

**Instituto Superior Pedagógico
“Cap. Silverio Blanco Núñez”
Sancti Spíritus**

Sede Pedagógica Cabaiguán

**TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN PRIMARIA**

TÍTULO: *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.*

AUTOR: Lic. José Rodríguez Ruiz

2009

“Año del 50 Aniversario del triunfo de la Revolución”

**Instituto Superior Pedagógico
“Cap. Silverio Blanco Núñez”
Sancti Spíritus**

Sede Pedagógica Cabaiguán

**TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN PRIMARIA**

TÍTULO: *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.*

AUTOR: Lic. José Rodríguez Ruiz

TUTOR: M.Sc. Israel Hernández Rodríguez

2009

“Año del 50 Aniversario del triunfo de la Revolución”

“Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho que se le eduque, y después, como pago, contribuir a la educación de los demás”.

José Martí (1982:15)

DEDICATORIA

A mi familia.

A los que creyeron en este proyecto, como tarea ardua, pero cristizable.

A los que me alentaron y confiaron en mí.

A los soñadores de la escuela nueva, a nuestros precursores, a la esperanza creadora: mis maestros en formación.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor, M.Sc Israel Hernández Rodríguez, por la incondicionalidad, confianza y dedicación mostrada durante su tutoría; por su profesionalidad y entrega.

A mis compañeros de trabajo por su confianza y apoyo.

A todos ustedes, mi gratitud.

SÍNTESIS

Hasta las zonas donde están enclavadas las escuelas multigradas ha llegado la universalización de la Universidad Pedagógica. Por tanto en escuelas con estas características se encuentran maestros en formación, que muchas veces tienen que asumir la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en las condiciones del multigrado, sin la preparación necesaria. A partir de determinar cuáles son las limitaciones que presentan los maestros en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en estas condiciones, se realizó el presente trabajo, en el cual se proponen actividades metodológicas dirigidas a dar solución al problema científico planteado en relación al tema que se aborda. En su realización se emplearon métodos de la investigación educativa de los niveles teórico, empírico y matemáticos; así como técnicas e instrumentos asociados a ellos. Su aplicación ha permitido determinar la pertinencia de la propuesta, lo que quedó evidenciado en las transformaciones ocurridas en los diez maestros seleccionados como muestra que laboran en las condiciones antes descritas en los consejos populares de Cuatro Esquina y Santa Lucía en el municipio de Cabaiguán. Esta propuesta puede ser utilizada en otras microuniversidades multigradas, adecuándolas a sus características y a la de los maestros en formación que en ellas laboran.

INDICE

Contenidos	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EN RELACIÓN A LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS PRIMARIOS EN FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CONDICIONES DE MULTÍGRADO.....	10
1.1 Acercamiento a la formación del personal docente en Cuba: retrospectiva y actualidad.....	10
1.2. La preparación metodológica de los maestros en formación que realizan su componente laboral en condiciones de multigrado.....	20
1.3. La estructuración didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.....	26
1.4. Características psicopedagógicas del maestro primario en formación que favorecen su preparación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.....	37
CAPÍTULO 2. 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 MULTÍGRADO. RESULTADOS OBTENIDOS.....	4
2.1. Diagnóstico de las necesidades de preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de	

enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.....	41
2.2. Propuesta de actividades metodológicas para la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado. Fundamentos y concepción.....	44
2.3. Concepción del pre-experimento dirigido a medir el nivel de preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.....	62
2.3.1. Resultados del pre-test.....	63
2.3.2. Resultados del pos-test.....	67
CONCLUSIONES.....	7
3	
RECOMENDACIONES.....	7
4	
BIBLIOGRAFÍA.....	75
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En Cuba, hoy es posible llegar a nuevos conceptos sobre el papel de la escuela, y entiéndase como tal a los diferentes centros docentes de todas las enseñanzas, en el proceso formativo de futuros educadores, por la vasta experiencia acumulada. En los diferentes procesos de perfeccionamiento se fue transitando progresivamente desde las llamadas escuelas anexas de los centros pedagógicos, con períodos de práctica previstos en momentos específicos de los planes de estudio hasta conformar un sistema de formación práctico docente que es el antecedente más inmediato de la actual concepción, en el que se fue adelantando e incrementando progresivamente el tiempo y complejidad de las actividades prácticas en la escuela.

Los Institutos Superiores Pedagógicos, en su condición de universidades cuyo encargo social es la formación y superación de los docentes, han enfrentado a partir del curso 2002–2003, nuevos retos entre los que se encuentra la formación de los estudiantes desde los diferentes municipios donde residen y llevan a cabo la práctica laboral, lo que se ha denominado municipalización de las universidades pedagógicas, para lo cual ha sido necesario garantizar una serie de condiciones entre las que se encuentran el establecimiento de sedes

municipales que dirigen la formación del estudiante de segundo a quinto años, la organización de cada escuela donde el estudiante realiza su práctica como microuniversidad donde transcurre su formación laboral, investigativa y académica en los períodos interencuentros, bajo la orientación y control de un profesor tutor, que juega un papel esencial en este proceso.

Fidel Castro en el discurso de clausura del Congreso Internacional Pedagogía '2003 expresó: "En todos los municipios del país se desarrollan escuelas donde se imparten estudios universitarios a jóvenes y a trabajadores, sin necesidad de moverse a las grandes ciudades. Apenas sin darnos cuenta, viejos conceptos acerca de la educación superior han desaparecido".

Este programa, junto a otros que introducen cambios sustanciales en el sistema educativo cubano, tiene un impacto directo en la formación universitaria del personal docente al implementarse la universalización de las universidades pedagógicas.

En las microuniversidades, los docentes en formación, en la medida en que elevan su nivel profesional, incrementan su interés por el estudio y la investigación, aplican nuevas concepciones pedagógicas, crean sus propias estrategias didácticas e innovan en el campo técnico – metodológico.

"El proceso de universalización implica un nuevo enfoque pedagógico que se caracteriza por el desarrollo del proceso de formación profesional del futuro profesor en un nuevo entorno educativo de carácter colaborativo que favorece la tarea de aprendizaje del estudiante en forma independiente y permite el desarrollo de una formación profesional asistida de carácter individual a través de una tutoría personal sincrónica. Los materiales docentes deben estar diseñados con una variedad de elementos que posibiliten la máxima actuación independiente del estudiante, apoyados en medios de comunicación soportados en las nuevas tecnologías. El desarrollo de la actividad docente a través de encuentros presenciales periódicos debe contribuir a superar las limitaciones de todo sistema mediatizado de relaciones y favorecer la retroalimentación mutua de los integrantes del colectivo estudiantil y la interacción personal profesor-estudiante. Por otra parte, esta actividad docente debe tener como función didáctica fundamental la orientación, formación y desarrollo de las habilidades intelectuales y técnicas, generales y específicas que permitan a los estudiantes

la adquisición independiente de los conocimientos a partir tanto de los materiales impresos tradicionales como de los soportados en las nuevas tecnologías". (Achiong, 2004: 2).

Como elementos a considerar dentro del proceso de universalización, están las características y condiciones organizativas de cada microuniversidad, fundamentalmente en la Educación Primaria atendiendo a la diversidad y tipos de escuelas que existen en este nivel (graduadas, semigraduadas y multígradas).

Hasta las zonas rurales donde están enclavadas las escuelas multígradas, ha llegado la universalización de la Universidad Pedagógica. Por tanto en escuelas con estas características se encuentran maestros en formación, que muchas veces tienen que asumir la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en las condiciones del multígrado, sin la preparación necesaria.

La temática de la preparación metodológica de los maestros que trabajan en condiciones de multígrado ha sido abordada por especialistas y otros estudiosos en Cuba. En tal sentido existen estudios realizados por autores de maestrías y doctorados en la provincia de Sancti Spíritus como son: Sobrino (2003), Cubillas (2004), Santamaría (2007), Ríos (2008), Durán (2008) y Martín (2008) que tratan aspectos importantes relacionados con la práctica pedagógica en el sector rural, pero en ninguna se hace referencia a la preparación de los maestros en formación para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje en estas condiciones.

Como parte de los programas ramales que desarrolla el Centro de Estudios Pedagógicos del Instituto Superior Pedagógico Capitán Silverio Blanco de Sancti Spíritus, se desarrolla el proyecto "El diseño de la formación didáctica del profesional de la educación en condiciones de universalización", que dirige el Dr. C Gustavo E. Achiong Caballero. En el referido proyecto se ha presentado una sistematización en relación con las concepciones y fundamentos que sustentan las exigencias y requerimientos del proceso de diseño de la formación del profesional de la educación en condiciones de universalización como una primera fase en la elaboración de las bases que sustenten la propuesta de procedimientos, pero no se hace alusión a la universalización en las condiciones de la escuela rural multígrada.

El maestro que está en formación a la vez que se forma en las microuniversidades, imparte clases a un grupo de alumnos y actúa sobre su formación integral en correspondencia con el fin declarado en el Modelo de Escuela Primaria.

Sin embargo la experiencia educativa del investigador como director de una zona rural, le ha permitido comprobar que los maestros en formación poseen limitaciones para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones del multigrado, evidenciado en los resultados obtenidos por estos, en las visitas a clases efectuadas como parte de la ayuda metodológica que se les brinda, así como en las comprobaciones de conocimientos aplicadas a sus alumnos.

Al intercambiar con los tutores de estos maestros en formación, así como con los profesores que le imparten la docencia en la Sede Pedagógica se pudo corroborar que estos presentan dificultades en la participación protagónica en las actividades relacionadas con la planificación de tareas docentes para la dirección del aprendizaje de sus alumnos en correspondencia con el diagnóstico que de ellos se tenga.

En los planes de estudios de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria, solo se trabaja, de forma superficial, lo referido a las Aulas Multigrados en el segundo año de dicha carrera: en el Módulo 1, en la asignatura: "Didáctica de la escuela primaria", en el tercer epígrafe del tema 1, con el título siguiente: El multigrado, sus características esenciales. La organización de la enseñanza y el aprendizaje en el multigrado. Diferentes variantes metodológicas para su organización.

El análisis de la problemática deja ver la contradicción entre la preparación que poseen los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Primaria y la que debían tener para enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje que dirigen en el multigrado. Esta situación condujo al planteamiento del **problema científico** ¿Cómo preparar desde la microuniversidad a los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado?

Se consideró como **objeto de la investigación** el proceso de preparación del maestro primario en formación y como **campo de acción**, la preparación de

los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Se determinó como **objetivo** de esta investigación: Validar 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.

Para guiar la realización de este trabajo se tuvieron en cuenta las siguientes **preguntas científicas:**

- 1 ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado?
- 2 ¿Cuál es el estado actual en que se expresa la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado?
- 3 ¿Qué actividades metodológicas aplicar desde la microuniversidad para la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado?
- 4 ¿Qué efectos tendrá la aplicación de las actividades metodológicas en la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado?

Para la realización de este trabajo se desarrollaron las siguientes **tareas científicas:**

- 1 Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.
- 2 Diagnóstico del estado actual en que se expresa la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.
- 3 Aplicación de las actividades metodológicas elaboradas para la preparación de los maestros primarios en formación, desde la microuniversidad, para la

dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado

- 4 Evaluación de los resultados de la aplicación de las actividades metodológicas en la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Variable Independiente: Actividades metodológicas

En este trabajo se definen a las actividades metodológicas como el conjunto de acciones que utilizando vías científicas, se diseñan, ejecutan y valoran con el objetivo de propiciar el perfeccionamiento del desempeño profesional del personal pedagógico, en función de optimizar el proceso docente-educativo, dentro de las posibilidades concretas del colectivo pedagógico de un centro. (Martín, M .A. 2008:5)

Las actividades metodológicas están dirigidas a la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado. Contiene acciones que los implican como protagonistas de sus propios aprendizajes. Dentro de ellas se encuentran, reuniones metodológicas, clases metodológicas, demostrativas y abiertas, talleres y eventos científicos-metodológicos.

Variable Dependiente: Nivel de preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Se considera como concepto operativo de la variable dependiente, al dominio alcanzado por los maestros primarios en formación de los elementos teóricos y metodológicos indispensables relacionados con las variantes organizativas para la atención a los alumnos, de los enfoques para el trabajo con el multigrado, así como de las variantes metodológicas; que le permitan concebir y dirigir acertadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Dimensión 1. Conocimientos teóricos y metodológicos acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones del multigrado.

Indicadores:

- 1.1. Dominio de las variantes organizativas para la atención a los alumnos en el multigrado.
- 1.2. Dominio de los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado.
- 1.3. Dominio de las variantes metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Dimensión 2. Modos de actuación respecto a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Indicadores:

- 2.1. Empleo de las variantes organizativas para la atención a los alumnos en el multigrado.
- 2.2. Aplicación de los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado
- 2.3. Variantes metodológicas que emplea para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Durante el desarrollo de la investigación se aplicaron diferentes **métodos** propios de la investigación educativa, del nivel teórico, del nivel empírico y del nivel estadístico.

Del nivel teórico:

Análisis histórico y lógico se empleó para profundizar en el desarrollo del proceso de formación del personal pedagógico del nivel primario en Cuba

Análisis y síntesis permitió analizar las ideas y los principales aportes de diferentes autores sobre la forma en que se ha concebido el proceso de formación del personal pedagógico del nivel primario. Del estudio realizado y de la constatación de la realidad, se sintetizaron los elementos de utilidad para la elaboración de las actividades y su aplicación en la muestra seleccionada.

Inducción y deducción permitió el estudio de fuentes de información relacionadas con el proceso de formación del personal pedagógico del nivel primario en Cuba y para la interpretación conceptual de todos los datos empíricos que se obtengan y que sirven de base en la fundamentación del tema de investigación.

Enfoque de sistema permitió la preparación metodológica de los maestros en formación de forma integral como una unidad y considerar las interrelaciones de sus miembros en torno a todos los elementos relacionados a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones del multigrado, posibilitó además diseñar, ejecutar y evaluar las actividades elaboradas. Su consideración lleva a determinar la concepción de las actividades a partir de sus componentes en interacción y de una estructura integrada en consecuencia al orden que establecen sus relaciones.

Del nivel empírico:

Entrevista se empleó para determinar los conocimientos teóricos y metodológicos que poseen los maestros primarios en formación acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones del multigrado

Prueba Pedagógica para obtener información sobre el conocimiento real que poseen los maestros en formación para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones del multigrado.

Revisión de documentos para comprobar cómo el maestro en formación concibe, desde su plan de clases, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Observación científica para obtener información directa e inmediata de la preparación metodológica de los maestros primarios en formación en relación a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, antes y después de aplicada la propuesta.

Pre-experimento pedagógico para introducir una variable en la muestra y el control de los efectos producidos en la misma. Se concibió un pre-experimento, la aplicación y el control de los resultados se realizaron sobre la misma muestra, antes y después de la aplicación de las actividades pedagógicas elaboradas.

Del nivel matemático:

Análisis porcentual: para la interpretación cuantitativa de los resultados obtenidos de la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas

Estadística descriptiva: para comprobar y evaluar el comportamiento de los índices de frecuencia, de los indicadores y sujetos muestreados según la escala valorativa elaborada

La **población** está formada por los 21 maestros en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Sede Pedagógica Universitaria del municipio de Cabaiguán que trabajan en condiciones del multigrado en las escuelas del municipio de Cabaiguán. La **muestra** fue seleccionada de manera intencional no probabilística y la integran los 10 maestros en formación de la mencionada especialidad ubicados en las escuelas rurales de los consejos populares Santa Lucía y Cuatro Esquina, lo que representa el 47,6% de la población. De los 10 maestros, 2 son de 3er año de la carrera, 4 son de 4to año y 4 de 5to año. Los 10 están ubicados en grupos multigrados simples del 1er ciclo de la Educación Primaria (3 en la combinación 1.-2., 3 en la combinación 2.-3. y 4 en la combinación 3.-4. grados). Es representativa por el hecho de presentar las mismas carencias en su preparación para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones del multigrado, que el resto de la población. Se destaca el interés de estos maestros por participar en las actividades metodológicas que se realizan en la zona rural para su preparación, así como la responsabilidad demostrada ante el cumplimiento de las orientaciones ofrecidas.

La **novedad científica** del trabajo, se expresa en que, a partir del Plan de trabajo metodológico diseñado en la Ruta en correspondencia con el Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación para la preparación de los maestros primarios, se elaboraron las actividades contenidas en la propuesta, que incluyen reuniones metodológicas, clases metodológicas y demostrativas, talleres metodológicos y científicos metodológicos, así como otras formas organizativas para lograr la efectividad en la dirección del proceso pedagógico en las condiciones del multigrado bajo la conducción de los maestros en formación. Las mismas constituyen herramientas que en manos de la Sede Pedagógica pueden ser utilizadas en otros estudiantes para potenciar la preparación integral de los maestros en formación.

La **significación práctica** de este trabajo resulta de las actividades metodológicas elaboradas que va a posibilitar elevar la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-

aprendizaje en condiciones de multigrado. Esta propuesta puede ser utilizada en otras microuniversidades multigradas, adecuándolas a sus características y a la de los estudiantes que se seleccionen.

El informe se estructura en dos capítulos. En el primero se presentan algunas consideraciones teóricas respecto a la preparación de los maestros primarios en formación en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones del multigrado. En el segundo se exponen los resultados del diagnóstico de la realidad estudiada, las actividades metodológicas elaboradas y los resultados alcanzados con la aplicación de las mismas. Contempla además las conclusiones, recomendaciones, la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EN RELACIÓN A LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS PRIMARIOS EN FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CONDICIONES DE MULTÍGRADO.

1.1 Acercamiento a la formación del personal docente en Cuba: retrospectiva y actualidad.

El tema de la educación y la formación del personal docente ha sido objeto de análisis y discusión en diferentes eventos y foros internacionales. Teniendo en cuenta, que toda sociedad que aspire a desarrollarse de forma plena, debe prestar especial atención a la formación y superación de los maestros que llevarán en sus hombros la construcción de la nueva sociedad.

Se hace necesario hacer un estudio retrospectivo de cómo ha sido concebida la formación del personal docente en Cuba a lo largo del devenir histórico del desarrollo de la Educación.

El estudio teórico realizado permite asumir, tres grandes etapas en la formación del personal docente en Cuba, asumiendo para este propósito un criterio histórico y las concepciones que sustentan la formación de profesionales de la educación desde el punto de vista pedagógico:

La formación de profesionales de la educación en la época colonial (1794 -1899)

La formación de maestros durante la época colonial estuvo estrechamente vinculada a la labor que realizaba la Sociedad Económica Amigos del País,

sociedad que tenía como principal objetivo el de garantizar el desarrollo económico, cultural y social de la colonia.

Esta es una etapa, según el autor antes citado, en la cual la formación de profesionales de la educación fue bastante limitada, condicionada a su vez por dos tendencias: la formación emergente (irregular, no sistematizada), con la cual se inicia la formación del personal docente en Cuba; y la formación escolarizada de iniciativa privada. No se pudo hablar de grandes aportes, pues no se creó un sistema de formación y no se satisfacían las necesidades sociales, independientemente de que quedaron los legados históricos, profesionales, de grandes personalidades que ejercieron su labor como maestros.

Otra etapa importante en la formación de profesionales de la educación en Cuba fue durante la intervención norteamericana y la época de la República Mediatizada (1900-1958), período histórico caracterizado por la fuerte penetración norteamericana en todos los órdenes de la vida económica, política, social y cultural del país, con especial relevancia la americanización de la educación y en especial en la formación del personal docente.

