

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO**

**MODELO PEDAGÓGICO PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO EN LA
ESCUELA MULTIGRADO**

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

**Autor: Lic. Guillermo Calixto González Labrada
Tutora: Profesora Titular Yolanda Proenza Garrido. Dra. C.**

**HOLGUÍN
2006**

Agradecimientos a:

Dra. C. Yolanda Proenza Garrido, mi tutora, que tan desinteresadamente me ayudó.

MsC. Esmerio Montero Silveira por su preocupación y estímulo.

Rigoberto Evelio Alonso Castro por su importante ayuda en la Computación.

Julio Emilio Garcés Barzaga y Segundo Aliaga Céspedes por creer en mí.

Dra. C. Lidia Turner Martí, Dra.C. Josefina López Hurtado, Dra.C. Lesbia Cánovas Fabelo, Dra. C. Ana María Siverio Gómez por iniciarme y guiarme en el campo de la investigación.

Mis alumnos de la Escuela cubana José Martí, de la Misión de Cuba en ONU, New York (1997-2001).

Director y personal docente de la Dirección Zonal José Ramón Vázquez Rabí, Corralillo, Guisa, Granma (2001-2006).

Directivos y maestros de primaria del municipio Bartolomé Masó que compartieron y asimilaron mis ideas iniciales de 1984 a 1997.

Armando Sánchez Villavicencio, por inculcarme la perseverancia.

Las trabajadoras del CDIP de Bayamo que desde el 2001 hasta la fecha me han dedicado atención, ayuda y estimulación.

MsC. Esteban Tomás Ramírez, MSc. Luis Díaz Granado y MSc. Dolores María Almenares Atencio por su desinteresada cooperación.

Cira Piñeiro Alonso, Directora Provincial de Educación, por las facilidades brindadas

La distinguida maestra Isabel Benítez con quien tanto intercambié sobre la educación primaria.

Los compañeros(as) de la DPE y la APC de la provincia Granma que me estimularon y cooperaron en este proceso.

Centro de Estudio del ISP "Blas Roca Calderío" de la provincia Granma.

Quienes postergaron su cooperación y me enseñaron la búsqueda de alternativas autodidácticas.

Dedicatoria:

- ✚ A la Revolución cubana y al Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz por hacer posible que me convirtiera en discípulo de la Pedagogía, lo cual resumí al expresar: “Lo más grande para un maestro: poder ver al primer maestro”.
- ✚ A la memoria de mi padre Jesús Guillermo González Cabrera, que influyó decisivamente en mi incorporación a las carreras pedagógicas.
- ✚ A mi madre Erlinda Graciela Labrada Rodríguez por inculcarme su tenacidad.
- ✚ A mi esposa Solangel Paneque Rondón por facilitarme ayuda con su entrega constante y ascendente.
- ✚ A mis hijas Yudaris Gisela y Lena, por el sistemático estímulo brindado.
- ✚ A mis hermanos y hermanas Hipólita del Carmen, Concepción María, José Camilo, Juan Carlos y Abel Enrique.
- ✚ A mis pequeños gigantes Rigoberto Ángel Alonso González y Diego David Alonso González.

SÍNTESIS

El estudio de la escuela multigrado se caracteriza por la referencia al grado y no en las potencialidades de los grupos múltiples, lo que constituye el hilo conductor de esta tesis. La solución los ubica como el núcleo que hilvana la propuesta, distanciándose de lo tradicional.

Su aporte es un modelo pedagógico para la dirección del proceso que se sustenta en el principio de la combinación de conocimientos ubicando como centro de análisis al grupo múltiple, aportando una variante metodológica para agrupar los docentes y su interrelación con el aprendizaje en la combinación. Se realiza la evolución histórica

que permite un acercamiento novedoso sin el cual no es posible la comprensión de perfeccionarla.

La significación práctica está sustentada en las Etapas para la implementación del modelo pedagógico, constituyendo una guía para su introducción. La preparación y consulta se expresa en el Folleto: El principio de la combinación de conocimientos en las transformaciones de la escuela multigrado, el que aporta aspectos esclarecedores para los educadores.

La contradicción grado-grupo múltiple es resuelta desde el grupo múltiple, lo cual queda demostrado en la introducción práctica, al enriquecerse de manera dialéctica los principios pedagógicos cubanos en el contexto del Modelo de la Educación Primaria.

ÍNDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN _____	1
CAPÍTULO I: CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA MULTIGRADO	
Y SUSTENTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES _____	11
1.1 Evolución histórica de la escuela multigrado y concepciones pedagógicas cubanas. _____	11
1.2 Caracterización de la escuela multigrado cubana desde el punto de vista filosófico, sociológico y psicopedagógico _____	26
1.3 Proceso pedagógico de la escuela multigrado. _____	38
Conclusiones del Capítulo 1 _____	45

CAPÍTULO 2: MODELO PEDAGÓGICO PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO

EN LA ESCUELA MULTIGRADO.	47
2.1 Diagnóstico del estado actual del objeto de investigación	47
2.2 Modelo pedagógico para la dirección del proceso pedagógico en la escuela multigrado.	50
2.3 Etapas para la implementación del modelo pedagógico	75
Conclusiones del Capítulo II	82

CAPÍTULO 3 IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO EN

LA ESCUELA MULTIGRADO	84
3.1. Análisis de la aplicación del método Delphi en el criterio de expertos.	85
3.2.-Concepción del cuasiexperimento.	87
3.3.- Experiencias de la investigación y resultados del cuasiexperimento.	92
3.4.-Introducción en la práctica del modelo en otras direcciones zonales.	108
Conclusiones del Capítulo III:	111

CONCLUSIONES	112
--------------	-----

RECOMENDACIONES	116
-----------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	117
--------------	-----

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La educación en Cuba constituye un hecho que se desarrolla junto al constante perfeccionamiento del país, caracterizado por la vocación solidaria que viene desde los antecedentes fundacionales de la cubanía.

El Héroe Nacional de Cuba, José Martí Pérez (1853–1895), expone un pensamiento pedagógico donde se aprecia con claridad y sistematicidad, a partir de 1883 (32,71)¹, según Chávez (1996), la concreción de sus ideas educativas.

El Maestro no solo piensa en la escuela urbana, reclama la especificidad del medio rural y expone: “Se está cometiendo en el sistema de educación en la América Latina un error gravísimo: en pueblos que viven casi por completo de los productos del campo, se educa exclusivamente para la vida urbana, y no se les prepara para la vida campesina” (32,73)

Esas ideas no encontraron eco de inmediato; solo a partir de 1959, con la Revolución Cubana, la educación rural ocupa una prioridad política y pedagógica: “En Cuba funcionan actualmente 9 000 escuelas primarias. El sector rural tiene una importancia significativa en este nivel de enseñanza y en la diversidad de sus formas de organización...” (137,25)

¹ En lo adelante, los números entre paréntesis se refieren a) a la bibliografía citada en el texto, el primero a la obra consultada y el segundo separado por coma a la página.

Alrededor de siete de cada diez escuelas en Cuba están situadas en el sector rural. La matrícula oscila en el 30% del universo (137,25); de ellas, una parte considerable son escuelas multigrado, con una organización y calidad incomparables con otros países. Cuba está insertada en el mundo y recibe su impacto, pero su forma de reacción es diferente, pues no impulsa políticas discriminatorias, por lo que considera a este espacio pedagógico con similares posibilidades y oportunidades científicas que la escuela graduada.

Del estudio de las Memorias de los Congresos de Pedagogía celebrados en Cuba desde 1986 hasta el 2005, se puede concluir que la escuela primaria rural actual es tratada mediante diferentes espacios: talleres, mesas redondas y conferencias, pero en la generalidad de las valoraciones queda dependiente a la escuela graduada.

Siendo la escuela multigrado una expresión universal, en estos importantes eventos del área iberoamericana no se reflejan espacios diferenciadores, lo que a criterio del autor, constituye una expresión de no reconocer sus propias potencialidades.

La escuela multigrado no ha tenido un espacio que le distinga, al asumirse las regularidades del sector urbano y no considerar sus particularidades, que se ubican en el proceso pedagógico de sus grupos clases y en lo geográfico, en el sector rural y de montaña en que se hallan, así como una menor influencia de las instituciones culturales.

En la literatura pedagógica no se aborda la especificidad de la dirección de las escuelas multigrado y con ello no se contempla ni en la teoría ni en la práctica los matices singulares de estas instituciones, manifestado en sus grupos clases.

Resulta importante en 1964, la Primera Conferencia Nacional Técnica de las Zonas Montañosas de Cuba, que al ser analizada sus memorias, con las intencionalidad de

este autor, se pueden enumerar que se produce una masividad inédita con la apertura de escuelas rurales en las escuelas multigrado, al no encontrarse instituciones de este tipo en el 95% de los lugares donde se realizan las nuevas inauguraciones y no se refleja una necesidad diferenciadora en la dirección pedagógica de estas instituciones al establecer como referente para todos los análisis a la escuela graduada.

La inauguración de internados zonales que desarraigaban a los niños de su medio natural y si bien después no se mantuvieron, en ese período se plantea: “Es probable que antes de que logremos saturar nuestras montañas de los Internados necesarios, el proceso de desarrollo económico-social de nuestro país conduzca a un grado creciente de concentración de población, que vaya permitiendo la liquidación de las obsoletas aulas multígradas”. (59,28)

La creencia de su desaparición y la condición de obsoletas es reflejo del pensamiento pedagógico de la época y a la vez, expresión de no considerar las potencialidades de este espacio pedagógico, lo cual impacta de manera negativa en la dirección de estas.

Del análisis bibliográfico de varios países (México, Nicaragua, Ecuador, Estados Unidos de América, Brasil, Egipto, Viet Nam, España e Inglaterra) se puede resumir que se reconoce la existencia de aulas de grados múltiples, pero estos asumen una connotación externa administrativa, ignorándose la necesidad de una dirección pedagógica diferenciada; se sugieren las variantes básicas (primero-segundo, tercero-cuarto, quinto-sexto) que son categorizadas como menos complejas, pero la experiencia aporta que cada grupo de dos o más grados es una complejidad especial.

De igual forma, la elaboración de planes de clases centralizados, ajustados a las variantes básicas citadas y considerar cuadernos y bloques de asignaturas para

disminuir el impacto de aulas de grados múltiples, unido a la introducción de hojas de trabajo en la búsqueda de regularidades y analogías entre los grados.

Se aprecia en esas regularidades que se considera la existencia de grados múltiples como una limitante de estas escuelas que ha de resolverse con su eliminación y/o descomplejización y por consiguiente no se contempla en su dirección pedagógica.

En los últimos años se produce un mayor acercamiento a la escuela multigrado, reflejado en la existencia de interesantes tesis doctorales (Lissabet, 2003; Gel, 2003; Guilarte, 2003; Miyares, 2006), pero estas no se dedican al tema que ocupa esta propuesta, al reflejarse insuficiente tratamiento pedagógico al contexto de sus grupos clases, el abordaje de didácticas y/o metodologías según el criterio de las tres variantes básicas de grados múltiples, con lo que se reduce el amplio universo de los grupos clases a solo tres casos, así como la manifestación de dependencia a la escuela primaria graduada.

Otros aspectos son que se trasladan los preceptos de la diversidad de la escuela graduada y no se realiza a partir de lo singular del medio rural y de montaña o de zonas periféricas al sector urbano; las propuestas didácticas a partir de cada asignatura sin considerar el grupo clase de grado múltiple y la persistencia de que estas escuelas son expresión de zonas intrincadas y no considerar los diferentes contextos.

Es criterio del autor que el tratamiento con rigor científico, aunque superior a períodos anteriores aún no aborda la característica principal de las escuelas multigrado, al no concebir el grupo clase de grado múltiple como el elemento clave.

En el último quinquenio, en el escenario pedagógico cubano se produce un estudio que forma parte del proyecto que ejecutan el MINED-UNICEF-UNESCO, en el marco de la colaboración del Gobierno de Cuba y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

2002-2006, que al analizarse en sentido crítico para esta propuesta puede señalarse que no existe una definición para la escuela multigrado y no precisan cómo dirigir pedagógicamente a partir de los grupos de grados múltiples. Reconocen la necesidad de mantener la escuela multigrado con aulas de grados múltiples, incrementarlas y perfeccionarlas, pero ajustadas al grado y se establece al director zonal acompañado de un subdirector zonal o un jefe de ciclo sin explorar al grupo múltiple.

Se plantea la existencia de un entorno cultural y social heterogéneo que exige de un aprendizaje desarrollador, pero similar al grado; la estrategia de dirección del aprendizaje no concibe al grupo de grado múltiple y los colectivos zonales reproducen a los ciclos que no se corresponden con las particularidades de estas escuelas.

Se admiten variantes organizativas y adecuaciones curriculares semejantes a la escuela graduada y no se consideran los grados múltiples, se admite la clase única pero el objetivo es el del grado y las propuestas didácticas y metodológicas para aplicar en zonas rurales conciben el horario por grados y no por el grupo múltiple.

El análisis pedagógico de las escuelas multigrado realizado por este autor, permite exponer aspectos que dan continuidad a lo antes expresado que se manifiesta en que se considera su dirección pedagógica como particularidad de las escuelas graduadas, establecen variantes básicas de grados múltiples (ignorando el resto o reduciéndolas a estas) y a partir de ellas se brindan recomendaciones metodológicas mediante planes de clases y en el horario docente se acepta la variedad de los grados como una unidad docente, pero en la práctica pedagógica su funcionamiento es por el grado.

Los grupos múltiples son admitidos, puesto de manifiesto en la descentralización metodológica, pero se impone el grado y se han elaborado cuadernos, hojas de trabajo e introducción de bloques de asignaturas para hacer menos complejo el proceso.

Las consideraciones anteriores reiteran las reflexiones expuestas de no contemplar los grupos clases de grados múltiples en la dirección pedagógica del multigrado.

Las transformaciones sustentadas en el Modelo de la Educación Primaria del MINED (2003), a criterio de este autor, destacan una diferencia significativa respecto a períodos anteriores, al dejar explícito el tratamiento de la diversidad.

El planteamiento de que el núcleo metodológico central (Modelo Escuela Primaria, 2003) está en la propia escuela, es un referente de accionar obligatorio en la búsqueda de particularidades para una atención diferenciada en el espacio metodológico, no tenido en cuenta hasta el presente.

Puede reconocerse así un importante PROBLEMA CIENTÍFICO: ¿Cómo perfeccionar la dirección del proceso pedagógico de la escuela multigrado, que permita el trabajo por la combinación de conocimientos en aulas de grados múltiples?

El problema está en correspondencia con el Programa Ramal No. 1 del MINED: “El cambio educativo en la Educación Básica: un reto de la Revolución Educacional”, que plantea como objetivo: “Contribuir a los procesos de transformación de la educación básica mediante la Investigación de sus condiciones actuales y perspectivas, aportando los presupuestos teóricos y metodológicos que permitan orientar la dirección del cambio educativo y la toma de decisiones en función de la calidad de la educación”, y que además define dentro de sus prioridades: “El aprendizaje escolar” y la “Dirección científica educacional”, que son abordadas en el contexto de esta propuesta.

Hacia su solución se enfoca la presente tesis que, toma como OBJETO DE INVESTIGACIÓN: La dirección del proceso pedagógico que se desarrolla en la escuela multigrado cubana. En correspondencia con el problema científico planteado, se formula como OBJETIVO: Proponer un modelo pedagógico cuyo núcleo sea el principio

de la combinación de los conocimientos de la escuela multigrado de manera que permita el perfeccionamiento de la dirección del proceso pedagógico y favorezca el aprendizaje de los alumnos en estas escuelas, al considerarse sus grupos clases de grados múltiples.

Constituye el CAMPO DE ACCIÓN: La dirección metodológica y didáctica del proceso pedagógico en la escuela multigrado de la provincia Granma.

El proceso investigativo sigue una lógica analítico-deductiva mediante la siguiente HIPÓTESIS: Con la aplicación de un nuevo modelo pedagógico fundamentado en el principio de la combinación de conocimientos de la escuela multigrado se logra el perfeccionamiento de la dirección pedagógica y se favorecen las potencialidades del aprendizaje en estas escuelas.

Para responder las exigencias expuestas en el objetivo fue necesario formular las siguientes TAREAS DE INVESTIGACIÓN:

1. Estudio de la evolución histórica de la escuela multigrado para revelar las regularidades y tendencias que en el mismo se han dado, así como elaborar los instrumentos necesarios para la recogida de la información que se procesará.
2. Estudio de la influencia de las combinaciones en los diferentes grupos clases de grados múltiples en la organización metodológica de la escuela multigrado.
3. Estudio bibliográfico de las características de las tradiciones pedagógicas cubana, que pueden ser asumidas como presupuestos teóricos del modelo que se propone y para su implementación práctica.
4. Diseño del modelo pedagógico y del enfoque derivado del mismo precisando sus estructuras, sus funciones y sus relaciones esenciales.

5. Elaboración de recomendaciones metodológicas para la aplicación del modelo pedagógico, independientemente, de los grupos múltiples que en la escuela multigrado se den, así como su correspondiente ejemplificación.
6. Ejecución del experimento pedagógico para validar en la práctica la propuesta contentiva en el modelo pedagógico.
7. Análisis de los resultados por medio de la triangulación de: la evaluación del criterio de expertos, juicios de los resultados del experimento, así como la puesta en práctica mediante una variante experimental.

En el desarrollo de este trabajo, determinado por el objetivo y las tareas de investigación previstas fueron empleados los métodos siguientes:

Del nivel teórico: Histórico – lógico: en el análisis de los planes de estudio, programas y literatura especializada para conocer los antecedentes e ideas contemporáneas prevalecientes en Cuba y en otros contextos geográfico–pedagógicos, así como en el estudio de la evolución histórica del objeto. Analítico–sintético e inductivo-deductivo: utilizado durante todo el proceso de investigación para la determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta. Modelación sistémico-estructural-funcional para el establecimiento de relaciones y estructura de la concepción teórica y metodológica.

Del nivel empírico: Observación del proceso pedagógico en escuelas y aulas multigrado para evaluar el lugar que ocupa en la dirección del proceso pedagógico el grupo clase de grado múltiple. Análisis de documentos escolares: resoluciones, orientaciones metodológicas, programas, cuadernos, informes y registros de visitas de entrenamientos metodológicos conjuntos e inspecciones escolares para definir la trascendencia en la dirección pedagógica del grupo clase de grado múltiple. Criterio de

expertos, acerca de la concepción asumida para la elaboración del aporte teórico y sobre la posible efectividad en su aplicación. Experimento pedagógico en una dirección zonal de escuelas multigrado, para evaluar la efectividad de la propuesta.

De los matemáticos: Métodos estadísticos: a través de procedimientos estadísticos descriptivos, como son: distribuciones de frecuencias en forma de tablas y gráficos, sobre todo, en la aplicación de los métodos empíricos durante la etapa del diagnóstico actual del objeto y procedimientos inferenciales en la evaluación de los resultados alcanzados para procesar la información recogida en el proceso investigativo.

El APORTE TEÓRICO de la investigación consiste en un modelo pedagógico para la dirección del proceso en las escuelas multigrado que se sustenta en el principio de la combinación de conocimientos, el que permite ubicar en el centro del análisis pedagógico al grupo clase de grado múltiple, aportando una organización metodológica en variantes para agrupar los docentes en esos grupos, así como la interrelación con el aprendizaje en la combinación de conocimientos. Para ello se realiza la evolución histórica de la escuela multigrado que permite un acercamiento antes no existente y sin el cual no es posible la comprensión de la necesidad de perfeccionarla según el grupo clase de grado múltiple.

La SIGNIFICACIÓN PRÁCTICA está sustentada en las Etapas para la implementación del modelo pedagógico, las que interrelacionan los componentes básicos de éste y constituye una guía para su introducción. La preparación y consulta se expresa en el Folleto: El principio de la combinación de conocimientos en las transformaciones de la escuela multigrado, el que aporta aspectos esclarecedores para directivos y docentes.

La problemática investigada y los resultados alcanzados han sido expuestos por el autor en artículos, eventos, cursos de postgrados y conferencias en Talleres de Educación Rural en la provincia Granma.

La contradicción fundamental se revela entre los grados y los grupos clases de grados múltiples expresada en una dirección pedagógica que no considera la particularidad del grupo clase de la escuela multigrado lo que exige de su análisis y solución.

La novedad científica radica en que por primera vez se refleja un modelo pedagógico para la dirección pedagógica fundamentado en los grupos clases de grados múltiples, con lo cual se distancia de la concepción tradicional basada en el grado.

La actualidad del tema radica en el esfuerzo del MINED por atender la diversidad, lo que propicia un análisis distanciado de lo tradicional y que se centra en los grupos clases de grados múltiples.

