)] que para los de Taller 2 y viceversa [(c),(f),(g),(j)] y que, comparativamente, los valores de motivación de T1 son mayores que los de T2.

Carencias de los cursos de inglés. Esta sección se diseñó como parte del análisis de necesidades en que se basará la propuesta didáctica de este trabajo. Consta de once puntos, mismos que se analizan a continuación.

| Carencias de los cursos | Si | No |
|--|-------|-------|
| Niños con nivel de Inglés diferente | 52,2% | 47,8% |
| Salones inadecuados | 43,5% | 56,5% |
| Falta de capacitación en el SEM | 43,5% | 56,5% |
| Material didáctico insuficiente | 43,5% | 56,5% |
| Problemas serios de disciplina | 34,8% | 65,2% |
| Tiempo insuficiente de clase | 30,4% | 69,6% |
| Niños de edades diferentes | 21,7% | 76,3% |
| Alumnos con problemas de aprendizaje | 13 % | 87% |
| Libros de texto inadecuados | 13 % | 87% |
| Falta de capacitación en enseñanza de inglés a niños | 8,7% | 91,3% |
| Grupos demasiado numerosos | 8,7% | 91,3% |

Tabla 7. Carencias percibidas por el maestro

Se observa que el porcentaje máximo obtenido (52,2%) correspondió al ítem "presencia de niños con niveles de inglés marcadamente diferentes". Le siguen a éste, con un porcentaje de 43,5%, los ítems "salones inadecuados", "falta de capacitación en el SEM", "material didáctico insuficiente".

Condiciones ideales para el desarrollo de los cursos de inglés. La finalidad de esta sección fue conocer la opinión de los maestros de inglés acerca de lo que ellos consideran condiciones *ideales* para el desarrollo de los cursos de inglés. Muchos de los resultados obtenidos en esta sección serán retomados en el Capítulo III.

De acuerdo a los resultados se observó que más del 50% de los sujetos concuerdan en lo siguiente: la clase de inglés debería darse en un salón exclusivo para esta materia; durante 5 o más horas semanales repartidas en clases de una hora u hora y media, los chicos deberían estar agrupados según su nivel de inglés; el número ideal de niños por grupo sería de quince a veinte; la edad óptima para iniciar a los niños en la LE sería de 6 años o menor.

En esta sección se incluyeron también dos preguntas abiertas que se refieren a: la actitud que debería tomar la escuela respecto de los chicos con problemas de aprendizaje y respecto de la capacitación que los maestros quisieran recibir.

En cuanto al primer punto, casi todos los sujetos coinciden en que a los niños con problemas de aprendizaje debe dárseles la oportunidad de asistir a los cursos de LE y no se los debe presionar para que permanezcan en ellos ni respecto de su rendimiento. También, hay quienes aconsejan que los niños con problemas de aprendizaje tomen clases de LE individualmente y no con el resto del grupo para evitar poner en riesgo la auto-estima del niño -quien probablemente no esté en condiciones de seguir el ritmo de aprendizaje del grupo.

Respecto al segundo punto, casi todos los sujetos reclaman capacitación en el SEM para poder comprender y apoyar el trabajo que los chicos realizan con la guías de Taller y para poder utilizar y crear material didáctico montessoriano. En segundo lugar, se observa que algunos sujetos piden capacitación en "enseñanza del inglés" e información que les permita comprender los diferentes problemas de aprendizaje y/o familiares que sufren algunos de los niños.

Instrumento 2: Entrevista

En este apartado se presenta la información obtenida en las seis preguntas abiertas del *Instrumento 2*. Como ya se ha dicho al principio de este capítulo, dichas preguntas versaron sobre a) el criterio de contratación de los maestros de inglés y las expectativas respecto de su desempeño; b) sobre las expectativas de los directores y coordinadores de inglés respecto del rendimiento de los niños, c) sobre la capacitación que los maestros de inglés reciben de parte de la escuela y, d) sobre la percepción de los directores o coordinadores de los problemas que actualmente afectan al departamento de inglés de estas escuelas.

Perfil del profesor de Inglés. Específicamente, las directoras y coordinadoras de inglés entrevistadas coinciden totalmente en varios de los aspectos que conforman el perfil del maestro de inglés que buscan. A continuación se presentan los datos en orden decreciente, es decir, mencionando en primer lugar aquellos ítems en que coincidieron todas los sujetos entrevistados hasta llegar a los puntos que sólo fueron mencionados por uno sólo de ellos. Se observa en el Instrumento 2 que los seis sujetos de la muestra coinciden en los siguientes criterios: en que el maestro de inglés sea mujer y en que acredite un título de maestro (cuatro de ellas prefieren en particular el *Certificado de maestro de Inglés*). En segundo lugar, se ve que tres de los sujetos buscan maestras que dominen la LE y que tengan disponibilidad de horario no sólo para dar las clases sino también para asistir a las juntas que se realizan en la escuela. En tercer lugar, se observa que dos de los sujetos destacan la importancia de que la

maestra sea "quía" y de que tenga la capacidad de enseñar la LE. Por último, se mencionaron aisladamente los siguientes puntos del perfil de la maestra:

- que sea bilingüe, hablante nativa y mamá de niños que asisten a una escuela Montessori.
- que sea joven y cuente con una recomendación de alguna otra escuela.
- que sea cooperativa con la comunidad escolar en general
- que le interese particularmente trabajar con niños

Expectativas sobre el desempeño del maestro(a) y de los alumnos. En cuanto a los puntos siguientes de la entrevista hay que destacar que las respuestas respecto de las "expectativas respecto del desempeño de los maestros" y del "desempeño de los alumnos" giran en torno a dos temas: el avance académico de los chicos y el tipo de relación maestro-alumno.

Básicamente, las personas entrevistadas expresan que esperan que los niños aprendan la LE. Ahora bien, el nivel de inglés que esperan de sus alumnos varía: desde la postura de que los chicos logren una buena base en la LE trabajando a gusto hasta la pretensión de que los chicos hablen y comprendan la LE y estén en condiciones de ingresar a una secundaria bilingüe. Acerca de la relación maestro-alumnos, tres de las entrevistadas destacan que la maestra de inglés debería trabajar del mismo modo que las *guías*; el resto de ellas, en cambio, se refieren a la importancia de que en el aula reine el respeto, se mantenga la disciplina y a que la maestra ofrezca una educación individualizada.

Los resultados del ítem "capacitación que los maestros reciben de la escuela" muestran lo siguiente: en una escuela se ofrece capacitación montessoriana y de didáctica del Inglés; en otra se ofrece solamente capacitación en los principios montessorianos de la educación; en una tercera, ocasionalmente se ofrecen cursos o pláticas sobre diferentes temas; en una cuarta, se invita a las maestras de inglés a observar a las *guías* y luego se les

explica la modalidad de trabajo observada y; por último, en las dos escuelas restantes no se ofrece capacitación alguna.

Cuando se les preguntó a los sujetos acerca de los problemas detectados en el departamento de inglés de sus escuelas, tres de los seis sujetos mencionaron: 1) que el horario de la clase es inadecuado pues siempre se da inglés en las últimas horas (momento en que los chicos están demasiado cansados) y también porque es insuficiente y 2) que el salón de clase es inadecuado (demasiado pequeño). También, dos de las entrevistadas se refirieron a la falta de capacitación de las maestras en el enfoque montessoriano. Por otra parte, individualmente se mencionaron la desmotivación progresiva de alumnos y maestros en las clases de inglés, la presión de los padres en tanto guardan expectativas muy altas respecto de esas clases y la dificultad de las maestras para manejar los "límites" adecuadamente.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos en ambos instrumentos. Para ello se seguirá el mismo orden en que se presentaron los resultados en la sección anterior de este capítulo.

Se observa en los resultados que la formación de los maestros es muy variable: va desde la capacitación nula (caso de algunos sujetos bilingües), pasando por un predominante número de sujetos (11) que cuentan sólo con el llamado *Certificado de Profesor de Inglés*, hasta el caso de un sujeto que tiene además de una maestría en Enseñanza de L2, un número significativo de diplomas que acreditan su formación en inglés. Llama la atención, además de la irregularidad, la insuficiente capacitación en la LE y en la enseñanza de la LE

recibida por la mayoría de los sujetos. Por ejemplo, once de ellos acreditan únicamente el *Certificado de profesor de inglés* el cual es obtenido en un curso breve -generalmente dura de tres a seis meses, dependiendo de la institución que lo dicte. Otros cinco sujetos cuentan con uno o dos de los certificados otorgados por la Universidad de Cambridge ("First Certificate" y "Proficiency") los cuales no acreditan la capacidad de enseñar el inglés sino el dominio de dicha lengua.

En contraparte, se observa que la mayoría de los maestros (86%) cuenta con más de dos años de experiencia dando clases de inglés a niños. Este último dato hace pensar en que los cursos de inglés de varias de las escuelas de nuestra muestra se basan sobre todo en la experiencia docente de los maestros más que en conocimientos académicos de didáctica o de enseñanza de LE.

Ahora bien, en cuanto a la capacitación docente en el enfoque montessoriano hemos encontrado que sólo el 13% de los sujetos (equivale a tres sujetos) tiene alguna formación. Uno de estos tres sujetos ha tomado el curso para guía de "Casa de Niños" y los otros dos sujetos han tomado un curso semestral de capacitación sobre la enseñanza de inglés en "Casa de Niños" dentro de un enfoque montessoriano de la educación dictado por la destacada guía y maestra de inglés, Yolanta Nitoslawska²⁶.

El porcentaje tan bajo de capacitación que ha arrojado esta investigación en este ítem es muy significativo pues permite explicar, en parte, dos fenómenos problemáticos que caracterizan los cursos de inglés de las escuelas montessorianas. El primero y más importante es el hecho de que los cursos de inglés de estas escuelas no armonicen con el SEM los niños viven en las demás materias. El segundo, relacionado con el anterior, es el hecho de que en

²⁶. Ver Nota No. 17.

gran número de casos exista una cierta tensión en la relación entre las guías y los maestros de inglés. Por ejemplo, muchas veces existen diferencias respecto del manejo de los límites, de las rutinas, respecto al modo de proponer actividades²⁷. Una solución viable en cuanto a ese punto sería que los maestros de inglés recibieran capacitación en el sistema montessoriano de educación. Ellos mismos reclamaron dicha capacitación montessoriana en una de las preguntas abiertas del *Instrumento 2*, expresando mayoritariamente su deseo de capacitarse para así poder apoyar con el propio trabajo el realizado por las guías y también, para poder utilizar los materiales didácticos montessorianos. Se retomará este punto en el Capítulo IV. En segundo lugar, se observó en los datos obtenidos en esta primera sección que algunos sujetos piden capacitación en "enseñanza del inglés" e información que les permita comprender los diferentes problemas de aprendizaje y/o familiares que sufren algunos de los niños.

