



UNIVERSIDAD DE MATANZAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL

**LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO MULTIGRADO PARA LA DIRECCIÓN DEL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Tesis en opción al título académico de Máster en Educación Infantil.
Mención. Educación Primaria

Autor: Lic. Yanisleydi Fajardo Fernández
Tutor: Prof. Titular., Lic. Roberto Fajardo Díaz Dr. C.

Matanzas
2023

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a:

- A la memoria de mi abuela Florita y mi hermano Frank David, quienes no pueden disfrutar de este crecimiento profesional, pero continúan guiando mi andar por la vida.
- A mi padre: ejemplo de sacrificio, constancia, paciencia y amor. Por estar a mi lado y ser una parte importante y especial de mi vida.
- Mis hijos, esposo, a mi mamá y a toda mi familia, que con su apoyo me han brindado su ayuda y el estímulo para llegar hasta el final.
- Mi tutor, el Dr.C. Roberto Fajardo Díaz, por el tiempo dedicado y su constante preocupación.
- A los profesores de la Maestría en Educación Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas, por su profesionalidad, colaboración y enseñanzas.
- A la Revolución por su contribución a mi formación como profesional.
- A los que esperan el éxito final.

AGRADECIMIENTO

- A mi tutor por su sabiduría y dedicación.
- A mi esposo, que me ha apoyado incondicionalmente, brindándome seguridad y amor en todo momento.
- A mis maravillosos padres quienes día tras día han guiado mis pasos, inculcándome el amor al estudio.
- A mis adorables hijos Harvin Ramón y Analiet, que han llenado todos mis espacios, dándome fuerzas para seguir adelante.
- A los escolares y personal docente de la zona rural Perico Sur, por permitir el desarrollo de esta investigación.
- Al Dr. C. Carlos Alberto Muñoz Martínez por su profunda oponencia y oportunas sugerencias, que contribuyeron al perfeccionamiento de la memoria escrita.
- A todos mis compañeros de la Filial Universitaria Municipal de Perico, a quien agradezco sus muestras de confianza, palabras alentadoras y miradas críticas a la obra realizada.
- A todas las personas que de una forma u otra me han alentado cuando los deseos me han fallado, por su infinito amor y sobre todo por las largas horas de su descanso dedicadas a mí.

RESUMEN

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado constituye una prioridad en la Educación Primaria. La presente investigación está encaminada a dar respuesta al problema científico: ¿Cómo contribuir a la preparación del maestro multigrado para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur? Esta investigación se sustenta en la concepción dialéctico-materialista del conocimiento científico. Se emplearon métodos del nivel teórico como el analítico sintético, inductivo deductivo, histórico-lógico, modelación y del nivel empírico la revisión de documentos, estudio de los productos del proceso pedagógico, observación a clases, entrevista, encuesta, la prueba pedagógica, el criterio de especialistas y como método matemático el análisis porcentual. El objetivo propuesto es diseñar un sistema de talleres metodológicos que contribuya a la preparación del maestro para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur. El sistema de talleres metodológicos, constituye una herramienta de preparación metodológica a los maestros primarios para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Palabras clave: talleres metodológicos, grupo clase multigrado.

ÍNDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DE LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL GRUPO CLASE MULTIGRADO	7
1.1 El trabajo metodológico: una vía para transformar la preparación del maestro de la Educación Primaria para el trabajo en el grupo clase multigrado	7
1.2. El grupo clase multigrado en la escuela multigrado. Su conceptualización y particularidades	11
1.3 La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde la preparación del maestro primario	19
CAPÍTULO 2. SISTEMA DE TALLERES METODOLÓGICOS DIRIGIDO A LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL GRUPO CLASE MULTIGRADO	26
2.1. Estado inicial de la preparación del maestro para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur	26
2.2. Fundamentación y propuesta del sistema de talleres metodológicos que contribuye a la preparación del maestro primario para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur	33
2.3. Valoración del sistema de talleres metodológicos mediante del criterio de especialistas	55
CONCLUSIONES	59
RECOMENDACIONES	60
BIBLIOGRAFÍA	-
ANEXOS	-

INTRODUCCIÓN

La Educación Primaria constituye un subsistema fundamental dentro del Sistema Nacional de Educación. Esta afirmación, se evidencia en la especial atención que se dedica actualmente a promover el cambio educativo en este nivel de enseñanza, el cual debe propiciar una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla. La escuela rural multigrado no escapa de ese desafío.

La preparación de los maestros y en particular del maestro primario es un proceso complejo, que se manifiesta de forma particular en cada país y época, en correspondencia con el desarrollo científico-tecnológico, económico, político y sociocultural, lo cual impone a los cuadros de dirección desafíos al respecto, si se tiene en cuenta la diversidad de esferas de actuación “en primer lugar, su escuela primaria, en los diferentes contextos: urbanos y rurales de primero a sexto grado, tanto en centros seminternos, externos, internos y mixtos, como maestros en aulas hospitalarias, docentes en los Palacios de Pioneros y Escuelas Pedagógicas” (MES, 2016b, p. 7).

Lo anterior demanda centrarse en la preparación teórico-metodológica de los maestros, de manera tal, que puedan potenciar sus saberes y su saber hacer para asumir y enfrentar las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción desarrolladora en la Educación Primaria y con ello transformar los resultados del aprendizaje de los escolares.

Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje y su dirección en el grupo clase multigrado requiere una atención priorizada en la preparación del maestro primario multigrado en función de contribuir a su modo de actuación profesional pedagógica.

En la búsqueda de los antecedentes y fundamentos teóricos de este tema se apreció que investigadores cubanos y extranjeros han estudiado lo relacionado con la preparación del maestro, entre ellos: Valcárcel, Añorga, Agueda y del Toro (1999), García y Caballero (2004), Caballero (2011), Álvarez (2011), Mined (2014), Castillo (2015), De Silva et al (2016), Ayuso et al (2019), Bombino y Jiménez (2019), Rodríguez, Díaz y Gutiérrez (2020) y Carrillo (2020).

En cuanto a la temática referente a la escuela multigrado, ha sido tratada por diferentes autores, del contexto internacional; se destacan, entre otros: Boix (2011), Mejías (2012), Busto (2014), Abós (2014- 2017- 2020), Bonilla (2017), Cruz y Juárez (2017), Barras (2017), Castro (2018) y Pariachuani (2021). En sus trabajos se fundamentan diversas propuestas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje en el multigrado, así como experiencias en la formación, actualización y capacitación del personal docente, las que constituyen referentes para la investigación que se presenta.

Relacionado con autores nacionales tenemos a Cubillas (2004) y Santiesteban (2011) dirigen sus investigaciones al proceso de dirección en las zonas rurales y a la preparación del director zonal. Mientras que Guilarte (2003), González (2006), Martínez (2007), Marrero (2007) y Martínez (2010), aportan principios que favorecen la dirección del proceso pedagógico en la escuela multigrado. En tanto, Rodríguez (2009), propone un modelo didáctico para la utilización de la televisión, el vídeo y la computación en el multigrado y Roca (2011), aporta un modelo didáctico para la integración de los contenidos para la clase en el grupo multigrado.

Se destacan, además, Céspedes (2009), Rivera (2010) y Silva (2011), quienes dirigen sus contribuciones a la preparación de los estudiantes en formación para el multigrado Manes (2005), Díaz (2019), Cardenal (2021) y Gijón (2022), se refieren a la superación de los maestros de escuelas primarias del sector rural en la atención a la diversidad y a la inclusión. En esta línea de investigación sobresalen los autores, Peña (2013) al elaborar un marco teórico referencial y un programa de formación para maestros y directivos de la escuela multigrado cubana y Fajardo (2019) al proponer una metodología que contribuya a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Los estudios realizados y las propuestas de soluciones elaboradas por los autores consultados, constituyen referentes para esta investigación, ya que permiten tener una visión sobre los fundamentos teórico-metodológicos acerca del quehacer de los maestros primarios en la escuela multigrado, así como del proceso de formación del profesional que se desempeña en este contexto de actuación y de manera particular en el grupo clase multigrado.

En la práctica pedagógica, expresada en la experiencia profesional y en los intercambios sistemático con los directores y metodólogos zonales se determinan un grupo de dificultades que se presentan en el proceso de planificación, orientación, ejecución y control del trabajo en las escuelas multigrados. Esas **insuficiencias** son:

- Poco dominio por el maestro, de las variantes metodológicas del trabajo con el grupo clase multigrado.
- Poco dominio de las funciones de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo clase multigrado.
- Poco dominio de los recursos pedagógicos para el desarrollo de la socialización, por la diversidad de saberes de los escolares del grupo clase multigrado.
- Falta de preparación para la orientación hacia la organización del proceso enseñanza-aprendizaje a través de Ejes Temáticos.
- Los documentos normativos no son lo suficientemente orientadores respecto al tratamiento didáctico-metodológico de los contenidos en el grupo clase multigrado, lo cual incide en la preparación del maestro primario multigrado para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto de actuación.

La situación problemática presentada permite reconocer la presencia de una **contradicción**, entre la necesidad de la preparación metodológica de los maestros multigrados para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado y las insuficiencias teórico-metodológicas y prácticas de los maestros para conducir este proceso en este contexto de actuación.

La situación descrita anteriormente condujo a la formulación del **problema científico de la investigación** en los términos siguientes: ¿Cómo contribuir a la preparación del maestro multigrado para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur?

El **objeto de investigación** lo constituye la preparación metodológica del maestro de la Educación Primaria y el **campo de acción** es la preparación metodológica del maestro primario para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur.

El **objetivo de la investigación** consiste en diseñar un sistema de talleres metodológicos que contribuya a la preparación del maestro para la dirección del

proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur.

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto y orientar el proceso investigativo se plantearon las siguientes **preguntas científicas**:

- 1, ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la preparación metodológica del maestro en la Educación Primaria?
- 2, ¿Cuál es el estado inicial de la preparación del maestro primario para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur?
3. ¿Qué sistema de talleres metodológicos contribuye a la preparación del maestro primario para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur?
4. ¿Qué resultados se obtienen de la evaluación teórica del sistema de talleres metodológicos propuesto?

Para ofrecer respuestas a las preguntas científicas se ejecutan las siguientes **tareas de investigación**:

1. Determinación de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la preparación metodológica del maestro en la Educación Primaria.
2. Caracterización del estado inicial de la preparación del maestro primario para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur.
3. Elaboración de un sistema de talleres metodológicos que contribuya a la preparación del maestro primario para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur.
4. Valoración de los resultados que se obtienen de la evaluación teórica del sistema de talleres metodológicos propuesto.

La investigación se basó en la **concepción dialéctico materialista del conocimiento científico**. En correspondencia, se aplicaron métodos de la investigación educativa del nivel teórico y empírico del conocimiento, así como métodos estadísticos.

Del **nivel teórico** se aplicaron:

El **histórico-lógico**, favoreció el estudio de la preparación del maestro primario para la escuela multigrado.

El **analítico-sintético**, posibilitó la interpretación de la información de documentos y textos consultados y la elaboración de la fundamentación teórica de la propuesta determinando los aspectos teóricos y empíricos e integrarlos en una síntesis posterior.

El **inductivo-deductivo**, permitió realizar inferencias y arribar a generalizaciones teóricas acerca del objeto de investigación a partir del análisis y síntesis de los elementos investigados.

La **modelación**, propició la determinación del ideal teórico correspondiente al objeto de investigación, así como al establecer las relaciones entre los fundamentos teórico-metodológicos del sistema de talleres y su vínculo con la práctica pedagógica.

Del **nivel empírico** se aplicaron:

La **revisión de documentos**, permitió constatar en los documentos de carácter estatal o rectores que garantizan la preparación del maestro primario para la escuela multigrado.

La **observación** con el propósito de constatar el tratamiento didáctico-metodológico que se le ofrece a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

El **estudio de los productos del proceso pedagógico**, posibilitó constatar, a partir de la revisión de:

- El plan anual, cómo se concibe la preparación del maestro multigrado para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.
- Los planes de clases de las asignaturas del currículo, constatar la planificación que tiene el maestro para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

La **entrevista**, al director zonal y metodólogo que atiende el rural con el objetivo de constatar las actividades metodológicas realizadas con los maestros para contribuir a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. La

encuesta, a los maestros con el propósito de comprobar la preparación que poseen acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

El **criterio de especialistas**, permitió obtener criterios especializados acerca del sistema de talleres metodológicos en el orden teórico para su perfeccionamiento.

De los **métodos estadísticos** se utilizó la estadística descriptiva, la cual posibilitó el procesamiento matemático, la tabulación y análisis de la información que se obtuvieron en la aplicación de los instrumentos. El análisis porcentual posibilitó cuantificar los datos para llegar a una interpretación adecuada en las diferentes etapas de la investigación.

Para el desarrollo de la exploración empírica se trabajó con las siguientes unidades de estudio: tres maestros, 39 escolares, un director zonal y un metodólogo. Además, seis profesores universitarios para la valoración teórica del sistema de talleres metodológicos diseñado.

La **novedad científica** radica en el sistema de talleres metodológicos a partir de las relaciones dinamizadas entre las asignaturas del currículo, el grupo clase multigrado y la orientación didáctico-metodológica para la preparación metodológica de los maestros primarios en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

La **significación práctica** se concreta en las potencialidades transformadoras del sistema de talleres metodológicos, el cual se erige como herramienta de preparación metodológica a los maestros primarios para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

El informe escrito se estructura en introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se presentan los fundamentos teórico-metodológicos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. En el segundo, se caracteriza el estado inicial del problema que se investiga, se presenta la fundamentación y la concepción estructural-funcional del sistema de talleres metodológicos. Además, se valoran los resultados por el criterio de especialistas.

CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DE LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL GRUPO CLASE MULTIGRADO

En este capítulo se ofrecen los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la preparación metodológica del maestro, se abordan, además, las particularidades de la escuela multigrado y se realizan consideraciones teórico-metodológicas acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

1.1 El trabajo metodológico: una vía para transformar la preparación del maestro de la educación primaria para el trabajo en el grupo clase multigrado

Para lograr la adecuada materialización del proceso de enseñanza-aprendizaje es imprescindible, entre otros factores, la preparación del maestro, la cual -siempre- ha estado dirigida a demostrar cómo tratar los contenidos de las diferentes asignaturas que forman parte del currículo escolar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como fin la transformación del ser humano respondiendo a los objetivos, intereses y necesidades de la época y de la sociedad en que se desarrolla, utilizando los adelantos científicos- técnicos más avanzados. Según Addine (2010), enseñar es dirigir el proceso de aprendizaje.

En la bibliografía pedagógica analizada se asocia el término preparación a un proceso que propicia el desarrollo profesional del maestro.

Por una parte, Valcárcel (2007) concibe la preparación como un “proceso pedagógico constante conformado por un sistema de actividades y acciones, tanto instructivas como educativas, tendientes a mejorar el trabajo profesional del docente; sistema de actividades y acciones que se llevan a cabo individual o colectivamente” (Valcárcel, 2007, pág. 7).

Desde esta perspectiva la preparación contribuye a la superación del maestro, puesto que la superación consiste en “(...) perfeccionar el desempeño profesional actual y/o perspectiva, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridos anteriormente y necesarios para el desempeño (...)” (Añorga, 2007, pág. 106).

Por otra parte, supone la acción de orientar al personal docente en un aspecto específico del proceso docente educativo y que se distingue por su naturaleza didáctica, lo que le concede un carácter metodológico” (Rodríguez Vega, 2020, p. 5).

La autora asume la definición de preparación dada por Valcárcel (2007) porque se aborda la preparación como un proceso dirigido al desarrollo profesional e integral del maestro a partir del par dialéctico instrucción-educación.