La ocupación militar norteamericana marca una segunda etapa en la formación del personal docente en Cuba.

Se aprovecharon de la situación que tenía la educación y la enseñanza, organizándose estos procesos a partir de los patrones norteamericanos, tarea que estuvo bajo la responsabilidad de Mr. Frye, seguidor de las doctrinas de J. F. Herbart y su formalismo, acentuando el método y los principios pedagógicos de Spencer, sobre todo para los programas; así, la práctica pedagógica pasó de memorista a intelectualista, lo que ha incidido hasta los días actuales.

Durante el período prerrevolucionario la pedagogía en Cuba estuvo bajo la influencia de las ideas escolásticas y metafísicas, de distintas concepciones burguesas y de las escuelas de orientación pragmática y positivista, con fuerte influencia de la pedagogía y la psicología norteamericana. Estos elementos, unidos a las características de los planes de estudios, le permiten al autor inferir que la dirección del proceso de formación estuvo matizada por las concepciones antes referidas, imprimiéndole a la dirección del proceso un sello particular dado por centralización de la dirección por parte del profesional formador.

Otra etapa de relevancia en la formación del personal docente en Cuba, es la que se enmarca a partir del primero de enero de 1959.

En esta fecha en que ocurre, la más gigantesca revolución ocurrida en nuestra área geográfica, la cual tiene como objetivo desde el inicio la superación del pueblo en todos los órdenes.

La formación del personal docente a partir del triunfo de la Revolución Cubana (1959-hasta la actualidad), ha estado caracterizada por constantes cambios, tendientes a la superación y perfeccionamiento del proceso, siempre en función de la calidad y del momento histórico concreto en que se vive.

Se han manifestado en Cuba varias tendencias en la formación de los profesionales de la educación, algunas de ellas datan de etapas anteriores al triunfo de la Revolución y, de una forma u otra, han estado influenciadas por las tendencias que se han manifestado en el plano internacional, incidiendo de forma particular a partir de las condiciones históricas, sociales y culturales, y de los legados dejados por los principales representantes de la pedagogía cubana, la cual también se ha desarrollado con una fuerza extraordinaria y se ha puesto a disposición de los profesionales en formación, tanto en el pregrado como en el postgrado.

Las tendencias que con mayor fuerza se han manifestado en Cuba son:

- Formación basada en la práctica profesional.
- Formación basada en la investigación.
- Formación emergente.

En la literatura consultada no se refleja el problema de la dirección del proceso de formación del profesional de la educación. No obstante, el estudio realizado permiten plantear que se ha manifestado también en este plano una tendencia a una dirección centrada en el profesional formador y una tendencia a una dirección con una participación activa de los profesionales en formación a partir de su incorporación a la escuela; por otra parte se observa una tendencia a una dirección colectiva, la cual comenzó a gestarse a partir del plan de estudios B.

En los momentos actuales son de incuestionable valor las transformaciones que se están produciendo en el campo de la formación de profesionales de la

educación, las cuales demandan, a la luz de la dirección didáctica del proceso de formación, la búsqueda de alternativas que garanticen una mayor eficiencia y calidad en la formación de los profesionales de la educación.

La dirección didáctica del proceso de formación inicial, entendida como proceso de diagnóstico, planificación, estimulación, orientación, regulación y evaluación del desarrollo profesional, con una participación consciente y activa de los protagonistas del proceso, subordinado a un modelo profesional que tenga como propósito el aprendizaje de la experiencia socio-histórico-cultural, dadas las condiciones concretas de la formación, debe tener en cuenta las leyes que les son inherentes al sistema que se dirige; las regularidades que se ponen de manifiesto en el sistema, las cuales dependen del desarrollo del proceso o fenómeno de que se trate y las categorías, las que permiten establecer la relación adecuada entre las leyes, las regularidades y los principios de la dirección.

En la dirección didáctica del proceso de formación inicial del profesional, dadas las características del mismo, alcanzan expresión tres funciones generales (planificación, regulación y control) y cuatro funciones específicas (diagnóstico, estimulación, orientación y evaluación).

En la dirección didáctica del proceso de formación del personal docente alcanza una expresión concreta las categorías didácticas (problema profesional, objetivo, contenido, métodos, medios y evaluación).

La esencia misma de los modelos actuales del profesional exige la combinación e integración dialéctica de tres vertientes fundamentales en la dirección didáctica del proceso:

Dirección por objetivos: en tanto el modelo, como lo más general, contiene los objetivos a lograr en el profesional, exige de una lógica de trabajo por objetivos que constituya su móvil funcional a los efectos de la planificación, orientación, regulación y evaluación del proceso de formación del profesional.

Partiendo de la posición que ocupa el objetivo como componente rector del proceso, hablar de una educación desarrolladora es referirse a objetivos que potencian el desarrollo, pues son ellos los que determinan la actuación consciente del hombre en cualquier circunstancia.

En la dirección didáctica del proceso de formación del profesional de la educación esta idea adquiere una trascendental importancia: el objetivo es rector en tanto se subordinan a él, por jerarquía, los elementos componentes no personales del proceso (contenido, evaluación, método y medio), pero también el profesional en formación subordina su actuación a un objetivo concebido por él o por el profesional formador, en correspondencia con el nivel de desarrollo alcanzado por el profesional en formación en un momento dado, para la actuación en el marco de una actividad; pero al cual el profesional formador también subordina su actuación en el proceso de dirección de la misma.

Dirección por valores: el modelo en su esencia se orienta a precisar los valores fundamentales que se deben lograr en el profesional en las esferas del sentir, el pensar y el actuar; en este sentido la actuación, por su carácter generalizador, integra las esferas del sentir y el pensar en la dinámica del desarrollo del profesional en formación.

Dadas las condiciones actuales, donde el profesional en formación permanece la mayor parte del tiempo en la escuela, se hace necesario tener en cuenta en la dirección didáctica del proceso valores compartidos que garanticen una mayor implicación del profesional en formación en su propio proceso y, al mismo tiempo, que regulen su actuar en el contexto profesional.

Dirección estratégica: los procedimientos que se proponen a tales efectos constituyen un baluarte indispensable para el trabajo eficiente de todos los que participan, de forma directa, en la dirección didáctica del proceso de formación del profesional a partir de diferentes formas de influencia en el desarrollo profesional (individual y colectiva), teniendo en cuenta los nexos fundamentales que se dan en el proceso (verticales y horizontales) y el espacio temporal (corto, mediano y largo plazos), en correspondencia con las exigencias de los objetivos según corresponda (asignatura, módulo, año, disciplina o modelo del profesional).

La concepción que se propone constituye una expresión de la aplicación del enfoque histórico-cultural, a partir de su interpretación sistémica y dialéctica. Dentro de los conceptos fundamentales trabajados por Vigotsky se encuentran: ley genética del desarrollo, zona de desarrollo próximo, área de desarrollo actual, área de desarrollo potencial, interiorización, exteriorización, aprendizaje,

desarrollo, enseñanza desarrolladora, educación, interacción, signo, instrumento, niveles de ayuda, diagnóstico, período sensitivo, situación social de desarrollo, contexto histórico-social, entre otros.

A tales efectos es importante redimensionar el proceso de formación a partir de considerar tres elementos componentes esenciales: el profesional en formación (sujeto de su desarrollo profesional, promotor de su autodesarrollo); el profesional formador (sujeto de la dirección didáctica, mediador del proceso, condicionante del desarrollo y del autodesarrollo del profesional en formación) y el medio, entendido como el espacio socio-histórico-cultural, en el que interactúan profesionales formadores y profesionales en formación, contexto en el que el profesional en formación aprende, se desarrolla y se desempeñará una vez formado, integrado esencialmente por el Instituto Superior Pedagógico, la sede municipal y la microuniversidad.

En este sentido, la dirección didáctica del proceso de formación inicial del profesional debe estar mediada, en un primer plano, por las relaciones interprofesionales; entiéndase: las relaciones de los profesionales en formación con los profesionales formadores en los diferentes contextos; en un segundo plano, por las relaciones que se establecen entre los profesionales en formación; ambas reguladas por los principios de la ética profesional; de manera que los modelos con los cuales interactúan los profesionales en formación condicionen su desarrollo interno, su encuentro consigo mismo en vínculo directo con su modelo ideal, el cual, condicionado por lo anterior, se seguirá formando en la medida en que él interactúe con los educandos, con la familia y con la comunidad, de manera que, en la misma medida en que trabaje para los demás, trabaje para sí y para su desarrollo profesional.

El modelo del profesional, los objetivos por años y los objetivos por módulos constituyen el principal mecanismo regulador del desarrollo profesional a los efectos de la dirección didáctica del proceso, mientras que los problemas profesionales a resolver en cada etapa, en los diferentes contextos, constituyen el motor impulsor del desarrollo de la actuación; en tanto, las contradicciones se despliegan en la espiral del desarrollo profesional en un proceso constante de transformación-adaptación al contexto escolar y de autoperfeccionamiento de su actuación profesional y, por ende, del aprendizaje profesional.

En la dirección didáctica del proceso de formación del profesional de la educación es necesario tener en cuenta las leyes, las cuales funcionan como premisas vitales para la dirección del proceso; desde este punto de vista el autor considera necesario tener en cuenta las leyes de la didáctica planteadas por Carlos Manuel Álvarez de Zayas en su libro “La Escuela en la Vida” (1999):

La primera ley de la didáctica (Relaciones del proceso docente educativo con el contexto social: la escuela en la vida) establece, a la luz del objeto de la investigación, la relación entre el proceso de formación y las necesidades sociales, sin que exista identidad entre el proceso de formación y el proceso social; de manera que esta ley de la didáctica exige de la formación de un profesional en contacto directo con las necesidades sociales, a partir de su enfrentamiento a los principales problemas que, desde el contexto profesional, él está llamado a resolver en un futuro inmediato y a su preparación continua para enfrentarse, en busca de solución, a aquellos problemas que depara el desarrollo de la sociedad en la consolidación del proyecto social cubano en un futuro mediato.

La segunda ley de la didáctica, vista a la luz del campo, expresa las relaciones internas entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de su dirección desde un referente didáctico. Esta se refleja en la lógica de trabajo con los objetivos y funciona como condición esencial para la dirección didáctica del proceso de formación del profesional en función del modelo que se asuma en la alternativa, debiendo tenerse en cuenta sus exigencias para la elaboración de las estrategias y su instrumentación de acuerdo a cada nivel de dirección didáctica.

Las primeras acciones de la universalización en su concepción actual, como nueva para la formación del maestro, según los estudios realizados por el doctor Achiong Caballero, G. (2006), se introducen en la formación del personal docente a partir del curso 2001–2002 en el Curso Regular Diurno, al introducirse en el componente laboral de las carreras pedagógicas un concepto más amplio de la práctica docente y organizarse la ubicación de los estudiantes en las escuelas en función de los municipios de residencia de los estudiantes. En el curso 2002 – 2003 se pasa a una etapa superior al implementarse en los Institutos Superiores Pedagógicos, de forma integral y sistémica, el proceso de

universalización de la formación docente a partir de cambios introducidos en los planes de estudio caracterizados en lo esencial, según el autor antes citado, por:

1. Mantener la duración total de los estudios en 5 años.
2. Realización de los estudios del primer año de la carrera en el instituto superior pedagógico (ISP), como parte de una habilitación que les permita asumir la dirección como mínimo de un grupo de estudiantes en las escuelas.
3. Realización de la práctica docente desde el segundo año, ubicados los estudiantes en escuelas de sus municipios de residencia.
4. La práctica diaria de la enseñanza se complementa con el estudio de las asignaturas de la educación superior que garantiza la elevación del nivel profesional requerido para ejercer la misión de educar.

Esta nueva concepción de la formación docente asume como soporte fundamental la utilización de los medios técnicos con que hoy se cuenta en todo el sistema educacional y se organiza bajo el principio de combinar la información que mediante ellos se puede adquirir, con el trabajo en los centros docentes de cada municipio y la tutoría personal de docentes de experiencia de las escuelas, como expresión concreta del concepto de la escuela como microuniversidad, en el contexto de la municipalización de la formación docente, propiciando el acercamiento de la formación a los lugares de residencia y trabajo mediante la organización de sedes municipales.

Según el autor antes citado para responder a estos cambios se adecua la estructura de los institutos superiores pedagógicos y se introducen modificaciones en la organización del proceso docente educativo sobre la base de los siguientes presupuestos:

Se organizan sedes municipales que radican en centros docentes que por su ubicación facilitan el acceso de los matriculados y que por sus características de instalaciones y otros factores permiten el normal desarrollo de estos cursos y las condiciones de trabajo y estudio para los profesores y estudiantes universitarios.

Cada sede contará con un personal encargado de la organización de las actividades docentes y de estudio que en ellas se realizan y del control de los

recursos que se utilicen a ese fin, ya sean propios de la escuela como asignados para ese objetivo.

El trabajo directo en la escuela constituye una forma fundamental de preparación, bajo una modalidad en que la práctica diaria de la enseñanza se complementa con el estudio de las asignaturas de la educación superior que garantiza la elevación del nivel profesional requerido para ejercer la misión de educar.

Los ISP designarán el claustro que atenderá la docencia en los encuentros presenciales (preferentemente sábados) y la dirección del proceso docente educativo en cada sede con profesores de su plantilla o profesores adjuntos, seleccionados entre el personal docente de mayor experiencia y desarrollo profesional de los municipios.

La atención individual a la formación de cada estudiante se realizará a través de un tutor, el cual se seleccionará entre los docentes de mayor preparación y experiencia de las escuelas, los que desarrollarán su labor formativa en sus propios centros docentes con los estudiantes que trabajan en los mismos.

En la formación del maestro primario en la actualidad juegan un papel importante los diferentes procesos en que participa la microuniversidad, como agente determinante en el sistema de influencias que se ejerce sobre este personal, es necesario hacer referencia a estos procesos. A continuación se explica de manera sintética cada uno de estos procesos:

- *Entrega pedagógica de los estudiantes*, que tiene como propósito que la microuniversidad tenga una adecuada caracterización integral de cada uno de los estudiantes que a partir de ese momento tendrán a dicho centro docente como principal núcleo de su formación; que le permita conocerlos e identificar tanto sus potencialidades como los posibles problemas que puedan presentar, para poder diseñar las acciones que correspondan a su colectivo pedagógico en general y a los tutores en particular para su formación integral.
- *Preparación político-ideológica*, en la que resulta significativa la atención que se brinda en las microuniversidades a los estudiantes que se encuentran en formación docente, ya que es en ellas donde fundamentalmente se ejecuta dicha preparación.

- *Evaluación de los estudiantes*, que parte de la premisa de que el desempeño en la escuela es el principal elemento a considerar para evaluar la efectividad de la formación recibida, por lo que las actividades evaluativas deben estar dirigidas a la demostración del dominio que tienen los estudiantes de los contenidos fundamentales que conforman las asignaturas del currículo docente y de las habilidades profesionales relacionadas con estos.
- *Trabajo investigativo de los estudiantes*, que debe estar directamente relacionado con la solución de problemas específicos de la enseñanza de que se trate y en particular de la propia microuniversidad, lo que posibilita un adecuado desarrollo de las habilidades para la detección de los problemas a resolver.
- *Atención al trabajo de la FEU y a las actividades de Extensión Universitaria*, constituye un fortalecimiento del trabajo en diferentes esferas, por cuanto se cuenta ahora con la presencia directa de esta organización en el análisis y toma de decisiones para resolver los principales problemas que atañen a la escuela, se introducen nuevos métodos y estilos en la solución de los mismos y se incorporan otras actividades que corresponden a la masa estudiantil universitaria.
- *Atención a la Pre Reserva Especial Pedagógica*, constituye una particularidad del trabajo en la microuniversidad, por cuanto estos son jóvenes seleccionados por sus cualidades personales para comenzar su preparación -desde la etapa de estudiantes para futuros cuadros educacionales.
- *Preparación y superación de su personal docente*, proceso que transcurre a la par de la formación de los estudiantes universitarios, como punto de partida y resultado a la vez. Requiere de un particular tratamiento la preparación correspondiente a los tutores y a los docentes que se desempeñan como profesores en las sedes municipales, en ambos casos a partir de su categorización como profesores a tiempo parcial del Instituto Superior Pedagógico.

De manera resumida, se han recogido en este epígrafe, los fundamentos necesarios que permiten concebir la preparación metodológica de los maestros en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde las microuniversidades.

1.2. La preparación metodológica de los maestros en formación que realizan su componente laboral en condiciones de multigrado.

Las nuevas condiciones de la Educación Primaria plantean la necesidad de dirigir la preparación metodológica del maestro que trabaja en condiciones de multigrado hacia la preparación de las actividades que dirigirá (planeación de su actividad pedagógica profesional), de manera que se atempere a las exigencias del cambio educativo y su contextualización al trabajo de multigrado, considerando todos los elementos del proceso pedagógico que favorecen la instrucción, educación y desarrollo de los escolares que atiende. Para ello debe reflexionarse en torno a cómo preparar al maestro en formación para que interiorice:

- La necesidad de asumir un accionar cada vez más eficiente y científico, en respuesta a las exigencias del Modelo de Escuela Primaria, el cual orienta metodológicamente el cambio gradual que se ha de lograr.
- Los cambios introducidos para alcanzar una mayor calidad educativa, donde la incorporación de nuevas tecnologías y de las concepciones psicológica y didáctica juegan un papel fundamental en la planeación, organización, ejecución, control y evaluación del proceso pedagógico.
- El contexto en que desarrolla su labor.
- La necesidad de asumir una actitud reflexiva sobre la práctica y el impacto de esta en el desarrollo de la personalidad del escolar que habita en zonas rurales.

La dirección del proceso pedagógico debe realizarse, acorde con la concepción que se asuma de calidad de la educación, donde se tiene en cuenta el proceso desarrollado para alcanzar los resultados que respondan al fin y a los objetivos de la educación. Valdés Veloz (1999) al enjuiciar la calidad educativa hace hincapié en ello.

Los postulados ofrecidos por Silvestre Oramas (1999-2002), Zilberstein Toruncha (2000-2002), Rico Montero (2000–2003), por el Colectivo de autores del Centro de Estudios del ISP “Enrique J. Varona” (2002), Addine Fernández (2004), sobre la remodelación del proceso pedagógico al hablar del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, precisan, en el orden didáctico, la

necesidad de una dirección diferente por el maestro primario en cualquier tipo de escuela, mucho más en el multigrado dada sus características, cuestión que desde la planeación debe analizarse.

El desarrollo que va alcanzando el maestro en formación en el plano profesional, se demuestra no sólo en los resultados en el desarrollo de la personalidad de los escolares, sino igualmente, en la forma en que se dirige el proceso pedagógico como resultado de su preparación o planeación.

Para determinar la efectividad de la preparación y planeación que realiza el maestro en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones de multigrado, debe emplearse como modelos ideales los actuales indicadores para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje ofrecidos por Rico Montero y coautores (2004) y la propia propuesta del modelo de Escuela Primaria, adecuados al modelo del profesional y en correspondencia con el año de la carrera que cursa.

En consonancia con las ideas expuestas anteriormente, hay que considerar la preparación metodológica que de manera diferenciada se realiza con el maestro en formación dentro del Plan de trabajo metodológico concebido en la zona rural, en correspondencia con la R/M 119/2008 referida al Reglamento de Trabajo Metodológico.