La estructura del informe es como se expresa a continuación: Introducción, que contiene los elementos esenciales del diseño del proceso investigativo realizado. Un primer capítulo, en el que se expone la evolución histórica de la escuela multigrado, sus fundamentaciones filosóficas, pedagógicas y psicológicas, así como el estado actual del proceso pedagógico en la escuela multigrado. Un segundo capítulo, en el que se expone el modelo pedagógico para la dirección del proceso pedagógico a través de la argumentación pedagógica en el principio de la combinación de conocimientos de la escuela multigrado. Un tercer capítulo, que contiene la implementación práctica del modelo pedagógico el cual valida la propuesta. Conclusiones, que recogen los aspectos focales de la investigación realizada. Recomendaciones, para el perfeccionamiento de los resultados, su introducción y generalización. Referencias bibliográficas, Bibliografía consultada y un cuerpo de anexos, que contiene los instrumentos utilizados en la

recolección de información y los datos del procesamiento de los resultados, de modo fundamental.

CAPÍTULO I: CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA MULTIGRADO Y SUSTENTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES

En este capítulo se presenta el marco conceptual que sustenta la tesis, constituido por un conjunto de conceptos y preceptos conformados en el desarrollo del proceso investigativo, en el que se refleja la no existencia explícita del tratamiento a la escuela multigrado en la bibliografía existente, lo cual obligó a la búsqueda de alternativas de análisis para asumir posiciones que constituyen una referencia sintetizada de un espacio pedagógico matizado por la prevalencia pragmática y carente de un cuerpo teórico.

1.1. Evolución histórica de la escuela multigrado y concepciones pedagógicas cubanas.

Esta particularidad de su tratamiento teórico exige como criterio general el conocimiento de cómo ha evolucionado y para ello, es necesaria una periodización para ubicar las ideas claves y los aspectos más notorios que justifican su comportamiento contemporáneo.

Para la determinación de las etapas se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- El impacto ocasionado por la ocupación norteamericana a inicios del siglo XX.
- El carácter transformador que imprimió el triunfo de la Revolución cubana.
- El auge experimentado en la educación en Cuba, como parte sustancial de la sociedad, a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI.

La caracterización de estas se realiza a partir de los siguientes indicadores:

- Concepciones metodológicas.
- Organización escolar.
- El aprendizaje multigrado.

Las etapas son:

- Etapa I: Influencias del modelo pedagógico de los Estados Unidos de América. (1898 – 1958).
- Etapa II: Los impactos transformadores de la Revolución en la educación. (1959 – 1990)
- Etapa III: Hacia un nuevo modelo pedagógico. (1990 – hasta la fecha)

En los siglos XVI, XVII y primera parte del siglo XVIII no se puede hablar de una organización escolar sistematizada, que aparecerá a fines del siglo XVIII, pero sí son reconocibles formas no escolares de educación que ejercían los individuos, instituciones y las actividades políticas, jurídicas, económicas y religiosas que se completaban con las expresiones del arte popular, la recreación y las costumbres de la “llamada conciencia común, entre ellas las creencias y las supersticiones”. (172,182)

Es reiterado que “el pensamiento liberal del siglo XVIII representó una notable contribución a la conformación de la teoría y prácticas educativas del siglo XIX” según precisa Antonio Blanco (2002), pero por otro lado, en el análisis de las ideas educativas entre el siglo XVIII y el XIX se apunta por Hortensia Pichardo (1973) que de 1790 a 1878 se desarrolló el período de auge y crisis del régimen esclavista en la Isla y que la burguesía cubana como capa social que se encontraba en el centro le correspondió ser la fuerza motriz del posible progreso histórico.

Estas ideas introductorias permiten la exposición de cada una de las etapas.

ETAPA I: Influencia del modelo pedagógico de los Estados Unidos de América. (1898 – 1958)

La época que se inicia con el dominio yanqui en Cuba, al arrebatarnos a los mambises el triunfo ganado en el bregar de 30 años de lucha, está marcada por la intención declarada de ignorar las condiciones culturales de la Isla e imponer las foráneas.

Numerosos estudiosos coinciden en lo desafortunado que fueron para la formación cultural cubana las intenciones e implementaciones norteamericanas.

En lo fundamental, esta época continuó como la dejó la metrópoli española al mantener el elitismo para una minoría y el abandono para las mayorías.

La influencia yanqui fue un mal que acompañó a otro peor: el creciente abandono de la escuela y la desatención de los servicios educacionales, como ha quedado evidenciado en los análisis históricos realizados y en la caracterización de la época realizada por Fidel Castro Ruz en la Historia me Absolverá, en 1953.

En estudios realizados en las primeras décadas del siglo XX cubano se señala que existía un maestro por cada 691 niños en la educación primaria. (131, 51)

En esta etapa, un elemento informativo -pero de suma importancia- lo constituye el hecho de que con la intervención de Estados Unidos de América, se produce la organización de la escuela primaria durante la ocupación militar (131, 51), cuyo impacto habrá de alcanzar las casi seis décadas dependientes del imperio norteamericano.

Según Pichardo (1973), la Ley norteamericana daba por hecho que los niños pobres, más necesitados, no podían estudiar ni superarse.

La misma historiadora apunta que la Orden 226 fue elaborada con concepciones pragmáticas y al estilo de los interventores. Según esta orden, las escuelas públicas se dividían en aulas completas e incompletas; estas últimas referidas al medio rural con un

solo maestro, pero con limitaciones, al considerarse un ayudante, como si estuviera en un aula completa, además de establecer como mínimo 15 niños o niñas, o ambos.

Esta subordinación, según los estudios realizados por este autor marcarán el futuro de la hoy denominada escuela multigrado y originará una dependencia de la escuela graduada que abarcará todas las aristas de su funcionamiento.

Resulta interesante que varios autores (Pichardo, 1973; Cartaya, 1996) resaltan elementos que caracterizaron los desgobiernos en este período, de los cuales son demostrativos los siguientes:

- En 1902, durante el Gobierno de Tomás Estrada Palma, se dicta una Ley escolar, pero sin prioridad presupuestaria.
- De 1913 – 1921 en el Gobierno del General Menocal, se establece el servicio de maestros ambulantes en algunas zonas rurales, se construyen unos pocos centenares de casas para escuelas de un aula y se inicia la concepción de las escuelas normales.
- A partir de 1933 se construyen algunas escuelas rurales y se acomete la tarea de dotar de locales a las escuelas rurales de aulas únicas.
- Se afirma que en 1950 existía un maestro urbano por cada 18 niños en edad escolar, mientras que en zonas campesinas, uno por cada 159 niños. Solo asistía a escuelas públicas o privadas un poco más del 50% de la población del país.

La escuela rural, además de que no daba respuesta a las necesidades educativas de la población, los escolares asistían descalzos, desnudos, desnutridos y los maestros tenían que utilizar su sueldo para la compra de los medios escolares.

Las pocas escuelas rurales presentaban un estado deplorable y no contaban con áreas ni para huertos (cultivos); la enseñanza estaba limitada a los más rudimentarios

conocimientos y penetrada por el pragmatismo burgués, originando una escuela eminentemente verbalista.

Un análisis en este período no puede obviar el siglo XIX cubano y dejar de mencionar el impacto de figuras relevantes del pensamiento cubano como son José Agustín Caballero y Rodríguez (1762-1835), José de la Luz y Caballero (1800-1862) y Félix Varela y Morales (1788-1853) las que se reflejan en quienes les corresponde dar continuidad a la labor educativa; entre ellas se puede mencionar el ideal educativo de Enrique José Varona (1849-1933); el pensamiento educativo de Manuel Valdés Rodríguez (1849-1914); el de la insigne educadora María Luisa Dolz y Arango (1854-1928) y el del Maestro de todos los cubanos José Martí Pérez (1853-1895), quien resume “lo fundamental del proceso social contradictorio y fluido de la época colonial. Él recogió la herencia mejor de las generaciones que le precedieron y, a través del prisma de la generación en que vivió, volcó en su pueblo el legado de siglos de lucha” (32, 23)

Del estudio, análisis y reflexión del pensamiento pedagógico del siglo XIX y tomando como referentes básicos a Luz y Caballero y a José Martí, se concluye en coincidencia con Valdés (2003) que “el ideario pedagógico cubano fundamental del siglo XIX, analizaba lo instructivo y lo educativo como procesos diferenciados, ambos como funciones de la enseñanza, formando una unidad dialéctica, en un solo y único acto” y ello se refleja en esta etapa.

En el período de la República neocolonial (1902-1958) surgen y desarrollan su ideario pedagógico toda una pléyade de educadores, entre los que se destacan: Enrique José Varona, Carlos de la Torre, Alfredo Aguayo, Ramiro Guerra, Ana Echevoyen, Diego González y Piedad Maza.

En esta etapa respecto a la categoría educación e instrucción se concluye por Valdés (2003) que “se mantiene una delimitación entre los conceptos instrucción y educación, (...) a ponderar sus vínculos y relaciones, a reconocer su mutua interdependencia, lo que presupone la existencia de un área común. Ya la instrucción no constituye un fin en sí mismo, es un medio para llevar a cabo la educación”.

Resulta importante, que en este lapso de tiempo, la Pedagogía cubana es continuadora de lo mejor del intelecto cubano y las apetencias y normativas yanquis no logran opacar la influencia de las figuras nacionales, que preconizaban la necesidad de especificidades en la educación y en particular, en el medio rural como apunta Justo Chávez (1996) en los estudios realizados sobre el pensamiento pedagógico cubano.

Lo anterior se resume mediante Martí, que en sus preocupaciones sobre la educación al igual que en el resto de sus facetas, no se limitan a Cuba y concibe en 1883 con claridad y sistematicidad, la concreción de sus ideas educativas de acuerdo con la realidad y la necesidad histórica latinoamericana. No solo piensa en la escuela urbana, sino que diseñó una manera específica de educar para la inmensa población rural desposeída y dispersa de América Latina, pero sin perder sus caracteres generales esenciales, lo que queda explícito cuando sentencia:

“Se está cometiendo en el sistema de educación en la América Latina un error gravísimo: en pueblos que viven casi por completo de los productos del campo, se educa exclusivamente a los hombres para la vida urbana, y no se les prepara para la vida campesina” (103, 369)

Otros aspectos importantes son la creencia de que es una escuela de segunda clase, a la que se acude cuando no existe más remedio y la poca bibliografía dirigida a estas

resulta una limitante para la consulta de los maestros, persistiendo como referencia el grado.

En Cuba, hasta 1958, la existencia de la escuela rural multigrado era casi nula y, donde funcionaban, no tenían prioridad real por las autoridades gubernamentales.

En esta etapa se puede concluir que la escuela multigrado se caracteriza por denominaciones vagas que no reflejan su contexto, lo cual es afirmado por estudiosos de este tema como es el caso de Celia Pérez (1982), y su dependencia a la escuela primaria graduada, así como ausencia de una bibliografía que recoja en detalles las características de estas instituciones escolares, por lo que hay que considerar los comportamientos globales que se poseen sobre la educación primaria.

Es importante resaltar en esta etapa, que se carece de memoria escrita sobre concepciones metodológicas específicas, no se explicita una organización escolar propia y el hecho de considerarla una escuela incompleta y limitada hasta en el personal docente, impacta negativamente en el aprendizaje de los escolares.

Las pocas referencias bibliográficas de la época apuntan a considerar que estas escuelas obtenían un resultado inferior en el aprendizaje escolar que el resto de las escuelas.

Todo lo anterior permite asegurar al autor que las escuelas multigrado adolecían de una diferenciación en su dirección pedagógica, originando tener como referencia a las escuelas graduadas, que eran las que proliferaban.

Etapas II: Los impactos transformadores de una Revolución. (1959 – 1990)

Las modificaciones de la estructura política y social quedan resumidos por Hortensia Pichardo (1973): “En la esfera de la educación, los ingentes esfuerzos del Gobierno Revolucionario tuvieron como contenido esencial dar solución a los grandes problemas

del pasado neocolonial, la reorganización y tecnificación del Ministerio de Educación y la toma de medidas inmediatas para eliminar el analfabetismo y garantizar la extensión de los servicios educacionales”.

No era posible acometer las nuevas metas sin antes realizar los cambios institucionales, y a la par, preparar culturalmente a la población cubana, como factor conscientizador de lo que se realizaría posteriormente.

Una rápida exposición de esas medidas (59,7) es la siguiente:

- La atención al pleno desarrollo del ser humano mediante la primera Reforma Integral de la Enseñanza, en diciembre de 1959.
- En marzo de 1959 se crea la Comisión Nacional de Alfabetización en el Ministerio de Educación, la que inicia actividades en distintas zonas del país.
- Se constituye en 1960 el Contingente de Maestros Voluntarios, propiciando, en la zona montañosa, el acceso a la enseñanza de todos los campesinos y poner a los maestros en contacto con las realidades de estas zonas.
- Se constituye en 1960 la Brigada de Maestros de Vanguardia Frank País, para laborar en las montañas de Oriente, Las Villas y en Pinar del Río.
- En 1961 se inicia en La Habana el Plan de Educación para Campesinas “Ana Betancourt”, mediante el cual se atienden más de 150 mil muchachas de áreas rurales.
- En 1961, al realizar la Campaña de Alfabetización, se obtiene un saldo de 3,9% de analfabetismo residual sobre la población total.

Puede apreciarse que este conjunto de medidas garantizan la atención educacional, no solo a las zonas urbanas, sino que se produce una incomparable incursión en las

zonas rurales y de montañas, donde la escuela multigrado pasa a ocupar un lugar medular.

Al arribar los maestros de montaña a estas zonas intrincadas, la situación educacional era precaria e inexistente: “Cuando nuestros maestros llegaron por primera vez a estas zonas, no encontraron escuelas en el 95% de los casos” y “de nuestras escuelas de montañas hay un 90% incompletas...” (59, 58)

Las condiciones y características de estas escuelas en la primera década de esta etapa (años 60 del siglo XX) llevan al comentario de que si bien existía el mismo plan de estudio en las escuelas rurales, el nivel de aprendizaje era inferior y la mayor afectación se producía en las escuelas de grado múltiple o multigrado.

Con la apertura de escuelas que significó un 178% de aumento de la matrícula en las áreas rurales (López, 1982), los retos pedagógicos sobrepasan los que hasta ese momento se habían producido, unido al surgimiento del activismo pedagógico y los primeros internados de montaña en el curso 1963-1964.

Ese desarrollo va aparejado a la prevalencia de la escuela multigrado y a la búsqueda de nuevas formas organizativas, aspecto del cual no se tenía referencia en el ámbito pedagógico cubano.

Al inicio de la década de los años 60 (siglo XX), junto a las escuelas graduadas (urbanas y rurales) existían las escuelas unitarias ² que diferían de las graduadas no solo en su ubicación, sino que en ellas un solo maestro atendía varios grados. En 1960-1961, se estima que el 41,3% eran unitarias rurales.

² En la bibliografía especializada aparecen como enseñanza mutua, unitaria, unidocente, monitorial, multigrada, multigrado, escuela de un aula, aula de multitudes. En los últimos tiempos los más utilizados son multigrado y multigrado.

En el Primer Congreso de la Brigada de Maestros de Vanguardia Frank País (1963) se considera la posibilidad de que el desarrollo económico-social del país, condujera a la concentración de población y fuera permitiendo la liquidación de las obsoletas aulas multigradas.

Más adelante, y permaneciendo hasta finales de esta etapa e inicios de la tercera, los planes de clases se agrupaban en tres variantes nacionales: primero- segundo; tercero-cuarto y quinto-sexto, con lo cual se simplificaba el trabajo del maestro.

Esas concepciones directivas, si bien pretendían ayudar al docente en la práctica pedagógica no fortalecían la conducción del proceso según los grupos clases de grados múltiples, sino que refuerzan la referencia al grado.

El impetuoso desarrollo educacional cubano que se proyecta y realiza en este sector de la educación primaria da origen a nuevas ideas entre las que se expresa la reducción de los grados múltiples a tres ciclos o niveles, según la época:

Década de los años sesenta (siglo XX): primer ciclo o nivel preparatorio: *primer grado*; segundo ciclo o nivel medio: *segundo y tercer grados*; tercer ciclo o nivel superior: *cuarto, quinto y sexto grados*.

Nótese como el primer ciclo no contempla el aula multigrado, sino que se descompone en un solo grado: el primero. Esas ideas persistirán con mayor o menor influencia en esta etapa y se reflejarán en la tercera.

La memoria pedagógica de aquellos primeros años de Revolución Educacional refleja la división de los grados para trabajar en dos sesiones, a partir de 1962-1963, ya que el 70% de la matrícula era de primer grado.

A partir de 1975, mediante la Resolución Ministerial 210/75 del Ministerio de Educación de Cuba, se agrupan las escuelas rurales en cuatro variantes: Variante I: las escuelas

rurales graduadas. Variante II: las escuelas semigraduadas de primero a cuarto grado, con un maestro para primero-tercero y otro, en segundo-cuarto. Variante III: los grados quinto-sexto. Variante IV: las escuelas multigrado, como forma de dar solución a los casos en que no pueden agruparse las variantes anteriores y un maestro debe atender varios grados.

En las variantes anteriores, como consecuencia de la lógica imperante, se establecen estratos en la escuela multigrado que le ubican en las variantes II, III y IV, lo que reafirma las ideas del autor, de no considerar la trascendencia de los grupos clases de grados múltiples.

El seguimiento de este período impone el comentario sobre hechos importantes acaecidos en la provincia Granma.

En el período 1984-1990 se desarrolla por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) del Ministerio de Educación una investigación sobre cómo ampliar la comunicación en los niños en las zonas rurales, dirigidas por las doctoras Lidia Turner Martí y Josefina López Hurtado, de la cual este autor es colaborador y donde las recomendaciones realizadas, se ajustan más al medio académico (grupos de grados múltiples) donde ellos se desenvuelven, que al grado.

En la provincia, mediante el Destacamento de Maestros de Montaña se propician Jornadas Pedagógicas en este sector, cuyas memorias permiten acercarse a sus resultados, los que profundizan en las particularidades de la escuela multigrado a partir del modelo existente en las escuelas graduadas, pero sin apreciar el rol de los grupos múltiples en la dirección del proceso pedagógico.

La poca bibliografía dirigida a estas escuelas resultaba una limitante para la consulta de los maestros de estos planteles, persistiendo la referencia al grado.

Un aspecto que explica el comportamiento del proceso pedagógico en este período es el relacionado con los componentes del proceso como se comenta a continuación.

Sobre las categorías educación e instrucción en esta etapa resalta lo analizado por Valdés (2003) que expone: “Después del triunfo de la Revolución, aunque la unidad entre ambas categorías se eleva al rango de ley, no es menos cierto que en su tratamiento se aborda con más énfasis la instrucción y queda relegada a un plano inferior la educación. La explicación de este hecho, a nuestro juicio, hay que buscarla básicamente en el mayor desarrollo que alcanza la teoría de la enseñanza, con respecto a la teoría de la educación”.

Lo cual arraiga en la escuela multigrado su subordinación al grado y la persistencia de que aunque hay que mantenerlas, la posibilidad de su desaparición es posible o al menos ir las descomplejizando.

En la etapa la universalización de la educación cubana y, en particular, la educación primaria, origina por primera vez la masificación de la escuela rural multigrado, lo que constituye un reto, al no estar preparado el personal docente ni las estructuras de dirección para tan magnánimo acontecimiento.

Lo anterior lleva aparejado la aparición de estructuras organizativas que irán evolucionando como antes se anotó, pero siempre tendrán como referente básico al grado y no al grupo clase de grado múltiple.

Persiste, dada la dependencia al grado, la carencia de una concepción metodológica propia de la escuela multigrado que aborde su principal complejidad: el grupo de grado múltiple, así como asumir una organización escolar que no le diferencia del sector urbano. Es significativo que los resultados del aprendizaje escolar concentran las

mayores dificultades, según las referencias generales, pero a la vez carente de datos específicos.

Se reitera en los elementos apuntados la ausencia de una dirección pedagógica propia de estas escuelas y con ello se ignoran las potencialidades existentes en los grupos clases de grados múltiples.

Resulta concluyente para este período lo apuntado por Gaspar Jorge García Galló: “Si quisiéramos resumir en una apretada síntesis toda la diferencia entre la educación impartida y recibida en Cuba antes de 1959 y la que hoy está teniendo lugar en nuestro país diremos que, a diferencia de aquella, existe ahora un sistema de educación planeado y conscientemente dirigido a servir como fuerza impulsora del desarrollo social...” (62, 66)

ETAPA III: Hacia un nuevo modelo pedagógico. (1990 – hasta la fecha)

En este período se impulsan por el Ministerio de Educación, mediante el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, espacios de debate relacionados con la escuela multigrado que de una forma u otra, tratan de buscar respuestas pedagógicas a sus especificidades y propician espacios reflexivos que contribuyen a mover el pensamiento pedagógico.

Resulta para este autor un momento crucial, el introducir la enseñanza de la lecto-escritura en el primer grado, junto con la especialista Josefina López, en el curso escolar 1991-1992 en el municipio Bartolomé Masó, de la provincia Granma, que propició revelar que en la escuela multigrado era posible enfrentar estas exigencias con adecuaciones que no implicaran el abandono del grupo clase de grado múltiple.

La búsqueda en las Memorias, Resúmenes y Ponencias de los Congresos de Pedagogía, de cuál es el tratamiento de esta temática a partir de sus particularidades,

se concluye, que aparece abordado, manteniendo la particularidad de ser aún dependiente de la escuela graduada y en la escuela multigrado se admiten experiencias que empiezan a reflejar sus potencialidades.

