



**REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE MATANZAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**La formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del
proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado**

**Tesis presentada en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Autor: Prof. Aux. Roberto Fajardo Díaz, M.Sc.

Matanzas, 2019



**REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE MATANZAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**La formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del
proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado**

**Tesis presentada en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Autor: Prof. Aux. Roberto Fajardo Díaz, M. Sc.

Tutores: Prof. Tit., Carlos Luis Fundora Martínez, Dr. C.
Prof. Tit., Lucía Puñales Ávila, Dr. C.

Matanzas, 2019

DEDICATORIA

- *A la memoria de mi madre Nereida y mi hijo 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.*
- *A mi querida hija y a mis pequeños y adorables nietos, fuente de inspiración, por quienes me esfuerzo a diario para servirle de ejemplo de constancia y perseverancia.*
- *A mi familia, amigos y compañeros de trabajo.*
- *A mis tutores Lucía y Carlitos por su entrega y esfuerzo realizado.*
- *A la Revolución por su contribución a mi formación como profesional.*
- *A los que esperan el éxito final.*

“Agradecer es un gusto”

A mi familia quien me apoyó en cada momento y supo entender mis horas de ausencias. En especial a mi padre quien forjó en mí las mejores cualidades humanas y supo conjugar el amor de padre, madre, hermano y amigo. Mi adorada y querida hija, mis nietos, fuente de inspiración constante, luz que alumbra mis días, en fin, mis tesoros más valiosos. A mi tía madre Mirta, mi prima hermana Damaris, mi primo Pablo y mis sobrinas Ileana y Melani, por su apoyo incondicional, ocupación y preocupación constante. A mi tíos Carlos y América y mis primos Yoselín, Madeleyvis, Migue, Toty, Caridad, Zoreybis, Tonito, en fin a toda mi familia.

*A mis tutores Dr.C. Carlos Luis Fundora Martínez y Dr. C. Lucía Puñales Ávila amigos de muchos años, por su apoyo constante e incondicional, quienes nunca escatimaron esfuerzos ni tiempo para que la tesis concluyera lo mejor posible. Por transmitir seguridad y confianza en este proceso. Por su atención profesional en momentos decisivos, sus sabias y oportunas recomendaciones, quienes ocuparon parte de su preciado tiempo en revisar con exquisitez cada idea escrita. Por su visión de futuro, sin ellos hoy no hubiese llegado hasta aquí. Han sido manos francas que me han sostenido, guiado, cobijado e impulsado. **Gracias miles.***

A los Dr.C. Omara Eugenia Fernández Artiles y Dr.C. Juan Reinaldo Hernández Hernández por sus profundas oponencias y oportunas sugerencias, que contribuyeron al perfeccionamiento de la memoria escrita.

A los doctores del Centro de Estudios que participaron en las diferentes sesiones y expresaron sus criterios, opiniones y sugerencias para el perfeccionamiento de esta obra científica, en especial a: Vilma, Esperanza, Inés, Bárbara, Yuniesky, Yuselis, Zenaida y Caridad.

Al consejo de dirección de la facultad de Educación dirigidos por la Dr. C Ivis Nancy, por su constante preocupación y toma de decisiones en los momentos oportunos.

A los Dr. C Luis Ernesto, Amado, Colomé, Nancy, Lenin, Raquel, Dulce, Inalvis, Leticia, Marlen, Yanelis, por su constante preocupación y ayuda brindada. A todos los profesores de la sede “Juan Marinello” por mantenerse al tanto de este proceso investigativo. A Raynelis y Raydel amigos excepcionales.

A los profesores de idioma inglés: Maritza, Zoe, Leipzig, La China, Margarita y Jorge Luis por su ayuda incondicional para llegar a la meta final.

A todos mis compañeros del departamento de Educación Infantil, a quien agradezco sus muestras de confianza, palabras alentadoras y miradas críticas a la obra realizada. Mil gracias Leticia, Lily, Mirta, Maylin, Enrique, Carlos, Marlen, Aimara, Ana Julia, Miriam, Lety, Alenia, Arango, Aguilera, Tatiana, Leipzig, Lázaro, Raida, Damaris, Lianet.

“No se pueden hacer grandes cosas, sin grandes amigos”.

Gracias miles a Barnett, Gisela, Haila, Yeilyn, Jonder, Mariluz, Carmita, Maida, María Eugenia, Lismary, Santiago, María Carla, Odalis, Lilian, Pablo, Titico, Sarahí, Teresa, Olga. Infinita lista.

A todos, infinitas



SÍNTESIS

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un problema profesional que guía la formación de pregrado del licenciado en Educación Primaria. La transferencia acrítica de la dirección de este proceso del sector urbano al rural sin tener en cuenta las complejidades de la escuela multigrado impone retos a la formación del maestro primario. En este contexto de actuación la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado constituye una prioridad, por las particularidades que posee y su representatividad en el sector rural. En consecuencia, constituye contenido en la Disciplina Principal Integradora del Plan de estudio "E", de ahí su valor formativo e importancia en esta investigación. En aras de favorecer este proceso se propone 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. Esta investigación se sustenta en la concepción dialéctico-materialista del conocimiento científico; ello permitió la selección y aplicación de los métodos de la investigación educativa. Desde el punto de vista teórico se contribuye a la didáctica de la educación superior, particularmente a las didácticas particulares en la formación del licenciado en Educación Primaria. Los resultados obtenidos de la validación teórica y su aplicación práctica en la modalidad semipresencial, a partir de la implementación del Plan de estudio "E" en la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad de Matanzas, confirmaron su valor para la práctica social.

ÍNDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL GRUPO CLASE MULTIGRADO DESDE LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	11
1.1 Consideraciones sobre la formación del licenciado en Educación Primaria para la escuela multigrado desde 1979 hasta la actualidad en Cuba	11
1.2 El grupo clase multigrado en la escuela multigrado. Su conceptualización y particularidades	20
1.3 La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde la formación del licenciado en Educación Primaria	31
CAPÍTULO 2. CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL GRUPO CLASE MULTIGRADO DESDE LA DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA: METODOLOGÍA PARA SU TRANSFORMACIÓN	48
2.1 Caracterización del estado actual de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado	48
2.2 Metodología para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado	67
CAPÍTULO 3. VALIDACIÓN CIENTÍFICA DE LA METODOLOGÍA	93
3.1 Validación teórica de la metodología por criterio de expertos	93
3.2 Valoración de la aplicación de la metodología en la formación del licenciado en Educación Primaria en la modalidad semipresencial	99
CONCLUSIONES	117
RECOMENDACIONES	119
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales 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 las Instituciones de la Educación Superior (IES) desafíos al respecto.

En este contexto la formación del licenciado en Educación Primaria no está exenta de estos retos 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).

En consecuencia, la universidad tiene que garantizar un proceso de formación que prepare al estudiante para su desempeño profesional pedagógico en cada una de ellas; de manera particular, la formación de pregrado está dirigida a egresar licenciados responsabilizados con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria urbana y rural. Este último contempla “cuatro tipos de escuelas: escuelas graduadas, semigraduadas, concentrados de segundo ciclo y las escuelas multigrados” (Romero et al., 2004, p. 4). Ello, a juicio del autor demanda de un proceso de formación intencionado por las complejidades en su organización y funcionamiento.

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

La temática referente a la escuela multigrado ha sido tratada por diferentes autores, del contexto internacional; se destacan, entre otros: Rodríguez (2004), Vega y Domínguez (2005), Cruz (2010), Boix (2011), Mejías (2012), Busto (2014), Abós (2014), Bonilla (2017), Cruz y Juárez (2017), Barras (2017) y Castro (2018). 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.

Se coincide con Peña (2013) que en el contexto cubano esta temática suscita gran interés y el mayor acercamiento se produce en la primera década del siglo XXI. En este sentido se destacan investigadores de la región oriental de Cuba, entre los que sobresalen Lorences (2003), con un sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente-educativo en la escuela rural; Gell (2003), Miyares (2006) y Lissabet (2007) los cuales proponen estrategias para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las asignaturas Lengua Española, Ciencias Naturales y Matemática.

Por otra parte, autores como Ugalde (2003), 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 y Manes (2005), propone un modelo estratégico para la superación de los maestros de escuelas primarias del sector rural en la atención a la diversidad. En esta línea de investigación sobresale Peña (2013) al elaborar un marco teórico referencial y un programa de formación para maestros y directivos de la escuela multigrado cubana.

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 el contexto cubano las investigaciones sobre el trabajo en el rural se concentran fundamentalmente en la zona oriental del país como respuesta a la formación del maestro primario para el trabajo en zona de montaña y en el Plan Turquino pero son escasas las referidas a la formación del licenciado en Educación Primaria.

Sin embargo, ante la diversidad de fuentes de procedencia de los estudiantes, la implementación del Plan de estudio “E” y las transformaciones organizativas y curriculares actuales y futuras de la escuela primaria, la formación de este profesional demanda la búsqueda de posicionamientos teórico-metodológicos que permitan un cambio favorable aprovechando las potencialidades que ofrece la Disciplina Principal Integradora.

En consonancia, las particularidades del objeto de trabajo del licenciado en Educación Primaria resultan orientadoras en esta tesis al tener como misión “lograr la atención integral al desarrollo de la personalidad del escolar primario, a partir de la dirección del proceso educativo en general y el de enseñanza aprendizaje en lo particular, en la escuela primaria” (MES, 2016b, p. 6), que tiene su concreción en los contenidos de la Disciplina Principal Integradora.

La dirección de este proceso en el grupo clase multigrado deviene objeto de trabajo y problema profesional en el Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Primaria que se concreta en las didácticas particulares que forman parte de la Disciplina Principal Integradora; por tanto, en “la formación inicial de los profesionales de la educación primaria, se hace imprescindible que los mismos posean los recursos teóricos, metodológicos y prácticos, que les permitan apropiarse de los contenidos formativos y se desempeñen con un nivel superior en el contexto de las escuelas multigrados” (Céspedes, 2008, pp.16-17). Lo anterior se justifica en Matanzas pues de las 112 escuelas primarias rurales existentes en la provincia, 69 son escuelas multigrado, lo que representa el 61, 6 %.

Al respecto, hay que tener en cuenta que el balance del trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos del proceso docente educativo (colectivo de carrera, año, disciplina y asignatura) y el seguimiento al egresado permitieron identificar como principales insuficiencias las siguientes:

- 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 formación del licenciado en Educación Primaria

para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto de actuación.

- El egresado de la Licenciatura en Educación Primaria no está suficientemente preparado para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.
- El tratamiento metodológico de la Disciplina Principal Integradora carece de sistematicidad e intencionalidad en la atención a las particularidades del multigrado, lo cual incide en el tratamiento didáctico-metodológico de los contenidos de las didácticas particulares.
- Los profesores de las didácticas particulares tienen limitaciones en la preparación teórico-metodológica acerca de las particularidades del multigrado, así como escasa vivencia de la escuela multigrado, de lo que resulta una insuficiente formación del licenciado en Educación Primaria.
- El profesor de las didácticas particulares de la Licenciatura en Educación Primaria no dispone de un proceder metodológico que lo oriente en el tratamiento didáctico-metodológico del contenido según las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

La situación problemática presentada permite reconocer la presencia de una **contradicción**, entre la necesidad de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado y las insuficiencias teórico-metodológicas y prácticas de los profesores para conducir este proceso.

La situación descrita anteriormente condujo a la formulación del **problema científico** de la investigación en los términos siguientes: ¿Cómo contribuir a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado?

El **objeto de investigación** es la formación del licenciado en Educación Primaria para la escuela multigrado y el **campo de acción** se define como la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la Universidad de Matanzas.

Se planteó como **objetivo científico**: 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.

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 formación del licenciado en Educación Primaria para la escuela multigrado?
2. ¿Cuál es el estado actual de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la Universidad de Matanzas?
3. ¿Qué metodología contribuye a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la Universidad de Matanzas?
4. ¿Cuáles son los resultados de la validación teórica y la aplicación práctica de la metodología para la formación del licenciado en Educación Primaria en la Universidad de Matanzas?

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

1. Determinación de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la formación del licenciado en Educación Primaria para la escuela multigrado.
2. Caracterización del estado actual de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la Universidad de Matanzas.
3. Elaboración de 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 en la Universidad de Matanzas.
4. Valoración de los resultados de la validación teórica y la aplicación práctica de la metodología para la formación del licenciado en Educación Primaria en la Universidad de Matanzas.

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 y técnicas de investigación.

Del **nivel teórico** se aplicaron:

El **histórico-lógico**, favoreció el estudio de la evolución de la formación del licenciado en Educación Primaria 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 de la metodología 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 componen el Plan de estudio “E” los fundamentos que se establecen en la formación del licenciado en Educación Primaria para la escuela multigrado. El **estudio de los productos del proceso pedagógico**, permitió corroborar el tratamiento didáctico-metodológico que se proyecta en función de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. La **entrevista**, a los profesores de las didácticas particulares con el propósito de comprobar la preparación que poseen acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. La **encuesta**, a estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Primaria con el objetivo de constatar sus criterios sobre la formación recibida para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. La **observación** a clases 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.

La **prueba pedagógica** a los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Educación Primaria para comprobar la preparación que poseen acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

El **criterio de expertos**, con la intención de validar la metodología para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. En el procesamiento se aplicó el método Delphi para evaluar las respuestas de los expertos en cada una de las preguntas y determinar los ajustes de los aspectos valorados en la metodología.

La **triangulación metodológica**, permitió la determinación de la información coincidente o contradictoria sobre el objeto de investigación a partir de un control cruzado de los datos de diferentes métodos de investigación.

La técnica del **espacio catártico**, después de la aplicación práctica de la metodología propuesta, permitió que los profesores expresaran sus vivencias en relación con el trabajo realizado.

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.

La investigación se desarrolló en la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad de Matanzas. Se trabajó con las siguientes unidades de estudio: 68 estudiantes (56 de tercer año y 12 de cuarto año), 13 egresados, 10 profesores, el coordinador de carrera; profesor principal de la Disciplina Principal Integradora y el jefe de departamento de Educación Infantil.

La **novedad científica** radica en una metodología sustentada en subprocesos (proyectivo-normativo, organizativo-metodológico, recursos humanos, aseguramiento técnico-docente, el control y la evaluación) que revelan la lógica en la formación del

licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, lo cual permite la atención a necesidades normativas, cognitivas, metodológicas y humanas.

La contribución a la teoría se expresa en la didáctica de la educación superior a partir de las relaciones dinamizadas entre las didácticas particulares, el grupo clase multigrado y la orientación didáctico-metodológica para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, además en la definición de grupo clase multigrado.

La **significación práctica** se revela en la aplicabilidad de la metodología, la cual se erige como un proceder metodológico a implementar desde las didácticas particulares en la formación del licenciado en Educación Primaria, en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

El informe escrito se estructura en introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se presentan los fundamentos teórico-metodológicos acerca de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. En el segundo, se caracteriza el estado actual del problema que se investiga, se presenta la fundamentación y la concepción estructural-funcional de la metodología. En el tercer capítulo se valoran los resultados tanto del criterio de expertos como de la aplicación práctica de la metodología propuesta.

CAPÍTULO 1. LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL GRUPO CLASE MULTIGRADO DESDE LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En el primer capítulo se presentan los fundamentos teórico-metodológicos acerca de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Al respecto, se muestra una síntesis de la evolución de este proceso desde 1979 hasta la actualidad en Cuba; se abordan las particularidades de la escuela multigrado y el grupo clase multigrado y se realizan consideraciones teórico-metodológicas acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde la formación del licenciado en Educación Primaria.

1.1 Consideraciones sobre la formación del licenciado en Educación Primaria para la escuela multigrado desde 1979 hasta la actualidad en Cuba

La universidad cubana actual como institución social tiene como propósito preservar, desarrollar y promover a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad (Horruitiner, 2006). Desde este punto de vista, el proceso de formación del estudiante adquiere un significado especial y se redimensiona a partir de considerar la idea de formar un profesional capaz de satisfacer las crecientes demandas sociales con la aplicación creadora de los avances de la ciencia y la técnica.

El proceso de formación se estudia por diferentes investigadores. Por ser de interés en este trabajo se analizan algunos criterios:

Según Álvarez (1996) la formación es el proceso mediante el cual se contribuye a formar las cualidades de la personalidad del sujeto que se desempeñará como

profesional durante la solución de los problemas que se presentan en su esfera laboral con un profundo sentido innovador.

A decir de Horruitiner (2002) el término formación, en la educación superior cubana, se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria.

Según Chávez (2005), García (2010) y Bermúdez y Pérez (2010), en la comunidad científica, en la actualidad, no existe un criterio unánime en cuanto a la esencia de la categoría formación. Para Bermúdez y Pérez (2010) el término formación se define como “acción de formar” y formar como “criar, educar, adiestrar, a una persona”.

En relación con ello, García (2010) refiere que algunos autores consideran la formación como el proceso mediante el cual el hombre se transforma y desarrolla su personalidad, tanto en los aspectos intelectuales como funcionales capaces de desenvolverse eficazmente en su medio social, tomar decisiones y proyectar una buena imagen.

En esta tesis se considera la formación como el proceso de “apropiación de conocimientos, habilidades, valores, y métodos de trabajo pedagógico y la identificación con la profesión que prepara al estudiante para el ejercicio de las funciones profesionales pedagógicas, y se expresa mediante el modo de actuación profesional que va desarrollando durante (...) la carrera” (Chirino, 2002, p. 13), por considerar que satisface los propósitos de la investigación.

En la sociedad contemporánea la formación se concibe como respuesta a los sucesivos cambios tecnológicos, políticos y sociales que ocurren en el mundo actual.

En contextos como España se asume que desde la formación hay que “buscar

alternativas a la diversidad de situaciones complejas que son inherentes a la práctica educativa de enseñar” (Cige, 2006, p. 205).

Al respecto, en México se propone “la formación de un profesional de la educación a través del dominio de ocho competencias docentes del Maestro de Educación Básica para la sociedad del conocimiento” (Maya, 2010, p. 59). Mientras que en Cuba en el proceso de formación del licenciado en Educación Primaria se le concede singular importancia a la aplicación de los conocimientos y habilidades profesionales, la identificación y solución de los problemas de su práctica social, a partir del constante vínculo del estudio con el trabajo, desde una posición transformadora y comprometida con el sistema social cubano.

La formación de este profesional, concebida como parte del proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de formas de comportamiento en las que se expresan conocimientos, habilidades, valores y cualidades de la personalidad, es, según Caballero (2013), una etapa de gran complejidad y significación en la formación del modo de actuación profesional que marca pautas decisivas para formar una actitud ante la profesión.

Por tanto, el estudiante se familiariza con el objeto de la profesión, los métodos de trabajo y las particularidades de la actividad pedagógica profesional; ello tiene su máxima expresión en las dos ideas rectoras que “se erigen como hilos conductores esenciales del proceso de formación en la educación superior cubana hoy: la unidad entre lo instructivo y lo educativo y la vinculación del estudio con el trabajo” (Alarcón, 2013, p.4).

Un análisis acerca de la evolución de la formación del licenciado en Educación Primaria para la escuela multigrado tiene sus antecedentes en las publicaciones de

Aguayo (1945) y Guerra (1954) quienes criticaron fuertemente la incompleta preparación de los maestros egresados de las Escuelas Normales. Este último en su obra "Rehabilitación de la escuela pública" declara que las Escuelas Normales funcionan casi sin la menor relación con las escuelas públicas rurales, como si no formaran parte del Sistema Nacional de Enseñanza. La labor de los autores citados impulsaron "la divulgación de diferentes ideas y puntos de vista referidos a la necesidad de tomar medidas de carácter práctico que permitieran ofrecer una adecuada preparación al maestro para enseñar en la escuela rural" (Guilarte, 2003, p.18).

En tal sentido, la contribución más notable a la formación de maestros para las escuelas multigrados se produce en 1959 con el triunfo de la Revolución cubana dado en las primeras medidas, entre ellas: "la incorporación de los alumnos de cuarto año de las Escuelas Normales a un curso de adaptación al medio rural, como vía de preparación física para enfrentar la enseñanza en este tipo de escuelas (1960), la Brigada de Maestros Voluntarios de Vanguardia "Frank País" en el mismo año, la cual desarrolló una ardua labor en las montañas de Oriente, Las Villas y Pinar del Río" (Gell, 2003, p.5).

De igual manera, son de obligada referencia en este estudio el Plan masivo "Minas de Frío-Topes de Collantes-Tarará, con la finalidad de vincular la formación profesional del maestro a las necesidades de las zonas rurales de más difícil acceso y las Escuelas Pedagógicas cuyos estudiantes de 4to y 5to años realizaban práctica docente en escuelas tanto urbanas como rurales (Gell, 2003).

Desde este punto de vista, la creación en 1979 de la Licenciatura en Educación Primaria supone un peldaño superior en la formación del licenciado para la escuela

multigrado. En relación con ello, el análisis de la evolución de esta formación se realiza tomando como criterio su concepción en los planes de estudio por los que ha transitado la carrera y tiene como fuentes de información principales las contribuciones de Guilarte (2003) y Céspedes (2008).

Al respecto, en el Plan de estudio "A" se revela que la formación para la escuela multigrado "fue limitada (...) al no incluir intención dirigida a la preparación de los estudiantes para el trabajo docente en la escuela rural multigrado, como parte de la formación de este profesional, a pesar de plantearse como aspiración formar un profesional integral" (Guilarte, 2003, p.21), en tanto, "se sustentaba en la experiencia de los docentes y en alguna bibliografía que se utilizaba al respecto, siendo limitada la direccionalidad hacia la formación de las habilidades profesionales" (Céspedes, 2008, pp.32-33).

En el Plan de estudio "B", según Guilarte (2003) "tuvo una significativa importancia la creación de los seminarios especializados para la preparación laboral de los futuros maestros para enfrentar la escuela multigrado. Estaban referidos a los aspectos organizativos y metodológicos del trabajo docente en esta modalidad de escuela, los cuales no formaban parte del currículum y tenían una duración de cinco días. De esta manera, son considerados como las primeras ideas que de manera extracurricular se introducen con el objetivo de preparar a los estudiantes, desde su formación inicial como maestros, para enfrentar esta modalidad de escuela multigrado" (p.22).

Sin embargo, al referirse a la implementación de este plan de estudio, Céspedes (2008), precisa que "continuaron las insuficiencias en la preparación multigrado de los mismos, ya que se desestima el carácter gestor del proceso de formación inicial multigrado" (p. 33).

Respecto a la formación para la escuela multigrado el Plan de estudio “C”, resultó cualitativamente superior a los anteriores puesto que “se adoptaron los tres tipos de actividades, que en su organización y dinámica interna, permitieron la apropiación de los modos de actuación profesional, enmarcados en los tres componentes básicos del proceso educativo: el académico, el laboral y el investigativo (Mined, 2010), que al decir de García y Addine (2002) tiene un propósito común predeterminado: “la formación integral del futuro docente, a partir del despliegue de todas sus dimensiones y su relación con el modo de actuación, revelando las relaciones esenciales entre las ciencias y de estas con la sociedad” (p. 15).

Dentro de los propósitos a lograr en el licenciado en Educación Primaria se hace referencia a “Proyectar diferentes estrategias de enseñanza- aprendizaje tanto para escuelas graduadas como multigrado” (Mined, 1992, p.3). Este objetivo general, según consideración de Guilarte (2003), constituye la primera manifestación curricular en la preparación multigrado del maestro, aunque “los programas de las asignaturas aún no lograban la preparación (...) requerida para el trabajo en la escuela primaria en general y al multigrado en lo particular” (Céspedes, 2008, p.34).

La formación para la escuela multigrado en el Plan de estudio “D”, se expresa desde sus documentos normativos pues en el Modelo del profesional (MES, 2010) se establece entre las esferas de actuación: “su escuela primaria, en los diferentes contextos: urbanos y rurales de primero a sexto grado” (p.7).

De ahí, que se considere como parte del currículo propio el contenido acerca de “La educación rural en Cuba” a partir de las siguientes temáticas: “agricultura sostenible, extensionismo agrario, prácticas agrícolas e industria rural, para contribuir a la educación ambiental y el desarrollo sostenible sobre la base del conocimiento de la

ruralidad en la escuela cubana y lograr un maestro con la cultura rural del cubano” (Mined, 2010, p.8). A consideración del autor de esta tesis estos contenidos propician una cultura profesional sobre este contexto; a pesar de ello, no siempre garantizan la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

A partir de las esferas de actuación consideradas en el Modelo del profesional en la Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa se precisa como una de las exigencias que el estudiante “conozca las particularidades del trabajo en la escuela primaria, centros internos y externos, y de la escuela rural” (Mined, 2010, p.4), lo que requiere particularizar en los diferentes tipos de escuelas rurales, con énfasis en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Lo anterior se sustenta en el Plan de estudio “D” de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, al precisar como propósito fundamental: “formar un licenciado en Educación Primaria que esté en condiciones óptimas para resolver los problemas de la profesión mediante la acertada dirección de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador con los niños de 6 a 12 años” (Mined, 2010, p.3).