El artículo 1 de la referida Resolución Ministerial (2008:2), plantea que el “trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente, sistémica y sistemática se diseña, ejecuta y controla en los diferentes niveles y tipos de Educación, con el objetivo de garantizar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científica de los docentes graduados y en formación mediante las direcciones docente metodológica y científico metodológica, dirigidas a la conducción eficiente del proceso pedagógico”.

Como elemento distintivo de esta definición en relación a las anteriores, se destaca la preparación a los maestros en formación dentro del sistema de preparación metodológica diseñado en cada institución escolar, cualquiera que sea el nivel de enseñanza donde se encuentren insertados.

En su artículo 2 la mencionada Resolución (2008:3) refiere: “La realización de toda actividad metodológica está encaminada a que el personal docente

graduado y en formación, domine los contenidos y la didáctica de las asignaturas, especialidades o áreas de desarrollo que imparten, así como la labor educativa y logren satisfacer las exigencias siguientes:

1. Elevar la calidad del trabajo educativo y del proceso pedagógico mediante el perfeccionamiento constante de su labor profesional para que todos los educandos alcancen los objetivos.
2. Lograr la preparación en la práctica, de manera sistémica y sistemática, de todos los dirigentes, metodólogos integrales, docentes graduados y en formación, así como los técnicos.
3. Perfeccionar el desempeño profesional creativo sobre la base de actuaciones éticas en correspondencia con la tradición pedagógica cubana y la cultura universal.

El trabajo metodológico se realiza de forma individual y colectiva. El individual es la labor de autopreparación que realiza el docente en el contenido, la didáctica y los aspectos psicopedagógicos requeridos para el desempeño de su labor docente y educativa. Esta autopreparación, orientada, planificada y controlada por el jefe inmediato superior, es la base de la cultura general del personal docente y premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que se realiza de forma colectiva, lo cual requiere de esfuerzo personal y dedicación permanente. El tiempo que se dedique a esta actividad estará en dependencia de la experiencia del docente, de su nivel de preparación y de las necesidades concretas para el desarrollo de una buena clase y de actividades con calidad. (Ministerio de Educación, 2008:11)

Dentro de la concepción de la Resolución Ministerial 119/2008 (2008:10-11), se han planteado los requisitos que debe cumplir una buena clase, donde se destacan:

- a) La organización del proceso pedagógico
- b) La orientación hacia los objetivos y la proyección de la clase, a partir del dominio de la caracterización integral de sus alumnos y el diseño de actividades diferenciadas.
- c) El dominio del contenido y de los métodos de dirección del aprendizaje.

- d) Utilización eficiente de los medios de enseñanza concebidos como sistema, con énfasis en el libro de texto, los textos martianos, la televisión, el video y la computación.
- e) Un adecuado enfoque político e ideológico acorde con la política del Partido Comunista de Cuba.
- f) La orientación y control del estudio independiente de los estudiantes.
- g) El dominio de la lengua materna al establecer la comunicación con los estudiantes.
- h) Que los educandos demuestren dominio de:
 - 1. Los conceptos esenciales en correspondencia con los niveles de asimilación tratados.
 - 2. Los contenidos del libro de texto que correspondía estudiar para la clase y el desarrollo de los ejercicios.
 - 3. La orientación de la tarea que tendrán que resolver para la próxima clase, así como los criterios y el momento en que el maestro se los va a comprobar.

El trabajo metodológico tiene como direcciones fundamentales las siguientes (Ministerio de Educación, 2008:15-21):

- a) Docente-metodológica.
- b) Científico-metodológica.

Las formas fundamentales del trabajo docente-metodológico son:

- Reunión metodológica.
- Clase metodológica
- Clase demostrativa
- Clase abierta
- Preparación de la asignatura
- Taller metodológico
- Visita de ayuda metodológica

➤ Control a clases

Las formas de trabajo docente metodológico se interrelacionan entre si y constituyen un sistema. Su selección está en correspondencia con los objetivos a lograr, el diagnóstico de la escuela, las necesidades del personal docente y las características y particularidades de cada Educación y sus respectivas instituciones educativas. Se realizan en los diferentes niveles de educación.

Las formas fundamentales del trabajo científico-metodológico colectivo son:

- Seminario científico metodológico.
- Talleres y eventos científico-metodológicos.

Cualquiera de las actividades que se desarrollen en el trabajo metodológico sirven de preparación metodológica a los docentes y deben favorecer el desarrollo de su creatividad. Para efectuar cualquiera de ellas, en especial, la visita de ayuda metodológica y el control a clases y actividades es imprescindible la preparación rigurosa del personal que la realizará, partiendo de la precisión de los objetivos, del modelo de escuela, profundo estudio del contenido a desarrollar, conocimiento del diagnóstico del docente (incluye a maestros en formación) y de las características del grupo que atiende.

Estas dos direcciones están estrechamente vinculadas entre sí y en la gestión del trabajo metodológico deben integrarse como sistema, en respuesta a los objetivos propuestos.

El trabajo metodológico incluye, también, el control sistemático, a las actividades docentes, con énfasis en las actividades de preparación del docente para el desarrollo de la clase, actividades y su control. El análisis de estas actividades constituye el punto de partida para el rediseño de la estrategia de trabajo metodológico en cada uno de los niveles y para la estimulación de los mejores resultados en la dirección del proceso pedagógico.

A partir de las ideas expuestas es necesario referir que para concebir el trabajo metodológico en las condiciones del sector rural, debe tenerse en cuenta el diagnóstico de los docentes, de las combinaciones de grados en cada aula y de cada comunidad en lo particular. Estos elementos, unidos a otros, tienen que ser considerados por la estructura municipal de Educación, director zonal y Jefe de

ciclo para adecuar las orientaciones recibidas y las exigencias planteadas en el Modelo de Escuela primaria a cada zona en particular, aprovechando las potencialidades que ofrece el Colectivo zonal para socializar las experiencias de los docentes en su propia preparación.

El colectivo zonal tiene sus características y formas de realizarse. Las formas de reunirse con sus maestros lo determina el Director Zonal de acuerdo con las condiciones del territorio y las necesidades de los maestros, estas pueden ser entre otras:

- Colectivos zonales por combinaciones de multígrados.
- Grupos por ciclos.
- Grupos por grados.
- Todos los maestros de los diferentes grados.

A este tipo de actividades se invitan a metodólogos, logopedas, técnicos del Centro de Diagnóstico y Orientación, bibliotecarias, Instructores de arte o especialistas de cultura y deporte, los que pueden desarrollar temas importantes para perfeccionar el trabajo de la zona. La organización del trabajo metodológico en la Dirección Zonal se puede centrar en:

- La orientación de variantes para el desarrollo del trabajo metodológico con los maestros del multígrado bajo la dirección del jefe de ciclo o director zonal.
- El desarrollo de la autopreparación y la autosuperación del maestro.

A partir de los referentes teóricos expuestos en este epígrafe, se infiere la necesidad de concebir, de manera diferenciada, el plan de preparación metodológica que responda a las necesidades de todos y cada uno de los docentes que conforman los heterogéneos claustros de las escuelas primarias actuales; específicamente el de las escuelas rurales multígradas, atendiendo, no solo a su diversidad, sino también a las condiciones socioeconómicas y políticas de la zona en que están enclavadas.

1.3. La estructuración didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multígrado.

El medio rural es diferente al urbano en todas las sociedades. El propio desarrollo que van alcanzando es producto a la atención que reciben según la producción y calidad de vida. La escuela multigrada existe en muchos países, especialmente en zonas de baja densidad de población, donde uno o dos maestros trabajan simultáneamente con todos los cursos básicos de la primaria. La organización y desarrollo de la educación en las zonas rurales, en Cuba, ha tenido diferentes etapas en su devenir histórico.

Antes de 1959 la escuela rural estuvo prácticamente olvidada. Los españoles primero y los yanquis después solo atendieron la misión de entregar al amo extranjero la riqueza del país, a nadie le preocupaba el bienestar de la población cubana. "La cantidad de centros escolares era insuficiente, pero donde más se hacía sentir la falta de escuela era en los campos" (García Galló, 1974:77); no obstante se reconocen algunas acciones en favor de la educación rural.

En 1936 se crean las escuelas primarias cívico militares en zonas de fácil acceso. Estas eran atendidas por miembros del ejército y subordinadas técnicamente a la Secretaría de Educación. En ellas se impartía la misma enseñanza que en las escuelas públicas.

En 1943 se aprobó el nuevo Reglamento de Educación Rural mediante el cual se crearon el Consejo Directivo Superior de las Escuelas Rurales, Los Consejos Directivos Provinciales, las Juntas Municipales de Educación Rural y las Asesorías Rurales.

A pesar de estas acciones la educación rural en la época neocolonial se caracterizó por la falta de voluntad política estatal para atender y modernizar la escuela rural; la carencia de escuelas y maestros; el estancamiento de planes y programas de estudios; la mínima o ninguna dotación de materiales para el trabajo; el aprovechamiento de los alumnos reflejaba una enseñanza formal y ajena a la vida, no contextualizada; falta de mantenimiento constructivo; aislamiento del medio rural e inadecuada ubicación geográfica de las escuelas; inconformidad social por la situación de la educación en el sector rural; así como las altas tasas de deserción escolar.

En el documento histórico "La historia me absolverá", Fidel Castro denuncia los males del contexto capitalista de explotación y marginación a que estaba sumido

el pueblo, donde denunció el estado de la educación al afirmar que "...el sistema de enseñanza se complementa perfectamente con todo lo anterior. ¿En un campo donde el guajiro no es dueño de las tierras para qué se quieren escuelas agrícolas?...Todo está dentro de la misma lógica absurda...A las escuelitas públicas del campo asisten descalzos, semidesnudos y desnutridos menos de la mitad de los niños en edad escolar y muchas veces es el maestro quien tiene que adquirir con su propio sueldo el material necesario..." (Castro Ruz, 1973:45).

Después del triunfo revolucionario cambió la situación económica, política y social de las zonas rurales y de montañas, abriéndose para el campesinado una nueva vida matizada por cambios trascendentales que se han extendidos hasta la actualidad. Uno de esos cambios lo constituyó la aprobación el 23 de diciembre de 1959 del Decreto-Ley dirigido a la reforma integral de la enseñanza. "Se abrieron 10 000 aulas de educación primaria, principalmente en las zonas rurales, y se duplicó el número de maestros. Se incorporaron a las aulas más de 400 000 niños, por lo que en 1959 se logró elevar la escolaridad de la población de 0 a 6 al 89,1%. Este incremento tuvo lugar fundamentalmente en las zonas rurales, las cuales tradicionalmente estuvieron desatendidas." (Chávez Rodríguez, 1996:110).

La actividad educacional rural se vio favorecida con creces por la Campaña Nacional de Alfabetización llevada a cabo en 1961, la que alcanzó una dimensión epopéyica; y el Plan Nacional de Becas en 1962. La educación llegó hasta cada rincón donde hubiese niños y adultos analfabetos; todos los habitantes del campo lograron un empleo decoroso. Del abandono social, se pasó entre otros beneficios, a la posibilidad real de cursar estudios y lograr una profesión.

Estos acontecimientos marcaron un hito en el desarrollo educacional del país y en particular en la educación rural. Desde entonces se generó un considerable aumento del número de escuelas primarias rurales y a la vez una alta demanda de maestros para enfrentar las matrículas que colmaron las aulas, a la vez que se dotaron estas escuelas de nuevos planes y programas de estudios, y material escolar que respondiera a los intereses del proceso revolucionario que se iniciaba.

El Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, celebrado en el año 1975, significó un acontecimiento de extraordinaria relevancia para el sector educacional al aprobar una reforma educativa que estableció los objetivos de la educación cubana, la conformación del Sistema Nacional de Educación y la estrategia perspectiva de su desarrollo y perfeccionamiento; a la vez que introdujo profundas transformaciones organizativas y curriculares para todos los niveles de enseñanza. Derivado de esta plataforma política surge la Resolución Ministerial 210 de 1975 que establece una nueva forma de organización para la educación primaria del sector rural, la cual contempla para este cuatro tipos de escuelas: escuelas graduadas, semigraduadas, multígrados y concentrados de segundo ciclo. Actualmente se mantienen estas variantes de escuelas.

Las escuelas graduadas son las que tienen todos los grados de primero a sexto sin combinar grupos (puros), a veces con más de un grupo de escolares por grados; las semigraduadas son las escuelas que solo tienen aulas del primer ciclo, sin combinar ninguno de ellos; y las multígrados son aquellas que atienden niños de varios grados (2 o más) en un mismo grupo-clase.

Los concentrados e internados de segundo ciclo agrupan escolares de zonas muy apartadas que cursan el 5to y 6to grado. Esta variante desde el año 1989 se analizó la conveniencia de buscar alternativas que le permitieran al niño o la niña permanecer con su familia y desarrollarse en su comunidad; debido a este análisis en el país, han disminuido los centros con esta variante.

“Los años duros del período especial, a partir de 1991, el recrudecimiento del bloqueo y el incremento de las limitaciones económicas del país dieron lugar a carencias materiales en las escuelas, éxodo de maestros, especialmente en las zonas rurales del llano y las montañas, y como paradoja, se acrecentaron las matrículas debido al retorno de familias a las áreas del sector rural. Fue mayor la creación de aulas unígrados y aulas multígrados lo que propició la necesidad de docentes”. (Cubillas Quintana, 2004:25).

Las características del sector rural, la diversidad de escuelas primarias que en este existen, unido a las exigencias sociales en relación a la elevación de la calidad de la educación, dieron lugar a la selección de Directores Zonales por indicación del MINED en el año 1992. Desde entonces el trabajo de los directivos y docentes que tienen a su cargo la dirección del proceso docente

educativo en las condiciones del sector rural ha venido ganando en asesoramiento y organización. Estos en los momentos actuales, junto a funcionarios de los distintos niveles de la estructura educacional, experimentan la búsqueda de procedimientos y vías pedagógicas, didácticas y metodológicas para perfeccionar la organización escolar de la escuela rural de estos tiempos, la que “ha venido experimentando modificaciones que la distinguen como una institución más flexible y dinámica y que revitalizan al multigrado en aras de su racionalidad económica y pedagógica” (Lorences González, 2003:20).

Al asumir como núcleo metodológico central en las transformaciones a la escuela, resulta imperioso considerar los procesos de centralización y descentralización, lo cual implica “formar al escolar primario de acuerdo al Fin y los Objetivos previstos en la sociedad y el Estado para este nivel de enseñanza, como necesaria unidad del sistema, tomando en consideración para su alcance las condiciones particulares, específicas, es decir, las diferencias que se producen por las características de los niños, las particularidades de los maestros, las condiciones físico-geográficas, el desarrollo económico y sociocultural del entorno donde se encuentra la escuela” (MINED,2004:2).

Hoy la escuela primaria rural se caracteriza por revelar el Modelo de Escuela Primaria ajustado a las condiciones y características del contexto rural, promoviendo la necesidad del diagnóstico integral y fino como condición esencial en la organización y dirección científica del proceso de enseñanza aprendizaje, con énfasis en el protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje; la función socializadora de la escuela en su constante interacción con la familia, la comunidad, los medios masivos de difusión, el trabajo; el papel activo del niño en la vida de la escuela; la innovación educativa ante la solución de los problemas del escolar y su entorno; así como la organización de la vida interna; de modo que se cree un ambiente favorable de trabajo en todos los que están implicados en realizarlo.

Un elemento distintivo de la escuela primaria rural, que más preocupación ha generado siempre en los maestros rurales, ha sido la heterogeneidad cultural y social de los escolares que a ella asisten, la que se ve aumentada con la prevalencia del multigrado. Todo grupo de alumnos se caracteriza por ser heterogéneo, los niños difieren los unos de los otros en términos de sus

capacidades personales, su ritmo y estilo de aprendizaje, sus intereses y motivaciones, sus rasgos de personalidad, su historia sociofamiliar y cultural.

En el caso específico de la escuela multigrado esta heterogeneidad se hace mucho más compleja, pues “el grupo escolar está constituido por niños de diferentes edades y grados, con distintas disposiciones y competencias de saberes y comunicativas y los cuales reciben la influencia del proceso docente educativo 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 clase y donde el proceso pedagógico es dirigido por el mismo docente”. (Romero, T. 2004: 12).

Como se ha expresado anteriormente, los elementos que componen el Modelo de escuela primaria, son aplicables a las escuelas rurales en sus múltiples variantes organizativas; sólo en lo relativo a las formas organizativas que puede adoptar el trabajo a nivel áulico, se considera que por las características especiales que tiene el trabajo con alumnos de diferentes grados, se requiere su concepción desde otras condiciones, por lo que se proponen tres formas organizativas fundamentales que puede adoptar la organización y dirección del proceso de aprendizaje, las mismas pueden combinarse de acuerdo con las particularidades (Rico Montero, P. y otros; 2008: 47-48):

- Variante 1: Combinar durante todo el tiempo de la clase actividades dirigidas (el maestro trabaja de forma directa con los alumnos de un grado), mientras los del otro grado ejecutan las actividades de forma independiente, a partir de las orientaciones dadas por el maestro; y durante toda la clase se alternan entre uno y otro grado, tanto las actividades dirigidas, como las independientes.
- Variante 2: Actividad colectiva inicial para los diferentes grados sobre un mismo contenido, alternando en distintos momentos de la clase con actividades diferenciadas para los diferentes grados, que puedan ejecutar los alumnos de forma independiente y que presenten distinto nivel de dificultad, de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados y los objetivos del grado.
- Variante 3: Organización de las actividades a realizar por los alumnos de los diferentes grados mediante formas de trabajo cooperativo, de ayuda de los

alumnos de los grados superiores, a los inferiores, en correspondencia con los objetivos de la actividad.

La aplicación de estas y otras variantes creadas por los docentes, requieren de una adecuada planificación y preparación de la clase por los docentes, en la que el papel rector lo ocupe la determinación de los objetivos que se desea lograr en el aprendizaje de los alumnos, y en correspondencia con el contenido de las diferentes asignaturas y el diagnóstico de los escolares se seleccionen los métodos, medios y recursos didácticos que van a favorecer su cumplimiento, teniendo en cuenta además, los espacios televisivos que inciden para cada grado en diferentes momentos, lo que lleva a una planificación especial.

La organización de la jornada diaria en este tipo de aula debe tener en cuenta: el tipo de actividad a ejecutar: colectiva, dirigida o independiente, los procedimientos de trabajo a emplear, entre otros elementos de importancia.

En este tipo de escuela es necesario atender además a otras recomendaciones metodológicas(Damas López, P. 2007:17):

1- Contar con un horario que apoye su trabajo colectivo. Para ello pensará determinadamente cómo ubicar la asignatura por grado de manera que favorezca el proceso docente-educativo. Está orientado trabajar la misma asignatura en ambos grados para así facilitar la labor del maestro.

2- Preparar medios de enseñanza en los cuales se pueda apoyar el maestro para lograr sus objetivos: componedores, franelógrafos, libros suficientes, cuadernos de ejercicios, láminas, ficheros, juegos didácticos, guías de observaciones, mapas, esquemas, materiales para el autocontrol, diagramas, recortes de revistas, periódicos, videos, software, etc.

3- Dominar técnicas para el trabajo independiente que requiere de una buena orientación (guía), materiales adecuados para su ejecución (medios del alumno) y control y autocontrol.

4- Orientar a los monitores para auxiliarse de ellos. Esto propicia el desarrollo de esos escolares, que generalmente son aventajados.