Características y carencias de los cursos de inglés. Respecto del ítem "agrupación de los niños durante la clase de inglés", se observa que 62.4% de los sujetos consideraron "nivel de inglés" como la variable más determinante. Por otra parte, en el 73,9% de los casos se observa que los chicos empiezan a tomar inglés a partir de T1 y que el espacio para las clases de inglés está constituido por un salón exclusivo para inglés. También, en la mayoría de los casos (73,9%) los maestros consideran que conducen la clase mayormente en inglés. Se observa también que el 78,2% de los maestros tiene entre doce y veinte niños por grupo y que la materia inglés se dicta diariamente por el espacio de una hora u hora y media en el 69,6% de los casos.

²⁷ Este dato me fue sugerido por varias maestras de inglés en una conversación informal que surgió espontáneamente el día del Encuentro.

En relación con el criterio para decidir la cantidad de horas semanales y el horario de la clase de inglés varía según la escuela y está basado en uno o dos de los puntos siguientes: la voluntad de la escuela de satisfacer a los padres y el hecho de que debido a la concentración y el trabajo continuado que requiere el SEM, no es aconsejable interrumpir el trabajo que los chicos realizan en el *ambiente* para que tomen inglés, educación física o cualquier otra materia que no sigue los lineamientos de trabajo del *ambiente*.

Las escuelas prefieren o combinan estos criterios. Por ejemplo, una escuela cuya directora trata de apearse a los lineamientos montessorianos, ofrecerá inglés para satisfacer a los padres y ubicará esta materia en las últimas horas de la jornada escolar con la intención de que no se interrumpa la concentración de los chicos en su trabajo con los *materiales de desarrollo*. Así, estas clases se considerarán en la escuela un complemento que enriquecerá la educación y la cultura de los niños (y no como educación bilingüe).

Por otra parte, y volviendo al análisis de los datos se observó que 95,7% de los sujetos admitieron que en sus grupos existen niños con problemas serios de conducta o de aprendizaje. Siendo que en el SEM cada niño trabaja siguiendo su propio ritmo, la presencia de niños con problemas de aprendizaje no debería ser un inconveniente. El problema, cuando existe, es que haya un número demasiado grande de este tipo de niños. Por otra parte, los casos de los niños con problemas serios de conducta necesitan ser considerados por la escuela individualmente, pues los niños que perturban repetidamente el orden y las demás normas del ambiente podrían afectar seriamente la concentración de sus compañeros.

Los reactivos "materiales didácticos y su frecuencia de uso" y "grado de motivación respecto de diferentes actividades" serán retomados directamente en la propuesta didáctica.

La penúltima sección del Instrumento 1, "Carencias percibidas por el maestro" arrojó algunos datos que servirán de base a nuestra propuesta didáctica. La mayoría de nuestros sujetos consideró sólo cuatro de los reactivos: "niños con diferentes niveles de inglés", "salones inadecuados", "falta de capacitación en el SEM", "material didáctico insuficiente". De éstos, el primero no debería ser un problema si se combinaran en los cursos de inglés los lineamientos de auto-educación con los de la enseñanza grupal, pues chicos de diferentes niveles podrían, en ciertos momentos de la clase, trabajar individualmente o en grupos pequeños en los que el estudiante que sabe más cooperase con quien sabe menos. Este punto se retomará en el Capítulo IV.

Los resultados respecto de los otros tres reactivos evidencian una carencia realmente importante respecto de los lineamientos o premisas del SEM pues revelan que no se respeta la función del "ambiente" ni la de los materiales, ni tampoco el requerimiento de excelencia en la formación de los docentes. Así mismo, los resultados evidencian que los maestros de inglés perciben como una carencia importante su falta de capacitación en el SEM.

Los ítems "problemas de disciplina" y "tiempo insuficiente de clase" no se considerarán aquí pues ya fueron tratados en el análisis de los datos de la "Sección 2" de este instrumento.

Por último, interesa hacer notar que aunque los maestros no perciben como una carencia la "Falta de capacitación en la enseñanza de inglés a niños", en el análisis de los resultados de la sección "Formación y experiencia docente" se observó que muy pocos de los maestros contaban con una capacitación adecuada y suficiente.

Condiciones ideales para el desarrollo de los cursos de inglés. En esta sección del instrumento se quería conocer la perspectiva de los docentes respecto de las condiciones ideales para sus clases de inglés para luego considerar y completar sus respuestas basándonos en una perspectiva metodológica montessoriana. A continuación se presenta un breve análisis de dicha sección, el cual será retomado en la propuesta didáctica de este trabajo.

El primer punto en importancia subrayado por los maestros (el tener un salón exclusivo para inglés), sería considerado diferentemente desde una perspectiva metodológica montessoriana. Es decir, en cuanto a lo que el ambiente se refiere es esencial que cumpla con las características de luminosidad, espacio suficiente, material didáctico adecuado para la clase, pero no es necesario que este ambiente sea exclusivo de inglés. El inglés podría, por ejemplo, incorporarse al ambiente de taller como un rincón más y de este modo, esta materia podría trabajarse de un modo similar a como se trabaja en las demás materias de taller.

En cuanto al número de horas "ideal" para el curso de inglés, nuevamente diremos que dentro de un enfoque montessoriano la perspectiva es más flexible. Se podría tanto decidir un número de horas determinado como, en el mejor de los casos, proponer que la maestra de inglés se incorpore permanente o casi permanentemente al ambiente de taller (este tema será retomado en la "Propuesta didáctica"). Por último, cabe comentar que dentro de la metodología montessoriana, difícilmente podríamos tener un horario constituido por un período fijo para la clase de inglés, pues serían los niños quienes según su "curva de trabajo" (nivel de concentración) determinarían el momento en que terminaría la clase de inglés (probablemente cada chico terminaría en un momento diferente).

Los ítemes, "modo de agrupación de los niños para trabajar en inglés" y "criterio a seguir con los chicos con problemas serios de aprendizaje" podrán ser resueltos considerando las características particulares de cada grupo (alumnos y maestros) y de cada escuela²⁰.

Cabe mencionar, por último que en esta sección, nuevamente los maestros expresaron su inquietud por recibir capacitación montessoriana y también información específica acerca de los problemas de aprendizaje, familiares o de cualquier otro tipo que padecen los alumnos.

INSTRUMENTO 2

A continuación se presenta un breve comentario acerca de los resultados obtenidos en las seis preguntas abiertas del "Instrumento 2". Respecto del perfil del maestro de inglés, cabe mencionar que en una conversación informal surgida durante el "Encuentro", una de las coordinadoras de inglés destacó un trecho que se mostró cierto también para las demás escuelas montessorianas de la muestra. Se refirió a que aunque su escuela tiene un perfil claro acerca del maestro de inglés que desea -el cual consta de cinco ítemes- a la hora de la contratación tienen que conformarse con que los maestros cumplan sólo con alguna de esas características. (Dichos ítemes son: ser hablante nativa, bilingüe, guía, maestra de inglés y mamá de niños que asisten a una escuela Montessori).

Así es que en el momento de la contratación el perfil de maestro se hace a un lado y entonces se contratan maestras que acrediten, básicamente, experiencia docente, algún certificado de sus conocimientos de inglés y que tengan disponibilidad de horarios.

²⁰. Este punto y el siguiente, "edad adecuada de iniciación de los niños en la LE", serán retomado en la "Propuesta didáctica".

Respecto del nivel de inglés requerido para la contratación se observa que prefieren los maestros que cuentan con un "Certificado de profesor de inglés". Ya se ha comentado páginas atrás que dicho certificado se adquiere en cursos de tres a seis meses que dictan diversas instituciones. Su calidad varía de institución en institución y son en cualquier caso demasiado breves e incompletos. Es notable que el criterio para la contratación de los maestros de inglés difiere considerablemente del de la contratación de las guías, pues mientras sólo se espera de las primeras que tengan conocimientos de inglés, disponibilidad de horarios y algún diploma que acredite sus conocimientos, a las maestras de taller se les exige haber tomado el curso (de dos años de duración) para "guías" el cual se trata de una capacitación en una metodología montessoriana de trabajo. En cuanto al desempeño de los maestros, los sujetos entrevistados coinciden en que es muy importante que logren una buena relación con los chicos. Así mismo, es interesante mencionar que según se trate de un coordinador o director montessoriano o no, varían las expectativas respecto del aprendizaje de la LE que se espera de los niños. Los sujetos montessorianos entrevistados se preocupan porque los chicos aprendan inglés según su ritmo de aprendizaje y que esa sea una experiencia básicamente enriquecedora. Los sujetos entrevistados que no son guías tienen como objetivo que los chicos terminen la primaria con un nivel de inglés suficiente como para que puedan ingresar a una escuela secundaria bilingüe.

Cuando se les preguntó a los sujetos acerca de los problemas detectados en el departamento de inglés de sus escuelas, tres de los seis sujetos mencionaron: 1) que el horario de la clase es inadecuado pues siempre se da inglés en las últimas horas, momento en que los chicos están demasiado cansados y también porque es insuficiente y 2) que el salón de clase es inadecuado (demasiado pequeño).

Por otra parte, una directora destacó en una entrevista que el problema más grande que padecía su departamento de inglés era la "des-motivación" paulatina de alumnos y maestros. Ella desearía que en las clases de inglés los chicos pudieran estar tan a gusto como en las demás clases del "taller" pero en la medida en que en éstas se utiliza modalidad de trabajo diferente y aún opuesta a la que los chicos están acostumbrados, eso no se logra.

Por último, los resultados muestran que salvo en una escuela, no se ofrece capacitación a los maestros y que sólo se organizan juntas en las que se discuten y tratan los temas que conciernen a la escuela. Este punto, confirma una vez más la necesidad de la comunidad educativa montessoriana de reflexionar sobre la diferencia cualitativa de la educación que se ofrece en el taller y la de las clases de inglés.

Esperamos que la propuesta de este trabajo contribuya en algo a dicha reflexión. Más allá de la misma, se considera necesario diseñar urgentemente un curso para capacitar a los maestros de inglés de estas escuelas que cubra tanto las carencias en su capacitación montessoriana como las carencias pedagógicas y de conocimientos de la LE y de su enseñanza.