Una limitación de este plan de estudio es que la Disciplina Didáctica de la enseñanza primaria no declara como parte de los contenidos el trabajo en el sector rural específicamente, en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Insuficiencia esta que se manifiesta también, en la Disciplina Formación Pedagógica General, la cual se concibió para fundamentar “el modo de actuación profesional de los maestros de la carrera de Licenciatura de Educación Primaria” (Mined, 2010, p.2),

donde la escuela multigrado constituye un contexto de actuación de este profesional y además se concibe como uno de los problemas profesionales “Dirigir con un enfoque desarrollador el proceso educativo en general, acorde con las actuales condiciones del cambio educativo y las transformaciones de la escuela primaria cubana” (Mined, 2010, p.4); es evidente que la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado articula con el referido problema profesional y que al no aparecer de forma explícita se omite su tratamiento didáctico-metodológico.

En el Plan de estudio “E”, de manera general, se preservan las ideas del anterior respecto a las esferas de actuación del profesional y se amplía la misión encaminada a “lograr la atención integral al desarrollo de la personalidad del escolar primario, a partir de la dirección del proceso educativo en general y el de enseñanza-aprendizaje en lo particular, en la escuela primaria” (MES, 2016b, p.6), lo cual tiene en la escuela multigrado particularidades que demandan de un tratamiento didáctico-metodológico específico en la formación del licenciado en Educación Primaria.

Este plan de estudio precisa, además, “el eslabón de base visto como el proceso educativo para la atención integral a los niños, (...) en diferentes contextos” MES, 2016b, p. 2), con ello, la formación para la escuela multigrado encuentra sustento legal desde los documentos que regulan el trabajo de la carrera.

De igual manera, la Disciplina Principal Integradora considera dentro de sus contenidos: “El proceso de enseñanza aprendizaje en las asignaturas del currículo de la Educación Primaria. Particularidades en el multigrado” (MES, 2016b, p.123), no obstante, en las Orientaciones Metodológicas de la carrera Licenciatura en Educación Primaria se omite el tratamiento didáctico-metodológico referido a su

concreción en la escuela multigrado, lo cual limita su abordaje desde las didácticas particulares.

En resumen, la formación para la escuela multigrado, de una u otra manera, ha estado presente en los diferentes planes de estudio. Es más notable su intencionalidad en los planes de estudio “D” y “E”, no obstante, todavía hay insuficiencias que restringen su tratamiento didáctico-metodológico.

El análisis realizado confirma la necesidad de profundizar en la formación del licenciado en Educación Primaria para responder a las exigencias de la sociedad y a las aspiraciones del Modelo de escuela primaria, en particular la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

El autor de esta investigación considera que en la formación del licenciado en Educación Primaria hay que intencionar lo relativo a la escuela multigrado, lo que refuerza la necesidad de concebirlo como objeto particular dentro del proceso de formación, a partir de la singularidad que caracteriza este tipo de escuela para su desempeño profesional pedagógico.

A consideración del autor resulta esencial para esta investigación científica el criterio acerca de la formación para la escuela multigrado, dado por Céspedes (2008), al definirlo “como la transformación sistemática y gradual en el dominio de los contenidos formativos relacionados con las disciplinas y/o asignaturas, que permiten una preparación general y específica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado, que en orden ascendente se deben trabajar en las instituciones pedagógicas y escuelas primarias (en un espacio de tiempo) por los profesionales de la Educación Primaria” (p.16).

En este contexto, se coincide con Céspedes (2008), cuando refiere que “los maestros en formación, requieren de una nueva concepción, que permita a este futuro profesional, asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje logrando el tránsito hacia los aprendizajes autodirigidos y autorregulados con un enfoque integrador; a partir del compromiso e implicación afectiva con el mismo, la reflexión y la creciente habilidad para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas primaria multigrado” (p.37).

Desde esta posición, se precisa la formación para la escuela multigrado en la Educación Primaria, con un perfil profesional más adecuado al contexto de actuación desde el currículo de las diferentes disciplinas y/o asignaturas, cuestión todavía insuficiente en la formación de los profesionales de la Educación Primaria.

En consecuencia, la formación del licenciado en Educación Primaria demanda una preparación 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 concepción 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:

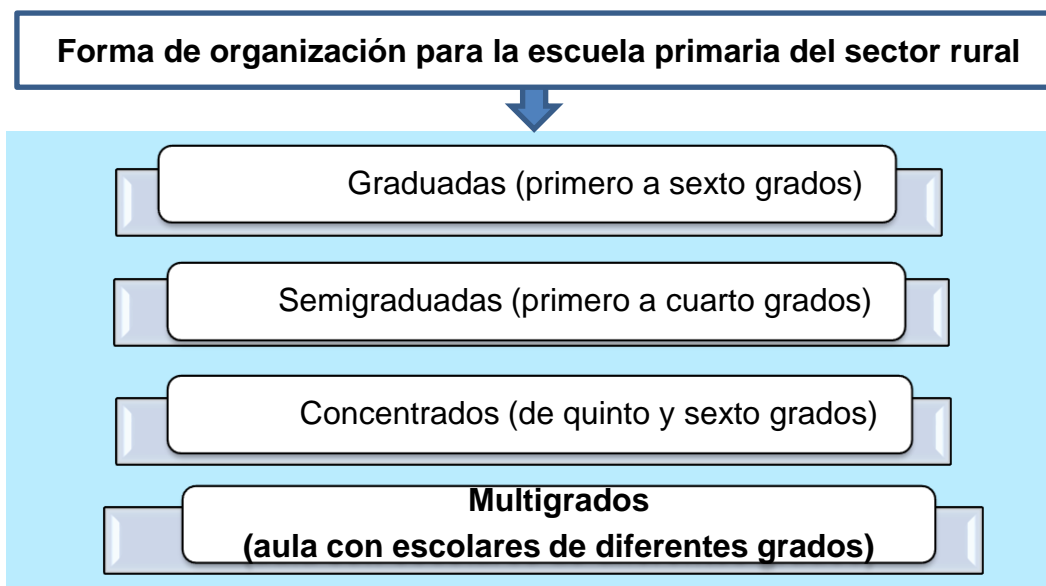


Figura 1: Representación de los tipos de escuela rural en Cuba. Fuente: elaboración propia.

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

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), Vega, y Domínguez, (2005-México), 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.

objeto de esta 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 del 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.). Y 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 el autor 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, el autor 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 potenciar la formación del licenciado de la Educación Primaria 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 del autor 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 profesores de las didácticas particulares al ofrecer tratamiento didáctico-metodológico a las particularidades del multigrado.

Un aspecto que resulta esencial tener en cuenta en la formación del licenciado en Educación Primaria 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 formación del licenciado en Educación Primaria resulta esencial desde las didácticas particulares, aspecto este que se aborda en el próximo epígrafe.

1.3 La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado: consideraciones desde la formación del licenciado en Educación Primaria

La formación del licenciado en Educación Primaria tiene que garantizar que el estudiante pueda ejercer su labor en el eslabón de base de la profesión, la escuela primaria en sus diversos contextos de actuación; uno de ellos es el sector rural donde existe la escuela multigrado y se desarrolla el 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), Granado (2003), 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, el autor 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 el autor 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 del autor 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 y 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.
- 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).

Su valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado radica en que “posibilita la sistematización de los conocimientos, dado en que en una misma situación temporo-espacial, los conocimientos específicos de los escolares de grados anteriores, se constituyen en conocimientos previos de los escolares de grados superiores en una dinámica de integración y articulación de nociones esenciales de la disciplina, esto posibilita también, la cooperación que se genera a partir de la ayuda que puede ofrecer el escolar más experimentado al escolar que se enfrenta por primera vez a un conocimiento” (Quiñones et al., 2009, p.57).

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, subciclo, 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 y que tiene como propósito contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar (Fajardo, 2019).

Se considera que dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado demanda una atención priorizada en la formación del licenciado en Educación Primaria para este contexto de actuación. Por tanto, es en su modo de actuación profesional, donde se manifiestan los conocimientos y habilidades adquiridas durante la carrera, así como demuestran el nivel de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas y de las cualidades que plantea el Modelo del

profesional, 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-metodológico específico de los referidos componentes. En este contexto, la Disciplina Principal Integradora se erige como eje vertebrador de la formación del licenciado en Educación Primaria.

En tal sentido, la **disciplina** constituye la parte de la carrera en la que con el fin de alcanzar algún o algunos de los objetivos declarados en el modelo del profesional, se organizan, en forma de sistema ordenado pedagógicamente, los conocimientos y habilidades relativos a aspectos de la actividad del profesional y de su objeto de trabajo que sirven de base para asimilarlos y se vinculan total o parcialmente con una o varias ramas del saber humano (Martínez, s.f).

La conformación de las disciplinas de la Licenciatura en Educación Primaria, se manifiesta de la siguiente forma: Marxismo Leninismo, Historia de Cuba, Preparación para a Defensa, Educación Física, Formación Pedagógica General, Estudios lingüísticos y literarios, Matemática, Estudios de la naturaleza y la Disciplina Principal Integradora (MES, 2016b, pp.4-7).

Esta última, se introduce en la formación del licenciado en Educación Primaria a partir del Plan de estudio “D”. A criterio de Álvarez (1990) “representa el proceso en que se sintetizan todos los contenidos del plan de estudio, se globaliza en una sola unidad las distintas partes del todo, no como una mera suma de los distintos componentes del egresado, sino que estudia las cualidades nuevas que surjan, como consecuencia de la interacción sistémica de las partes, se trabaja con un solo objeto (lo profesional)” (p.122).

Según Malagón (1998) "Es la que permite que el estudiante se desarrolle como lo hará una vez graduado" (p.46).

Ferreira (2005) define la Disciplina Integradora como: "Forma organizativa de trabajo metodológico que, apoyada en el principio pedagógico de la vinculación del estudio con el trabajo, tiene como objetivo fundamental el de desarrollar los modos de actuación del profesional, a partir de la interrelación sistémica de cualidades académicas, laborales e investigativas del proceso docente-educativo, utilizando métodos productivos y científicos con base en la solución de problemas propios de la profesión" (p.4).

En tal sentido, se coincide con Bravo (2014) que esta disciplina no es una forma organizativa del trabajo metodológico, aunque ella, por sus características, constituye un nivel organizativo del trabajo metodológico, dadas las exigencias teóricas y prácticas que contiene el logro de sus aspiraciones.

Un análisis de las definiciones emitidas por los autores mencionados anteriormente permiten identificar "el objeto de la profesión" en el centro de sus planteamientos. Por ello, "desde el punto de vista de su diseño constituye la principal disciplina de la carrera, a la cual se subordinan todas las demás" (Horruitiner, 2006, p.43). Ella se apoya según este autor en los aportes de "las restantes disciplinas de la carrera y las asume en su integración para dar respuesta a las exigencias del quehacer profesional, asegurando el dominio de los modos de actuación esenciales de ese profesional" (p.56).

A criterio del autor de esta tesis, en la Disciplina Principal Integradora se integran los contenidos de las restantes disciplinas de la carrera, se concreta la relación de la teoría con la práctica, se sistematizan los conocimientos teórico-prácticos y el

desarrollo de habilidades profesionales que garantizan el logro de las relaciones intra e interdisciplinarias.

En tal sentido, se reconoce “que la interdisciplinariedad es uno de los principios de la concepción curricular de la formación profesional pedagógica en Cuba” (Miranda, 2009, p.14). Al respecto, se asume que la Disciplina Principal Integradora “establece conexiones a nivel curricular para enfrentar y resolver los problemas, no solo de las interrelaciones de las ciencias, organizadas en disciplinas, sino de la propia realidad educativa profesional” (Miranda, 2009, p.14).

En esta investigación se asumen las funciones que cumple la Disciplina Principal Integradora, que según Martínez, (s.f) son:

“Sistematizar (integrar) contenidos de las disciplinas restantes y algunos propios de ella y que el estudiante se apropie del modo de actuación profesional al resolver situaciones problémicas simuladas y reales.

Desarrollar al estudiante en el contexto de su actividad profesional motivándolo por la carrera desde los primeros años, al resolver problemas del objeto de la profesión con un enfoque interdisciplinar y con una cualidad diferente en cada año académico que le va indicando el desarrollo de sus posibilidades.

Estructurar el proceso docente en forma de sistema, donde todos los subsistemas (asignaturas) jueguen su importante rol en la solución de los problemas.

Lograr que los estudiantes participen en la actividad social, resolviendo problemas y transformando la realidad mediante procedimientos científicos.

Lograr que el objetivo de cada subsistema (asignatura) sea el que el estudiante alcanzará en el año académico.

Desarrollar en el estudiante aspectos de su personalidad, necesarios para pensar y actuar como el profesional que exige nuestra sociedad” (p.15).

En resumen, a partir de la implementación del Plan de estudio “E”, la Disciplina Principal Integradora se consolida como regente de la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado “para todos los tipos de curso, a partir del Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, (...) con una concepción trans e interdisciplinar que permite tener en cuenta los contenidos de precedencia y continuidad de las restantes disciplinas que se imparten en los diferentes años de la carrera; así como el desarrollo de la creatividad y la formación axiológica para resolver con independencia los problemas profesionales” (MES, 2016b, p.125).

Al concebir este proceso hay que tener en cuenta que esta disciplina tiene como propósito “preparar a los estudiantes para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con una concepción integradora y enfoque científico, teniendo en cuenta la labor preventiva y las prácticas inclusivas en la escuela primaria” (MES, 2016b, p.125). En correspondencia con lo anterior define como objeto de estudio “la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, en las diferentes asignaturas de la Educación Primaria y su perfeccionamiento desde la investigación” (MES, 2016b, p.125).

En consecuencia, la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado se

concibe a partir de los contenidos de las didácticas particulares³, en las cuales, según Addine (2013), “se logran manifestaciones concretas de las regularidades didácticas generales en un contexto disciplinario determinado” (p.11).

Esta autora refiere además, que las didácticas particulares y la didáctica general no se identifican como iguales pero tampoco están desvinculadas, la relación entre ambas es recíproca porque las nuevas experiencias de las didácticas particulares enriquecen la general con novedosos elementos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de formación del licenciado en Educación Primaria, las didácticas particulares se han encargado de los contenidos, las leyes y la asimilación de conocimientos y el desarrollo de valores, capacidades y habilidades propias de una ciencia en específico. Al respecto, en el Plan de estudio “E” se declaran las siguientes: Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de la Historia de Cuba, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de la Geografía de Cuba, Didáctica de El mundo en que vivimos, Didáctica de la Educación Plástica, Didáctica de la Educación Musical, Educación Laboral y su enseñanza y la Educación Cívica y su enseñanza.

En este sentido, según los autores del Plan de estudio “E” (MES, 2016b) y Fernández (2018) las didácticas particulares constituyen la columna vertebral de la carrera. Ellas por su carácter integrador, favorecen la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su carácter práctico, facilitan la integración de los procesos sustantivos.

³ Reconocidas también en la literatura pedagógica como metodologías para la enseñanza.

Al respecto, el estudio bibliográfico realizado⁴ posibilita al autor de esta tesis, adscribirse al criterio de la Comisión Nacional de la Carrera Licenciatura en Educación Primaria cuando asume “los componentes académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria como procesos sustantivos de la Educación Superior” (MES, 2016b, p. 150).

Resulta orientador lo referido por Álvarez (2012) cuando precisa que “El componente laboral muestra el objeto de trabajo en su totalidad tal como aparece en la realidad objetiva, mientras que el académico resulta una abstracción del mismo.

Por tanto, lo laboral es sintético e integrador y propende, prioritariamente, al desarrollo de habilidades profesionales, mientras que lo académico es analítico y derivador, donde se desarrollan principalmente las habilidades intelectuales, por lo que ambos son imprescindibles en el proceso de formación del modo de actuación profesional, lo académico en función de profundizar en las esencias del objeto de la profesión mientras que lo laboral permite integrar las partes con el desarrollo de técnicas y métodos propios de la actividad científico-investigativa como vía fundamental de aprendizaje, por lo tanto el componente investigativo debe mediar la relación entre lo académico y lo laboral, para el desarrollo del pensamiento científico en el futuro profesional a partir del análisis crítico de su práctica, en función de personalizar lo que resulta socialmente significativo”(pp.33-34).

⁴ El estudio bibliográfico que realizó el autor demuestra la falta de homogeneidad para referir dichos procesos. Al respecto Horruitiner, P., (2006) los denomina como procesos sustantivos y considera que son la formación, la investigación y la extensión universitaria. En el Documento base para el diseño de los planes de estudio “E” (2016) se plantean entre sus bases conceptuales: “Lograr una integración adecuada entre las actividades académicas, laborales e investigativas” (MES, 2016a), en la explicación a este aspecto se usa el término componente. En correspondencia, en las Orientaciones metodológicas y de organización de la carrera Licenciatura en Educación Primaria se expresa: “se integran los componentes académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria como procesos sustantivos de la Educación Superior” (MES, 2016b, p. 150).

Por último, la extensión universitaria contribuye a cumplir la misión social de la universidad a través de la promoción cultural, propiciando la relación dialéctica de la institución con la sociedad, principalmente, mediante la relación escuela-familia-comunidad.

En consecuencia, al reconocerse “la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, y sus particularidades en el multigrado” (MES, 2016b, p.131) como uno de los contenidos de la Disciplina Principal Integradora se requiere ser concebido desde la articulación de los procesos sustantivos de la Educación Superior, aplicando lo que han aprendido los estudiantes tanto en la disciplina Formación Pedagógica General como en las didácticas particulares.

Teniendo en cuenta los fundamentos asumidos se identifica como variable fundamental de la investigación la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, definida como el proceso que concibe el profesor de las didácticas particulares para la apropiación por parte de los estudiantes del tratamiento didáctico-metodológico 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 1

La formación del licenciado en Educación Primaria para la escuela multigrado ha transitado por diferentes planes de estudio; en su evolución se concibió en asignaturas del ciclo pedagógico, la Disciplina Didáctica de la enseñanza primaria hasta su inserción en la Disciplina Principal Integradora, lo cual evidencia una progresión en la búsqueda de propiciar una formación didáctico-metodológica que le

permita al estudiante 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. Las didácticas particulares permiten estructurar y articular el proceso que dinamiza la formación del modo de actuación profesional pedagógico para este contexto de actuación.

Después del estudio teórico realizado resulta imprescindible conocer el estado actual de la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, aspecto que será tratado en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 2. CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL GRUPO CLASE MULTIGRADO: UNA METODOLOGÍA PARA SU TRANSFORMACIÓN

En este capítulo se presenta el resultado de la caracterización del estado actual de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, a partir de las dimensiones e indicadores determinados en el proceso investigativo, los cuales sustentan la modelación de la metodología que se presenta como resultado científico.

2.1 Estado actual de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado

Para realizar el diagnóstico del estado actual de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado fue necesario proceder a la operacionalización de la variable fundamental sustentada en la definición conceptual que aparece en el epígrafe 1.3 del capítulo 1.

La variable operacionalizada es la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, Para ello el autor se basó en el Modelo del profesional, los objetivos por años de la Licenciatura en Educación Primaria, las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria, su experiencia profesional y la sistematización de los resultados de investigaciones precedentes que por la naturaleza se relacionan con el objeto de estudio. En consecuencia, se determinaron las dimensiones y sus correspondientes indicadores. Ellas son:

Dimensión. Preparación teórico-metodológica del profesor: está relacionada con el saber de los profesores de las didácticas particulares para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Sus **indicadores** son:

1. Orientaciones en los documentos normativos.
2. Dominio de las particularidades del multigrado.
3. Conocimiento de los aspectos didáctico-metodológicos del multigrado.
4. Intencionalidad del trabajo metodológico.

Dimensión. Tratamiento didáctico-metodológico del contenido en función de la clase multigrado: se expresa en el saber hacer de los profesores de las didácticas particulares para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Sus **indicadores** son:

1. Uso de la variante metodológica.
2. Formulación del objetivo integrador.
3. Organización del contenido por ejes temáticos.
4. Utilización de métodos y medios para este contexto de actuación.
5. Uso de diversidad de formas organizativas.
6. Utilización variada de formas de control y evaluación.

Atendiendo a lo anterior, el autor procedió a la elaboración de la escala para la evaluación de los indicadores, las dimensiones y la variable fundamental (**Anexo 2**).

A partir del proceso de operacionalización se elaboraron los instrumentos, de modo que se expresaran en ellos la presencia de las dimensiones e indicadores determinados, así como permitieran la recopilación y procesamiento de un conjunto

de datos cuantitativos, para efectuar las inferencias cualitativas en relación con la variable fundamental.

El diagnóstico inicial se aplicó en la carrera Licenciatura en Educación Primaria, en la Universidad de Matanzas durante el curso escolar 2017 -2018. En tal sentido, se trabajó con las siguientes unidades de estudio: 68 estudiantes (56 de tercer año y 12 de cuarto año), 13 egresados, 10 profesores, el coordinador de carrera, el profesor principal de la Disciplina Principal Integradora y el Jefe de Departamento de Educación Infantil.

Con vistas a obtener un diagnóstico de la situación actual del problema científico identificado se aplicaron como métodos empíricos: revisión de documentos, el estudio de los productos del proceso pedagógico, observación a clases, entrevista a profesores y directivos y encuesta a estudiantes y egresados de la carrera.

Resultados de la revisión de documentos

La **revisión de documentos (Anexo 3)** se aplicó con el objetivo de constatar en los documentos de carácter estatal o rectores que componen el Plan de estudio “E” los fundamentos que se establecen en la formación del licenciado en Educación Primaria para la escuela multigrado. En tal sentido, se revisaron los documentos rectores de la carrera (Modelo del profesional, el Plan del Proceso Docente, el Programa de la Disciplina Principal Integradora, las orientaciones metodológicas y de organización de la carrera), correspondientes al Plan de estudio “E”.

Documentos rectores de la carrera

En el **Modelo del profesional** de la carrera se precisan los problemas profesionales. Uno de ellos hace referencia a “La dirección del proceso educativo, en general y del

proceso de enseñanza-aprendizaje en lo particular” (MES, 2016b, p. 7), lo cual articula con el objeto de trabajo y el campo de acción de este profesional.

Lo anterior tiene su concreción en los diferentes contextos de actuación donde la escuela rural ocupa un lugar importante en el proceso de formación, por lo que desde esta perspectiva se determinan problemas profesionales a resolver en los distintos tipos de escuelas rurales, donde la escuela multigrado por sus características demanda una atención intencionada en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El **Plan del Proceso Docente** (PPD) evidencia la distribución de horas clases de la Disciplina Principal Integradora según tipo de curso y fuente de ingreso. En la siguiente tabla se muestra la información.

Tabla 2. Distribución de horas clases de la Disciplina Principal Integradora.

Tipo de Curso	Cantidad de horas		
	Total	Clases	Práctica Laboral
Diurno	1448	910	538
CPE (4 Años)	315	251	64
CPE (5 Años)	315	251	64

Fuente: Plan del Proceso Docente de la carrera.

Las asignaturas que conforman esta disciplina se organizan por año académico de tal modo que el futuro licenciado se apropie del basamento didáctico necesario para cumplir las funciones: docente-metodológica, orientación educativa y la investigación-superación.

Una revisión de la distribución de estas asignaturas en la formación del licenciado en Educación Primaria en la Universidad de Matanzas permitió identificar que esta no se desarrolla desde el primer año de la carrera. En este sentido, hay que tener en

cuenta que “La disciplina constituye el hilo conductor en sentido vertical del plan de estudio de la carrera y garantiza la consecución de los objetivos horizontales en los contextos de formación” (MES, 2016b, p. 125).

El análisis del **Programa de la Disciplina Principal Integradora** corroboró desde su **propósito** la necesidad de formar “a los estudiantes para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Para ello, se precisa un objetivo y contenido específico. Se significa que en el referido documento se hace alusión a ofrecer tratamiento a este aspecto atendiendo las particularidades en el multigrado. Lo cual a juicio del autor demanda de un tratamiento intencionado desde las didácticas particulares que conforman la disciplina.

Sin embargo, las indicaciones metodológicas de la disciplina no resultan orientadoras en cuanto a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a las particularidades del grupo clase multigrado, lo cual deja una brecha en su tratamiento didáctico-metodológico y limita la formación profesional del estudiante.