Existen algunas regularidades indispensables a observar en el trabajo del aula multigrado (Ugalde Crespo, L. 2007:5):

1- El trabajo individual del niño, es un complemento importante del proceso de enseñanza-aprendizaje y debe ser meticulosamente preparado, dirigido y controlado mediante el trabajo maestro primario-alumno o con la ayuda de alumnos (monitores) de grados superiores.

2- La comprobación y corrección del trabajo individual resultan inexcusables para el maestro primario como única vía de garantizar el objetivo educativo implícito.

3- El trabajo del alumno se dirige de tal forma que se invierta el máximo de tiempo posible en la atención directa del maestro. Debe ser productivo, educando a los alumnos en el aprendizaje activo, consciente y disciplinado.

4- El trabajo individual y autónomo como vía para consolidar conocimientos ya adquiridos y desarrollar habilidades necesarias para resolver, de forma independiente las tareas propuestas.

5- Es muy importante, que desde el 1er. grado, el alumno sea adiestrado convenientemente en las formas principales del aprendizaje individual y que estas sean desarrolladas según la asignatura y edad, de manera sistemática.

6- El volumen y el contenido del aprendizaje individual, debe estar adecuado al nivel y grado de desarrollo de los niños. De manera especial el maestro primario debe ocuparse de los alumnos de perfil de rendimiento alto y bajo.

De aquí se derivan determinados **requisitos organizativos** para la atención a los alumnos (Ugalde Crespo, L. 2007:6-7):

La **concepción de aula**, será el espacio físico seleccionado para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este espacio el maestro primario puede atender los alumnos empleando diferentes alternativas organizativas: atenderlos a todos en un mismo horario (sesión única o doble), por ciclos, semi-ciclos, por grados decididos según la conveniencia de edades o complejidad del proceso a desarrollar, por horario escalonado en dependencia de los grados, asignaturas y de las características de los alumnos y de la escuela; o según habilidades a desarrollar.

Lo anterior significa que la organización del grupo clase es muy dinámica y que aunque generalmente obedece al indicador grado escolar; el maestro primario

queda en libertad de adoptar otras variantes de organización atendiendo a otros indicadores que le permitan cumplir los objetivos de educación exigidos, previo análisis con su director.

Otro aspecto muy importante a considerar es la **disposición de los alumnos en el aula** teniendo en cuenta la agrupación por grados así como sus edades y su talla. Los alumnos pueden ser organizados por columnas, por filas, o por grupos. También pueden organizarse en forma de un semicírculo, mezclados los grupos para propiciar el intercambio y la ayuda y favorecer la influencia de los más aventajados sobre los menos; trasladarse según lo exija el contenido, a lugares más propicios (portal, patio, márgenes de un río, etc.) La actividad colectiva admite que el maestro se siente entre sus alumnos, como una forma de acercarse más a ellos.

Un elemento muy importante a tener en cuenta en cualquiera de las variantes organizativas adoptadas es prever **el tiempo que el maestro primario, sobre todo al que está en formación, necesita para su preparación adecuada.**

De lo anterior se deduce que también el **horario** de una escuela rural multigrada tiene carácter dinámico. En las condiciones del aula multigrada debe pensarse detenidamente cómo ubicar las diferentes asignaturas por grado así como el tiempo destinado a cada turno de clases, de manera que se favorezca la asimilación del contenido para cada uno de los grupos. Pueden ser turnos de 30 ó 35 minutos, de forma que se trabajen 3 horas (6 turnos) por cada sesión, lo que no es óbice para que en ocasiones se trabajen 4 horas en una de las sesiones ante inminencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como preceptos a considerar en la preparación metodológica de los maestros en formación que laboran en condiciones de multigrado lo constituyen los enfoques interdisciplinario, flexible, desarrollador y diferenciado (Granados Guerra, L.,2007:13-15):

Enfoque interdisciplinario

La interdisciplinariedad es un proceso de integración y relación entre contenidos, que ha de erigirse en principio didáctico fundamental en el aula de multigrado dada sus condiciones ideales para su desarrollo. A partir del trabajo simultáneo con contenidos de varios grados el maestro tiene la posibilidad de determinar los

nodos interdisciplinarios que permitan la integración de los contenidos de varias asignaturas o de varios grados para así establecer las relaciones interdisciplinarias oportunas. De igual forma debe explotar la posibilidad de integrar métodos de enseñanza y procedimientos válidos para todos los grados presentes en su aula.

En correspondencia con lo anterior y para lograr la implementación de un trabajo interdisciplinario el maestro en la preparación o planeación de cada clase atenderá en correspondencia con los contenidos a desarrollar a:

- Los ejes transversales: el MINED ha fijado para el sector rural como ejes transversales principales: la formación de valores, la formación laboral, la educación ambiental, la educación para la salud y sexual, el trabajo pioneril.
- Los programas directores: programa director de Historia, de Lengua Materna y de la Matemática
- Los contenidos de la educación: dentro de los que figuran como contenidos principales: la Educación Patriótica, Militar e Internacionalista, la Educación Jurídica, la Educación Laboral y Económica, la Educación para la Salud y Sexual, la Educación Estética y la Educación Ambiental
- El desarrollo del método de proyectos: es el caso de las escuelas que participan en proyectos para el desarrollo de la Educación Ambiental, para el cuidado propiamente del medio ambiente por las características de su entorno. El maestro no debe ver aisladas estas acciones a la propia labor que realiza en el aula, en tal caso accionaría en busca de las integraciones necesarias a través de contenidos específicos o de todas las asignaturas que lo propicien apoyándose en los nodos interdisciplinarios. Ejemplo: proyecto del MINED "Misión Ambiental"

Enfoque flexible

El maestro ha de considerara la variedad de recursos a emplear durante la dirección del proceso los cuales respondan a las características de su aula, a las necesidades de cada uno de los escolares, las posibilidades reales de cada uno frente a una misma tarea de aprendizaje, de esta forma ha de considerar cómo atemperar cada situación de aprendizaje de modo tal que se generen

alternativas variadas ante los problemas de aprendizaje planteados, que den la posibilidad de expresar con fluidez puntos de vistas, de modificar criterios, reorganizar acciones todo ello adecuado a cada nueva exigencia.

Enfoque desarrollador

Cada situación de aprendizaje ha de estructurarse bajo las condiciones de la enseñanza desarrolladora, para ello el maestro ha de tener presente las exigencias didácticas y procedimientos desarrolladores declarados por autores como Silvestre Oramas, Rico Montero, Zilberstein Toruncha (1999 – 2005) y que ponen al escolar en condiciones de la búsqueda activa del conocimiento, del desarrollo del pensamiento, asumiendo una actitud crítica, reflexiva. Juegan un papel fundamental las consideraciones que a lo largo de la mención y en módulos anteriores se han ofrecido al respecto.

Las actividades además han de atender tanto al desarrollo cognitivo como afectivo – volitivo del escolar, valiéndose de las actividades grupales donde se exija el análisis, la valoración, la reflexión y aplicación de lo aprendido.

Al respecto Valdés Valdés (2004) expresa: “Es necesario continuar poniendo en práctica una instrucción, una enseñanza, y una educación productiva, desarrolladora, creativa y que potencie la formación integral de los alumnos sobre las causas, efectos, posibles soluciones y prevención de los problemas ambientales con una concepción científica del mundo y con un pensamiento creador”.

Enfoque diferenciado:

El aula de multigrado es diversa por su composición, ella está conformada por niñas y niños que se encuentran en diferentes momentos del desarrollo psíquico, en distintos grados, con diferente desarrollo de capacidades en la comunicación, en las matemáticas, etc, con diferentes necesidades educativas pero que reciben la misma influencia del maestro en un mismo espacio físico, más menos en un mismo horario y momento.

El hecho de que el aula multigrada propicie formas colectivas de trabajo no excluye la atención a cada individualidad, por lo que el maestro ha de atender a cada escolar para el logro del desarrollo de sus potencialidades, de manera que es válido cada uno de los aspectos orientado sobre el ofrecer los niveles de

ayuda necesarios mediante actividades diferenciadas dentro o fuera de la clase y en correspondencia con el horario que ha establecido.

Los presupuestos teóricos expuestos en este epígrafe, permiten concluir que, considerando la composición heterogénea de las aulas multigrados, es necesario que para atender a todos los niños adecuadamente, el maestro primario en formación desarrolle y consolide las habilidades necesarias relacionadas con una correcta organización de la jornada escolar, a partir de la preparación metodológica recibida.

1.4. Características psicopedagógicas del maestro primario en formación que favorecen su preparación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

El maestro primario que se forma en las microuniversidades está comprendido en edad juvenil, la cual abarca desde los 15 o 16 años hasta los 22 o 23 años aproximadamente. Su culminación está vinculada a la inserción del joven a la vida adulta y fundamentalmente a la actividad laboral, para lo cual se ha preparado durante toda esta etapa. Con la edad juvenil florece en lo fundamental el desarrollo de personalidad, aunque esta continúa su proceso de cambios y transformaciones durante toda la vida.

Muchos consideran el inicio de la juventud como el segundo nacimiento del hombre. Entre otras cosas, ello se debe a que en esta etapa se alcanza la madurez relativa de ciertas formaciones y características psicológicas de la personalidad.

En la juventud se continúa y amplía el desarrollo que en la esfera intelectual ha tenido lugar en las etapas anteriores. Desde el punto de vista intelectual, están potencialmente capacitados para realizar tareas que requieren una alta dosis de trabajo mental, de razonamiento, iniciativa, independencia cognoscitiva y creatividad.

En estas edades es muy característico el predominio de la tendencia a realizar apreciaciones sobre todas las cosas, apreciación que responde a un sistema y enfoque de tipo polémico, que los alumnos han ido conformando, es común la defensa pasional de todos sus puntos de vista.

En la etapa juvenil, se alcanza una mayor estabilidad de los motivos, intereses, puntos de vistas propios, de manera tal que los alumnos se van haciendo más conscientes de su propia experiencia y de quienes le rodean. Tiene lugar así la formación de convicciones morales que el joven experimenta como algo personal, que entran a formar parte de su concepción moral del mundo.

Para que los educadores, familiares y profesores puedan ejercer una influencia positiva sobre los jóvenes, es de gran importancia el hecho de que mantengan un buen nivel de comunicación con ellos, que los escuchen, los atiendan y no les impongan criterios o solamente consejos generales, sino que sean capaces de intercambiar con ellos ideas y opiniones.

En esta etapa la nueva situación social del desarrollo se caracteriza por un conjunto de exigencias que plantea al joven su posición social, entre las que se destaca con carácter esencial, la necesidad de que este determine su futuro lugar dentro de la sociedad.

Se desarrollan las formaciones motivacionales complejas que contribuyen al proceso de autorregulación del comportamiento. La autoevaluación adquiere un carácter estable al convertirse en un concepto que posee el joven sobre sí, pero que está fundamentado a través de su reflexión y se vincula con sus principales necesidades y motivos. Los ideales se hacen más efectivos y posibilitan la elaboración de una proyección futura, así como de las estrategias a seguir para alcanzar las aspiraciones relacionadas con su vida futura.

Todo esto hace que el joven tenga que comportarse con mucha mayor autonomía, madurez y responsabilidad, en forma bastante similar al adulto. Por ello se plantea que en cuanto a las condiciones externas, los jóvenes se encuentran en el umbral de la vida adulta, lo que implica que en esta etapa deben adquirir la madurez necesaria para convertirse en adultos útiles a la sociedad.

El joven es consciente de estas exigencias y por ello en sus condiciones internas aparece la necesidad de determinar su lugar en la vida, estrechamente vinculada a la preocupación por el futuro, que se convierte en la tendencia fundamental de esta etapa.

La selección de la profesión como un acto determinado de la conducta puede tener contenidos psicológicos diferentes. Esta selección profesional llevada al nivel de la autodeterminación puede lograrse solo como resultados de los procesos más complejos de análisis, tanto de las posibilidades prácticas de su futura actividad como de sus recursos internos (capacidades, inclinaciones, conocimientos, hábitos). Presupone también el saber tomar decisiones y actuar sobre la base de lo decidido conscientemente, relativo a un futuro lejano.

Mención especial merece el desarrollo de la motivación hacia la profesión o actividad laboral seleccionada, que posibiliten la autodeterminación del joven en la esfera del estudio o del desempeño de dicha actividad.

Estas nuevas potencialidades reguladoras adquieren un carácter sistémico con la aparición de la concepción del mundo, formación típica de esta etapa.

La concepción del mundo constituye el nivel superior de integración de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad, al constituir un sistema de valoraciones que expresan la elaboración personal del joven hacia diferentes esferas de la realidad de sus relaciones con los demás y acerca de su propia persona, valoraciones directamente vinculadas con los principales motivos de su personalidad.

El nivel de desarrollo alcanzado en el proceso de autorregulación del comportamiento en esta etapa, posibilita el desarrollo en el joven de la capacidad de plantearse tareas de su autoperfeccionamiento, y la relativa independencia de la personalidad, como nivel superior de regulación psíquica de las influencias externas.

En este momento del desarrollo, según criterios de psicólogos de tendencias marxistas y no marxistas, coinciden en plantear en que esta etapa se forma una proyección futura, desarrollando sus ideales, desde un ideal concreto en la edad escolar, hasta la aparición de ideales abstractos en la adolescencia. En la edad juvenil los ideales continúan siendo abstractos y adquieren un carácter generalizado, el sujeto se convierte en el centro del ideal y esta formación desempeña un importante papel en el proceso de su autoperfeccionamiento.

Según la categoría propuesta por Vigotsky de "la situación social del desarrollo", es necesario tener en esta etapa de formación de la personalidad la línea

natural del desarrollo, y los procesos de madurez física, que comprende las particularidades del proceso de socialización, incluida la "posición social", que ocupan estos jóvenes como grupos evolutivos.

La juventud se caracteriza por ser una etapa de afianzamiento de las principales adquisiciones logradas en periodos anteriores y en especial la adolescencia, consolidación que se produce en consonancia con la tarea principal que debe enfrentar el joven en esta etapa: la de autodeterminarse en las diferentes esferas de la vida, dentro de sus sistemas de actividades, en este caso, su labor como maestro en un grupo de veinte niños.

Estas características mencionadas anteriormente estarán matizadas por las condiciones de vida y educación en que transcurre el desarrollo de la personalidad no constituyendo un producto automático del mismo, sino el resultado de una adecuada organización de las diferentes influencias educativas y sociales en general a las que se ve sujeta la personalidad en su proceso de formación.

A partir de estos criterios se puede inferir las potencialidades que poseen los maestros en formación en correspondencia con sus características psicopedagógicas que favorecen ofrecerles elementos teóricos y prácticos que estén diseñados debidamente, según las necesidades individuales y colectivas, a tono con las exigencias de los planes de estudio, el Modelo de Escuela Primaria y la concepción para evaluar la calidad del aprendizaje. Todos estos se conciben en las estrategias de aprendizaje a partir de considerar el modelo del profesional.

Estos elementos y el diagnóstico que de cada uno se tenga, servirá para instrumentar el trabajo en función de una eficiente labor preventiva y correctiva, que se caracterice por ser coherente, personalizada, flexible, que estará sujeta a cambios y adecuaciones en función de los ascensos que se vayan obteniendo en su preparación.

Las particularidades del desarrollo de estos maestros en formación le servirán para interiorizar que no se pretende enfrentarse a "novedades pedagógicas", sino que es una exigencia de su quehacer cotidiano: poder diseñar actividades para hacer de cada clase un espacio de interacción constructiva entre el alumno

y el objeto de conocimiento, lo cual permitirá el intercambio con alumnos de varias edades.

CAPÍTULO 2. 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 MULTÍGRADO. RESULTADOS OBTENIDOS.

2.1. Diagnóstico de las necesidades de preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

El análisis de las necesidades de preparación a los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, se realizó a partir del estudio y valoración de los sistemas de clases de estos maestros y la observación a clases como resultado de las visitas a los centros donde están ubicados y en las sesiones de preparación metodológica desarrolladas con ellos en el curso 2006/2007. En estos resultados están involucrados todos los maestros en formación del municipio Cabaiguán, que trabajan en las condiciones antes mencionadas. De los 20 maestros, 4 están en 3er año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, 8 en 4to año y 8 en 5to año. De los 20; 11 tienen al menos 2 curso de experiencia en el trabajo en el multigrado y 4 al menos 1 curso. Hay 5 que es la primera vez que se enfrentan a esta tarea..

El estudio de los planes de clases (1 de cada maestro en formación), arrojó que no se conciben los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado. Esta dificultad se apreció en el 80% de los planes revisados. En el resto solo se concibe la atención a las diferencias individuales, pero no de manera precisa. Solo declaran la actividad a realizar con determinados alumnos o grados, no así la orientación ni el control.

La variante metodológica que más conciben es la actividad colectiva inicial para los diferentes grados sobre un mismo contenido, aunque no siempre se planifica la participación de todos los alumnos. Esto se apreció en el 100% de los planes. No se concibe qué grado estará bajo la orientación directa del maestro y cuál trabajará de forma independiente.

En el 50% de los planes de clases revisados, se comprobó que se conciben medios de enseñanza que no facilitan su trabajo, por lo que no posibilitan el trabajo independiente en los escolares. Es insuficiente el empleo de fichas y hojas de trabajo.

En las clases observadas se comprobó que:

No se aseguran correctamente las condiciones previas, ya que no comprobaban los conocimientos precedentes, experiencias acumuladas de los alumnos, ni establecían nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer, sobre todo en aquel grado que iba a trabajar de forma independiente. No siempre se dispone el aula en correspondencia con el tipo de actividad a realizar

Solo en el 30% de las clases se incentiva al alumno hacia el aprendizaje, de modo que este adquiera significado y sentido personal. El resto no lo logra al concebir una motivación para cada grado, lo que le hace perder tiempo útil de la clase.

No se realiza de forma correcta la orientación hacia el objetivo, teniendo en cuenta el cómo, el para qué y bajo qué condiciones van a aprender, ya que no se planifica en el plan de clases cómo asegurar este momento. Este es el indicador que más dificultades tiene en la guía de observación a clases.

La variante metodológica que más utilizan es la actividad colectiva inicial para los diferentes grados sobre un mismo contenido, aunque no siempre se propicia la participación de todos los alumnos. Esto se apreció en el 100% de las clases. No estaba bien planificado la atención directa a un grado ni el trabajo independiente.

Hay predominio de actividades por debajo del desarrollo alcanzado por los alumnos de los diferentes grados, no solo dentro de las tareas que se orientan para su realización de manera independiente, sino que es una dificultad en todas las actividades que se conciben; dificultad que se observó en el 60% de las clases.

No se aprovecha el potencial de la clase para el trabajo interdisciplinario ni la atención a las diferencias individuales.

No se emplean variadas formas de control que le permitan al maestro conocer la marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, así como sus avances y errores más frecuentes. Se aprecia predominio en la forma de control individual, por lo que no se favorece el intercambio de conocimiento, ni la ejecución de acciones de control y relación a partir del conocimiento, procesamiento y la socialización del contenido aprendido.

En la búsqueda de regularidades a partir de procesar la información obtenida, se aprecian necesidades de preparación relacionadas con:

- Dominio de las variantes organizativas para la atención a los alumnos en el multigrado, de los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado y de las variantes metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en estas condiciones.
- Empleo de las variantes organizativas para la atención a los alumnos y de las variantes metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en estas condiciones.
- Aplicación de los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado.