CAPÍTULO V

LA PROPUESTA DIDÁCTICA

1. INTRODUCCIÓN

Como ya se ha anticipado en la introducción de este trabajo, la propuesta didáctica que se presenta a continuación tiene como objetivo ofrecer a la comunidad escolar de las primarias montessorianas de México un conjunto de lineamientos directrices para la planeación y el diseño de sus programas de inglés y para la capacitación de sus maestros de inglés. Estos lineamientos que pretenden reducir la distancia existente entre la modalidad de trabajo que impone el EEM y la modalidad de trabajo que se realiza actualmente en las clases de inglés, se basan principalmente en el EEM y se complementan con los aportes de la lingüística aplicada y de los especialistas en la enseñanza de LE a niños, presentados en el marco teórico. Concretamente se desarrollarán los siguientes temas:

- El ambiente de las clases de inglés
- Los materiales didácticos y las actividades para la clase de inglés
- La capacitación en el EEM del maestro de LE
- Integración de un programa "basado en el tema" al EEM
- El proceso de normalización
- Interacción y tratamiento del "input" en la clase

En esta propuesta didáctica nos hemos inclinado por la presentación de lineamientos directrices y no por un diseño de curso de inglés para las clases de LE porque dicho diseño necesitaría basarse en una investigación previa similar a la que Montessori realizó para determinar las características evolutivas infantiles, las propiedades del material didáctico, el

tipo de capacitación adecuado para los maestros y las características del ambiente. Por otra parte, dada la gran necesidad que existe de integrar las clases de inglés dentro del SEM, se considera preferible ofrecer elementos generales que permitan a cada institución montessoriana resolver de manera particular el diseño de las clases de LE que mejor se adapte a sus características actuales.

Ahora bien, como el objetivo de este trabajo es dar tanto elementos que sirvan para mejorar las características actuales de los cursos de inglés como elementos que sirvan para planear nuevos cursos de LE se ofrecerán, según el tema de que se trate, una o varias alternativas. Por ejemplo, en el punto que se presenta a continuación, "el ambiente", se presentarán dos alternativas: la primera, para aquellas escuelas que estén actualmente en condiciones de incorporar al ambiente de taller las clases de LE; la segunda para aquellas escuelas que cuentan ya con un salón exclusivo para la clase de LE.

2. EL AMBIENTE PARA LAS CLASES DE INGLÉS

El "ambiente" para las clases de inglés es el eje en torno al cual deben considerarse los demás elementos de la propuesta didáctica porque será el espacio en el que se insertarán dichos elementos.

Recordemos que, según lo visto en el capítulo segundo, la función del "ambiente preparado" es la de ser un hábitat en el que los niños puedan encontrar las condiciones y los elementos necesarios para su auto-educación. Por otro lado, sus características físicas principales deben ser la luminosidad, el tener espacio suficiente y la presencia de áreas de estudio o "rincónes".

Ahora bien, para que las clases de inglés se den dentro de un "ambiente montessoriano" se proponen dos alternativas. Antes de pasar a la descripción de las mismas, cabe comentar lo siguiente. Dado que las clases de LE a veces requieren de un lugar en donde haya espacio suficiente para que los niños realicen actividades de movimiento y en el que puedan realizarse actividades a viva voz (canciones, "jazz chants", juegos de movimiento, etc.), cada escuela deberá resolver si además del ambiente para las clases se utiliza el jardín, el salón de música o cualquier otro espacio amplio disponible en que realizar estas actividades de la clase y así evitar perturbar la actividad y concentración de los demás grupos de escolares.

Alternativa No. 1. La primera alternativa o "propuesta ideal"²⁹ para la planeación de las clases de inglés, es que éstas se integren al *ambiente* como un rincón más del *taller*. Así como el *ambiente* presenta un número de rincones correspondientes a diferentes materias: (el rincón de matemáticas, el rincón de ciencias naturales, el rincón de lengua, etc.) debería crearse el rincón de la LE. De este modo, las clases de inglés (o de cualquier otra LE) podrían darse a un niño o grupo de niños en el mismo ambiente de taller donde ellos pasan el resto de la jornada escolar.

Los días que se haya acordado que haya clases de inglés, el maestro de inglés se incorporará al taller ubicándose en el "rincón de inglés" y allí irá recibiendo a los chicos que trabajarán en la LE.

Una propuesta de esta índole conlleva necesariamente la condición de que el guía y el maestro de inglés se hayan puesto de acuerdo respecto a la modalidad del trabajo que

²⁹. Se la ha llamado "ideal" porque se trata de una integración total de las clases de LE al SEM.

realizarán juntos en el ambiente. Acordarán, por ejemplo, el modo en que los niños se irán acercando al rincón de inglés, el número máximo -si es que lo hay- de chicos que pueden estar allí en un mismo momento, y qué alumnos están en condiciones de asistir al rincón. Si los maestros de inglés planearan la modalidad de trabajo en la LE con los guías de taller sin duda se generarían y se pondrían a prueba diferentes alternativas hasta que finalmente cada institución adoptara la que mejores resultados le hubiera dado.

Si por alguna razón (de espacio, de incompatibilidad de horarios o cualquier otra índole) el guía y el maestro de inglés no están de acuerdo con trabajar simultáneamente en el ambiente, es preferible que o el maestro de LE dé la clase en el ambiente de taller en ausencia del guía o, que la dé en un salón exclusivo para inglés.

Respecto del "rincón de inglés" hay que considerar que aunque su tamaño y disposición dependerá de las características de cada *ambiente* en particular, es aconsejable que sea suficientemente grande como para contener una mesa en la que puedan trabajar cinco o seis niños a la vez. También deberá estar preparado con el material visual que la maestra considere adecuado y contar con estanterías o libreros colocados al alcance de los niños.

Alternativa No. 2. Recordemos que se ha observado en los resultados de los datos de la investigación que el 74% de nuestros sujetos o cuenta actualmente con un salón exclusivo para las clases de inglés o utiliza el ambiente de taller en ausencia del guía. Es por esta razón que se considera como una segunda alternativa que los maestros de LE que tenían su propio salón de inglés sigan utilizándolo si así lo decide la institución.

En este caso es necesario que adecuen las condiciones físicas a las características del ambiente propuestas por Montessori, para lo cual, nuevamente, serán de gran ayuda los comentarios de las guías y de las directoras de las escuelas. Las características ideales del "ambiente" de inglés que se sugieren aquí son:

- luminosidad
- espacio suficiente como para que puedan disponerse diferentes secciones y para que los niños puedan juntar o separar sus mesas según la actividad de que se trate (individual o grupal)
- que tenga secciones o "rincones": de lectura, de comprensión auditiva, de trabajo en "tapete" (para cuando el niño necesita desplegar material en el suelo), de dibujo, de juegos de mesa, y cualquier otro rincón que el maestro de LE considere necesario

3. MATERIAL DIDÁCTICO

El material didáctico o "material de desarrollo" es el segundo elemento esencial de la metodología montessoriana. Recordemos que en el SEM, los materiales y las actividades deben por sí mismos generar una reacción activa, es decir, un trabajo prolongado que satisfaga el estímulo de una necesidad. Recordemos también que ellos son los componentes del ambiente que, junto con el guía, van a conducir al niño a la auto-educación.

Ahora bien, al tratar el tema de los materiales didácticos de las clases de inglés hay que considerar un factor más además de los ya contemplados en el SEM: la necesidad de que sean dadores y generadores de "input". La situación de las clases de LE es en este sentido cualitativamente diferente del resto de las actividades del taller pues en esta área los niños necesitan, además de realizar tareas que desplerten su interés, recibir el "input" necesario como para poder adquirir la LE.

En esta propuesta didáctica se proponen dos grandes fuentes de material didáctico: la primera son los materiales montessorianos propiamente dichos y, la segunda fuente, complementaria de la primera, agrupa los materiales sugeridos por especialistas en la enseñanza de LE a niños, los materiales comerciales diseñados para la enseñanza de una LE y los juegos infantiles tradicionales y modernos.

Cabe destacar que los materiales montessorianos son tantos y tan variados que bastan por sí mismos para el desarrollo de un programa para niños de primaria "basado en el tema". Sin embargo, como estos materiales imponen la condición de que el maestro de LE conozca sus características, finalidad y modo de ser presentados a los niños, el maestro de LE necesita recibir una cierta capacitación antes de empezar a usarlos.

Es por esta razón, por lo que se proponen dos fuentes de materiales complementarias o alternativas. Mientras que el maestro de LE se capacita en el SEM puede realizar su programa "basado en el tema" utilizando únicamente la segunda fuente de materiales y, una vez que haya recibido dicha capacitación puede basar su programa en el material montessoriano y complementarlo con la segunda fuente de materiales.

A continuación se proponen, como ilustración, ciertos materiales montessorianos pertenecientes a las áreas de lengua y de zoología como base de las clases de LE y, seguidamente se describe la segunda fuente de material didáctico mencionada más arriba.

Primera fuente: Material montessoriano.

Se trata de los "materiales de desarrollo" montessorianos. Esta fuente es óptima porque: 1) el material cumple con todas las características de los materiales montessorianos

(la capacidad de generar una reacción activa en los niños; contener el dispositivo de control del error con lo cual el niño puede trabajar dentro del sistema de auto-educación, al que está acostumbrado); 2) es suficiente como para permitir que se cubran todas las áreas del curriculum escolar de la escuela primaria; 3) es tan abundante que ofrece actividades de diferentes grados de complejidad; 4) la escuela cuenta con gran parte de dicho material y es accesible comercialmente en inglés (o en la lengua que se lo desee); 5) permite el desarrollo de un programa "basado en el tema"; 6) ofrece "input" de diferentes grados de complejidad.

Los materiales que aquí se proponen para la realización del programa de las clases de inglés "basado en el tema" corresponden básicamente a dos áreas de conocimiento: lengua y zoología³⁰.

El maestro de LE que proponga los tipos de ejercicios que se presentan a continuación debe haberse familiarizado previamente con "las técnicas de una presentación" y con la "lección de los tres períodos"³¹. La razón de esto es que ambas técnicas fueron diseñadas específicamente para la presentación de este tipo de material. Una segunda razón es que los niños cuentan ya con la experiencia de trabajar en el área de lenguaje en su lengua materna y entonces esta experiencia puede ser transferida al estudio de una LE.

Materiales de lengua

Dado que los alumnos de las escuelas montessorianas se ejercitan desde el nivel preescolar ("Casa de niños") en el estudio de la lengua materna, existen numerosos modelos de ejercicios que ofrecen diferentes grados de dificultad y que pueden servir a diferentes objetivos en la enseñanza de una LE. Para ser utilizados en la clase de LE estos materiales

³⁰ . Dada la cantidad impresionante de materiales existentes se presentarán sólo algunos de ellos.