El análisis de las **Orientaciones metodológicas y de organización de la carrera** permitió corroborar como aspecto positivo que en la Disciplina Principal Integradora se integran los componentes académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria como procesos sustantivos de la Educación Superior.

Además, se expresa cómo trabajar en función de los objetivos del Modelo del Profesional y de la disciplina, pero las sugerencias metodológicas específicas para desarrollar cada uno de los bloques de contenidos que conforman la Disciplina Principal Integradora son muy generales. A juicio del autor las mismas carecen de orientaciones didáctico-metodológicas que guíen el proceso de formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

En este documento se recomienda la planificación y organización de la práctica laboral en escuelas del sector rural, en la modalidad presencial, pero para la modalidad semipresencial no precisan orientaciones al respecto.

Se presenta una bibliografía básica que abarca los contenidos esenciales tanto generales como específicos por los bloques de contenidos que abarca la disciplina, aunque no aparecen textos, que son esenciales por su contenido, para la escuela multigrado, con especial énfasis en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Se concluye que: los documentos normativos del plan de estudio vigente no orientan suficientemente al profesor de las didácticas particulares en relación con el tratamiento didáctico-metodológico de los contenidos en el grupo clase multigrado, cuestión que afecta la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto.

Resultados del estudio de los productos del proceso pedagógico

Se revisaron los Programas analíticos de las didácticas particulares que conforman la Disciplina Principal Integradora, así como el de la asignatura del currículo propio “El trabajo en el sector rural”. Además, los planes de clases de esas asignaturas y el plan de trabajo metodológico de la carrera, disciplina y asignaturas.

Resultados obtenidos de los programas analíticos

Con el objetivo de corroborar las indicaciones y orientaciones para el tratamiento didáctico-metodológico relacionado con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, se revisaron los programas correspondientes a las asignaturas: Didáctica de la Historia de Cuba, Didáctica de la Educación Plástica, Didáctica de la Educación Musical, Didáctica de las Ciencias

Naturales, Educación Cívica y su enseñanza, Educación Laboral y su enseñanza y Didáctica de la Geografía de Cuba (pertenecientes al Plan de estudio “D”) y Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de la Matemática, Didáctica de El mundo en que vivimos y “El trabajo en el sector rural” (asignatura del currículo propio), pertenecientes al Plan de estudio “E”. En la revisión de estos programas (**Anexo 4**) se constató:

- La importancia de la formación del licenciado en Educación Primaria para su desempeño en la escuela primaria en los diversos contextos de actuación, por lo que se declara la intención de contribuir a la formación didáctico-metodológica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los objetivos del programa de cada asignatura se corresponden con los establecidos en el modelo del profesional y se derivan del programa de disciplina. Los contenidos tienen un orden lógico y relación con los complejos de materia que se indican; sin embargo, no se explicitan lo referido con las particularidades del multigrado.
- En la asignatura del currículo propio “El trabajo en el sector rural” se logra un acercamiento a esta problemática en el desarrollo del tema III donde se le da tratamiento didáctico-metodológico a la dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje en la escuela rural”, aunque es necesario un tratamiento más específico a las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las orientaciones metodológicas que se ofrecen para el desarrollo de los contenidos de las asignaturas no siempre logran revelar de forma explícita cómo ofrecerle tratamiento didáctico-metodológico en correspondencia con las particularidades del grupo clase multigrado, lo cual incide en la formación del

licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Se constata con mayor intencionalidad en la asignatura del currículo propio “El trabajo en el sector rural”.

- En cuanto a la evaluación se señala su carácter sistemático y el empleo de actividades que tengan relación directa con el quehacer pedagógico.
- La bibliografía determinada para las asignaturas no declara textos u otras fuentes bibliográficas con relación a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, aspecto que deviene insuficiencia desde el Programa de la Disciplina Principal Integradora, cuestión mejor lograda en la asignatura del currículo propio “El trabajo en el sector rural”.

Plan de clases

La revisión de 11 planes de clases, (**Anexo 5**) de las asignaturas Didáctica de la Historia de Cuba, Didáctica de la Educación Plástica, Didáctica de la Educación Musical, Didáctica de las Ciencias Naturales, Educación Cívica y su enseñanza, Educación Laboral y su enseñanza y Didáctica de la Geografía de Cuba (pertenecientes al Plan de estudio “D”) y Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de la Matemática, Didáctica de El mundo en que vivimos y “El trabajo en el sector rural” (asignatura del currículo propio), pertenecientes al Plan de estudio “E”, constituyó una vía para corroborar el tratamiento didáctico-metodológico que se proyecta en función de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Los resultados más significativos fueron los siguientes:

En el 100 % de los planes de clases se corroboró una proyección del tratamiento didáctico-metodológico a los diferentes contenidos que son objeto de estudio de la

asignatura. No obstante, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado está logrado parcialmente en la asignatura del currículo propio “El trabajo en el sector rural”. Mientras en las didácticas particulares no se prevé la atención a las particularidades del multigrado, aspecto este que se revela como una carencia en el proceder metodológico de los profesores y en consecuencia, en la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Plan de trabajo metodológico

Se revisó el plan de trabajo metodológico de la carrera, la disciplina y las asignaturas de los últimos tres cursos escolares (**Anexo 6**), con el objetivo de corroborar la intencionalidad del trabajo metodológico para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. En el análisis se corroboró que de los nueve planes de trabajo metodológico solo en dos (Colectivo de carrera y la Disciplina Principal Integradora en el curso escolar 2018-19) para un 22, 2 % se conciben actividades para el sector rural. Se evidencia que este tema no ha sido tratado con prioridad y sistematicidad en las actividades metodológicas en los diferentes niveles organizativos del proceso docente educativo: carrera, disciplina y asignatura.

Resultados de la observación a clases

Se observaron 20 clases (17 correspondientes a las didácticas particulares⁵ y tres de la asignatura del currículo propio “El trabajo en el sector rural”) con el propósito de

⁵ Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Historia de Cuba, Didáctica de la Ciencias Naturales, Didáctica de la Geografía de Cuba, Didáctica de la Educación Musical, Educación Laboral y su enseñanza, Educación Cívica y su enseñanza, Didáctica de El mundo en que vivimos.

constatar el tratamiento didáctico-metodológico que se le ofrece a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado para lo cual se tuvo en cuenta la guía de observación que aparece en el **Anexo 7**. Los resultados más reveladores son los siguientes:

En nueve clases observadas (45%) se vinculó el contenido con las posibles variantes metodológicas a utilizar en el grupo clase multigrado.

En siete clases (35%) se hizo referencia a la necesidad de la formulación del objetivo integrador y su concreción en la determinación de los ejes temáticos a trabajar. En 13 (65%) no se hizo referencia a este aspecto.

En ocho clases (40%) se trabajó en la modelación de tareas de aprendizaje multiintegrada, lo que refleja que en 12 clases (60%) no se hizo referencia a este aspecto.

En 16 clases (80%) se apreciaron indicaciones generales al explicar la utilización de métodos y medios para enseñar y aprender el contenido objeto de estudio, pero se evidenció falta de precisión en el empleo de medios de enseñanzas específicos para este contexto de actuación como son las tarjetas de ejercitación y las fichas de contenidos.

En 18 clases (90%) se hicieron consideraciones sobre la necesidad del uso de la diversidad de formas organizativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque en ninguna se particularizó acerca de las ventajas de algunas de ellas para el grupo clase multigrado como es el empleo de grupos cooperativos, en la cual colaboran los escolares entre sí del mismo grado y de diferentes grados formando parejas, transmitiendo las experiencias y conocimientos entre ellos.

En el 100% de las clases observadas se realizó un adecuado tratamiento a la utilización variada de formas de control y evaluación, aunque no se demostró en el grupo clase multigrado.

Los resultados obtenidos demuestran que el tratamiento didáctico-metodológico que se le ofrece a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado no está logrado pues existen carencias didáctico-metodológicas por parte de los profesores, así como se evidencia la ausencia de un proceder metodológico para conducir este proceso en la formación del licenciado en Educación Primaria, aspecto parcialmente logrado en la asignatura del currículo propio “El trabajo en el sector rural”.

Sobresalen con mayores dificultades el uso de las variantes metodológicas, la formulación del objetivo integrador y la organización del contenido por ejes temáticos. Estas insuficiencias están dadas por falta de orientaciones desde el plan de estudio y particularmente en la Disciplina Principal Integradora que como rectora de este proceso tiene que proyectar lineamientos didáctico-metodológicos para el actuar de profesores y estudiantes.

Resultados de la entrevista a directivos.

La entrevista (**Anexo 8**) se aplicó al coordinador del colectivo de carrera Licenciatura en Educación Primaria, al profesor principal del colectivo de la Disciplina Principal Integradora y al jefe del Departamento de Educación Infantil con la intención de comprobar el criterio de los directivos acerca de la preparación de los profesores de las didácticas particulares para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. El análisis de los resultados posibilitó comprobar que:

El 100 % de los entrevistados considera que en las observaciones a clases realizadas a los profesores de las didácticas particulares no se ha constatado el tratamiento didáctico-metodológico a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, aunque plantea que es un contenido declarado en la Disciplina Principal Integradora y por ello la carrera ha diseñado un programa para el currículo propio denominado “El trabajo en el sector rural” que tiene como propósito la formación del estudiante para la escuela multigrado, el cual se implementa en 3er año.

Apuntan como un logro:

- El programa del currículo propio encaminado a la formación del estudiante para la escuela multigrado.

Refieren como principales insuficiencias:

- La falta de preparación teórico-metodológica de los profesores para atender las particularidades del multigrado.
- En el plan de estudio de la carrera no se orienta la práctica laboral en el sector rural para la modalidad semipresencial.

Sobre la preparación docente-metodológica de los profesores los directivos opinan que deben ser considerados: las características de la escuela rural y sus tipos, el tratamiento didáctico-metodológico específico de la escuela multigrado, las variantes metodológicas, las combinaciones multigrado, el objetivo integrador y la organización del contenido por ejes temáticos.

El 100 % de los entrevistados plantea que la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado no ha constituido línea de trabajo

metodológico en la carrera y disciplina; derivado de ello en las asignaturas, lo cual incide en la preparación de los profesores que tienen la responsabilidad de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Resultado de la entrevista a profesores

Se realizó la entrevista (**Anexo 9**) a diez profesores en un clima agradable y de respeto, con el objetivo de comprobar la preparación de los profesores acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

- De diez profesores entrevistados, el 30% (tres) refiere tener experiencia profesional en la escuela multigrado; uno de ellos expresa que trabajó con la combinación 3ero.- 4to., cuando el Mined entregaba los tabloides con las clases preparadas de las asignaturas y dos manifestaron que cuando fueron metodólogos, visitaron la escuela multigrado y clases en el grupo clase multigrado.
- El 70% de los entrevistados (siete) considera no estar preparado para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Tres para un 30% expresa tener alguna experiencia profesional en el sector rural, lo que le confiere cierta preparación. En tal sentido, plantean como argumentos esenciales: no formó parte de su formación como profesional, el trabajo metodológico y la superación no ha priorizado este tema y no tienen vivencias en ese contexto de actuación.

- El 100% refiere haber participado en una conferencia de posgrado sobre el sector rural, la cual fue impartida por el autor de esta tesis como parte de la socialización del resultado de investigación. Además, aseveran que por la vía del trabajo metodológico no han recibido preparación.
- El 90% de los entrevistados (nueve) plantea que en el tratamiento didáctico-metodológico del contenido de la asignatura tienen en cuenta las particularidades de las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje para el grupo clase multigrado; sin embargo, no ejemplificaron, ni hicieron precisiones sobre su realización, solo pudo ejemplificar el profesor de la asignatura del currículo propio “El trabajo en el sector rural”.
- Al responder la pregunta sobre los aspectos que deben ser abordados en la preparación docente-metodológica, el 100% de los profesores entrevistados se refirió a: particularidades de la escuela rural, con énfasis en la escuela multigrado, características de las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, fundamentos didáctico-metodológicos acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de escuela. En ningún caso se hizo referencia a las variantes metodológicas a utilizar, al objetivo integrador y la organización del contenido por ejes temáticos, conocimientos que resultan esenciales en la preparación de los profesores.

Resultados de la encuesta a estudiantes y egresados

Se aplicó la encuesta (**Anexo 10**), a 56 estudiantes de tercer año, 12 estudiantes de cuarto año y 13 egresados, con el propósito de constatar los criterios de estudiantes y egresados sobre la formación recibida para la dirección del proceso de enseñanza-

aprendizaje en el grupo clase multigrado. Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

- Respecto a las categorías didácticas 56 encuestados (69,1%) respondieron de forma adecuada, en tanto, 25 (30,8%) omitieron tres componentes. Relacionado con las particularidades que manifiestan en el grupo clase multigrado, el 76, 5% (62 estudiantes) no logró evidenciar conocimientos, mientras que el 23,4% (19 estudiantes) reconoció la agrupación del contenido por ejes temáticos.
- En relación con la importancia de apropiarse de los fundamentos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, 58 encuestados (71,6%) respondieron afirmativamente, 21 (25,9%) manifestaron que no y dos (2,4%) plantearon que no sabían.
- Referido a la tercera pregunta acerca de los contenidos o actividades que han recibido en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado durante la carrera, 19 estudiantes (23,4%) expresaron que sí, 38 estudiantes (46,9%) que no se acuerdan, y 24 (29,6%) plantearon no haber recibido preparación al respecto.
- Al precisar los contenidos o actividades que han recibido en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, 19 (23,4%) aportaron elementos tales como: importancia del trabajo en el sector rural, tipos de escuelas rurales, combinaciones multigrados, el director zonal, grupo de trabajo y sus funciones. Se considera que estos aspectos son importantes dominarlos, pero no garantizan la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Existen 62 estudiantes (76,5%) que no lograron hacer referencia a ningún contenido o actividad de manera concreta.

➤ Al expresar su nivel de formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado se evidencian los siguientes resultados:

Al referirse a la combinación multigrado, 31 estudiantes (38,2%) se situaron en la escala de logro totalmente, 33 (40,7%) en logro parcialmente y el resto 17 (20,9) en no logro. Acerca de la variante metodológica, 12 estudiantes (14,8%), se ubicaron en logro totalmente, 24 (29,6%) en logro parcialmente, mientras 45 (55,5%) en no logro. En relación con el objetivo integrador, ocho estudiantes (9,87%) se colocaron en logro totalmente, 21 (25,9%) en logro parcialmente, en tanto 52 (64,1%) en no logro. Relacionado con la organización del contenido por ejes temáticos, 19 estudiantes (23,4%) se situaron en la escala de logro totalmente, 28 (34,5%) en logro parcialmente y el resto 34 (41,9) en no logro. Referido a los métodos y medios para este contexto de actuación, 24 estudiantes (29,6%) se ubicaron en la escala de logro totalmente, 18 (22,2%) en logro parcialmente y 39 (48,1%) en no logro. Acerca de las formas organizativas, 20 estudiantes (24,6%) se colocaron en la escala de logro totalmente, 32 (39,5%) en logro parcialmente, en tanto 29 (35,8%) en no logro. En relación a las formas de control y evaluación, 31 estudiantes (38,2%) se situaron en la escala de logro totalmente, 33 (40,7%) en logro parcialmente y el resto 17 (20,9) en no logro.

El siguiente gráfico muestra los resultados obtenidos en la encuesta a estudiantes y egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

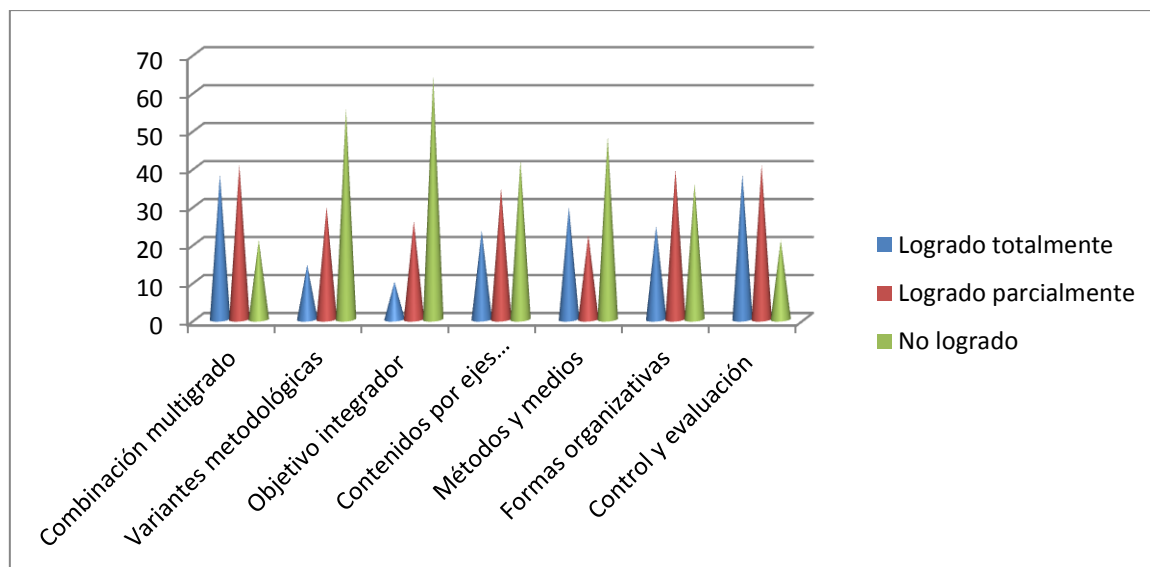


Gráfico 1. Resultados nivel de formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la encuesta a estudiantes y a egresados permiten corroborar que tienen limitaciones en su formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Resultados de la triangulación metodológica

A partir de las informaciones obtenidas de los diferentes métodos de investigación aplicados se procedió a la triangulación metodológica, de la cual se infiere que:

En la revisión de los documentos rectores de la carrera se evidencia la necesidad de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, aspecto este que se corroboró en las entrevistas a directivos y profesores, así como en la encuesta a estudiantes y egresados.

Se apreció en el estudio de los productos del proceso pedagógico que desde el punto de vista metodológico no se intencionan líneas temáticas relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. En tanto, se evidenció en la revisión de los planes de clases y en la entrevista a los

profesores ausencia del tratamiento didáctico-metodológico a los contenidos en función de las particularidades del grupo clase multigrado.

Por último, un análisis integrado de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial permitió determinar los logros y las dificultades en las dimensiones determinadas en la investigación, los cuales se explicitan a continuación:

Dimensión. Preparación teórico-metodológica del profesor

Logros

En los documentos rectores de la carrera se reconoce la necesidad de formar al estudiante para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

En la Disciplina Principal Integradora se indica atender las particularidades de la escuela multigrado al ofrecer tratamiento a las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas del currículo de la Educación Primaria.

Los directivos, profesores y estudiantes reconocen la pertinencia de abordar desde la formación lo relativo a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Dificultades

Se constata insuficiente preparación teórico-metodológica de los profesores para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Limitado dominio de las particularidades del multigrado.

Escaso conocimiento de los aspectos didáctico-metodológicos sobre el grupo clase multigrado.

Insuficiente trabajo metodológico en función del grupo clase multigrado.

Dimensión. Tratamiento didáctico-metodológico del contenido en función de la clase multigrado.

Logros

La implementación de un programa del currículo propio acerca del trabajo en el sector rural.

Reconocimiento por parte de los profesores de las insuficiencias que tienen para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Dificultades

No siempre se le ofrece un tratamiento didáctico-metodológico específico a las particularidades del multigrado a partir del contenido objeto de estudio en las asignaturas de las didácticas particulares.

En el saber hacer de los profesores se evidencian carencias en el proceder metodológico, ya que no siempre logran demostrar:

- ✓ La variante metodológica más adecuada según contenido a trabajar.
- ✓ La formulación del objetivo integrador en correspondencia con las demandas cognitivas de los escolares de los grados que conforman la combinación multigrado.
- ✓ Las acciones metodológicas para la organización del contenido por ejes temáticos.
- ✓ La utilización de formas de organización más ventajosa para enseñar y aprender en este contexto de actuación.

En correspondencia con los resultados obtenidos en los indicadores y las dimensiones se concluye que en el estado actual de la variable predomina la

categoría de no logrado, lo cual confirma las insuficiencias didáctico-metodológicas de los profesores para conducir este proceso.

Estos resultados justifican la necesidad de una metodología que contribuya a la transformación del estado actual, aspecto este que se presenta en el próximo epígrafe.

2.2 Metodología dirigida a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado

El propósito de este epígrafe es fundamentar y presentar la metodología, la cual es coherente con los fundamentos determinados en el capítulo 1 de la tesis y los resultados del diagnóstico inicial expuestos en el epígrafe 2.1.

Se parte de considerar que el término metodología proviene de un vocablo generado a partir de tres palabras de origen griego: *metá* (“más allá”), *odós* (“camino”) y *logos* (“estudio”).

En Cuba, se reconoce la metodología como un resultado científico en las investigaciones pedagógicas; de ahí, que varios autores (Bermúdez y Rodríguez 1996; De Armas 2005; Valle y De Armas 2011 y Valle, 2013), hayan escrito sobre él y otros -sobre la base de los fundamentos teórico-metodológicos que la sustentan- la presentan como propuesta de solución a un problema científico; entre ellos se destacan de la última década: Galdós (2009), Aguado (2010), Rodríguez (2013), Rojas (2015), Agüero (2017), López, (2017), García (2017) y Fernández (2018).

El autor reconoce el valor teórico-metodológico de los fundamentos procedentes de las obras y autores referenciados anteriormente. Esta tesis se orienta por la definición de metodología que aporta Valle (2013) al considerarla: “Una propuesta de

cómo proceder para desarrollar una actividad, se refiere al establecimiento de vías, métodos y procedimientos para lograr un fin, en ella se tienen en cuenta los contenidos para lograr un objetivo determinado. Se propone como solución por primera vez y puede utilizarse, sistemáticamente, en situaciones análogas que se dan con frecuencia en la práctica, por tanto expresa un cierto grado de generalidad” (p. 227).

Se asume la definición de Valle (2013), por cuanto la metodología que se propone les ofrece a los profesores de las didácticas particulares un proceder metodológico para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, que es uno de los contenidos declarados a trabajar. Por tanto, la metodología que se presenta revela cómo debe ocurrir ese proceso a partir de determinar sus componentes esenciales, sus relaciones y su funcionamiento.

En esta investigación se define la metodología para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado como un proceder metodológico, sustentado en fundamentos teóricos y un aparato cognitivo, que transita por una secuencia de etapas intencionadas que establecen una lógica de actuación al profesor de las didácticas particulares, sustentadas en procedimientos metodológicos ordenados e interrelacionados, lo cual favorece un tratamiento didáctico-metodológico específico desde el contenido objeto de estudio, que se concreta en un aparato metodológico.

En relación con la estructura de la metodología, no existe uniformidad en la literatura científica:

- Bermúdez y Rodríguez (1996) consideran que esta por arreglo didáctico posee dos aparatos: “el aparato teórico o cognitivo y el aparato metodológico o instrumental.
- De Armas et al., (2004) recomienda que se tenga en cuenta en su elaboración los componentes siguientes: objetivo general, fundamentación, aparato conceptual, etapas con sus respectivos procedimientos, representación gráfica, evaluación y recomendaciones para su instrumentación.
- Para Valle (2007) sus componentes esenciales son: “Objetivos, las vías o etapas desglosadas en acciones, las formas de implementación y las formas de evaluación” (p.206).

En este sentido, hay que tener en cuenta que la metodología “puede recorrer, diferentes caminos” (Valle, 2007, p. 209), como necesidad de la propia práctica.

En consecuencia, en esta investigación se combinan las propuestas de estos autores. Desde esta perspectiva la metodología que se presenta en esta tesis posee la siguiente estructura: objetivo a alcanzar, fundamentos, aparato cognitivo, aparato metodológico y las recomendaciones metodológicas a tener en cuenta para la implementación práctica.

A continuación, se muestra la representación gráfica de la metodología que se propone.