Se destacan como potencialidades para lograr la preparación que les permita la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado:

- Disposición para participar en las actividades metodológicas.
- Cercanía del núcleo central donde se realizan las preparaciones.
- Haber estudiado en escuelas multigradas.
- Atención que reciben de sus tutores, los cuales radican en las propias escuelas donde están ubicados.

Estos resultados corroboraron la necesidad de elaborar y aplicar actividades metodológicas encaminadas a la preparación de los futuros maestros del multigrado a partir de las potencialidades con que cuentan.

2.2. Propuesta de actividades metodológicas para la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado. Fundamentos y concepción.

Partiendo del concepto asumido de las actividades metodológicas como el conjunto de acciones que utilizando vías científicas, se diseñan, ejecutan y valoran con el objetivo de propiciar el perfeccionamiento del desempeño profesional del personal pedagógico, en función de optimizar el proceso docente-educativo, dentro de las posibilidades concretas del colectivo pedagógico de un centro. (Martín, M .A. 2008:5), se hace necesario realizar un análisis de los presupuestos teóricos y metodológicos en que se sustentan las actividades metodológicas propuestas.

La preparación metodológica de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, por las características de estas escuelas, descritas con anterioridad; ha ocupado un lugar significativo en la preparación de los futuros egresados, a partir de considerar las necesidades que en tal sentido presentan. Respondiendo a estas necesidades se han concebido las actividades metodológicas, cuyo perfeccionamiento continuo, en la práctica educativa, contribuye a su desarrollo personal y como futuro profesional de la educación.

La base filosófica de todas las actividades metodológicas que se proponen es el Materialismo Dialéctico e Histórico, y su base metodológica es por consiguiente la teoría Marxista Leninista del Conocimiento. El conocimiento de la teoría y el método científico de la dialéctica materialista han sido condición básica para comprender y conducir el proceso cognitivo a partir de la práctica educativa, para de ahí penetrar al pensamiento y terminar en la práctica educativa fecundada por el conocimiento adquirido. Esta lógica traza el orden general de las actividades; desde la percepción viva (estado actual del problema), al pensamiento abstracto (apropiación e integración de los conocimientos, habilidades y actitudes), hasta llegar al estado deseado de la preparación de los

maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Las actividades metodológicas que se presentan están compuestas por acciones sucesivas y coherentes estrechamente relacionadas, que se encaminan a la preparación metodológica de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado; parten de un diagnóstico de las necesidades de preparación detectadas, de la determinación de un objetivo general, y las formas de trabajo metodológico a emplear. Estas se distinguen por el empleo, durante el proceso de preparación, de la acción reflexiva y la socialización de las experiencias adquiridas por todos y cada uno de los participantes en torno a la práctica educativa relacionada con el desarrollo de habilidades para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, donde la acción reflexiva tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar a los maestros en torno al sentido de utilidad de los conocimientos, habilidades y actitudes derivadas de los saberes, experiencias y vivencias de la práctica pedagógica, y en consecuencia estimular el intercambio.

Las mismas se han diseñado atendiendo al carácter sistémico de las formas de trabajo metodológico, lo cual favorece la preparación de los maestros de aulas multigradas, caracterizadas en sus inicios por una preparación teórica, así como la tendencia hacia el logro de una mayor reflexión y socialización a partir de la adquisición de modos de actuar en consecuencia con el conocimiento asimilado.

Un sistema puede ser un aporte práctico. Según Vicente González (1986:27): "El sistema es aquella combinación de medios cuya integración sea la que produzca un resultado superior a la aplicación aislada o a las combinaciones parciales de sus componentes. Es una relación entre ellos en lo que cada uno enriquece a sí mismo y acentúa la acción de los demás".

Del planteamiento anterior se infiere que en un sistema se debe tener en cuenta los elementos siguientes:

a) Sus **componentes** son: medios técnicos, materiales, docentes y estudiantes, aseguramiento material, locales, entre otros.

b) Su **estructura** consiste en la organización de sus componentes a partir de sus propiedades de comunicación.

c) Las **relaciones funcionales** vienen dadas por las funciones pedagógicas y psicológicas de sus componentes que permite formar habilidades, capacidades, conceptos, convicciones, etc.

d) Su **nivel de jerarquía** se manifiesta por la integración de los componentes que se expresa por la efectividad en el uso de los medios, el control del aprendizaje, el momento idóneo en su empleo, el rendimiento obtenido, la retroalimentación y evaluación del proceso y del sistema.

En la filosofía marxista se entiende por sistema al conjunto de elementos, relacionados entre sí, que constituyen una determinada formación integral.

Existe diversidad de definiciones de sistema, las cuales dependen de la concepción de partida de los autores. No obstante, coinciden al señalar que:

El sistema es una forma de existencia de la realidad objetiva.

Los sistemas de la realidad objetiva pueden ser estudiados y representados por el hombre. Un sistema es un conjunto de elementos que se distingue por un cierto ordenamiento. El sistema tiene límites relativos, sólo son “separables” “limitados” para su estudio con determinados propósitos. Cada sistema pertenece a un sistema de mayor amplitud, “está conectado”, forma parte de otro sistema.

Cada elemento del sistema puede ser asumido a su vez como totalidad. De esto se deriva que un sistema es un conjunto de elementos que cumple, al menos, tres condiciones indispensables:

1. Los elementos están interrelacionados.
2. El comportamiento de cada elemento o la forma en que lo hace afecta el comportamiento del todo.
3. La forma en que el comportamiento de cada elemento afecta el comportamiento del todo depende al menos de uno de los demás elementos.

Basados en el pensamiento marxista y martiano que tiene su esencia en la concepción educativa encaminada a transformar, experimentar, investigar y

crear que es el reto de la educación en estos momentos y que su objetivo es formar " hombres vivos, hombres independientes, hombres directos, hombres capaces de hacer escuelas " pero de una manera científica porque la educación tiene que ser natural, integral, desarrolladora para la vida y con un elevado sentido práctico porque Martí no concibió al hombre de manera pasiva ante la naturaleza y la sociedad, sino capaz de asumir una posición activa y protagónica en el proceso de su propio aprendizaje, al respecto expresó:

"Quién quiera pueblo ha de habitar a los hombres a crear ". (Martí, J., 1990:55))

El enfoque histórico-cultural se comprende en todo los componentes del contenido a que están dirigidas las actividades elaboradas. Se parte de considerar las ideas de Vigotski relacionadas con la situación social de desarrollo como el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen a lo largo de la vida en el desarrollo de la psiquis del hombre, y la asunción de este desarrollo como un proceso que se mueve del plano externo, social e interpsicológico al plano interno, individual e intrapsicológico sobre la base de la participación activa y consciente de los maestros durante el proceso de preparación. Esto ha sido significativo en las actividades a los efectos de promover el protagonismo, el desarrollo y la transformación de estos docentes con relación al desarrollo de habilidades de trabajo independiente en sus alumnos, a partir de la acción reflexiva, de manera que al mismo tiempo que se desarrollan, aprenden y se transforman; transmiten conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se deben conservar como legado histórico cultural.

Desde el punto de vista pedagógico las actividades se fundamentan en la comprensión de la pedagogía como ciencia que integra los saberes de las demás ciencias que aportan al conocimiento del hombre para abordar la complejidad de su objeto de estudio: la educación; en el pensamiento pedagógico cubano que sirve de base para la preparación de los docentes en la actual revolución educacional; en el papel de la práctica educativa y su vínculo con la teoría y en la necesaria interacción de la instrucción, la educación y el desarrollo para lograr la preparación de los maestros del sector rural en el tema que se aborda.

Todo lo anterior abordado determina las principales características de las actividades metodológicas:

- El proceso de enseñanza aprendizaje se estructura de modo tal, que partiendo del desarrollo actual del maestro primario en formación, se orienta hacia su desarrollo potencial (zona de desarrollo próximo), constituyendo un elemento valioso la acción reflexiva y socializadora de los saberes y experiencias adquiridas.
- Se tiene en cuenta el carácter sistémico del trabajo metodológico.
- Promueven el desarrollo personal de los maestros en formación, toda vez que eleva su nivel de preparación.
- Contribuye al compromiso de los maestros en formación ante las transformaciones que demanda la escuela rural.
- Propician el desarrollo de habilidades para aprender y emprender.

Las actividades metodológicas se instrumentaron en las preparaciones metodológicas que se desarrollan una vez al mes (los sábados), así en como los espacios concebidos para el Colectivo Zonal y otros creados en correspondencia con las necesidades y posibilidades de todos los implicados. Tienen como **objetivo general:** Perfeccionar la preparación metodológica de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado. Así mismo cada una tiene su objetivo específico.

Actividades metodológicas aplicadas, desde la microuniversidad, para la preparación de los maestros en formación que trabajan en aulas multigradas.

Reunión metodológica

Tema: Estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria multigrada.

Objetivo:

Reflexionar acerca de las causas que originan los bajos resultados que alcanzan los aprendizajes de los alumnos de este tipo de aula.

Analizar y debatir la estructuración didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria de grados múltiples, que favorezca el

aprendizaje y la formación integral de la personalidad de los escolares; a la vez que facilite y perfeccione la labor científico-pedagógica de los docentes.

Sumario:

- **Causas que originan los bajos resultados en el aprendizaje de los escolares de escuelas multigradas.**
- **La concreción del Modelo de Escuela Primaria en las escuelas rurales multigradas.**
- **Variantes organizativas para la atención a los alumnos en el multigrado.**
- **Enfoques para el trabajo con el multigrado.**
- **Variantes metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.**

Participantes: **Maestros seleccionados en la muestra.**

Dirige: **Director**

Espacio donde se desarrolló: **Colectivo zonal**

Orientaciones para el desarrollo de la actividad.

Se comienza la reunión presentando los resultados los resultados de las comprobaciones de conocimientos realizadas a los alumnos en las asignaturas Matemática y Lengua Española, así como los resultados de las últimas clases visitadas como parte de las visitas de ayuda metodológica efectuada a cada maestro de la muestra.

Se busca relación entre ambos resultados: comprobaciones y clases. Para ello se emplea la Técnica "Lluvia de ideas".

A partir de determinar, colectivamente, las causas de los resultados de las comprobaciones a los alumnos, se enfatiza en algunos sustentos teóricos que sirven de fundamento al trabajo en el multigrado:

- **La concreción del Modelo de Escuela Primaria en las escuelas rurales multigradas.**
- **Variantes organizativas para la atención a los alumnos en el multigrado.**
- **Enfoques para el trabajo con el multigrado.**

- **Variantes metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.**

En la medida que se aborden los contenidos teóricos, se provocará la discusión y el análisis de los maestros, de forma que se contextualice en la realidad de cada escuela y grupo.

Se ponen ejemplos de cómo aplicar en la práctica cada aspecto abordado.

Se concluye la reunión con la aplicación de la Técnica: “PNI” (Positivo, Negativo e interesante de la actividad)

Proyecto de acuerdos:

1. Elaborar con ayuda del docente tutor, la Colección de Medios de Enseñanza (fichas, hojas de trabajo, tarjetas) que favorezca la atención a las diferencias individuales en cada aula.

2. Efectuar Festival de clases con la participación de los maestros de la muestra y sus tutores.

Comentario: Al impartir la reunión se tuvo la oportunidad de poner a los maestros en contacto con cuestiones y aspectos novedosos y necesarios sobre la temática a abordar, así como el proceder. Se destaca la participación protagónica de los maestros a través de sus intervenciones y preguntas formuladas. Resultó una actividad motivante para los maestros en formación, los cuales se mantuvieron atentos a cada una de las ideas expuestas y se asumió el compromiso de transformar la realidad de cada una de las aulas.

Bibliografía para la autopreparación

Damas López, P. (2007). *Estrategias integrales de atención a los escolares del multigrado y de la escuela de montaña*. En curso: Multigrado y escuela de montaña. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Granados Guerra, L. A. y N. Valcárcel Izquierdo. (2007). *Enfoques interdisciplinario, flexible, desarrollador y diferenciado en el trabajo con el multigrado*. En curso: Multigrado y escuela de montaña. Maestría en

Ciencias de la Educación. Mención Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rodríguez Izquierdo, J. y otros. (2004). *El trabajo científico metodológico y sus particularidades en el Sector Rural*. La Habana. MINED-UNICEF.

_____ (2007). *Principales enfoques en el trabajo con el multigrado*.

En curso: Multigrado y escuela de montaña. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Taller metodológico

Tema: La preparación de la clase en un aula multigrada.

Objetivo: Elaborar, de manera cooperada, actividades que permitan atender las diferencias individuales en un aula multigrada a partir de una clase tipo.

Participantes: **Maestros seleccionados en la muestra.**

Dirige: **Director**

Espacio donde se desarrolló: **Colectivo Zonal.**

Orientaciones para el desarrollo de la actividad.

Se comenzará la actividad presentando un ejemplo de clase en un aula multigrada (Tomada de Damas López, P., 2007:26-28)

Asignatura: El mundo en que vivimos Grados: 3ro. y 4to.

Asunto: Cuba antes de la llegada de los españoles.

Objetivos:

Para 3er grado: Describir cómo era nuestro país antes de la llegada de los españoles.

Para 4to grado: Comparar las comunidades aborígenes de Cuba antes de la llegada de los españoles.

Variante organizativa: Se trabajarán aspectos comunes colectivamente y después se realizará el trabajo independiente de acuerdo a las particularidades de cada grado.

ESTRUCTURA	DESCRIPCIÓN DE LA CLASE
Organización del comienzo de la clase	El maestro orienta a los monitores que revisen la tarea en 4to grado: Redacción de un párrafo sobre lo que observan en una lámina (sobre aborígenes cubanos realizando distintas actividades) Destaca el trabajo de un alumno donde describe las ocupaciones de los aborígenes y promueve una conversación sobre esto, dándole participación a los escolares de 3er grado y apoyándose en láminas.
Orientación hacia los objetivos	Comunica a los escolares el tema de la clase en forma de interrogante. Orienta los objetivos de cada grado especificando las tareas que resolverá cada grado y cómo lo van a hacer.
Tratamiento del nuevo contenido	El maestro realiza un relato acerca de dos niños de diferentes comunidades aborígenes que cuentan cómo viven sus padres y familiares. Se apoya en un juego de láminas donde se observan las características de cada comunidad. Los escolares de 3ro y 4to grados escuchan el relato. Al concluir, orienta a los de 3ro que realicen una lectura de su libro de texto, donde aparece una descripción general de la vida de los aborígenes cubanos. Orienta a los de 4to que realicen una lectura donde se describen las características de las comunidades aborígenes y pide que realicen un cuadro sinóptico con las diferencias y semejanzas entre ambos grupos. Orienta a los escolares de 3ro que al concluir la lectura redacten un párrafo que resuma lo leído. Mientras los escolares trabajan independientemente él pasa por los puestos, atiende las particularidades de los escolares y corrige el trabajo que realizan.
Consolidación	Pide a un alumno que anote el cuadro sinóptico realizado en la pizarra, hace preguntas, completa y precisa los datos (4to grado). Orienta a los escolares de 3er grado que realicen un dibujo, mientras él atiende la consolidación de 4to grado que ilustre el párrafo que redactaron. Revisa los dibujos que constituye la actividad de consolidación de 3er grado, da sugerencias y estimula

	a los escolares que ilustraron las ideas centrales.
Tarea para la casa	Orienta la lectura de una poesía sobre los aborígenes cubanos para comentar en la próxima clase. Pide que analicen los versos que más les gusten.

Elementos para el análisis:

- El maestro atiende, en este caso, dos grupos a la vez, con escolares de diferente nivel de desarrollo y edades.
- Hay un solo asunto, pero se desarrolla con diferentes exigencias en cada grado. Temática paralela con exigencias particulares en las actividades.
- El maestro realiza actividades de carácter frontal para los dos grados a la vez en determinados momentos, en otros, para cada grado.

En consecuencia con lo anterior:

- Los escolares trabajan a veces bajo la dirección directa del maestro y en otras ocasiones por estudio independiente.
- El trabajo del maestro es más complejo y su autopreparación más exigente ya que abarca varios grados.
- Necesita de un plan de clases y de medidas organizativas y metodológicas específicas para trabajar así.

¿Quién decide cómo trabajar la clase?

El propio maestro. Debe cumplir los programas de cada grado (no existen programas especiales para aulas multigradas) sin suprimir contenidos, pero está autorizado a organizar por períodos los contenidos de cada grado, articulando ambos grados, o sea, buscar las temáticas comunes para facilitar la actividad colectiva. Puede hasta trasladar un contenido de un período a otro, si lo considera necesario.

Esto no perjudica a los escolares, si se hace con inteligencia y dominio del trabajo metodológico.

Da la posibilidad de que se produzca una mayor interacción entre ambos grados
A partir de estas actividades se le pide a los maestros que en correspondencia con lo aprendido en el taller, elaboren de manera cooperada una clase para impartir en un aula multigrada. Ellos seleccionan la asignatura y el objetivo. Se garantizó previamente todos los documentos y materiales que pueden emplear.

Comentario: Esta actividad posibilitó la preparación de los maestros tanto teórica como práctica en los requisitos de una clase de aula multigrada. Todos expresaron que les costaba trabajo concebir una clase con estas características.

Esta actividad pone en condiciones a los maestros para el análisis y debate de la clase metodológica que continúa dentro de las actividades metodológicas desarrolladas. No debe olvidarse que un elemento de esta propuesta es que se tiene en cuenta el carácter sistémico del trabajo metodológico.

Bibliografía para la autopreparación

Damas López, P. (2007). *Estrategias integrales de atención a los escolares del multigrado y de la escuela de montaña*. En curso: Multigrado y escuela de montaña. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (1989). *Orientaciones metodológicas y Programas de 3er y 4to grados*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (1989). *Libro de texto de El mundo en que vivimos de 3er y 4to grados*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Romero Espinosa, T. Y otros. (2004). *Una propuesta pedagógica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales*. La Habana: MINED – UNICEF.

Clase metodológica

Se desarrollaron 2 clases metodológicas, una de Lengua Española y una de Matemática.

Tema: Tratamiento metodológico a la producción de textos escritos en aulas multigradas de 3er y 4to grados.

Objetivo: Argumentar el tratamiento metodológico a un contenido del plan de estudio de la Educación Primaria en un aula multigrada.

Participantes: **Maestros seleccionados en la muestra.**

Dirige: **Director**

Espacio donde se desarrolló: **Colectivo zonal**

Orientaciones para el desarrollo de la actividad.

A continuación se ejemplifica con la clase de Lengua Española.

Se escogió la combinación 3ro-4to. y la asignatura Lengua Española

Para el desarrollo de esta actividad se tuvo en cuenta:

- La guía de observación se entregó con antelación a los participantes para que pudieran sugerir los cambios que consideraran necesarios.
- La creación de un clima de confianza entre todos los participantes.
- La posibilidad de participación, con sus criterios, de todos y cada uno de los implicados.
- La socialización de las experiencias de los que mejores resultados fueran mostrando. Para ello se brindó la posibilidad de que los análisis se realizaran por parejas o dúos según se considerara.

Se procedió en su concepción de la siguiente forma:

- Definición de los objetivos que se persiguen con la actividad.
- Análisis de las actividades que se desarrollarán.
- Aseguramiento de la preparación previa de los maestros.
- Consideración de las posibles intervenciones que puedan producirse por parte de los maestros.
- Elaboración del plan general de la clase metodológica.