A criterio de este autor, el impacto de las investigaciones del ICCP, que continúan en esta etapa, relacionada con el lenguaje y la comunicación, así como la incursión en la creatividad del maestro multigrado, que se presentan en el Congreso de Pedagogía 1990 y el Simposio de la Inteligencia, Pensar y Crear (1991), constituyen ejemplos del distanciamiento que empieza a producirse de la escuela graduada, pero aún sin reconocer el grupo clase de grado múltiple como el núcleo metodológico de las escuelas multigrado.

Como antesala de la exposición creativa de los maestros de este sector rural se realizan en el municipio Bartolomé Masó, provincia Granma un conjunto de Talleres Metodológicos de intercambio entre los investigadores del ICCP (participa este autor) y maestros que aportaron criterios interesantes acerca de la preocupación de cómo accionar no con arreglo al grado, sino reconociendo el grupo clase de grado múltiple.

A inicios de los años 90 (siglo XX) se produce un giro en los materiales contentivos de los planes de clases del sector rural , ajustándolos a lo que se consideran las *variantes básicas*: primero-segundo, tercero-cuarto y quinto-sexto.

El autor, mediante su experiencia personal, en el período 1997-2001, entra en contacto con las particularidades de la escuela multigrado en Estados Unidos de América, lo cual le permite apuntar que en ese país, se manifiestan tendencias similares a las apuntadas en los Congresos de Pedagogía.

Una rápida incursión sobre lo anterior, permite señalar que se ubican las escuelas en zonas suburbanas, rurales y lugares apartados con un solo maestro (en casas

habilitadas como escuelas) y en dependencia de la composición social de la comunidad así serán los recursos disponibles. La bibliografía de estas escuelas refleja particularidades similares a las reflejadas en esta tesis sobre otras áreas geográficas.

En artículos de este período se observa una creciente preocupación sobre esta temática; en ellos se realizan sugerencias metodológicas, didácticas y ajustes curriculares, aunque sin apartarse del paradigma de la escuela graduada.

Resulta interesante que en esta etapa los textos consultados, tanto del ámbito nacional como el internacional, o los relacionados con los eventos pedagógicos donde se ha abordado el tema de la educación primaria, las experiencias alrededor de la escuela multigrado reconocen la particularidad de sus grados múltiples, pero no se plantea ninguna propuesta a partir de esta singularidad.

En los últimos años el estudio de las tesis doctorales y proyectos de investigación permite afirmar que se refleja una gama de criterios que se pueden dividir en: Sugerencias didácticas para la escuela multigrado con arreglo al grado; propuestas didácticas para la escuela multigrado que sin desconocer su dependencia de la escuela graduada, admiten sus especificidades; evaluación de los riesgos de estas escuelas; la necesidad de descubrir y potenciar sus ventajas y la manera de responder a particularidades específicas.

Se concluye que en este período aunque se mantiene como referencia al grado, varias aristas en investigaciones y tesis doctorales apuntan a reconocer las potencialidades existentes en estas escuelas, aunque sin ubicar como núcleo el grupo clase de grado múltiple.

No obstante es justo mencionar que tanto en Cuba como en México, según la consulta bibliográfica del autor, se producen manifestaciones de cómo aprovechar las

particularidades de los grupos clases de grados múltiples, en lo metodológico y didáctico de estas escuelas o como el caso de esta tesis que fundamenta la conducción del proceso en esa singularidad, aspecto antes no tratado en la literatura especializada. Un aspecto importante lo constituye el juego de Folletos del MINED-UNICEF-UNESCO que marca una recopilación de precisiones no comunes en esta área pedagógica y, a la vez, ratifica el criterio de concebirla como una dependencia de la escuela graduada y tomar como referente conceptual los existentes desde inicios de la década del 80 (siglo XX) sin tener en cuenta las transformaciones producidas en la escuela multigrado en este período.

Las ideas anteriores permiten afirmar al autor que las concepciones metodológicas y la organización escolar transitan según las exigencias de la escuela graduada y no se expresa el grupo clase de grado múltiple en la dirección pedagógica de las escuelas multigrado.

El aprendizaje de los escolares en los grupos clases de grados múltiples evoluciona favorablemente, aún con diferencias negativas respecto al sector urbano, pero con el impacto de las transformaciones tecnológicas que al final de este período se producen.

1.2 Caracterización de la escuela multigrado cubana desde el punto de vista filosófico, sociológico y psicopedagógico

Visión filosófica

La escuela multigrado, que es una idea milenaria y universal acorde a lo investigado por este autor, ha ido evolucionando junto a las sociedades, ubicando algunos investigadores sus primeras manifestaciones con el liceo socrático y el colegium aristotélico como muestra de la constante respuesta educativa que ha prevalecido en la historia humana.

En Cuba se remonta su aparición a las soluciones que fueron emergiendo en épocas paralelas a los preceptos fundacionales de Cuba en el siglo XVIII, asociadas a figuras que son paradigmas de este período y que evolucionan hasta Martí; el que ve la necesidad de una escuela rural que fuera expresión de ese medio y preparara para ella sin desatender el propósito mucho más amplio de educar para la vida. Lamentablemente, esos esfuerzos no tuvieron eco durante la época que se sucedió de 1902 a 1958.

Con el triunfo revolucionario se retoman las ideas más trascendentales que habían anticipado para su Patria las figuras históricas antes referidas, por lo que, a partir de este momento se desencadena todo un movimiento educacional que tendrá sus puntos cimeros en las Primera, Segunda y actual Revolución Educacional.

En este contexto las escuelas rurales y, en particular, la escuela multigrado, ocupa la atención de las autoridades y los educadores dada su ubicación en amplias zonas rurales y de montañas, antaño olvidadas, pero ahora escenario de las transformaciones educacionales que no se limitan a las zonas urbanas, sino que trascienden a las mencionadas, como expresión del humanismo que se manifiesta en la obra social emprendida.

Desde sus inicios revolucionarios y perdurando en la actualidad, una constante de los análisis científicos pedagógicos en Cuba, ha sido el realizarlos acorde a la tradición del pensamiento que le antecede y cómo materializarlos en consonancia a las condiciones concretas contemporáneas.

La necesidad de atender con igual prioridad el sector rural, que el urbano, no solo se expresa en la existencia de las escuelas en todas las comunidades rurales, sino que desde sus inicios, sus primeros protagonistas, ven la necesidad de brindar enfoques

adecuados a este segmento, que reflejan la tradición cubana martiana y estudios según la especificidad de escuelas con grados múltiples y, a la vez, brindan una caracterización de la época que asume gran valor en la actualidad, permite realizar comparaciones y poder ser utilizados como referente para mostrar la evolución que en esos sectores se ha producido de aquel momento al actual.

Es apropiado señalar que Lenin, en la obra “Materialismo y Empiriocriticismo” apuntó: “... no suponer jamás a nuestro conocimiento acabado e invariable, sino analizar el proceso gracias al cual el conocimiento incompleto e inexacto llega a ser más completo y más exacto”. (27, 16)

Idea que asume vital trascendencia, ya que es imprescindible en la escuela multigrado traspasar el marco rígido del grado y abordar sus particularidades para poder lograr un proceso que refleje en toda su dimensión la diversidad, tanto en lo pedagógico como en lo geográfico, lo cual es totalmente posible, porque en el fondo constituye un reclamo callado de los docentes que se interesan por encontrar métodos, técnicas y procedimientos que le hagan menos pesada las exigencias complejas de cada grupo clase de grado múltiple.

Es conocido que existe una estrecha relación entre práctica y conocimiento, como se ha comentado, por lo que, es necesario adentrarse en cómo la escuela multigrado debe accionar para guardar una relación aún más estrecha entre estos aspectos, sin descuidar los fines y objetivos de la educación primaria cubana.

Siguiendo las reflexiones materialistas de la filosofía marxista-leninista y para acercarse a esta especificidad pedagógica en consonancia con la condicionante que imponen los grupos clases de grados múltiples, es necesario concretar el fin y los objetivos de la escuela multigrado a partir de acciones transformadoras de su contexto

y precisar la influencia y experiencia exterior que emana de las escuelas graduadas en estrecha relación con la particularidad de los grupos clases de grados múltiples.

De igual forma es importante evaluar que al asumirse la particularidad de sus grupos clases para proyectar su organización, no se produce en detrimento del fin del Modelo de la Escuela Primaria, al contrario se concreta con base a su diversidad y esta concepción se corresponde con los paradigmas psicológicos de la educación primaria, o sea, se fundamenta en los postulados de la teoría Histórico cultural de Vigostki (1896-1934).

En la época actual se observa una tendencia a la diversidad y reconocer que el núcleo transformador está en las propias escuelas, lo cual es positivo y propicia la aparición en la última década de varias proposiciones que conjugan grados con ejes temáticos, propuestas metodológicas aproximadas a su complejidad y en ese marco teórico ocupa un lugar alternativo el contenido de esta tesis.

Es importante resaltar que no obstante lo ya apuntado, parece ser una constante que en toda época las escuelas del sector rural y, en particular, la escuela multigrado, si bien se han regido por los criterios imperantes, en ellas han surgido elementos revolucionadores en defensa de lo nacional, como ocurre en el caso cubano, al preservar lo mejor de su historia y enraizar en los escolares el amor al terruño y a sus próceres. Por tal motivo es conveniente precisar en síntesis lo que se expresa en el paradigma filosófico, citado por Valdés (2005) para la escuela cubana actual:

“La educación cubana se identifica con un proyecto social que tiene como finalidad la prosperidad, la integración, la independencia, el desarrollo humano sostenible y la preservación de la identidad cultural del pueblo. Todo proyecto educativo de nuestras

instituciones escolares debe partir de la ponderación de tales valores y de lucha tenaz contra antivalores tales como: el egoísmo, el divisionismo, etc.”

Visión sociológica:

¿En qué contexto se realiza esta evolución?

Es conocido que la colosal Revolución Educacional desarrollada en Cuba posterior al triunfo de la Revolución, condiciona un desarrollo cultural e intelectual nunca antes logrado y constituyó un modelo para todos los pueblos del mundo, demostrativo de que sin la educación, no era posible borrar el viejo orden social e iniciar la construcción de la nueva etapa.

La escuela rural “es la encargada de responder a las necesidades en el medio no urbanizado” se plantea a inicios de la década de los 80 (siglo XX) por López (1982) y Pérez (1982) y en los últimos años Romero (2004) afirma que éstas marcaron “un momento muy importante en las zonas montañosas, ya que la educación recibe un apoyo e impulso extraordinario...”. Estas ideas corroboran la importancia de este sector en el logro de una cultura general e integral que abarque a todo el pueblo.

En el proceso revolucionario cubano se produce una extensión de los servicios educacionales que abarca todas las zonas rurales, montañosas y suburbanas originando un proceso pedagógico que no tiene antecedentes y que requirió la preparación simultánea del personal de dirección, docentes, instituciones y los materiales docentes que se requiere para tan colosal empresa.

El desarrollo nacional concibe en los últimos años el Plan Turquino-Manatí y se declara “como una vía para lograr la atención priorizada a los pobladores de estas zonas mediante un conjunto de transformaciones económicas, sociales y culturales, las cuales traen aparejada la disminución del éxodo de sus pobladores hacia zonas

urbanas o rurales (...) y, por consiguiente, de esta manera no es sólo necesario mantener la concepción de la escuela con aulas de grados múltiples, sino incrementarla y por tanto perfeccionarla". (148, 4)

La anterior idea confirma que estas escuelas en su evolución han requerido de una atención cada vez más priorizada y en los últimos años se enfatiza en el perfeccionamiento del personal docente y la actualización de algunos conceptos y procedimientos como queda plasmado en el conjunto de folletos derivados del proyecto MINED-UNICEF-UNESCO que del 2002 al 2006 se ejecuta en Cuba.

La unidad del Sistema Nacional Educativo cubano se preserva con la aplicación del Modelo de la Educación Primaria lo que presupone que los conceptos y categorías pedagógicas se reflejen en todos los ámbitos educacionales y la escuela multigrado no es una excepción.

El enfoque seguido en las escuelas multigrado y que se refleja en las diferentes bibliografías consultadas es establecer como premisa del funcionamiento pedagógico de éstas la dependencia a las escuelas graduadas y, aunque se reconoce la existencia de los grupos de grados múltiples, estos no se consideran como potencialidad para su dirección, sino como una limitante que se resuelve mediante la descomplejización de esos grupos.

La escuela multigrado cubana actual posee potencialidades que no le diferencian de otras instituciones, al contar con personal docente calificado, instituciones escolares confortables, alcanzar el 100% de escolarización, estar dotadas con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación e inclusive en aquellos lugares sin acceso a la electricidad se garantizan paneles solares, aunque la matrícula solo sea de

un escolar. En Granma en la actualidad funcionan 124 escuelas con menos de cinco alumnos y de ellas, veinticuatro lo hacen con uno solo.

Para este autor la conjugación de la unidad del sistema con la descentralización y la diversidad son presupuestos que garantizan la apertura de nuevas concepciones pedagógicas que se distancian de los presupuestos tradicionales de la escuela multigrado organizada desde el grado.

Se coincide con las declaraciones del MINED, en los folletos MINED-UNICEF (2004) que lo común entre las escuelas multigrado y la escuela primaria graduada está en que el proceso está regido por un mismo Modelo de Escuela Primaria y, por tanto, persigue los mismos objetivos instructivos y formativos.

No obstante, afirman que lo diverso radica en que el grupo escolar posee niños(as) con diferentes edades, distintas disposiciones y competencias bajo las mismas condiciones, en una misma aula y que el proceso pedagógico es dirigido por un solo maestro.

En la idea anterior existe una fuerte limitación en el acercamiento a la escuela multigrado que, es a la vez, reflejo de la dependencia de esta a la escuela graduada, al no considerar que la principal diversidad es el grupo clase de grado múltiple y después los aspectos que se declaran en la obra citada.

Otro aspecto de vital importancia radica que entre las características dominantes en las adecuaciones curriculares de la escuela multigrado actual se establecen como referentes los objetivos y contenidos de cada grado, lo cual es una declaración explícita de no considerar las particularidades existentes en el grupo clase de grado múltiple, lo que se complementa al concebir la clase como el momento pedagógico que permita diferentes acciones para cada uno de los grados.

En la actualidad, las formas organizativas de las escuelas primarias se han ido flexibilizando y, aunque se mantiene la dependencia de la escuela multigrado con respecto a la escuela graduada, la apertura a la diversidad y reconocer parcialmente algunos elementos, condiciona el poder realizar análisis a partir de lo endógeno del proceso pedagógico.

El grupo clase de grado múltiple, en cualquiera de sus 57 posibilidades en escuelas de seis grados, posee una peculiar complejidad que en la bibliografía consultada que abarca textos especializados, tesis doctorales, proyectos de investigación, documentos metodológicos y didácticos de Cuba y otros países, no se aborda al mantenerse la referencia tradicional al grado o reflejar como básico las variantes que se consideran menos complejas: primero-segundo, tercero-cuarto, quinto-sexto, pero a la vez no se refleja nada sobre el resto de las 54 posibilidades existentes en los grupos de grados múltiples.

Un enfoque social adecuado a la diversidad que en esta época se declara es la concepción pedagógica que admite como eje conductor del proceso de dirección las particularidades de las escuelas multigrado que emanan de sus grupos clases.

Es posible en ese contexto continuar perfeccionando la escuela multigrado pero no con una percepción de escuela graduada, sino partiendo de la singularidad que aportan los grupos clases de grados múltiples y garantizar el Fin y Objetivos de la Educación Primaria que expresa en el Modelo de la Escuela Primaria (2003): "Contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando, desde los primeros grados, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la revolución socialista cubana".

Visión psicopedagógica.

Resulta necesario para la elaboración de estas ideas precisar los vínculos con los postulados del enfoque Histórico-cultural, cuáles son sus contactos y cómo se interrelaciona esta alternativa con el modelo contemporáneo de la escuela primaria cubana. Al respecto es necesario precisar en síntesis que el paradigma psicológico para la escuela cubana actual (Valdés, 2003) plantea: “En la educación cubana actual la concepción del desarrollo histórico cultural de la psiquis humana elaborada por L. S. Vigostki (1896-1934) y desarrollada por la psicología soviética constituye la teoría psicológica que fundamenta la Pedagogía cubana. Claro está, la psicología cubana a partir de esta concepción ha tenido un amplio desarrollo y ha hecho importantes aportes que atemperan ese paradigma a nuestro contexto.”

El cual es aplicable a la escuela multigrado, por estar presente en ella condicionantes sociales que propician su adecuación y llegar a derivaciones psicopedagógicas que enriquecen el proceso pedagógico de la escuela multigrado al considerar sus grupos clases de grados múltiples, emergiendo a un plano superior su diversidad y el lugar que han de ocupar en la conducción del proceso.

Si bien es cierto y no discutible de que el contenido de la instrucción se refiere básicamente al sistema de información, conocimientos y procedimientos para su realización, al hacerse desde la perspectiva del grupo múltiple es más fácil aprovechar por el docente las condicionantes sociales y, por consiguiente, obtener un comportamiento dialéctico de mayor fuerza de nexos entre uno y otro.

Se afirma y se comparte que todo proceso de educación debe abarcar un sistema de actividades y relaciones que si le agregan los conceptos aportados por Vigostki (1896-1934), de que las fuentes de desarrollo de los procesos psíquicos siempre son sociales,

entonces, se está en presencia de aprovechar y potenciar ese sistema al no sustentarse en el grado, sino en el grupo clase de grado múltiple, aprovechando en un todo orgánico las especiales relaciones instructivas y educativas que todos los estudiosos de la escuela multigrado le asignan.

Se aprecia que en la actualidad existe consenso de que la escuela debe transformarse de modo que el proceso de dirección sea cada vez más flexible y creador, por lo que, al abordarlo no puede desatenderse la unidad de la formación y el desarrollo, que se interrelaciona con el binomio educación-instrucción y que van tejiendo la red direccional del proceso educativo.

Para ello se realizará una interrelación de las categorías expuestas, como parte de los argumentos que conllevan a exponer que el grupo múltiple es posible admitirlo como elemento esencial de estas escuelas por las siguientes razones básicas:

- Asumiendo el punto de vista de L. S. Vigotski (1896-1934) referidos a que al realizar los análisis en la historia del desarrollo del niño, debe trasladarse “el centro de gravedad de los acontecimientos externos al estudio y establecimiento de los nexos internos en los que se descubre el proceso de desarrollo” (172, 271) se pone de manifiesto la necesidad en el análisis, no quedarse en lo externo (en el grado), sino de buscar causas internas determinantes (el grupo múltiple) que son las que se realizan en esta exposición, al no considerar como patrón la escuela por grados.
- La escuela multigrado conducida según el grupo clase de grado múltiple en el plano administrativo, no se usa para el desenvolvimiento metodológico lo que garantizaría que la preparación del docente se realizara sobre la base de ésta y por consiguiente, proyectar y anticipar el escenario que tendrá lugar en este grupo clase.

- Lo anterior interrelaciona con el carácter interno, pero visto como escenario social donde se desarrolla el proceso, porque al asumir el grupo múltiple, además de ser una particularidad pedagógica, no puede obviarse que las relaciones interpersonales tienen lugar entre esos niños en las mismas condicionantes de la escuela, por ser los elementos que conforman su universo de fantasía e imaginación.
- A lo anterior hay que adicionar que al asumirse esta alternativa, lo que antes era reconocido de manera externa ahora se inicia su manifestación desde lo interno del proceso, ya que si bien el aprendizaje es distinto de un alumno a otro y cada uno tiene su ritmo, el desarrollarse en la colectividad del grupo clase de grado múltiple van a interactuar sin limitarse por la frontera del grado y cada niño portador de una experiencia, otros saberes y hasta saberes propios los podrá compartir y enriquecer con el otro (los otros), asumiendo que en esta clase serán necesarios métodos en relación directa con estas condicionantes y que nieguen la tradicionalidad que hoy abarca el proceso de aprendizaje.

De Vigotski (1896-1934) también se asume que la dialéctica de desarrollo del niño y de su educación consiste entre otras cosas, en que su desarrollo y educación se realizan no por las vías directas, sino por las indirectas (172, 82) lo cual tiene una manifestación diáfana en cualquiera de las manifestaciones de la escuela multigrado.

Tanto cubanos como extranjeros, coinciden en que la influencia indirecta que se produce en el niño acelera la retroalimentación, asumiéndose una nueva connotación en el grupo clase de grado múltiple, ya que se estaría trabajando sobre la base de la potencialidad ideal y, por consiguiente, existiría un nivel inicial donde se compartirían necesidades y posibilidades para después pasar a la diferenciación obligada de las diferentes capacidades, potenciando cada una.

En ese proceso, dada la socialización en que se desenvuelve es imposible evitar que la influencia directa del docente acompañe a la que se producirá en la retroalimentación especial que se sucede al trabajar con el grupo múltiple.