Al respecto García y Caballero (2004) precisan que “el trabajo metodológico constituye la vía fundamental para la preparación de los profesores con vista a lograr la concreción del sistema de influencias que permiten dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional” (, p.274.) Cuestión en la que profundiza Caballero (2011) cuando asevera que “el trabajo metodológico es la vía principal para la preparación del personal docente en función de cumplir su encargo: la formación integral de los escolares para dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional y el Modelo de Escuela correspondiente”. (Caballero, 2011, p.40)

Por tanto, el trabajo metodológico juega un papel de primordial importancia para concretar el propósito del perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación. En este contexto, los maestros de la Educación Primaria, consecuentes con el encargo social de dirigir con eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen ante sí la responsabilidad de dar respuestas científicas a las variadas situaciones que se presentan en la implementación práctica de los cambios que se introducen en la práctica pedagógica.

Se coincide que “En el trabajo metodológico individual y colectivo de los docentes se requiere seguir una actuación consecuente con los fines y características, condiciones y contextos del proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador”. (Ginoris, 2013, p.16)

Son numerosas las definiciones de trabajo metodológico que existen, tanto en los documentos normativos del Ministerio de Educación como en varios trabajos publicados. En esta tesis se asume que es “el conjunto de actividades que, utilizando vías científicas, se diseñan, ejecutan y valoran con el objetivo de propiciar el perfeccionamiento del desempeño profesional del personal pedagógico, en función de optimizar el proceso docente educativo, dentro de las posibilidades concretas de un

colectivo pedagógico o metodológico de un centro, de un municipio, provincia o nación”. (Rico, 2008, p. 70)

Para transformar la preparación del maestro de la Educación Primaria es importante tener en cuenta los criterios esenciales para lograr una adecuada concepción del trabajo metodológico. En este trabajo se asumen los que refieren García y Caballero, (2004); ellos son:

- “• Establecimiento de prioridades partiendo de las más generales hasta las más específicas.
- Carácter diferenciado y concreto del contenido en función de los problemas y necesidades de cada instancia y grupo de docentes.
- Combinación racional de los elementos filosóficos, políticos, científico-teóricos y pedagógicos en el contenido del trabajo.
- Carácter sistémico, teniendo en cuenta la función rectora de los objetivos, al vincular diferentes niveles organizativos y tipo de actividades”. (p. 240)

En la consulta a diferentes fuentes se comprobó que existe coincidencia al conceder dos direcciones al trabajo metodológico, a saber, la docente-metodológica y la científico-metodológica; de acuerdo con el propósito e intereses del presente trabajo, la autora se adscribe a las formas del trabajo metodológico que se norman y explican en la Resolución No. 200/2014, en particular a la docente metodológica.

Al respecto, en el artículo 43 se precisa que el trabajo docente-metodológico “es la actividad que se realiza con el fin de mejorar de forma continua el proceso educativo, a partir de la preparación metodológica de cuadros, funcionarios y docentes, basándose fundamentalmente en la preparación didáctica que poseen los educadores, cuadros y funcionarios en el dominio de los objetivos del año de vida, grado y nivel, del contenido de los programas, de los métodos y medios con que cuenta, así como del análisis crítico y la experiencia acumulada”. (Mined, 2014, p.12)

Lo anterior está dirigido a garantizar “el perfeccionamiento de la actividad docente educativa mediante la utilización de los contenidos más actualizados de las ciencias pedagógicas y las ciencias particulares correspondientes.” (García, G. y Caballero, E, 2004, p.276). Según los propósitos de esta tesis se hace necesario transformar la preparación teórico-metodológica del maestro primario rural a tenor de los

fundamentos para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Por su parte en el artículo 44 de la citada Resolución se reconocen las formas fundamentales del trabajo docente-metodológico. Por interés de esta investigación se profundiza en el taller metodológico, considerado como “La actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes y en el cual, de manera cooperada, se elaboran estrategias, alternativas didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriban a conclusiones generalizadas. (Mined, 2014, p.14)

Para garantizar el éxito de las actividades metodológicas hay que tener en cuenta un grupo de requerimientos al planificar estas actividades. Estos son:

- “Determinación del objetivo de la actividad.
- Determinación de las tareas que serán ejecutadas.
- Determinación de las condiciones en que se ejecutarán las tareas.
- Estructuración lógica de las tareas (cuántas tareas se deben llevar a cabo, a quiénes dirigir las tareas, qué metodología se ha de emplear, cuál es la vía más adecuada para realizar cada tarea, si el número de tareas seleccionadas permite el cumplimiento del objetivo, si las tareas planificadas son las que van a la solución del problema, entre otras).” (García, M, 1989, p.78)

Por lo expresado, se comprende que la planificación, ejecución y control del taller metodológico, bajo estas condiciones, conduciría al perfeccionamiento de la preparación metodológica del maestro primario multigrado y con ello se contribuye a lograr efectos positivos en la calidad de la clase. Para ello, hay que concebir un conjunto de acciones dirigidas a controlar y evaluar a los maestros, para organizar los niveles de ayuda individual y colectiva que se precisan emprender con vista al logro de los objetivos que se han trazado.

En resumen, el perfeccionamiento de la preparación del maestro multigrado mediante el trabajo metodológico se traduce en la solución de uno de los problemas pedagógicos de su práctica: concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción desarrolladora.

En consecuencia, en los momentos actuales se demanda una preparación del maestro rural para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en las particularidades de la escuela multigrado, aspecto este que se aborda en el próximo epígrafe.

1.2. El grupo clase multigrado en la escuela multigrado. Su conceptualización y particularidades

El término rural se asocia al campo, a los espacios geográficos distantes de las ciudades que se caracterizan por una densidad poblacional baja, cuyos pobladores se dedican, generalmente, al cultivo de la tierra y/o a la cría de animales. Según Barra, Cáceres y Rivas (2017), “se entiende como rural, aquellos sectores donde las personas que los habitan realizan esencialmente actividades económicas primarias, como lo son la agricultura, pesca, ganadería, explotación forestal y minería” (p.24).

Al respecto, a nivel mundial los niños que viven en estos lugares reciben instrucción escolarizada en las escuelas rurales. Datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), apuntan que en México “durante el ciclo escolar 2013-2014, de las casi 100 mil escuelas primarias que existían en el país, 44% de ellas (43,665) correspondieron a esta modalidad. Escuelas donde se atendieron a poco más de 1 300 000 estudiantes” (INEE, 2015, p.315).

Mientras que en Chile “las escuelas rurales representan un 30% del total de establecimientos que existen en el país, de los cuales el 23% funciona con aulas multigrado” (Barra et al., 2017, p.7), a pesar de ello, es notable el criterio acerca de la desatención, el abandono y el atraso escolar que caracteriza a las escuelas rurales en América Latina (Juárez, Vargas y Vera, 2015; Cruz, y Juárez, 2017; Barra et al., 2017 e IEEPP, 2017).

En Cuba, por el contrario, las escuelas primarias rurales han sido parte importante en el desarrollo de acciones encaminadas a alcanzar la equidad social. A partir de la década de los sesenta, se abrieron más de diez mil aulas de Educación Primaria especialmente en el campo (Romero et al., 2004, p. 4).

Posteriormente, con la implementación de la Resolución Ministerial 210/1975 se establece una nueva forma de organización para la escuela primaria del sector rural que contempla cuatro tipos de escuelas: las graduadas (tienen todos los grados de

primero a sexto, sin combinar grados), las semigraduadas (solo tienen aulas del primer ciclo, sin combinar ninguno de ellos), concentrados de segundo ciclo (concentrados e internados en los que agrupan a estudiantes de zonas apartadas para cursar quinto y sexto grados)¹ y multigrados (atienden en un mismo salón de clases a alumnos de diferentes grados, lo cual implica una diversidad en cuanto a edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración) (Romero, y et al., 2004, pp.4-5). Para una mejor comprensión se representa en el siguiente esquema:

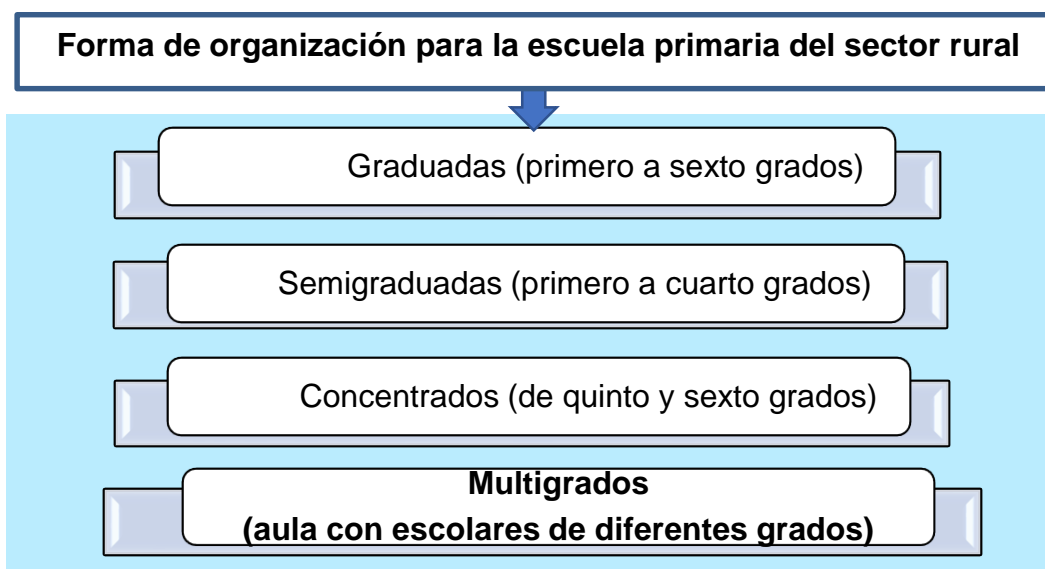


Figura 1: Representación de los tipos de escuela rural en Cuba. Fuente: elaboración propia.

El Ministerio de Educación de Cuba, ha establecido de manera permanente y como objetivo priorizado, la atención a la escuela primaria rural y particularmente a la escuela primaria multigrado, por la complejidad que demanda la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto escolar. El estudio realizado de las obras de diferentes autores², revela resultados científicos para contribuir al perfeccionamiento del tema que se investiga, lo que propicia un acercamiento al objeto de esta

¹Desde finales de la década de los ochenta, los concentrados e internados han disminuido en número, debido a que se ha procurado que los niños permanezcan con sus familias y se desarrollen en su comunidad.

² Rodríguez, (2004-Perú), Boix, (2011-España), Mejías, (2012-Hondura), Busto, (2014-Granada), Abós, (2014- España), Bonilla, (2017-Nicaragua), Cruz y Juárez, (2017-El Salvador-México) Barras, (2017-Chile), Castro, (2018-México) y del ámbito nacional: Guilarte, (2003), Ugalde, (2003), Cubillas, (2004), Manes, (2005). González, y Miyares, (2006), Marrero, (2007), Céspedes, (2008), Rivera, (2009), Silva, (2011), Céspedes, Montoya, y Valentina (2011) y Peña, (2013-2017), entre otros.

investigación y constituyen antecedentes y fundamentos a tener en cuenta en esta tesis.

En tal sentido, se reconoce que existen diversas denominaciones para referirse a la escuela multigrado, entre las que se encuentran: clases combinadas, cursos mezclados de forma forzada, agrupamientos verticales Little (2001); así como: escuela de enseñanza mutua, multifase, unitaria, unidocente, monitorial, grados múltiples (Rodríguez et al., 2004), en esta investigación se asume la denominación escuela multigrado.

En la literatura consultada (Pérez, 1982, González, 2006, Mejías, 2012, Leyva, Peña, y Proenza, 2013, Juárez, Vargas y Vera, 2015) se aprecian diferentes posiciones al definir la escuela multigrado. **(Anexo 1)** Los autores Pérez (1982), Mejías (2012), Leyva et al., (2013) y Juárez et al., (2015) coinciden en aseverar que es aquella que está conformada por uno o varios grupos clases, que agrupa escolares de dos grados de un mismo momento del desarrollo o por más grados de diferentes momentos del desarrollo y en los que un único maestro primario está responsabilizado con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada grupo clase multigrado.

Estos rasgos, tradicionalmente, han caracterizado este tipo de escuela; sin embargo, a partir de los cambios que se han implementado en los últimos años en las escuelas del sector rural de la Educación Primaria en Cuba, es necesario reconceptualizar su definición; en este sentido, se asume como “aquella donde al menos existe un aula multigrado, pudiendo interrelacionarse con aulas graduadas, pero manteniendo un solo docente por aula de grupos clases de grados múltiples” (Quiñones et al., 2009, p.66). Esta definición se distancia de lo tradicional establecido y se asume en esta investigación.

La escuela multigrado -en Cuba- adopta una forma de organización que difiere tanto de la escuela rural graduada como de la escuela urbana. Esta organización se sustenta en las combinaciones multigrado, entendida como el agrupamiento de grados que se manifiesta en el grupo clase multigrado sustentado en el criterio de subciclo, ciclo o diferentes ciclos (Fajardo, 2019). Se clasifican en simple y compleja, tomando como criterios los grados o ciclos que integran el grupo clase multigrado. En la literatura aparecen diversas posiciones al respecto.

En esta tesis se asume la clasificación de las combinaciones a partir de los momentos del desarrollo de los escolares que establece el Modelo de escuela primaria. En consecuencia, se considera que el multigrado es simple cuando agrupa grados de un mismo momento del desarrollo. Ejemplo: (1.-2.); (3.-4.); y (5.-6.). Es complejo cuando confluyen grados de diferentes momentos del desarrollo. Ejemplo: (1. y 4.); (2. y 6.); (3. 4. 5. y 6.); (1. 2. 3. 4. y 5.); (4. 5. y 6.); entre otras combinaciones que pueden existir en la escuela multigrado.

Sobre este aspecto es importante tener en cuenta que no siempre los maestros “realizan análisis detallados de las características de sus grupos clases, lo que impone la necesidad de identificar qué grupos existen y cuál es el universo que abarcan” (Quiñones et al., 2009, p.20). A continuación, se muestra en una tabla la cantidad de combinaciones que pueden existir a partir de los grados que tiene.

Tabla 1. Cantidad de combinaciones que pueden existir a partir de los grados.

Posibles combinaciones multigrado			
Grupo clase multigrado de seis grados (1)			
1ero-2do-3ero-4to-5to-6to			
Grupo clase multigrado de cinco grados (6)			
1ero-2do-3ero-4to-5to	1ero-2do-3ero-5to-6to	1ero-3ero-4to-5to-6to	
1ero-2do-3ero-4to-6to	1ero-2do-4to-5to-6to	2do-3ero-4to-5to-6to	
Grupo clase multigrado de cuatro grados (15)			
1ero-2do-3ero-4to	1ero-2do-4to-6to	1ero-3ero-5to-6to	2do-4to-5to-6to
1ero-2do-3ero-5to	1ero-2do-5to-6to	1ero-4to-5to-6to	2do-3ero-5to-6to
1ero-2do-3ero-6to	1ero-3ero-4to-5to	2do-3ero-4to-5to	3ero-4to-5to-6to
1ero-2do-4to-5to	1ero-3ero-4to-6to	2do-3ero-4to-6to	
Grupo clase multigrado de tres grados (20)			
1ero-2do-3ero	1ero-3ero-5to	2do-3ero-4to	2do-5to-6to
1ero-2do-4to	1ero-3ero-6to	2do-3ero-5to	3ero-4to-5to
1ero-2do-5to	1ero-4to-5to	2do-3ero-6to	3ero-4to-6to
1ero-2do-6to	1ero-4to-6to	2do-4to-5to	3ero-5to-6to
1ero-3ero-4to	1ero-5to-6to	2do-4to-6to	4to-5to-6to
Grupo clase multigrado de dos grados (15)			

1ero-2do	1ero-6to	2do-6to	4to-5to
1ero-3ero	2do-3ero	3ero-4to	4to-6to
1ero-4to	2do-4to	3ero-5to	5to-6to
1ero-5to	2do-5to	3ero-6to	
Total		57	

Fuente: Elaboración propia.