En la realización de la clase se partió de la caracterización de los programas de la asignatura para ambos grados y del contenido de los ajustes curriculares introducidos. Se tuvo en cuenta cómo dosificar los objetivos y contenidos de cada grado para buscar los elementos comunes a ambos grados.

Se explicó detalladamente cómo concebir el análisis metodológico de manera que se lograra fusionar en un solo, los objetivos y contenidos respetando el alcance de estos en de cada grado.

En las conclusiones se debatió la guía entregada y se entregó la guía para la observación de la clase demostrativa.

El análisis metodológico realizado aparece en el anexo 9.

Comentario: Esta vía de trabajo metodológico es de gran importancia, ya que se basa en la explicación en detalles del porqué se seleccionan esos métodos y procedimientos y no otros, cómo aplicarlos y las ventajas que reporta el uso de los mismos para el logro de mejores resultados, así como la concepción de los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado. Se logró la participación activa y reflexiva de los participantes en el análisis de la clase.

Guía para el debate de la clase metodológica.

1. Concepción de los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado desde el plan de clases.
2. Concepción de la atención a los alumnos desde el plan de clases.
3. Variante metodológica que concibe.
4. Medios de enseñanza que concibe emplear para cada grado.

Bibliografía para la autopreparación

Ministerio de Educación, Cuba. (1989). *Orientaciones metodológicas y Programas de 3er y 4to grados..* La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Romero Espinosa, T. Y otros. (2004). *Una propuesta pedagógica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales.* La Habana: MINED – UNICEF.

Clase demostrativa

Se desarrollaron 2 clases demostrativas a partir de cada clase metodológica

Objetivo: **Demostrar métodos, procedimientos, medios de enseñanza y formas de control que se utilizarán en el tratamiento de un contenido en condiciones de multigrado.**

Participantes: **Maestros seleccionados en la muestra.**

Dirige: **Director**

Espacio donde se desarrolló: **Colectivo Zonal.**

Orientaciones para el desarrollo de la actividad.

A continuación se ejemplifica con la clase de Lengua Española que fue de la asignatura que se ejemplificó la metodológica.

La clase demostrativa planificada aparece en el anexo 10

Se le entrega una guía de observación a cada docente donde aparecen los aspectos más importantes para el debate de la actividad. (Se empleó la guía que aparece en el anexo 3)

A cada participante se les entregaron tres tarjetas en blanco, cada una marcada con una letra: A (acuerdo), D (desacuerdo), I (aspectos interesantes). Ellos debían escribir, después de observada la clase en cada una según su criterio personal. No debían poner su nombre a ninguna tarjeta.

Se recogen las tarjetas y se leen por el conductor de la actividad, las ideas expuestas por los participante para buscar las opiniones en común, las cuales se escriben en la pizarra para su valoración general.

Comentario: Esta actividad resultó importante y muy útil porque se impartió por el maestro en formación que mejores resultados iba demostrando (puede desarrollarse también por el maestros graduado mejor preparado).

El maestro que impartió la clase demostró habilidades y dominio del trabajo a realizar. Se produjo un debate teniendo en cuenta los aspectos abordados en la guía y de la técnica empleada.

Bibliografía para la autopreparación

Ministerio de Educación, Cuba. (1989). *Orientaciones metodológicas y Programas de 3er y 4to grados*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2005). *Orientaciones metodológicas para la implementación d elos ajustes curriculares*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (1989). *Libros de textos de Español y Lectura de 3er y 4to grados*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Romero Espinosa, T. Y otros. (2004). *Una propuesta pedagógica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales*. La Habana: MINED – UNICEF.

Clase abierta

Se desarrollaron 2 clases abiertas, una en cada asignatura.

Objetivo: Valorar logros e insuficiencias que presentan los maestros en formación en relación a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Participantes: **Maestros seleccionados en la muestra.**

Dirige: **Director**

Espacio donde se desarrolló: **Colectivo Zonal.**

Orientaciones para el desarrollo de la actividad.

Se comienza la actividad orientando a las participantes el objetivo de la misma. Se reparte la guía de observación que coincide con la guía empleada en la actividad demostrativa.

Las participantes registran la actividad observada. Después se les ofrece un tiempo para que realicen la valoración a partir de los aspectos contemplados en la guía (puede ser en dúos en correspondencia con la experiencia de las participantes), destacando lo positivo, lo negativo y lo interesante. Es importante que cada participante ofrezca sus sugerencias a partir de los aspectos negativos señalados.

Se concluye valorando el resultado de la actividad y se llega a consenso de cuáles son los errores cometidos y las recomendaciones para la transformación.

Comentario: En esta actividad se ofrecieron posibilidades de participación a todos los maestros, tratando de utilizar el vocabulario y los modos correctos de expresión para no herir al maestro que impartió la clase y se valoraran los logros y dificultades.

Bibliografía para la autopreparación

Ministerio de Educación, Cuba. (1989). *Orientaciones metodológicas y Programas de la Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Visita de ayuda metodológica

Objetivo: Demostrar en la práctica pedagógica cómo dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Participantes: **Maestros seleccionados en la muestra y tutor**

Dirige: **Director**

Espacio donde se desarrolló: **En las visitas efectuada a cada escuela donde están insertados los maestros en formación..**

Orientaciones para el desarrollo de la actividad.

Aspectos organizativos

Inicialmente es preciso intercambiar con los maestros sobre las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje las condiciones del multigrado, considerando la diferenciación en las tareas de aprendizaje que deben realizar los alumnos.

Guía para el intercambio con los maestros.

¿Cómo considera las actividades metodológicas realizadas en su preparación para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado?

¿Qué variantes organizativas emplea para la atención a los alumnos de diferentes grados en su aula?

¿Qué enfoques tiene en cuenta para el trabajo con el multigrado?

¿Cómo tiene en cuenta el enfoque interdisciplinario para el trabajo en su aula?

¿Cómo atiende las diferencias individuales en su aula?

¿Qué variantes metodológicas utiliza para el desarrollo de sus clases?

A partir de la información recopilada, se procede a analizar con el maestro su sistema de clases y valorar cómo tiene concebida la clase le será visitada teniendo en cuenta:

- Variante organizativa para la atención a los alumnos.
- Enfoque que concibe y cómo lo hace.

➤ Variante metodológica que concibe

Visitar la clases.

Como conclusión de la actividad de ayuda metodológica, se efectúa una sesión de trabajo técnico–metodológico donde se precisan las vías, formas y métodos correctos a partir de los aspectos mejores logrados por el maestro y a los que debe prestarle mayor atención, para el tratamiento en la historia local dentro del programa de Historia de Cuba en el multigrado.

Comentario: Se apreciaron avances en la preparación alcanzada por los maestros en cuanto al empleo de las variantes organizativas y metodológicas. Se destaca como principal dificultad la atención a las diferencias individuales.

Bibliografía para la autopreparación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2008). Resolución Ministerial 119 del 2008. Reglamento de Trabajo Metodológico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Romero Espinosa, T. Y otros. (2004). *Una propuesta pedagógica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales*. La Habana: MINED – UNICEF.

Evento científico metodológico

Objetivo: Discutir científicamente las experiencias de avanzadas con respecto dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado presentan los maestros en formación.

Participantes: **Maestros seleccionados en la muestra y tutor**

Dirige: **Director**

Espacio donde se desarrolló: **sábado de preparación metodológica.**

Orientaciones para el desarrollo de la actividad.

Para la ejecución de esta actividad se lanzó desde el mes anterior la convocatoria, donde se invitaba a cada maestro de aula multigrada a presenta los resultados de su trabajo en relación al tema que se aborda.

Se entregó a los maestros, los requisitos que debían tener en cuenta para su participación:

- Empleo de la lengua materna.
- Presentar una clase o ponencia donde se evidenciara la concepción de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado..
- Presentación de medios de enseñanzas elaborados para las diferentes asignaturas.

En la exposición los maestros debían expresar con claridad **qué** lograron y **cómo** lo lograron.

Comentario: este tipo de actividad resultó impactante para los maestros ya que lograron exponer sus experiencias en torno al tema objeto de estudio en un ambiente agradable, de confianza y respeto profesional. Debe destacarse que todos se ajustaron a los requisitos de la convocatoria.

Bibliografía para la autopreparación

Ministerio de Educación, Cuba. (2008). *Resolución Ministerial 119 del 2008. Reglamento de Trabajo Metodológico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Romero Espinosa, T. Y otros. (2004). *Una propuesta pedagógica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales*. La Habana: MINED – UNICEF.

2.3. Concepción del pre-experimento dirigido a medir el nivel de preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Para la aplicación del experimento se seleccionó de forma intencional la muestra de los sujetos, la cual estuvo conformada por 10 maestros primarios en formación ubicados en las escuelas rurales de los consejos populares Santa Lucía y Cuatro Esquina, lo que representa el 47,6% de la población (Ver población y muestra en la introducción del trabajo).

Con el propósito de evaluar el nivel que alcanza la preparación de estos maestros en formación, se tuvieron en cuenta las dimensiones e indicadores declarados en la variable dependiente. Para ello se elaboró una escala valorativa por niveles.

Esta escala se expresa de 1 a 3 en correspondencia con 3 niveles de preparación que sirven de modelo. Estos valores se corresponden con las categorías: Nivel 1, maestro sin preparación; Nivel 2, con preparación insuficiente y Nivel 3, maestro preparado.

Nivel 1 (sin preparación)

Desconoce teórica y metodológicamente las variantes organizativas y metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, así como los principales enfoques para este trabajo; lo que imposibilita la dirección de dicho proceso en las condiciones descritas por el desconocimiento de los elementos teóricos referidos.

Nivel 2 (con preparación insuficiente)

Posee cierto dominio teórico y metodológico de las variantes organizativas y metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, así como de los principales enfoques para este trabajo; lo que facilita en cierta medida la dirección de dicho proceso en las condiciones descritas a partir del conocimiento teórico que posee.

Nivel 3 (con preparación)

Posee conocimientos teóricos y metodológicos de las variantes organizativas y metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, así como de los principales enfoques para este trabajo; lo que posibilita la dirección acertada de dicho proceso en las condiciones descritas en correspondencia con el conocimiento teórico que tiene.

Esta escala se utilizó para evaluar a los sujetos en los diferentes indicadores, teniendo en cuenta las exigencias que para cada uno se establecen. Cada sujeto de la muestra fue identificado con un número del 1 al 10 de manera que se mantuviera la discreción y se lograra mayor seguridad y confiabilidad en los resultados.

2.3.1. Resultados del pre-test.

La aplicación de los instrumentos al inicio del experimento a los maestros implicados en la muestra, permitió apreciar que existían incompetencias en su

desempeño para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

En este proceso se aplicó la entrevista (anexo 1) con el objetivo determinar los conocimientos teóricos y metodológicos que poseen los maestros primarios en formación acerca del tema que se aborda.

En las respuestas a la pregunta que buscaba información acerca de las variantes organizativas emplea para la atención a los alumnos de diferentes grados en su aula, se constató que solamente 2 sujetos (20%) hizo referencia a la organización de los alumnos en el aula y al horario. El resto de los maestros no mencionaron ninguna de las variantes. Al brindárseles algún nivel de ayuda expresaron que no saben cómo organizar el horario, aunque sí manifestaron que en ocasiones disponen el aula de acuerdo al contenido a trabajar.

En cuanto a los enfoques que tienen en cuenta para el trabajo con el multigrado, ninguno supo, inicialmente, qué pedía la pregunta. Después de explicarles lo que se buscaba con ella, hubo solamente 3 maestros (30%) que señalaron la atención diferenciada como uno de los enfoques a considerar, así como el aprovechamiento del contenido para el trabajo con determinados valores y la educación integral de los educandos.

Todos los maestros reconocieron la necesidad de atender diferenciadamente a las necesidades de los escolares, pero 4 expresaron que no sabían cómo hacerlo porque el tiempo de la clase no le alcanzaba por eso.

En relación a la pregunta referida a las variantes metodológicas que utilizan para el desarrollo de sus clases, 3 sujetos (30%) señalaron diferentes variante, destacándose las actividades dirigidas (el maestro trabaja de forma directa con los alumnos de un grado), mientras los del otro grado ejecutan las actividades de forma independiente y la realización de la actividad colectiva inicial para los diferentes grados sobre un mismo contenido, alternando en distintos momentos de la clase con actividades diferenciadas para los diferentes grados. Hubo 2 sujetos (20%) que refirieron la primera variante. No lograron mencionar ninguna de las variantes metodológicas, 6 sujetos (60%).

Dentro de las principales limitaciones que enfrentan para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, todos coincidieron en la

falta de preparación teórica y metodología para ello, así como las carencias del plan de estudio en relación a este tema.

La revisión de documentos (estudio de los planes de clases) se realizó con el objetivo de comprobar cómo el maestro en formación concibe, desde su plan de clases, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado (Anexo 2). Este instrumento arrojó que no se conciben los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado. Esta dificultad se apreció en el 80% de los planes revisados. En el resto solo se concibe la atención a las diferencias individuales, pero no de manera precisa. Solo declaran la actividad a realizar con determinados alumnos o grados, no así la orientación ni el control.

La variante metodológica que más conciben es la actividad colectiva inicial para los diferentes grados sobre un mismo contenido, aunque no siempre se planifica la participación de todos los alumnos. Esto se apreció en el 90% de los planes.

No se concibe qué grado estará bajo la orientación directa del maestro y cuál trabajará de forma independiente.

Solamente 1 sujeto (10%) evidenció en sus planes de clases que concibe diferentes variantes en correspondencia con el contenido y el diagnóstico del grupo.

En el 50% de los planes de clases revisados, se comprobó que se conciben medios de enseñanza que no facilitan su trabajo, por lo que no posibilitan el trabajo independiente en los escolares. Es insuficiente el empleo de fichas y hojas de trabajo.

La observación a clases (anexo 3) se realizó con el objetivo de obtener información directa e inmediata de la preparación metodológica de los maestros primarios en formación en relación a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, antes y después de aplicada la propuesta.

En la etapa de orientación se observó que 6 maestros, lo que representa un 60%, no aseguraron correctamente las condiciones previas, ya que no comprobaban los conocimientos precedentes, experiencias acumuladas de los alumnos, ni establecían nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer, sobre todo en aquel grado que iba a trabajar de forma independiente. No siempre se dispone el aula en correspondencia con el tipo de actividad a realizar

En cuanto a la motivación se pudo detectar que solo en el 30% de las clases se incentiva al alumno hacia el aprendizaje, de modo que este adquiriera significado y sentido personal. El resto no lo logra al concebir una motivación para cada grado, lo que le hace perder tiempo útil de la clase.

En la orientación hacia el objetivo, 8 maestros, lo que representa un 80%, no lo realizan de forma correcta teniendo en cuenta el cómo, el para qué y bajo qué condiciones van a aprender, ya que no se planifica en el plan de clases cómo asegurar este momento. Este es el indicador que más dificultades tiene en la guía de observación a clases.

La variante metodológica que más utilizan es la actividad colectiva inicial para los diferentes grados sobre un mismo contenido, aunque no siempre se propicia la participación de todos los alumnos. Esto se apreció en el 100% de las clases. No estaba bien planificado la atención directa a un grado ni el trabajo independiente.

Se comprobó que hay predominio de actividades por debajo del desarrollo alcanzado por los alumnos de los diferentes grados, no solo dentro de las tareas que se orientan para su realización de manera independiente, sino que es una dificultad en todas las actividades que se conciben; dificultad que se observó en el 60% de las clases.

No se aprovecha el potencial de la clase para el trabajo interdisciplinario ni la atención a las diferencias individuales.

En el 80% de las clases, no se emplean variadas formas de control que le permitan al maestro conocer la marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, así como sus avances y errores más frecuentes. Se aprecia predominio en la forma de control individual, por lo que no se favorece el intercambio de conocimiento, ni la ejecución de acciones de control y relación a partir del conocimiento, procesamiento y la socialización del contenido aprendido.

Los resultados arrojados por cada instrumento, facilitaron la evaluación integral de todos los sujetos de la muestra en los diferentes indicadores declarados en las dimensiones establecidas para evaluar la variable dependiente.

La distribución de frecuencias para el indicador 1.1, que evalúa el dominio de las variantes organizativas para la atención a los alumnos en el multigrado, deja ver a 2 sujetos (20%) en el nivel 2 (con preparación insuficiente) y el resto, o sea 8 sujetos (80%) en el nivel 1 (sin preparación).

Para el indicador 1.2 referido al dominio de los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado, la distribución de frecuencias ubica a 3 maestros (30%) en el nivel 2 (con preparación insuficiente) y 7 sujetos (70%) en el nivel 1 (sin preparación).

En relación al indicador 1.3 que mide el dominio de las variantes metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, se observa una distribución de frecuencias que ubica a 2 maestros (20%) en el nivel 3 (con preparación), a 2 (20%) en el nivel 2 (con preparación insuficiente) y 6 (60%) en el nivel 1 (sin preparación).

La evaluación del indicador 2.1 relacionado con el empleo de las variantes organizativas para la atención a los alumnos en el multigrado, permitió realizar una distribución de frecuencias que ubica a 1 sujeto (10%) en el nivel 3 (con preparación) y a 9 maestros (90%) en el nivel 2 (con preparación insuficiente).

En lo referido a la aplicación de los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado, que se evalúa en el indicador 2.2, se observa en la distribución de frecuencias a 2 sujetos (20%) en el nivel 3 (con preparación) y 8 (80%) en el nivel 1 (sin preparación).

En la evaluación de las variantes metodológicas que emplean para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, que se mide en el indicador 2.3, se deja ver en la distribución de frecuencias a 1 maestro (10%) en el nivel 3 (con preparación), a 1 (10%) en el nivel 2 (con preparación insuficiente) y a 8 (80%) en el nivel 1 (sin preparación).

Estos resultados permitieron ubicar a 1 maestro (10%) en el nivel 3 (con preparación), a 2 (20%) en el nivel 2 (con preparación insuficiente) y a 7 (70%) en el nivel 1 (sin preparación). Estos datos aparecen en la tabla 1 del anexo 5.

2.3.2 Resultados del pos-test.

La aplicación de los instrumentos para validar la efectividad de las actividades metodológicas dirigidas a la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, permitió comparar los resultados obtenidos antes y después de aplicar la propuesta. Para ello se emplearon el análisis de documentos (anexo 2) y la observación a clases (anexo 3). Se empleó además la prueba pedagógica (anexo 4).

A continuación se ofrece una descripción de los resultados obtenidos y la evaluación integral de todos los sujetos en los indicadores declarados en cada dimensión mediante la aplicación de la escala valorativa.

En la revisión de documentos se comprobó que el 40% de los maestros (4) conciben, desde su plan de clases, los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado. Se destaca el trabajo interdisciplinario, la atención diferenciada y el enfoque desarrollador a partir de considerar los requisitos de un proceso de enseñanza desarrollador. Existen 2 sujetos (20%) que solo conciben la atención a las diferencias individuales. El resto de los maestros (40%) continúan presentando dificultades en este trabajo.

Se aprecia la planificación de diferentes variantes metodológicas: actividad colectiva inicial para los diferentes grados sobre un mismo contenido y la organización de qué grado estará bajo la orientación directa del maestro y cuál trabajará de forma independiente; en 5 de los planes revisados (50% de los sujetos). En el resto predomina la primera variante y aún no logran planificar la actividad independiente o dirigida de los alumnos. Los resultados demostrados se corresponden con la organización del aula y del horario que hacen los maestros a partir de su autpreparación.