Siguiendo el precedente establecido se asume que es necesario “partir de las leyes generales del desarrollo del niño y luego estudiar su peculiaridad...” (172, 173) con lo cual se establece un algoritmo de análisis que será utilizado en esta otra lógica porque al abordar la dirección de la escuela multigrado desde la óptica de su grupo clase se plantea la necesidad de profundizar en qué niño está en ese grupo, que hasta ahora ha sido tratado de forma fragmentado al comparar cada uno con su grado y no con el grupo clase de grado múltiple.

Esto es posible realizarlo si se parte de que lo general son los momentos de desarrollo que se dan en las concepciones actuales válidos para todos, aunque lógicamente, más específica y de uso inmediato para una escuela graduada, por lo que, evaluando las potencialidades mediante el diagnóstico, el maestro se aproxima más a la realidad del alumno y que el fin de este, según Bell (2002) es “enseñar, educar y desarrollar” entonces es lógico indagar:

- ¿Qué semejanzas y diferencias refleja el niño de los grupos clases de grados múltiples con los momentos generales del desarrollo?
- ¿Qué limita exponer sobre la base de esas generalidades, las particularidades del escolar en el grupo clase de grado múltiple?
- ¿Qué elementos específicos del grupo clase de grado múltiple han de tenerse en cuenta en este grupo clase para garantizar enseñar, educar y desarrollarse?

Esa búsqueda de la particularidad a partir de la generalidad guardará estrecha relación con la necesidad de diagnosticar la zona de desarrollo actual y la de desarrollo próximo, lo que ha de repercutir positivamente en los escolares, como previa para el conocimiento de las posibilidades de aprender y desarrollarse que poseen si reciben la dirección adecuada.

No puede olvidarse en la diferenciación, de lo que es accesible en la colaboración con los adultos y de lo que como resultado del desarrollo se convierte en su patrimonio personal, radica una de las ideas esenciales del pensamiento de Vigotski (1896-1934) y reafirma que las fuentes del desarrollo son siempre sociales.

Se concluye que la visión psicopedagógica que asume en la escuela multigrado el enfoque histórico cultural dinamiza la percepción teórica y práctica de éste, al poder realizarse como se ha explicado, adecuaciones en el orden teórico que tienen una concreción en el proceso pedagógico que tiene lugar en los grupos múltiples.

Con esta asunción, la empiria del maestro, reflejada en las aproximaciones por diferenciar el grupo clase del grado, dota a los presupuestos pedagógicos de la escuela multigrado de argumentos hasta ahora no tratados ni analizados desde esta óptica no tradicional.

1.3 Proceso pedagógico de la escuela multigrado.

En el marco de la escuela multigrado y por la concepción que se realiza es importante resaltar que el proceso pedagógico, sintetizando lo definido por varios autores como Labarrere y Valdivia (1988) y Álvarez de Zayas (1999), para este postulante abarca los procesos de enseñanza y educación en su conjunto y las acciones dirigidas a la formación de la personalidad establecen relaciones sociales activas entre el educador y el educando y entre la influencia del educador y la actividad del educando.

El mismo desarrollo de la educación a lo largo de la historia como fenómeno social y clasista, muestra el vínculo y la relación que esta tiene con la política y la ideología. Es importante destacar que la acción de uno, también incide sobre las relaciones entre los otros dos. La educación se transforma de acuerdo con el régimen social, está determinada por la política y trasmite ideología.

La educación cubana tiene por principio rector de toda su estrategia educativa, su carácter ideoclasista (20, 49) expresado en el compromiso con el pueblo y beneficiado con una red institucional que no deja espacio a la ignorancia.

Otro aspecto estratégico de vital trascendencia en cualquier valoración pedagógica cubana es que otro principio de la pedagogía es el vínculo del estudio con el trabajo o, en una interpretación más abarcadora, al decir de este autor, en las condiciones de la escuela multigrado: la unidad dialéctica de la teoría con la práctica.

Lo anterior permite asegurar que el accionar educativo cubano se ha visto caracterizado por un método y una manera de pensar donde, desde bases científicas, se produce la comprensión teórica desde la función práctica.

En los documentos de la educación primaria se enfatiza sobre la aplicación de los principios pedagógicos en este contexto y se interpreta su extensión a todas y cada una de las escuelas.

La literatura especializada en la escuela rural (López, 1980 y Pérez, 1986) no realizan diferenciaciones al abordar este tópico respecto a cómo se comporta en la escuela rural graduada y en la escuela multigrado.

Los estudios de este autor le permiten plantear que si bien coincide en que el Modelo de la Educación Primaria cubana es válido en todo el universo de la educación

primaria, el tratamiento a la diversidad impone la necesidad de indagar en las particularidades de la escuela multigrado desde la óptica de sus grupos clases.

De ahí que en esta tesis se produce un distanciamiento con el referente tradicional del grado y se establece como eslabón básico el grupo clase de grado múltiple para precisar presupuestos teóricos y prácticos antes no tratados para la conducción del proceso pedagógico en las escuelas multigrado, ni considerarse en el tratamiento dado hasta el momento a los principios pedagógicos.

Un análisis de cómo ha transcurrido la concepción de la escuela multigrado lleva a este postulante a asegurar que el accionar de la dirección pedagógica de estas instituciones ha estado dependiendo de las concepciones teóricas de la escuela graduada y ha adolecido de un cuerpo teórico propio lo que exige una adecuación de las principales categorías pedagógicas. Objetivos: ¿Para qué enseñar? Contenidos: ¿Qué enseñar? Métodos de enseñanza: ¿Cómo se enseña? Medios de enseñanza: ¿Con qué enseñar? Formas de organización: ¿Cómo organizar la enseñanza? Evaluación: ¿En qué medida se logran los objetivos?

En la actualidad, las bibliografías consultadas insisten en las consideraciones de unidad entre educación, aprendizaje y desarrollo, admitiéndose como una necesidad el asumir las particularidades en la conducción del proceso pedagógico.

Es por ello, que el análisis de la escuela multigrado requiere de una sistematización teórica que responda a sus peculiaridades y con ello, ubicarlas de forma diferenciada en el contexto universal pedagógico.

Es conocido que la ciencia, a la luz de hoy, constituye un importante objeto en los diferentes campos y se convierte en cuestión clave para la sociedad del siglo XXI, más si se tiene en cuenta la ubicación geográfica (universal y nacional) que asumen este

tipo de escuelas, por lo que, su transformación ha de ser producto de una concepción exigente que conlleve acciones revolucionarias que se proyecten a partir de sus necesidades y tengan en cuenta el rol que le corresponde desempeñar, de manera activa, a los directores zonales y docentes.

Sólo a través de la ciencia es posible la búsqueda de soluciones a problemas puntuales. Como ya se ha apuntado en estrecha relación con las concepciones teóricas que al respecto se asumen por el Ministerio de Educación al seguirse el enfoque histórico cultural de Vigostki (1896-1934) y sus colaboradores, la cual se centra en el desarrollo integral de la personalidad, que sin desconocer el componente biológico del individuo lo concibe como un ser social.

Continuar el perfeccionamiento continuo de la pedagogía en el medio rural no es una herencia impuesta, sino una necesidad contemporánea.

Para muchos, la ubicación geográfica –zonas rurales y de montaña -, la distancia entre una escuela y otra, la poca matrícula, entre otros aspectos ha sido el fundamento para la estructura administrativa: colectivo zonal, comisión de estudios, inspector técnico, como se refleja en Educación en las Montañas (1965) hasta llegar en la actualidad al director zonal, todo ello sin penetrar en la esencia del fenómeno, lo que va a caracterizar sus tendencias. Lo anterior es conclusión resultante del análisis bibliográfico de varios países (México, Nicaragua, Ecuador, Estados Unidos de América, Brasil, Egipto, Viet Nam, España, Inglaterra, países del antiguo campo socialista de Europa) que se pueden resumir en:

- Aunque se reconoce la existencia de un aula de grados múltiples, esta solo asume una connotación externa administrativa.
- Se concibe su dirección como una particularidad de las escuelas graduadas.

- Se sugieren variantes básicas, consideradas como menos complejas, pero la experiencia aporta que cada grupo clase es una complejidad especial.
- La elaboración de planes de clases centralizados, ajustados a las variantes básicas centradas en primero-segundo; tercero-cuarto y quinto-sexto grados.
- Considerar cuadernos y bloques de asignaturas para disminuir el impacto de aulas de varios grados.
- Introducción de hojas de trabajo en la búsqueda de regularidades y analogías entre los grados.
- El considerar la existencia de los grupos múltiples como una limitante de estas escuelas que ha de resolverse con su eliminación y/o descomplejización.
- En el último quinquenio, en varios países, se exponen experiencias que reflejan sus potencialidades, a partir de situaciones puntuales sin llegar a la esencia del grupo clase de grado múltiple.

Según estudios actuales, la Pedagogía “está emplazada por la práctica social al no dar respuesta a las exigencias y necesidades de la época, al seguir empleando representaciones tradicionalistas para la solución de nuevos problemas”. (20, 51)

Lo cual es perceptible en la escuela multigrado actual al mantener el criterio tradicional de tener como referencia al grado y no contemplar las especificidades propias de estas, con lo cual permitiría una respuesta contemporánea a la diversidad.

Es oportuno señalar que en la escuela multigrado no existe diferencia conceptual con respecto a la escuela graduada en las categorías básicas que se estudian en la Pedagogía, pues el carácter universal de la educación cubana, asegura en sus concepciones dialécticas la misma preocupación para una gran escuela que para otra de matrícula reducida, por lo que se manifiestan con idéntica fuerza las preocupaciones

por su organización escolar, la dirección del aprendizaje y vínculos con la comunidad, en los mismos preceptos que en el resto de las escuelas, lo cual condiciona la unidad del sistema y aunque en ocasiones el grupo de grado múltiple no aparezca de forma explícita, las concepciones sociológicas de la Pedagogía son portadoras de abrir posibilidades y alternativas que perfeccionen y aseguren una elaboración teórica que enriquezca la práctica y le lleve a un nuevo estadio.

En la actualidad, en Cuba prevalece la idea, evolucionada de diferentes momentos de que la educación y la instrucción son “un proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción determinada” según comenta Valdés (2003), lo que constituye un fuerte argumento teórico para asumir que la dirección de estos en la escuela multigrado, para lograr una organización que se ajuste a su determinación propia, la matriz no debe ser el grado sino el grupo de grado múltiple, al estar localizado ahí lo esencial de este tipo de institución y permitir una derivación que entre otros elementos garantiza:

- Un sistema orgánico y sistemático sobre la base del grupo clase de grado múltiple que le apropia de una unidad interna en lo educativo y lo instructivo.
- Aunque se asume que la educación tiene lugar fundamentalmente en la escuela, al asumir el grupo de grado múltiple se produce una interrelación especial entre la forma no escolarizada en que los escolares se desenvuelven en el medio comunitario, con el proceso educativo. No olvidar que lo que pedagógicamente es asumido como una denominación específica tiene sus génesis en la comunidad al ser los únicos niños que allí conviven y sin ellos, ni otros percatarse, son trasladados en esa misma interrelación al medio educativo.

Aprovechando las condicionantes sociales de unos y de otros (la comunidad y la clase) para a partir de un aprendizaje en el grupo de grado múltiple concebir un momento de ayuda que amplía el horizonte tradicional.

Los patrimonios personales serán cada vez mas amplios y las potencialidades delineadas de preparación para exigencias mayores garantizarán un niño más activo, reflexivo, independiente y creador que se convoca formar en las instituciones educacionales en una estrecha relación con las exigencias de la sociedad, la que no se satisface con una individualidad, pues su meta no es solo la masividad, sino que la colectividad tenga iguales posibilidades y oportunidades, satisfechas en las propuestas aquí sustentadas y que expresan la esencia del principio “del carácter masivo y con equidad de la educación”. (137, 11)

El analizar las manifestaciones expuestas en esta fundamentación conduce a concebir un accionar pedagógico y metodológico que asuma un sello particular en la escuela multigrado, lo cual quedó explícito en el principio “de la participación democrática de toda la sociedad en las tareas de la educación del pueblo”. (137, 11)

Otro principio el “de la atención diferenciada y la atención escolar” (137,11) permite entre otras cosas ajustar el diagnóstico a las particularidades del grupo de grado múltiple, como expresión de la atención diferenciada que sus necesidades y posibilidades exigen y al accionar en este contexto se logra atenuar los efectos sociales ajenos a la educación, haciendo familiar y continuas las relaciones comunitarias con las exigencias educativas que exige la institución educacional.

El grupo clase de grado múltiple lleva a un primer plano el contexto natural de estas escuelas, realizando una descomposición de las partes del concepto de escuela multigrado se llega a la definición básica, ya reiterada, pero necesaria de que el grupo

de grado múltiple es el nexo básico, por lo que se justifica exponer que éste por su carácter, su impacto en el proceso y la lógica que impregna a las ideas expuestas constituye una especificidad de la escuela multigrado.

Para este postulante resulta obvio que la dependencia de la escuela multigrado a la escuela primaria graduada ha constituido un freno a su desarrollo y se impone una nueva dinámica que ha de encontrarse en la diversidad implícita en la escuela multigrado en el grupo clase de grado múltiple.

Esta peculiaridad, en unidad dialéctica con los principios de la Pedagogía cubana es una importante movilización de ideas en un nuevo espacio pedagógico que se centra en su grupo clase y no propicia la tradicional dependencia de la escuela graduada.

La escuela multigrado cubana no es la expresión de una localidad, sino que se manifiesta de forma masiva en todas las comunidades rurales y/o de montaña, con un “profundo sentido humanista, centrado en lo moral y lo ideo- político como ejes de formación del hombre nuevo”. (20, 53)

Conclusiones del Capítulo 1

La evolución histórica de la escuela multigrado aporta una síntesis trascendental para a partir de su conocimiento perfeccionarlas e identificar como éstas representan un nuevo eslabón dialéctico en el pensamiento pedagógico cubano desde sus momentos fundacionales.

La caracterización de la escuela multigrado desde el punto de vista filosófico precisa cómo en las condiciones de éstas es posible alcanzar los fines y objetivos de la educación cubana, paralelo a considerar la especificidad de los grupos clases de

grados múltiples como un elemento básico para derivar acciones en este contexto y conservar la unidad del sistema educativo.

Lo sociológico en la escuela multigrado reafirma la unidad del Sistema Nacional de Educación al ajustarse a estas escuelas y afirma la posibilidad de una adecuación con arreglo a la diversidad, en estrecha relación con las exigencias educacionales nacionales perfeccionando la dirección a partir del grupo clase de grado múltiple y no continuar considerándola una particularidad en el contexto de las escuelas graduadas.

De lo psicopedagógico se concluye que el paradigma psicológico que se asume es el enfoque Histórico-cultural de L.S. Vigostki (1896-1934) con adecuaciones a la escuela multigrado que no se sustenta en la tradicional percepción de la escuela primaria graduada, sino de cómo en los postulados del enfoque Histórico-cultural existen los fundamentos psicológicos para garantizar el acercamiento a la diversidad presente en el grupo clase de grado múltiple de la escuela multigrado y a la vez garantizar la unidad mediante el Modelo de la Educación Primaria cubana.

El análisis del proceso pedagógico en la escuela multigrado, aporta que este se imbrica con mayor fuerza en las aspiraciones nacionales al exponerse que la unidad de los principios pedagógicos cubanos se fortalece al considerarse que la especificidad de estas instituciones, su grupo clase de grado múltiple, no sea considerado una limitante, sino una potencialidad para la dirección del proceso pedagógico en estas escuelas.

La escuela multigrado es una zona estratégica que garantiza que la educación llegue a cualquier niño independientemente de la matrícula existente, por lo que su perfección se inserta en los esfuerzos cualitativos y transformadores que caracterizan al país en esta época.

Capítulo 2: Modelo pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrado

En este capítulo se presenta una concepción antes no abordada en el tratamiento a estas instituciones, al elaborarse una interrelación que tomando como expresión singular a los grupos clases de grados múltiples, concibe un modelo pedagógico para la dirección de las escuelas multigrado que respeta las regulaciones nacionales contenidas en el Modelo de la Escuela Primaria.

2.1 Diagnóstico del estado actual del objeto de investigación

Una visión contemporánea de la escuela multigrado en Granma conlleva a realizar la siguiente interrogación: ¿Cuál es el lugar que ocupa en la contemporaneidad de la escuela primaria rural?

Las escuelas rurales cubanas, según diferentes estadísticas publicadas por el MINED, abarcan aproximadamente el 67% de todas las escuelas, o sea, alrededor de 7 de cada 10 escuelas son rurales, por lo que no se está haciendo referencia a un insignificante segmento, todo lo contrario.

¿Qué parte le corresponde a la escuela multigrado?

El análisis de la provincia Granma que se presenta a continuación es portador de la respuesta, la cual no es registrada por los Grupos de Estadísticas de las direcciones de educación, sino que fue recopilada por el autor. Ella consiste en:

- Seis de cada diez escuelas son rurales, y cuatro de cada diez rurales son escuelas multigrado.
- El universo de los grupos clases de grados múltiples es de cincuenta y siete (Anexo 1, Folleto p 2) y se comportan alrededor del 80% en el último trienio, o sea, existen ocho de cada diez manifestaciones de grados múltiples.

- Los grupos clases correspondientes a primero-segundo; tercero-cuarto y quinto-sexto, son considerados de referencia en las escuelas rurales multigrado, y solo ocupan tres de cada diez existentes – no son mayoría – y ellos tres solo son el 5,2% del total, o sea, ¡tres de cincuenta y siete posibilidades! ¿Cómo tener por paradigma lo que no es representativo del conjunto objeto de estudio?
- Siete de cada diez grupos clases se encuentran entre tres y cinco grados lo cual aporta una situación que independientemente de las utopías existentes hace varias décadas, no es posible obviar y pone en tela de juicio la añoranza más reciente de descomplejizar el aula multigrado a la vez que se defiende su existencia.
- La mitad de los grupos clases mantiene la permanencia del primer grado y para muchos directivos la solución es romper el grupo clase multigrado, lo cual si bien se realiza durante el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, en la práctica vuelve al grupo clase de grado múltiple.
- No se produce la supremacía de un grado respecto a otro, al no ser lo referido con el primer grado, lo cual corrobora la idea de que la llamada descomplejización a las variantes menos complejas no es tan fácil y que para este autor resulta más importante detenerse en qué elementos pueden aprovecharse en estas circunstancias para su dirección con ajuste a esas realidades.
- Ocho de cada diez grupos clases se conforman con grados de los dos ciclos lo cual imposibilita hablar del ciclo en la escuela multigrado como tradicionalmente se insiste.

La no aparición tradicional de los ciclos lleva a preguntar: ¿Por qué no pensar en definir una especificidad para estas condicionantes? ¿Cómo asumir la orientación desde los niveles jerárquicos superiores? Para este autor la organización por grupos clases de

grados múltiples en el trabajo metodológico sería lo propio y no acuñar un término que en este otro contexto no tiene significación pedagógica acorde a su definición.

De igual trascendencia resulta la comparación entre la matrícula involucrada y los grupos clases de grados múltiples, ya que mientras la primera es relativamente baja respecto al universo de la educación primaria, los grupos de grados múltiples resultan significativos en este contexto y por consiguiente constituyen una razón de sólidos argumentos para tenerse en cuenta para la proyección en este tipo de escuelas.

En esta rápida incursión caracterizadora de qué sucede en el interior de la escuela multigrado, son observables los siguientes aspectos:

- Existen en los grupos clases de los grados múltiples una sólida base para a partir de ellos establecer regulaciones para la dirección del proceso pedagógico multigrado.
- Su estructura teórica no se explicita en el marco del Modelo de Escuela Primaria, con lo cual, no se fortalecen los aspectos para concatenar las acciones prácticas en esa dirección.
- El grupo clase de grado múltiple es un espacio válido para transformar individual y socialmente, si se asumen las potencialidades de éste como el núcleo sobre el cual hay que accionar, sin recurrir a su descomposición en grados, tanto en la dirección zonal como en cada escuela (aula) multigrado.
- La dirección del proceso pedagógico en la dirección zonal y en cada escuela transcurre en todas sus etapas según el grado y esa misma influencia se ejerce desde los niveles de dirección superior, lo que conlleva un rompimiento entre el contexto real en que se desarrolla el proceso y el modo de conducirlo.

La dirección del aprendizaje se realiza en la generalidad de las escuelas multigrado siguiendo las orientaciones existentes sobre la escuela graduada y no se tienen en

cuenta los retos que impone la existencia de grupos múltiples con lo que se desaprovechan estas particularidades.

Otra situación que guarda estrecha relación con la prevalencia del grado como elemento rector, es el hecho de que al organizar la escuela multigrado para la preparación de los maestros en formación, en la actualidad se procede a descomponer el grupo múltiple, asignándole un grado y no es preparado en la condición particular que el proceso pedagógico de estas escuelas exige, lo que a criterio de este autor es contradictorio y demostrativo de las concepciones que son fundamento de esta propuesta.

La escuela multigrado existe hoy y se mantendrá en el futuro, independientemente de las intenciones de hacerla menos compleja, pues el hecho de estructurarse entre dos y seis grados le harán asumir propiedades específicas y un tratamiento diferenciado, lo que de por sí solo es una nueva complejidad.