Una de las características que distinguen la escuela multigrado es que está conformada por al menos un **grupo clase multigrado**, término que se asume en esta investigación, aunque también se denomina grupos clases de grados múltiples, grupos multigrado, aulas multigrado, aulas de clase multigrado y grupo múltiple.

El grupo clase multigrado es definido por González (2006) como el espacio áulico, que en ocasiones coincide con la Escuela Rural (Aula multigrado), integrado por escolares de diferentes grados y edades, conducidos por un solo maestro, que garantiza intencionadamente la combinación de conocimientos y relaciones interpersonales según las particularidades de formación de estos grupos, cuestión con la cual no se concuerda pues el grupo clase multigrado es más que un espacio áulico.

Según el autor que se referencia, generalmente pertenece a la misma comunidad rural y sintetiza la asunción del principio de la combinación de conocimientos, las relaciones interconceptuales para la adecuación curricular en la escuela multigrado y por consiguiente una dinámica en el proceso que se distancia de lo tradicional establecido, elementos a los que se adscribe la autora de la investigación.

En este sentido, Quiñones et al., (2009) al referirse al grupo clase multigrado expresan que son “espacios pedagógicos con relaciones, combinaciones, adaptaciones, adecuaciones, interacciones, acoples de conceptos, procedimientos, técnicas y singularidades que son necesarias potenciar y que le diferencian de la escuela multigrado tradicional” (p.22), en esta definición no se revela qué se entiende por espacio pedagógico.

Otra definición es la que aportan investigadores del Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas de Nicaragua en la que aseveran que la condición más peculiar “es la facilitación de un proceso (...) impartido por un solo docente, (...) en un mismo espacio bajo la estrategia de conducción directa e indirecta, lo que a su vez está

determinado por las capacidades pedagógicas de los docentes para conducir de forma compleja el proceso de enseñanza–aprendizaje en esta modalidad” (IEEPP, 2017, p. 21), se reconoce la certeza de esta afirmación, sin embargo se absolutiza una sola variante metodológica al referir la aplicación de estrategia de conducción directa e indirecta pues en la actualidad existen diversas variantes metodológicas para el trabajo en el grupo clase multigrado.

Derivado de lo anterior y del estudio realizado, la autora de esta investigación define el grupo clase multigrado como el grupo escolar integrado por escolares de dos o más grados que confluyen en igual espacio físico y en los que un único maestro primario dirige el proceso educativo en general y el de enseñanza-aprendizaje en particular, en correspondencia con las combinaciones multigrados y la comunidad rural a la que pertenece.

De los planteamientos anteriores se infiere que en el grupo clase multigrado tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual demanda de una apropiada dirección por parte del maestro primario. Ello confirma la necesidad de preparar a los maestros multigrados para tales fines.

Resulta necesario puntualizar que la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado se concreta en la clase multigrado, que según Ugalde (2007) es “la forma organizativa de la enseñanza en la cual el maestro dirige la actividad cognoscitiva de escolares de más de un grado simultáneamente, atendiendo las características de cada grado y las particularidades de los escolares para que todos dominen los fundamentos del material estudiado en clase con una eficiente combinación de trabajo colectivo e individual. Para ello debe valerse de métodos de trabajo que le permitan organizar este y lograr que se cumplan los objetivos de cada grado” (p.66); posición que se asume en esta tesis.

En correspondencia con lo abordado, se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado tiene características particulares. De ahí, que varios autores (Miyares 2006 y Peña 2013) lo hayan definido. En tal sentido, resulta orientador para esta tesis el aportado por Peña (2013) que lo concibe como “el proceso que tiene lugar durante el transcurso de las asignaturas de los grados que forman la combinación del grupo clase multigrado bajo la dirección de un solo maestro y que

tiene como objetivo fundamental contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, que tiene su síntesis en el logro de una clase única en condiciones de grupo clase multigrado. Es la vía mediatizadora esencial para la adquisición de los conocimientos, procedimientos, habilidades, hábitos, normas de comportamiento y valores, en correspondencia con la edad y el nivel de desarrollo que alcanza cada escolar” (p. 64).

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el grupo clase multigrado se sustenta en los **principios** que han aportado varios investigadores, entre ellos se significan los siguientes:

La contextualización (Gell, 2005): se manifiesta en la preparación multigrado del maestro fundamentado en las relaciones esenciales que se establecen entre la integración, la diferenciación y la sistematicidad de los objetivos y contenidos durante el proceso enseñanza en la escuela multigrado. Este principio constituye el núcleo alrededor del cual se integran los restantes componentes y relaciones, mostrándose así la necesidad de la preparación multigrado del maestro.

Multiintegración (Miyares, 2006): se concibe como un proceso de integración múltiple, diversa y sistemática que tiene lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva curricular, didáctica y educativa, en torno a las nociones esenciales de estos aspectos, lo cual favorece la reconsideración periódica y sistemática del sistema de conocimientos, valores y habilidades de las que el escolar se apropia a través de aproximaciones cada vez más complejas y profundas en un mismo tiempo y espacio. Integrar los contenidos curriculares presupone organizarlos flexiblemente en torno a las nociones esenciales como ideas rectoras o fundamentales.

Combinación de conocimientos (González, 2006): es el nexo que se produce en el proceso pedagógico que tiene lugar en la dirección zonal, escuelas y aulas multigrado, con intención pedagógica, metodológica y didáctica, proyectando acciones educativas en estrecha relación con su contexto social, el cual garantiza que la principal particularidad de estas escuelas: su grupo clase multigrado, sea el elemento rector del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El principio de la combinación de conocimientos es portador de la posibilidad de combinar, adaptar, acoplar conceptos, procedimientos y habilidades en las

condiciones pedagógicas de la escuela multigrado, lo cual antes no había sido abordado en la escasa literatura pedagógica que se ha dedicado a esta temática.

Multiinteracción (Marrero, 2007): está determinada por las relaciones que se establecen en el seno de un grupo clase multigrado entre los escolares de diferentes grados, entre los escolares y el objeto grupal del conocimiento y entre los escolares y el maestro. Cuando esas interacciones se establecen espontáneas, sistemática y conscientemente, a través de las interrelaciones durante el desarrollo de una actividad común de aprendizaje a partir de un contenido integrado. Según el propio autor, constituye la regularidad, regla o rasgo esencial que rige el desarrollo del proceso de enseñanza en el contexto de un grupo escolar multigrado, para el logro de un aprendizaje grupal en esos escolares.

Cooperación (Marrero, 2007): es un proceso que revela cómo en las situaciones educativas del grupo pueden ser estructuradas las relaciones entre los escolares de forma cooperativa, en tanto a través de las mismas experimentan sentimientos de apoyo, aceptación y pertenencia al grupo. La estructuración cooperativa del aprendizaje es superior a la competitiva y a la individualista, por lo que el rendimiento académico y la productividad del conocimiento salen beneficiados junto a la formación ético social de los escolares.

Integración (Silva, 2016): constituye un proceso que facilita la organización flexible del contenido curricular en la escuela multigrado a través de la relación entre contenidos afines que permite agrupar la diversidad de ellos en las asignaturas.

Estos principios son asumidos en esta investigación. A juicio de la autora se complementan en tanto buscan en la diversidad de combinaciones que se presentan en el grupo clase multigrado potenciar la contextualización, multiintegración, combinación de conocimientos, multiinteracción, cooperación y la integración. Los mismos deben ser tenidos en cuenta por los maestros multigrados al planificar sus clases en las diferentes asignaturas del currículo.

Un aspecto que resulta esencial tener en cuenta en la preparación de los maestros multigrados para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado es el tratamiento de variantes metodológicas para este contexto de actuación, entendidas como “las diversas formas de organizar el proceso de

enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado con el propósito de contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar” (Fajardo, 2019). Ellas son:

“1ro- Planificación de una actividad colectiva directa, tratando aspectos comunes y generales para ambos grados y de ahí pasar a realizar la actividad independiente diferenciando las tareas para presentar, ejercitar o evaluar a los alumnos de acuerdo a los diferentes niveles de desempeño.

2do- Utilización de las formas tradicionales que es lo que, en casi la totalidad se emplea, es decir un grupo en atención directa del maestro y el otro trabajando de forma independiente.

3era- Realización de la misma actividad frontal, pero con diferentes exigencias según el grado y las potencialidades y carencias de los alumnos a partir de la planificación en núcleos básicos.

4to- Planificación de tareas de colaboración, es decir “propiciar la ayuda de los alumnos más aventajados, o del grado superior” (Rodríguez et al., 2004, p.8).

Resulta evidente pues, que la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado demanda de un tratamiento didáctico-metodológico específico. En tal sentido, la preparación del maestro multigrado en la Educación Primaria resulta esencial desde las asignaturas que forman parte del currículo de estudio, aspecto este que se aborda en el próximo epígrafe.

1.3 La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde la preparación del maestro Primario

La preparación del maestro multigrado tiene que garantizar una adecuada dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, el cual demanda de una adecuada dirección.

A criterio de Valle (2007) “La dirección es una influencia con fines determinados sobre el sistema social y la puesta de éste en consonancia con las leyes que le son inherentes. Significa revelar las tendencias progresivas del desarrollo social, así como, planificar, organizar, regular y controlar su movimiento. La dirección constituye una actividad de tipo social y puede ser aplicada a todas las esferas de la vida del hombre” (p. 22).

De ahí, que muchos investigadores han abordado lo relativo a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje; se destacan los aportes de Álvarez (1989), Castellanos et al. (2001), Silvestre y Zilberstein (2002), González, Recarey y Addine (2004), Valle y García (2007), Rico, Santos y Martín (2008), Sierra (2008), Santos (2012), Addine (2013) y Peña, (2013), entre otros; quienes coinciden que es función del profesor, así como en la necesidad de planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar los aspectos que como sistema permiten dirigir este proceso.

Es por ello, que para asumir una posición ante este proceso en el grupo clase multigrado, la autora considera las funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación (Valle, 2007), del siguiente modo:

Planificación: constituye el punto de partida del proceso de dirección. En este momento, se considera el objetivo integrador de la clase multigrado como categoría rectora para determinar el contenido de aprendizaje que permitirá su alcance.

Este objetivo es derivado de aquellos que expresan los propósitos a lograr según los grados y asignaturas del currículo que se combinan para un período determinado, por lo que el maestro primario tiene la misión de contextualizarlos hasta la clase y articularlo coherentemente con la caracterización o diagnóstico del nivel de partida, la determinación de las acciones a desarrollar tanto por el maestro como por el escolar teniendo en cuenta el tipo de contenido, el resto de las categorías didácticas y el contexto en particular en que se desarrolla el proceso, todo lo cual estará reflejado en su plan de clases.

Organización: se materializa lo planificado. Implica la determinación de las relaciones entre los protagonistas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (escolares, maestro y grupo clase multigrado). Por ello, se hace imprescindible tener en cuenta el conocimiento del diagnóstico grupal e individual, la creación de espacios y momentos para la reflexión y la implicación de cada uno en el análisis de las diferentes tareas. Además, es necesario tener en cuenta los fundamentos pedagógicos y las relaciones que se encuentran en la base misma de las restantes categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ejecución: está en correspondencia con la planificación y organización proyectada. Garantiza el funcionamiento y el desarrollo de lo planificado, de acuerdo con el objetivo

integrador formulado y las tareas docentes concebidas -de formar individual y colectiva- como parte de la clase multigrado para los grados y grupo clase para atender la zona de desarrollo próximo de cada escolar y el grupo clase multigrado, a partir de las formas de organización establecidas y la dinámica entre las distintas categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este momento resulta imprescindible que el maestro primario cree un clima áulico positivo, donde se respeten los puntos de vista de los escolares independientemente de la edad y el grado, se valore y enjuicie lo que se aprende, se reflexione en colectivo, se produzcan intercambios de conocimientos, de estrategias o procedimientos de aprendizaje, se ejecuten acciones de control y valoración del trabajo de un mismo grado y del grupo clase multigrado. Lo anterior requiere que el único maestro primario responsabilizado con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje funcione como guía de la clase, propiciando un verdadero rol protagónico en los escolares.

Control y evaluación: el control y la evaluación funcionan como una unidad dialéctica; el primero, está dirigido a comprobar el resultado real del proceso de enseñanza-aprendizaje y el segundo, manifiesta la valoración de los resultados obtenidos. Ambos son imprescindibles para regular el referido proceso e incluyen tanto el análisis de la información obtenida como la toma de decisiones de manera conjunta. En consecuencia, el maestro primario tiene que dominar las normas, resoluciones y orientaciones que establecen las distintas formas de controlar y evaluar el aprendizaje de los escolares.

Las funciones de dirección anteriormente explicadas (planificación, organización, ejecución, control y evaluación) y asumidas en esta investigación por la autora son coherentes con la **dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado**. En consecuencia, se requiere tener dominio de las características que tipifican las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se asumen las consideraciones que realiza Santos (2004) al respecto, las cuales se contextualizan al grupo clase multigrado considerando los elementos que han aportado varios autores (Lorences 2003, Quiñones et al. 2009, Manes et al. 2011, Peña, Martínez y Cruz, 2017) como resultado de sus investigaciones. Estos aspectos son:

El **objetivo**, ¿para qué enseñar y para qué aprender?, en el grupo clase multigrado constituye “el componente rector que permite la adecuación de los objetivos y fines del currículo de la Educación Primaria a las exigencias de la escuela multigrado según los grupos clases de grados múltiples” (González, s.f.). Una singularidad en este contexto es que siempre que sea posible “debe ser integrador para todos los grados que forman la combinación a partir de las adecuaciones que pueden realizarse a los programas de las asignaturas, y debe estar en función de todos los escolares y grados del grupo clase” (Peña et al., 2017, p.38). Por tanto, debe expresar “lo que deben ser capaces de lograr los alumnos en términos de aprendizaje, de sus formas de pensar y sentir y de la formación de acciones valorativas” (Manes et al., 2011, p.18).

El **contenido**, ¿qué enseñar y aprender?, en el grupo clase multigrado “ha de responder a las preguntas de qué es lo que deberá aprender el alumno, qué aspectos deberán ser atendidos para su formación y qué exigencias deberán tenerse en cuenta para estimular su desarrollo” (Silvestre y Zilberstein, 2002, p. 48). A juicio de la autora en este contexto “Es algo medular en lo que hay que meditar para evitar a los alumnos la sobrecarga de información innecesaria, durante el desarrollo de la clase” (Rico, et al., 2016, p.312). Por esto, el contenido se determina teniendo en cuenta “el tipo de combinación de multigrado y las particularidades de las asignaturas (...), se realizará por: ejes temáticos” (Manes et al., 2011, p. 20).

Un elemento distintivo del contenido en el grupo clase multigrado es que se organiza por “**ejes temáticos**” (también denominado ideas rectoras, ejes curriculares y contenidos afines), definido como “aquel elemento del contenido de la enseñanza de la asignatura (conceptos, procedimientos, principios, leyes, teorías y métodos de las ciencias) que posee determinadas propiedades didácticas especiales que revelan los rasgos esenciales del contenido y que deben ser comprendidos y asimilados por los escolares permitiendo la sistematización, integración y generalización del sistema de conocimientos y habilidades necesarios para el cumplimiento de los objetivos de la asignatura en: grados, subciclos, ciclos y enseñanza” (Lissabet, s.f., p. 7).

Para precisar los ejes temáticos, a criterio de González, (2006) es necesario tener presente las siguientes acciones metodológicas:

- Valoración de los objetivos y contenidos de cada unidad.