En todos los planes de clases revisados, se comprobó la concepción de medios de enseñanza que facilitan su trabajo y posibilitan el trabajo independiente en los escolares. Se utilizan de fichas y hojas de trabajo en correspondencia con el contenido y la actividad a ejecutar por los alumnos.

La observación a clases (anexo 3) permitió corroborar los cambios producidos en los modos de actuación de los maestros implicados en la muestra.

Etapas de orientación

Se observó que 5 maestros (50%) aseguraron correctamente las condiciones previas, ya que comprobaban los conocimientos precedentes, experiencias acumuladas de los alumnos y establecían nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer, sobre todo en aquel grado que iba a trabajar de forma independiente. Siempre dispusieron el aula en correspondencia con el tipo de actividad a realizar. Hubo 2 maestros (20%) que tuvieron imprecisiones en esta tarea. El resto no aseguró las condiciones previas necesarias ya que realizaron tareas que no activaron los conocimientos previos necesarios en función del objetivo de la clase.

El 30% de los maestros lograron en sus clases, incentivar a los alumnos hacia el aprendizaje, de modo que este adquiriera significado y sentido personal. Del resto, 3 (30%) presentaron algunas dificultades en la motivación al concebir una motivación para cada grado, lo que les hizo perder tiempo útil de la clase. Los 4 restantes no lograron motivación alguna en sus alumnos hacia la actividad a realizar.

En la orientación hacia el objetivo, 5 maestros, lo que representa un 50%, lo realizan de forma correcta teniendo en cuenta el cómo, el para qué y bajo qué condiciones van a aprender, ya que planificaron en el plan de clases cómo asegurar este momento. El resto no logró claridad en este aspecto por lo que los alumnos no comprendieron qué, cómo, para qué y bajo qué condiciones iban a aprender en la clase.

Se aprecia el empleo de diferentes variantes metodológicas: actividad colectiva inicial para los diferentes grados sobre un mismo contenido y qué grado estará bajo la orientación directa del maestro y cuál trabajará de forma independiente; en 5 de los planes revisados (50% de los sujetos). En el resto predomina la primera variante y aún no logran planificar la actividad independiente o dirigida de los alumnos. Este resultado tiene que ver con lo constatado en la revisión de los planes de clases.

Se comprobó la realización de actividades en correspondencia con el desarrollo alcanzado por los alumnos de los diferentes grados, dentro de las tareas que se orientan para su realización de manera independiente y en todas las actividades que se conciben; esto se observó en el 50% de las clases. En las demás se aprecian dificultades parecidas a las detectadas en el pre-test.

En el 40% de las clases se aprovecha su potencial para el trabajo interdisciplinario y la atención a las diferencias individuales. En 3 de las clases (30%) se aprecia que, aunque se realizan intentos, no se logra finalmente el trabajo interdisciplinario. En otras 3, no se constató el empleo de ninguno de los enfoques para el trabajo con el multigrado.

En el 40% de las clases, se emplean de manera acertada variadas formas de control que les permiten al maestro conocer la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, así como sus avances y errores más frecuentes.

Se aprecia predominio en la forma de control individual en el 20% de las actividades controladas en esta etapa de la investigación, por lo que no se favorece el intercambio de conocimiento, ni la ejecución de acciones de control y relación a partir del conocimiento, procesamiento y la socialización del contenido aprendido. Hubo 4 maestros que presentan dificultades para emplear las diferentes formas de control.

La prueba pedagógica (anexo 4) se aplicó con el objetivo de obtener información sobre el conocimiento real que poseen los maestros en formación para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones del multigrado.. Este instrumento arrojó como principales resultados los siguientes:

- El 100% de los docentes logró establecer el alcance del objetivo propuesto en cada grado de su grupo, lo que evidencia dominio de los objetivos de los grados que atiende, como elemento esencial para posibilitar el empleo de diferentes alternativas metodológicas.
- Solo 3 maestros (30%) no lograron elaborar situaciones docentes donde se aprecie cómo organizan el tratamiento al contenido propuesto a partir del empleo de las variantes metodológicas necesarias. El resto planificó acertadamente las actividades docentes evidenciando dominio de qué variante emplear en correspondencia con los conocimientos y habilidades a desarrollar en los alumnos. Combinaron acciones de trabajo frontal e independiente, proponiendo más de una variante.
- El 100% hizo referencia a los medios de enseñanza necesarios en correspondencia con el objetivo propuesto.
- En los textos redactados, se comprobó que 3 maestros (30%) no expusieron los enfoques a considerar en su trabajo como maestro de un aula multigrada

La descripción de estos resultados permitieron evaluar integralmente a todos los sujetos de la muestra en los diferentes indicadores declarados en las dimensiones establecidas para la evaluación de la variable dependiente.

La distribución de frecuencias para el indicador 1.1, que evalúa el dominio de las variantes organizativas para la atención a los alumnos en el multigrado, deja ver a 5 sujetos (50%) en el nivel 3 (con preparación). Nótese que en este nivel no había ningún sujeto en el pre-test y el resto, o sea 5 sujetos (50%) en el nivel 2 (con preparación insuficiente). En el nivel 1 no quedó ninguno de los maestros.

Para el indicador 1.2 referido al dominio de los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado, la distribución de frecuencias ubica a 4 sujetos (40%) en el nivel 3 (con preparación), 2 maestros (20%) en el nivel 2 (con preparación

insuficiente) y 4 sujetos (40%) en el nivel 1 (sin preparación). En este último indicador había 7 sujetos en el pre-test.

En relación al indicador 1.3 que mide el dominio de las variantes metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, se observa una distribución de frecuencias que ubica a 5 maestros (50%) en el nivel 3 (con preparación), a 5 (50%) en el nivel 2 (con preparación insuficiente). En el nivel 1 (sin preparación) no se queda ningún sujeto

La evaluación del indicador 2.1 relacionado con el empleo de las variantes organizativas para la atención a los alumnos en el multigrado, permitió realizar una distribución de frecuencias que ubica a 4 sujetos (40%) en el nivel 3 (con preparación) y a 6 maestros (60%) en el nivel 2 (con preparación insuficiente).

En lo referido a la aplicación de los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado, que se evalúa en el indicador 2.2, se observa en la distribución de frecuencias a 4 sujetos (40%) en el nivel 3 (con preparación), 3 (30%) en el nivel 2 (con preparación insuficiente) y a 3 (30%) en el nivel 1 (sin preparación).

En la evaluación de las variantes metodológicas que emplean para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, que se mide en el indicador 2.3, se deja ver en la distribución de frecuencias a 5 maestros (50%) en el nivel 3 (con preparación), a 4 (40%) en el nivel 2 (con preparación insuficiente) y a 1 (10%) en el nivel 1 (sin preparación).

Estos resultados permitieron ubicar a 4 maestros (40%) en el nivel 3 (con preparación), a 5 (50%) en el nivel 2 (con preparación insuficiente) y a 1 (10%) en el nivel 1 (sin preparación). Estos datos se representan en la tabla 2 que aparece en el anexo 6.

La evaluación de cada indicador se presenta en la tabla 3 del anexo 7 y en los gráficos del anexo 8.

Puede inferirse después de analizado los resultados del pre-test que las actividades metodológicas ejecutadas en la preparación de los maestros primarios en formación que realizan su componente laboral en condiciones de multigrado, resultó efectiva. Aunque no todos lograron la preparación suficiente, sí se lograron transformaciones positivas en sus modos de actuar para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en estas condiciones.

CONCLUSIONES

La preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, se sustenta en la concepción del proceso de formación pedagógica superior dentro del modelo implementado en el marco de la universalización, así como en los documentos que norman el trabajo metodológico en el Ministerio de Educación en Cuba, a partir de considerar en esta labor la concepción socio-histórico-cultural y los postulados de este enfoque desarrollados por Vigotsky.

En el diagnóstico inicial aplicado se demostró que existían dificultades en los maestros incluidos en la muestra para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, al carecer de conocimientos teóricos y metodológicos relacionados con las variantes organizativas y metodológicas y de los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado que le permitan actuar en correspondencia con las exigencias de un aprendizaje desarrollador bajo estas condiciones. Como potencialidades para cumplir el objetivo planteado se evidenció la disposición e interés por participar en las actividades de preparación.

Las actividades metodológicas se diseñaron a partir de tener en cuenta el carácter sistémico del trabajo metodológico, de la necesidad de promover el desarrollo personal de los maestros en formación, contribuir a su compromiso para enfrentar las transformaciones que demanda la escuela rural y propiciar el desarrollo de habilidades para aprender y emprender a través de la socialización de las experiencias adquiridas.

Los resultados obtenidos con la aplicación de las actividades metodológicas aplicadas, evidenciaron una transformación positiva en los sujetos de la muestra, lo que indica sus posibilidades para contribuir al perfeccionamiento del proceso de formación de los maestros primarios. Posee posibilidades de ser aplicada en la práctica educacional en las microuniversidades del sector rural por su pertinencia en la preparación de los maestros primarios en formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

RECOMENDACIÓN

Proponer al Subdirector Municipal de la Educación Infantil la socialización de los resultados de la presente investigación con los demás directores zonales del municipio que tengan insertados en sus escuelas maestros primarios en formación, a partir del diagnóstico que se tenga de la preparación alcanzadas por estos en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multígrados.

BIBLIOGRAFÍA

Achiong Caballero, G., y otros. (2003). *Sistematización de las ideas acerca de la Universalización de la Educación Superior. Resultado del Proyecto Territorial de Investigación: Estudio del proceso de universalización de la Formación Docente* Sancti Spíritus: Instituto Superior Pedagógico "Cap. Silverio Blanco".

_____ (2004). *Estudio del proceso de universalización de la formación docente en la provincia de Sancti Spíritus*. Sancti Spíritus: Instituto Superior Pedagógico "Cap. Silverio Blanco".

_____ (2006). *Sistematización acerca de las exigencias y requerimientos del proceso de diseño de la formación didáctica del futuro docente en condiciones de universalización*. Sancti Spíritus: Instituto Superior Pedagógico "Cap. Silverio Blanco".

_____ (2007). *Propuesta de procedimientos para el diseño de las actividades de formación profesional en el contexto de la universalización*. Sancti Spíritus: Instituto Superior Pedagógico "Cap. Silverio Blanco".

Addine, F y otros (1999). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). (Material en soporte electrónico).

Álvarez de Zayas, C. M. (1995): *Metodología de la Investigación Científica*. Centros de estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran." Universidad de Oriente. Santiago de Cuba: Impresión ligera.

_____. (1999). *La escuela en la vida*. Didáctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Tercera ed. corregida y aumentada.

Añorga Morales, J. (1996). *Mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada* (manuscrito).

Bermúdez Morris, R. (2002) *Dinámica de grupo, en Educación: su facilitación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Boixo Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos en la escuela rural*. Barcelona: Editorial Graó.

- Cánovas, L. (1996). "5 preguntas sobre la optimización del PDE, el Centro de Referencia y el Entrenamiento Metodológico Conjunto". Folleto impreso, La Habana.
- Castellano, D. (2003). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. La Habana: Universidad Pedagógica "Enrique José Varona". (Material en soporte electrónico).
- Castro Ruz, F. (1973). *La Historia me Absolverá*. La Habana: Editorial DOR. Editado por el Departamento de Orientación Revolucionaria del CC. Del PCC.
- _____ (1975). *Discurso clausura del XI Seminario Nacional de Educación Media*. Periódico Granma, 1-9-1975.
- _____ (2003). *Discurso de Clausura de Pedagogía 2003*. Material mimeografiado. La Habana.
- Chávez Rodríguez, J. (1996). *Bosquejo histórico de la ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cerezal, J. y J. Fiallo. (2001): "Los métodos teóricos en la investigación pedagógica", en *Desafío Escolar*. Revista Iberoamericana de Pedagogía. ICCP. Año 3. 2ª Edición Especial. Pp. 22-33.
- Comisión Nacional del Plan Turquino- Manatí (1994). *Proyección y objetivos principales del Plan Turquino- Manatí*. La Habana: Editorial MINAGRI.
- Cubillas Quintana, F. (1996). *El director zonal como agente transformador de su colectivo pedagógico. Tesina de diplomado*. ISP Cap. Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus.
- Cubillas Quintana, F. (1999): *Estrategia para capacitar la estructura director zonal en el municipio de Sancti Spíritus*, Pedagogía 99. ISP Cap. Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus.
- Cubillas Quintana, F. (2002): *Propuesta de una organización estructural y funcional para la dirección de una zona escolar rural*, Tesis de Maestría en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela Morales, Santa Clara.

- Damas López, P. (2007). *Estrategias integrales de atención a los escolares del multigrado y de la escuela de montaña*. En curso: Multigrado y escuela de montaña. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Del Barrio Aliste, J. M. (1996). *¿Existe la escuela rural?*, en revista Cuadernos Pedagógicos. Barcelona: Editorial Fontalba, nro. 251, octubre.
- Durán Aulet, Z. (2008). *Actividades para perfeccionar la preparación metodológica de los maestros que trabajan en condiciones de multigrado con quinto y sexto grados en la dirección del aprendizaje de la Historia de Cuba*. Tesis de Maestría. ISP. Cap. Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus.
- Ferreira, A (1996). *El currículum como desafío institucional. Aportes teóricos prácticos*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- García Batista, G. (2002). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G. y E. Caballero (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Galló, G. J. (1974). *Bosquejo general de la educación en Cuba*. Dirección de Formación del Personal Docente. MINED.
- Granados Guerra, L. A. (2005). *Modelo teórico para la planeación de la actividad pedagógico profesional*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP. Enrique José Varona. La Habana.
- González Castro, V. (1986). *Los aportes teóricos o prácticos que se pueden ofrecer en una investigación educativa*. En Boletín de la Maestría en Ciencias de la Educación. No. 27. 15 de enero 2008.
- Granados Guerra, L. A. y N. Valcárcel Izquierdo. (2007). *Enfoques interdisciplinario, flexible, desarrollador y diferenciado en el trabajo con el multigrado*. En curso: Multigrado y escuela de montaña. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Klinberg, L. (1972). *Introducción a la Didáctica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

- Labarrere, G y G. E. Valdivia Pairol (2001). *Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- López Hurtado, J. (1996). *El carácter científico de la pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Hurtado, J. Y otros. (2001). *Fundamentos de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1983). *La atención a la escuela rural*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López López, M. y otros. (1980). *El trabajo metodológico en la escuela de EGPL*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lorences González, 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.
- Martí Pérez, J. (1982). *Revolución en la enseñanza. La Nueva Enseñanza*. En Anuario Centro de Estudios Martianos. San Salvador.
- _____ (1963). *Obras Completas. Tomo I*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martín Hernández, M. A. (2008). *Actividades metodológicas dirigidas a la preparación de los maestros de las escuelas multigradas para desarrollar habilidades de trabajo independiente en sus alumnos*. Tesis de Maestría. ISP. Cap. Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus.
- Ministerio de Educación. (1979). *Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones provinciales y Municipales de Educación*. Documentos Normativos y Metodológicos. La Habana.
- Ministerio de Educación (1981). *Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones provinciales y Municipales de Educación*. Documentos Normativos y Metodológicos. La Habana.
- Ministerio de Educación. (1982). *Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones provinciales y Municipales de Educación*. Documentos Normativos y Metodológicos. La Habana.

- Ministerio de Educación (1999). *Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED. Resolución Ministerial 85/99*. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1997). *Resolución Ministerial 35 / 97. Trabajo Metodológico. Documentos*. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1999). *Resolución Ministerial 85 / 99. Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED*. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1999). *Resolución Ministerial 50 / 2006 Objetivos priorizados del Ministerio de Educación para el curso 2006-2007*. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2002). *Modelo de Escuela Primaria*. Material mimeografiado. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2005 a). *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Primera parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2005 b). *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Segunda parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2006 a). *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2006 b). *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Segunda parte. Mención en Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2007 a). *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III. Primera parte Mención en Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2007 b). *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2008). *Resolución Ministerial. Reglamento de Trabajo Metodológico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Monereo, C (1995). Estrategias para aprender a pensar bien. En CD-Room 25 años contigo, 1975-2000, Revista Cuadernos de Pedagogía N° 237, junio, Madrid, España. Editorial Praxis.
- Partido Comunista de Cuba (1990). *Programa del PCC*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Petrovski, A. V. (1978). *Psicología General*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
- Pozo, J.I (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata, S.A. Madrid.
- Rico, P. y otros. (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. (2000). *Técnicas para un aprendizaje desarrollador en el escolar primario*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (2003). *La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Libertad.
- Río Fonseca, R. (2008). *Actividades metodológicas dirigidas a la preparación del docente para la vinculación de la clase de Lengua Española con el entorno de la escuela rural*. Tesis de Maestría. ISP Cap. Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus.
- Rojas Arce. Carlos.(1978).*El trabajo independiente de los alumnos, su esencia y clasificación*. En revista Varona. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Romero Espinosa, T. y otros. (2004). *Una propuesta pedagógica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales*. La Habana: MINED – UNICEF.
- _____. (2004). *El trabajo científico metodológico y sus particularidades en el Sector Rural*. La Habana. MINED-UNICEF.
- Santamaría Cuesta, D. L. (2007). *La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Villa Clara.

Silvestre Oramas, M. (1999). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sobrino Pontigo, E. (2003). *Modelo de preparación de la familia en las comunidades rurales, para la educación en valores morales*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara.

Ugalde Crespo, L. (2001). *Hacia un modelo de director escolar zonal serrano*. Tesis de Maestría en Educación. IPLAC. La Habana.

_____ (2007). *Principales enfoques en el trabajo con el multigrado*. En curso: Multigrado y escuela de montaña. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Valdés Valdés, O. (2004). *La educación ambiental y educación en desastres para la reducción de riesgos y desastres mediante el currículo escolar: concepción, resultados y proyecciones desde las escuelas y hacia las comunidades en Cuba*. Material en soporte digital.

Vigotsky, L. S. (1989). *Obras Completas*. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (2002) *Procedimientos didácticos para un aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anexo 1

Entrevista

Objetivo: **Determinar los conocimientos teóricos y metodológicos que poseen los maestros primarios en formación acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones del multigrado.**

Estimado maestro: Estamos realizando una investigación dirigida a perfeccionar su labor como maestro de un aula multigrada y necesitamos conteste con la mayor veracidad posible las preguntas que le serán formuladas. Los resultados serán empleados para perfeccionar su preparación como futuro profesional de la Educación que trabaja en estas condiciones.

De ante mano estamos agradeciendo su participación.

Dato generales:

Sexo: ___ Edad: ___ Año que cursa: _____

1. ¿Desde qué año de la carrera realiza su componente laboral en un aula multigrada?
2. ¿Qué variantes organizativas emplea para la atención a los alumnos de diferentes grados en su aula?
3. ¿Qué enfoques tiene en cuenta para el trabajo con el multigrado?
4. ¿Cómo tiene en cuenta el enfoque interdisciplinario para el trabajo en su aula?
5. ¿Cómo atiende las diferencias individuales en su aula?
6. ¿Qué variantes metodológicas utiliza para el desarrollo de sus clases?
7. A su juicio, ¿cuáles son las principales limitaciones que enfrenta para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado?

Anexo 2

Revisión de documentos

Objetivo: Comprobar cómo el maestro en formación concibe, desde su plan de clases, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado.

Documento a muestrear

Plan de clases.