2.2 Modelo pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrado.

Exponer este modelo pedagógico no es el resultado de una reflexión forzada, ni el resaltar un aspecto por la masividad que pueda tener, se trata ante todo de meditar que si estas escuelas atienden un sector que en lo económico y lo social le corresponden especificidades , entonces por qué no tenerlo en lo pedagógico.

Este epígrafe presenta, resultados de un largo proceso de estudio, experiencias personales e intercambios con directivos y docentes, una concepción que se aparta de lo llamado tradicional y a partir de ella erige presupuestos que han tenido interesante impacto.

La comprensión cabal del modelo pedagógico que se propone exige una sintetizada reflexión relacionada con los principios pedagógicos, por ser en un principio, propuesto

por el autor, que se sustenta el modelo pedagógico para la conducción de las escuelas multigrado.

En la etapa revolucionaria cubana (a partir de 1959) son reiterativas las posiciones críticas sobre lo obtenido en la educación y la necesidad de alcanzar nuevos peldaños, como una constante de situar al hombre como sujeto protagónico de su desarrollo.

En agudas reflexiones, desde los adelantos tecnológicos del siglo XXI, se pueden anotar algunos momentos de búsqueda del mejoramiento pedagógico, siguiendo lo planteado por varios autores consultados:

- Insatisfacción con que la Pedagogía no da respuesta a todas las interrogantes (Cánovas, 2002).
- A inicios de la década del 80 (siglo XX) si bien se plantea que el plan de perfeccionamiento experimenta avances en la educación, se convoca a su continuidad. (López, 1982)
- En los albores de la Revolución cubana los maestros se reúnen y abriendo nuevos cauces, dejan para la posteridad las ricas memorias de su Primer Conferencia de Maestros de Montaña (1964), donde expresan una rica caracterización y los sueños de lo que ha de acontecer.

En el contexto cubano, basado en los objetivos y principios elaborados en la propia marcha de la Pedagogía y tomando como base las enseñanzas martianas, marxistas-leninistas y bajo la conducción de Fidel Castro, se ha producido en la práctica social el alcance de las metas propuestas, pero a la vez continuar pensando en futuro, como enseñó Félix Varela (1787-1853).

En la Pedagogía universal el planteamiento de principios no constituye una formulación aislada, sino que desde sus fundamentos se expresan regularidades como las de J. A. Comenius (1592-1670) las que se han ido perfeccionando o asumiendo según la época y sus prioridades.

Otra figura a destacar es K. D. Ushinski (1824-1870), al plantear que la educación tiene sus leyes y que los pedagogos debían de conocer para realizar sus actividades de manera más racional o el caso del pedagogo alemán A. Diesterberf que enunció alrededor de treinta reglas didácticas.

Fijar diferentes definiciones sobre tan trascendental aspecto para esta tesis resulta necesario y lógico para mostrar su comportamiento histórico pedagógico.

L. Klingberg expuso: “Los principios didácticos son aspectos generales sobre la estructuración del contenido organizativo-metódico de la enseñanza, que se originan de los objetivos y de las leyes de la enseñanza que los rigen objetivamente”. (90, 52)

Los principios de la enseñanza son “categorías de la didáctica que definen los métodos de aplicación de las leyes de la enseñanza, en correspondencia con los fines de la educación y la enseñanza” (90, 52) según M.A. Danilov.

Siguiendo esta idea se afirma en el libro de Pedagogía por G. Labarrere y G. Valdivia que “Si analizamos cada una de estas definiciones, encontramos como elemento fundamental y común, la idea de que los principios de la enseñanza constituyen normas generales para la conducción de la enseñanza”. (90, 52)

En su obra Pedagogía N.S.Savin anota: “...se ha adoptado llamar principios de la enseñanza a las posiciones rectoras de partida que determinan la enseñanza y el estudio, en correspondencia con los objetivos de la educación comunista y las regularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje”. (90, 52)

Otros pedagogos cubanos han planteado con claridad que uno de los principios de la Pedagogía cubana es la unidad de la enseñanza y la educación en el contexto de la escuela o el análisis con esa misma perspectiva, pero con el rigor científico que impone la nueva época.

El acercarse a los desafíos actuales de la Pedagogía a partir de centralización-descentralización; masividad-calidad; unidad-diversidad o el reclamo de mayor profundización y rigor en directivos y educadores, son reiterados por los estudiosos de estas temáticas: Castellanos (2002), Valdés (2003), López Hurtado (2001) y Labarrere (1988).

Para los pedagogos cubanos constituye una regularidad del accionar analítico pensar en futuro, lo cual obliga a estar reconceptualizando de acuerdo con las condiciones existentes, de asumir un marco conceptual resumen de la experiencia colectiva e individual, en aras de ser cada participante un ente protagónico del proceso.

De la bibliografía citada, este autor concluye que aparece con reiteración que los principios accionan en forma sistémica y constituyen acicates del rigor científico existente en el país y de ahí su ubicación rectora.

Para esta tesis esa conclusión es definitiva, por cuanto resulta imprescindible que la escuela multigrado posea regulaciones propias acorde con las singularidades existentes en ella para lograr un mayor rigor y calidad en la obtención de sus objetivos.

Por ello se asume **EL PRINCIPIO DE LA COMBINACIÓN DE CONOCIMIENTOS** como el núcleo del modelo pedagógico de la dirección del proceso en la escuela multigrado el que complementa los principios de la Pedagogía cubana al conjugar en una nueva dimensión la diversidad, por lo que dada la relevancia que en la actualidad

esta asume, este principio sostiene la unidad de la educación primaria multigrado y a partir de ella busca su núcleo específico de transformación.

Se produce desde la posición de la práctica pedagógica un reconocimiento de una estructura con adecuaciones descentralizadoras que no pone en riesgo las normativas del grado, contenidas en el Modelo de la Educación Primaria.

En el contexto actual -no solo en Cuba- sino en varios países, se asume que es necesario una lógica vinculación entre la teoría y la práctica y viceversa, lo que para la Pedagogía cubana es un principio interrelacionado con el modelo de hombre que se aspira formar a partir de sus exigencias ideo-clasistas.

La escuela multigrado hasta ahora ha adolecido de especificidades propias en el vínculo teórico-práctico y al asumir este principio se brinda una alternativa en esa dirección y se fortalecen los fines y objetivos de la educación a partir del Modelo de la Escuela Primaria.

Por otro lado el carácter masivo de la educación cubana, y la que puede ser asumida en otros países, exige de una mayor preocupación cualitativa y con este principio se profundiza en el diagnóstico desde el grupo clase de grado múltiple y en el desenvolvimiento intelectual en este, por lo que se está en mejores condiciones para evaluar el real desempeño y el potencial.

Se define por el autor el **principio de la combinación de conocimientos** como: El nexo que se produce en el proceso pedagógico que tiene lugar en la dirección zonal, escuelas y aulas multigrado, con intención pedagógica, metodológica y didáctica proyectando acciones educativas en estrecha relación con su contexto social, el cual garantiza que la principal particularidad de estas escuelas: su grupo múltiple, sea el elemento rector del proceso educativo.

La unión de las características de que son portadoras las definiciones de los principios, los reclamos de transformación continua de la educación cubana y las potencialidades existentes en los grupos clases de los grados múltiples de la escuela multigrado, son una fuente teórica de fuertes implicaciones en estas escuelas.

El principio de la combinación de conocimientos es portador de la posibilidad de combinar, adaptar, acoplar conceptos, procedimientos y habilidades en las condiciones pedagógicas de la escuela multigrado, lo cual antes no había sido abordado en la poca literatura pedagógica que se ha dedicado a esta temática.

¿Qué repercusiones origina este principio en el contexto de las escuelas multigrado?

Todos los críticos de la escuela multigrado apuntan que la mayor dificultad de estas está en la complejidad de los grupos clases, por lo que el principio elimina esa limitante y le sustituye por el elemento conductor, ya que la combinación de conocimientos está presente en los cincuenta y siete grupos posibles a existir y se asume que todos son complejos.

¿Cuál es la relación que hoy se establece en casi todas las escuelas multigrado? El grado o un acercamiento externo al grupo múltiple, pero en la teoría ¿cuál es el argumento que se brinda? y en la práctica ¿qué es realmente lo que predomina? Para este postulante el nexo es la combinación de conocimientos que se produce en los grupos de grados múltiples, y al asumirse se enriquece su carácter sistémico.

Con el principio de la combinación de conocimientos el concepto de grado múltiple a partir del aula multigrado proporciona una exigencia didáctica de nuevo tipo, siendo necesario tener en cuenta cómo se desarrolla el proceso en esas condiciones.

El grupo clase en este modelo no admite su rompimiento, ni establece mayor o menor complejización, todos los existentes guardan características comunes, que exigen un nuevo pensamiento en este contexto pedagógico.

El autor ha observado, como en muchas direcciones zonales, al asumir las prerrogativas del diagnóstico de las escuelas graduadas las características de los grupos clases de grados múltiples pasan de potencialidad a dificultad (para unos barreras, para otros obstáculo y para otros algo que hay que eliminar). Con esta concepción, desde su preparación se asume su existencia como un proceso pedagógico que es necesario conocer y, por consiguiente, deben derivarse acciones en consecuencia con esos precedentes.

Los principios pedagógicos son asumidos como una expresión de la unidad entre educación y enseñanza, por los que cabe reflexionar desde el ángulo del grado y desde la concepción de la combinación:

Primero: Desde la óptica del grado al descomponerse el grupo múltiple se produce una dicotomía entre la educación y la enseñanza, pero hay otro elemento hasta ahora obviado y es el relacionado con estructurar el aula por grados cuando las influencias académicas son imposibles de evitar entre uno y otro, al formar parte de un solo grupo clase.

Segundo: Desde la posición de la combinación de conocimientos no se priva a un escolar de los conocimientos que le puede brindar el de otro grado y se enfatiza que el grupo clase de grado múltiple es un espacio académico y a la vez una expresión comunitaria académica.

En la actualidad existe consenso en el campo de las ciencias pedagógicas del papel rector de la Pedagogía y ello se fundamenta en las aseveraciones teóricas expuestas

que son a la vez una continuidad que se hereda desde José de la Luz y Caballero (1800-1862) al plantear la búsqueda de métodos especiales para lograr la transformación en la educación.

En esa dirección apuntan estas novedosas ideas, al plantearse desde la propia perspectiva del contexto de la escuela multigrado, la necesidad pedagógica de encontrar en la combinación de conocimientos el hilo conductor de su proceso educacional.

Por otro lado, resulta una necesidad contemporánea derivar acciones desde el propio contexto, que permitan la integralidad del desarrollo y con la combinación se asciende cualitativamente a una posición activa y reflexiva del escolar, el proceso de aprendizaje se valora a partir de las condicionantes reales que se provocan entre el desempeño real y el potencial, la dirección desde la combinación permite una coherencia lógica entre las aspiraciones y el contexto desde que se inicia y con la fundamentación psicológica de Vigostki (1896-1934) de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se es más objetivo en el grupo clase del grado múltiple que desde la descomplejización de este.

El modelo pedagógico es una concepción teórica, según este autor, que fundamenta desde el punto de vista pedagógico la realidad de la escuela multigrado acorde con la particularidad de sus grupos clases de grados múltiples, y al establecer como su núcleo el principio de la combinación de conocimientos genera sus componentes en la siguiente jerarquía y estructura:

1. Variantes metodológicas en la combinación de conocimientos.
2. Aprendizaje en la combinación de conocimientos.

La interrelación de estos componentes condiciona la preparación de metodólogos, directores zonales y docentes del multigrado para dar paso a un proceso pedagógico de la escuela multigrado en una nueva etapa de desarrollo.

A continuación se explicarán las particularidades de cada componente:

Variantes metodológicas en la combinación de conocimientos.

Estas proporcionan a directivos, funcionarios, directores zonales y docentes de escuelas multigrado, considerar como núcleo del trabajo metodológico en los diferentes niveles: municipio, dirección zonal y escuela al grupo clase de grado múltiple lo que constituye algo inédito y una nueva perspectiva.

Se define por este autor, por **variantes metodológicas** de la combinación de conocimientos las formas de organización de la dirección zonal por sectores que agrupa a los docentes de aulas multigrado análogas y no análogas para desarrollar el trabajo metodológico.

Lo anterior aconseja que el autor defina al **aula multigrado** como el espacio pedagógico donde ocurre la combinación de conocimientos entre escolares de varios grados guiados por un solo maestro y por **escuela multigrado** aquella donde al menos existe un aula multigrado, pudiendo interrelacionarse con aulas graduadas, pero manteniendo un solo docente por aula de grupos clases de grados múltiples.

Las acciones para organizar las variantes metodológicas son:

- Identificar cuáles son los grupos clases de grados múltiples que hay en cada escuela y si estos realmente están funcionando como tal.
- Conformar en la dirección zonal variantes que agrupen los grupos análogos y los no análogos, teniendo en cuenta que en la actualidad en muchas direcciones zonales confluyen escuelas con aulas graduadas y aulas multigrado.

- Al determinarse las variantes, es importante definir las potencialidades e intereses pedagógicos de los docentes de cada una, mediante el diagnóstico, que debe tener como eje conductor el grupo clase de grado múltiple.
- La selección, en cada variante de un coordinador, el que debe ser el docente de mayor experiencia y capacidad de los pertenecientes a esos grupos clases y, que además pueden ser utilizados por el director zonal para constituir su consejo metodológico.

La concepción metodológica en cada variante seguirá la siguiente lógica de análisis:

1. Orientación colectiva por el coordinador, que puede ser acompañada del director zonal.
2. Discusión, análisis y consenso por cada variante.
3. Discusión colectiva para provocar el intercambio entre las variantes y con ello promover la validación de lo analizado.

Para este autor resulta una necesidad la organización del trabajo metodológico desde el contexto de la escuela multigrado, con lo cual se da solución a la situación actual, donde el trabajo metodológico se dirige por grado, por una que asume como elemento básico a los grupos clases de grados múltiples.

El comportamiento contemporáneo de la Pedagogía permite estas reflexiones, al plantearse un mayor énfasis en la atención a la diversidad y a un accionar descentralizado.

El planteamiento de que el núcleo transformador está en la propia escuela, conduce y obliga a definir las prioridades diagnósticas de un determinado espacio, y en el caso que se trata, ese núcleo es la combinación de conocimientos que se produce en el grupo clase de grado múltiple y, por consiguiente, ese ha de ser el elemento

conducente de la organización metodológica que se asuma y dar respuesta a necesidades de este contexto que requieren detenimiento y un trabajo previo:

- El escolar como un sujeto protagónico en el grupo clase que esté ubicado.
- El grupo clase de grado múltiple, no como un objeto sino como sujeto en el proceso de aprendizaje.
- Aprovechar las potencialidades que se producen en las relaciones de varios grupos clases de grados múltiples.

La bibliografía actual casi no recoge este tema o lo ignora, por lo que si cada dirección zonal sistematiza el acercamiento a sus condiciones a partir de sus grupos clases, se estarían creando las condiciones para variar esta tendencia y respetar las riquezas pedagógicas que se producirán.

La expresión del principio de la combinación en las variantes metodológicas asegura que:

- Cada dirección zonal tendrá una estructura organizativa que responde a los grupos múltiples que en ella existen.
- Cada variante es la agrupación de analogías de grupos múltiples o de diferencias, ya que su decisión es acorde a cada dirección zonal.
- Se definen en cada variante los maestros que fungirán como coordinadores por su experiencia en el multigrado, disposición y capacidad de conducción metodológica, sin abandonar su aula.
- El grupo de coordinadores de cada variante es un equipo asesor de apoyo al director, pudiendo devenir para la dirección zonal como consejo metodológico, el cual complementa el grupo de trabajo previsto por el MINED.

- El consejo metodológico estaría estructurado por el director zonal, los subdirectores zonales, el jefe de las variantes (en vez de denominarlo jefe de ciclo) y los maestros coordinadores de cada variante seleccionados.
- Se garantiza que la discusión metodológica sea en las variantes y a partir de ellas arribar a conclusiones para la dirección zonal.
- Se sistematiza el análisis metodológico previo en las variantes, provocando una memoria pedagógica útil para el colectivo y portador de nuevas propuestas. Ver propuesta de guía para esta memoria en el Anexo 2: Folleto p 3.
- Semanalmente, según las características de cada zona se pueden planificar espacios metodológicos por variantes metodológicas, en sustitución del obsoleto espacio dedicado al ciclo o al grado.
- La preparación metodológica mensual es preparada previamente por el consejo metodológico.

A nivel de municipio se asume similar forma organizativa, no implicando el aumento de plantilla, sino la estructuración del equipo metodológico sobre la base de lo que contiene esta propuesta. En el Anexo 1: Folleto p 4, se muestran las variantes de una dirección zonal.

Aprendizaje en la combinación de conocimientos.

Se asume por este autor que **Aprendizaje en la combinación de conocimientos** Es el proceso que se genera en la escuela multigrado, de manera dinámica e interactiva, acorde con las relaciones de la combinación de conocimientos existentes en los grupos clases de grados múltiples, que tendrán como hilo conductor la relación interconceptual.

La materialización de este importante componente deriva en la interrelación entre:

- El objetivo en la combinación de conocimientos.
- Lo interconceptual en la combinación de conocimientos.
- El escolar en la combinación de conocimientos.

La comprensión de esta trilogía impone las siguientes precisiones:

- Derivación de objetivos y contenidos según el grupo clase de grado múltiple lo cual constituye:
 - a) Oponer a lo tradicional, un real y objetivo grupo clase, con métodos ajustados a esas condicionantes.
 - b) No se asume la organización del grado, sino que se potencian las particularidades del grupo clase del grado múltiple, a partir del diagnóstico de éste.
 - c) La independencia escolar en el grupo de grado múltiple será una derivación del concepto de Vigostki sobre la zona de desarrollo potencial.
- Elaborar por cada variante y por cada grupo clase de grado múltiple la tabla interconceptual la que se muestra en el Anexo 1: Folleto p 6.
- En estrecha relación con las implicaciones de la tabla se proceden a analizar los niveles de desempeño en cada grupo clase, a partir de la lógica de la combinación de conocimientos en este contexto y no de la manera tradicional del grado, el cual no debe abandonarse, pero no será el referente.

A lo anterior es necesario agregar la puntualización de las siguientes ideas:

Dadas las diferencias existentes por edades y grados, así como las afinidades que se trasladan del medio socio-comunitario, el diagnóstico del escolar es básico en este planteamiento:

- ¿Cuáles son las exigencias comunes a todos los escolares?

- ¿Hasta donde pueden accionar solos y a partir de qué momento se requiere la ayuda?
- ¿Cómo enfocar la ayuda de modo que sean los propios escolares los que jueguen un rol protagónico?
- ¿Qué acciones desplegará el docente para garantizar la socialización del aprendizaje entre los escolares y lograr un rol que potencie a estos y él se reserve para momentos trascendentales?

Formas organizativas tradicionales del proceso pedagógico, como son el trabajo en equipos, dúos, tríos y un papel activo en la clase de los más aventajados con los menos, constituyen herramientas básicas en esta concepción, si se tiene en cuenta que una particularidad es la tendencia a la timidez comunicativa, por lo que atenderla en el proceso es un imperativo impostergable.

Es conocido que los excesivos niveles de ayuda en la escuela primaria, ha sido un rasgo que influye negativamente en el desarrollo intelectual de los escolares y alejarse de ésta constituye un requerimiento imprescindible.

El conocimiento objetivo de los grados existentes, las derivaciones del estudio diagnóstico y asumir dinámicas para garantizar las relaciones interpersonales en el aula multigrado son aristas que actúan como una unidad dialéctica para darle vida a esta organización pedagógica.

Otro aspecto vital es el relacionado con la independencia escolar, pues si bien este no es un ingrediente nuevo en el proceso de aprendizaje, el precisar sus condicionantes en el contexto de estas consideraciones es un imperativo.

Como se ha anotado, el grupo clase de grado múltiple, se caracteriza por la simultaneidad de escolares de distintas edades y grados por lo que es oportuno cuestionarse:

- El desarrollo real (individualmente adquirido) ¿es el conjunto de conocimientos provenientes del grado o la interrelación de estos en el grupo de grado múltiple?
- ¿El desarrollo potencial se abordará con la lógica del grado o el grupo clase de grado múltiple?

Los elementos anteriores son trascendentales para el trabajo independiente, pues de sus respuestas se establece el rumbo a seguir: lo tradicional del grado o la concepción del grupo clase del grado múltiple.

Siendo consecuente con las ideas expuestas, la respuesta adecuada ha de ser la del grupo clase de grado múltiple, y por ello es necesario atender, entre otros, los aspectos metodológicos siguientes:

- La socialización propia de este grupo exige darles a los escolares una mayor participación en el proceso de aprendizaje, convirtiéndolos en mediadores de este junto al docente, en vez de meros receptores.
- Asumir la igualdad de posibilidades y accionar a partir del diagnóstico fino de cada escolar.
- Es importante aceptar que la interrelación que se produce entre los escolares es antesala de condicionar desarrollos cognoscitivos, los cuales se alejan de lo tradicional del grado, al poder mostrarse estudiantes que sobrepasen las fronteras imaginarias de su grado y cumplen las exigencias del peldaño superior que se enmarca en el grupo de grado múltiple.