- Alineación de los programas de los diferentes grados sin eliminar objetivos, ajustando el tiempo que se le debe dar.
- Integración de los contenidos.
- Determinación de los dominios cognitivos por asignaturas.
- Determinación de las necesidades e intereses de los escolares según los niveles de desarrollo presentes en el grupo clase multigrado.
- La realización de la síntesis de contenidos por dominios cognitivos a partir del establecimiento de contenidos y necesidades.

Se considera que el contenido expresado en ejes temáticos contribuye al ordenamiento y coordinación de la actividad en lo referente a la tarea de aprendizaje multiintegrada, la cual es considerada “un aspecto sustantivo de la multiintegración didáctica en tanto propicia la integración de los conocimientos de los escolares, además de aglutinarlos entorno al problema en ella implícito, desde una perspectiva cooperativa” (Quiñones et al., 2009, p.56).

En resumen, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado se concibe para el grupo clase multigrado a partir de ejes temáticos mediante la tarea de aprendizaje multiintegrada.

El **método**, ¿cómo enseñar y aprender?, está estrechamente relacionado con el objetivo y el contenido. En el grupo clase multigrado constituye “la vía esencial a utilizar por el maestro primario y el escolar, para organizar y dirigir la actividad cognoscitiva y el modo de aprender en el grupo clase multigrado, además es el encargado de dinamizar la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, las diversas combinaciones devienen en exigencias de métodos que permiten al maestro primario dirigir de manera acertada el logro de objetivos que se concretan en la clase única, en los que predominan los métodos productivos como el problémico, la conversación heurística, investigativos, trabajo independiente, intercambio grupal” (Peña et al., 2017, p.38).

Los **medios de enseñanza-aprendizaje**, ¿con qué enseñar y aprender?, establecen relación directa con los métodos, en tanto que el “cómo” y el “con qué”, son casi inseparables. En el grupo clase multigrado posibilitan el logro del objetivo de la clase multigrado; “los medios que garantizan mejor la asimilación del contenido de la

enseñanza y el trabajo independiente de los escolares en este tipo de grupo son las hojas de trabajo, las fichas de contenido, las tarjetas de ejercitación, y los medios audiovisuales” (Peña et al, 2017, p.38).

Las **formas de organización**, (¿cómo organizar el enseñar y el aprender?), constituyen el encuadre formal en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el grupo clase multigrado la forma de organización fundamental es la clase multigrado, la cual se concibe “para todos los escolares con un objetivo que permita diferentes acciones para cada uno de los grados presentes en ella, con un carácter integrador y diferencial, en la cual se tenga en cuenta el diagnóstico individual y del grupo en general, y se potencie la búsqueda independiente de conocimientos y el desarrollo de habilidades” (Peña et al., 2017, p.38).

Según Manes et al. (2011), la clase multigrado constituye la forma de organización fundamental de este proceso y se realiza a través de:

La enseñanza frontal: en la cual el docente se dirige a todos los escolares de la sala de clases para transmitir informaciones comunes, independientemente que existan diferencias en las competencias cognoscitivas, cuando se elabora la materia y se comprueba el resultado de la fijación, entre otras actividades.

La enseñanza en grupos cooperativos: se emplea en la elaboración de nuevos conocimientos, en la solución comentada de ejercicios entre sí, en la solución de ejercicios parciales, formando pequeños grupos de diferentes niveles de desarrollo para establecer la interacción experto-novato, en la cual colaboran los escolares del mismo grado y de diferentes grados, formando parejas de equilibrio con un escolar líder, transmitiendo las experiencias y conocimientos de los expertos a los novatos.

El trabajo individual de los escolares: se realiza fundamentalmente en la etapa de fijación del contenido de la enseñanza, así como en la elaboración de los nuevos conocimientos y en la solución de tareas por sí solos.

La **evaluación**, ¿en qué medida se cumplen los objetivos?, es el proceso para comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el grupo clase multigrado se dirige a “estimular la autoevaluación y autovaloración de los resultados por el escolar, así como las acciones de control y valoración del trabajo de un mismo grado y de diferentes grados”

(Peña et al., 2017, pp.38-39), lo que le permite al maestro “comprobar el logro de los objetivos en los diferentes niveles organizativos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado (clase, subciclos, ciclo y enseñanza)” (Manes et al., 2011, p. 37).

En consecuencia, con lo anterior se define la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado como la actividad de planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la clase multigrado, donde se atiende conscientemente las combinaciones de grados bajo la orientación de un solo maestro primario. (Fajardo, 2019).

Se considera que dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado demanda una atención priorizada por parte del maestro multigrado para este contexto de actuación, lo que le permitirá planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Ello supone un tratamiento didáctico-metodológica específico de los referidos componentes.

Teniendo en cuenta los fundamentos asumidos se identifica como variable fundamental de la investigación la preparación del maestro multigrado para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, la cual es definida como: el proceso que garantiza la actualización y profundización didáctico-metodológica relacionado con la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la actividad donde se atiende las combinaciones de grados bajo la orientación de un solo maestro primario

Conclusiones del capítulo I

La preparación del maestro primario multigrado constituye una vía importante para la actualización y profundización didáctico-metodológica en función que le permita al maestro asumir la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en el grupo clase multigrado. Sus particularidades demandan de un tratamiento didáctico-metodológico específico a las categorías didácticas del referido proceso.

Después del estudio teórico realizado resulta imprescindible conocer el estado inicial de la preparación del maestro para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, aspecto que será tratado en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 2. SISTEMA DE TALLERES METODOLÓGICOS DIRIGIDO A LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL GRUPO CLASE MULTIGRADO

En el capítulo se ofrece una caracterización del estado actual de la preparación metodológica del maestro para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur del municipio Perico, teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores derivados de la definición teórica de la variable fundamental de la investigación, además se fundamenta y presenta el sistema de talleres metodológicos que como resultado científico se propone, así como los resultados de su valoración teórica.

2.1 Diagnóstico del estado actual de la preparación metodológica del maestro para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado

A fin de diseñar y ejecutar el diagnóstico del estado actual de la preparación metodológica del maestro para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, se operacionalizó la variable fundamental de esta investigación en las siguientes dimensiones e indicadores:

Orientación metodológica a los maestros: se sustenta en la necesidad de guiar, conducir y actualizar a los maestros para dirigir acertadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Indicadores:

- Se diseña y ejecuta un sistema de acciones de carácter metodológico.
- Se ofrecen sugerencias al maestro sobre cómo planificar y dirigir la enseñanza en el grupo clase multigrado.

Enseñanza a partir de las funciones de dirección y las combinaciones de grado bajo la orientación de un solo maestro: se concreta en el dominio teórico-metodológico de las funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación.

Indicadores:

- Conoce las funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación.

- Aplica las funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación.
- Emplea variantes metodológicas
- Da tratamiento al contenido a partir de Ejes temáticos.

El diagnóstico inicial se aplicó durante el curso escolar 2021-22, en la zona rural Perico sur, para lo cual la autora utilizó la siguiente muestra: un director zonal, un metodólogo municipal, tres maestros y 39 escolares. El criterio de selección es intencional por tratarse de los maestros que más dificultades presentan en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado de la zona rural.

Se aplicaron los métodos del nivel empírico que siguen:

La **revisión de documentos** con la intención de constatar en los documentos de carácter estatal o rectores las orientaciones que garantizan la preparación del maestro primario para la escuela multigrado (programa y orientaciones metodológicas).

La **observación** a clases de las asignaturas: Lengua Española, Matemática e Historia de Cuba con el propósito de constatar el tratamiento didáctico-metodológico que se le ofrece a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

El **estudio de los productos del proceso pedagógico** para constatar en el plan anual de la zona rural el diseño y ejecución de actividades metodológicas relacionadas con la preparación del maestro multigrado para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en su grupo clase multigrado; en los planes de clases la planificación que tiene el maestro para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en su grupo clase multigrado y en los informes de los controles a clases realizados por los directivos comprobar los principales logros y dificultades que manifiesta el maestro en su preparación.

La **entrevista** al director zonal y metodólogo que atiende el rural con el objetivo de constatar las actividades metodológicas realizadas con los maestros para contribuir a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

La **encuesta** a los maestros con el propósito de comprobar la preparación que poseen acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Resultados obtenidos en la revisión de documentos

Se realizó el estudio (**Anexo 2**) de los siguientes documentos: Programas y Orientaciones Metodológicas de los diferentes grados en tres asignaturas: Lengua Española, Matemática e Historia de Cuba de los grados de la Educación Primaria. Sus resultados fueron:

Primero y segundo, Lengua Española: En el programa, los objetivos generales incluyen el logro de las habilidades en ambos grados, sin embargo, se evidencia una reducción al componente caligráfico. En segundo grado, se plantean exigencias hacia los componentes de la asignatura, no se aprecian indicaciones para la clase multigrado. En la caracterización de la asignatura Lengua Española se trata brevemente lo referido a la construcción de textos escritos en relación con la expresión oral y la escritura en su componente caligráfico. No se refleja la dirección hacia el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua, ni cómo emplearlo en las clases en el grupo multigrado.

En este sentido, las orientaciones metodológicas explican las fases que se deben cumplir en el proceso de lectura y escritura, aparecen además los pasos metodológicos, pero no se explicitan orientaciones para el trabajo diferenciado en el grupo clase multigrado. Se sugieren variadas actividades, pero no se demuestra su trabajo por Ejes temáticos. Se exponen recomendaciones para el trabajo con los diferentes componentes de la asignatura, sin direccionar el trabajo en el grupo clase multigrado. Las variantes de clases que se sugieren no particularizan este tipo de grupo. Se asume un enfoque plural para la enseñanza de la lengua.

Tercer y cuarto grados, Matemática: Se indica el trabajo por los diferentes componentes de la asignatura: numeración, cálculo, magnitudes, resolución de problemas y geometría.

No se refleja la dirección hacia el trabajo diferenciado en el logro de los objetivos. Se declara que en el trabajo con las magnitudes se deben utilizar diferentes algoritmos y no se indican acciones para las funciones de dirección del maestro: planificación, organización, realización y el control.

En tercer grado se ofrecen amplias sugerencias para el trabajo con la numeración y el cálculo, según diferentes variantes. No se aparecen sugerencias para el trabajo con Ejes temáticos en la clase multigrado.

Quinto y sexto grados, Historia de Cuba: Se indica el trabajo con personalidades, hechos y pasajes de nuestra historia; para lo que aparecen sugerencias en cuanto a contenido y tratamiento. Se mantienen las orientaciones relacionadas con el proceder metodológico a seguir para su tratamiento, pero no aparecen precisiones para las variantes de clase y el tratamiento al contenido por Ejes temáticos en la clase multigrado.

Resultados obtenidos en la observación a clases

Se observaron (**Anexo 3**) seis (6) clases, dos de cada una de las asignaturas; Lengua Española, Matemática e Historia de Cuba, donde se trabajó con diferentes componentes de las asignaturas. El análisis de sus resultados confirmó que:

El empleo de las variantes de clases, teniendo en cuenta las características de la clase multigrado no se apreció en las clases observadas, se trabajó con el tratamiento a los componentes de cada asignatura particularizando en caracteres diferentes en el 34% (dos) de las clases observadas. En el resto, cuatro clases (66%), se relaciona de manera general.

En el 100% se emplean recursos pedagógicos para el desarrollo de las actividades, pero no se escriben palabras o frases en la pizarra. El maestro a partir del tema presenta objetos, láminas o ilustraciones de los textos del grado y formula preguntas que responden los escolares.

En las seis clases, se presentan los contenidos particularizando en cada grado, sin embargo, no se trabaja por Ejes temáticos. En cuatro de estas clases se precisan las características del tipo de contenido a tratar y se orientan los objetivos. En las dos clases restantes la orientación se dirige a las actividades a realizar. En todas, el maestro explica por separado el contenido a tratar en cada grado y orienta las actividades de manera independiente. Emplea recordatorios como: “recuerden que esto se relaciona con lo tratado en clases anteriores, recuerden la escritura correcta de esta palabra”.

En las seis clases observadas, durante la realización el maestro pasa por las mesas y controla el trabajo de los escolares, les rectifica errores de ortografía, caligrafía y redacción. Los escolares trabajan solos. No se propicia la interrelación de la ejecución con la orientación. El maestro los alerta para que borren poco y mantengan la limpieza y presentación del trabajo. En ninguna clase se orienta ni realiza el trabajo grupal.

En el 100% de las clases el control se realiza en el momento final: en cuatro clases (66%) varios escolares leen lo que escribieron, en dos de ellas (34%) el maestro escribe en la pizarra algunas ideas y resultados y se rectifican los errores, en tres de ellas (50%) se hace oralmente. En cuatro de las clases, el maestro orienta escribir en la casa otra vez los ejercicios con errores. En todas las clases el maestro expresa que posteriormente recogerá las libretas para la revisión individual de estas. No se analizaron las dificultades que presentaron los escolares, ni realizaron ejercicios correctivos, aunque en cinco clases ((82%) el maestro orienta algunos de tarea para la casa.

Los resultados obtenidos en el estudio de los productos del proceso pedagógico, demuestran que:

La revisión al plan de trabajo metodológico (**Anexo 4**) confirmó que se establecen las líneas del trabajo metodológico donde se prioriza la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado, sin embargo, no se particulariza en la enseñanza de la clase multigrado, las variantes de clase y el trabajo por Ejes temáticos, de manera que se diseñan dos actividades en cada grupo: una reunión metodológica para el análisis de las principales dificultades y otra para el tratamiento a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de las dificultades detectadas.

En la revisión a los seis planes de clase de las tres asignaturas: Lengua Española, Matemática e Historia de Cuba, se constató que los tres maestros (100%) no consideran las variantes de clases y trabajan por la clase tradicional; los tres tuvieron en cuenta los momentos al planificar las clases, en cuanto a las categorías didácticas todos los tuvieron en cuenta, aunque dos planificaron sin tener en cuenta un sistema de preguntas para el empleo de la conversación heurística como método y la presentación de medios de enseñanza; cuatro planifican varias actividades pero no

teniendo en cuenta la diversidad. No se concibió la realización de la clase por Ejes temáticos, ni se tuvo en cuenta el trabajo grupal, en ninguna clase. No se diseñaron acciones de control.

En la revisión a los informes de los controles a clases realizados por los directivos, se comprobó que se observaron doce clases de las diferentes asignaturas. Se señalan como principales dificultades: el tratamiento al nuevo contenido, a las operaciones que realizan los escolares y a las acciones de control. Entre los logros se apuntan la disposición de los maestros de autoprepararse y la motivación de los escolares por participar en las clases. No se hace referencia al empleo de las variantes a clases, análisis de las categorías didácticas, ni al trabajo por Ejes temáticos.

Resultados de la aplicación de la entrevista

Se aplicó una entrevista (**Anexo 5**) al director zonal y metodólogo que atiende el rural. Los dos entrevistados (100 %) afirman que conocen algunas ideas relacionadas con las variantes de clases a emplear en el grupo clase multigrado, desconocen las variantes y el enfoque que emplean en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, solo el metodólogo hace referencia al trabajo por Ejes temáticos; los dos directivos reconocen que el proceso debe dirigirse particularizando la preparación en las categorías didácticas del proceso, no pueden precisar cómo hacerlo. Acerca de la bibliografía que usan en su preparación refieren las Orientaciones metodológicas de cada grado y los folletos del sector rural, no mencionan resultados de investigaciones. En general, los entrevistados aseguran que no están suficientemente preparados para orientar desde lo más actualizado, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Resultados de la aplicación de la encuesta (Anexo 5)

Los tres maestros entrevistados son licenciados y llevan más de dos años en el sector rural. Manifiestan que conocen los problemas metodológicos que tienen para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, estos están en la implementación de las categorías didácticas en la clase atendiendo la diferenciación, en la formulación del objetivo de la clase con diferentes niveles de alcance y en la estructuración del contenido para el trabajo con los diferentes grados. Explican que se han impartido algunos temas metodológicos en su preparación, de

carácter general para darle tratamiento a las principales regularidades, en el plan individual se planifican temas a profundizar de acuerdo a las necesidades de aprendizaje y la forma de darle salida en clases.