³¹ . Ambos temas fueron presentados en el capítulo segundo en el tema "materiales de desarrollo".

necesitan haber sido traducidos a la lengua meta (también pueden adquirirse directamente en la lengua meta o bilingüe).

En primer lugar se presentarán un conjunto de materiales (destinados a alumnos principiantes) cuya finalidad es la adquisición de vocabulario de la lengua meta y en segundo lugar, se presentarán materiales de análisis lingüístico lógico-gramatical (destinados a alumnos mayores de nueve años).

a) Materiales para la adquisición de vocabulario:

- **Ejercicios de "nombrar":** (destinado a alumnos principiantes) se presentan a los niños los nombres de diferentes objetos en la lengua meta estimulando diferentes sentidos³². Por ejemplo, el maestro de LE lleva una canasta de frutas frescas y las va sacando una por una lentamente mientras pronuncia claramente sus nombres: *apple, orange, lemon*, etc. Por medio de "la lección de los tres tiempos"³³ enseña este vocabulario y luego invita a los niños a que ellos mismos nombren las frutas.

Una variación de este ejercicio que suele agrandar a los niños sobremanera es la siguiente. Se le vendan los ojos a un niño y se le pide que reconozca con el tacto y el olfato los objetos y que los nombre en la LE. Otro niño (o el grupo) le van diciendo si ha acertado.

- **Material de apareo:** se trata de series de ejercicios en los que el niño debe relacionar un objeto con el nombre de dicho objeto. Nuevamente, el maestro primero presenta cada objeto pronunciando su nombre y lo ubica junto a la tarjeta que lleva escrito el nombre.

³². Conviene al principio realizar este ejercicio con los objetos mismos (más que con imágenes de éstos) para que la estimulación sensorial que tanto favorece el aprendizaje infantil, sea lo más vivida posible.

³³. La descripción de la lección de los tres periodos fue presentada en el Capítulo III en el punto "Materiales de desarrollo".

Seguidamente el niño repite el ejercicio las veces que lo desee hasta que haya aprendido ese vocabulario.

De este tipo de ejercicio existen numerosos tipos: relación objeto-tarjeta; relación oración-componentes de esa oración; relación dibujo-descripción del dibujo, etc.

La virtud de este tipo de ejercicios es que permite que los niños aprendan mucho vocabulario y practiquen la pronunciación en la lengua meta trabajando a su propio ritmo. En los "ejercicios de nombrar" el maestro o un niño que ya maneja el vocabulario ayuda al niño que lo desconoce.

El "material de apareo" permite además del aprendizaje de vocabulario y la práctica de la pronunciación, que los niños trabajen la gramática de la LE implícitamente pues en muchos casos se trata de ejercicios de composición de frases u oraciones imitando un modelo

Por último, cabe comentar que para una mejor práctica de la pronunciación y para que el alumno tenga mayor autonomía en la realización de estos ejercicios, el maestro de LE puede presentar las tarjetas con los nombres, con las oraciones y con los componentes de las frases transcritos en un alfabeto fonético al reverso de la versión ortográfica. A los niños hispano-hablantes la transcripción fonética les es de gran ayuda pues están acostumbrados a la ortografía española tanto más transparente.

b) Materiales de análisis lógico-gramatical

(Destinado a niños de Taller II). Los niños descomponen oraciones en la lengua meta sintáctica, semántica o morfológicamente³⁴. Es condición para la realización de este tipo de

³⁴. Existen varios de estos ejercicios y todos ellos cuentan con el "dispositivo para el control del error". Por razones de espacio no nos es posible describirlos aquí.

ejercicios que los niños se encuentren avanzados en el "segundo estadio evolutivo" (10 u 11 años de edad) por el grado de abstracción que requieren, y que el significado de todas las oraciones les sea transparente. La razón de esto es que la finalidad del ejercicio es que el niño se ejercite en clasificar gramaticalmente y no en "comprensión de lectura".

Este tipo de ejercicio analítico permite la familiarización con la estructura lingüística de la lengua meta y el aprendizaje implícito de la gramática con un soporte visual³⁵.

c) Materiales de lectura

Existe toda una gama de materiales de lectura que fue diseñada para la ejercitación en la lecto-escritura en la lengua materna, los cuales pueden servir para practicar la pronunciación y para el aprendizaje de vocabulario de la lengua meta. Nuevamente, claro está, el maestro de LE necesita producir dicho material en la lengua meta.

- a) La lectura de tarjetas: (destinado a alumnos principiantes) se coloca un número de objetos sobre una mesa o un tapete y se le pide a un niño que vaya leyendo las tarjetas con los nombres de dichos objetos para que otro niño (o niños) le traiga el objeto que nombra cada vez. Este ejercicio entusiasma al grupo quien necesita concentrarse tanto en la pronunciación correcta de lo que se lee como en la identificación de los objetos.
- b) La lectura de los cartelitos: (destinado a principiantes e intermedios) un niño lee en silencio una tarjeta que describe una acción o serie de acciones. Él debe realizarlas en silencio mientras el grupo describe lo que el niño está haciendo. Este ejercicio también es muy rico pues invita a los niños a trabajar diferentes habilidades: lectura, actuación, expresión oral.

³⁵. "Soporte visual" porque el niño acomoda los componentes sintácticos que ha encontrado en la frase de acuerdo con una figura modelo, con lo cual obtiene, según la frase de que se trate, una figura geométrica diferente.

- c) Lecturas interpretadas de autores famosos: (destinado a alumnos intermedios y avanzados) el procedimiento es igual que el del ejercicio anterior. La diferencia es que presenta un grado de dificultad mayor pues en las tarjetas aparecen frases tomadas de escritores famosos y, por lo tanto, aumenta la dificultad en el tipo de vocabulario y es necesaria una actuación más exquisita.

Materiales de zoología³⁶

En el SEM la presentación de los materiales de zoología (o de cualquier otra ciencia natural) se realiza en una secuencia que va de lo más concreto a lo más abstracto y de lo más simple a lo más complejo, pues este orden parece facilitar el aprendizaje. Estos materiales son tan variados que permiten desarrollar un programa "basado en el tema" con alumnos de diferentes niveles evolutivos y diferente nivel de inglés. Veamos de qué se trata:

- a) Se presentan al niño series de "apareo". (destinado a principiantes) En primer lugar se le dan seis nombres de animales para que los ubique junto a la figura del animal.
- b) Una vez que ha logrado identificar los nombres de los animales, se le pide que adjunte al nombre-figura un texto que describe las características de cada animal.
- c) El tercer ejercicio de esta secuencia consiste en un conjunto de adivinanzas. El maestro lee un texto que describe a un animal con cierto grado de detalle y los niños deben adivinar de qué animal se trata.
- d) El cuarto ejercicio de esta serie es de clasificación. El niño recibe el dibujo o la foto de un animal y un conjunto de letreros de zonas geográficas, alimentos y demás ítems que él

³⁶ De las muchas áreas de conocimiento que trabajan los niños en las escuelas montessorianas era necesario escoger una para ejemplificar el material didáctico. Se escogió esta por las actividades y vocabulario de diferentes grados de dificultad que puede ofrecer además por el interés que suele despertar el tema de los animales en los niños.

deberá clasificar en correspondencia con los hábitos de alimentación, hábitat del animal, etc. Por ejemplo, si el niño recibiera la foto del animal "frog", debería clasificarlo con los letreros que dicen: "It eats insects."; "It lives in ponds."; "Man eats it."

- e) El último ejercicio de esta secuencia es la clasificación zoológica de todos los animales en vertebrados e invertebrados.

Esta secuencia presenta ejercicios de complejidad variada que permiten la práctica de diferentes habilidades lingüísticas a través de la aplicación de los niños al estudio de áreas de aprendizaje que fomentan su desarrollo conceptual.

Por otra parte, estos ejercicios cumplen con el objetivo de motivar a los niños y de que éstos se concentren en el contenido y no en la forma de la lengua meta. En tercer lugar, estos materiales tienen la virtud de presentar tal graduación en el "input" de la lengua meta que un niño principiante podría en poco tiempo, estar realizando ejercicios que están a la altura de su desarrollo evolutivo y conceptual en la lengua materna.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua meta propiamente dicha se observa lo siguiente. El primer ejercicio de la secuencia promueve la adquisición de vocabulario y la práctica de la pronunciación. El segundo agrega a lo anterior la práctica de la comprensión de lectura. El tercero se concentra en la práctica de la comprensión auditiva y el cuarto, como el primero, sirve para la adquisición de vocabulario y la práctica de la pronunciación.

La finalidad de esta sección fue mostrar que existen diferentes tipos de materiales montessorianos que pueden utilizarse en el desarrollo de un programa de LE "basado en el tema". El maestro de LE, por su parte, debe ocuparse de que el trabajo con estos materiales

genere y respete las condiciones y características del aprendizaje infantil de una LE presentados en el capítulo tercero.

No nos es posible extendernos aquí en el tema de las aplicaciones o variaciones que de estos materiales pueden hacerse. Sin embargo, el maestro de LE podrá asesorarse con los guías para profundizar este tema. Por otra parte, los mismos niños le sugerirán al maestro de LE diferentes usos de estos materiales que les resultan atractivos ³⁷.

Segunda fuente: Materiales no montessorianos

Recordemos que esta segunda fuente ocupa en esta propuesta didáctica el carácter de material complementario de la primera fuente o de material alternativo. "Complementario", porque si bien el material montessoriano existente es suficiente para el desarrollo de un programa "basado en el tema", no hay porque reducir el material de la clase de LE únicamente a este material. Lo importante en esta cuestión es que el maestro de LE reciba capacitación adecuada en el EEM para poder decidir por sí mismo que material de una y otra fuente le parece adecuado presentar a sus alumnos. Por otra parte, se ha llamado "alternativa" a la segunda fuente de material porque, como ya se ha dicho, el maestro de LE que no esté capacitado suficientemente en el EEM no podrá basar sus clases en el material montessoriano y necesitará, por lo tanto una fuente alternativa de material didáctico.

Esta segunda fuente de material agrupa: los materiales sugeridos por los especialistas en la enseñanza de LE a niños, los materiales comerciales diseñados para la enseñanza de

³⁷ El maestro de Inglés puede utilizar aquellos materiales del taller que carecen de inscripciones en español: "mapas-rompecabezas", láminas, banderas de diferentes países, figuras geométricas. En segundo lugar, dado que los guías suelen producir gran parte del material de que disponen, el maestro de Inglés y el guía podrían trabajar conjuntamente y producir material bilingüe. En tercer lugar, la institución podría ordenar materiales de los catálogos que ofrecen material bilingüe o en inglés ³⁷.

una LE a niños , los juegos infantiles tradicionales o modernos y los materiales presentados como más "motivantes" en los resultados de la investigación del capítulo tercero.