METODOLOGÍA

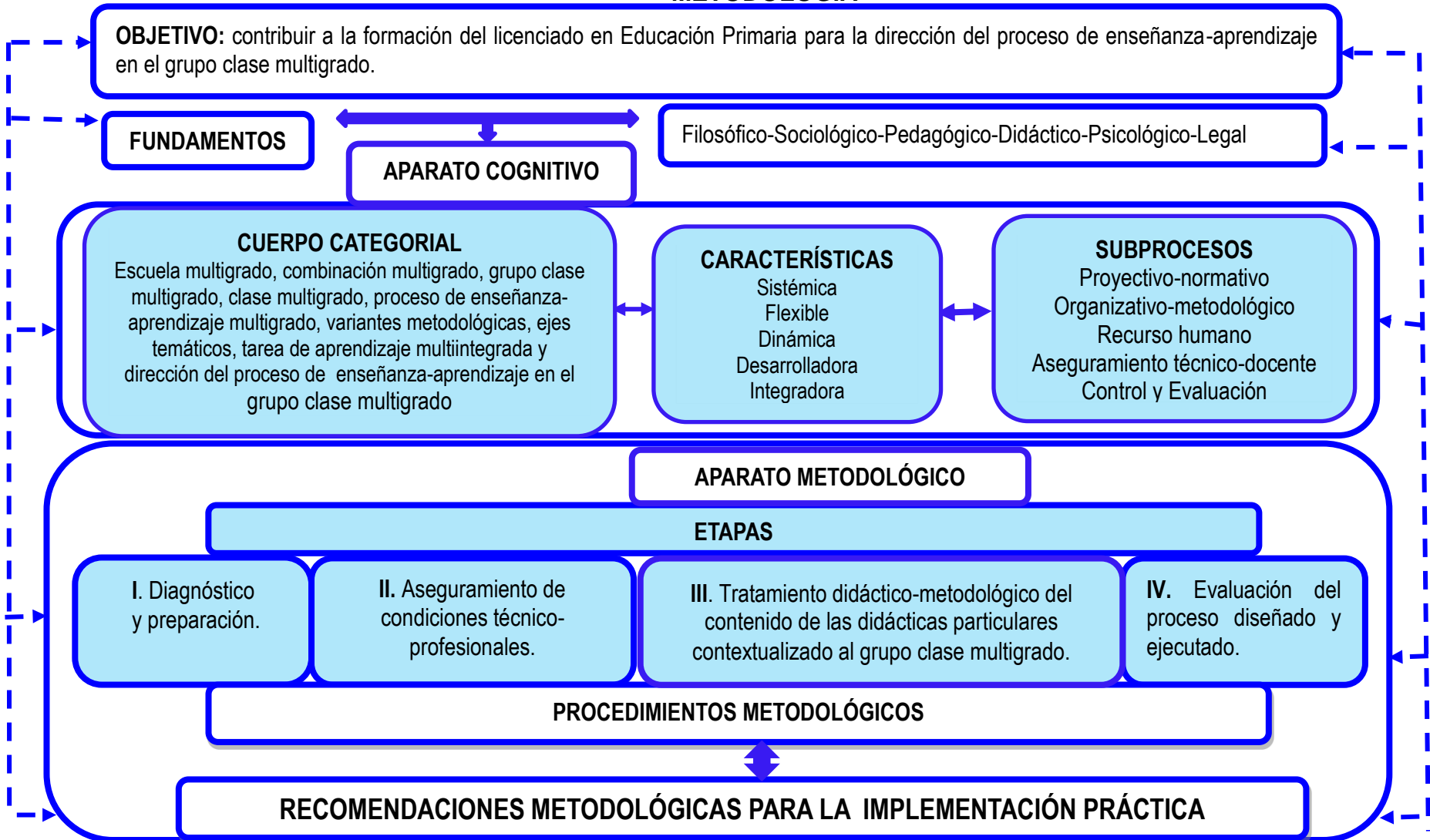


Figura 2. Representación gráfica de la metodología. Fuente: elaboración propia

La metodología que se propone tiene como **objetivo**: contribuir a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Los fundamentos de la metodología que se propone le dan científicidad y coherencia, así como sustentan su funcionamiento en la práctica pedagógica. En esta investigación se considera que la metodología se basa en fundamentos filosófico, sociológico, psicológico, pedagógico, didáctico y legal.

Desde el punto de vista **filosófico**, esta metodología tiene su base filosófica en el materialismo dialéctico y su base metodológica en la teoría marxista-leninista del conocimiento. En este sentido, se apoya en los principios de objetividad, historicidad y sistematicidad, que permite el estudio de los fenómenos educativos; de manera particular el proceso de enseñanza-aprendizaje de las didácticas particulares en el pregrado, por ser vía de apropiación de la cultura.

Lo anterior en la metodología se expresa en el criterio leninista de que el conocimiento científico transcurre de la contemplación viva (estado actual de la formación didáctico-metodológica de profesores y estudiantes), al pensamiento abstracto (apropiación e integración de conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado) y de ahí a la práctica (hasta llegar al estado deseado de la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde la Disciplina Principal Integradora). Esta lógica interna traza el orden general de la metodología.

El resultado que se propone se fundamenta en la **sociología** de la educación, la cual reconoce el carácter social y contextualizado de la educación, que se refleja en las

posiciones adoptadas en relación con la concepción de ser humano que se debe formar como ser social. En tal sentido, se destaca la posición social del profesor de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora, el cual está responsabilizado con la conducción de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, en correspondencia con su encargo social. Para ello hay que asumir la relación entre universidad-sociedad en el contexto de formación.

Los fundamentos **psicológicos** de la metodología se sustentan en los aportes realizados por Vigotsky y seguidores. A continuación, se presentan los asumidos:

- El estudiante como sujeto que se implica en su aprendizaje y asume una actitud activa y responsable. Ello demanda que el estudiante participe de forma activa en el aseguramiento de las condiciones previas y en el tratamiento del contenido de la didáctica particular a partir de sus saberes, experiencias, estudios previos, búsqueda y producción de información sobre el grupo clase multigrado para problematizar, criticar, transformar y utilizar la información de manera consciente y creadora en la toma de decisiones, lo cual le permite apropiarse del proceder metodológico para el grupo clase multigrado.
- El profesor como orientador, guía que acompaña al estudiante en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades, valores y actitudes. Se concreta esencialmente cuando el profesor asume la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, al planificar el tratamiento didáctico-metodológico del contenido objeto de estudio contextualizado al grupo clase multigrado, teniendo en cuenta lo conocido en la asignatura del currículo propio” El trabajo en el sector rural” y la aplicación de los procedimientos metodológicos.

- La unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Se asume que lo cognitivo se relaciona con el conocimiento y lo afectivo se vincula con los sentimientos, las emociones y las motivaciones humanas. Se demanda entonces, un proceso de enseñanza-aprendizaje que mantenga vínculo con las diferentes disciplinas y asignaturas como vía fundamental para “aprender significativamente, es decir aprender desde la relación entre los nuevos contenidos y el mundo afectivo-motivacional del sujeto” (Castellanos, Castellanos, Llivina, Silveiro, Reynoso y García, 2007, p.38). De esta manera, el desarrollo de habilidades para la solución de problemas profesionales vinculados a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado está llamado a convertirse en eje motivacional que guíe la asimilación de los contenidos por parte del estudiante.
- La relación entre la comunicación y la actividad. Lo anterior se manifiesta en el tratamiento didáctico-metodológico al contenido relacionado con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, el cual se desarrolla como actividad profesional pedagógica desde la Disciplina Principal Integradora donde interactúan dialécticamente los profesores y los estudiantes, estudiantes y estudiantes, en su contexto de actuación profesional; este proceso se produce mediante la comunicación como elemento de alta significación para el desarrollo de la personalidad a partir de su esencia dialógica. Se parte de que se aprende de los otros y con los otros, al considerar sus conocimientos y experiencias, los que proporcionan en su quehacer cotidiano un modo de actuación profesional.
- La zona de desarrollo próximo como base del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la Disciplina Principal Integradora. El aprendizaje referido a la

dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado debe estar en la “zona de desarrollo próximo” de los estudiantes, por lo que resulta esencial diagnosticar la “zona de desarrollo actual”. Esto significa que es necesario determinar el dominio que poseen los estudiantes de los contenidos antecedentes. Consecuentemente, el tránsito por la “zona de desarrollo próximo”, como proceso mediado que ocurre en la actividad y la comunicación, justifica la necesidad de que ambas sean estimuladas.

Desde el punto de vista **pedagógico** la metodología que se propone se fundamenta en la Pedagogía como ciencia; en tal sentido, la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde la Disciplina Principal Integradora tiene lugar en los procesos de educación, aprendizaje y desarrollo. Se toman en consideración:

- El Modelo del profesional de la Licenciatura en Educación Primaria que orienta el proceso de formación de pregrado para garantizar el desarrollo de potencialidades en el profesional que se forma en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, como problema profesional, lo cual deviene en planificación, organización, ejecución, control y evaluación.
- El Modelo de escuela primaria que establece la instrumentación de la concepción teórico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter desarrollador.

Los **fundamentos didácticos** de la metodología articulan con la didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica, la cual ha sido sistematizada por Addine, (2013). De manera particular, expresan desde una posición teórico-metodológica “la interacción de la teoría con la práctica, la vinculación del estudio y el

trabajo como fundamento esencial que caracteriza la formación del profesional cubano, una didáctica problémica e interdisciplinaria, que parte de las fortalezas del sujeto para acercarlo a los referentes problémicos y modos de actuación socialmente deseables, respetando su individualidad” (MES, 2016b, p. 17). Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la disciplina se concibe de manera que “garantice en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social” (Castellanos, D. et. al., 2002, p. 33) para la transformación de la realidad educativa y social.

En consecuencia, desde este punto de vista, también constituyen fundamentos los referentes teórico-metodológicos acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, principalmente, los aportes realizados por: Guilarte (2003), González y Miyares (2006), Marrero (2007), Céspedes (2008), Quiñones, González, Marrero, Lassabet y Miyares, (2009), Rivera (2009), Silva (2011), Manes, Lassabet, Chávez, Roca, Cubillas, Romero y Rodríguez (2011), Céspedes, Montoya y Valentina (2011), Peña (2013) y Peña, Martínez y Cruz (2017).

Los **fundamentos legales** de la metodología que se propone parten de reconocer como un derecho “La Educación (...) de calidad para la formación integral, desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria de posgrado” (CCPCC, 2018, p.6).

En consecuencia, articula con los Lineamientos Políticos, Económicos y Sociales del Partido Comunista de Cuba, en tanto se hace imprescindible perfeccionar el proceso de formación en todas las carreras universitarias y reorientarlas hacia la solución de los problemas generales y frecuentes en el eslabón de base de la profesión. Lo

anterior demanda elevar el rigor del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la formación del licenciado en Educación Primaria.

Además, se sustenta en los fundamentos tanto del Documento Base para el diseño de los Planes de estudio “E” como del Plan de estudio “E” de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, así como en el Reglamento de trabajo docente y metodológico de la educación superior (R/M 2/2018). También, la Resolución Ministerial 210/1975, la cual establece las formas de organización para la escuela primaria del sector rural.

En correspondencia con el objetivo y los fundamentos se presenta el **aparato cognitivo**, conformado por un cuerpo categorial, las características y los subprocesos por los que debe transitar el proceso en la Disciplina Principal Integradora.

En tal sentido, el **cuerpo categorial** que sustenta esta metodología está constituido por un sistema de categorías que le brinda una base científica que respalda y homogeniza el proceso; ellas son: escuela multigrado, combinación multigrado, grupo clase multigrado, clase multigrado, proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado, variantes metodológicas, ejes temáticos, tarea de aprendizaje multiintegrada y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Escuela multigrado: “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).

Combinación multigrado: es el agrupamiento de grados que se manifiesta en el grupo clase multigrado sustentado en el criterio de subciclo, ciclo o diferentes ciclos (Fajardo, 2019).

Grupo clase multigrado: 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.

La clase multigrado: “es 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” (Ugalde, 2007. p.66).

Proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado: “es 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” (Peña, 2013).

Variantes metodológicas: son 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).

Ejes Temáticos: “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).

Tarea de aprendizaje multiintegrada: “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).

Dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado: 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 (Fajardo, 2019).

Otro de los componentes del aparato cognitivo de esta metodología son sus **características** distintivas. Ellas son:

Sistémica: pues se modela como un proceso organizado por etapas y procedimientos metodológicos que manifiestan relaciones esenciales entre sí, a partir de su objetivo a alcanzar y los contenidos a tratar, los que se presentan en un orden

lógico y jerárquico, posibilitando transformar gradualmente el accionar didáctico-metodológico de los profesores de la Disciplina Principal Integradora en función de contribuir a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Flexible: porque se adapta a las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la Disciplina Principal Integradora y los estudiantes. Por tanto, puede ser aplicada en las modalidades de estudio vigentes para la carrera (presencial y semipresencial) sin que se realice cambio en la concepción curricular. En este sentido, permite actualizarse y rediseñarse a partir de los logros y dificultades que muestran los estudiantes.

Dinámica: pues los procedimientos metodológicos pueden variar en dependencia de las características y experiencias de los profesores de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora y estudiantes. Además, porque la solución de los problemas profesionales demanda aplicar los conocimientos, habilidades y experiencias adquiridas en correspondencia a las complejidades de las combinaciones multigrado y a la esencia de las variantes metodológicas en dependencia de la propia dinámica del contexto de actuación en que se desenvuelve el estudiante.

Desarrolladora: se sustenta en el enfoque desarrollador que fundamenta la concepción actual del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior cubana y de manera particular en la carrera, garantizando en el estudiante la apropiación activa y creadora de la cultura (contenido relativos a las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado), en un proceso significativo y metacognitivo que propicien el desarrollo y autoperfeccionamiento del

modo de actuación de profesores y estudiantes, en correspondencia con su responsabilidad social.

Integradora: se revela en los vínculos que se manifiestan entre los componentes de la metodología, los cuales están centrados en la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde la Disciplina Principal Integradora y se expresan en el modo de actuación de los profesores de la disciplina.

Contextualizada: se corresponde con los fundamentos de la formación profesional en las condiciones actuales y se revela en la necesidad de contextualizar el proceder profesional a un contexto de actuación específico del licenciado en Educación Primaria: la escuela rural.

Lo último que integra el aparato cognitivo de la metodología son los **subprocesos** que orientan una lógica en el proceder metodológico de la metodología. Ellos son:

1. Proyectivo-normativo: se establece desde la Disciplina Principal Integradora y tiene un carácter rector dentro del sistema. Sus componentes: la política, los objetivos, y el contenido, constituyen la guía que define la orientación y el modo de actuación de profesores y estudiantes relativas a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

La **política:** expresa los lineamientos metodológicos que constituyen una guía para la acción de quienes están responsabilizados con la impartición de las didácticas particulares; garantiza el tratamiento didáctico de las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la dirección del proceso en el grupo clase multigrado, lo cual requiere una comunidad de criterio y orientación general para la toma de decisiones al respecto.

Los **objetivos**: general y específicos, están determinados por las demandas que se plantean a la formación del licenciado en Educación Primaria, derivadas de las exigencias sociales que establece la escuela multigrado, y que se expresan en el modelo del profesional; así como por las necesidades individuales y colectivas, determinadas a través del diagnóstico de los estudiantes.

El **contenido**: se refiere al sistema de conocimientos, habilidades, capacidades, hábitos, actitudes, valores, que deben ser determinados en las didácticas particulares para el alcance de los objetivos (según año académico), a través del proceso de enseñanza - aprendizaje, tomando en cuenta las políticas y objetivos establecidos.

2. Organizativo-metodológico: se concreta desde las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora, las cuales “constituyen subsistemas de la carrera cuyo papel y lugar queda determinado, en sus aspectos esenciales, por la disciplina y el año al cual pertenecen. La comprensión de los profesores es fundamental para lograr esa relación, porque solo de ese modo cada una de ellas podrá tener el verdadero espacio para el cual fue concebida” (Horruitiner, 2006, p.55).

En este subsistema se desarrolla el tratamiento didáctico-metodológico a las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivo, contenido, métodos, medios, formas de organización y evaluación) atendiendo a las particularidades de la escuela multigrado, los cuales actúan como vías de carácter organizativo y/o metodológico que aseguran la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

3. Recursos humanos: está constituido por todos los que intervienen en la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Están conformados

por el profesor principal de la Disciplina Principal Integradora y el profesor principal de las asignaturas que conforman la disciplina, responsabilizados con el trabajo metodológico en este nivel organizativo y con el cumplimiento de las principales obligaciones y atribuciones establecidas al respecto, todos los profesores de las didácticas particulares que están responsabilizados con la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado y los estudiantes quienes son el centro del proceso pues los objetivos están referidos a ellos y el proceso de enseñanza-aprendizaje se diseña en función del que aprende. Además, son sujetos que construyen “sus aprendizajes, regulan su actividad de estudio en el contexto particular del aula y de la vida del grupo docente, despliegan sus recursos para aprender e interactúan de manera particular con el resto de los componentes del proceso” (Herrera et al., 2002, p.110).

3. Aseguramiento técnico-docente: tiene la misión de garantizar la creación de las condiciones necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las didácticas particulares y el funcionamiento integral del sistema. Lo constituyen: el trabajo metodológico (docente-metodológico y científico-metodológico) tanto del colectivo de disciplina como de asignatura, los materiales didácticos, bibliográficos y los informes de resultados de investigaciones (proyectos, tesis de doctorado y maestría) relacionadas con la escuela multigrado de manera general y de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado de manera particular.

4. Control y Evaluación: el primero, está dirigido a comprobar el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje en las didácticas particulares y el segundo,

manifiesta la valoración de los resultados obtenidos en el referido proceso; por tanto, este subsistema tiene la función de asegurar la retroalimentación del sistema, permitiendo la toma de decisiones a corto, mediano y largo plazo en el trabajo de la Disciplina Principal Integradora, en correspondencia con el año académico.

El **aparato metodológico** de la metodología se estructura en **etapas**, donde se concretan los **procedimientos metodológicos**⁶ para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. A continuación se presentan las etapas con sus correspondientes objetivos y **procedimientos metodológicos**.

Etapas I. Diagnóstico y preparación

Esta etapa tiene dos **objetivos** esenciales:

- Determinar el nivel de desarrollo actual y potencial para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.
- Habilitar a los profesores de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora en los aspectos didáctico-metodológicos relativos a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Se proponen como **procedimientos metodológicos** los siguientes:

- **Sensibilización de los profesores de las asignaturas de la disciplina con los propósitos de la temática objeto de estudio**

⁶ Se entiende por procedimiento metodológico a las operaciones que realizan los profesores de las didácticas particulares en correspondencia con las exigencias de la metodología y que le confieren un orden secuencial a su actuación respecto a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Garantizar la implicación de los profesores de las asignaturas de la disciplina demanda que estén motivados y comprometidos con la tarea. Para ello es importante sensibilizarlos con la necesidad de perfeccionar la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde los contenidos de la Disciplina Principal Integradora, de manera que se potencie una disposición positiva hacia la solución de las dificultades existentes a partir de la aplicación de la metodología.

Por tanto, constituye un momento importante dentro del accionar que se proyecta, pues a través de esta sensibilización se buscan los niveles de compromiso y de aceptación para participar en la implementación de la metodología como una vía para enfatizar en la formación para un contexto profesional que responde a una esfera de actuación del maestro primario.

Este procedimiento demanda la presentación y análisis de la concepción estructural y funcional de la metodología, lo cual se convierte en un espacio de reflexión y diálogo con los profesores implicados, quienes deben asumir una posición activa y crítica ante la propuesta a fin de que se identifiquen con ella. Es aquí donde se recomienda un estudio del contenido de la Disciplina Principal Integradora, se proponen y acuerdan las acciones que se van acometer.

➤ **Realización de acciones diagnósticas**

Constituye una condición necesaria para la aplicación de la metodología que se propone. El diagnóstico a los profesores de la disciplina permite tener una valoración del nivel de formación didáctico-metodológico que tienen acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. En los estudiantes resulta necesario conocer qué dominio tienen de las características de las categorías

didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido, método, medios, evaluación y formas de organización. A tales efectos se sugiere la aplicación de entrevista, observación a clases, la revisión de los planes de clases, encuesta, entre otras, cuestiones que se dirigen por el profesor principal de la Disciplina Principal Integradora.

A partir de los resultados del diagnóstico se debe realizar una sinopsis de la información obtenida de cada profesor, así como de los estudiantes determinando qué aspectos de los diagnosticados constituyen logros o insuficiencias para instrumentar la metodología propuesta.

➤ **Preparación a los profesores**

La preparación de los profesores se centra en el trabajo docente-metodológico con el fin de contribuir al perfeccionamiento de forma continua del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la Disciplina Principal Integradora relativos a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado; lo que se basa fundamentalmente en la preparación didáctico-metodológica que poseen los profesores, así como en su actualización con la introducción de resultados de investigaciones científicas y en la experiencia acumulada.

Se sugiere la realización de actividades metodológicas, según se indica en el Reglamento de trabajo docente y metodológico de la educación superior (R/M 2/2018). Es importante respetar el sistema para cumplimentar el objetivo previsto. Los tipos de trabajo docente-metodológico que se pueden utilizar son: Reunión docente metodológica, Clase metodológica instructiva y Taller docente metodológico.

Etapa II. Aseguramiento de condiciones técnico-profesionales

Esta etapa tiene como **objetivo** esencial: establecer desde la Disciplina Principal Integradora los aspectos didáctico-metodológicos necesarios para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Se proponen como **procedimientos metodológicos** los siguientes:

➤ **Proyección normativa de la Disciplina Principal Integradora**

La Disciplina Principal Integradora tiene un carácter rector en la formación del licenciado en Educación Primaria. Por tanto, está responsabilizada con el establecimiento de lineamientos didácticos y metodológicos en función de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, lo cual requiere una comunidad de criterio y orientación general para la toma de decisiones al respecto; constituyen pautas en la orientación y el modo de actuación de profesores y estudiantes.

De esta manera, en la Disciplina Principal Integradora se proyecta el tratamiento de la utilización del diagnóstico, selección de la variante metodológica, formulación del objetivo integrador, organización del contenido por ejes temáticos, utilización variada de métodos y medios para enseñar y aprender en este contexto de actuación y el empleo de diversidad de formas organizativas.

➤ **Establecimiento de relaciones interdisciplinarias**

Por el carácter integrador de la Disciplina Principal Integradora resulta pertinente asegurar en el tratamiento de este contenido (la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado) las relaciones intra e interdisciplinarias que posibiliten la integración de saberes.

En consecuencia, el profesor desde el colectivo de la disciplina concibe la relación que se puede establecer entre la Disciplina Principal Integradora y la Disciplina Formación Pedagógica General, sus relaciones interdisciplinarias y cómo darle salida desde las asignaturas de la disciplina. Se debe activar de manera previa lo estudiado en la Disciplina Formación Pedagógica General acerca de las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus características esenciales, lo cual es sustento para el tratamiento didáctico-metodológico de las mismas en el grupo clase multigrado. Lo anterior permite el rol participativo, activo y protagónico del estudiante en su propio proceso de formación personal y profesional; por ende tendrá un mejor desempeño en este contexto de actuación.

Etapas III. Tratamiento didáctico-metodológico del contenido de las didácticas particulares contextualizado al grupo clase multigrado

Esta etapa tiene como **objetivo** esencial: concebir, desde el contenido de las didácticas particulares, el tratamiento diferenciado del contenido para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Se proponen como **procedimientos metodológicos** los siguientes, los cuales pueden aplicarse en este orden o en otro en dependencia del contenido de la didáctica al que se dé tratamiento:

➤ Análisis de la combinación multigrado

Consiste en analizar la combinación multigrado que se manifiesta en el grupo clase multigrado, así como su complejidad pues ello es base para concebir el tratamiento didáctico-metodológico del contenido.

➤ **Determinación de la variante metodológica**

Es preciso determinar la variante metodológica para el tratamiento del contenido a trabajar. En consecuencia, es necesario la presentación y fundamentación de las ventajas y desventajas desde el punto de vista didáctico de cada una de las posibles variantes a utilizar.

➤ **Formulación del objetivo integrador**

En el grupo clase multigrado el objetivo constituye la categoría didáctica rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, este procedimiento reviste gran importancia pues es necesaria su formulación -en términos de aprendizaje- en correspondencia con los grados que forman la combinación a partir de las adecuaciones que pueden realizarse a los programas de las asignaturas.

En consecuencia, al formular el objetivo integrador se debe tener en cuenta cómo expresa las exigencias de cada grado de la combinación, de la asignatura y de los momentos del desarrollo. La proyección, desde los niveles de asimilación (reproducción, aplicación, creación), facilita el tratamiento de los conceptos y las habilidades que se trabajen. Vale precisar que el objetivo integrador influye, decisivamente, en la determinación de las restantes categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

➤ **Determinación de los ejes temáticos**

Es este el momento o espacio para reorganizar los contenidos, es decir, la selección, orden y secuencia lógica del sistema de conocimientos y habilidades, se realizará por ejes temáticos. Se dirige además, a la creación de condiciones organizativas, de orden didáctico y metodológico que permitan, durante la clase, la atención simultánea a escolares de diferentes grados mediante la proyección continuada,

progresiva y en espiral de los niveles de generalidad, complejidad y abstracción de las tareas y actividades que se desarrollen. Es de destacar que estas deben estar en correspondencia con la combinación de grados presentes en el grupo clase multigrado.