Plantean además que en el plan metodológico aparecen acciones dirigidas a las diferentes asignaturas (clases demostrativas), estructura didáctica y metodológica, pero no se especifica ninguna acción dirigida al perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en el grupo clase multigrado. Reconocen que necesitan preparación relacionada con el tratamiento diferenciado a las categorías didácticas del proceso, fundamentalmente al contenido, no mencionen el trabajo por Ejes temáticos. No conocen las variantes de clases para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Dimensión. Orientación metodológica a los maestros

Potencialidades: Diseño coherente del plan anual de la zona y se dispone de bibliografía sobre el tema.

Insuficiencias: No siempre se ofrecen sugerencias al maestro sobre cómo planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Poco diseño de acciones de carácter metodológico, lo que conlleva a la falta de demostración mediante actividades metodológicas.

Dimensión. Enseñanza a partir de las funciones de dirección y las combinaciones de grado bajo la orientación de un solo maestro

Potencialidad: Los maestros reconocen la necesidad de perfeccionar su preparación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Insuficiencias: los maestros no conocen ni aplican las funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación de manera general. Desconocen las variantes metodológicas para la dirección del proceso en el grupo clase multigrado, no emplean la organización del contenido por Ejes temáticos u otras formas diferenciadoras y muestran poco dominio del empleo de recursos pedagógicos. Estos resultados justifican la necesidad de un sistema de talleres metodológicos que contribuya a la transformación del estado actual, aspecto este que se presenta en el próximo epígrafe.

2.2 Fundamentación y propuesta del sistema de talleres metodológicos que contribuye a la preparación del maestro primary para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la zona rural Perico Sur

Teniendo en cuenta los fundamentos teóricos asumidos y los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial, la autora de la investigación decide elaborar como resultado científico un sistema de talleres metodológicos, el cual se define como la actividad que realiza el director zonal con los maestros de la zona rural, en el cual, de manera cooperada, se discuten propuestas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado y se arriban a conclusiones generalizadas.

Fundamentos del sistema de talleres metodológicos que se propone:

El sistema de talleres metodológicos asume como **base filosófica fundamental** la filosofía marxista leninista, en particular la teoría acerca del origen social del lenguaje y su relación con el pensamiento. Desde el punto de vista **sociológico** se fundamenta en la concepción de la educación como fenómeno social basada en la preparación del hombre para la vida, para interactuar comunicativamente con el medio, transformándolo y transformándose a sí mismo, de ahí el carácter histórico-social del lenguaje, lo que revela la importancia del medio social en el desarrollo del individuo (Vigotski, 1995). Por tanto, la escuela se erige como institución socializadora encargada de la formación integral de la personalidad, que se revela en el pensar, sentir y actuar del escolar en diversos contextos comunicativos a partir del desarrollo cultural, lo que se concreta en la relación dialéctica entre educación, comunicación social y cultura.

Como **fundamento psicológico** se asume el enfoque histórico-cultural que se revela como base esencial en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, en particular lo relacionado con la zona de desarrollo próximo, lo cual posibilita determinar potencialidades, necesidades y ofrecer la ayuda necesaria a cada maestro hasta alcanzar niveles superiores.

El contenido de los talleres posibilita el perfeccionamiento de la preparación teórico-metodológica de los maestros, con lo cual se beneficia su labor profesional mediante la realización de tareas de carácter individual y colectivas que potencian la

interactividad entre el colectivo pedagógico, condicionados por las esferas motivacional-afectiva y cognitivo-instrumental.

El fundamento **pedagógico** responde al modelo de formación continua del profesional en Cuba el cual se sustenta en las concepciones pedagógicas marxistas-leninistas y martianas en las que se sustenta la pedagogía cubana, para la preparación continua de los maestros, con el objetivo de desarrollarlos integralmente para la aplicación de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Desde el punto de vista **didáctico** se sustenta en la concepción de la didáctica desarrolladora, que considera al escolar como centro y protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilita la interacción y comunicación, así como eleva la capacidad de reflexión, el aprendizaje racional y afectivo vivencial de los escolares.

Cualidades del sistema de talleres

Desarrollador: Se pone de manifiesto al considerar al maestro como coprotagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual se promueve su desarrollo hacia niveles superiores en interacción con los otros maestros.

Contextualizado: el sistema de talleres metodológicos está en correspondencia con las necesidades evidenciadas en el diagnóstico y las necesidades básicas de aprendizaje de los maestros en el sector rural.

Participativo: comprende la participación activa de los maestros en cada uno de los talleres metodológicos que conforman el sistema a partir de sus saberes y experiencia acumulada.

El sistema de talleres metodológicos tiene como **objetivo**: contribuir a la preparación teórico-metodológica del maestro para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado de en la zona rural Perico Sur del municipio Perico.

Los talleres tienen una duración de 2h/c y se incluyen dentro del sistema de trabajo metodológico de la zona. Son dirigidos por el director zonal y metodóloga con la asesoría de la autora de la investigación, los cuales se consideran moderadores de los talleres.

Sistema de talleres metodológicos

Taller 1

Título: Fundamentos del proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Objetivos: Debatir acerca de los fundamentos del proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado, en particular sobre el concepto de grupo clase multigrado, características y principios.

Contenido: Fundamentos del proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado. Concepto de grupo clase multigrado. Características. Principios.

Métodos: conversación, debate, explicación, exposición

Medios: pizarra

Evaluación: oral

Introducción

Bienvenida a los maestros por su participación en los talleres. Se inicia el taller con la poesía "La actitud" Página 21 libro Leer más y mejor. Se invita a los maestros a tener una actitud positiva ante la superación.

Se presentan los resultados del diagnóstico a la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en el grupo clase multigrado realizado en la zona. Se analizan sus resultados.

Comunicación del tema y objetivo del taller. Se comunica la bibliografía a emplear y la forma de evaluación.

Desarrollo

Se explica la forma de proceder: agrupados en equipos emplearán un tiempo en prepararse en determinadas temáticas, las cuales posteriormente se expondrán.

Se divide el grupo en dos equipos y se les orienta preparase en las temáticas que siguen para exponerlas posteriormente. La preparación se realizará utilizando la bibliografía orientada.

Fundamentos del proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado. Concepto de grupo clase multigrado. Características. Principios.

Una vez concluida la preparación se procede a la exposición de las temáticas indicadas. La moderadora enfatiza en aquellos aspectos que son relevantes para el trabajo en el sector rural, tales como: aspectos claves que lo definen grupo escolar

integrado por escolares de dos o más grados que confluyen en igual espacio físico, único maestro primario, combinaciones multigrados; concepto de proceso enseñanza-aprendizaje en este contexto; texto y la consideración de que la oración y el párrafo son niveles constructivos del texto y no tipos de texto como suele enunciarse en este nivel de enseñanza. En función de esto, formula preguntas para el debate:

¿Tienen las mismas características que un grupo clase de la Educación Primaria general?, ¿por qué?

¿Una combinación multigrado sola lo define?, ¿por qué?

¿Resulta necesario que la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado se concreta en la clase multigrado?

¿Qué características la identifican?, ¿por qué?

Se escriben en la pizarra las ideas esenciales.

Bibliografía de Consulta:

Fajardo, R (2019). La formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. (Tesis doctoral). Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.

Lissabet, J. (2007). Modelo metodológico para estructurar el eslabón de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en la escuela primaria multigrado. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí”, Camagüey, Cuba.

Lorences, J. (2003) Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. (Tesis doctoral) Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba.

Conclusiones

Se realiza una síntesis de lo que se debatió. Se orienta realizar una lluvia de ideas con lo aprendido.

Valoración general del taller.

Se culmina con una exhortación a mantener una actitud positiva ante la vida y en este caso ante su superación.

Orientación para el próximo taller.

Consulta los siguientes textos y realiza las actividades que se orientan posteriormente.

Fajardo, R (2019). La formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. (Tesis doctoral). Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.

Barra, J., Cáceres, K. & Rivas, E. (2017). Necesidades y desafíos del trabajo docente en escuelas rurales con aulas multigrado. (Tesis de pregrado). Universidad de Concepción Campus, Los Ángeles, Chile.

Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. Investigación en la Escuela, (79), 31-41.

Actividades a realizar:

Ficha el concepto de Variantes metodológicas y las Variantes metodológicas que se deben tener en cuenta en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Taller 2

Título: Las variantes metodológicas para la clase en el grupo clase multigrado.

Objetivo: Intercambiar con los maestros acerca de variantes metodológicas para la clase en el grupo clase multigrado mediante el debate contribuyendo a su preparación.

Contenido: las variantes metodológicas para la clase en el grupo clase multigrado

Métodos: conversación, debate, explicación

Medios: pizarra

Evaluación: oral

Introducción

Se recuerda el tema tratado en el taller anterior. Se indaga acerca de la preparación realizada para la actividad de hoy. Comunicación del tema y objetivo del taller. Se recuerda la bibliografía a emplear y la forma de evaluación.

Desarrollo

El taller se desarrolla mediante la técnica “Descubriendo”, que consiste en seleccionar un maestro que enuncie las características de las diferentes variantes metodológicas y tendrá como objetivo identificar las variantes metodológicas a partir de las características por los restantes miembros del taller. La maestra que enuncia, además preguntará otras características al resto de los participantes. Se selecciona un

registrador el cual anotará en la pizarra las principales ideas sobre cada una de las **variantes metodológicas**:

“1ra- Planificación de una actividad colectiva directa, tratando aspectos comunes y generales para ambos grados y de ahí pasar a realizar la actividad independiente diferenciando las tareas para presentar, ejercitar o evaluar a los alumnos de acuerdo a los diferentes niveles de desempeño.

2da- Utilización de las formas tradicionales que es lo que, en casi la totalidad se emplea, es decir un grupo en atención directa del maestro y el otro trabajando de forma independiente.

3era- Realización de la misma actividad frontal, pero con diferentes exigencias según el grado y las potencialidades y carencias de los alumnos a partir de la planificación en núcleos básicos.

4ta- Planificación de tareas de colaboración, es decir “propiciar la ayuda de los alumnos más aventajados, o del grado superior” (Rodríguez et al., 2004, p.8).

Finalizada esta primera parte, se presenta un ejemplo de una de las variantes metodológicas. (La tercera)

Explica que el tipo de texto a construir es el narrativo, destaca cuáles son las tareas de colaboración. Orienta observar que hay un tema central y varios secundarios. Los secundarios aportan la información que se añade, que amplía el tema y permite su progresión, es decir, avanzar en la construcción del texto. Llama la atención sobre el uso del lenguaje, es decir, tener en cuenta la claridad de ideas, de igual manera no deja inconclusa ninguna información, destaca la ayuda que van ofreciendo el resto de los escolares explicando todas las ideas.

Conclusiones

Lectura de las ideas que quedaron en la pizarra. Se orienta a cada participante tomar notas de estas ideas.

Valoración general del taller.

Taller 3

Título: Las variantes metodológicas para la clase en el grupo clase multigrado.

Objetivo: Debatir acerca del cumplimiento de las variantes metodológicas para la clase en el grupo clase multigrado en diferentes asignaturas.

Contenido: las variantes metodológicas

Métodos: conversación, debate, explicación

Medios: trabajos de los maestros y pizarra

Evaluación: oral

Introducción

Se comienza conversando sobre la importancia de lograr una clase motivadora dinámica. Reflexionar acerca del papel del maestro en su dirección y de la posición que deben tener ante su superación profesional.

Recordar el tema que se trató en el taller anterior. Comunicación del tema y objetivo del taller. Se comunica la bibliografía a emplear y la forma de evaluación.

Desarrollo

Se solicita a los maestros que se agrupen en cuatro equipos e intercambien las ideas que copiaron en el taller anterior. Se explica la forma de proceder: agrupados en los equipos modelarán una variante metodológica para la clase de una asignatura en su grupo para determinar si cumplen o no con las características de la variante metodológica indicada.

Equipo 1- 1ra variante, equipo 2- 2da variante, equipo3- 3ra variante y el 4- 4ta variante. Pueden realizar un cambio si lo consideran.

Se determina, entre todos, los indicadores que deben emplear en la revisión del empleo de las variantes metodológicas. La moderadora los ayuda con preguntas de manera que se obtenga como resultado estas o similares ideas:

Forma de organizar la actividad: ¿todas las actividades se organizan de la misma forma?

Exigencias en las tareas: ¿las exigencias son iguales en ambos grados, son suficientes y variadas?

Núcleos básicos: ¿se planifican a partir de potencialidades, carencias, desempeño o niveles de colaboración?

Se realiza el trabajo en equipos y seguidamente, de manera frontal se exponen los resultados y las acciones elaboradas.

Conclusiones

Se realiza una síntesis de lo que se debatió mediante un esquema en la pizarra. Valoración general del taller. Se precisan logros y dificultades. Si es necesario se orienta trabajo personalizado en función de resolver las dificultades.

Orientación para el próximo taller.

Consulta los siguientes textos y realiza las actividades que se orientan posteriormente. Fajardo, R (2019). La formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. (Tesis doctoral). Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.

Barra, J., Cáceres, K. & Rivas, E. (2017). Necesidades y desafíos del trabajo docente en escuelas rurales con aulas multigrado. (Tesis de pregrado). Universidad de Concepción Campus, Los Ángeles, Chile.

Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la Escuela*, (79), 31-41.

Responde: ¿Cuál es la función que permite que el maestro planifique, organice, ejecute, controle y evalúe los aspectos que como sistema permiten dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado?

¿En qué consiste esta función?

Ficha cada una de ellas. Explica cada una.

Responde: ¿Qué implica asumir una posición de dirección ante este proceso en el grupo clase multigrado?

Taller 4

Título: Las funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación

Objetivo: Intercambiar acerca del papel de las funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Contenido: funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Métodos: exposición

Medios: materiales gráficos y audiovisuales y pizarra

Evaluación: oral

Introducción

Se recuerdan las actividades orientadas en el taller anterior. Se verifica la preparación realizada para desarrollar el intercambio. Recordar el tema que se trató en el taller anterior. Comunicación del tema y objetivo del taller. Se comunica la bibliografía a emplear y la forma de evaluación.

Desarrollo

El local debe estar preparado representando un evento científico.

La mesa del frente servirá para exponer los resultados de la investigación, pueden auxiliarse de diapositivas.

Los maestros dirigidos por el moderador exponen su trabajo de investigación, cada exposición debe tener una duración máxima de diez minutos y apoyarse en materiales gráficos y audiovisuales; el moderador debe hacer conclusiones parciales.

El moderador del taller realizará las conclusiones finales del evento y entregará los certificados de participación, reconociendo los mejores trabajos.

Las principales ideas deben ser:

las funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación

Planificación: constituye el punto de partida del proceso de dirección. En este momento, se considera el objetivo integrador de la clase multigrado como categoría rectora para determinar el contenido de aprendizaje que permitirá su alcance.

Este objetivo es derivado de aquellos que expresan los propósitos a lograr según los grados y asignaturas del currículo que se combinan para un período determinado, por lo que el maestro primario tiene la misión de contextualizarlos hasta la clase y articularlo coherentemente con la caracterización o diagnóstico del nivel de partida, la determinación de las acciones a desarrollar tanto por el maestro como por el escolar teniendo en cuenta el tipo de contenido, el resto de las categorías didácticas y el contexto en particular en que se desarrolla el proceso, todo lo cual estará reflejado en su plan de clases.