Entre las ventajas de utilizar estos materiales se cuentan las siguientes: 1) son tantos y tan variados que permiten el desarrollo de un programa "basado en el tema"; 2) por eso mismo, presentan diferentes grados de complejidad e "input" de todo tipo; 3) como fueron diseñados para ser usados por niños suelen resultarles atractivos; 4) son compatibles con el SEM; 5) complementan el material montessoriano con actividades de movimiento y canciones, elementos que, favorecen el aprendizaje infantil; 6) muchas veces constituyen actividades o juegos similares a los que los niños realizan en la lengua materna.

En esta sección -como en la anterior- se presentan materiales didácticos recomendados por especialistas en la enseñanza de una LE a niños (canciones, rimas y juegos) destacando sus aplicaciones y ventajas.

Tanto los especialistas en la enseñanza de LE a niños como los maestros de LE de primaria aprueban el uso de juegos, canciones y rimas en la clase de LE. Brewster et al. (1992) destacan al respecto algunas de las ventajas del uso de estos materiales:

- agregan variedad a la gama de situaciones de aprendizaje
- permiten variar el ritmo de la clase y así mantener la motivación de los alumnos
- permiten la práctica "disimulada" de estructuras lingüísticas determinadas, de vocabulario y de pronunciación
- mejoran la capacidad de comprender auditivamente y la atención
- favorecen la participación de los alumnos
- aumentan la comunicación oral alumno-alumno
- reducen la distancia maestro-alumno
- pueden revelar áreas de debilidad y la necesidad de profundizar en la lengua (op. cit. 174)

Las canciones, rimas, trabalenguas y adivinanzas. Actualmente es posible adquirir comercialmente libros y cintas de canciones infantiles tradicionales, rimas, trabalenguas,

adivanzas y "jazz chants" en inglés. Estos son una herramienta muy útil para el aprendizaje infantil de una LE porque: 1) presentan muchos temas diferentes; 2) presentan "input" de diferentes grados de complejidad; 3) ofrecen el tipo de vocabulario que los hablantes nativos de la LE suelen aprender en la infancia; 4) dan cohesión al grupo por ser una actividad grupal; 5) pueden derivar en otras actividades (la actuación, ilustración o variación de la letra [o de los versos]) lo cual motiva a los niños y favorece el aprendizaje; 6) son actividades que pueden repetirse muchas veces con lo cual cada uno de los niños logra dominarlas a la perfección. Al respecto, cabe destacar que la actividad "cantar" fue clasificada por los maestros de nuestra muestra como la más motivante para "Taller I" y como altamente motivante para los niños de "Taller II".

Por otra parte, hay que considerar que según la edad de los niños y el grupo particular de alumnos de que se trate el maestro de LE deberá decidir si es aconsejable presentarles canciones tradicionales ("*Nursery Rhymes*"/"*Mother Goose*") o canciones melódicas y de "rock", o ambos tipos.

Los juegos. Brewster et al.(1992) presentan respecto de este tema una clasificación que se adapta muy bien al propósito de desarrollar un programa "basado en el tema", en tanto ofrece al maestro de LE un criterio de utilidad lingüística para analizar los juegos. Basándose en esta clasificación, que se presenta a continuación, el maestro de LE puede saber de antemano qué juego en particular sirve para el desarrollo o la adquisición de qué habilidades o estructuras lingüísticas. (180-184)

Los juegos pueden clasificarse en 1) "juegos para el control del código", destinados a la práctica de puntos lingüísticos y al desarrollo de la precisión en el uso del código; 2) "juegos

para la comunicación", destinados al desarrollo de la fluidez en la lengua meta centrados en actividades con un propósito comunicativo. Ejemplos de "juegos para el control del código" serían los siguientes:

-"Simon says...": consiste en que uno de los participantes da órdenes (Por ejemplo, "Simon says you touch touch your head" o simplemente, "Touch your head.") y los otros participantes cumplen dichas órdenes siempre y cuando se haya mencionado el nombre "Simon". Si un niño cumple la orden cuando no se ha dicho "Simon" queda descalificado..

-"I went to the market to buy...": por turnos los niños completan esta frase y además deben recordar las frases de los demás niños para enunciarlas en el orden en que fueron dichas. Quien recuerde más frases es el ganador.

-"Go Fish" juego de cartas en que los niños necesitan completar grupos de peces de una misma especie o de un mismo color. Para esto necesitan enunciar la frase: "Do you have a (green fish, an octopus, etc.) ?

En cada caso el propósito lingüístico del juego es la práctica de ciertas estructuras. La realización de todos los juegos conlleva además el aprendizaje y la práctica de frases de la jerga de los juegos ("It's my turn", "Pass me the cards", etc.).

Desde un punto de vista psicolingüístico estos juegos cumplen con las condiciones favorables para la adquisición de una LE (la repetición de las frases y de realizar movimientos)³⁸.

Entre los ejemplos de "juegos para la comunicación" pueden destacarse los que se basan en actividades de "vacío de información" ("information gap"). Consisten en un intercambio de información, donde un niño necesita para completar un dibujo o un cuadro la información que tiene otro niño y viceversa.

³⁸. Ver "Condiciones y características de la adquisición de una LE" en el capítulo segundo.

Como en estas actividades se persigue el logro de la comunicación y la práctica de lengua "no controlada" más que la precisión del lenguaje, se sugiere que el maestro no corrija los errores lingüísticos que no interfieran en la comunicación.

Brewster et al. aconsejan también que el maestro de LE cuente con los materiales necesarios para que la presentación de los juegos sea lo más sencilla y expeditiva posible. Sugieren al respecto que el maestro almacene los juegos según el criterio que le resulte adecuado (comunicativo, gramatical, temático). (1992: 182-183)

Scott e Ytreberg ((op. cit. 107-115) por su parte, sugieren que el maestro de LE cuente con la siguiente lista de materiales para ser usados en el momento que él considere oportuno:

- títeres
- muñecos de papel (de esos que pueden ser vestidos)
- láminas ("picture cards") hechas con fotos de revistas o compradas
- juegos de cartas
- desplegados de palabras³⁹
- juegos de mesa
- un calendario
- un reloj
- mapas
- cassettes
- un retroproyector

Cabe comentar que varios de los materiales que sugieren ("juegos de cartas", "desplegados de palabras" ["word displays"]) son muy similares a los materiales montessorianos.

³⁹. Consiste en una lámina cuyos renglones son bolsitas en donde se pueden colocar partes de una oración y así construir una frase.

Por último, cabe recordar aquí que la muestra de los maestros de LE opinaron que las actividades más motivantes para sus alumnos son: cantar, leer, jugar juegos de mesa y juegos de movimiento⁴⁰.

4. EL MAESTRO DE INGLÉS

El maestro necesita no sólo conocer y comprender los principios montessorianos que originan el modo de trabajo particular del ambiente sino también haber practicado en sí mismo la rigurosa y paciente preparación que Montessori exigía a sus seguidoras. Se recordará que Montessori requería que éstas alcanzaran ante el fenómeno del desarrollo infantil la actitud de respeto y la capacidad de observación que guarda el científico ante su objeto de estudio. Por otra parte, necesitan haberse librado, o al menos haber hecho consciente, aquellas características de su personalidad que podrían en algún momento perjudicar o inhibir el desarrollo y la expresión espontánea natural en los niños.

Consideremos ahora el caso de nuestra población de maestros de inglés quienes mayoritariamente carecen de una formación pedagógica montessoriana y, en muchos casos, cuentan con una muy limitada formación pedagógica en enseñanza de LE. ¿Cómo ofrecerles una capacitación que abarque ambos aspectos?

Se proponen aquí diferentes alternativas que no son excluyentes y cuyo objetivo inmediato es iniciar, sin dilación y utilizando los elementos hallables en nuestro medio, la capacitación de los maestros. Su objetivo fundamental es, sin embargo, desarrollar un programa de formación docente semejante al que reciben las guías. El primer punto a considerar es que el maestro de LE que va a trabajar en una institución montessoriana

⁴⁰. Ver Tabla No. 4 en el Capítulo III.

necesita estar de acuerdo con el enfoque montessoriano. Caso contrario, permanecerá como un elemento ajeno a la institución. Es probable que al ingresar a dicha institución sepa poco o nada de la metodología que allí se emplea, pero sólo si está abierto a entenderla podrá decidir el modo en que su trabajo puede ser de mayor utilidad. En contraparte, toda escuela Montessori que decida ofrecer cursos de LE debería tomar, como una primera medida, la de familiarizar a la maestra de LE con los principios y la modalidad de trabajo montessorianos. Podría, ofrecerte un curso propedéutico sobre el EEM, "mostrarte el material de desarrollo", invitarla a observar durante varias jornadas el trabajo que uno o diferentes guías realizan en el Taller y conversar críticamente acerca de lo que la maestra ha observado y leído.

La ventaja de esta propuesta es que el director del colegio puede organizarla inmediatamente en cuanto contrata a los maestros de inglés; su desventaja es que su alcance es limitado e insuficiente pues una guía no puede improvisarse en unas pocas sesiones.

Una segunda alternativa de capacitación es que los maestros de inglés tomen el curso de "guías" con lo cual lograrían una completa formación en el EEM. Claro está, que para que esto sea posible los maestros de inglés necesitan la motivación y el tiempo (aproximadamente dos años) suficiente para tomar dicho curso. Por otra parte, esta opción tiene la desventaja que deja fuera la tan necesaria capacitación docente en la enseñanza de LE en un ambiente montessoriano.

Una tercera alternativa viable es que las personas capacitadas en el enfoque montessoriano y en la enseñanza de LE en un ambiente montessoriano organicen seminarios o diplomados de capacitación para los maestros de LE. La ventaja de esta última opción es que la capacitación ofrecida estaría orientada específicamente a la enseñanza de una LE dentro de un enfoque montessoriano. Si se considera el tamaño relativamente pequeño de la

comunidad de maestros de inglés empleados en escuelas Montessori y el hecho de que existen hoy en México varias personas capacitadas para organizar y dar dichos seminarios, se ve que esta alternativa no sería difícil de llevarse a cabo.