- Otra particularidad no utilizada y, propia de esta singularidad de la escuela multigrado, es la de transitar un concepto en diferentes niveles de exigencia, sin necesidad de marcar la diferencia entre el grado, sino tener en cuenta la capacidad intelectual y hasta donde ha llegado en la evolución conceptual. (Anexo 1: Folleto p 6)
- Resulta trascendental la comprensión pedagógica de que el proceso de aprendizaje en la relación de lo individual a lo colectivo y de este al individual, no se desenvuelve en las características tradicionales del grupo clase del grado múltiple, sino en otro, donde no pueden ignorarse las analogías y diferencias.

Estas consideraciones, adaptadas a la escuela multigrado, guardan estrecha relación con las bases teóricas expuestas y por consiguiente constituyen una interpretación dentro de la diversidad de este contexto.

A continuación se brinda una exposición de los aspectos estructurales en este componente como lógica consecuencia de lo expresado.

Objetivo de la combinación de conocimientos:

El autor define por **Objetivo de la combinación de conocimientos** el componente rector que adecua los objetivos y fines del Modelo de la Educación Primaria a las exigencias de la escuela multigrado según los grupos clases de grados múltiples.

El papel del objetivo en la educación es resaltado por varios autores: Álvarez de Zayas (1999), Labarrere y Valdivia (1988), que unido a los conocimientos precedentes y la experiencia profesional conduce a las siguientes precisiones:

- Si los objetivos son el modelo pedagógico del encargo social (Álvarez de Zayas, 1999) y estos precisan de la escuela, preparación para la vida, con apego a su entorno, ello justifica que en el contexto de la escuela multigrado se tenga en cuenta

la especificidad del grupo clase de grado múltiple y a partir del formular los objetivos correspondientes.

- Ellos representan el elemento orientador del resultado esperado en donde se conjugan los procesos cognoscitivos, afectivos y valorativos, acorde a los autores citados, y si ello es admitido, entonces se impone en la escuela multigrado hacerlo a partir de su particularidad y no producir fragmentaciones innecesarias ajustadas al grado, sino a partir de considerarlos como parte del modelo, hacer las derivaciones para la escuela multigrado.
- Son utilizados para determinar el contenido, y este asume nuevas características cognoscitivas al aceptarse como estructura organizativa el grado múltiple, siendo necesario articular un objetivo en dependencia de esas condicionantes.
- La función orientadora dirigida a precisar cómo actuar en el proceso y cómo dirigir la acción del escolar impone hacerlo en las relaciones interpersonales del grupo clase de grado múltiple y ello debe condicionarse en el objetivo de la combinación de conocimientos y no del grado.
- Las acciones valorativas que se enfocan desde el grado no proveen las situaciones que se producen en un grupo clase de grado múltiple, donde la solidaridad, el intercambio personal, las relaciones afectivas y las acciones mediatizadoras que pueden cumplir los escolares, imponen una anticipación direccional loggable en la perspectiva del objetivo en las condicionantes que se esbozan.

Estas precisiones, en las concepciones de este postulante, han de actuar en contra de los aspectos tradicionalistas que centran la atención del proceso en el maestro, el alumno es visto como un objeto y se producen ayudas sobreprotectoras, en contradicción al Modelo vigente.

Para los dedicados al campo pedagógico, hoy no tiene discusión de que toda acción pedagógica requiere de una previa concepción y planificación, la cual se conserva a partir de analizar los objetivos de la combinación de conocimientos en el espacio metodológico de las variantes conformadas en ellas.

La preparación de docentes y directivos iniciada en su formación de pregrado, en cualquiera de sus variantes, la vida profesional y la superación postgraduada, son soportes que aseguran una condición indispensable para asumir en cada escuela acciones metodológicas ajustada al diagnóstico integral e individual que en ella se realiza, de la institución y de sus integrantes.

La relación entre: contenido-concepto en el contexto multigrado para lograr las adecuaciones antes mencionadas deben hacerse en la lógica que a continuación se presenta:

- Dominio total del Modelo de la Educación Primaria del MINED (2003) que aporta las exigencias a alcanzar, precisándose los objetivos del nivel y los de cada grado.
- Con el aspecto anterior se está en condiciones de evaluar, cuál es la formulación a la que se arriba en el objetivo de la combinación de conocimientos en cada escuela y aula multigrado.
- ¿Qué conceptos básicos se conjugan en la combinación de conocimientos? La respuesta se elabora a partir del conocimiento del grado, en una derivación que correlacione el concepto del grado inferior hasta el superior existente en el grupo clase de grado múltiple.
- Es importante resaltar que la derivación ha de fijar las particularidades comunes a los grados existentes en un grupo múltiple y a partir de esta condicionante realizar

la gradación de exigencias acorde a los diferentes niveles de desempeño cognitivo que se exigen en la actualidad.

La conjugación de esos cuatro elementos crea las condiciones para reformular el objetivo y obtener el de la combinación de conocimientos.

Con ella se produce un distanciamiento formal y teórico-práctico con las tendencias tradicionalistas imperantes como derivado de asumir como patrón al grado. En esta nueva formulación se produce un distanciamiento del grado, porque este no es el núcleo aglutinador en la escuela multigrado, pero mantiene el referente teórico para realizar las derivaciones en el grupo clase de grado múltiple, así como del ciclo, el cual no existe en la escuela multigrado, y menos en las aulas multigrado, en ambas lo que existe es la variante que surge de los grados múltiples y que justifica el análisis propuesto.

Por consiguiente, existe por un lado el rompimiento apuntado con respecto a lo tradicional, pero a la vez se abre una nueva perspectiva teórica que con un tratamiento diferenciado desde la variante metodológica de la combinación de conocimientos, crea las condiciones previas para en un trabajo de análisis individual-grupal y mediante las discusiones colectivas se arriben a conclusiones propias en la escuela.

Lo interconceptual en la combinación de conocimientos.

Una referencia importante en esta reflexión es la que se realiza como premisa para el aprendizaje desarrollador en la combinación, resultado del estudio pormenorizado de cada uno de los Programas de la Educación Primaria, del Programa Director y los objetivos del Modelo de la Educación Primaria, así como tener en cuenta exigencias psicológicas implícitas en los diferentes momentos del desarrollo del niño o en textos que reflejan las consideraciones investigativas de colegas cubanos alrededor de un

tema que ha ido evolucionando acorde con las exigencias sociales y su repercusión de cómo asumirlo en cada escuela.

Es conocido que de manera general la educación y la Pedagogía se encuentran en un constante proceso de cambio y las concepciones sobre el aprendizaje adquieren un mayor énfasis por ubicar al alumno como centro y razón esencial del proceso, lo que lleva a ubicarlo como principal protagonista, obviando o no siendo explícito en el papel asignado al maestro, por lo que es oportuno señalar que “el maestro conduce, guía, dirige, promueve y acelera el desarrollo” (Bell, 2002) por lo que no es posible asumir las características señaladas al escolar, sin antes centrar la atención en el docente.

Esta idea explica la relación que se expone y que persigue el interés de precisar que toda acción de la escuela tiene que abarcar todas estas aristas, si se quiere evitar la tendencia ejecutiva de los escolares y centrar la atención sobre otras fases que son claves para el éxito.

Esta interrelación de elementos por todos dominados, no puede verse como eslabones aislados, ellos interactúan y su carácter sistemático y sistémico lleva implícita la clave del triunfo.

Uno de los retos que se establecen en la alternativa en fundamentación, es cómo lograr accionar en la clase el sistema de tareas y hasta en la evaluación, a partir de la combinación de conocimientos, y no retornar al grado, lo que en última instancia suele ser más fácil al contar con referentes bibliográficos que dan sugerencias para la conducción práctica.

Asegurar no retornar al grado como hilo conductor, es básico en estas ideas, donde el papel singular radica en cómo abordar un tema en varios de ellos, si cada uno tiene sus especificidades.

La respuesta está en saber cuáles son los conceptos que entran en cada grado y como el superior es el tratamiento ampliado sobre el precedente. La relación interconceptual será un eslabón clave para enfrentar el proceso de aprendizaje, partiendo de regularidades comunes y llegando a exigencias que además de estar en el umbral del objetivo, no desborda el nivel de la educación primaria, porque llegará un momento en que los integrantes del grado inferior competirán con el superior y para ello hay que tener en cuenta las ideas aplicadas a la combinación de conocimientos a partir de lo expuesto por Vigotski (1896-1934) sobre la zona de desarrollo.

La relación establece vínculos que aseguran el tratamiento conceptual con arreglo al grupo de grado múltiple y se aparta del tradicional tratamiento en el grado.

De lo anterior y en estrecha relación con éste se derivan dos aspectos básicos:

- ❖ Elaboración de ejercicios integrales (Anexo 1: Folleto p 8).
- ❖ Formulación de situaciones problemáticas (Anexo 1: Folleto p 8).

La vinculación de los conceptos, los ejercicios integrales y las situaciones problemáticas, condicionan un sistema que vinculado a la relación antes explicada, asegura el tratamiento sobre la base de la concepción de la combinación a partir de una aplicación creativa de los presupuestos de Vigotski (1896-1934) en cuanto al carácter social del aprendizaje y la zona de desarrollo.

Las interrelaciones anteriores quedarían inconclusas si no se tiene en cuenta que la autovaloración ejerce una función reguladora, que debe desarrollarse desde las primeras edades e ir evolucionado sin desconocer la que recibe de los adultos.

El cuidado de la autovaloración es básico, y en ello ha de ponerse un alto empeño, pues no se trata de un grupo homogéneo, los elementos de diversidad difieren del

grupo clase tradicional y ello exige que en el diagnóstico se profundice en esa dirección para poder hacer una proyección que asegure el alcance de las metas proyectadas.

Conceptos directivos en la combinación de conocimientos.

El planteamiento del principio de la combinación de conocimientos establece como condición la organización metodológica de la dirección zonal, escuela y/o aula multigrado para poder realizar discusiones metodológicas y de contenido a partir de considerar que el grupo múltiple, posee diferencias y analogías que pedagógicamente hay que potenciar para que, dejando de ser limitantes subjetivas se conviertan en condicionantes objetivas en el proceso educativo.

Es por ello, que establecido el objetivo en la combinación de conocimientos y teniendo diáfano el tratamiento en este grupo clase, el docente (y los directivos también) han de fijar el aparato conceptual que ha de abordarse, por lo que, es necesario en cada grupo clase de grado múltiple conocer el alcance de los diferentes conceptos y definiciones y cómo se relacionan (antecedentes y suceden).

Lo anterior se podría obtener mediante la precisión de los siguientes indicadores:

- Tópicos: Considerar en Matemática: numeración, trabajo con variables, magnitudes, geometría, en Lengua Española: caligrafía, ortografía, análisis (morfosintaxis), producción textual y comprensión. En ambas asignaturas reformular éstos a cualquier otra derivación acorde a las transformaciones que puedan introducirse, como son los ajustes realizados por la aplicación de los estudios regionales de la calidad de la educación.
- Conceptos: Se analizará su tratamiento en cada grado acorde a la composición que asume cada grupo clase de grado múltiple.

- Grado: Precisar lo que exactamente corresponde sin perder la influencia sistemática que ocasiona el principio de la combinación de conocimientos.
- Evolución en el grupo clase de grado múltiple: En forma sintetizada se va reflejando de acuerdo al grupo múltiple del maestro hasta donde llegar en el concepto y teniendo en cuenta el diagnóstico fino del escolar y del grupo clase.

Lo anterior no se concibe de manera rígida, y por ello no se propone una tabla elaborada (Anexo 1: Folleto p 6), porque su confección constituye en sí un momento diagnóstico en dos direcciones; por un lado para autoevaluarse el docente, y por otro para ir trazando cómo ha de comportarse en el proceso de aprendizaje, en este instante de manera teórica, pues la experiencia impone el realizar importantes adecuaciones curriculares al ejecutarse.

La explicación anterior se complementa con la elaboración de ejercicios que abarquen el contexto de un grupo clase de grado múltiple como se muestra en los ejemplos del Anexo 1: Folleto p 10.

Tratamiento de los niveles de asimilación en la combinación de conocimientos.

La característica intrínseca del grupo múltiple es la diferencia de niveles de desarrollo de sus escolares, por lo que esta exigencia ha de ser punto de partida en el diagnóstico y meta asumida a partir de las exigencias de la escuela primaria actual, según el Modelo de la Escuela Primaria vigente.

La diversidad de edades y grados marcha unida a diferencias y analogías, estas últimas singularizadas en el aprendizaje, por la socialización de los conocimientos que tiene lugar en este contexto.

La aplicación del análisis antes abordado para los conceptos directivos de la combinación de conocimientos, obliga en la adecuación a esta y al planteamiento de

cómo abordar el diferente desarrollo intelectual que se da en los componentes del grupo, lo cual encuentra respuesta adecuada en la estructuración de los niveles de asimilación, según la conjugación del objetivo de la combinación de conocimientos y la derivación conceptual, como unidad dialéctica para materializar el proceso en el contexto multigrado. (Anexo 1: Folleto p 13)

El escolar en la combinación de conocimientos.

Resulta coherente con las ideas expresadas el tratamiento de este importante elemento, definiendo el autor que por **EL escolar en la combinación de conocimientos** considera que es la adecuación de los momentos del desarrollo expresados en el Modelo de la Educación Primaria ajustada a las características de los integrantes de los grupos clases de grados múltiples.

El cual tiene salida a través del proceso de diagnóstico integral de sus escolares.

En las condicionantes actuales, dado el estadio de desarrollo alcanzado por la Pedagogía, y el nexo alcanzado con la Psicología, es imposible aspirar a metas superiores si no se tiene en cuenta el desarrollo intelectual de los que participan en el proceso.

Como ya se anotó en esta tesis, entre los pioneros en el proceso revolucionario que tiene lugar a partir de 1959, en fundamentar la necesidad de un acercamiento específico al escolar, están los maestros de montaña, en la década del 60, del siglo pasado, y el retomar estas ideas en los años 90, de la misma centuria, por otros pedagogos cubanos.

En la práctica pedagógica contemporánea, la concepción diagnóstica garantiza y obliga un acercamiento específico a los integrantes del proceso, por lo que esta propuesta

resume los estudios que le anteceden y las exigencias explícitas en el Modelo de Escuela Primaria actual.

El arribo a las conclusiones propias de la escuela, aula o zona en cuestión presupone dos condiciones claves:

- Partir del modelo actual.
- Conjugarse con el diagnóstico.

No se presupone elaborar de forma única un cuerpo teórico que recoja los momentos del desarrollo en el escolar multigrado, sino que sea el colectivo pedagógico, como expresión metodológico-diagnóstica, el que llegue a sus presupuestos teóricos y que estos pueden irse perfeccionando, variando y adaptando en la misma medida que el contexto social, económico y pedagógico sufre transformaciones .

Todo lo anterior condiciona la preparación de los directivos, metodólogos, directores zonales y docentes de escuelas multigrado para alcanzar un proceso pedagógico de la escuela multigrado en otro nivel de desarrollo.

Para el quehacer práctico se sugiere la tabla del Anexo 1: Folleto p 14, que sirve de guía para elaborar el objetivo en este otro contexto.

Lo hasta aquí explicitado se resume de la siguiente manera:

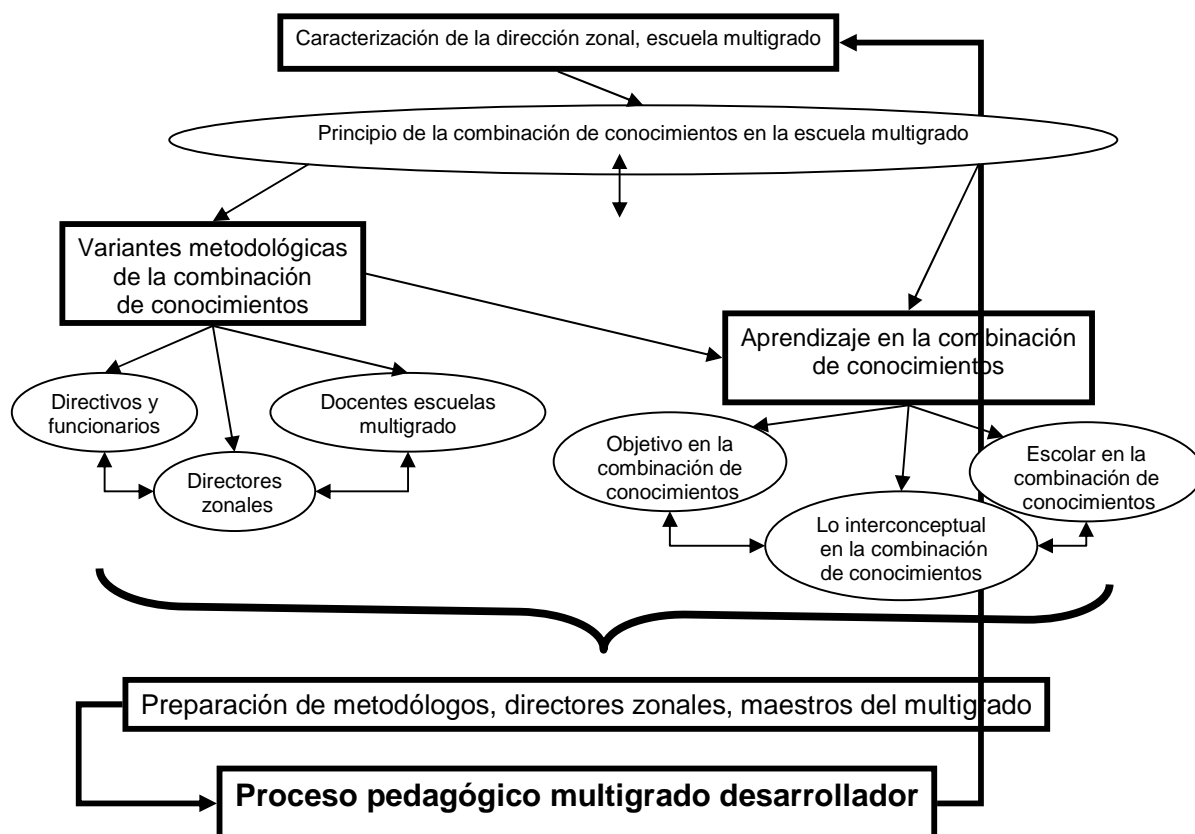


Gráfico del modelo pedagógico de la dirección del proceso en escuelas multigrado

2.3 Etapas para la implementación del modelo pedagógico

Las etapas que se plantean a continuación constituyen pasos trascendentales para la implementación del modelo pedagógico que, independientemente, de los diferentes grupos múltiples que en la escuela multigrado se den, permita perfeccionar la dirección del proceso pedagógico y favorecer el grupo clase de grado múltiple como la variante organizativa que garantiza el núcleo metodológico de todas las etapas del proceso de dirección.

Los elementos teóricos expuestos y la conjugación con la práctica pedagógica aconsejan tener en cuenta por la dirección zonal, la escuela, directivos y funcionarios aspectos medulares que se especifican y acciones vinculadas a estas que para su mejor comprensión abarcan tres momentos claves:

1. Diagnóstico en dos direcciones:

- a) ¿Cómo es hoy?
- b) ¿Y los maestros cómo serán protagónicos?

2. Adecuaciones curriculares, basadas en los grupos clases de grados múltiples.

3. Evaluación continua.

Precisiones metodológicas de cada momento:

1. Diagnóstico en dos direcciones:

La importancia de este aspecto es conocida y tiene un amplio espacio en la bibliografía pedagógica actual, por lo que, su explicación se concretará en las dos direcciones siguientes:

- a) ¿Cómo es hoy?

La respuesta a esta pregunta clave es de suma importancia pues en ella está el conocer cómo se ha venido organizando el proceso en el estilo tradicional y qué será necesario variar para asumir esta alternativa.

Para ello se consideran tres aspectos:

- I. Organización actual del trabajo metodológico: En este se ha de precisar de manera objetiva cuáles son las particularidades atendidas, cómo se han derivado esas acciones y qué transformaciones han originado.
- II. ¿Qué prevalece el grado o el grupo clase de grado múltiple? En la respuesta está un instante decisivo, pues la experiencia apunta a que se declare que es el grupo múltiple, pero al abordarse las acciones que se acometen y que en parte fueron abordadas en la primer pregunta, la esencia está en el grado, originado por la concepción tradicional de la escuela multigrado, sin adentrarse en las particularidades que conlleva asumir el grupo clase de grado múltiple como

núcleo básico del proceso pedagógico en una escuela multigrado. El Anexo 2 refleja instrumentos que serán de utilidad en esta etapa.

- III. ¿Existe alguna particularidad psicopedagógica del escolar en la combinación de conocimientos? Aquí se pretende hacer reflexionar que si bien los momentos del desarrollo del escolar contenidos en el Modelo de la Educación Primaria constituyen un referente obligado y de suma trascendencia para asumir esta propuesta de Modelo Pedagógico, hay que conocer las particularidades que se adicionan al tener escolares en relaciones interpersonales de diferentes grados académicos y distintas motivaciones e intereses por la diversidad de edades, por lo que, es necesario arribar a una nueva etapa en la concepción psicopedagógica consistente en adecuar los momentos del desarrollo del escolar cubano existente en el grado y derivar los del escolar multigrado en su grupo clase de grado múltiple.

b) ¿Y los maestros?