Organización: se materializa lo planificado. Implica la determinación de las relaciones entre los protagonistas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (escolares, maestro y grupo clase multigrado). Por ello, se hace imprescindible tener en cuenta el conocimiento del diagnóstico grupal e individual, la creación de espacios y momentos

para la reflexión y la implicación de cada uno en el análisis de las diferentes tareas. Además, es necesario tener en cuenta los fundamentos pedagógicos y las relaciones que se encuentran en la base misma de las restantes categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ejecución: está en correspondencia con la planificación y organización proyectada. Garantiza el funcionamiento y el desarrollo de lo planificado, de acuerdo con el objetivo integrador formulado y las tareas docentes concebidas -de formar individual y colectiva- como parte de la clase multigrado para los grados y grupo clase para atender la zona de desarrollo próximo de cada escolar y el grupo clase multigrado, a partir de las formas de organización establecidas y la dinámica entre las distintas categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este momento resulta imprescindible que el maestro primario cree un clima áulico positivo, donde se respeten los puntos de vista de los escolares independientemente de la edad y el grado, se valore y enjuicie lo que se aprende, se reflexione en colectivo, se produzcan intercambios de conocimientos, de estrategias o procedimientos de aprendizaje, se ejecuten acciones de control y valoración del trabajo de un mismo grado y del grupo clase multigrado. Lo anterior requiere que el único maestro primario responsabilizado con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje funcione como guía de la clase, propiciando un verdadero rol protagónico en los escolares.

Control y evaluación: el control y la evaluación funcionan como una unidad dialéctica; el primero, está dirigido a comprobar el resultado real del proceso de enseñanza-aprendizaje y el segundo, manifiesta la valoración de los resultados obtenidos. Ambos son imprescindibles para regular el referido proceso e incluyen tanto el análisis de la información obtenida como la toma de decisiones de manera conjunta. En consecuencia, el maestro primario tiene que dominar las normas, resoluciones y orientaciones que establecen las distintas formas de controlar y evaluar el aprendizaje de los escolares.

Conclusiones

El moderador realiza en la pizarra un esquema donde represente las funciones de dirección y sus principales ideas.

Pregunta: ¿Cuáles son las funciones de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado?

Valoración general del taller. Se precisan logros y dificultades. Si es necesario se orienta trabajo personalizado en función de resolver las dificultades.

Orientación para el próximo taller.

Las funciones de dirección anteriormente explicadas (planificación, organización, ejecución, control y evaluación) y asumidas en esta investigación por la autora son coherentes con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. En consecuencia, se requiere tener dominio de las características que tipifican las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consulta los siguientes textos y realiza las actividades que se orientan posteriormente.

Fajardo, R (2019). La formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. (Tesis doctoral). Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.

Lorences, J. (2003) Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. (Tesis doctoral) Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba.

Manes, E.B. et al. (2011). La escuela primaria rural. Realidad y perspectivas. En E. E. Velázquez. (Presidencia). Congreso Internacional Pedagogía. La Habana, Cuba.

Peña, D.C. et al. (2017). La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. EduSol, 17 (60), 4-12.

Quiñones, D., González, G.C., Marrero, H., Lassabet, J.L. & Miyares, M.E. (2009). Teoría y práctica de la escuela primaria multigrado. Curso 61. Pedagogía 2009. La Habana. Cuba.

Actividades a realizar:

1. Sobre las categorías didácticas que tipifican el proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado ficha y responde los siguientes aspectos:

Concepto de cada una.

Aspectos esenciales.

¿En qué consiste cada categoría didáctica? ¿Cómo se hace el trabajo con ellas?

2. Elabora preguntas sobre el tema para formular a tus compañeros.

Taller 5

Título: Las categorías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo clase multigrado

Objetivo: Intercambiar acerca de las categorías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo clase multigrado mediante el estudio teórico realizado.

Contenido: categorías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo clase multigrado

Métodos: formulación de preguntas, exposición

Medios: tarjetas y pizarra

Evaluación: oral

Introducción

Comenzar el taller con la técnica Una sonrisa que consiste en entregar a cada maestro una hoja en blanco para que dibuje en ella la expresión que debe tener su rostro según su estado de ánimo. Se comentan y contextualiza a la superación profesional. Recordar el tema que se trató en el taller anterior. Se indaga acerca del cumplimiento de las tareas orientadas. Comunicación del tema y objetivo del taller. Se comunica la bibliografía a emplear y la forma de evaluación.

Desarrollo

En el desarrollo del taller los maestros, sentados en un círculo, con el moderador en el centro están atentos a un lápiz que se hará girar. La punta del lápiz indicará quién hace la pregunta la goma quién responde.

El moderador debe promover, a partir de las preguntas y respuestas, reflexiones sobre el tema, por ejemplo:

Acciones que deben expresar los objetivos en este contexto.

A partir de qué se determina el contenido

Papel de las restantes categorías.

Conclusiones

El moderador escribe en la pizarra las categorías didácticas y una síntesis de cada una. Orienta a los maestros tomar nota de estos aspectos.

Valoración general del taller. Se precisan logros y dificultades. Si es necesario se orienta trabajo personalizado en función de resolver las dificultades.

Orientación para el próximo taller.

Consulta los siguientes textos y realiza las actividades que se orientan posteriormente.

Notas del taller anterior.

Fajardo, R (2019). La formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. (Tesis doctoral). Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.

Lorences, J. (2003) Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. (Tesis doctoral) Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba.

Manes, E.B. et al. (2011). La escuela primaria rural. Realidad y perspectivas. En E. E. Velázquez. (Presidencia). Congreso Internacional Pedagogía. La Habana, Cuba.

Peña, D.C. et al. (2017). La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. EduSol, 17 (60), 4-12.

Quiñones, D., González, G.C., Marrero, H., Lassabet, J.L. & Miyares, M.E. (2009). Teoría y práctica de la escuela primaria multigrado. Curso 61. Pedagogía 2009. La Habana. Cuba.

Actividades a realizar:

Seleccione las tres primeras categorías didácticas (objetivo, contenido, métodos) desarrolle sus principales caracteres y ejemplifique con una asignatura.

Taller 6

Título: Categorías didácticas objetivo, contenido, métodos.

Objetivo: Debatir sobre la planificación de las categorías didácticas objetivo, contenido y métodos en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Contenido: categorías didácticas objetivo, contenido, métodos.

Métodos: conversación, exposición

Medios: pizarra

Evaluación: oral

Introducción

Recordar el tema que se trató en el taller anterior. En función de esto, el moderador escribe en la pizarra palabras que los maestros identifiquen las categorías didácticas y justifiquen las que no son: etapa, contenido, medidas, pedagogía, objetivo, libros, medios de enseñanza, pruebas finales, métodos, metodología, control, evaluación, planes, forma de organización, programas.

Comunicación del tema y objetivo del taller. Se comunica la bibliografía a emplear y la forma de evaluación.

Desarrollo

El moderador explica la forma de proceder: un maestro pasa al frente escoge una tarjeta y expone las ideas esenciales sobre la categoría didáctica que allí aparece. Posteriormente, se ponen ejemplos por los demás maestros.

Tarjetas: objetivo contenido método

Se destacan los siguientes aspectos:

El **objetivo**, ¿para qué enseñar y para qué aprender?, en el grupo clase multigrado constituye “el componente rector que permite la adecuación de los objetivos y fines del currículo de la Educación Primaria a las exigencias de la escuela multigrado según los grupos clases de grados múltiples” (González, s.f.). Una singularidad en este contexto es que siempre que sea posible “debe ser integrador para todos los grados que forman la combinación a partir de las adecuaciones que pueden realizarse a los programas de las asignaturas, y debe estar en función de todos los escolares y grados del grupo clase” (Peña et al., 2017, p.38). Por tanto, debe expresar “lo que deben ser capaces de lograr los alumnos en términos de aprendizaje, de sus formas de pensar y sentir y de la formación de acciones valorativas” (Manes et al., 2011, p.18).

El **contenido**, ¿qué enseñar y aprender?, en el grupo clase multigrado “ha de responder a las preguntas de qué es lo que deberá aprender el alumno, qué aspectos deberán ser atendidos para su formación y qué exigencias deberán tenerse en cuenta para estimular su desarrollo” (Silvestre y Zilberstein, 2002, p. 48). A juicio de la autora en este contexto “Es algo medular en lo que hay que meditar para evitar a los alumnos la sobrecarga de información innecesaria, durante el desarrollo de la clase” (Rico, et al., 2016, p.312). Por esto, el contenido se determina teniendo en cuenta “el tipo de

combinación de multigrado y las particularidades de las asignaturas (...), se realizará por: ejes temáticos” (Manes et al., 2011, p. 20).

El **método**, ¿cómo enseñar y aprender?, está estrechamente relacionado con el objetivo y el contenido. En el grupo clase multigrado constituye “la vía esencial a utilizar por el maestro primario y el escolar, para organizar y dirigir la actividad cognoscitiva y el modo de aprender en el grupo clase multigrado, además es el encargado de dinamizar la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, las diversas combinaciones devienen en exigencias de métodos que permiten al maestro primario dirigir de manera acertada el logro de objetivos que se concretan en la clase única, en los que predominan los métodos productivos como el problémico, la conversación heurística, investigativos, trabajo independiente, intercambio grupal” (Peña et al., 2017, p.38).

Durante el análisis de lo expuesto el moderador debe hacer llamados de atención y promover reflexiones en torno a la planificación de cada categoría didáctica, específicamente sobre el trabajo por Ejes temáticos; así como solicitar y ofrecer sugerencias.

Conclusiones

Se solicita a los maestros que expresen cómo se sintieron y que valoren las transformaciones que lograron con lo debatido.

Valoración general del taller. Se precisan logros y dificultades. Si es necesario se orienta trabajo personalizado en función de resolver las dificultades.

Orientación para el próximo taller.

Consulta la misma bibliografía y realiza las siguientes actividades:

De la categoría didáctica **contenido**, explica el empleo de los **Ejes temáticos** y ejemplifique con una asignatura.

Elabora preguntas sobre el tema para formular a tus compañeros.

Taller 7

Título: Ejes temáticos

Objetivo: Debatir acerca de la categoría didáctica contenido, a partir del empleo de los Ejes temáticos mediante el trabajo grupal.

Contenido: categoría didáctica objetivo. Ejes temáticos

Métodos: conversación, exposición

Medios: tarjetas y pizarra

Evaluación: oral

Introducción

La moderadora mediante un sistema de preguntas recuerda las categorías didácticas y su papel en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado. Se indaga acerca del cumplimiento de las tareas orientadas. Comunica el tema, objetivo del taller, la bibliografía a emplear y la forma de evaluación.

Desarrollo

Se informa que el taller se desarrolla mediante la respuesta las actividades dejadas como trabajo independiente en el anterior taller. Se dividirá el aula en dos equipos el primero responderá lo relacionado con la categoría didáctica contenido y el papel de los Ejes temáticos y el segundo ejemplificará con varias asignaturas. Ambos equipos realizarán preguntas que deben ser respondidas por el equipo contrario. Disponen de 20 minutos para organizar las respuestas y seguidamente comienza la ronda de presentación y preguntas. Si un equipo no puede responder o la respuesta está incompleta, la pregunta pasa al otro equipo.

Ideas esenciales:

Un elemento distintivo del contenido en el grupo clase multigrado es que se organiza por “**ejes temáticos**” (también denominado ideas rectoras, ejes curriculares y contenidos afines), definido como “aquel elemento del contenido de la enseñanza de la asignatura (conceptos, procedimientos, principios, leyes, teorías y métodos de las ciencias) que posee determinadas propiedades didácticas especiales que revelan los rasgos esenciales del contenido y que deben ser comprendidos y asimilados por los escolares permitiendo la sistematización, integración y generalización del sistema de conocimientos y habilidades necesarios para el cumplimiento de los objetivos de la asignatura en: grados, subciclos, ciclos y enseñanza” (Lissabet, s.f., p. 7).

Para precisar los ejes temáticos, a criterio de González, (2006) es necesario tener presente las siguientes acciones metodológicas:

-Valoración de los objetivos y contenidos de cada unidad.

- Alineación de los programas de los diferentes grados sin eliminar objetivos, ajustando el tiempo que se le debe dar.
- Integración de los contenidos.
- Determinación de los dominios cognitivos por asignaturas.
- Determinación de las necesidades e intereses de los escolares según los niveles de desarrollo presentes en el grupo clase multigrado.
- La realización de la síntesis de contenidos por dominios cognitivos a partir del establecimiento de contenidos y necesidades.

Se considera que el contenido expresado en ejes temáticos contribuye al ordenamiento y coordinación de la actividad en lo referente a la tarea de aprendizaje multiintegrada, la cual es considerada “un aspecto sustantivo de la multiintegración didáctica en tanto propicia la integración de los conocimientos de los escolares, además de aglutinarlos entorno al problema en ella implícito, desde una perspectiva cooperativa” (Quiñones et al., 2009, p.56).

En resumen, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado se concibe para el grupo clase multigrado a partir de **Ejes temáticos** mediante la tarea de aprendizaje multiintegrada.

Se explican las principales ideas y se realizan preguntas.

Conclusiones

La moderadora invita a un miembro de cada equipo a realizar las conclusiones del taller teniendo en cuenta la importancia de lo aprendido para su desempeño profesional.

Valoración general del taller. Se precisan logros y dificultades. Si es necesario se orienta trabajo personalizado en función de resolver las dificultades.

Orientación para el próximo taller.

Consulta los siguientes textos y realiza las actividades que se orientan posteriormente.
Notas del taller anterior.

Fajardo, R (2019). La formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. (Tesis doctoral). Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.

Lorences, J. (2003) Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. (Tesis doctoral) Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba.

Manes, E.B. et al. (2011). La escuela primaria rural. Realidad y perspectivas. En E. E. Velázquez. (Presidencia). Congreso Internacional Pedagogía. La Habana, Cuba.

Peña, D.C. et al. (2017). La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. EduSol, 17 (60), 4-12.

Quiñones, D., González, G.C., Marrero, H., Lassabet, J.L. & Miyares, M.E. (2009). Teoría y práctica de la escuela primaria multigrado. Curso 61. Pedagogía 2009. La Habana. Cuba.

Actividades a realizar:

Seleccione las categorías didácticas (medios de enseñanza y formas de organización; desarrolle sus principales caracteres y ejemplifique con una asignatura.

Taller 8

Título: Categorías didácticas medios de enseñanza y formas de organización

Objetivo: Intercambiar acerca de las categorías didácticas medios de enseñanza y formas de organización en el proceso de enseñanza- aprendizaje del grupo clase multigrado mediante el estudio teórico realizado.

Contenido: categorías didácticas medios de enseñanza y formas de organización

Métodos: conversación, exposición

Medios: pizarra

Evaluación: oral

Introducción

Se comienza estimulando a los participantes a mantener la perseverancia en su superación profesional para lograr el perfeccionamiento del proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado. Se indaga acerca del cumplimiento de las tareas orientadas. Comunica el tema, objetivo del taller, la bibliografía a emplear y la forma de evaluación.

Desarrollo

El desarrollo del taller se realiza mediante la técnica Entre dos. La moderadora explica la forma de proceder:

Agrupados en parejas disponen de un tiempo para revisar los trabajos que realizaron sus compañeros, para ello deben intercambiar los trabajos.

En la revisión de los trabajos deben evaluar si se explican los siguientes aspectos:

Los **medios de enseñanza-aprendizaje**, ¿con qué enseñar y aprender?, establecen relación directa con los métodos, en tanto que el “cómo” y el “con qué”, son casi inseparables. En el grupo clase multigrado posibilitan el logro del objetivo de la clase multigrado; “los medios que garantizan mejor la asimilación del contenido de la enseñanza y el trabajo independiente de los escolares en este tipo de grupo son las hojas de trabajo, las fichas de contenido, las tarjetas de ejercitación, y los medios audiovisuales” (Peña et al, 2017, p.38).