Por el momento, éstas son las alternativas que pueden ofrecerse para que se inicie cuanto antes la capacitación de los maestros de LE en el EEM. Posteriormente, una vez que la comunidad montessoriana haya reflexionado sobre la necesidad de capacitar a los maestros de LE, se podrá organizar institucionalmente dicha capacitación. En dicho caso, alguna de las instituciones que capacitan guías podría, por ejemplo, incorporar a sus programas unas materias alternativas que capacitaran a los futuros guías en la enseñanza de una LE dentro del EEM. Este tipo de capacitación ofrecería a los docentes bilingües una doble fuente de trabajo. A continuación se presenta la ejemplificación de las "fases de la docencia en la LE".

4.1. LAS FASES DE LA DOCENCIA

Hemos visto en el marco teórico que el guía cumple tres fases mientras acompaña a un nuevo grupo en el proceso que llevará a cada chico al estadio de la auto-educación. Por su parte, el maestro de LE, independientemente de que reciba niños que ya estén habituados a trabajar dentro del SEM, debe estar preparado para afrontar dicho proceso. Su misión es la de presentar atractivamente la LE, la cual será, en muchos casos, un nuevo objeto de estudio para los alumnos.

A continuación se retoman las tres fases antes mencionadas para ejemplificar la modalidad de trabajo que podría seguir el maestro de LE.

Fase 1. Recordemos que en esta primera fase la misión del maestro es preparar el ambiente - o el salón de inglés- para recibir a los alumnos. Concretamente se ocupará de preparar o conseguir material didáctico y actividades y de acondicionar -decorar, ordenar- el ambiente. Ya se han mencionado en este capítulo varias fuentes de material didáctico adecuado para las clases de LE así como también la disposición del ambiente en "rincones".

Por ejemplo, el maestro de LE puede organizar una estantería en donde haya "material de apareo", loterías (de números, verbos y sustantivos), libros de cuentos que presenten diferentes grados de dificultad, cuentos acompañados por el cassette que los narra, una enciclopedia infantil, diccionarios, rompecabezas, banderitas de diferentes países. Por otra parte, puede decorar las paredes con algunas láminas ilustrativas y poner una alfombra en alguna parte del ambiente para que éste sea el espacio para sentarse en círculo en las actividades grupales.

Fase 2. Recordemos que la función de esta fase es despertar el interés de los chicos y atraerlos a través de la presentación de actividades breves, ingeniosas, e inteligentes para que se sientan atraídos al trabajo en esta área de estudio y logren la concentración que los llevará a iniciar su auto-educación.

Ahora bien, demos por caso que el maestro de Inglés ha cumplido con la "fase 1" y dispone de suficiente material didáctico ("material de apareo", juegos de movimiento, canciones, cuentos sencillos, loterías, juegos de mesa, "memoramas") debidamente dispuesto en el ambiente y organizado en su mente respecto de la utilidad educativa de cada uno de estos materiales. El maestro recibirá al grupo y les irá ofreciendo diferentes actividades breves y de escasa dificultad con la finalidad de que los niños, además de divertirse, vayan ganando

confianza en su desempeño en la LE (disminución del filtro afectivo) y que la clase de inglés empiece a parecerles algo atractivo. Podrá ofrecerles canciones y cuentos breves que tengan ilustraciones muy claras, juegos como "Simon says...", "bingos" que tengan pocas piezas, juegos de dominó y mientras tanto ir sentando las normas de orden, respeto y limpieza que deberán respetarse en la clase de inglés.

Al cabo de un tiempo (suele ser de alrededor de uno o dos meses) se inicia la normalización del grupo y puede entonces iniciarse un trabajo que exija de los niños una mayor concentración y esfuerzo. Estas actividades sencillas iniciales y actividades favoritas del grupo no se abandonan pero pasan a ocupar una porción mínima de la clase de inglés.

Este proceso es muy particular en el caso de una LE porque los niños, principiantes en su gran mayoría, no cuentan con herramientas de procesamiento de la LE que estén al nivel de sus intereses. Quiero decir que en muchos casos, los cuentos y canciones que podemos ofrecer en estas primeras clases a niños de ocho años serían adecuados para hablantes nativos de cinco años. Es tarea del maestro presentar estos temas de forma atractiva y mostrar al niño que las rechaza el grado de dificultad de la tarea. Por ejemplo, si luego de escuchar una canción breve no quieren practicarla o cantarla argumentando que la canción es fácil o tonta, el maestro puede mostrarles que la dificultad reside en llegar a cantarla a la velocidad en que la cantan los niños hablantes nativos del cassette. Esto les servirá como motivación para practicarla hasta dominarla. Por otra parte, el maestro observará la aceptación o rechazo de las actividades -los chicos manifiestan su opinión con su actitud o verbalmente- e irá combinando actividades que se centran en la adquisición de diferentes destrezas lingüísticas. Es imprescindible que el maestro conozca el valor operativo y lingüístico de cada actividad para decidir cuándo debe insistir en que los chicos las realicen.

Hay que aclarar que es posible -de hecho sucede a menudo- que en el grupo haya uno o dos niños que no se "normalicen" y que perturben el trabajo del resto del grupo. El maestro de LE puede orientarse con la guía y con el director de la escuelas acerca de estos casos particulares para decidir qué hacer.

Fase 3. Una vez que los niños (o la gran mayoría de ellos) son capaces de concentrarse en el trabajo hasta dominar cada actividad, el maestro debe guiarlos a realizar un programa de trabajo en la LE que sirva a los intereses y características evolutivas de cada uno de ellos. Estará atento a ofrecer ejercicios cuyo grado de dificultad sea el adecuado para cada niño. Debe presentar los ejercicios de manera segura y, si es necesario, mostrar la inteligencia o el atractivo que puedan tener.

5. INTEGRACIÓN DE UN PROGRAMA "BASADO EN EL TEMA" AL SEM

En el marco teórico se mencionaron las características y ventajas de los programas "basados en el tema", así como del "aprendizaje a través del descubrimiento", los cuales podrían integrarse perfectamente a la modalidad de trabajo del SEM. A continuación se explicita dicha integración.

Cada institución necesita diseñar el programa de inglés que mejor se adapte a los objetivos de enseñanza que pretende alcanzar. Sin embargo, dado que el 43% de los sujetos de la muestra actualmente basan los programas de sus cursos de Inglés en un libro de texto, consideramos que el diseño que se propone a continuación puede resultar operativo, pues admite el uso de un libro de texto. Consiste en los siguiente:

El maestro de LE extrae del libro de texto que ha sido escogido para el curso, el conjunto de puntos gramaticales, funciones comunicativas y nociones que se deben cubrir en dicho curso (temas a cubrir). Esta lista constituirá la "lista de control", a la que se irá refiriendo a lo largo del curso con la intención de constatar si ha estado cubriendo los ítemes que debe abarcar, si está adelantado o atrasado en el programa, si necesita reforzar algún tema, etc.

Ahora bien, el maestro de LE desarrollará un programa "basado en el tema" o de "aprendizaje a través del descubrimiento" utilizando los materiales presentados anteriormente y, ocasionalmente, el libro. Permitirá que los intereses del grupo co-dirijan con él los temas que se vayan tratando y no se preocupará, en principio, por la cantidad de tiempo que tome cada actividad o tema. Su primer objetivo (fase 2) es que la motivación del grupo se mantenga alta y que los niños vayan adquiriendo la concentración necesaria para la auto-educación.

Así mismo, el maestro podrá presentar un conjunto de actividades que se relacionan con un mismo tema. Por ejemplo, él enseña una canción al grupo, luego les pide que dibujen la secuencia de lo que pasa en la canción y, por último, les pide que la representen corporalmente. Las más de las veces son los mismos niños quienes piden realizar variaciones o extensiones de las actividades que les han gustado.

A la vez que propone numerosas actividades (y que acepta las propuestas del grupo) el maestro debe recurrir semanalmente a la "lista de control" para ver cómo va con el programa. Cuando descubre que es tiempo de tratar un tema determinado, él decidirá de antemano qué actividades son las adecuadas para trabajar ese tema con los niños y, en las clases subsiguientes, las propondrá al grupo.

Cabe comentar que a medida que avanza el curso, los niños suelen tener una motivación tan alta que le es fácil al maestro realizar con el grupo las actividades que

considera adecuadas (fase 3). Los niños confían en él y por tanto, no se resisten ni se oponen a las propuestas del maestro. De aquí, la gran responsabilidad del maestro de decidir en cada caso el programa que mejor convenga a sus alumnos.

6. EL PROCESO DE NORMALIZACIÓN

Como ya se ha dicho en el marco teórico, según el EEM, cada niño cuenta con un potencial y un plan de desarrollo que deberá realizar en el ambiente en que le toque vivir. Su visión de los adultos, de la escuela y sus expectativas respecto de la educación en general y del aprendizaje de una LE se han formado de las experiencias que ha vivido y que nosotros, sus maestros, desconocemos. Hasta el momento, su visión de sí mismo es, en gran parte, el reflejo que le devuelven los adultos y demás personas de su entorno. Tanto recibimos niños serenos que están listos para trabajar concentrada y cuidadosamente como niños que están fuera de sí ("desviados"). Con el tiempo vamos descubriendo el entorno familiar de cada alumno: niños considerados "el juguete" de sus padres, niños condenados a ser comparados con algún hermano "modelo", niños que pasan la mayor parte del día solos o con la empleada doméstica, niños que tratan de sobrellevar el divorcio o el abandono de sus padres y también, niños cuyos padres lo sacrifican todo por darles toda la atención y el apoyo que pueden, niños felices a quienes nada puede faltarles.

Muchos de los alumnos llegan a la instrucción escolar con una pesada carga sobre sus hombros. Si el maestro acepta incondicionalmente a cada alumno desde un principio y se aplica a observar el comportamiento de cada uno de ellos a la vez que mantiene una actitud constante de cariño y límites claros, muchos -si es que no todos- de esos alumnos podrán, con el tiempo, "normalizarse". Pero si los niños perciben la falta de aceptación y de confianza

del maestro -y aquí no importa lo que el maestro diga, pues el niño percibirá lo que es y pasará por alto lo que se le diga- se los estará privando de su mejor oportunidad de "normalizarse".

Es por esta razón que aquí se aconseja que en la fase previa a la normalización el maestro no se preocupe por el seguimiento regular del programa del curso. Dado que el aprendizaje es un proceso interior y que no puede ser impuesto, es preciso trabajar primero en la eliminación de los obstáculos psicológicos y de los malos hábitos que impiden la concentración fecunda de los alumnos. Una vez que los niños se normalizan "el tiempo perdido" se recupera rápidamente.

Por otra parte, es preciso que el maestro esté atento para descubrir cuáles de sus alumnos están listos desde un principio para trabajar concentradamente pues esos niños necesitan ser encaminados hacia la realización de un trabajo estructurado y profundo en un ambiente de orden y respeto que mantenga y fomente su concentración.