➤ **Modelación de tareas de aprendizaje multiintegrada**

Este es el momento donde se concreta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Por tanto, es esencial que el profesor precise las características que deben tener las tareas de aprendizaje, de manera tal que coadyuven al desarrollo de habilidades en los escolares, así como a la adquisición de procedimientos que posibiliten el establecimiento de variadas relaciones con los conocimientos previamente adquiridos y su aplicación a diversas situaciones. Es esencial que transiten por los diferentes niveles de asimilación.

➤ **Determinación de métodos, medios, formas de organización y evaluación**

El método es la vía esencial para organizar y dirigir la actividad cognoscitiva y el modo de aprender, es el encargado de dinamizar la organización y dirección del proceso de aprendizaje, en tanto las diversas combinaciones devienen en exigencias de métodos que permiten al maestro dirigir de manera acertada el logro de objetivos que se concretan en la clase multigrado, en los que deben predominar los métodos productivos.

Además, se hace necesario la selección de los medios de enseñanzas, los cuales posibilitan el logro del objetivo en el grupo clase multigrado. Se determina en este momento la forma organizativa fundamental que en el grupo clase multigrado es la clase. Para ello tiene en cuenta las particularidades de cada grado, de cada escolar y

del grupo en general. De igual manera se debe prever la aplicación de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Etapa IV: Evaluación del proceso diseñado y ejecutado

Esta última etapa tiene como **objetivo**: valorar los resultados obtenidos durante el proceso de implementación práctica de la metodología propuesta.

Se proponen como **procedimientos metodológicos** los siguientes:

➤ **Análisis sistemático del proceso evaluativo**

Se concibe durante todo el proceso de implementación de la metodología; por tanto, la aplicación de los procedimientos metodológicos correspondientes a una etapa depende de los resultados que se alcanzan en la etapa anterior.

En consecuencia, durante la ejecución de la etapa I (Diagnóstico y preparación) la información obtenida permite tomar decisiones al respecto y establecer un proceso de retroalimentación. Lo anterior crea condiciones para transitar a la segunda etapa (Aseguramiento de condiciones técnico-profesionales) donde se establece una proyección de trabajo que posibilita ofrecer un tratamiento diferenciado de las particularidades del grupo clase multigrado desde el contenido de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora (Etapa III).

➤ **Debate de los resultados del proceso evaluativo**

En el desarrollo de cada etapa se concibe un espacio de intercambio para el diálogo reflexivo a partir de los resultados obtenidos del proceso evaluativo y en correspondencia con el objetivo de cada etapa, lo cual posibilita la determinación de logros y dificultades en la aplicación de los procedimientos metodológicos de cada una de las etapas de la metodología que se propone.

➤ **Valoración del grado de correspondencia de los resultados obtenidos respecto a los propósitos de la metodología**

Se emitirán juicios de valor a partir de los resultados obtenidos con el desarrollo de los procedimientos metodológicos en cada etapa y las transformaciones que se manifiestan en profesores y estudiantes para su posterior perfeccionamiento. Para ello se aplican y procesan métodos y técnicas de investigación (guía de observación a clases, pruebas pedagógicas, entrevista a profesores y estudiantes, entre otros) para determinar la situación real, en correspondencia con el objetivo general de la metodología.

Es necesario que los profesores de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora a partir de su experiencia en la implementación práctica de la metodología ofrezcan sugerencias en función de su perfeccionamiento.

Recomendaciones para la implementación práctica de la metodología.

A partir del estudio teórico realizado, el autor de esta tesis, ha considerado necesario plantear un conjunto de recomendaciones metodológicas que deben tenerse en cuenta para la implementación práctica.

La materialización de estas recomendaciones es en el colectivo de la Disciplina Principal Integradora por ser el órgano responsable del trabajo metodológico de las asignaturas que la conforman en función de lograr la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

- Incorporación del sistema de actividades metodológicas propuesta al plan de trabajo metodológico.

- Confección de un banco de materiales didácticos contenido de informes de resultados de investigaciones (proyectos, tesis de doctorado y maestría), así como publicaciones y ponencias relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.
- Estudio de los documentos y bibliografía acerca de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.
- Flexibilizar su aplicación práctica teniendo en cuenta las características individuales de cada profesor y de la modalidad de estudio de los estudiantes, pero sin modificar los aspectos que le otorgan el carácter sistémico.
- Tomar notas en calidad de registro de los aspectos importantes, positivos y negativos, que se presentan, tanto en los estudiantes como en los profesores participantes en la aplicación de esta metodología, elemento que será objeto de consideración en la etapa conclusiva de la misma.

Conclusiones del capítulo 2

Los resultados obtenidos del diagnóstico inicial permitieron confirmar la existencia de dificultades didáctico-metodológicas, en cuanto a las particularidades del tratamiento del contenido relativo a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en las didácticas particulares, al no existir un proceder metodológico que posibilite la formación del estudiante. La metodología que se ofrece contribuye a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado y en consecuencia, alcanzar niveles superiores en el proceso de formación del estudiante.

CAPÍTULO 3: VALIDACIÓN CIENTÍFICA DE LA METODOLOGÍA

Este capítulo tiene como objetivo validar científicamente la metodología elaborada en función de contribuir a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Para ello se presentan los resultados tanto de la valoración de los expertos como de su aplicación práctica.

3.1. Resultados de la valoración de la metodología mediante el criterio de expertos

El propósito fundamental de este epígrafe lo constituye la presentación de los resultados de la validación teórica de la metodología con la utilización del Método Delphi. Lo anterior presupone determinar previamente los criterios para la selección de los expertos; se consideran pertinentes los siguientes:

- Experiencia profesional como maestro o directivo de la escuela multigrado.
- Vínculo directo o indirecto con la escuela multigrado y/o la formación del profesional para este contexto de actuación, relacionado fundamentalmente con funciones administrativas, técnicas, metodológicas o científicas.
- Rasgos de la personalidad que identifican al especialista para proceder de manera crítica, ética y comprometida, como son: capacidad de análisis, espíritu colectivista y autocrítico, pensamiento flexible, creatividad y honestidad.

El empleo del criterio de expertos se inició con la realización de un cuestionario de autoevaluación a fin de determinar el coeficiente de competencia de cada experto a partir del cálculo de los coeficientes de conocimiento y argumentación para, sobre esta base, hacer la selección definitiva de los expertos, según aparece en los

Anexos 11 y 12.

Se encuestaron 38 profesionales y de ellos fueron seleccionados 30 como expertos por tener un coeficiente de competencia alto. Los resultados relacionados con cada uno de los expertos empleados en el estudio aparecen en los **Anexos 13 y 14**.

El grupo seleccionado quedó conformado por cuatro metodólogos (uno provincial y tres municipales) que representan el 13,3%, tres directores zonales (10%), seis maestros con experiencia de trabajo en el multigrado (20%) y 17 profesores de la Educación Superior (56,6%). Los expertos seleccionados poseen entre 12 y 36 años de experiencia profesional. En cuanto a categorías científica, nueve son Doctores en Ciencias Pedagógicas y seis Máster y dos Licenciados en Educación Primaria. De los profesores de la Educación Superior nueve son Profesores Titulares, cinco son Profesores Auxiliares y tres son Profesores Asistentes.

En aras de determinar los criterios valorativos de los expertos se le entregó a cada uno un material complementario contentivo de la metodología propuesta. Con ello se pretendió:

- Obtener criterios que permitieran perfeccionar los aspectos valorados.
- Disponer de argumentos que refuercen el carácter pertinente de la metodología propuesta, como condición necesaria para su posible validación empírica posterior.

Para obtener una valoración de este resultado científico se aplicó una encuesta con el objetivo de valorar los criterios de validez emitidos por los expertos sobre la metodología dirigida a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Se utilizó una escala de cinco categorías (muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado, no adecuado), además, de dos preguntas dirigidas a

expresar sus criterios sobre los aspectos positivos, las insuficiencias y sugerencias o recomendaciones acerca de la propuesta, (**Anexo 15**).

Para el procesamiento de los criterios expresados por los expertos, se procedió a la aplicación del Método Delphi y a partir de los pasos establecidos, se llegó de a la determinación de la evaluación de cada aspecto, (**Anexo 16**).

La consulta realizada a los expertos permitió arribar a un consenso con respecto a los ocho aspectos valorados.

Coherencia en la concepción estructural y funcional de la metodología					
Aspectos	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Cantidad	6	20	4	0	0

En la tabla de frecuencia se observa que seis de los expertos consultados, valoran como Muy adecuado la coherencia en la concepción estructural y funcional de la metodología sometido a su consideración, 20 la valoran como Bastante adecuado y cuatro como Adecuado. El valor de N – Prom (0) expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, el aspecto se puede considerar como Bastante adecuado.

Objetivo de la metodología					
Aspectos	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Cantidad	8	21	1	0	0

En la tabla de frecuencia se aprecia que ocho de los expertos consultados, valoran como Muy adecuado el objetivo de la metodología sometido a su consideración, que 21 la consideran como Bastante adecuado y uno lo considera adecuado. El valor de N – Prom (0) expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, el aspecto se puede considerar como Bastante adecuado.

Validez científica de los fundamentos.					
Aspectos	Muy adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Cantidad	9	18	3	0	0

Según la tabla de frecuencia anterior nueve de los expertos consultados, valoran como Muy adecuado la validez científica de los fundamentos sometidos a su consideración, 18 lo consideran como Bastante adecuado y tres como Adecuado. El valor de N – Prom (0) expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, el aspecto en cuestión se puede considerar como Bastante adecuado.

Relevancia del aparato cognitivo					
Aspectos	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Cantidad	20	4	6	0	0

En esta tabla de frecuencia se muestra que 20 de los expertos consultados valoran como Muy adecuado el grado de relevancia del aparato cognitivo sometido a su consideración, que cuatro lo consideran como Bastante adecuado y seis como adecuado. El valor de N – Prom (0) expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, este aspecto se puede considerar como Muy adecuado.

Relevancia del aparato metodológico					
Aspectos	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Cantidad	19	7	4	0	0

En esta tabla de frecuencia se observa que 19 de los expertos consultados valoran como Muy adecuado la relevancia del aparato metodológico sometido a su consideración, siete lo consideran como Bastante adecuado y cuatro como Adecuado. El valor de N – Prom (0) expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, el aspecto se puede considerar como Muy adecuado.

Relación entre las etapas y sus procedimientos metodológicos.					
Aspectos	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Cantidad	15	4	11	0	0

La tabla de frecuencia que antecede demuestra que 15 de los expertos consultados valoran como Muy adecuado la relación entre las etapas y sus procedimientos metodológicos, cuatro lo consideran como Bastante adecuado y 11 lo consideran Adecuado. El valor de N – Prom (0) expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, el aspecto se puede considerar como Muy adecuado.

Pertinencia de los procedimientos metodológicos					
Aspectos	Muy adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Cantidad	16	10	4	0	0

La pertinencia de los procedimientos metodológicos se valora por 16 expertos consultados valoran como Muy adecuado, en tanto 10 lo consideran como Bastante adecuado y cuatro como Adecuado, según se aprecia en la tabla de frecuencia anterior. El valor de N – Prom (0) expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, se puede considerar este aspecto como Muy adecuado.

Utilidad de la metodología en la formación del licenciado en Educación Primaria					
Aspectos	Muy adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Cantidad	21	5	4	0	0

En esta tabla de frecuencia se observa que 21 de los expertos consultados valoran como Muy adecuado la utilidad de la metodología en la formación del licenciado en Educación Primaria, cinco lo consideran como Bastante adecuado y cuatro lo valoran

como Adecuado. El valor de N – Prom (0) expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, este aspecto se puede considerar como Muy adecuado. En resumen, los datos obtenidos evidencian que las categorías se encuentran evaluadas de Muy adecuado y Bastante adecuado. La categoría evaluativa correspondiente a cada aspecto, según el criterio de los expertos, recibe una valoración positiva; ello corrobora la validez científica -desde el punto de vista teórico- de la metodología. Por tanto, la interpretación de los resultados cuantitativos, los niveles de frecuencias con que los expertos se expresaron en sus evaluaciones y las valoraciones adicionales emitidas por estos, evidencian y acreditan la pertinencia de este resultado científico, para contribuir a la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Como elemento final de esta valoración, se ofreció un conjunto de criterios que posibilitaron el perfeccionamiento de la metodología propuesta; entre ellos se destacan los siguientes: contextualizar los fundamentos didácticos al proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado, delimitar con mayor precisión los procedimientos metodológicos por etapas y profundizar en algunos procedimientos metodológicos pues se ofrecen de modo muy general, por lo que se hace necesario una mayor especificación.

Estos criterios fueron tenidos en cuenta para el perfeccionamiento de cada uno de los aspectos sometidos a evaluación y se presentan modificados en la tesis, en su versión final. De esta forma fueron implementados en la práctica. La aplicación del criterio de expertos permite corroborar el valor científico de la metodología orientada a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de

enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde la Disciplina Principal Integradora, de acuerdo con las necesidades y exigencias sociales en Cuba y en Matanzas.

3.2 Valoración de la aplicación de la metodología en la formación del licenciado en Educación Primaria en la modalidad semipresencial

Con el objetivo de conocer el valor científico de la metodología que se propone se llevó a cabo su aplicación práctica en el tercer año de la formación del licenciado en Educación Primaria en la modalidad semipresencial en la Universidad de Matanzas durante el curso escolar 2018-2019.

Para ello se procedió a un análisis sobre la ubicación de las asignaturas de esta disciplina en el **Plan del Proceso Docente** que elaboró la carrera para la cohorte 2016-17 del cual se determinó aplicar la metodología propuesta en las siguientes asignaturas: Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Naturales y Didáctica de El mundo en que vivimos.

La valoración de la aplicación práctica de la metodología se presenta a continuación, mediante el análisis de los resultados obtenidos en cada etapa.

Resultados de la aplicación de la Primera etapa: diagnóstico y preparación

De acuerdo con los objetivos de esta etapa se aplicaron los siguientes **procedimientos metodológicos**:

- **Sensibilización de los profesores de las asignaturas de la disciplina con los propósitos de la temática objeto de estudio**

Por ser el primer procedimiento metodológico, constituyó un momento importante dentro del accionar que se proyecta, pues a través de esta sensibilización se

lograron niveles de compromiso y de aceptación para participar en la implementación práctica de la metodología, lo cual favoreció el referido proceso.

Para ello se desarrolló una reunión con todos los profesores de las asignaturas de las didácticas particulares con el propósito de presentar y analizar la concepción estructural y funcional de la metodología. El clima favorable logrado constituyó un factor positivo para el logro de los objetivos propuestos.

Lo anterior permitió conocer el estado de opinión acerca de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado y la posible repercusión de la metodología propuesta.

Resultan significativos los criterios emitidos al respecto, a saber: reconocen la importancia de garantizar la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, destacan la utilidad de la metodología presentada y particularmente los procedimientos metodológicos propuestos, los cuales establecen un proceder metodológico. Consideran necesario y oportuno el desarrollo de la investigación que se presenta pues el objeto de investigación que se aborda es un desafío en la formación del licenciado en Educación Primaria.

➤ **Realización de acciones diagnósticas**

Para tener un **diagnóstico de los profesores** se utilizaron los resultados del estudio diagnóstico que se presentan en el epígrafe 2.2 de este informe, teniendo en cuenta la estabilidad de los profesores de las didácticas particulares. Derivado de ello el autor de la tesis identificó insuficiencias en la preparación didáctico-metodológica acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase

multigrado, lo cual incide en la formación del licenciado en Educación Primaria para este fin.

Como parte de este procedimiento metodológico fue necesario aplicar una **prueba pedagógica** inicial a los 56 estudiantes de tercer año de la modalidad semipresencial para verificar la formación recibida en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado (**Anexo 17**). Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

- El 100 % reconoce que las asignaturas Didáctica (currículo base) y El trabajo en el sector rural (Asignatura del currículo propio) son las que han contribuido a su formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. La primera, ofreció las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria y la segunda, una visión acerca de la organización y funcionamiento del trabajo en el sector rural, así como las particularidades de dicho proceso en la escuela multigrado, no reconociendo las didácticas particulares en este sentido.
- Las características que tipifican la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado identificadas por los estudiantes pueden agruparse de la siguiente manera: se organiza atendiendo a diferentes combinaciones multigrado, (23,2%); la integración de objetivos y contenidos por ejes temáticos es determinante para la organización del grupo clase multigrado, (28,5%); existen variantes metodológicas para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, (32,1%) y el trabajo independiente juega un papel importante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, (44,6%).

➤ Dentro de las limitaciones que manifiestan para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado se encuentran las siguientes: la determinación de las variantes metodológicas a emplear (80,3%), la formulación del objetivo integrador (89,2%), el proceder para la determinación de los ejes temáticos (87,5%), que los profesores no siempre les demuestran a través de los contenidos de las clases de las didácticas particulares el tratamiento didáctico-metodológico en el grupo clase multigrado (91%) y el escaso uso de material bibliográfico -durante su formación- sobre la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado (94,6%).

➤ **Preparación a los profesores**

Como otro procedimiento metodológico de esta etapa, se realizaron actividades metodológicas en el colectivo de la Disciplina Principal Integradora con el propósito de contribuir a la preparación didáctico-metodológica de los profesores. El sistema se desarrolló mediante una reunión docente metodológica, una clase metodológica instructiva y talleres docente metodológicos (**Anexo 18**).

La **reunión docente metodológica** se desarrolló con el objetivo de analizar, mediante el debate, los aspectos fundamentales acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado, lo cual devino en la toma de decisiones.

Tuvo como tema: El tratamiento a las particularidades de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

En la introducción de la actividad se recordó la línea de trabajo metodológico. Posteriormente, se realizó un análisis de los fundamentos didáctico-metodológicos

acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Además, se analizó la necesidad de vincular el tratamiento didáctico-metodológico del contenido de la Disciplina Principal Integradora a las particularidades del multigrado como una vía para contribuir a la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Después, se ofrecieron las conclusiones de la actividad y se llegó al consenso de la aplicación de otras formas del trabajo metodológico para contribuir a la preparación de los profesores.

En este contexto, se desarrolló una **clase metodológica instructiva**, la cual permitió mediante la demostración, la argumentación y el análisis, orientar a los profesores a partir del problema conceptual-metodológico siguiente: ¿Cómo concebir la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la asignatura Didáctica de la Lengua Española? Para ello se desarrolló como sumario:

Tratamiento a las categorías básicas y sus relaciones: combinación multigrado, grupo clase multigrado, clase multigrado, ejes temáticos, variantes metodológicas, proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado, tarea de aprendizaje multiintegrada y dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Criterios metodológicos acerca de la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Consideraciones didácticas y metodológicas sobre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado.

De igual manera, se desarrolló una clase tipo de la asignatura Didáctica de la Lengua Española sobre el tema III La construcción de textos en la Educación Primaria, cuyo sumario fue: El proceso de la construcción de textos escritos en la escuela primaria.

Posteriormente, se desarrollaron **talleres docente metodológicos** orientados a debatir las experiencias más significativas de los profesores acerca de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Los temas tratados fueron.

Taller 1. La determinación y formulación del objetivo integrador.

Taller 2. La organización del contenido por ejes temáticos.

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

Estas actividades metodológicas contribuyeron al perfeccionamiento de la preparación didáctico-metodológica de los profesores que imparten las didácticas particulares.

Como aspecto concluyente de esta etapa se presentó a los profesores un material de consulta (**Anexo 19**) para su empleo en las clases.

Resultados de la aplicación de la Segunda etapa: aseguramiento de condiciones técnico-profesionales

De acuerdo con los objetivos de esta etapa se aplicaron los siguientes **procedimientos metodológicos**:

➤ **Proyección normativa de la Disciplina Principal Integradora**

El cumplimiento de este **procedimiento metodológico** conllevó al análisis y asunción de los lineamientos didáctico-metodológicos establecidos en la Disciplina Principal Integradora en función de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, los cuales constituyeron la base orientadora para el modo de actuación de los profesores.

Al respecto, se precisaron aspectos como: la utilización de los resultados del diagnóstico como fundamento de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, selección de la variante metodológica, las exigencias didácticas para la formulación del objetivo integrador, el proceder para la determinación de los contenidos por ejes temáticos, utilización variada de métodos, medios y evaluación para enseñar y aprender en este contexto de actuación, así como el empleo de formas organizativas variadas.

➤ **Establecimiento de relaciones interdisciplinarias**

El cumplimiento de este procedimiento metodológico suscitó un importante análisis respecto a los contenidos de precedencia de otras disciplinas que son básicos para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

En tal sentido, se identificaron contenidos de la Disciplina Formación Pedagógica General tales como: el proceso de enseñanza-aprendizaje, su concepción desarrolladora. Las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su estructura sistémica e integralidad en relación con sus protagonistas en el contexto educativo: objetivo, contenido, método, medios, evaluación y formas de organización.

En consecuencia, se establecieron relaciones entre lo que sabe el estudiante de otras asignaturas del currículo de formación y los contenidos a enseñar en las didácticas particulares.

Resultados de la aplicación de la Tercera etapa: tratamiento didáctico-metodológico del contenido de las didácticas particulares contextualizado al grupo clase multigrado

Como parte del proceso de implementación de la metodología se aplicaron los **procedimientos metodológicos** siguientes:

- Análisis de la combinación multigrado
- Determinación de la variante metodológica
- Formulación del objetivo integrador
- Determinación de los ejes temáticos
- Modelación de tareas de aprendizaje multiintegrada
- Determinación de métodos, medios, formas de organización y evaluación.

La aplicación de los procedimientos metodológicos de esta etapa se valora mediante la observación a clases.

Al respecto se observaron **(Anexo 7)** 15 clases de las didácticas particulares (Didáctica de la Matemática, Didáctica de El mundo en que vivimos, Didáctica de las Ciencias Naturales y Didáctica de la Lengua Española) cuyos resultados posibilitaron constatar las principales transformaciones obtenidas. En tal sentido, se apreció que: En 14 clases observadas (93,3%) se vinculó el contenido con la combinación multigrado grado y las posibles variantes metodológicas a utilizar en el grupo clase multigrado.

En 13 clases (86,6%) se hizo referencia a la formulación del objetivo integrador y su concreción en la determinación de los ejes temáticos a trabajar como parte del contenido. Se significa como aspecto positivo la aplicación de las acciones metodológicas para precisar los ejes temáticos, así como la demostración de tareas de aprendizaje multiintegrada.

Se muestran como ejemplos de tareas de aprendizaje multiintegrada elaborados los siguientes:

En la asignatura Didáctica de la Matemática al trabajar la lectura y escritura de números naturales en la combinación multigrado compleja 4to - 5to y 6to grados se demostró la siguiente tarea de aprendizaje multiintegrada:

1. a) Lee los números: 9, 0, 7, 5, 25, 99, 1000, 34, 8995, 100, 2500
- b) Escribe el antecesor y sucesor de cada uno.
- c) Con los números de un lugar:
 - Escribe el mayor número de dos cifras que se puede formar (con las cifras repetidas), (con las cifras sin repetir)
 - Escribe tres números de dos lugares con un 5 en las unidades.
 - Escribe el menor número de dos cifras que se forma con esos números.
 - Escribe el mayor número de tres cifras sin repetir.
 - Escribe el número formado por 9 unidades de millar, 7 centenas, 5 decenas y 3 unidades.
 - Escribe los números de 4 cifras no repetidas con un 5 en las centenas y un 9 en las unidades.
 - Escribe los números de 5 cifras que puedas formar con una cifra repetida, que tenga un 0 en las centenas y un 7 en las unidades.

- Representálos en una tabla de posición decimal.

En la asignatura Didáctica de El mundo en que vivimos al trabajar el comportamiento de los niños en la escuela. Deberes de los pioneros, en la combinación multigrado compleja 2do - 3ero y 4to grados se demostró la siguiente tarea de aprendizaje multiintegrada:

Se presenta una lámina donde aparecen pioneros realizando diversas actividades. Se indica observar y analizar las labores que desarrollan los pioneros que aparecen en la lámina y responde.

1-Marca con una X la respuesta correcta.

En la lámina se representan a:

___ Los pioneros jugando en el patio de la escuela.

___ La maestra conversando con los niños.

___ Los pioneros realizando varias actividades en la escuela.

___ Los pioneros trabajando en el huerto de la escuela.

2- Para realizar estas actividades qué comportamiento debes asumir. Escríbelos en tu libreta. ¿Consideras importante lo que hacen los pioneros? Por qué.

3- Completa y amplía la oración.

El primer deber de un pionero es _____ porque...