La materialización de estos postulados teóricos se conjugan entre la interpretación que asuman los directivos y los docentes, por lo que es básico no organizar el proceso pedagógico a partir de una dirección vertical, es importante que los maestros tengan un papel protagónico en las propuestas de organización del trabajo metodológico y asuman en las variantes que se organizarán un papel activo, pues cada grupo clase de grado múltiple tiene exigencias específicas, pero a la vez es posible la búsqueda de regularidades.

Las conclusiones de esta etapa diagnóstica requieren de un análisis con enfoque dialéctico y sentido democrático de la dirección, pues no se trata de la aplicación autoritarista de una metodología, esta tiene que exigir la reflexión pedagógica de los

integrantes del colectivo y cómo de manera paulatina se irá transitando de la concepción tradicional del grado a la de un modelo pedagógico de la dirección de la escuela multigrado a partir de sus grupos clases de grados múltiples.

II. Adecuaciones curriculares basadas en los grupos clases de los grados múltiples.

El análisis global de la escuela y/o zona de aula multigrado deberá fundamentarse, no en cómo se comporta cada grado, sino en qué nivel de desarrollo se encuentra cada grupo múltiple para poder definir las analogías y diferencias hacia el interior de una escuela con más de un grupo o la misma lógica por parte del director de la zona en debate democrático-metodológico, con todos y cada uno de los docentes.

La asunción de las variantes metodológicas exige:

- La comprensión de que esta forma organizativa es la que se asume en sustitución del ciclo, que si bien es propio de la escuela graduada, no guarda relación con el condicionante de la escuela multigrado.
- Por analogías se pueden definir algunas variantes.
- En caso de no existir analogías, lo cual es común en las direcciones zonales de la escuela multigrado, se agruparán teniendo en cuenta la coincidencia de los grados existentes en los grupos múltiples como se muestra en el Anexo 1: Folleto p 3.
- En todos los casos es importante y decisivo que los coordinadores de cada variante no sean la decisión unilateral del director, sino producto de un debate metodológico en el colectivo y constituya una distinción.
- El trabajo por variantes sesionará en los espacios de trabajo científico metodológico que se realicen en la zona y, por consiguiente, tendrá la antesala en la preparación individual de cada docente.

- La variante metodológica sesionará con una concepción colectiva-grupal-individual:
 - En la preparación colectiva el director brinda las orientaciones generales.
 - Como segundo paso se produce el trabajo por variante de grupos múltiples que puede continuarse en cada escuela y en lo individual.
 - Y, posteriormente como cierre, la sesión colectiva para el intercambio de cómo se proyectó cada variante de grupos múltiples, qué logros existen y qué dificultades requieren del estudio colectivo.

Sería importante que este proceso colectivo de intercambio metodológico a manera de talleres y con el uso del Entrenamiento Metodológico Conjunto fuera registrado para conformar una memoria histórica pedagógica en cada zona y ser utilizado en posteriores intercambios. (Anexo 1: Folleto p 3)

Mediante el trabajo de las variantes y en una acción colectiva-individual, donde se conjugue el colectivo de la dirección zonal con el de cada escuela o el maestro de una escuela, se concretan los objetivos de la combinación de conocimientos y el análisis de los conceptos en el grupo múltiple, para conducir el aprendizaje a partir de un estudio minucioso en el docente, el cual permite una organización de la enseñanza que aproveche todas las potencialidades, aparejado a la elaboración de los criterios que se asumen sobre el desarrollo del escolar en la combinación de conocimientos de cada variante metodológica, escuela (aula) multigrado.

El objetivo en la combinación de conocimientos ha de preservar la conjugación entre el Modelo de la Educación Primaria y el diagnóstico del grupo múltiple y evitar la copia mecánica de otra escuela (aula) multigrado, lo cual no niega el análisis colectivo para la búsqueda de regularidades.

Lo interconceptual, como se precisó en la explicación del modelo pedagógico que sustenta esta propuesta, no presupone una subordinación a lo normado, sino una elaboración que conjugue lo establecido en el Modelo de la Educación Primaria con el diagnóstico del grupo múltiple, donde le corresponderá un rol directivo trascendental a cada docente, exigiendo una preparación constante y ascendente.

III. Evaluación continua.

El carácter continuo no puede asumirse como una tarea rutinaria, es imprescindible que se realice en la trilogía zona-grupo-individualidad y, por consiguiente, tiene que transitar desde el trabajo del maestro en el grupo clase de grado múltiple pasando por el trabajo grupal de cada variante hasta la discusión zonal en la variante metodológica.

El aprendizaje en el grupo múltiple ocupará el lugar central para la búsqueda constante de cómo proceder en la didáctica específica de cada grupo clase con énfasis en cómo transitan los conceptos, por lo que en la medida que se logre mayor familiarización, aportará nuevas ideas y, estará condicionado con el dominio cada vez más exigente de los contenidos, para en una conjugación del diagnóstico fino con el integral, permitir ampliar las potencialidades de los escolares.

El aprendizaje en la combinación de conocimientos, dada la influencia del exterior, impone retos inéditos a directivos y docentes, por lo que, la autoevaluación constante es un reto y en tal sentido se propone una guía de observación de clases ajustada a los grupos clases de grados múltiples que se expone en el Anexo 1: Folleto p 15.

Lo anterior se complementaría con el tratamiento gradual a cada escolar combinando los resultados del diagnóstico, el escolar en la combinación y las posibilidades para enfrentar el proceso cognitivo según los diferentes niveles de asimilación.

Consideraciones generales para su evaluación:

A los elementos antes comentados es necesario puntualizar que en todo el proceso han de tenerse en cuenta dos aspectos básicos; por un lado, el carácter sistémico y sistemático de esta concepción, pues su aplicación no puede verse en elementos aislados, el éxito de un aspecto o sus limitantes implica irregularidades que de obviarse serían dañinas al desarrollo posterior y, por otra parte, requiere de un constante espíritu de análisis para ir arribando a conclusiones e inferencias propias de cada dirección zonal y escuela multigrado.

La puesta en práctica de estas etapas en diferentes zonas de la provincia Granma, su exposición en talleres de escuelas rurales y la experiencia personal en la escuela multigrado aconseja precisar algunas ideas de carácter general:

- La Información es clave para el éxito o el fracaso si se tiene en cuenta que no se trata de una imposición, sino de asumirla a partir de la interpretación que de ella se produzca en el colectivo en cuestión y no debe transitarse a el paso siguiente, sin estar todos y cada uno de los directivos y factores implicados convencidos de lo que se hará, pues no es una organización administrativa sino de carácter pedagógico.
- La estructuración de las variantes no puede asumirse como el cumplimiento administrativo de una organización, es ante todo el núcleo del trabajo científico metodológico y, por consiguiente, exige pensar en esa dimensión para lograr las conclusiones lógicas relacionadas con las analogías o diferencias que se consideren. Su conducción ha de recaer en maestros capaces y con voluntad integradora y dar cabida a la búsqueda de lo novedoso.
- La dirección del aprendizaje le brinda un sentido peculiar a lo formulado, junto al trabajo científico metodológico, por lo que será una constante el someter a juicio crítico en cada variante cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se organiza para

que sus respuestas sean el motivador constante para encontrarse con el modelo pedagógico propuesto y no con la tradicionalidad del grado.

- No menos importante resulta el conocer y prepararse para las influencias de los niveles superiores, los que en un inicio pueden ser positivos o no, lo que indiscutiblemente incidirá en la aplicación de la alternativa, así como el hecho de que las Direcciones Municipales, Provinciales u otras estructuras metodológicas no siempre acuden a las direcciones zonales de escuelas multigrado con propuestas fundamentadas en los grupos clases de grados múltiples, sino en el grado, que es el referente básico de la educación primaria.

La experiencia del autor en la aplicación de estas etapas durante más de cuatro cursos escolares y ser protagonista directo en una escuela multigrado, lleva a sugerir que si el colectivo de la zona lo asume, su éxito está asegurado, porque inmediatamente le verán más ventajas que desventajas.

Conclusiones del Capítulo II

En el transcurso de este capítulo se exponen de manera sistémica un conjunto de elementos, hasta ahora no abordados ni sistematizados para conformar un aparato teórico a partir de fundamentar la subordinación histórica de la escuela multigrado a las concepciones de la escuela graduada, por otra que se sostiene en las propias particularidades del grupo clase de grado múltiple.

El modelo pedagógico de la dirección del proceso en la escuela multigrado aporta una concepción hasta ahora inédita, sobre estas escuelas, lo que presupone una alternativa para docentes y directivos, para establecer un marco de relaciones en los grados

múltiples y permite de forma constante ir encontrando sus regularidades y elaborando inferencias en correspondencia con el contexto de la dirección zonal y el de cada escuela.

La conceptualización del principio de la combinación de conocimientos en la escuela multigrado, constituye un aporte teórico trascendental al imbricarse con los principios pedagógicos vigentes y garantizar la materialización en el contexto específico de la escuela multigrado, según las exigencias del Modelo de la Educación Primaria.

Las etapas para la implementación del modelo pedagógico, conforman un cuerpo de sugerencias, que preservando la unidad del Modelo de la Educación Primaria imbrica lo teórico del modelo pedagógico propuesto con la práctica pedagógica en la escuela multigrado, en cualquiera de los grupos clases de grados múltiples existentes.

Asumir a partir de este modelo pedagógico a la escuela multigrado, es aportarle una alternativa que se caracteriza por imbricar dialécticamente la unidad del sistema educativo cubano, dándole entrada a la diversidad que caracteriza las escuelas de las zonas rurales, de montaña y las ubicadas en zonas periféricas del sector urbano y asumir decisiones descentralizadoras como vía para concretar las aspiraciones del sistema educativo en cualquier condición.

CAPÍTULO 3 IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA MULTIGRADO

En este capítulo se expone la implementación en la dirección del proceso en la práctica pedagógica de la escuela multigrado, del modelo propuesto, en un período que abarcó desde el curso escolar 1997-1998 hasta el 2005-2006 para validar el mismo. Este

significa una alternativa antes no abordada en las escuelas del municipio Guisa, de la provincia Granma, ni en ningún otro lugar del país.

Se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos concebidos.

En el proceso de implementación se concibieron tres etapas:

Etapa I: Exploración y búsqueda de regularidades, la que consistió en definir cuál era la base organizativa, a partir de los grupos clases de los grados múltiples existentes en la dirección zonal, escuelas y aulas, para proyectar su dirección pedagógica y metodológica, así como el intercambio con los funcionarios municipales y provinciales para evaluar los criterios afines o no.

Ésta abarcó los cursos 1997-2001, mediante la experiencia personal del autor y el curso escolar 2001-2002 en direcciones zonales de varios municipios del territorio granmense: Guisa, Bartolomé Masó, Jiguaní, Bayamo y Buey Arriba.

En una segunda fase, a partir del estudio realizado se procedió a definir cuáles eran los elementos básicos de los pasos para aplicar el modelo pedagógico que transformaría la escuela multigrado.

Se sometió a criterio de expertos las concepciones teóricas del modelo pedagógico y se tuvieron en cuenta las valoraciones, opiniones y sugerencias para llegar a su factibilidad.

Etapa II: Puesta en práctica, abarcó la aplicación de la concepción fundamentada en el modelo pedagógico así como la introducción paralela de los pasos.

Este período fue caracterizado por el intercambio entre el investigador y factores de la dirección municipal y zonal lo que permitió su enriquecimiento y realizar los ajustes necesarios.

Etapas III: Evaluación: Se subdivide en una sección independiente por un problema didáctico, porque en la práctica está implícita en cada momento del desarrollo del experimento, así como de su generalización, al concebirse el monitoreo constante y la perfección que se impone en la práctica pedagógica.

El análisis de los resultados de la intervención en la práctica pedagógica se elaboró a partir de las regularidades resultantes del procesamiento de los instrumentos aplicados.

3.1. Análisis de la aplicación del método Delphi en el criterio de expertos.

Para evaluar con rigor la pertinencia teórica del modelo pedagógico se utilizó el criterio de expertos, los que fueron consultados para la evaluación inicial de la propuesta. (Anexo 3).

La selección de los expertos fue realizada mediante la autovaloración de estos en los candidatos, de 25 propuestos, se seleccionaron 20, lo que asegura el estar realizando estas valoraciones conclusivas con un error aproximado del 2.5%.

Los seleccionados fueron un subdirector municipal, ocho maestros de aulas multigrado, seis directores zonales y cinco funcionarios, todos relacionados con el trabajo de las escuelas multigrado y en el coeficiente de competencia obtuvieron la categoría de alto.

Para la selección de los 20 expertos se tuvo en cuenta el resultado del proceso de autovaloración para la determinación de su coeficiente de conocimiento (K_c) y argumentación (K_a) y, posteriormente, el coeficiente de competencia $K = \frac{1}{2}(K_c + K_a)$.

Finalmente, se determinó que el coeficiente de conocimientos el cual se comportó entre alto y medio y al hallar la media se concluye que para la realización de la valoración del modelo general se cuenta con una media de expertos alta ($0.82 \leq K \leq 10$).

En el análisis de las encuestas por los expertos se obtuvieron cambios de criterios en las encuestas realizadas que constituyeron sugerencias para el perfeccionamiento

continuo del proceso, en un accionar constante de identificación con la nueva propuesta y de concientización de la necesidad de su uso en contraposición a la escuela multigrado tradicional. Se determinaron los índices de coincidencia atendiendo al modelo pedagógico y los elementos que lo forman.

Las sugerencias fundamentales de los expertos estuvieron centradas en:

- Ampliar y precisar el concepto de combinación, para buscar la diferencia con el término tradicional de grupos múltiples de las escuelas multigrado.
- Ser más explícito en la formulación del principio de la combinación de conocimientos, al considerarse que debía precisarse el alcance en el proceso de dirección.
- Se comparte la necesidad de formular el objetivo de la combinación, pero se cree necesario profundizar en la relación interconceptual, no como una propuesta autoritaria, sino como resultante del análisis en el trabajo metodológico, en las variantes que agrupan los diferentes grupos clases de grados múltiples.
- Opinan, que asumir el escolar en la combinación, a partir del Modelo de la Educación Primaria es adecuado, pero se requiere enfatizar en la necesidad del diagnóstico y su relación con el aprendizaje en estas condiciones.

El Método Delphi en el criterio de expertos aporta la pertinencia de los elementos que integran el modelo pedagógico para dirigir el proceso pedagógico y favorecer las potencialidades existentes en estas escuelas, al obtenerse un índice de altamente adecuado en cada indicador. (Anexo 4)

3.2.-Concepción del cuasiexperimento.

Durante el período que abarca los cursos escolares 2002-2003 hasta el 2005-2006, se procede a la aplicación del modelo pedagógico de la dirección de las escuelas

multigrado, cuyo núcleo es el principio de la combinación de conocimientos, en la dirección zonal José Ramón Vázquez Rabí (Corralillo) del municipio Guisa, de la provincia Granma.

Este proceso de experimentación ha sido seguido tanto por sus participantes directos como por el resto de las direcciones zonales, por la trascendencia que tiene en este contexto y, a la vez, por el criterio optimista asumido por el director y los maestros de la dirección zonal referida.

El objetivo fue validar la propuesta del modelo pedagógico en la escuela multigrado, mediante su implementación, que se sustenta en el principio de la combinación de conocimientos, revelando características antes no resaltadas en los grupos clases de grados múltiples de las escuelas multigrado.

Variables:

Como variable independiente se introduce una concepción fundamentada en el modelo pedagógico de la dirección del proceso que posibilita un análisis pedagógico de la escuela multigrado en el municipio Guisa, de la provincia Granma.

Como variable dependiente lo referido a los cambios que han de producirse en la dirección pedagógica de una dirección zonal y sus escuelas multigrado, los cuales se fundamentan en los grupos clases de grados múltiples.

Para el control de la variable independiente, se tienen en cuenta las siguientes variables, objetos de control, relacionadas con el director zonal, los maestros, los funcionarios municipales y los alumnos.

Directores zonales:

- Se comprobó el nivel de preparación que se poseía, mediante la aplicación de entrevistas grupales e individuales, encuestas y observaciones del proceso pedagógico en las condiciones naturales de la dirección zonal. (Anexo 5)
- Dada la influencia existente, de que los grupos múltiples se enmarcaban en un impacto netamente administrativo, fue necesario enfatizar en el compromiso individual de los dirigentes y en explicar en detalle la trascendencia de lo que se ejecutaría.
- El trabajo metodológico y las clases de las aulas multigrado concebidas en la concepción tradicional exigieron una explicación detallada de la transformación a realizar y la trascendencia de ésta. Las clases eran evaluadas de buenas, aunque estas se desarrollaran por grados y no por grupos múltiples y, con igual característica se ejecutaban las acciones previas, en ningún caso se consideraba el grupo múltiple.

Maestros:

- Las concepciones tradicionales, de no ver en el grupo clase de grado múltiple una unidad sino la necesidad de buscar una organización por grados, exigió de brindar los argumentos de la transformación y los cambios que se producirían tanto en el trabajo metodológico, como en el aprendizaje de los escolares. Los maestros estaban expectantes por lo nuevo, aunque con temor de cómo lo asumía el nivel superior (directivos, funcionarios, directores zonales).

Funcionarios municipales:

- La preparación y motivación por las transformaciones a realizar resultó decisivo por la influencia que estos ejercen en las escuelas rurales. El equipo municipal se mantuvo al tanto de todo el proceso y constantemente fue informado de los

pasos a realizar en aras de evitar contradicciones y lograr una forma indirecta de generalización.

Alumnos:

- Las particularidades de los escolares en las escuelas multigrado, exige de atender para el éxito de la propuesta, el nivel de motivación de estos, el desenvolvimiento en los resultados del aprendizaje y cómo se comportaban las relaciones entre escolares de diferentes grados. La identificación con su escuela, es un aspecto potencial para el logro de las transformaciones. Importante fue el hecho, de que los escolares identificaran la pertenencia al grupo clase de grado múltiple y no al grado.

Escala utilizada y método de medición de las variables

El comportamiento del proceso pedagógico en las nuevas condiciones del modelo pedagógico se midió por el comportamiento del trabajo metodológico y el desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de cómo se manifestaba en las clases de los grupos múltiples: ¿por grados o por grados múltiples? Se aplicaron los instrumentos de medición en correspondencia con la planificación, proyección y ejecución del trabajo.

Población: abarcó las 29 direcciones zonales del municipio de Guisa en el sector rural y de montaña que cuenta con igual cantidad de directores zonales, 508 maestros y 2565 de matrícula escolar, las que abarcan 39 grupos clases de grados múltiples de las 57 posibles a existir y 136 escuelas multigrado de un total municipal de 146 escuelas primarias.

Muestra: es intencional, correspondiéndose con la característica de la investigación y radicó en una Dirección Zonal de Guisa: José Ramón Vázquez Rabí (Corralillo), que

cuenta con un director zonal, diez maestros, una bibliotecaria, dos profesores de educación física, cuatro promotoras del Programa Educa a tu Hijo, un Administrador y una matrícula de 145 alumnos.

Hay que señalar que dada la introducción del modelo pedagógico, se creó el consejo metodológico, formado por el director zonal y los cuatro coordinadores de cada variante metodológica, lo cual adapta la estructura establecida por el MINED, a las concepciones sustentadas en esta propuesta.

Hipótesis estadísticas para el cuasiexperimento

H_0 . La aplicación del modelo pedagógico de la dirección de las escuelas multigrado, cuyo núcleo es el principio de la combinación de conocimientos, no aportará diferencias significativas con respecto al funcionamiento de la escuela tradicional subordinada al grado.

H_1 : La introducción del modelo pedagógico de la dirección pedagógica de las escuelas multigrado, cuyo núcleo es el principio de la combinación de conocimientos, propiciando una escuela que reconozca como referente básico el grupo clase de grado múltiple y origine nuevas expectativas que garantizarán su diversidad para un nivel de significación (P) menor que $0,05(\alpha)$.

Decisión: $P < \alpha$ entonces $H_0 < H_1$ por tanto, se valida la hipótesis de trabajo.

Aplicación

Se diseñaron las etapas para implementar el modelo pedagógico de la dirección zonal y sus respectivas escuelas multigrado, preparándose al director zonal y los docentes para la implementación de las transformaciones.

Al iniciar, se realizó un diagnóstico del proceso de dirección, el que tuvo continuidad en dos ocasiones ulteriores, en correspondencia con los aspectos básicos del modelo pedagógico y los resultados que estas aportaban en la ejecución del cuasiexperimento. El modelo pedagógico se aplicó a la Dirección Zonal José R. Vázquez Rabí (Corralillo) durante los cursos escolares 2002-2003 al 2005-2006.

Durante el curso escolar 2001-2002 se realizó la etapa diagnóstica en los municipios de Bartolomé Masó, Jiguaní, Bayamo, Buey Arriba y Guisa, seleccionando en cada caso la dirección zonal de referencia y realizando entrevistas grupales, individuales y encuestas con los funcionarios, directores zonales y docentes, indagando en qué lugar se ubicaba al grupo clase de grado múltiple.