7. TIPO DE "INPUT" E INTERACCIÓN EN LA CLASE DE LE

En esta sección se pretende integrar el tema de las condiciones y características del aprendizaje de una LE, tratado en el marco teórico, a los temas del "input" del maestro y de la interacción en el ambiente montessoriano. Se destacará qué actitud del maestro -según lo visto en el marco teórico- favorecería la adquisición de la LE.

7.1. ACERCA DEL "INPUT"

De acuerdo con lo presentado páginas atrás sobre este tema se sugiere que el maestro de LE se dirija a los niños en la lengua meta únicamente (siempre que esto sea

posible) y que el "input" que ofrezca a los alumnos cumpla con las características del habla que los adultos dirigen a los niños que están adquiriendo la lengua materna y del habla que los hablantes nativos dirigen a los hablantes no nativos, a saber⁴¹:

- frases cortas, de escasa complejidad estructural, poco variadas.
- frases de vocabulario más restringido, conversaciones sobre temas del "aquí y ahora"
- frases y temas que implícitamente pretendan familiarizar al aprendiente con un determinado tipo de estructuras y de vocabulario

7.2. TRATAMIENTO DE LA L1 Y DE LA LE EN LA CLASE

De acuerdo con los resultados de la investigación, el 74% de los maestros conduce la clase mayormente en la lengua meta. Como ya se ha indicado en el capítulo tercero, este porcentaje indica la percepción de los maestros y no el uso que ellos efectivamente hacen de la L1 y de la LE. Sin embargo, lo importante del caso es dar a los maestros elementos que les permitan decidir sobre el tratamiento que darán a ambas lenguas.

Se ha sugerido más arriba que el maestro hable únicamente en la lengua meta porque siendo que el estar en contacto con la LE es la condición necesaria para la adquisición y tratándose de un contexto escolar, los aprendientes difícilmente pueden recibir "input" en la LE en algún otro contexto. A pesar de esto, es conveniente que el maestro conozca qué dicen los especialistas (lingüistas y maestros de LE) acerca de las ventajas y desventajas que conlleva el uso de la L1 y la LE en la clase y que reflexione sobre su propio uso de estas lenguas en la clase para descubrir las razones del mismo. Con esta base estará en

⁴¹. Se omiten aquí las características fonológicas del habla pues estas son apropiadas solamente en la interacción con niños pequeños (de hasta tres años de edad).

condiciones de decidir sobre el tratamiento de ambas lenguas en la conducción de la clase que él considere adecuado.

Sin tener la pretensión de agotar el tema, puede decirse que varios especialistas en enseñanza de LE a adultos se inclinan por el uso absoluto de la lengua meta por parte del maestro. Argumentan que los aprendientes sacan mayor provecho del lenguaje que el maestro usa cuando "negocia" el significado con ellos (al dar instrucciones, hacer correcciones de significado, etc.) que de las explicaciones sobre un punto lingüístico particular (Habord 1992)

También los especialistas en la enseñanza a niños opinan esto mismo. Scott⁴², expresó que era conveniente utilizar sólo la lengua meta pues para la mayoría de los alumnos la clase de LE es el único lugar en donde pueden oír y hablar inglés, pero admitió que el buen sentido del maestro debe indicarle en qué caso es aconsejable servirse de la L1 de los chicos.

Ambos argumentos son válidos y razonables. Sin embargo, dentro del SEM el maestro de LE necesita, por una parte, haber reflexionado y decidido sobre el uso de la L1 y LE que considere adecuado y posible en su caso (no olvidemos que muchos de los maestros de nuestro medio no hablan la LE con fluidez) y, por otra, tener en mente que ofrece una educación individualizada, es decir, que deberá considerar casos particulares en los que el uso de una u otra lengua sea más conveniente.

En resumen, el maestro de LE montessoriano debe aprender a detectar las ocasiones en que pueda ser aconsejable dirigirse a los aprendientes en la lengua materna de estos. Se da el caso, por ejemplo, de aquellos aprendientes muy tímidos al principio o de aprendientes que han tenido una experiencia negativa anterior con la LE con quienes puede resultar

⁴². Comunicación personal durante la "Convención Anual" de Mextesol de 1994.

operativo, en ciertos momentos, el explicarles algo en su lengua materna y así reducir el nivel de ansiedad y de angustia que les provoca el no entender lo que se está diciendo.

El uso de la lengua materna en estas situaciones puede contribuir a la disminución del "filtro afectivo", en tanto el maestro con su actitud demuestra al niño que lo que más le interesa es comunicarse con él y comprender qué obstáculo le impide interactuar.

Otras situación que en mi opinión justifica que el maestro recurra a la lengua materna es cuando éste necesita comunicar a los niños un mensaje muy importante. Este es el caso, por ejemplo, de cuando surge algún conflicto entre los niños y uno de ellos falta a las normas de orden y respeto del ambiente. Si la falta es grave, el maestro necesita que se converse sobre ella. Si los niños no tiene el nivel en la LE como para llevar una conversación de este tipo, el problema será tratado en la lengua materna de los niños.

Hay maestros de LE que consideran perjudicial los cambios de código porque sienten que si los niños descubren que es posible y está permitido dialogar en la lengua materna con los maestros, no van a intentar aceptar que se les hable en la LE ni tampoco intentar hablar en la LE. Sin embargo, si en el ambiente se aplica correctamente el EEM la permanencia de este tipo de actitudes es improbable, pues se espera que el maestro haya sabido interesar a los alumnos de modo que estos lleguen a interesarse genuinamente en las actividades que se proponen en la clase y en la persecución de la adquisición de la LE.

7.3. LA INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE

En este apartado se retoman los elementos teóricos sobre el tema de la interacción presentados en el marco teórico y se destacan sus implicaciones prácticas.

La existencia del mecanismo de "descomposición" (el hecho de que las estructuras lingüísticas se adquieran paulatinamente), sumado al principio del "enfoque natural" que afirma que la producción sigue a la comprensión y al hecho de que en el discurso adulto-niño aquel toma en cuenta lo que el niño ha querido significar (y no lo que ha dicho) nos lleva a inferir que es aconsejable que el maestro no presione a los aprendientes para que desde un principio se expresen en la LE, y que el maestro debe contar con un criterio amplio para la consideración de los errores que los aprendientes cometen en la LE.

Este punto se relaciona con otros dos aspectos mencionados en este trabajo: la existencia de un "filtro afectivo" y la propuesta de un programa "basado en el tema". Dado que en las clases de LE se persigue que los alumnos se interesen en temas (significado) más que en el estudio de las formas lingüísticas y dado que se pretende que los alumnos logren disminuir su "filtro afectivo" el maestro necesita ser cuidadoso respecto del tratamiento de los errores. Una corrección minuciosa en los primeros estadios de la adquisición podría inhibir el deseo de los aprendientes de comunicarse en la LE y aumentar o mantener en un nivel alto su filtro afectivo.

Otro punto a destacar respecto de este tema es que es aconsejable que el maestro de LE -como el adulto que se dirige al niño que está aprendiendo la lengua materna- complete, expanda y reformule las frases incompletas o incorrectas que formule el aprendiente. Aquí la intención del maestro no es corregir al niño sino ofrecerle el "input" necesario para que aprenda esas estructuras, vocabulario o sonidos de la LE que aún utiliza imperfectamente.

Por último, nos interesa considerar la sugerencia de Tough y de Rixon⁴³ respecto de las decisiones que debe haber tomado el maestro en cuanto al "input" que quiere presentar a

⁴³. Ver Capítulo II ("Características y condiciones de la adquisición de una LE" y "Tratamiento de la gramática").

los aprendientes. Ambas autoras destacan que el maestro debe ser consciente de en qué orden y a través de qué medios presentará a los alumnos las estructuras y el vocabulario que estos necesitan aprender.⁴⁴

⁴⁴. Este aspecto nos remite al tema de los puntos que el programa del curso pretende abarcar y a la evaluación del programa. (Ver el tema "Integración del programa" tratado en un apartado anterior.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue proporcionar a los maestros de inglés de las escuelas primarias montessorianas de México un conjunto de elementos teóricos y de lineamientos metodológicos que permitan contribuir al planeamiento y optimización de las clases de inglés dentro del EEM. Con este fin, se analizaron en el marco teórico elementos fundamentales del EEM en torno a los cuales se propone deberían diseñarse las clases de inglés así como ciertos aportes de la psicolingüística y de los especialistas en enseñanza de LE a niños, que pueden contribuir al enriquecimiento y a una mayor precisión en la aplicación del EEM a la enseñanza de una LE.

En segundo lugar, se presentaron los resultados de un estudio exploratorio llevado a cabo con el fin de determinar las características actuales de los cursos de inglés impartidos en las primarias montessorianas, así como un perfil preliminar de sus docentes. Dicho estudio demostró una serie de hechos que resulta insoslayable considerar. En primer término, los resultados evidenciaron que los maestros de inglés de las escuelas montessorianas carecen, en su gran mayoría, de una formación metodológica y filosófica en relación al EEM.

Asimismo, muy pocos de ellos cuentan con una formación pedagógica en la enseñanza de inglés. En segundo lugar, y en estrecha relación con lo anterior, una constante percibida a partir del estudio fue el marcado interés de los maestros de inglés por recibir capacitación montessoriana para poder comprender mejor la metodología que se aplica en la escuela. En

tercer lugar, se observó que, de acuerdo con lo planteado con los maestros, los cursos de inglés no son diseñados en estas escuelas tomando en consideración los elementos centrales del EEM (el "ambiente preparado", el "material de desarrollo" y el "guía").

La propuesta didáctica de este trabajo pretende ser un primer paso hacia la integración de los cursos de inglés a la metodología montessoriana, en tanto que se considera el diseño de las clases de inglés a partir de los elementos fundamentales de la misma. Concretamente, se enfatiza la importancia de la planeación de las clases de inglés dentro de un ambiente de estimulación que permita el desarrollo de cursos de inglés enfocados a promover de manera intensiva la auto-educación y el desarrollo integral del niño. En segundo lugar, se propone como estructura básica para estos cursos la adopción de un programa "basado en el tema", el cual serviría como eje de referencia para la implementación de actividades de enseñanza y para el diseño de materiales de desarrollo, proponiéndose complementar estos últimos con material didáctico no montessoriano. En tercer lugar, se destaca la importancia de asegurar la exposición del niño a un "input" adecuado, mismo que se estructure de acuerdo a su nivel evolutivo y conceptual, promoviendo una interacción intensiva dentro del salón de clase a fin de favorecer la adquisición de la LE. Por último, se formulan un conjunto de sugerencias acerca de cómo podría ser instrumentada sin dilación la capacitación de los maestros de inglés en el EEM.