Respecto a la utilización de métodos y medios para enseñar y aprender el contenido objeto de estudio, se observó que en el 93,3% (14 clases) se demostró el empleo de métodos y medios específicos para este contexto de actuación como son las tarjetas de ejercitación, las hojas de trabajo y las fichas de contenidos.

En 15 clases (100%) se demostró la diversidad de formas organizativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularizando las ventajas para el grupo clase

multigrado como son el empleo de grupos cooperativos, trabajo independiente y la clase frontal diferenciada.

En el 100% de las clases observadas se realizó un adecuado tratamiento a la utilización variada de formas de control y evaluación, potenciando la autoevaluación y la coevaluación.

Los resultados obtenidos demuestran que los profesores de las didácticas particulares se apropiaron del proceder metodológico para contribuir a la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Resultados de la aplicación de la Cuarta etapa: evaluación del proceso diseñado y ejecutado

Como parte del proceso de implementación de la metodología se aplicaron los **procedimientos metodológicos** siguientes:

➤ Análisis sistemático del proceso evaluativo

La valoración de los resultados alcanzados se realizó sistemáticamente al término de cada etapa lo cual permitió tener una información valiosa sobre los resultados alcanzados en la etapa y las condiciones reales para transitar a la próxima.

➤ Debate de los resultados del proceso evaluativo

En este momento final se aplicó la técnica espacio catártico a los profesores para que expresaran sus aprendizajes, vivencias, emociones y sentimientos, en relación con la aplicación de la metodología dirigida a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. A continuación se presenta un resumen de los principales resultados:

Ante la interrogante: ¿Cómo llegué?, las respuestas reiteraban las siguientes ideas: preocupado por el desconocimiento de las particularidades del trabajo en el sector rural, con énfasis en el grupo clase multigrado, falta de experiencia práctica en el sector rural, con expectativas sobre lo novedoso de la propuesta, animados y con aspiraciones de adquirir conocimientos y mejorar el ejercicio de la profesión, impresionados por las posibles exigencias.

Sobre la pregunta: ¿Cómo me sentí durante el desarrollo de las actividades?, las respuestas trataban las siguientes ideas: motivados por la utilidad y el aprendizaje constante, estimulados y comprometidos por alcanzar mejores resultados en la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado y presionados por saber que todo lo aprendido se tiene que convertir en un quehacer sistemático en el trabajo de la asignatura.

En cuanto a: ¿Cómo me voy?, las respuestas insistieron en ideas tan valiosas como: sensibilizados sobre la necesidad de contribuir a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, incorporar los saberes adquiridos al ejercicio de la profesión, consciente del valor que tiene la formación de pregrado para su desempeño en las diferentes esferas de actuación, fortalecidos para cumplir con el encargo social y las exigencias del modelo de formación del profesional.

Acerca de: ¿Qué retos tengo?, las respuestas esbozaron ideas como: aplicar lo aprendido, continuar investigando sobre el trabajo en el rural y compartir los saberes adquiridos con otros profesores.

Para constatar las transformaciones logradas en profesores y estudiantes a partir de la implementación de la metodología propuesta se aplicaron los siguientes métodos de la investigación educativa: entrevista a profesores y una prueba pedagógica final a los estudiantes. A continuación se presentan los resultados más sobresalientes.

Resultados de la entrevista a los profesores

Como parte de esta etapa se les aplicó una entrevista final a los profesores de las didácticas particulares (**Anexo 20**) con la intención de constatar los criterios acerca de la preparación que poseen para la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. En tal sentido, se comprobó que los profesores consideran que:

- El tema abordado responde a las exigencias de la Disciplina Principal Integradora en la actualidad y es una demanda de la escuela primaria cubana contemporánea; además, necesita ser intencionado en la formación de pregrado por las carencias que tienen los egresados de la licenciatura en Educación Primaria.
- Se apropiaron de un proceder metodológico que les permite perfeccionar la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.
- Se sienten capacitados y en mejores condiciones profesionales para su aplicación en las clases, dado en la profundidad del tratamiento al tema, en los fundamentos didáctico-metodológicos aprendidos, en las actividades metodológicas recibidas y en la diversidad de materiales de consulta que disponen para su autopreparación.

- Disponen de un sistema de procedimientos metodológicos que le permite organizar coherentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura para la atención a las particularidades del multigrado.

Relacionado con los aspectos que necesitan ser considerados nuevamente en la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado expresaron: incluir como línea de investigación de la carrera la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Resultados de la prueba pedagógica a los estudiantes

La prueba pedagógica final se les aplicó a 56 estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la modalidad semipresencial (**Anexo 21**) con el propósito de verificar la formación que poseen para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, después de aplicada la metodología propuesta. Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

- El 100 % de los estudiantes refiere que son varias las asignaturas, que durante su formación, han contribuido a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. El 94,6% reconoce a la Didáctica de la Matemática, el 85,7% a la Didáctica de El mundo en que vivimos, el 89, 2% a la Didáctica de las Ciencias Naturales y el 96, 4% a la Didáctica de la Lengua Española. Hay que destacar que el 83,9% reconoció la Didáctica, lo que demuestra el valor formativo del establecimiento interdisciplinario en este proceso.
- Al expresar su nivel de formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado se evidencian los siguientes resultados:

- Acerca de la variante metodológica, 50 estudiantes (89,2%), se ubicaron en logrado totalmente, dos (3,57%) en logrado parcialmente, mientras cuatro (7,14%) en no logrado.
- En relación con el objetivo integrador, 45 estudiantes (80,7%) se colocaron en logrado totalmente, siete (12,5%) en logrado parcialmente, en tanto cuatro (7,14%) en no logrado.
- Relacionado con la organización del contenido por ejes temáticos, 47 estudiantes (83,9%) se situaron en la escala de logrado totalmente, seis (10,7%) en logrado parcialmente y el resto, dos, (3,57%) en no logrado.
- Referido a los métodos y medios para enseñar y aprender en este contexto de actuación, 51 estudiantes (91%) se ubicaron en la escala de logrado totalmente, cuatro (7,14%) en logrado parcialmente y uno (1,78%) en no logrado.
- Acerca de las formas organizativas, 49 estudiantes (87,5%) se colocaron en la escala de logrado totalmente, seis (14,2%) en logrado parcialmente, en tanto uno (1,78%) en no logrado.
- En relación a las formas de control y evaluación, 48 estudiantes (85,7%) se situaron en la escala de logrado totalmente, siete (12,5%) en logrado parcialmente y uno (1,78%) en no logrado.

El siguiente gráfico muestra los resultados acerca del nivel de formación de los estudiantes, según sus criterios:

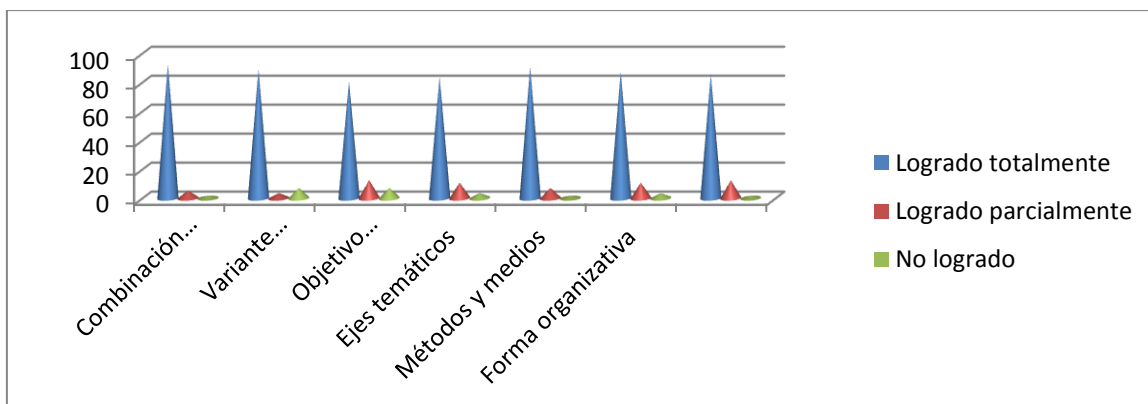


Gráfico 2. Criterios de los estudiantes sobre su nivel de formación. Fuente: elaboración propia.

Sobre las variantes metodológicas que se pueden emplear en el grupo clase multigrado los resultados son: el 89,2% (50 estudiantes) reconoce las variantes metodológicas que se pueden emplear en el grupo clase multigrado, el 3,57% (2) reconocen tres y el 7,14% (4) reconocieron dos.

Por último, un análisis integrado de los resultados obtenidos en el diagnóstico final permitió determinar los principales logros y dificultades en las dimensiones determinadas en la investigación, las cuales se explicitan a continuación:

Dimensión. Preparación teórico-metodológica del profesor

En esta dimensión se expresa una transformación en el saber de los profesores de las didácticas particulares para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado dado en que:

Las didácticas particulares proyectan la atención a las particularidades del grupo clase multigrado al ofrecer tratamiento didáctico-metodológico a las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje para este contexto de actuación como se orienta en los documentos normativos.

Los profesores manifiestan conocimientos de los aspectos didáctico-metodológicos del multigrado.

La intencionalidad del trabajo metodológico posibilitó una mejor preparación de los profesores en correspondencia con el objeto de investigación.

Dimensión. Tratamiento didáctico-metodológico del contenido en función de la clase multigrado

En esta dimensión también se expresa una transformación en el saber hacer de los profesores de las didácticas particulares para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, expresado en que:

Se concibe el tratamiento didáctico-metodológico de las categorías didácticas según las particularidades del multigrado como parte del contenido objeto de estudio de las asignaturas.

El profesor de las didácticas particulares demuestra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura: la selección de la variante metodológica, el proceder para la determinación y formulación del objetivo integrador en correspondencia con los grados que conforman la combinación multigrado, así como las acciones metodológicas para la organización del contenido por ejes temáticos, los métodos, medios, formas de organización y evaluación más ventajosa para este contexto de actuación.

Los aspectos menos logrados están relacionados con la formulación del objetivo integrador y la organización del contenido por ejes temáticos.

Al comparar los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial y final se aprecia una transformación en el estado actual de la variable pues predominan las categorías de logrado totalmente y logrado parcialmente, lo cual confirma la validez científica de la metodología. En el gráfico se muestran estos resultados.

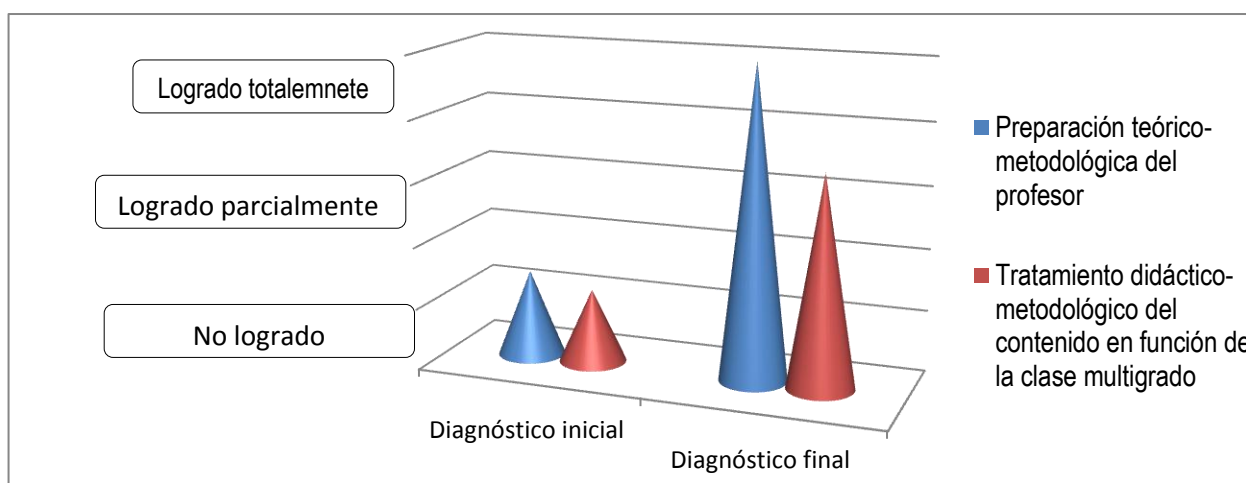


Gráfico 3. Comparación entre los resultados del diagnóstico inicial y final. Fuente. Elaboración propia.

Conclusiones del capítulo

La validación teórica de la metodología 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 la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, con lo cual se confirma su aplicabilidad.

CONCLUSIONES

El proceso de investigación desarrollado permitió arribar a las conclusiones siguientes:

Los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado se asumen desde el enfoque histórico-cultural, la Didáctica de la Educación Superior y las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado; la Disciplina Principal Integradora rige el referido proceso para dar respuesta a las exigencias del quehacer profesional, asegurando el dominio de los modos de actuación de los estudiantes.

El diagnóstico realizado evidenció que la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, en la Universidad de Matanzas, no se corresponde con las exigencias establecidas en el plan de estudio, donde es significativo la limitada preparación didáctico-metodológica de los profesores, así como la carencia de un proceder metodológico que posibilite el perfeccionamiento del referido proceso.

La metodología propuesta contribuye a la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Se sustenta en fundamentos teóricos y en un aparato cognitivo, con lo cual se establece una propuesta teórica más integradora. Además, se concibe un aparato metodológico que establece una secuencia lógica de etapas y procedimientos metodológicos, que orientan el accionar didáctico-metodológico de los profesores de las didácticas particulares.

La metodología fue valorada desde el punto de vista teórico mediante el criterio de expertos; los resultados del procesamiento de la información obtenida permitieron constatar su validez científica. Su aplicación práctica en la modalidad semipresencial en el curso 2018-2019 demostró su aplicabilidad y contribución a la práctica social, en tanto se logró una progresiva transformación en profesores y estudiantes, expresada en cambios cualitativos y cuantitativos.

RECOMENDACIONES

Al concluir con el desarrollo de la investigación, el autor recomienda:

- Perfeccionar los programas analíticos de las didácticas particulares que conforman la Disciplina Principal Integradora en función de lograr mayor intencionalidad y profundización en los fundamentos didáctico-metodológicos que sustentan el tratamiento a las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.
- Continuar aplicando la metodología hasta lograr su implementación práctica en todas las didácticas particulares que conforman la Disciplina Principal Integradora.
- Desarrollar como línea del trabajo metodológico de la Disciplina Principal Integradora *“el tratamiento a las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado en la escuela rural”*.
- Socializar la metodología mediante diversas vías: preparación metodológica, eventos científico-metodológicos y publicaciones en revistas especializadas.
- Continuar profundizando en los estudios e investigaciones relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado teniendo como base las 57 combinaciones multigrados existentes y las diversas variantes metodológicas a emplear.

BIBLIOGRAFÍA

- Abós, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado. ¿Es un modelo del que podamos aprender? ¿Es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación educativa*, 24, 99-118.
- Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e impacto*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Aguado, J. C. (2010). *Metodología basada en el análisis de la estructura fonológica en función de la comprensión y construcción de textos escritos en el cuarto grado*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Aguayo, A. M. (1945). *Un programa de acción pedagógico*. La Habana, Cuba:
- Agüero, M. (2017). *Metodología para contribuir al aprendizaje de la comprensión de textos literarios en tercer grado*. (Tesis doctoral). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
- Alarcón, R. (2013). La calidad de la Educación Superior Cubana: retos contemporáneos. En E. E., Velázquez (Presidencia) *Conferencia Magistral*. Llevada a cabo en el Congreso Internacional Pedagogía 2013, La Habana, Cuba.
- Alarcón, R. (2014). Universidad Socialmente Responsable. En R. Alarcón (Presidencia). Conferencia llevado a cabo en el 9^{no} Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2014, La Habana, Cuba.

- Álvarez, C. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana, Cuba: Editorial Enpes.
- Álvarez, C. (1990). *Fundamentos teóricos de la didáctica de la Educación Superior. Apuntes para un libro de texto*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. (1996). *La escuela en la vida*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, L. (2012). *Modelo didáctico para el diseño de las tareas de aprendizaje en la práctica laboral-investigativa desde la DFPG*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Pedagógica "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Añorga, J. (2012). *La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano* (Tesis doctoral). Universidad en Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
- Balada, E. (2011). *Tareas docentes para dar tratamiento a los contenidos de la historia local en los escolares de quinto y sexto grados múltiples de la escuela primaria "Camilo Cienfuegos" de Birán*. (Tesis de maestría) Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero", Holguín, 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.
- Barreras, F. (2005). *Principios metodológicos y métodos de investigación en educación*. Instituto Superior Pedagógico. Matanzas, Cuba.
- Bermúdez, R. & Pérez, L. (2010). *Modelo de los procesos formativos en el primer año del Curso Regular Diurno de las especialidades técnicas de la Licenciatura*

en Educación. Resultado de Proyecto de Investigación. UCPETP. En soporte digital. La Habana, Cuba.

Bermúdez, R., & Rodríguez, M. (1996). *Aproximación al estudio de la metodología como resultado científico*. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Santa Clara. (Resultado de Investigación).

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Currículo y formación del profesorado*, 15, 2.

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.

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.

Block, D., Ramírez, M. y Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las Matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Investigación Educativa*, 20, 8

Bravo, N. (2014). *La disciplina principal integradora en la carrera Licenciatura en Educación Biología Química*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales”, Las Villas, Cuba.

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. (2013). *La educación de la creatividad pedagógica en la formación inicial del maestro primario en Cuba*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Pedagógica “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.
- Calzado, D. (2004). *Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Pedagógica “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.
- Calzado, D. (2011). *Didáctica, su objeto y sus problemas actuales*. Curso didáctica general. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Castedo, M. (2011-2014). *El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias*. Proyecto de Investigación. Instituto e Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional La Plata. Argentina.
- Castedo, M. (2015-2016). *Interacciones en el aula multigrado. Aportes para la organización curricular, las prácticas de enseñanza y la formación docente en escuelas rurales primarias*. Proyecto de Investigación. Instituto e Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional La Plata. Argentina.
- Castellanos, D.; Castellanos, B.; Llivina, M.; Silveiro, M.; Reynoso, C. & García, C. (2007). *Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, B. et al. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

- 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.
- Castro, M. R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *Investigación y el desarrollo educativo*, 8(16), 11-16. doi: 10.23913/ride.v8i16.344.
- Céspedes, A. (2008). *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.
- Chávez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Chirino, M.V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Pedagógica "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Chirino, M.V., Vázquez, J.P., Del Canto, C., Escalona, E. & Suárez, C. (2012). *Concepción teórico metodológica de la introducción de resultados científicos en educación. La sistematización como vía para aportar recomendaciones a directivos e investigadores*. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.

- Ciges, S. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Formación del Profesorado*, 20 (3) 201-217. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/artículo> Universidad de Zaragoza. España.
- Comité Central del Partido. (2011). Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución. VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. La Habana, Cuba.
- Comité Central del Partido. (2018). *Constitución de la República de Cuba*. Capítulo II Derechos. Artículo 73. Tabloide. Empresa. Federico Engels, La Habana, Cuba.
- Crespo, N., et al. (2010). *La organización del proceso educativo en la escuela primaria multigrado*. Educación y Sociedad, 8 (3). ISSN: 1811-9034. RNPS: 2073.
- Crespo, T. (2007). *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- 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. Recuperado de <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 Armas, N. & Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación

- De Armas, N. (2005). Algunas consideraciones acerca de la Metodología como resultado científico en las investigaciones de Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
- De Armas, N. et al. (2004). Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
- Díaz, T. (2016). Didáctica Desarrolladora en la Educación Superior: un enfoque para la formación de competencias profesionales. En J. R. Saborido (Presidencia) Conferencia llevado a cabo en el 10mo Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2016, La Habana, Cuba.
- Egaña, E. (2003). *La Estadística: herramienta fundamental en la investigación pedagógica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Escobar, M. (2015). *La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado*. III Seminario Nacional de Red de Estado. Argentina
- Escalona, A. & Ramos, H. (2012). La evaluación de impacto del resultado científico 'Compendio de ejercicios para evaluar la calidad del aprendizaje en la Educación Primaria'. *Educación y Sociedad*, 10 (2), 1-11. Recuperado de <http://www.revistaedusoc.rimed.cu>
- Fajardo, R (2013). *La preparación del estudiante de la carrera de Primaria para su desempeño profesional en el sector rural*. Evento Nacional del sector rural, Varadero, Matanzas, Cuba.
- Fajardo, R. & Aise, M. S. (2013). La escuela rural multigrado. Un espacio abierto a la diversidad. G. Díaz (Presidencia) Evento provincial Pedagogía 2013, Matanzas, Cuba.

Fajardo, R. & Muñoz, C.A. (2015). Preparación del estudiante de la carrera de Educación Primaria para el sector rural. *Atenas*, 4, (32) Recuperado de <http://Atenas.mes.edu>

Fajardo, R. & Navarro, L.L. (2017). La preparación del estudiante universitario para su desempeño en el sector rural. *En L. Finalé. (Presidencia)*, 11no Congreso Internacional de Educación Superior Universidad Evento Provincial. Universidad de Matanzas, Cuba

Fajardo, R., Muñoz, C A. & Navarro L. L. (2013). La preparación para el sector rural ¿Desde la formación inicial del maestro primario? En B.M. Fierro (Presidencia) *IV Taller Internacional La enseñanza de las disciplinas humanísticas y I Seminario Científico. La enseñanza artística en el siglo XXI*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”, Matanzas, Cuba.

Fajardo, R., Muñoz, C.A. & Puñales, L. (2019). La práctica laboral en la escuela multigrado. Vía para evaluar la formación del licenciado en Educación Primaria. Varona. ISSN: 1992-8238.

Fajardo, R., Navarro, L.L. & Fajardo, Y. (2018). *El enfoque ciencia-tecnología-sociedad en la formación del maestro primario para su desempeño en el sector rural*. Monografía. 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.

- Fernández, O.E. (2018). *El juego profesional pedagógico en la formación inicial del licenciado en Educación Primaria*. (Tesis doctoral), Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.
- Forneiro, R. (2014). Retos y perspectivas de la formación con nivel universitario del profesional de la educación en Cuba. *En R. Alarcón. (Presidencia)*. Universidad 2014. Conferencia llevada a cabo en V Taller Internacional de formación universitaria de profesionales de la educación, La Habana, Cuba.
- Frómeta, R. (2009). *Un sistema de ejercicios curriculares para la producción textual escrita en los escolares del segundo ciclo en condiciones de multigrado simple*. (Tesis de maestría). Universidad en Ciencias Pedagógicas "Raúl Gómez García", Guantánamo, Cuba.
- Fundora, C.L., Puñales, L., Fajardo, R. & Muñoz, C.A. (2019). Encuentro bilateral sobre Educación México-Cuba. *La escuela multigrado: un escenario para evaluar la práctica laboral del estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria*. Matanzas, Cuba.
- Galdós, S. (2009). *Metodología de Evaluación Institucional para las escuelas especiales de trastorno de la conducta*. (Tesis doctoral). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
- García, G & Addine, F. (2002). *Currículo y profesionalidad del docente*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Centro de Estudios Educativos .La Habana, Cuba.
- García, G. (2009). Fundamentos de la investigación educativa. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

- García, G. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impacto*. (Tesis doctoral). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
- García, L. (2018). *La formación inicial del licenciado en Educación Primaria para la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje en el cálculo escrito*. (Tesis doctoral). Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.
- García, M. A. (2017). *El proceso de autoevaluación de la calidad del graduado de Licenciatura en Educación en las instituciones de educación superior*. (Tesis doctoral). Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.
- 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.
- Gell, A. (2003). *La construcción de textos escritos. Su desarrollo en los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País", Santiago de Cuba, Cuba.
- 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.
- González, G (2010). *Causas de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Proyecto de investigación Concepción teórico-práctica del

aprendizaje. En Enciclopedia de las Ciencias Sociales Granma (en soporte digital)

Grisales, L. (2012). Aproximación histórica al concepto didáctica universitaria.

Educación y Educadores, 15, (2). Recuperado de <http://www.scielo.org>.

Guerra, R. (1954). *Rehabilitación de la escuela pública: un programa vital en Cuba*.

La Habana, Cuba: Imprenta. P. Fernández.

Guibert, M. (2011). *Un sistema de actividades didácticas para el desarrollo de*

la expresión oral en el multigrado quinto sexto de la escuela primaria. (Tesis

de maestría). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Raúl Gómez García",

Guantánamo, 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.

Guilarte, H. (2014). *Sistematización de resultados científicos y superación del*

docente como investigador en la escuela rural. Recuperado de

<http://atlante.cumed>.

Guzmán, J. D. (2019). *La superación para la comprensión lectora en escuelas*

multigradas en el contexto colombiano. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias

Pedagógica "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.

Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom.

International Journal of Educational Development, 21, 553-560.