Las **formas de organización**, (¿cómo organizar el enseñar y el aprender?), constituyen el encuadre formal en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el grupo clase multigrado la forma de organización fundamental es la clase multigrado, la cual se concibe “para todos los escolares con un objetivo que permita diferentes acciones para cada uno de los grados presentes en ella, con un carácter integrador y diferencial, en la cual se tenga en cuenta el diagnóstico individual y del grupo en general, y se potencie la búsqueda independiente de conocimientos y el desarrollo de habilidades” (Peña et al., 2017, p.38).

Según Manes et al. (2011), la clase multigrado constituye la forma de organización fundamental de este proceso y se realiza a través de:

La enseñanza frontal: en la cual el docente se dirige a todos los escolares de la sala de clases para transmitir informaciones comunes, independientemente que existan diferencias en las competencias cognoscitivas, cuando se elabora la materia y se comprueba el resultado de la fijación, entre otras actividades.

La enseñanza en grupos cooperativos: se emplea en la elaboración de nuevos conocimientos, en la solución comentada de ejercicios entre sí, en la solución de ejercicios parciales, formando pequeños grupos de diferentes niveles de desarrollo para establecer la interacción experto-novato, en la cual colaboran los escolares del mismo grado y de diferentes grados, formando parejas de equilibrio con un escolar líder, transmitiendo las experiencias y conocimientos de los expertos a los novatos.

El trabajo individual de los escolares: se realiza fundamentalmente en la etapa de fijación del contenido de la enseñanza, así como en la elaboración de los nuevos conocimientos y en la solución de tareas por sí solos.

Al concluir la revisión de los trabajos, cada pareja informa al grupo, mediante una exposición, las principales dificultades detectadas en el trabajo que revisaron, así como la manera correcta de responder. Deben emplear la pizarra para enfatizar en los principales aspectos.

La moderadora debe estar atenta a la enunciación de las dificultades y a la corrección a ellas.

Conclusiones

Se invita a los maestros a expresar palabras o ideas que sinteticen el trabajo en las categorías didácticas: medios de enseñanza y formas de organización.

Valoración general del taller. Se precisan logros y dificultades. Si es necesario se orienta trabajo personalizado en función de resolver las dificultades.

Orientación para el próximo taller.

Consulta la misma bibliografía y realiza las actividades que se orientan posteriormente.

Actividades a realizar:

Ficha y estudia la categoría didáctica evaluación.

Selecciona, revisa y trae al próximo taller una evaluación planificada para tu grupo de clase multigrado. Prepárate para exponer estas ideas.

Taller 9

Título: Reafirmando lo aprendido.

Objetivo: Debatir acerca de la categoría didáctica y su papel en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado teniendo en cuenta el estudio teórico realizado.

Contenido: Fundamentos de las categorías didácticas en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Métodos: conversación, ejemplificación, observación

Medios: pizarra

Evaluación: oral

Introducción

Se comienza recordando las categorías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Se indaga acerca del cumplimiento de las tareas orientadas. (Traer ejemplos de cada uno de ellos)

Comunica el tema, objetivo del taller, la bibliografía a emplear y la forma de evaluación.

Desarrollo

La moderadora explica la forma de proceder: se crean cuatro equipos de trabajo. Trabajarán de forma independiente. Destaca que habrá un equipo que va a ejemplificar tareas de aprendizajes a utilizar en una temática seleccionada según combinación multigrado.

Equipo 1. La determinación y formulación del objetivo integrador.

Equipo 2. La organización del contenido por ejes temáticos.

Equipo 3. Los métodos, medios, formas de organización y evaluación en el grupo clase multigrado.

Equipo 4. Modelación de tareas de aprendizaje multiintegrada.

Posteriormente el maestro seleccionado pasa al frente y expone las principales ideas sobre la categoría seleccionada en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado. Los demás maestros se escuchan y presentan los diferentes ejemplos.

Se realiza el debate. La moderadora vela que se siga el proceder que se estudió:

Una vez terminada la ejemplificación y análisis de cada uno de los equipos, la moderadora hace conclusiones parciales teniendo en cuenta el proceder metodológico. Escribe las ideas esenciales en la pizarra.

Conclusiones

Solicitar a los maestros una valoración crítica de su desempeño respecto al contenido tratado y la transformación que se logró.

Valoración general del taller. Se precisan logros y dificultades. Si es necesario se orienta trabajo personalizado en función de resolver las dificultades.

Taller 10

Título: ¿Estoy preparado?

Objetivo: Constatar la opinión de los maestros sobre los talleres realizados y en consecuencia la preparación que tienen para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Contenido: todos los tratados anteriormente

Métodos: conversación

Medios: pizarra

Evaluación: oral

Introducción

La moderadora informa que hoy se desarrolla el último taller. Comunica el tema, objetivo del taller, la bibliografía a emplear y la forma de evaluación.

Desarrollo

En el desarrollo del taller se aplica una técnica: Me acuerdo de...donde en una hoja deben escribir tres aspectos de los tratados en los talleres. Posteriormente se establece un diálogo para intercambiar criterios sobre las respuestas escritas.

Se organiza el grupo en dos equipos y se realiza un encuentro de conocimientos donde se promueven reflexiones acerca de los principales objetivos de cada taller. La moderadora realiza preguntas, tales como:

¿Cuáles son las variantes metodológicas para trabajar en el grupo clase multigrado? Ejemplifica.

¿Cuáles son las combinaciones multigrado?

¿Qué conoces por la función de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado?

¿Cuáles son las categorías didácticas que se atienden desde esta función?

Explica qué son los Ejes temáticos y cómo se trabajan desde el grupo clase multigrado.

Se escriben en la pizarra las ideas esenciales.

Se precisa que:

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado es la actividad de planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la clase multigrado, donde se atiende conscientemente las combinaciones de grados bajo la orientación de un solo maestro primario y que tiene como propósito contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar.

Dirigir este proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado demanda una atención priorizada por parte del maestro multigrado para este contexto de actuación, lo que le permitirá planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Conclusiones

Se orienta observar el siguiente reloj y escoger una de las emociones que muestra y expresar una idea sobre lo aprendido.



2.3 Valoración del sistema de talleres metodológicos a través del criterio de especialistas

Se realizó el proceso de evaluación teórica del sistema de talleres metodológicos, durante el curso 2021-22, mediante la aplicación del criterio de especialista a fin de obtener criterios especializados y proceder a su perfeccionamiento.

En función de ello, se seleccionaron 15 especialistas a partir de los siguientes criterios: experiencia en el ejercicio de la profesión y/o experiencia en la formación del profesional de la Educación Primaria, buena calificación científico-técnica que incluye: graduados universitarios, con grados científicos y/o títulos académicos de Máster y Licenciado, o que se encuentran en el proceso de su obtención.

A continuación, se presenta una breve caracterización de la formación profesional de los especialistas:

Desempeño: Maestro o especialista en el Sector rural: 12

Formación de maestros: 6

Años de experiencia: 30 años o más: 3
25 a 30 años: 4
20 a 25 años: 4
10 a 20 años: 3
5 a 10 años: 4

Grado científico o título académico: Doctor en Ciencias Pedagógicas: 5
Máster: 10
Licenciado: 3

Los especialistas valoraron (**Anexo 7**) el sistema de talleres metodológicos mediante cuatro aspectos, empleando cuatro categorías: muy adecuado; adecuado; poco adecuado e inadecuado. Las valoraciones de los especialistas se expresan a continuación:

Acerca del rigor científico de los fundamentos generales, el 80% de los especialistas lo consideró muy adecuado, en tanto el 20% como adecuado.

La pertinencia del objetivo general y los objetivos específicos de cada taller, fue evaluada por el 80% de muy adecuada, mientras el 20% la consideró adecuada.

La pertinencia del contenido seleccionado para cada taller fue valorada por todos los especialistas como muy adecuada.

El 100% de los encuestados considera que el sistema de talleres metodológicos contribuye a la preparación metodológica del maestro para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Ningún aspecto fue evaluado en la categoría de poco adecuado e inadecuado. Por tanto, el procesamiento estadístico aplicado permitió evaluar que el 100 % de los criterios dados por los especialistas estuvieron concentrados en el rango de muy adecuado y adecuado, lo que permite confirmar la validez científica -desde el punto de vista teórico- del sistema de talleres metodológicos propuesto.

De igual modo, los especialistas ofrecieron un conjunto de sugerencias que posibilitaron perfeccionar el sistema de talleres metodológicos. Entre ellas: precisar los objetivos de algunos talleres, especificar e incorporar otros contenidos en algunos talleres y cambiar algunos términos en los fundamentos asumidos.

Estos criterios fueron tenidos en cuenta y en consecuencia el sistema de talleres metodológicos se presenta perfeccionado.

Dimensión. Orientación metodológica a los maestros

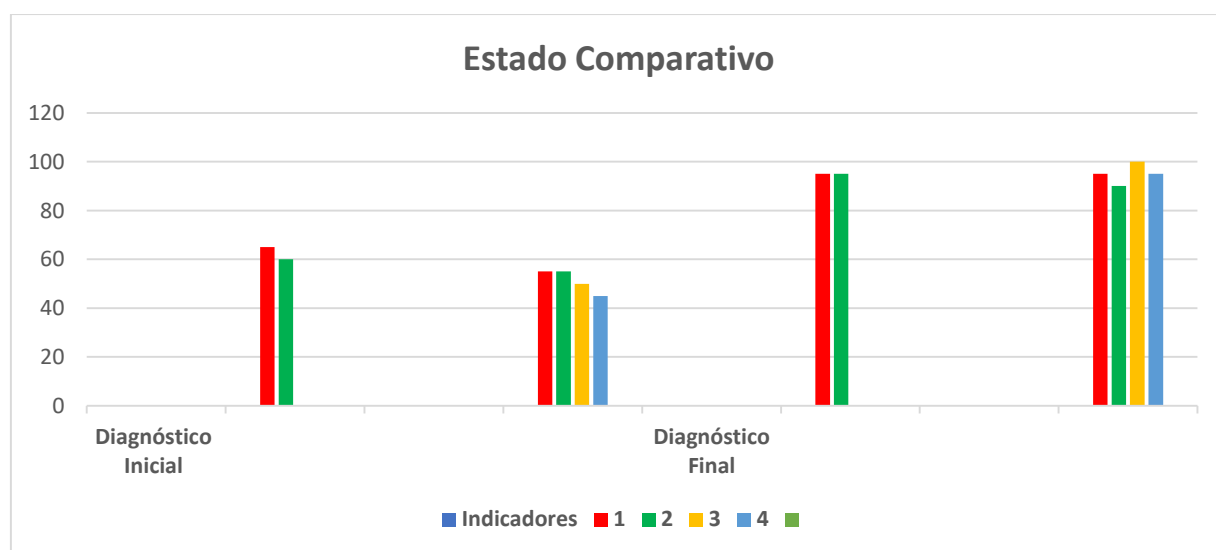
En esta dimensión se expresa una transformación en el saber de los maestros primarios. Destacan que resultan adecuadas y pertinentes las acciones de carácter metodológico que se diseñan y ejecutan, así como las orientaciones y sugerencias al maestro sobre cómo planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. La intencionalidad del trabajo metodológico posibilitó una mejor preparación de los maestros primarios en correspondencia con el objeto de investigación.

Dimensión. Enseñanza a partir de las funciones de dirección y las combinaciones de grado bajo la orientación de un solo maestro

En esta dimensión también se expresa una transformación en el saber hacer de los maestros primarios en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, expresado en que:

- Aplican las funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación de manera general.
- Conocen las variantes metodológicas para la dirección del proceso en el grupo clase multigrado.
- Organizan el contenido por Ejes temáticos u otras formas diferenciadoras.

Al comparar los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial y final se aprecia una transformación en el estado actual de la variable En el gráfico se muestran estos resultados.



Conclusiones del capítulo II

La validación teórica del sistema de talleres aportó juicios de valor positivos y consenso acerca de los aspectos evaluados. En tanto, su aplicación práctica reveló la validez científica de este resultado para preparación del maestro primario en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, con lo cual se confirma su aplicabilidad.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación metodológica del maestro en la Educación Primaria para la escuela multigrado se revelan en el Modelo de escuela primaria y en las normativas que a tales efectos establecen la concepción del trabajo metodológico, en tanto la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado se concibe desde la actividad de planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la clase multigrado, donde se atiende conscientemente las combinaciones de grados, los ejes temáticos bajo la orientación de un solo maestro primario y que tiene como propósito contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar.

El estudio diagnóstico realizado permitió revelar las dificultades que en la preparación metodológica tienen los maestros en la zona rural Perico Sur para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, en particular en planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la clase multigrado, donde se atiende conscientemente las combinaciones de grados y los ejes temáticos. El sistema de talleres metodológicos propuesto está dirigido a contribuir a la preparación metodológica del maestro para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, teniendo en cuenta los criterios más actuales y aceptados en la Educación Primaria. Se elaboran para que los maestros mediante el debate, la reflexión y la propuesta de alternativas y estrategias perfeccione su preparación.

Los resultados de la aplicación del criterio de especialistas aportaron criterios y juicios de valor positivos sobre el sistema de talleres metodológicos propuesto y acreditan su valor social, así como revelaron sus potencialidades para ser introducido en la práctica pedagógica en función de que se produzcan las transformaciones deseadas.

RECOMENDACIONES

- Presentar ante el consejo científico municipal de Perico, los resultados constatados con el sistema de talleres metodológicos propuesto en la presente investigación.
- Generalizar el sistema de talleres metodológicos propuesto en la presente investigación en la zona rural norte del municipio Perico.
- Socializar los principales presupuestos teórico-prácticos que resultan inherentes al presente informe científico mediante diversas vías: preparaciones metodológicas, eventos, talleres y publicaciones en revistas especializadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abós, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado. ¿Es un modelo del que podemos aprender? ¿Es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación educativa*, 24, 99-118.
- Abós, P. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la revisión del alumnado. Disponible en <http://www.revista.Scielo.org.mx/S1665109x2017000200006>.
- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. Disponible en <http://www.revista.revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402>.
- Addine, F. (2013). La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e impacto. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana. Editorial Enpes. La Habana, Cuba.
- Álvarez, Y. (2011). Propuesta de una estrategia pedagógica de preparación del maestro para la prevención de trastornos afectivos-conductuales en escolares de Educación Primaria. IPLAC. La Habana.
- Añorga, J. (2007). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos. La Habana: Material Digital UCPEJV.
- Ayuso, M. R., Cruz, M. G. M., & Medina, M. J. L. (2019). La promoción de salud en la escuela como estrategia para el abordaje de la cronicidad en España. *Horizonte sanitario*, 18(1), 37-47. Disponible en: <https://www.doi.org/10.19136/hs.a18n1.2433>.
- Barra, J., Cáceres, K. & Rivas, E. (2017). *Necesidades y desafíos del trabajo docente en escuelas rurales con aulas multigrado*. (Tesis de pregrado). Universidad de Concepción Campus, Los Ángeles, Chile.
- Boix, R., & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Evaluación educativa*, 7(3), 29-43.
- Bombino, L. L., & Jiménez, P. C. L. (2019). La preparación del docente y su papel como líder del proceso enseñanza-aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

- Bonilla, A. (2017). Calidad educativa en la escuela multigrado. Análisis de equidad en el contexto rural. 1era edición. Instituto de Estudios Estratégicos y de Políticas Públicas (IEEPP). Managua, Nicaragua.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la Escuela*, (79), 31-41.
- Caballero, E. (2011). *Modelo didáctico para el trabajo metodológico en las microuniversidades de la Educación Primaria*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: UCPEJV.
- Cardenal, L. et al (2021). Buenas prácticas en la escuela rural. Disponible en <http://www.revista.ceapa.es/wp-content/uploads/2021/03>.
- Carrillo, A. (2020). *La preparación del maestro primario para la enseñanza de la comprensión de textos escritos desde una concepción desarrolladora*. (Tesis de Maestría). Universidad de Matanzas.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M.J. & Silverio, M. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Colección Proyectos. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Castillo, G. (2015). *La preparación metodológica del maestro para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Geometría en la Educación Primaria*. (Tesis de Doctorado). UCP Enrique José Varona. La Habana.
- Castro, M. R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *Investigación y el desarrollo educativo*, 8(16), 11-16.
- Céspedes, A. (2009). *Concepción Teórica de la gestión didáctica del proceso de sistematización de las habilidades profesionales en la formación multigrado en la Licenciatura en Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", Santiago de Cuba, Cuba.
- Céspedes, A. Montoya, J & Valentina H. (2011). La formación inicial multigrado: una prioridad para las Universidades de Ciencias Pedagógicas en Cuba. *Educación y Desarrollo*, 3 (28). 11-14.
- Cruz, M. del C. & Juárez, D. (2017) Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *RIEA* 40 (1), 112-129. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index>.