Aspectos a observar

5. Concepción de los diferentes enfoques para el trabajo con el multigrado desde el plan de clases.
6. Concepción de la atención a los alumnos desde el plan de clases.
7. Variante metodológica que concibe.
8. Medios de enseñanza que concibe emplear para cada grado.

Anexo 3

Guía de observación a clase

Objetivo: Obtener información directa e inmediata de la preparación metodológica de los maestros primarios en formación en relación a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de multigrado, antes y después de aplicada la propuesta.

Indicadores a evaluar:

1. Etapa de orientación.

1.1 Disposición de los alumnos en el aula y aseguramiento del nivel de partida.

1.2 Motiva al alumno por conocer el nuevo contenido.

1.3 Orienta hacia el objetivo teniendo en cuenta: qué, cómo, para qué y bajo que condiciones van a aprender.

1.4 Variante metodológica que emplea en este momento de la clase..

2. Etapa de ejecución.

2.1. Volumen y contenido del aprendizaje que proponen correspondencia con el nivel y grado de desarrollo de los niños.

2.2. Atención que brinda a los alumnos de perfil de rendimiento alto y bajo..

2.3. Tiene en cuenta los enfoques interdisciplinario, flexible, desarrollador y diferenciado en el trabajo con su grupo.

3. Etapa de control.

3.1 Se utilizan variadas formas de control, valoración y evaluación del proceso y el resultado de las tareas de aprendizaje de forma que promuevan la autorregulación de los alumnos.

3.2. Comprobación y corrección del trabajo individual a partir del trabajo maestro primario-alumno o con la ayuda de alumnos (monitores) de grados superiores.

Anexo 4

Prueba Pedagógica

Objetivo: Obtener información sobre el conocimiento real que poseen los maestros en formación para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones del multigrado.

Estimado maestro: Necesitamos saber la preparación alcanzada por usted con la aplicación de las actividades metodológicas desarrolladas. Los resultados serán empleados para perfeccionar las acciones encaminadas a su preparación.

De ante mano estamos agradeciendo su participación.

Desarrollo

A continuación, le proponemos un objetivo de la asignatura Lengua Española en la Educación Primaria.

Objetivo: Construir textos...

1. Considerando la combinación de grados que tiene en su aula:
 - a) Precise el alcance de este objetivo en cada uno.
 - b) Elabore situaciones docentes donde se aprecie cómo organiza el tratamiento a este contenido a partir del empleo de las variantes metodológicas que considere necesarias.
 - c) Refiera los medios de enseñanza que emplearía en esta clase.
2. Redacte un texto donde exponga los enfoques a considerar en su trabajo como maestro de un aula multigrada.

Anexo 5

Evaluación integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente en el pre-test.

Maestros	Dimensión 1			Dimensión 2			Evaluación Integral
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	
1	1	1	1	2	1	1	1
2	2	2	3	3	3	3	3
3	1	1	1	2	1	1	1
4	1	1	2	2	1	1	1
5	1	1	1	2	1	1	1
6	2	2	3	2	3	1	2
7	1	2	2	2	1	2	2
8	1	1	1	2	1	1	1
9	1	1	1	2	1	1	1
10	1	1	1	2	1	1	1

LEYENDA:

1. Sin preparación
2. Con preparación insuficiente.
3. Con preparación.

Anexo 6

Evaluación integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente en el pos-test.

Maestros	Dimensión 1			Dimensión 2			Evaluación Integral
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	
1	2	1	2	2	1	1	1
2	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	2	2	2
4	3	1	3	3	3	3	2
5	2	1	2	2	1	2	2
6	3	3	3	3	3	3	3
7	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	2	2	3	3
9	2	2	2	2	2	2	2
10	2	1	2	2	1	2	2

LEYENDA:

1. Sin preparación.
2. Con preparación insuficiente.
3. Con preparación.

Anexo 7

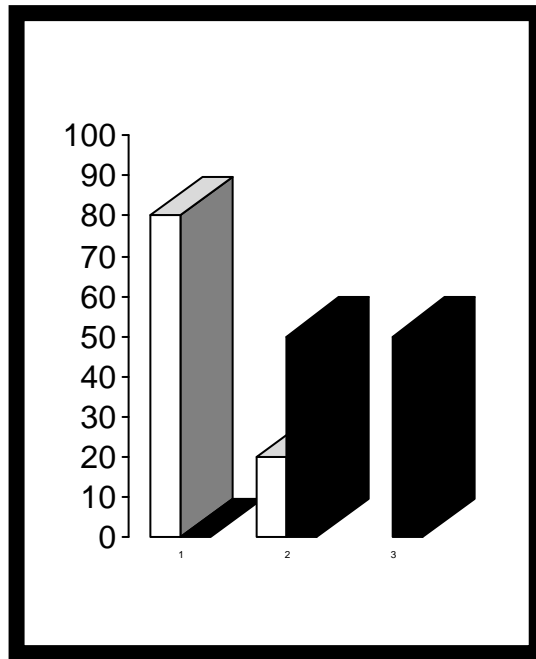
Tabla 3. Comparación de los resultados obtenidos en la medición de los indicadores.

M	D	Ind	Pre-test						Pos-test					
			1		2		3		1		2		3	
			C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
1 0	1	1.1	8	80	2	20	-	-	-	-	5	50	5	50
		1.2	7	70	3	30	-	-	4	40	2	20	4	40
		1.3	6	60	2	20	2	20	-	-	5	50	5	50
	2	2.1	-	-	9	90	1	10	-	-	6	60	4	40
		2.2	8	80	-	-	2	20	3	30	3	30	4	40
		2.3	8	80	1	10	1	10	-	-	4	40	5	50

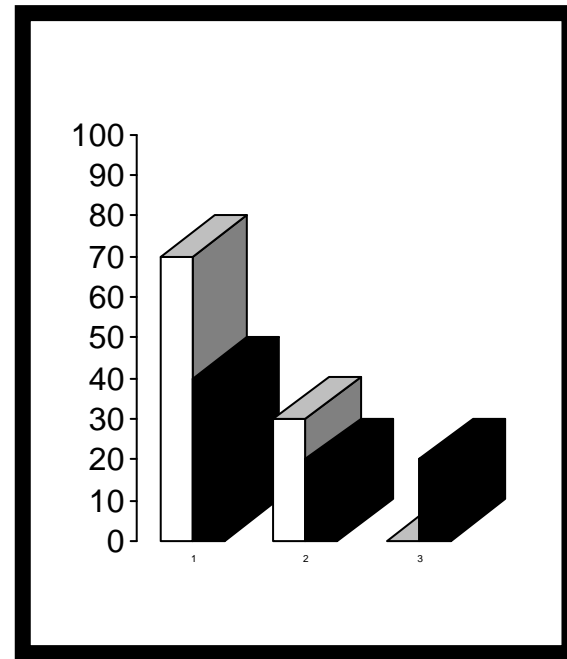
Anexo 8

Gráficos. Comparación de los resultados obtenidos en la medición de los indicadores.

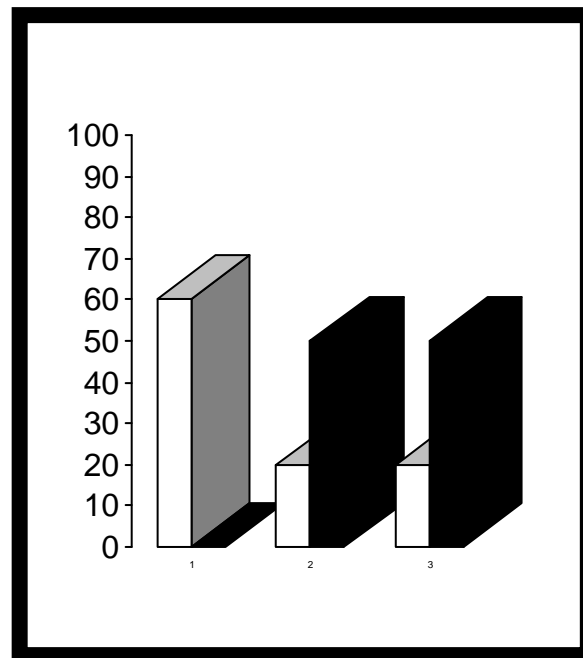
Indicador 1.1



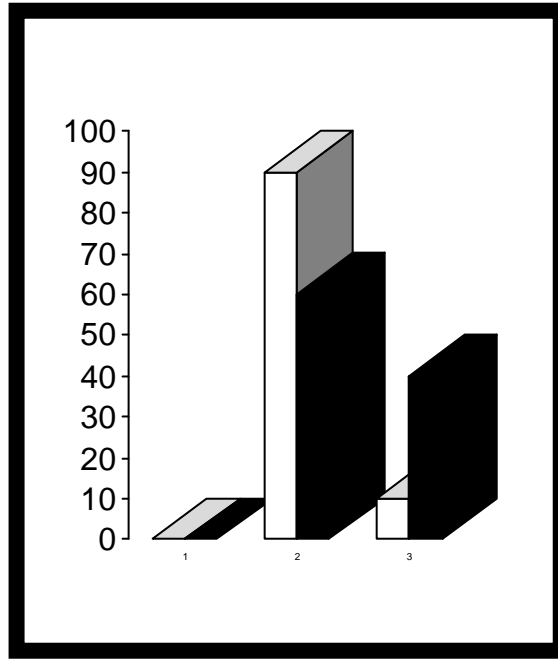
Indicador 1.2



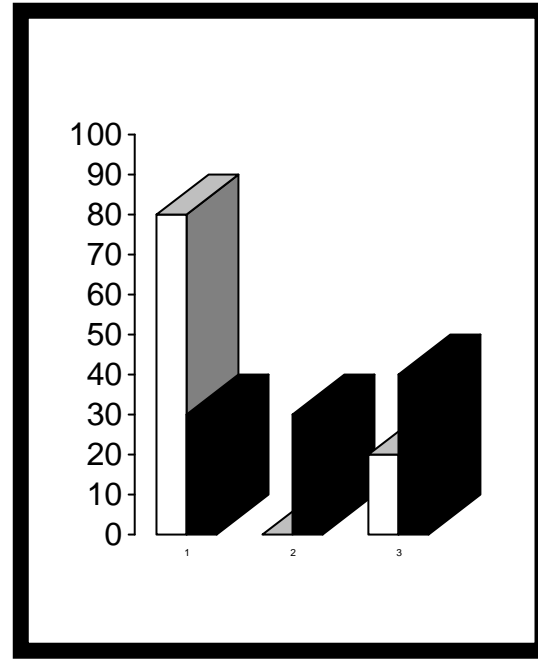
Indicador 1.3



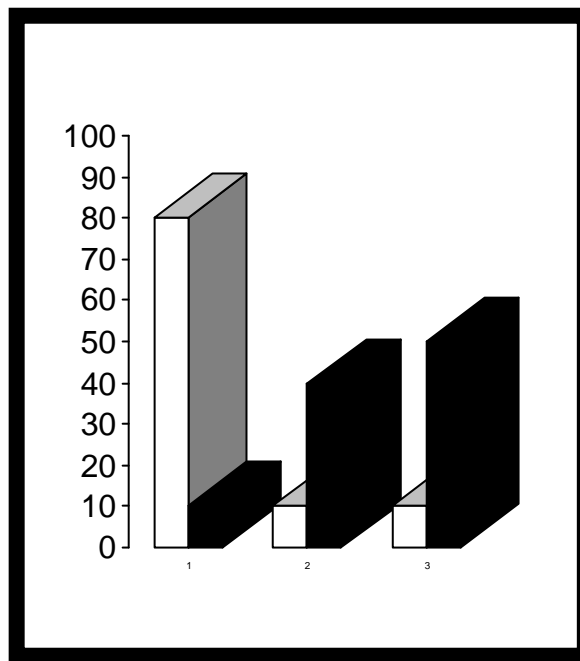
Indicador 2.1



Indicador 2.2



Indicador 2.3



PRE-TEST **POST-TEST**

Anexo 10

Clase de Lengua Española.

Asunto: **Cuido mis aves.**

Objetivos:

Expresar ideas de forma oral relacionadas con las aves cubanas de modo que se manifiesten sentimiento de amor y cuidado por ellas.

Escribir textos argumentativos.

Método: Conversación.

Procedimientos: Aprendo a preguntar, aprendo a ejemplificar, busco argumento.

Medios de enseñanza: L/T Lectura, láminas, diccionario, pizarra.

Desarrollo

Se parte de una actividad colectiva.

Se realiza una base orientadora para la observación de un fragmento del video "Aves cubanas". Posteriormente se realizan las siguientes preguntas:

¿Qué fue lo que más te llamó la atención de lo observado?

¿Qué nueva información adquiriste en él?

Revisión de la tarea orientada en la clase anterior: Fichar diferentes tipos de aves.

Según se van mencionando se escriben en la pizarra.

¿En qué lecturas hemos trabajado estas aves? ¿Qué hemos aprendido de estos animales? Establecer relación con lo aprendido En el mundo en que vivimos ellos.

Comunica a los escolares el tema de la clase en forma de interrogante.

Orienta los objetivos especificando las tareas que resolverá cada grado y cómo lo van a hacer.

Se dispone el aula de modo que todos los alumnos puedan verse de frente, para comenzar la conversación.

Ideas para la conversación.

- Tipos de aves que conocen.
- Características.
- Beneficios que aportan.
- Medidas a tomar para su protección.

El maestro está atento para poder corregir, después de la intervención de los niños los errores cometidos. Anotará las palabras que con más frecuencia se emplean para analizar su escritura como prevención para la construcción de los textos.

Se recuerdan las reglas de la conversación: atender al que habla, no interrumpir, ceder la palabra las niñas, utilizar vocabulario adecuado, ser precisos, etc.

Se comienza la conversación. (El maestro puede intervenir para guiar la conversación, ayudar5 con frases a los alumnos que no hablen)

Después de la conversación se aplica la técnica "Lluvia de ideas"

En la pizarra se escribe: aves cubanas y se agregan los elementos que los alumnos aporten.

Se insiste en la ortografía de las palabras proclives a ser escritas de manera incorrecta.

Se recuerdan los requisitos de la argumentación.

Se invita a los alumnos a que escriban en un texto todo lo que saben de las aves, de modo que expliquen las razones por las cuales hay que proteger a los animales como parte importante del medio ambiente.

A los alumnos de tercer grado se les escribe en la pizarra las ideas utilizadas en la conversación. Los de cuarto grado, escriben el guión del borrador. Al que tiene dificultades se les presenta el siguiente borrador en una tarjeta para que lo complete:

Las aves aportan grandes beneficios al hombre _____

Hay que cuidarlas porque _____

Debemos hacer _____

Se pasa por los puestos para brindar la ayuda necesaria a los que presenten dificultades.

Conclusiones

Lectura de algunos de los textos elaborados.

Estudio independiente.

Revisar los textos escritos con ayuda de otro compañero o sus padres.

Anexo 9

Análisis metodológico. Unidad N. 8 para ambos grados.

Se ejemplifica con cinco clases de esta unidad. (Una semana)

Contenido	Objetivos	Métodos y p.	M /E	Actividades
Leer con corrección palabras con todo tipo de complejidades silábicas. (3ero-4to) Escribir correctamente palabras de uso frecuente no sujetas a reglas. (3ero-4to)	Lectura: "El zunzún" (3ero) "El jilguero" (4to) Palabras no sujetas a reglas (3ero-4to)	Trabajo con el texto. <u>Procedimiento</u> s: Lectura modelo, en silencio, oral, trabajo con el vocabulario, Viso-audio-gnósico-motor.	video, L/T, Diccionario, pizarra, tarjetas.	Visualización y debate de un video sobre aves cubanas. Cuidado y protección. Lectura modelo para 3er grado y 4to en silencio. Preguntas de comprensión. Trabajo con el vocabulario: 3ero se trabajan las palabras por sinonimia y contexto. 4to por el diccionario. (se atiende las necesidades de cada alumno en particular) Palabras a trabajar por el método V-A-G-M.
Leer con corrección palabras con todo tipo de complejidades silábicas. (3ero-4to) Identificar el género en sustantivos comunes. (3er) Identificar sustantivos, adjetivos y verbos en el texto. (4to)	Lectura: "Fiesta en el monte" (3ero). Reconocer género y género. Lectura: "Concierto" (4to) TV "Un interesante corrido"	Trabajo con el texto. <u>Procedimiento</u> s: Lectura modelo, en silencio, oral, trabajo con el vocabulario. Conversación	TV, L/T, diccionario, tarjetas.	Hablar sobre la vida de los animales que viven en el monte. Lectura modelo para 3er grado. En 4to la hace el monitor. Preguntas de comprensión. A 4to se le reparten en tarjetas. 4to grado Teleclase. Actividades orientadas por el TV. 3er grado trabaja bajo la dirección del maestro en la identificación del

		de reproducción		género y número. Estudio independiente: Buscar en el software educativo "Todo de Cuba", aves cubanas. Confeccionar una ficha sobre la información obtenida en relación a las aves: nombre, hábitat, características.
Expresar ideas de forma oral relacionadas con las aves cubanas de modo que se manifiesten sentimiento de amor y cuidado por ellas. (3ero-4to) Escribir textos argumentativos sobre las aves. (3ero-4to)	3ero-4to. Expresión oral. Tema: Cuido las aves. Argumento mis ideas.	Conversación. <u>Procedimiento</u> s: Aprendo a preguntar, aprendo a ejemplificar, busco argumento.	L/T Lectura, láminas, diccionario, pizarra.	Se organiza el aula en equipos de cada grado. Conversación inicial sobre el tema. (3ero-4to). Importancia de las aves para la vida del hombre. 3ero. Se elabora un plan con las ideas fundamentales. Puede hacerse en pareja. 4to. Escriben su texto borrador. Al alumno con dificultad se le entrega las ideas esenciales en un borrador que debe completar. Estudio independiente: Revisar con ayuda de sus padres o un compañero, los textos elaborados.
Leer con corrección palabras con todo tipo de complejidades silábicas. (3ero-4to) Escribir textos argumentativos sobre las aves. (3ero-4to)	Lectura: "¿Cómo se quedó sin canción el pájaro carpintero?" (3ro) "La casa de algunos animales" (4to) Escritura de la versión final de los textos. (3ero-	Trabajo con el texto. <u>Procedimiento</u> s: Lectura modelo, en silencio, oral,	L/T Lectura, láminas, diccionario, pizarra	Comenzar la clase revisando la tarea. Conversar sobre lo que han aprendido sobre los animales de Cuba. Lectura en silencio para ambos grados. Selección de las palabras de difícil significado, apoyarse en el diccionario.

	4to).	trabajo con el vocabulario. Trabajo independiente.		Preguntas de comprensión. Reescritura de los textos a partir de la revisión realizada. Estudio independiente: Traer fotos, láminas, dibujos, textos para montar una exposición sobre las aves y el cuidado que el hombre debe proporcionarle.
Leer con corrección palabras con todo tipo de complejidades silábicas. (3ero-4to) Escribir el texto definitivo a partir de la revisión colectiva. (3ero-4to).	Lectura: "El centinela" (3ro) "El nido" (4to) Escritura final de los textos a partir de la revisión colectiva. (3ero-4to)	Trabajo con el texto. <u>Procedimiento</u> s: Lectura modelo, en silencio, oral, Trabajo independiente	L/T Lectura, láminas, diccionario, pizarra	Se procede igual que en la clase anterior en el primer momento. Revisión colectiva de los textos. Actividades individuales para cada alumno en correspondencia con los errores cometidos. Montar exposición en el aula.