- Hargreaves, E. y otros (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48, 80-88.
- Herrera, E., Imbert, N., Moreno, M.J., Álvarez, M. I., Páez, V., Castro, O.L., Mena, E. & Mongeotti, P. (2002). El proceso de enseñanza aprendizaje. Capítulo IV. En Colectivo de autores. *Reflexiones teórico prácticas desde las Ciencias de la Educación*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Horrutiner, P. (2002) *La formación desde una perspectiva integradora*. Ponencia presentada en la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, América Latina y El Caribe sobre Enseñanza Superior. París.
- Horrutiner, P. (2006). *La Universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana. Cuba: Editorial Félix Varela.
- 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.
- Jiménez, I. (2010). *Acciones de superación para fomentar la preparación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria de aulas multigrado en la asignatura Ciencias Naturales en Amancio*. Edición electrónica gratuita. Recuperado de <http://www.eumed.net>.

- 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.
- Kalaoja, E. (2006). Change and Innovation in multi-grade teaching in Finland. En L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching: Issues, contexts and practices*, (pp. 215-228). Australia: Kandoorair Press.
- Leyva, L., Peña, D. & Proenza, Y. (2013). Actividades para favorecer el aprendizaje de los escolares en aula multigrado. *Ciencias*, (2), 1-11.
- Linares, C. (2009). *Estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades en la escritura de palabras no sujetas a reglas en escolares de cuarto a sexto grado del aula multigrado "José Álvarez Otero"*. (Tesis de maestría). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Villa Clara, 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.
- Lissabet, (s.f.) *Hacia una reconceptualización de la escuela primaria multigrado cubana*. Material digital.
- Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.
- Little, A. (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Verlag: Springer.
- López, F. (2017). *Metodología de estimulación del desarrollo intelectual de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cultura física*. (Tesis

- doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas. "Raúl Gómez García", Guantánamo, Cuba.
- López, J. (2002). *Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica*. Compendio de pedagogía. (pp.45-60). La Habana. Cuba.
- López, Y. N. (2017). *Una metodología para el desarrollo de la competencia interventiva en el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad*. (Tesis doctoral). Universidad de Guantánamo, Guantánamo, 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.
- Lumpuy, A. (2008). *Tareas docentes para perfeccionar el aprendizaje de la ortografía en el aula multigrado*. (Tesis de maestría). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Silverio Blanco", Sancti Spíritus, Cuba.
- Malagón, M.J. (1998). *La Disciplina Principal Integradora, su fundamentación a través de la carrera de telecomunicaciones y electrónica*. (Tesis doctoral) Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca", Pinar del Río, 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. & Bernaza, G. (Comp). (2005). *Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales*. 2da edición. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- 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, M. (s/f). *La formación de los profesionales: tarea básica de las universidades*. Organización científica de la Educación Superior en pregrado. La Habana, 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.
- Maya, C. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Educación y Pedagogía*, 22 (58). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu>.
- 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. (2016a). Documento Base para el diseño de los Planes de Estudio "E".

MES (2016b) Plan "E". Documentos rectores. Carrera Licenciatura en Educación Primaria. Comisión Nacional de carrera. Programa Disciplina Principal Integradora.

MES. (2018). Resolución No. 2/2018. Reglamento de trabajo docente y metodológico de la educación superior. Gaceta Oficial 21 de junio de 2018. Edición ordinaria. Recuperado de <http://www.gacetaoficial>.

Mined (1992). Algunas ideas generales sobre la concepción del Plan de Estudio y las disciplinas para el curso Regular Diurno para la Licenciatura en Educación Primaria: año escolar 1991-92. La Habana.

Mined (2007) Módulo III. Cuarta parte. Multigrado y escuela de montaña. En Colectivo de autores *Maestría en Ciencias de la Educación*. Mención Educación Primaria. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Mined (2010) Indicaciones metodológicas de la carrera de Licenciatura en Primaria. Plan "D".

Mined. (2010). Programa de Disciplina Formación Pedagógica General. Carrera licenciatura en Educación Primaria. Universidades de Ciencias Pedagógicas. Cuba.

Mined. (2010). Programa de la Disciplina Formación Pedagógica General. Carrera licenciatura en Educación Primaria. Universidades de Ciencias Pedagógicas. Cuba.

Mined. (2010). Programa de la Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa Carrera licenciatura en Educación Primaria. Universidades de Ciencias Pedagógicas. Cuba.

- Mined. (2010). Modelo del profesional Plan de estudio "D" Carrera de: Licenciatura en Educación. Licenciatura en Educación Primaria.
- Miranda, T (2009). *Transformaciones educacionales y nuevo modelo curricular para la formación inicial de los profesionales de la educación*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- 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.
- Montero, C. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: what teachers say. *The Irish Journal of Education*, 35, 5-19.
- Mulryan-Kyne, C. (2005). Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas*, 51, 85–95.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514.
- Multigrade school: The "Borderers" of the Education System. This paper was downloaded with the permission from the website of the Institute of Education, University of London. Recuperado de <http://www.ioe.ac.uk/multigrade>.
- Muñoz, C A. & Fajardo, R. (2016). La evaluación del desempeño profesional pedagógico del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación Primaria durante su práctica laboral investigativa en el sector rural. En L. Finalé (Presidencia) Llevado a cabo en Seminario Científico Metodológico. Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.

- Muñoz, C A., Fajardo, R., Puñales, L. & Fundora, C L. (2019). La práctica laboral en la escuela multigrado: vía para evaluar la formación del licenciado en Educación Primaria. En L. Finalé (Presidencia) IV Convención Científica Internacional Universidad Integrada e Innovadora y V Taller Internacional Formación Básica y de Posgrado en la Universidad Contemporánea. CIUM, Matanzas, Cuba.
- Nocedo, I. (2001). *Metodología de la Investigación Educativa*. Parte II. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ortiz, E., González- Guitián, M. V., González, C. & Infante, I. (2009). Indicadores para evaluar el impacto científico de las tesis doctorales en ciencias pedagógicas. *Pedagogía Universitaria* 14 (2), 86-87
- Parra, I. & Gutiérrez, M. (2011). Concepción actual de la formación inicial del profesional de la educación. Vía estratégica para la elevación de la calidad de la educación. Pedagogía 2011. En: M. M. Díaz-Canel (Presidencia). Conferencia llevada a cabo en Educación Superior en Encuentro Internacional por la Unidad de los Educadores, La Habana, Cuba.
- 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.
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559-576.

- Quail, A. y Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 43, 80-90.
- 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.
- Ramírez, I. (2005). Algunos resultados de la investigación educacional. *Conceptuación y características.* Instituto Superior Pedagógico. Matanzas
- Rebolledo, I. (2011). La formación de maestros en las escuelas normales. Recuperado de <http://www.itasbrito.blogs>.
- 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. (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria.* 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. (2009). *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. (2012). *La escuela primaria rural multigrada: un acercamiento didáctico-metodológico. Lengua Española*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, A. (2013). *Una metodología para la inclusión de la educación ciencia-tecnología-sociedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Ciencias Naturales en preuniversitario*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, 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.
- Rojas, I. (2015). *Una metodología para la motivación del aprendizaje en la carrera Pedagogía-Psicología*. (Tesis doctoral). Universidad de Guantánamo, Guantánamo, Cuba.
- 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.

- Rué, J. "L". (2001) Organització social de l'ensenyament-aprenentatge i agrupament dels alumnes" pp 21-31 en Diversitat i agrupament d' alumnes. Universitat Autònoma de Barcelona: Institut de Ciències de l' Educació.
- 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. Recuperado de: <http://www.dilemascontemporaneoseducacion>.

- Silverio, M. (s.f.). *Relación de los componentes del proceso de enseñanza en función de los objetivos*. Ciudad de La Habana, Cuba. Material impreso.
- Silvestre, M. & Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Soto, A.M. (2005). *Apuntes sobre la Metodología como resultado científico en las investigaciones de Ciencias Pedagógicas*. Instituto Superior Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, Ciego de Ávila, Cuba.
- Torres, P. (2012). La investigación cuantitativa y cualitativa en la evaluación de la educación posgraduada. Universidad 2012. En: M. M. Díaz-Canel (Presidencia). Congreso Internacional Universidad 2012, La Habana, Cuba.
- Valdivia M. A (2008). *Una estrategia didáctica para la dirección del aprendizaje de los procedimientos heurísticos en la asignatura Matemática y su metodología I de la licenciatura en educación en el área de las Ciencias Exactas*. Matanzas. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello Vidaurreta”, Matanzas, Cuba.
- 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.
- Valle, A. & De Armas, N. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Valle, A. (2013). *La investigación pedagógica. Otra Mirada*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

- Valledor, E., Ceballo, R. & Rosales, M. (2005). *Metodología de la investigación educativa*. Instituto Superior Pedagógico “Pepito Tey”, Las Tunas, Cuba.
- Vázquez, D. (2014). *Concepción didáctica para la dirección de la actividad científico-investigativa en la formación inicial profesional del psicopedagogo* (Tesis doctoral). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
- Vera, J.A. & Domínguez, R. L. (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educación y pesquisa*, 31(1), 3-4.
- Zilberstein, J. & Silvestre, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Zilberstein, J. & Silvestre, M. (2005). *Una didáctica para una enseñanza y un aprendizaje desarrollador*. Investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.

GUÍA DE ANEXOS

Anexo 1. Definiciones de escuela multigrado.

Anexo 2. Escala para la evaluación de los indicadores, las dimensiones y la variable fundamental.

Anexo 3. Guía para la revisión de documentos.

Anexo 4. Guía para la revisión de los programas analíticos de las didácticas particulares y asignatura del currículo propio.

Anexo 5. Guía para la revisión de los planes de clases de las Didácticas particulares y asignatura del currículo propio.

Anexo 6. Guía para la revisión del plan de trabajo metodológico.

Anexo 7. Guía para la observación de clases.

Anexo 8. Guía para la entrevista a profesores de las Didácticas particulares.

Anexo 9. Guía para la entrevista a profesores de las Didácticas particulares.

Anexo 10. Guía para la encuesta a estudiantes y egresados.

Anexo 11. Encuesta de autoevaluación para la selección de los expertos.

Anexo 12. Procesamiento para la determinación de la competencia de los expertos.

Anexo 13. Competencia de los expertos.

Anexo 14. Expertos seleccionados a partir de sus coeficientes de competencias.

Anexo 15. Guía de encuesta para la valoración de la propuesta por criterio de expertos.

Anexo 16. Resultados de la aplicación de la consulta a expertos.

Anexo 17. Prueba pedagógica inicial aplicada a los estudiantes de tercer año de la modalidad semipresencial.

Anexo 18. Actividades metodológicas a desarrollar en el colectivo de la disciplina principal integradora.

Anexo 19. Material de consulta

Anexo 20. Guía de entrevista final a los profesores de las didácticas particulares.

Anexo 21. Prueba pedagógica final aplicada a los estudiantes de tercer año de la modalidad semipresencial.

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

ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES, LAS DIMENSIONES Y LA VARIABLE FUNDAMENTAL

Objetivo: evaluar en el diagnóstico inicial y final los indicadores, las dimensiones y la variable fundamental.

La escala está basada en la frecuencia de comportamiento de los indicadores como “Logrado totalmente”, “Logrado parcialmente” y “No logrado”.

Indicadores	Dimensión 1 Preparación teórico-metodológica del profesor		
	Logrado totalmente	Logrado parcialmente	No logrado
Orientaciones en los documentos normativos.	Si se revela cómo ofrecer tratamiento didáctico-metodológico en correspondencia con las particularidades del grupo clase multigrado y se orienta bibliografía al respecto.	Si se revelan algunos elementos acerca del tratamiento didáctico-metodológico en correspondencia con las particularidades del grupo clase multigrado y se orienta bibliografía al respecto.	Si no se revela cómo ofrecer tratamiento didáctico-metodológico en correspondencia con las particularidades del grupo clase multigrado y no se orienta bibliografía al respecto.

Dominio de las particularidades del multigrado.	Si demuestra dominio de las particularidades del multigrado.	Si demuestra dominio parcial de las particularidades del multigrado.	Si no demuestra dominio de las particularidades del multigrado.
Conocimiento de los aspectos didáctico-metodológicos del multigrado.	Si demuestra conocimiento de los aspectos didáctico-metodológicos del multigrado.	Si demuestra algunos conocimientos de los aspectos didáctico-metodológicos del multigrado.	Si no demuestra conocimiento de los aspectos didáctico-metodológicos del multigrado.
Intencionalidad del trabajo metodológico.	Si se realiza trabajo metodológico sobre el multigrado de forma sistemática e intencionada.	Si se realiza trabajo metodológico sobre el multigrado pero no de forma sistemática e intencionada.	Si no se realiza trabajo metodológico sobre el multigrado de forma sistemática e intencionada.

Forma de evaluar la dimensión 1

Logrado totalmente: si no presenta dificultades con ningún indicador o solamente con uno.

Logrado parcialmente: si presenta dificultades en dos indicadores.

No logrado: si presenta dificultades en tres o más indicadores.

	Dimensión 2 Tratamiento didáctico-metodológico del contenido en función de la clase multigrado		
Indicadores	Logrado totalmente	Logrado parcialmente	No logrado
Uso de la variante metodológica.	Si demuestra la selección adecuada de la variante metodológica a emplear en el grupo clase multigrado.	Si demuestra parcialmente la selección de la variante metodológica a emplear en el grupo clase multigrado.	Si no demuestra la selección de la variante metodológica a emplear en el grupo clase multigrado.
Formulación del objetivo integrador.	Si demuestra la formulación del objetivo integrador.	Si demuestra parcialmente la formulación del objetivo integrador.	Si no demuestra la formulación del objetivo integrador
Organización del contenido por ejes temáticos.	Si demuestra la organización del contenido por ejes temáticos.	Si demuestra parcialmente la organización del contenido por ejes temáticos.	Si no demuestra la organización del contenido por ejes temáticos.
Utilización de métodos y medios para enseñar y aprender en este contexto.	Si demuestra la utilización de métodos y medios para enseñar y aprender en este contexto.	Si demuestra parcialmente la utilización de métodos y medios para enseñar y aprender en este contexto.	Si no demuestra la utilización de métodos y medios para enseñar y aprender en este contexto.

Uso de diversidad de formas organizativas.	Si demuestra el uso de la diversidad de formas organizativas en el grupo clase multigrado.	Si demuestra parcialmente el uso de la diversidad de formas organizativas en el grupo clase multigrado.	Si no demuestra el uso de la diversidad de formas organizativas en el grupo clase multigrado.
Utilización variada de formas de control y evaluación.	Si demuestra la utilización de variadas formas de control y evaluación en el grupo clase multigrado.	Si demuestra parcialmente la utilización de variadas formas de control y evaluación en el grupo clase multigrado.	Si no demuestra la utilización de variadas formas de control y evaluación en el grupo clase multigrado.

Forma de evaluar la dimensión 2

Logrado totalmente: si no presenta dificultades con ningún indicador o solamente con uno.

Logrado parcialmente: si presenta dificultades en dos o tres indicadores.

No logrado: si presenta dificultades en cuatro o más indicadores.

Escala para evaluar la variable fundamental de forma general

Logrado totalmente: cuando las dos dimensiones fueron evaluadas de logrado totalmente.

Logrado parcialmente: cuando una de las dimensiones fue evaluada de logrado totalmente y el otro logrado parcialmente o cuando las dos fueron evaluadas de logrado parcialmente.

No logrado: cuando una de las dimensiones fue evaluada de no logrado.

ANEXO 3

GUÍA PARA LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS

Objetivo: comprobar en los documentos de carácter estatal o rectores que componen el Plan de estudio “E” los fundamentos que se establecen en la formación del licenciado en Educación Primaria para la escuela multigrado.

Documentos a revisar	Aspectos a valorar
Modelo del profesional	Reflejo de los fundamentos didáctico-metodológicos acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Plan del Proceso Docente (Plan “E”)	Lugar que ocupa la Disciplina Principal Integradora
Programa de la Disciplina Principal Integradora	Fundamentación, objetivos, contenidos, habilidades principales a dominar e indicaciones metodológicas que se incluyen para favorecer la formación didáctico-metodológica acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Orientaciones metodológicas y de organización de la carrera	Proyección de orientaciones para la formación del licenciado en Educación Primaria acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado, así como bibliografías relacionadas con este tema.

ANEXO 4

GUÍA PARA LA REVISIÓN DE LOS PROGRAMAS ANALÍTICOS DE LAS DIDÁCTICAS PARTICULARES Y ASIGNATURA DEL CURRÍCULO PROPIO.

Objetivo: constatar las indicaciones y orientaciones para el tratamiento didáctico-metodológico relacionado con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Aspectos a revisar	Aspectos a valorar
Fundamentación de la asignatura.	Reflejo de fundamentos didáctico-metodológicos.
Objetivos generales.	Orientación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.
Contenidos básicos de la asignatura.	Conocimientos esenciales a adquirir y habilidades principales a dominar.
Planificación y organización de los temas de la asignatura.	Determinación de temas relacionados con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.
Indicaciones metodológicas y de organización.	Concreción en la asignatura de las indicaciones metodológicas emitidas por la Disciplina Principal Integradora.
Sistema de evaluación del aprendizaje.	Inclusión de formas de control y evaluación acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado
Bibliografía.	Utilización de bibliografía básica y complementaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

ANEXO 5

GUÍA PARA LA REVISIÓN DE LOS PLANES DE CLASES DE LAS DIDÁCTICAS PARTICULARES Y ASIGNATURA DEL CURRÍCULO PROPIO

Objetivo: constatar el tratamiento didáctico-metodológico que se proyecta en función de la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Aspectos a valorar

1. Uso de la variante metodológica.
2. Formulación del objetivo integrador.
3. Organización del contenido por ejes temáticos y grupos de contenidos afines.
4. Utilización de métodos y medios para enseñar y aprender en este contexto.
5. Uso de diversidad de formas organizativas.
6. Utilización variada de formas de control y evaluación.

ANEXO 6

GUÍA PARA LA REVISIÓN DEL PLAN DE TRABAJO METODOLÓGICO

Objetivo: constatar la intencionalidad del trabajo metodológico -a nivel de carrera, disciplina y asignaturas- para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Aspecto a valorar

- ✓ Líneas metodológicas que se abordan.
- ✓ Objetivos.
- ✓ Diseño e impartición de actividades metodológicas intencionadas para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

ANEXO 7

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES

Objetivo: constatar el tratamiento didáctico-metodológico que se le ofrece a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Asignatura:

Profesor:

Temática:

Leyenda: Logrado totalmente (LT); Logrado parcialmente (LP); No logrado (NL).

Aspectos a observar	Categoría		
	LT	LP	NL
Uso de la variante metodológica.			
Formulación del objetivo integrador.			
Organización del contenido por ejes temáticos.			
Modelación de tareas de aprendizaje multiintegrada.			
Utilización de métodos y medios para enseñar y aprender en este contexto.			
Uso de diversidad de formas organizativas.			
Utilización variada de formas de control y evaluación.			

ANEXO 8

GUÍA PARA LA ENTREVISTA A DIRECTIVOS

Objetivo: comprobar el criterio de los directivos acerca de la preparación de los profesores de las didácticas particulares para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Cuestionario:

- En las observaciones a clases de las asignaturas de las didácticas particulares realizadas por Ud., ¿ha constatado el tratamiento didáctico-metodológico acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado?, ¿dónde aprecia los principales logros e insuficiencias?
- ¿Qué aspectos deben ser considerados en la preparación docente-metodológica de los profesores de las didácticas particulares para la formación del licenciado en Educación Primaria relacionado con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado?
- ¿En el sistema de trabajo metodológico se han desarrollado actividades metodológicas sobre la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado? Fundamente su respuesta.

ANEXO 9

GUÍA PARA LA ENTREVISTA A PROFESORES DE LAS DIDÁCTICAS PARTICULARES

Objetivo: constatar la preparación de los profesores acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Cuestionario

- ¿Ha tenido experiencia profesional en la escuela multigrado? Fundamente al respecto.
- ¿Se siente usted preparado para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado? Argumente según los siguientes aspectos: combinaciones multigrado, variante metodológica, objetivo integrador, contenido por ejes temáticos, métodos y medios para enseñar y aprender en este contexto, formas organizativas, así como formas de control y evaluación.
- ¿Ha participado en alguna acción de trabajo metodológico o de superación acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado? De ser afirmativa diga, ¿cuál fue el contenido desarrollado?
- ¿En el tratamiento didáctico-metodológico del contenido de su asignatura tiene en cuenta la contextualización de las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado? De ser afirmativa su respuesta: ejemplifique y precise cómo lo realiza.
- ¿Qué aspectos a su consideración deben ser abordados en su preparación docente-metodológica para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado? Fundamente.

ANEXO 10

GUÍA PARA LA ENCUESTA A ESTUDIANTES Y EGRESADOS

Objetivo: constatar los criterios de estudiantes y egresados sobre la formación recibida para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Estimado (a) estudiante o egresado, es muy valioso conocer tus opiniones sobre el tema de investigación relacionado con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Se te agradece tu sinceridad y muchas gracias por la colaboración realizada.

Datos generales del encuestado (a).

Estudiante: _____ Año académico: _____ Egresado: _____

Cuestionario

1. El sector rural es un contexto de actuación del licenciado en Educación Primaria. Al respecto precise, las categorías didácticas que debe tener en cuenta para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

a) ¿Qué particularidades manifiestan en el grupo clase multigrado?

2. ¿Considera importante en su formación apropiarse de los fundamentos didáctico-metodológicos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado?

Sí _____ No _____ No sé _____

3. Durante la carrera, ¿qué contenidos o actividades ha recibido para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado?

a) Precise: Contenido: _____ Asignatura: _____ Año académico: _____

4. A continuación se presentan una serie de aspectos relacionados con su formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Analícelos y exprese su nivel de formación en cada uno de ellos.

Aspectos	LT	LP	NL
Combinación multigrado.			
Variante metodológica.			
Objetivo integrador.			
Organización del contenido por ejes temáticos.			
Métodos y medios para enseñar y aprender en este contexto.			
Formas organizativas.			
Formas de control y evaluación.			

Leyenda:

LT: Logrado totalmente

LP: Logrado parcialmente

NL: No logrado

ANEXO 11

ENCUESTA DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA SELECCIÓN DE LOS EXPERTOS

Objetivo: determinar el coeficiente de competencia de los expertos.

Compañero (a), teniendo en cuenta su experiencia profesional se necesita su colaboración en una investigación que se realiza en la Universidad de Matanzas acerca de la formación del Licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde la Disciplina Principal Integradora.

Años de experiencia profesional: _____ Categoría docente: _____

Categoría científica: _____ Labor que desempeña: _____

Licenciado de la Especialidad: _____

Con el propósito de determinar el coeficiente de competencia que posee en este tema, responda las preguntas siguientes y le agradecemos anticipadamente su colaboración.

1- Marque con una equis (x), en la casilla que le corresponde el grado de conocimientos que usted posee sobre el tema, valorándolo en una escala de 1 a 10. Esta escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece de 1 a 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2- Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento, preparación profesional y criterios sobre el tema.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia obtenida.			
Trabajos de autores nacionales.			
Trabajos de autores extranjeros.			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
Su intuición.			

Por su colaboración y disposición. Muchas gracias.

ANEXO 12
PROCESAMIENTO PARA LA DETERMINACIÓN DE LA COMPETENCIA DE LOS
EXPERTO

Objetivo: Determinar el coeficiente de competencia de los expertos.

En la tabla aparecen los coeficientes de conocimiento de los expertos

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios.		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted.	0.3	0.2	0.1
Su experiencia obtenida.	0.5	0.4	0.2
Trabajos de autores nacionales.	0.05	0.05	0.05
Trabajos de autores extranjeros.	0.05	0.05	0.05
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.	0.05	0.05	0.05
Su intuición.	0.05	0.05	0.05

ANEXO 13

COMPETENCIA DE LOS EXPERTOS

Objetivo: identificar el coeficiente de competencia de cada experto.

Tabla de valores del coeficiente de conocimiento (kc), del coeficiente de argumentación (ka) y coeficiente de competencia (k) de los expertos.