Para concluir, se considera que este trabajo puede servir como base para el desarrollo de investigaciones posteriores enfocadas a analizar aspectos del diseño de cursos que permitan aprovechar el gran potencial del EEM. Tales investigaciones podrían abocarse, entre otros puntos, a determinar las características específicas del material didáctico apropiado

para el aprendizaje de una L.E, a establecer secuencias óptimas de presentación de dicho material, al estudio de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los niños en la adquisición de una LE y al desarrollo de directrices para el diseño de cursos para la formación de profesores de LE.

APÉNDICE 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

INVENTARIO DE ANÁLISIS DEL DESARROLLO ACTUAL DE CURSOS DE INGLÉS EN
ESCUELAS MONTESSORI A NIVEL PRIMARIA

NOMBRE DEL MAESTRO(A): _____
ESCUELA: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: La finalidad de este inventario es obtener información sobre los cursos de inglés que se imparten en los talleres de las escuelas Montessori del Distrito Federal. Estos datos serán de gran utilidad para el desarrollo de una propuesta de enseñanza de inglés para dichas escuelas que contemple tanto el enfoque infantil y educativo Montessoriano como ciertos aportes de la Lingüística Aplicada respecto del aprendizaje infantil de lenguas extranjeras. Asimismo, cabe destacar que la información recabada en este documento es de carácter CONFIDENCIAL.

SECCION 1. FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DOCENTE

1. () ¿Cuál es el nivel máximo de estudios alcanzado por Ud.?

- (a) Primaria
- (b) Secundaria
- (c) Bachillerato
- (d) Pasante de licenciatura
- (e) Licenciatura (titulado)
- (f) Maestría
- (g) Doctorado

2. Señale con una cruz (x) si ha usted cursado alguno(s) de los siguientes estudios especializados en educación Montessori, en enseñanza de Inglés y/o universitarios

- a. Guía Montessori _____
- b. "Teacher's Certificate" _____
Institución: _____
- c. Profesor de Primaria (Escuela Normal Superior) _____
- c. Licenciatura en Letras Inglesas _____
Especialidad: _____
- d. Licenciatura en Enseñanza de Inglés _____
- e. Otra licenciatura (Especifique: _____) _____
- e. "First Certificate in English" _____
- f. "Diploma of Proficiency in English" _____
- g. Curso de Formación de Profesores (CELE-UNAM) _____

3. ¿Cuánto tiempo ha usted trabajado como maestro(a) de inglés en general (enseñando a poblaciones diversas)?

- (a) De 6 meses a 1 año
- (b) De 2 a 3 años
- (c) De 4 a 6 años
- (d) Más de 6 años

4. ¿Cuánto tiempo ha usted trabajado como maestro(a) de inglés con niños?

- (a) De 6 meses a 1 año
- (b) De 2 a 3 años
- (c) De 4 a 6 años
- (d) Más de 6 años

5. ¿Cuánto tiempo ha usted trabajado como maestro(a) de inglés en instituciones del sistema educativo montessoriano?

- (a) De 6 meses a 1 año
- (b) De 2 a 3 años
- (c) De 4 a 6 años
- (d) Más de 6 años

6. ¿Considera Ud. haber tenido alguna experiencia docente previa que contribuyó a su desempeño actual como profesor(a) en instituciones Montessori?

SI _____ NO _____ .Especifique:

SECCION 2. CARACTERÍSTICAS ACTUALES DE LOS CURSOS DE INGLÉS QUE IMPARTE

1. Durante su clase de inglés los alumnos están agrupados por:

- (a) su nivel de conocimientos de inglés.
- (b) Taller.
- (c) edades.
- (d) grado escolar.
- (e) otra opción (Especifique: _____)

2. El espacio para la clase de inglés está constituido por:

- (a) un rincón del ambiente.
- (b) un ambiente exclusivo para la clase de inglés.
- (c) otro (Especifique: _____)

APÉNDICE 2

NOMBRE: _____
ESCUELA: _____
POSICIÓN: _____

PROTOCOLO DE ENTREVISTA GUIADA PARA COORDINADORES DE INGLÉS Y DIRECTORES DE ESCUELA

1) ¿Cuál es el criterio para contratar a los maestros de inglés?

2) ¿Qué nivel de inglés deben tener? ¿Cómo lo evalúan?

3) ¿Qué se espera de los maestros?

4) ¿Qué se espera de los niños en la clase de inglés?

5) ¿En cuáles de las siguientes áreas da su institución capacitación para los profesores de inglés?

- metodología montessoriana
- filosofía montessoriana
- pedagogía
- enseñanza de inglés
- otros (especifique): _____

5) ¿Qué problemas encuentra en el área de inglés de su escuela? (horario insuficiente, capacitación de los maestros, salones inadecuados, otros)

BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo, M. 1985. "The case for teaching foreign language in the total Montessori environment", NAMTA Quarterly, No 10.
- Atkinson, D. 1987. "The mother tongue in the classroom: a neglected resource?" En ELT Journal, Vol. 41/4 OUP.
- Avery, C. 1993. ...And with a Light Touch: learning about Reading, Writing and Teaching with First Graders. USA: Heinemann.
- Beaugrande, R. 1984. "Les contraintes générales qui affectent les processus de compréhension du langage" en Bulletin de Psychologie, Vol. XXV, No. 356 pags. 683-694.
- Bernet, M. 1990. "Presentation of a Second Language in a Montessori class" en The Constructive Triangle, No. 3.
- Brewster, J.; Ellis, G. y Girard, D. 1992. The Primary English Teacher's Guide. Inglaterra: Penguin.
- Cornish, D. 1925. "Bilingualism and sensitive periods: from a phoenetician point of view". En Call of Education, No. 2.
- Chesterfield, R. y Chesterfield, B. 1985. "Natural order in children's use of second language learning strategies". En: Applied Linguistics, Vol. 6 No 1.
- Da Silva Gomes, H. y Signoret Dorcasberro, A. 1996. Temas sobre la adquisición de una segunda lengua. México: UNAM (en prensa).
- Deveux, B. 1991. "Three period learning for a foreign language in Montessori". en Montessori Courier, Vol.3, No.2.

- Dubovoy, S. 1985. "La preparación de la guía" Conferencia en el Summer Institute AMI-USA, San Francisco, California Julio 1985.
- Ellis, R. 1985. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, P. 1991 Learning to Learn in a Second Language. Australia: Heinemann.
- Graham, C. 1978. Jazz Chants. USA: Oxford University Press.
- Harbord, J. 1992. "The use of the mother tongue in the classroom". En: ELT Journal, Vol. 46/4. Oxford University Press.
- Hudelson, S. 1991. "EFL teaching and children: A topic-based approach". En Forum, Vol. 29, No. 4.
- Jespersen, O. [s.f.] Enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Ediciones de Lectura.
- Kramer, R. 1988. Maria Montessori, A Biography. Nueva York, Inglaterra: Addison-Wesley Company, Inc.
- Krashen, S. y Terrel, T. 1983. The Natural Approach. Oxford: U.K: Pergamon/Alemany.
- Lenneberg, E. 1967. Biological Foundations of language. Nueva York: Wiley.
- Long, M. 1980. Input, Interaction, And Second Language Acquisition. Tesis Doctoral no publicada. Los Ángeles: Universidad de California.
- Long, M. y Crookes, G. 1992. "Three approaches to task-based syllabus design". En Tesol Quarterly, Vol. 26, No 1.
- Mazziotti, J. 1988. "The Montessori environment as a natural setting for a succesful immersion experience". En The Constructive Triangle, Vol. 15, No.1.
- Mc. Laughlin, B. 1978. Second Language Acquisition in Childhood. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- _____ 1992. "Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn" California: Office of Educational Research and Improvement of the U.S. Department of Education.
- Macnamara, J. 1973. "Nurseries, streets and classroom: some comparisons and deductions". En The Modern Language Journal, Vol. 7, No. 5-6.
- M. Howard Loeffler (ed.) 1992. Montessori in the Contemporary American Culture. USA: Heinemann.
- Montessori, M. [s.f.] La auto-educación en la escuela elemental. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- _____. [s.f.] Manual práctico del Método Montessori. Barcelona: Araluce.
- _____. 1912. The Montessori Method. Nueva York: Frederick A. Stokes Company.
- _____. 1966. What You Should Know about Your Child. India: Kalakshetra Publication.
- _____. 1967. The discovery of the child. Nueva York: Ballantine Books.
- _____. 1973. To Educate the Human Potential. India: Kalakshetra Publications.
- _____. 1982. El niño, el secreto de la infancia. México: Diana.
- _____. 1986a. La mente absorbente del niño. México: Diana.
- _____. 1986b. Formación del hombre. México: Diana.
- Molz, M. 1980. Montessori Matters: A language Manual. Ohio: Sisters of Notre Dame de Namur.
- Newport, E. 1975. "Motherese: the speech of mothers to young children". Technical report No. 52, Center for Human Information Processing. San Diego: Universidad de California.
- Peterson, E. 1986. "Varför inte börja med engelska i åk 1" en All Undervisning 4/86. Suecia.

- Piaget, J. 1970. Seis estudios de Psicología. Barcelona: Barral.
- Pienemann, M. 1986. "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2". En Giacconi Ramat (com.) L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua. Boloña: Il Mulino.
- Rixon, S. 1992. "Teaching grammar to young learners". En Mextesol Journal: Vol. 16, No. 2/3.
- Scott, W. y Ytreberg, L. 1990. Teaching English to Children. Nueva York: Oxford University Press.
- Siguán, M. y Mackey, W. 1986. Educación y bilingüismo. España: Santillana.
- Singleton, D. 1989. Language Acquisition: The Age Factor. USA: Multilingual Matters Ltd.
- Theivanantham Pillai, K. 1991. "Reading: The back-bone of our TESL programs". En Forum, Vol. 29, No. 4.
- "The Montessori Method: What's all the fuss" 1994. En "Amistad", Agosto 1994.
- Tough, J. 1976. Listening to Children Talking. Gran Bretaña: Schools Council Publications.
- _____. 1985. Children Using English as a Second Language. Gran Bretaña: Onyx Press.
- Vygotsky, L. 1986. Thought and Language. Cambridge: MIT Press.
- Wells, R. 1977. "The Montessori spirit and the teaching of French". En Modern Language Teaching, Vol. 2.
- Widdowson, H. 1978. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1990. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Wode, H. 1981. Learning a Second Language. Alemania: Gunter Narr Verlag Tübingen.