- Cubillas, F. (2004). *Modelo de dirección con enfoque participativo para la zona escolar rural*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela Morales", Santa Clara, Cuba.
- De Silva, A. M., Hegde, S., Nwagbara, B. A., Calache, H., Gussy, M. G., Nasser, M., ... & Yousefi - Nooraie, R. (2016). Community - based population - level interventions for promoting child oral health. Cochrane database of systematic reviews, (9). Disponible en: <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009837.pub2>.
- Díaz. J. (2019). Ventajas inclusivas de la escuela rural. Disponible en <http://www.revista.core.ac.uk/download/pdf/235850482>.
- Fajardo, R (2019). *La formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado*. (Tesis doctoral). Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.
- Fajardo, R., Puñales, L. & Fajardo, Y. (2019) Intercambio Científico entre educadores de Latinoamérica Currículo propio: vía para la preparación multigrado del estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria. Asociación de Pedagogos de Cuba. Pinar del Río, Cuba.
- García, G. y Caballero, E. (2004). El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual. Capítulo 14. En *Didáctica: teoría y práctica*. Editorial. Pueblo y Educación.
- García, M. (1989). *El perfeccionamiento del trabajo metodológico en la Educación Primaria*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ICCP.
- Gell, A (2005). La formación inicial y permanente del maestro rural. Perspectiva desde la universalización. En L. I. Gómez. (Presidencia) Congreso Internacional Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Gijón. R. (2022). La escuela rural, un espacio para la vida. Disponible en: <http://www.revista.salto.diario.com/habla el medio rural>.
- Ginoris, O. (2013). Material docente básico del curso Didáctica General. Maestría en Educación. Cátedra Unesco en Ciencias de la Educación. (Soporte digital).
- González, A. M., Recarey, S. & Addine, F. (2004). El proceso de enseñanza-aprendizaje: un reto para el cambio educativo. Capítulo 4. En: Addine Fernández,

- Fátima. (Comp). (2004) *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- González, G (2006). *Modelo pedagógico de la dirección de la escuela multigrado*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Blas Roca Calderío", Granma, Cuba.
- Guilarte, H. (2003). *Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera en educación primaria desde la disciplina estudios de la naturaleza*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García", Santiago de Cuba, Cuba.
- IEEPP. (2017) *Calidad educativa en la escuela multigrado. Análisis de equidad en el contexto rural*. Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas. Managua, Nicaragua.
- INEE. (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Educación Básica y Media superior*. México.
- Juárez, D, Vargas, P. & Vera, J. A. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didáctica de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Senderos pedagógicos*, (6), 2.
- Leyva, L., Peña, D. & Proenza, Y. (2013). Actividades para favorecer el aprendizaje de los escolares en aula multigrado. *Ciencias*, (2), 1-11.
- Lissabet, J. (2007). *Modelo metodológico para estructurar el eslabón de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en la escuela primaria multigrado*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí", Camagüey, Cuba.
- Lissabet, (s.f.) *Hacia una reconceptualización de la escuela primaria multigrado cubano*. Material digital.
- Lorences, J. (2003) *Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural*. (Tesis doctoral) Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.
- Manes, B. (2005). *Modelo estratégico para la superación de los maestros de escuelas primarias del sector rural en la atención a la diversidad*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", Pinar del Río, Cuba.

- Manes, E.B. et al. (2011). La escuela primaria rural. Realidad y perspectivas. En E. E. Velázquez. (Presidencia). Congreso Internacional Pedagogía. La Habana, Cuba.
- Marrero, H. (2007). *EL aprendizaje grupal en escolares de aulas multigrado del Sector Rural*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.
- Martínez, M. (2007). *El desarrollo intelectual desde la dirección del aprendizaje, en escolares del multigrado complejo 4.-5.-6. grados*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógica "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.
- Martínez, R. (2010). *Estrategia didáctica para el establecimiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la escuela multigrado*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógica "Frank País García", Santiago de Cuba, Cuba.
- Mejías, A. (2012) *Análisis de las características de las prácticas docentes en escuelas rurales multigrado. Un estudio en el municipio de Texiguat. Departamento de Educación El Paraíso*. (Tesis de maestría), Honduras.
- MES (2016b) Plan "E". Documentos rectores. Carrera Licenciatura en Educación Primaria. Comisión Nacional de carrera. Programa Disciplina Principal Integradora.
- MINED. (2014). Reglamento de trabajo metodológico. Resolución Ministerial 200/2014. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Miyares, M. (2006). *La construcción de estrategias de aprendizaje de la naturaleza en la escuela multigrado*. (Tesis doctoral) Universidad de Ciencias Pedagógica "Frank País García", Santiago de Cuba, Cuba.
- Pariahuchi. M. (2021). La tarea de educar en una escuela rural. Disponible en: <http://www.revista.udep.edu.pe/hoy/2021/02>.
- Peña, D. C. (2013). *Marco teórico referencial de la escuela multigrado cubana*. (Tesis doctoral) Universidad de Ciencias Pedagógica "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.
- Peña, D.C. et al. (2017). La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. *EduSol*, 17 (60), 4-12.
- Pérez, C. (1982). *La Escuela Rural Multigrado*. Material Mimeografiado. Cuba.

- Quiñones, D., González, G.C., Marrero, H., Lassabet, J.L. & Miyares, M.E. (2009). Teoría y práctica de la escuela primaria multigrado. Curso 61. Pedagogía 2009. La Habana. Cuba.
- Rico P., Santos, E. M. & Martín, V. (2008). Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. et al. (2016). Una didáctica histórico-cultural para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes. La Habana, Cuba. Soporte digital.
- Rivera, E. (2010). La formación de competencias profesionales pedagógicas para el trabajo en el multigrado del docente en formación de la carrera de Educación Primaria en el municipio Segundo Frente. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García", Santiago de Cuba, Cuba.
- Roca, C. (2011). *Modelo didáctico de la integración de los contenidos para la clase en el grupo multigrado.* (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógica "Blas Roca Calderío", Granma, Cuba.
- Rodríguez B., I. (2009). *Modelo didáctico de dirección del aprendizaje multigrado con la integración de la televisión, el video y la computación.* (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógica "Silverio Blanco", Sancti Spíritus, Cuba.
- Rodríguez, J. (2009). *Actividades metodológicas dirigidas a preparar desde la microuniversidad a los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en condiciones de multigrado.* (Tesis de maestría). Universidad de Ciencias Pedagógica "Silverio Blanco", Sancti Spíritus, Cuba.
- Rodríguez, J., Chávez, J. P., Copperi, S., Basaco, L. & Rodríguez, L., (2004). *El trabajo científico metodológico y sus particularidades en el sector rural.* Folleto No. 2. Mined-Unicef. La Habana, Cuba: Impreso en Publicitur.
- Rodríguez, Y. M., Díaz, V. M., & Gutiérrez, G. M. (2020). La preparación de los docentes de la educación primaria de la provincia Artemisa en la asignatura Matemática. Cuadernos de Educación y Desarrollo.

- Romero, T. et al. (2004). Una propuesta metodológica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales, Folleto No. 1. Mined-Unicef. La Habana, Cuba: Impreso en Publicitur.
- Santiesteban, R. (2011). *La dirección de la formación permanente de los directores escolares zonales del sector rural*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.
- Santos, E. M. (2004). Categorías del proceso de enseñanza aprendizaje. En Rico, P., Santos, E. M. y Martín-Viaña, V. (2004). Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Santos, E. M. (2012). Presupuestos teóricos de una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza aprendizaje. En Compendio de trabajos de posgrado para las asignaturas de Ciencias en el nivel medio. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Sierra, R. A. (2008). La estrategia Pedagógica, su diseño e implementación. La Habana. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Silva, N. (2011). *Modelo pedagógico dirigido a la formación inicial del maestro primario para ejercer en la escuela multigrado*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.
- Silva, N (2016). Didáctica para favorecer el desarrollo del trabajo metodológico del maestro de la escuela multigrado. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 4(1), 5-16 ISSN: 2007-7890. Disponible en: <http://www.dilemascontemporaneoseducacion>.
- Silvestre, M. & Zilberstein, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ugalde, L. (2003). *El sistema de trabajo del director educacional serrano pinareño. Vía para su mejoramiento*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Valcárcel, N., Añorga, J., Agueda, M., & del Toro, J. (1999). La profesionalización en la Educación Avanzada. Centro de Estudios de Software para la Enseñanza. La Habana.

Valle, A. (2007). Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. La Habana, Cuba. (Soporte digital).

Valle, A. & García, G. (2007). Dirección, organización e higiene escolar. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXOS

ANEXO 1

Definiciones de escuela multigrado

Objetivo: analizar diferentes definiciones de escuela multigrado.

Autor(es) / año	Definición
Pérez, C. (1982).	“La escuela en la que el grupo escolar está constituido por niños de diferentes edades y grados, con distintas disposiciones y competencias de saberes y comunicativas, los cuales reciben la influencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en un mismo acto de clases, con el mismo plan de estudio de la escuela primaria graduada, bajo las mismas condiciones, en una misma sala de clases y donde el proceso pedagógico es dirigido por el mismo docente” (p.12).
Mejías, A. (2012).	“Son aquellas en las que el docente se constituye en el orientador exclusivo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, impartiendo lecciones y atendiendo simultáneamente diversos grados escolares, con niñas y niños de diferentes edades y niveles (p.18).
Leyva, L., Peña, D. & Proenza, Y. (2013).	“Constituye una de las formas de organización de la Educación Primaria, que se localiza fundamentalmente en áreas rurales y de montaña y, su característica esencial radica en que un solo maestro debe atender dos o más grados en un mismo acto de clase” (p. 2).
Juárez, D, Vargas, P. & Vera, J. A. (2015).	“Son aquellas en las que por el número reducido de alumnos el trabajo del docente se desarrolla en el mismo tiempo y espacio con estudiantes de diversos grados académicos” (p.2).
Bonilla, A. (2017).	“Es aquella en la cual un aula común es compartida por alumnos de los diferentes niveles de primaria y un mismo

	profesor es el encargado de impartir la enseñanza a todos los estudiantes en dicho espacio” (p.7).
Cruz, M. del C. & Juárez, D. (2017).	“Son las que atienden en un mismo grupo a alumnos de diferentes grados, lo cual implica una diversidad en cuanto a edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración. A través de estos planteles, en prácticamente todo el mundo, se ofertan los servicios educativos a millones de habitantes del medio rural” (p.112).

ANEXO 2

Guía para la revisión de documentos

Objetivo: Constatar en los documentos de carácter estatal o rectores las orientaciones que garantizan la preparación del maestro primario para la escuela multigrado (programa y orientaciones metodológicas).

Aspectos que se revisaron:

Fundamentos teóricos y metodológicos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, así como las funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación que se emplean.

Orientaciones a los maestros.

ANEXO 3

Guía de observación a clase

Objetivo: Constatar la preparación del maestro para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Aspectos a observar

Se observa regularidades

SI NO

Aplica las funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación.

Emplea las variantes de clases

Tratamiento al contenido a partir de ejes temáticos.

Actividades diferenciadas en la etapa de realización

Empleo de recursos pedagógicos

Control

ANEXO 4

Guía para la aplicación del método estudio de los productos del proceso pedagógico

Objetivo: Constatar el diseño y ejecución de actividades metodológicas relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado y los principales logros y dificultades que manifiesta el maestro en su preparación para la enseñanza en este.

Aspectos a revisar:

Diseño y ejecución de actividades metodológicas relacionadas con la enseñanza en el grupo clase multigrado

Planificación de las actividades relacionadas con la enseñanza en el grupo clase multigrado (Trabajo por ejes temáticos)

Principales logros y dificultades que manifiesta el maestro en su preparación para la enseñanza en el grupo clase multigrado

ANEXO 5

Guía de entrevista al Director Zonal y Metodólogo

Objetivo: Conocer sus criterios acerca de la preparación que poseen para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

- Variantes de clases en el grupo clase multigrado
- Enfoque para la enseñanza
- Trabajo por ejes temáticos
- Tratamiento diferenciado a partir de los componentes didácticos del proceso
- Bibliografía que emplean en su preparación
- Estado de su preparación

ANEXO 6

Encuesta a maestros

Objetivo: Constatar el nivel de preparación de los maestros para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Colega: Estamos realizando una investigación acerca del trabajo del maestro para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en el sector rural y para ello necesitamos su colaboración y experiencia a través de algunas interrogantes que deseamos conocer. Le pedimos responda con la mayor sinceridad.

1. Datos de información general.

Años de experiencia:

Años en el cargo:

2. ¿Conoce los problemas metodológicos que se le presentan al maestro del sector rural?

-----Si

-----No

-----Algunos

a) En caso de haber respondido Si o Algunos, mencione los relacionados con la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la clase multigrado.

3. ¿En la preparación metodológica que participa, se ha tenido en cuenta cómo darles salida a estos?

-----Si

-----No

a) Si su respuesta es afirmativa, mencione los temas tratados.

4. ¿Qué otros temas de superación usted cree que necesita?

5. ¿Cuáles son las formas de trabajar con el contenido cómo componente didáctico en el sector rural, particularmente en el grupo clase multigrado?

6. Mencione las variantes de clases para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje del grupo clase multigrado.

ANEXO 7

Guía aplicada a los especialistas para la evaluación del sistema de talleres metodológicos propuestos

Objetivo: Evaluar la validez científica del sistema de talleres metodológicos propuesto.

Estimado compañero: Usted ha sido seleccionado como especialista para valorar la validez científica del sistema de talleres metodológicos propuesto que tiene como propósito contribuir a la preparación teórico-metodológica del maestro para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado de la zona rural Perico Sur del municipio Perico.

Gracias por su valiosa ayuda.

Sobre su formación profesional exprese:

Se desempeña en: ___ escuela primaria rural ___ formación de maestros primarios

Graduado de:

Años de experiencia:

Grado científico o título académico:

Agradecemos que marque con una (X), según la categoría que usted considere:

Adecuado: (A), Poco Adecuado: (PA) e Inadecuado: (I).

No.	Aspectos a valorar	MA	A	PA	I
1.	Rigor científico de los fundamentos generales.				
2.	Pertinencia del objetivo general y los objetivos específicos de cada taller.				
3.	Pertinencia del contenido seleccionado para cada taller.				
4.	Contribución del sistema de talleres metodológicos en la preparación del maestro para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo clase multigrado en la Educación Primaria.				

a) Considerando los números correspondientes en que aparecen los diferentes aspectos, refiera lo que sugiere modificar o adicionar en cada uno de ellos.