Expertos	Coeficiente de conocimiento (Kc)	Coeficiente de argumentación (Ka)	Coeficiente de competencia (K)	Categoría
1	0,70	0,90	0,80	Alto
2	0,50	0,70	0,60	Medio
3	0,80	1,00	0,90	Alto
4	0,80	1,00	0,90	Alto
5	0,60	0,50	0,55	Medio
6	0,80	0,90	0,85	Alto
7	0,90	1,00	0,95	Alto
8	0,80	0,90	0,85	Alto
9	0,70	0,70	0,70	Medio
10	0,80	1,00	0,90	Alto
11	0,70	0,60	0,65	Medio
12	0,80	1,00	0,90	Alto
13	0,80	0,80	0,80	Alto
14	0,80	0,90	0,85	Alto
15	0,50	0,70	0,60	Medio
16	0,70	0,90	0,80	Alto
17	0,90	0,90	0,90	Alto
18	0,70	0,80	0,75	Medio
19	0,90	1,00	0,95	Alto
20	0,80	0,90	0,85	Alto
21	0,80	0,90	0,85	Alto
22	0,40	0,70	0,55	Medio

23	0,80	0,90	0,85	Alto
24	0,90	0,90	0,90	Alto
25	0,60	0,70	0,65	Medio
26	0,80	0,80	0,80	Alto
27	0,80	1,00	0,90	Alto
28	0,90	0,90	0,90	Alto
29	0,80	0,90	0,85	Alto
30	0,80	1,00	0,90	Alto
31	0,80	1,00	0,90	Alto
32	0,80	0,90	0,85	Alto
33	0,70	0,90	0,80	Alto
34	0,90	0,90	0,90	Alto
35	0,80	1,00	0,90	Alto
36	0,80	1,00	0,90	Alto
37	0,80	1,00	0,90	Alto
38	0,80	0,80	0,80	Alto

Si $0,8 < K < 1,0$ K Alta

Si $0,5 < K < 0,8$ K Media

Si $K < 0,5$ K Baja

ANEXO 14

EXPERTOS SELECCIONADOS A PARTIR DE SUS COEFICIENTES DE COMPETENCIAS

Objetivo: Seleccionar los expertos a partir de su coeficiente de competencia.

Expertos	Coeficiente de conocimiento (Kc)	Coeficiente de argumentación (Ka)	Coeficiente de competencia (K)
1	0,70	0,90	0,80
2	0,80	1,00	0,90
3	0,80	1,00	0,90
4	0,80	0,90	0,85
5	0,90	1,00	0,95
6	0,80	0,90	0,85
7	0,80	1,00	0,90
8	0,80	1,00	0,90
9	0,80	0,80	0,80
10	0,80	0,90	0,85
11	0,70	0,90	0,80
12	0,90	0,90	0,90
13	0,90	1,00	0,95
14	0,80	0,90	0,85
15	0,80	0,90	0,85
16	0,80	0,90	0,85
17	0,90	0,90	0,90
18	0,80	0,80	0,80
19	0,80	1,00	0,90
20	0,90	0,90	0,90
21	0,80	0,90	0,85
22	0,80	1,00	0,90
23	0,80	1,00	0,90
24	0,80	0,90	0,85
25	0,70	0,90	0,80
26	0,90	0,90	0,90
27	0,80	1,00	0,90
28	0,80	1,00	0,90
29	0,80	1,00	0,90
30	0,80	0,80	0,80

ANEXO 15

GUÍA DE ENCUESTA PARA LA VALORACIÓN DE LA PROPUESTA POR CRITERIO DE EXPERTOS

Objetivo: valorar los criterios de validez emitidos por los expertos sobre la metodología propuesta dirigida a la formación del Licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde la Disciplina Principal Integradora.

Compañero (a) profesor (a): Teniendo en cuenta su experiencia profesional, Usted ha sido seleccionado como experto según lo expresado en el cuestionario de autovaloración anteriormente contestado en función de emitir sus criterios y colaborar en la investigación que se realiza en la Universidad de Matanzas acerca de la formación del Licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde la Disciplina Principal Integradora.

Años de experiencia profesional: _____ Categoría docente: _____

Categoría científica: _____ Labor que desempeña: _____

Licenciado de la especialidad: _____

Agradecemos la aceptación e información remitida.

a) Una vez analizada la propuesta usted debe hacer corresponder sus criterios marcando con una (x) en uno de los espacios que comprende una escala de 5 categorías: C1: muy adecuado, (MA), C2: bastante adecuado, (BA), C3: adecuado, (A), C4: poco adecuado (PA) y C5: no adecuado, (NA).

No.	Aspecto a valorar	C1	C2	C3	C4	C5
1.	Coherencia en la concepción estructural y funcional de la metodología.					
2.	Objetivo de la metodología.					
3.	Validez científica de los fundamentos.					
4.	Relevancia del aparato cognitivo.					
5.	Relevancia del aparato metodológico.					
6.	Relación entre las etapas y sus procedimientos metodológicos.					
7.	Pertinencia de los procedimientos metodológicos.					
8.	Utilidad de la metodología en la formación del Licenciado en Educación Primaria.					

b) ¿Qué sugerencias o recomendaciones puede ofrecer para el perfeccionamiento de cada uno de los aspectos propuestos a valorar? Tenga el gusto de referirlo a continuación: _____

Gracias por su disposición, colaboración y por su calificada ayuda.

ANEXO 16

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA CONSULTA A EXPERTOS

Objetivo: valorar los resultados emitidos por los expertos sobre la metodología propuesta.

Tabla 1. Frecuencias.

Aspectos	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
1	6	20	4	0	0	30
2	8	21	1	0	0	30
3	9	18	3	0	0	30
4	20	4	6	0	0	30
5	19	4	7	0	0	30
6	15	4	11	0	0	30
7	16	10	4	0	0	30
8	21	5	4	0	0	30

Tabla 2. Frecuencias acumuladas

Aspectos	C1	C2	C3	C4	C5
1	27	30	0	0	0
2	21	29	30	0	0
3	27	30	0	0	0
4	26	29	30	0	0
5	27	30	0	0	0
6	27	29	30	0	0
7	28	30	0	0	0
8	27	30	0	0	0

Tabla 3. Frecuencia relativa acumulada.

Aspectos	C1	C2	C3	C4	C5
1	0,9	0,999758445			
2	0,7	0,966666667	0,999758445		
3	0,9	0,999758445			
4	0,866666667	0,966666667	0,999758445		
5	0,9	0,999758445			
6	0,9	0,966666667	0,999758445		
7	0,933333333	0,999758445			
8	0,9	0,999758445			

Tabla 4. Imagen de cada uno de los valores mediante la inversa de la curva normal.

Aspectos	C 1	C 2	C 3	C 4	Suma	Promedio	N-P	Categorías
1	1,281550	3,490131			4,771681	1,192920	0,35	Muy adecuado
2	0,524401	1,833914	3,490131		5,848446	1,462111	0,52	Muy adecuado
3	1,281550	3,490131			4,771681	1,192920	0,29	Muy adecuado
4	1,110770	1,833914	3,490131		6,434815	1,608703	-0,70	Muy adecuado
5	1,281550	3,490131			4,771681	1,192920	-0,58	Muy adecuado
6	1,281550	1,833914	3,490131		6,605595	1,651398	0,12	Muy adecuado
7	1,501084	3,490131			4,991215	1,247803	0,46	Muy adecuado
8	1,281550	3,490131			4,771681	1,192920	0,19	Muy adecuado
Punto de corte	C 1	C 2	C 3	C 4	Suma			
	1,193000	2,869049	1,308799		42,966795			

ANEXO 17

PRUEBA PEDAGÓGICA INICIAL APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Objetivo: comprobar el nivel de preparación que poseen los estudiantes de tercer año de la modalidad semipresencial para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Cuestionario:

1. ¿Qué asignaturas recibidas en el currículo de estudio han contribuido a su formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado? Argumente.
2. Mencione cinco rasgos que tipifican la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.
3. ¿Cuáles considera que son las limitaciones que tiene para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado?

ANEXO 18

ACTIVIDADES METODOLÓGICAS A DESARROLLAR EN EL COLECTIVO DE LA DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA

Objetivo: contribuir a la preparación didáctico-metodológica de los profesores de las didácticas particulares.

Actividad #1

Tipo de actividad. Reunión docente metodológica

Título. La formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado

Objetivo: analizar los principales resultados del diagnóstico de profesores y estudiantes sobre la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado.

Ejecuta: investigador.

Participan: profesores del colectivo de la Disciplina Principal Integradora.

Contenidos:

- Resultados del diagnóstico de profesores y estudiantes en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.
- Propuestas de acciones para la preparación de profesores en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Propuesta de acuerdo:

Aprobar el Sistema de actividades metodológicas a desarrollar en el colectivo de la Disciplina Principal Integradora.

Actividad #2

Tipo de actividad. Clase metodológica instructiva (CMI)

Título. La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado

Objetivo: fundamentar el tratamiento didáctico-metodológico para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Ejecuta: investigador.

Participan: profesores del colectivo de la Disciplina Principal Integradora.

Sumario de la clase metodológica:

Tratamiento a las categorías básicas y sus relaciones: combinación multigrado, grupo clase multigrado, clase multigrado, ejes temáticos, variantes metodológicas, proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado, tarea de aprendizaje multiintegrada, dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Criterios metodológicos acerca de la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Consideraciones didácticas y metodológicas sobre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado.

Orientaciones metodológicas:

Introducción

Presentación del problema conceptual metodológico y las razones de su selección, destacando su importancia.

Fundamentación del objetivo metodológico de la clase.

Presentación del sumario.

Desarrollo

Explicación y análisis sobre el tema seleccionado, propiciando una correcta orientación al auditorio en función del objetivo metodológico planteado.

Realización de demostraciones vinculadas con las explicaciones y fundamentaciones. Impartición de la clase tipo.

Asignatura: Didáctica de la Lengua Española.

Tema III: La construcción de textos en la Educación Primaria.

Sumario: El proceso de la construcción de textos escritos en la escuela primaria.

F/O: clase. Tipo de clase: Conferencia

Para ejemplificar cómo procede y acciona el profesor se toma como referencia el momento de la conferencia donde se le ofrece tratamiento didáctico-metodológico a la construcción de textos escritos, el cual se basa, principalmente, en las etapas de su enseñanza, a saber: etapa de orientación, de ejecución y control.

Organización general	¿Cómo se manifiesta en el grupo clase multigrado?
Etapas Orientación	
El profesor explica que en la etapa de orientación se sigue este proceder metodológico: Presentación y análisis de la situación comunicativa. Trabajo oral previo. Control de la comprensión de lo	El profesor explica que en el caso del grupo clase multigrado el proceder metodológico es igual pero que la situación comunicativa, que en este caso deviene en tarea de aprendizaje , debe responder a las combinaciones de grados , de manera que si se trabaja tercero – cuarto y quinto- sexto pueden emplear esta

<p>que van a realizar y cómo.</p> <p>Por ello, en el primer momento el maestro presenta la situación comunicativa y mediante un sistema de preguntas ayuda a los alumnos a determinar el tema, destinatario, propósito de la escritura y el tipo de texto y sus características.</p> <p>El profesor ejemplifica con la siguiente situación comunicativa:</p> <p>En la escuela se realizará próximamente un concurso sobre el tema: "Amaré a mi mamá por siempre". Construye un texto en el que argumentes el por qué debes amar siempre a tu mamá. Entrégaselo a tu maestra, que lo revisará y premiará al más bonito. ¡Esfuézate que puedes ganar!</p> <p>Controlar si comprenden la situación comunicativa.</p>	<p>situación comunicativa, sin embargo, para los alumnos de segundo grado es necesario adecuarla a las exigencias del grado, por ejemplo: se mantiene la esencia de esta situación comunicativa pero el texto a construir será descriptivo, en tanto para los alumnos de primero será narrativo. El profesor recuerda que en este grado se exige la construcción de oraciones. Cualquier otra combinación debe ajustarse a estas generalidades.</p> <p>Se explica, además, que una vez que se precise el tipo de texto que construirá cada combinación de grado, es necesario determinar la variante metodológica que se empleará. En el caso que se demuestra se sugiere emplear la tercera variante metodológica (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)</p> <p>Se explica la importancia de mantener el tema</p>
---	--

<p>El profesor explica que el trabajo oral previo es el momento en que los alumnos conversarán sobre el tema que se propone, que en este caso es el amor hacia la madre. Esto demanda la elaboración de un sistema de preguntas para que los alumnos puedan expresar oralmente sus ideas.</p> <p>Se insiste en la conveniencia de escribir en la pizarra palabras y frases que resulten útiles para la construcción escrita, nuevas palabras que surjan de la conversación y se le ofrezca tratamiento a ortografía y a la concordancia. Es importante rectificar errores.</p>	<p>común para cualquier combinación de grado (Amor hacia la madre), lo cual responde a la necesidad de determinar los ejes temáticos.</p>
<p>Etapas Ejecución</p>	
<p>La segunda etapa del tratamiento didáctico-metodológico a la construcción de textos escritos es</p>	<p>En esta etapa se procede de igual manera en el grupo clase multigrado, teniendo en cuenta las combinaciones de grados, aunque se</p>

<p>la de ejecución.</p> <p>El profesor explica que en esta etapa se orienta a los alumnos la textualización de la información, actividad que realizarán en parejas.</p>	<p>pueden fusionar las combinaciones pues la intención es lograr el intercambio de ideas, la ayuda y colaboración entre los alumnos.</p>
<p>Etapa Control</p>	
<p>El tratamiento didáctico-metodológico a la etapa de control se realiza mediante la revisión de un trabajo independiente orientado con anterioridad. En tal sentido, el profesor debe precisar como ideas fundamentales las siguientes:</p> <p>El control está presente desde la etapa de orientación.</p> <p>Como actividad conclusiva el control puede realizarse por diferentes vías: lectura oral de las construcciones escritas,</p>	<p>En esta etapa se procede de igual manera en el grupo clase multigrado, no obstante el profesor alerta que si se aplica la tercera variante (actividad frontal) en el control, como actividad conclusiva debe estar atento al uso del vocabulario de cada combinación de grados.</p>

intercambio de libretas y revisión colectiva, entre otras. Selección del nuevo tema de escritura.	
--	--

Intercambio de opiniones y criterios con los participantes a fin de extraerle el máximo partido a las orientaciones metodológicas que se ofrecen en la clase.

Conclusiones

Retomar el problema conceptual metodológico y el objetivo metodológico de la actividad a fin de valorar su cumplimiento durante el desarrollo,

Sintetizar y consolidar los aspectos esenciales abordados.

Puntualizar las orientaciones de mayor valor generalizador para el colectivo de profesores.

Participantes: profesores y directivos.

Responsable: autor de la tesis.

Propuestas de acuerdos:

Estudio de los documentos normativos del Plan de estudio "E" referido a los objetivos del modelo del profesional y el establecimiento de relaciones entre los objetivos del modelo del profesional, los objetivos de la disciplina y los objetivos de año académicos determinados en el colectivo de carrera.

Realizar talleres docentes metodológicos relacionados con las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado.

Actividad #3. Sistema de talleres docentes metodológicos

Taller 1

Tema. La determinación y formulación del objetivo integrador.

Objetivo: debatir acerca de las consideraciones didáctico-metodológicas para la determinación y formulación del objetivo integrador.

Orientaciones metodológicas:

Introducción

Rememoración del contenido abordado en la clase metodológica instructiva.

Orientación del objetivo y sumario del taller.

Desarrollo

Destacar que el objetivo constituye la categoría didáctica rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado. Por tanto, reviste gran importancia pues es necesaria su formulación -en términos de aprendizaje- en correspondencia con los grados que forman la combinación a partir de las adecuaciones que pueden realizarse a los programas de las asignaturas.

En consecuencia, al formular el objetivo integrador se debe tener en cuenta cómo este expresa las exigencias de cada grado de la combinación, de la asignatura y de los momentos del desarrollo. La proyección, desde los niveles de asimilación (familiarización, reproducción, aplicación, creación), facilita el tratamiento de los conceptos y las habilidades que se trabajen. Vale precisar que el objetivo integrador influye, decisivamente, en la determinación de las restantes categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Se le asignará a cada profesor de las didácticas particulares una temática de su asignatura con la combinación multigrado a trabajar para realizar un análisis del mismo y puedan realizar la formulación del objetivo integrador.

Cada profesor presentará y fundamentará el objetivo integrador formulado al respecto.

Conclusiones

Enfatizar en las ideas esenciales abordadas en el taller.

Orientaciones para el próximo taller

Se orienta hacer un estudio sobre las particularidades del contenido en el grupo clase multigrado, con énfasis en su organización por ejes temáticos.

Taller 2

Tema. La organización del contenido por ejes temáticos

Objetivo: debatir acerca de las consideraciones didáctico-metodológicas para la organización del contenido por ejes temáticos.

Orientaciones metodológicas:

Introducción

Rememoración del contenido del taller anterior, así como el cumplimiento de las orientaciones ofrecidas para este taller.

Orientación del objetivo y sumario del taller.

Desarrollo

Precisar las consideraciones didáctico-metodológicas para la organización del contenido por ejes temáticos. Para ello se pregunta:

¿Cuáles son las acciones metodológicas esenciales para el trabajo con los ejes temáticos?

Explicar que es esencial la organización del contenido por ejes temáticos pues conduce a la comprensión y asimilación de lo que se enseña simultáneamente en cada grado en particular y en todo el grupo en general, de manera que no constituya para los escolares un conocimiento disperso, sino un sistema de conocimientos estructurado con una lógica necesaria.

Dividir el grupo en 3 equipos y asignarle una combinación multigrado para que basado en una asignatura seleccionen un contenido y lo organicen por ejes temáticos.

Cada equipo presentará y fundamentará el resultado del trabajo realizado al respecto.

Conclusiones

Enfatizar en las ideas esenciales abordadas en el taller.

Orientaciones para el próximo taller

Se orienta hacer un estudio sobre las particularidades de los métodos, medios, formas de organización y evaluación en el grupo clase multigrado.

Taller 3.

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

Objetivo: debatir sobre las consideraciones didáctico-metodológicas acerca del uso de los métodos, medios, formas de organización y evaluación en el grupo clase multigrado.

Orientaciones metodológicas:

Introducción

Rememoración del contenido del taller anterior, así como el cumplimiento de las orientaciones ofrecidas para este taller.

Orientación del objetivo y sumario del taller.

Desarrollo

Precisar las consideraciones didáctico-metodológicas acerca del uso de métodos, medios, formas de organización y evaluación en el grupo clase multigrado.

Para ello se precisa que el uso de métodos, medios, formas de organización y evaluación en el grupo clase multigrado está estrechamente relacionado con el objetivo y el contenido determinado.

En tal sentido, se precisan un grupo de preguntas en cada categoría didáctica para relacionarlo con el objetivo como categoría rectora. Las mismas han sido elaboradas a partir de una propuesta que ofrece la profesora Silverio, las cuales han sido modificadas y adaptadas a los propósitos de la investigación.

Métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Es adecuado el método seleccionado para el cumplimiento del objetivo a lograr?, ¿Revela el sistema de acciones de profesores y escolares?, ¿Están las acciones del profesor dirigidas a estimular, facilitar las acciones del escolar?, ¿Se orienta y controla adecuadamente el trabajo independiente?, ¿Es adecuada la secuencia didáctica de las acciones?, ¿Se logra la comunicación con el escolar?, ¿Se ejemplifica suficiente y adecuadamente?, ¿Las acciones del escolar están acorde con las acciones del objetivo y el contenido?, ¿El escolar trabaja con el contenido predominante?, entre otras.

Medios del proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Resulta adecuada la selección, elaboración y utilización de los medios de enseñanza-aprendizaje?, ¿Están los

medios en función directa con el sistema de acciones del profesor y del escolar?, ¿Contribuyen al cumplimiento de los objetivos?, ¿Son las vías para los conocimientos y acciones propuestos en función del conocimiento y acción del escolar?, ¿Son portadores del contenido esencial?, ¿Permiten el control de la actividad?, entre otras.

Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Cómo se relaciona con la triada objetivo-contenido-método?, ¿Se comprueba lo esencial del contenido? ¿Cómo?, ¿Se comprueba el nivel de asimilación en conocimiento y acción del escolar?, ¿Fue adecuada la práctica que se proporciona? y ¿Se comprueba el desarrollo de la personalidad?, entre otras.

Formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Responden las formas organizativas a los objetivos propuestos?, ¿Se corresponde la forma organizativa con el contenido predominante?, ¿Propicia la forma seleccionada las acciones del escolar?, ¿Se orienta el estudio independiente en función de los conocimientos y acción del escolar y acorde al contenido predominante?, ¿Se organizan las distintas formas organizativas en función del desarrollo de los conocimientos, las habilidades y los valores?, entre otras.

Cada profesor de las didácticas particulares a partir del objetivo integrador formulado y los ejes temáticos determinados hacen una propuesta de métodos, medios, formas de organización y evaluación a emplear en el grupo clase multigrado.

Posteriormente se presentará y fundamentará el resultado del trabajo realizado al respecto.

Conclusiones

Enfatizar en las ideas esenciales abordadas en el taller.

ANEXO 19

MATERIAL DE CONSULTA

Objetivo: ofrecer un material de consulta a los profesores de las didácticas particulares para su empleo en clases.

Tema: El grupo clase multigrado

Autor: Roberto Fajardo Díaz

La escuela multigrado 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 del multigrado, las que se clasifican en simple y compleja, tomando como criterios los grados o ciclos que integran el grupo clase multigrado. Se considera que el multigrado es simple cuando agrupa grados de un mismo momento del desarrollo. Ejemplo: (1.-2.); (3.-4.); y (5.-6.). Y 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. Una de las características que distinguen la escuela multigrado es que está conformada por al menos un grupo clase multigrado.

Las variantes metodológicas son 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. En este contexto de actuación se emplean las siguientes:

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

En la dirección del grupo clase multigrado se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

El **objetivo**, ¿para qué enseñar y para qué aprender?, en el grupo clase multigrado constituye el componente rector. 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. Por tanto, debe expresar lo que deben ser capaces de lograr los escolares en términos de aprendizaje, de sus formas de pensar y sentir y de la formación de acciones valorativas

El **contenido**, ¿para qué enseñar y aprender?, en el grupo clase multigrado. Un elemento distintivo del contenido es que se organiza por ejes temáticos, entendido 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.

Para precisar los ejes temáticos, es necesario que el maestro tenga 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 y 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.

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 se considera como 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.

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.

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.

Las **formas de organización**, (¿cómo organizar el enseñar y el aprender?), constituyen el soporte en el cual 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.

Es de destacar que 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 maestro 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 cuando se comprueba el resultado de la fijación, entre otras actividades, con todos los escolares.

La enseñanza en grupos cooperativos: se empleará en la elaboración de nuevos conocimientos, en la solución comentada de ejercicios entre sí, en la solución de ejercicios parciales, formando pequeños grupos de diferente competencia cognoscitiva estableciendo la interacción experto-novato en la cual colaboran los escolares entre sí 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 realizará fundamentalmente en la etapa de fijación del contenido de la enseñanza, 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 está dirigida 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, 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, subciclo, ciclo y enseñanza)

ANEXO 20

GUÍA DE ENTREVISTA FINAL A LOS PROFESORES DE LAS DIDÁCTICAS

PARTICULARES

Objetivo: comprobar el criterio de los profesores acerca de su preparación para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Cuestionario:

1. Valore la pertinencia del tema abordado en esta investigación.
2. Argumente la preparación que posee para la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, en sus clases.
3. ¿Qué aspectos necesitan ser considerados nuevamente en la formación del licenciado en Educación Primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado?

ANEXO 21

PRUEBA PEDAGÓGICA FINAL APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Objetivo: comprobar el nivel de preparación que poseen los estudiantes de tercer año de la modalidad semipresencial para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, después de aplicada la metodología.

Cuestionario:

1. Mencione las asignaturas, que durante su formación, han contribuido a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.
2. A continuación se presentan aspectos relacionados con su formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Analícelos y exprese su nivel de formación en cada uno de ellos utilizando una de las siguientes escalas: LT (Logrado totalmente), LP (Logrado parcialmente) y NL (No logrado).

Aspectos	LT	LP	NL
Combinación multigrado.			
Variante metodológica.			
Objetivo integrador.			
Organización del contenido por ejes temáticos.			
Métodos y medios para enseñar y aprender en este contexto.			
Formas organizativas.			
Formas de control y evaluación.			

3. Marca con x las variantes metodológicas que se pueden emplear en el grupo clase multigrado.

a) ____ Combinar durante toda la clase actividades dirigidas, mientras los otros grados ejecutan tareas de forma independiente.

b) ____ Partir de actividades colectivas para los diferentes grados, sobre un mismo contenido, alternando en diferentes momentos de la clase con actividades diferenciadas.

c) ____ Igual contenido de una asignatura para los diferentes grados, pero con diferenciación en la complejidad de los ejercicios a partir de los objetivos de cada grado.

d) ____ Organizar actividades a través de los niveles de ayuda.

e) ____ Determinar un objetivo para cada clase.

f) ____ Planificación de tareas de colaboración, propiciando la ayuda de los alumnos más aventajados, o del grado superior.