En el municipio Guisa se desarrolló durante el curso 2002-2003 un curso de postgrado, con 25 directores zonales y 5 funcionarios municipales, que a la vez que servía de preparación a la dirección zonal seleccionada, permitió confrontar las dos posiciones, qué sucedía en la dirección basada en los grados, a esta que centraba la dirección en el grupo clase de grado múltiple.

En el experimento participó la dirección zonal antes referida y según la composición descrita.

3.3.- Experiencias de la investigación y resultados del cuasiexperimento.

Para reflejar las experiencias de la investigación y los resultados del cuasiexperimento, se partió de analizar las tareas asociadas a éste, así como valorar cualitativa y cuantitativamente el empleo y procesamiento de los instrumentos aplicados (Anexo 5).

Tareas asociadas al cuasiexperimento

Para exponer las experiencias de la investigación y los resultados del cuasiexperimento, se parte de tener en cuenta el papel asignado al director zonal como

principal figura dirigente de una dirección zonal, y depender de este el éxito del proceso, por lo que se concibió como medular su preparación para garantizar la introducción y puesta en práctica de las transformaciones; así como valorar cualitativa y cuantitativamente el empleo y procesamiento de los instrumentos aplicados.

Una etapa previa de medular importancia para el experimento fue que durante los cursos escolares comprendidos entre el año 1997 y el 2001, el autor se desempeñó en una escuela multigrado como director y maestro lo que le permitió una vivencia excepcional.

Tareas asociadas al cuasi experimento.

1. Preparación de los directores zonales.
 - Información de las particularidades del modelo pedagógico y cómo este se distancia de la concepción tradicional del grupo clase, que reduce estos al grado, por otra que asume el grupo clase del grado múltiple.
 - Participar, junto al director zonal, en la preparación de los maestros, explicándoles en detalle cuál es la esencia del modelo, el comprometimiento de estos con las transformaciones y las ventajas que posee, así como tener en cuenta los puntos de vista lógicos que se producen entre la introducción de lo nuevo y lo tradicional.
 - Entrenamiento metodológico conjunto para demostrar mediante la interacción del director y el investigador las potencialidades existentes en la nueva propuesta, a partir del tratamiento metodológico, la dirección del aprendizaje y cómo se producen las relaciones de los escolares en esta alternativa.

2. Observaciones del proceso pedagógico de la dirección zonal y escuelas multigrado que la conforman.
3. Paralelo a este proceso en el municipio Guisa, se desarrollaron talleres experimentales mensuales con un grupo de directores zonales, lo que permitió ir comparando lo que sucedía en la dirección zonal experimental y el resto de las direcciones zonales.
4. Talleres metodológicos, denominados Talleres experimentales de la combinación en la escuela multigrado, en los que participaron el colectivo pedagógico de la dirección zonal experimental y directores de otras direcciones zonales, permitiendo ir evaluando cómo se desenvolvía el proceso pedagógico en las nuevas condiciones y resaltándose las ventajas de éste.
5. Aplicación de entrevistas, encuestas y test sociométrico al director, docentes y escolares, así como a los familiares para conocer el impacto que el proceso transformador iba produciendo

Valoración de las encuestas y entrevistas

En la etapa inicial con la intención de profundizar en la problemática motivo de investigación se aplicaron encuestas y entrevistas.

La entrevista (Anexo 6) fue aplicada a 47 directores zonales y 132 maestros de escuelas multigrado del territorio, en el estudio inicial del problema, comportándose de la siguiente manera:

Municipio	Entrevistados		Total
	Directores zonales	Maestros	
B. Masó	6	32	38

Jiguaní	5	24	29
Buey Arriba	4	12	16
Bayamo	7	28	35
Guisa	25	36	61
Totales	47	132	179

Las ideas fundamentales obtenidas tuvieron como eje central, el lugar que ocupaba el grupo clase de grado múltiple tanto en el trabajo metodológico como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según las siguientes regularidades:

El 100 % con respecto al trabajo metodológico opinó:

- La preparación metodológica tanto del municipio como en la dirección zonal se organiza por grado y no se tiene en cuenta el grupo múltiple de las aulas multigrado.
- Se declaraba al grupo clase de grado múltiple como elemento organizativo, pero en la práctica era el grado. Solo existía un reconocimiento externo que no era posible fundamentarlo metodológicamente.
- El trabajo metodológico en todas las estructuras de dirección se organiza a partir del grado existiendo un constante reclamo en los docentes, al no abordarse la particularidad de los grupos clases de los grados múltiples.
- En algunos círculos pedagógicos, de manera empírica, se hace referencia a determinadas ventajas que se producen por la interrelación de uno o más grados, pero con referencia en el grado
- El funcionar con ajuste al grado constantemente, lleva a dirigir el aprendizaje según ese patrón, así como el sistema de influencias que reciben se encaminan en idéntica dirección.

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje se apunta por el 100% de los participantes:

- La planificación de las clases, al no coincidir con las variantes básicas (grupos múltiples de 1ro-2do, 3ro-4to, 5to-6to) se realiza por grados, ocasionando un volumen de preparación de clases no presente en la escuela graduada.
- La organización de las clases muestra un comportamiento similar a la escuela por grado.
- Desconocen las características del escolar en el grupo múltiple, limitándose a lo existente para los escolares por grado.
- Los funcionarios de niveles superiores solo aportan ejemplos por grado y no tienen en cuenta los grupos múltiples, esto incluye los tratamientos metodológicos del organismo central.

Del análisis de los instrumentos aplicados al inicio y durante todo el proceso investigativo, el autor considera importante resaltar las siguientes ideas:

- Es necesario tener en cuenta los grupos clases de los grupos múltiples de las escuelas multigrado para dirigir el proceso pedagógico en estas escuelas.
- Los funcionarios y directores zonales fundamenten sus acciones metodológicas en los grados múltiples y no en el grado.
- Directores zonales y docentes implicados en el experimento coinciden en lo ventajosos de proyectarse en el grupo clase de grado múltiple, al derivarse acciones metodológicas en este contexto.
- La concepción que potencia el grupo de grado múltiple exige una mayor autopreparación en los directores zonales y en los maestros, pero ello significa una

mayor eficiencia del proceso pedagógico en las direcciones zonales y escuelas multigrado.

Lo anterior confirma para el autor que el acercamiento a la escuela multigrado, considerando que en su diversidad radica el núcleo de su trabajo metodológico y el lógico impacto en el aprendizaje de los escolares, lo cual constituye una real vinculación de la unidad y la diversidad en el contexto del Modelo de la Escuela Primaria cubana.

De la aplicación final de los diferentes instrumentos se concluye que:

La utilización de los instrumentos para evaluar la aplicación en el momento final, constituyó un importante instante que condicionó la recogida de decisivos datos y la elaboración de las conclusiones correspondientes:

- El test sociométrico originó interesantes reflexiones, al considerarse por el 100% de los implicados, que la opinión individual para seleccionar los coordinadores de las variantes metodológicas constituye un eslabón trascendental en la conducción metodológica del aula multigrado, pues paralelo a la autoridad administrativa se requiere de conocimientos y habilidades en el grupo clase de grado múltiple, lo cual fue reforzado con la superación postgraduada impartida por este autor.
- El debate con los directivos y docentes de las direcciones zonales devino en taller de las escuelas multigrado al considerarse por estos que:
 - El consejo de dirección de la zona, en la escuela multigrado tradicional, no se ocupa del grupo clase de grado múltiple que le singulariza, sino que se dedica a cuestiones generales similares a la escuela que funciona por grado.
 - La asunción del grupo clase de grado múltiple, constituye una nueva dinámica que obliga a un pensamiento dialéctico, ya que las variantes metodológicas, al

agrupar grupos clases de grados múltiples análogos o establecer una interrelación entre estos, no han de mantener sus coordinadores invariables, de lo que se trata es de utilizar el más capaz según el tema a debatir, y ello exige un director que a la par de lo administrativo, atienda las necesidades metodológicas y didácticas de sus docentes.

- Se coincide, que con la concepción de este modelo pedagógico, el colectivo de docentes no se limita a reproducir la escuela primaria graduada, sino a reflexionar según los grupos clases de grados múltiples que existen en cada escuela y qué variantes metodológicas asumir lo que garantiza:
 - Atención diferenciada a cada maestro.
 - Debate de ideas generalizadoras en el contexto del grupo clase de grado múltiple.
 - Análisis de especificidades típicas de los grupos clases de grados múltiples.
 - Preparación de clases de los grupos clases de grados múltiples que constituyen un nuevo espacio pedagógico, y no la fragmentación del aula multigrado por grado. Se dinamiza el docente, las relaciones de los escolares y el aprendizaje, adquiriendo una verdadera dimensión social en el contexto del aula multigrado.
- Singular situación exige esta concepción, que al dotar al docente de fundamentos teóricos que clarifican su práctica y cómo a partir de esta se enriquece la teoría, se profundiza en la necesidad de un entrenamiento metodológico conjunto basado en el grupo clase de grado múltiple, lo cual es asumido por los directores zonales

implicados en esta experiencia y con impacto positivo en el resto, pero no resulta sistemático en las estructuras superiores por el apego y facilidad que le proporciona el grado.

- De la encuesta aplicada se concluye:
 - Más del 90% opina que la clase en el contexto del grupo clase de grado múltiple exige del docente a pensar, a intercambiar y a reflexionar a partir de qué grados conforman su grupo, las relaciones entre los escolares y cómo hacer protagónico a cada niño sin volver al grado.
 - El 100% considera que el aprendizaje en el grupo clase de grado múltiple con un enfoque fundamentado en lo Histórico cultural de Vigostki dinamiza el rol individual y las relaciones en el colectivo y amplía el principio de la individualización al lograr que cada niño sea el mediador, en dependencia de qué es lo que se analiza e independientemente del grado de éste.
 - Los docentes, en su totalidad, valoran de alta importancia los presupuestos teóricos de la zona de desarrollo próximo en el contexto del aula multigrado, al conjugarse con los del grupo clase de grado múltiple, originando un pensamiento metodológico diferente e inédito, con respecto a lo realizado en arreglo al grado, que ha sido lo tradicional.
- Al intercambiarse con los docentes sobre el trabajo metodológico se aprecian las siguientes ideas conclusivas:
 - El 100% considera que al dirigirse mediante el grupo clase de grado múltiple se logra que la proyección de acciones sea a partir de ese contexto, garantizando

que la exigencia del proceso enseñanza aprendizaje se fundamente en éste y no en el grado.

- Es llamativo que en estas condiciones, se estableció como prioridad para directivos y docentes
 1. ¿Cómo concebir la clase en la combinación de conocimientos? (Las clases de hoy son otro escenario pedagógico, donde para un visitante no es fácil discernir el grado, lo que prima es el grado múltiple).
 2. Ejercicios para la combinación de conocimientos.
 3. Análisis de cómo asumir las relaciones interconceptuales en los grupos clases de grados múltiples.

Estos aspectos, nunca antes afloraban como necesidad en el trabajo metodológico de las direcciones zonales multigrado y maestros de estas escuelas.

- En la caracterización del trabajo metodológico, los directivos y docentes coinciden, unánimemente, que las prioridades en el contexto del modelo pedagógico en la práctica son:
 - ❖ El grupo clase de grado múltiple es el centro del trabajo metodológico.
 - ❖ El arraigo tradicional al grado no aporta la especificidad que caracteriza a la escuela multigrado.
 - ❖ En las condiciones de la combinación de conocimientos se potencia la creatividad en un contexto más amplio y exigente.
- Resulta significativo, que la introducción de las variantes metodológicas se ubica como un momento trascendente, al considerar el 100% que su contenido es reflejo

directo de la práctica pedagógica y ello permite arribar a conclusiones que, posteriormente, no son necesarias procesar, como ocurre con el análisis centrado en el grado.

- Al caracterizar la escuela multigrado desde la combinación de conocimientos se opina:
 - Por la totalidad de los implicados, que el centro metodológico de las exposiciones, recomendaciones y demostraciones lo constituyen los grupos de grados múltiples.
 - En igual proporción se considera que en diferentes fases de las actividades metodológicas, se produce una constante interrelación en el grado, pero acaba prevaleciendo la combinación de conocimientos por ser la base de la relación didáctica que se establecerá.
 - El 100% opina que existe predominio en el proceso de enseñanza aprendizaje de la combinación de conocimientos en estas direcciones zonales y, paulatinamente, las estructuras superiores van respetando la existencia de esta alternativa reconociendo sus ventajas y superioridades con respecto a la concepción tradicional subordinada al grado.

El criterio de los partícipes directos en esta investigación se recoge según las siguientes conclusiones:

Con respecto a la organización de la dirección zonal y/o escuelas según el modelo pedagógico, en una escala que abarcaba las opciones siempre, casi siempre, frecuentemente, en ocasiones o nunca:

- El 100% coincidió en casi siempre, pues consideran, que si bien a nivel de ellos existe comprensión y aplicación sistemática, las influencias de las estructuras superiores impone el análisis por el grado, que es lo que ellos realizan y de la forma que controlan, lo cual les exige adecuaciones para su trabajo sistemático por el grupo de grado múltiple en la zona y escuelas.
- Son del criterio que al organizar a la dirección zonal, escuela y aula multigrado en función del grupo de grado múltiple se realiza un paso importante en aras de conformar una mentalidad con arreglo a la realidad pedagógica en que estas se desenvuelven y no trasladando el contexto urbano que difiere de las zonas rurales y de montaña.

Con respecto, a que si las orientaciones metodológicas que se imparten para el desarrollo del proceso de aprendizaje alcanzan, según tu visión, una de las opciones siguientes:

- El 100% opina que se basan en el grupo clase de grado múltiple, pero se requiere de especificidades del grado, lo cual coincide con el objetivo de esta investigación. Las opciones referidas a que si prevalece el grupo de grado múltiple, pero existen elementos predominantes del grado, prevalece el grado con elementos aislados del grado múltiple y la que se refiere a que el grupo clase de grado múltiple no es conceptualizada para la dirección del proceso fueron desestimadas, lo cual es muestra elocuente del efecto de la prevalencia de la concepción del modelo pedagógico en contraposición a lo tradicional.

Si la ejecución de la preparación metodológica se caracteriza por el grupo clase de grado múltiple como espacio predominante, la respuesta de ser característica

permanente fue admitida por el 100% y se desestimaron las referidas a: en ocasiones se hace de esa forma, se utiliza, pero se intercala con el grado, persiste lo tradicional del grado existiendo intento por el grupo de grado múltiple y no es característica de la preparación metodológica.

Es importante anotar que con la introducción de las variantes metodológicas la preparación metodológica recibió un impacto transformador puesto de manifiesto en:

- Se asume una organización con adecuación a los grados múltiples y no al ciclo. Se respeta la diversidad.
- Esta estructura organizativa da continuidad al medio pedagógico en que se desenvuelve el maestro y en ella, puede encontrar respuestas a sus inquietudes metodológicas y didácticas.
- Los directivos y maestros reconocen en las variantes un espacio aglutinador del multigrado y es ostensible la diferencia con el tradicionalismo del ciclo que no responde a estas especificidades.

En relación con la organización escolar, se evaluó en una escala que iba de totalmente correcta, es correcta, pero no siempre se manifiesta, parcialmente se ajusta, más en desacuerdo y en desacuerdo, aportó las siguientes valoraciones:

- Si la planificación del horario del día y docente es basada en el grupo clase de grado múltiple, el 80% opina que es correcta, pero no siempre se manifiesta, originado por las influencias externas y el 20% la consideró totalmente correcta.
- El 100% valoró en desacuerdo, la opción de aunque existe la planificación esta solo es externa, no llegando a reflejarse en el proceso.

- La relacionada, con toda la escuela refleja en sus actividades la concepción del grupo clase de grado múltiple, el 100% manifestó que es correcta, pero no siempre se manifiesta por tener que hacer ajustes a las orientaciones que reciben basada en el grado.

Los aspectos relacionados con el aprendizaje se evaluaron en cinco opciones: se refleja en la integralidad del proceso, es rectora, pero en ocasiones no se aplica, predomina, pero existe tendencia al grado, predomina el grado y constituye un anhelo que no alcanza materialización práctica. Esta última no fue considerada en las respuestas en ninguna de las proposiciones formuladas. El comportamiento fue como sigue:

- El 100% seleccionó que la evaluación por el grupo clase de grado múltiple predomina, pero con tendencia al grado, pues todas las evaluaciones exteriores a las escuelas son con arreglo al grado.
- El 100% considera que la concepción del grupo de grado múltiple es rectora, pero en ocasiones no se aplica por las influencias externas.
- En lo relacionado con la relación interconceptual, es necesaria para el grupo clase de grado múltiple, se opina por el 100% que es una condición básica, pero en ocasiones se ve limitada por el criterio de los integrantes de las estructuras de dirección superiores.
- La formulación del objetivo en la combinación de conocimientos fue ubicada por el 100% en la categoría de: se refleja en la integridad del proceso.
- La proposición referida, a que si la relación interconceptual es una constante convocatoria a dejar atrás la tendencia ejecutiva asociada a la reproducción, fue ubicada como que predomina, pero aún deben ajustarse al grado.

El escolar en la combinación de conocimientos mantuvo un resultado parejo al 50%, entre es rectora, pero en ocasiones no se aplica y predomina el grado apareciendo particularidades de la combinación de conocimientos, lo cual es reflejo de las influencias externas que ejercen directivos y funcionarios a la escuela multigrado en transformación, con este nuevo modelo pedagógico.

De todo lo anterior se puede resumir que la concepción fundamentada en el modelo pedagógico, de un rol administrativo-externa ha pasado a ser:

- Un eslabón básico en las acciones pedagógicas, siendo como tal reconocida por los directivos y docentes.
- Constituye un paso trascendental el garantizar la preparación para el grupo múltiple desde este, al accionarse las variantes metodológicas, las que logran una agrupación inédita en este contexto y obligan a un pensamiento que tenga por centro el carácter y, particularidad, del aula multigrado.
- Ha originado, para evitar y disminuir la contradicción entre el modo de actuación de la dirección zonal y el municipio, que este último tenga en cuenta las variantes metodológicas para la orientación del trabajo científico metodológico, aunque con cierta resistencia al cambio.
- El aprendizaje en la combinación de conocimientos es criterio generalizado de directivos, coordinadores de variantes y docentes que constituye un verdadero acercamiento a la escuela multigrado al provocarse una clase que se caracteriza por un elemento común: el grado múltiple y en la que los escolares actúan sin apego al grado.

- Las relaciones entre los componentes didácticos es una muestra de la necesidad de pensar la escuela multigrado desde ésta y no desde las posiciones tradicionales que establecen la escuela graduada como referente.

Una conclusión importante y que demuestra la base social de la combinación de conocimientos y que en la escuela asume una expresión académica es que la concepción de la combinación de conocimientos abarca todo el sistema de actividades de la escuela, su vínculo con la familia y las acciones con la comunidad es una afirmación asumida por todos los participantes acerca del análisis pedagógico de las acciones metodológicas en la escuela multigrado.

Lo anterior obliga a comentar, que para la familia implicada en el experimento, le resultó interesante conocer que sus hijos se desenvuelven en un aula que no los diferencia por el grado y que realizan ejercicios similares y su participación no la limita el grado, sino el desarrollo intelectual que este manifiesta.

Para el autor resulta importante en esta parte asumir las siguientes ideas que resumen los elementos aportados por los implicados en el proceso investigativo:

- Cada escuela asume el grupo clase como su elemento básico organizativo, realizándose su definición teórica y utilizando lo que en la práctica ha existido de manera histórica.
- Se realiza a partir de asumir la combinación de conocimientos como la base organizativa básica de cada escuela en las variantes metodológicas de cada zona, como el espacio diferenciador que marca el sello distintivo de la dirección zonal multigrado y que permite la ubicación en ellas de las aulas graduadas que pueden existir.

- Las potencialidades de los escolares y las particularidades educativas del multigrado se exponen a partir del modelo contenido en esta tesis.
- Al considerar que la base organizativa es el grupo clase de grado múltiple y no el grado se reestructura la dirección pedagógica asumiendo postulados hasta ahora no abordados que se identifican como objetivo de la combinación de conocimientos, conceptos en la combinación de conocimientos y otros aspectos expuestos en el modelo.
- Al fundamentarse el proceso pedagógico en la combinación de conocimientos, transforma la concepción de cómo enseñar y se introducen alternativas no usadas antes en cómo se aprende, así como opciones organizativas que aprovechan la potencialidad existente en un grupo clase de grado múltiple.
- En el plano teórico y en la práctica de la dirección de la zona y la escuela es posible a partir de lo existente en el Modelo de la Escuela Primaria derivar especificidades y regularidades para cada grupo múltiple, que permita una mayor precisión, lo que en estos momentos se realiza en una dirección zonal de Guisa.
- La definición del principio de la combinación de conocimientos parte de reconocer la diversidad y cómo a partir de ella han de ajustarse las diferentes acciones, las que se reflejan en las variantes metodológicas en la dirección zonal.
- Al reconocerse el grupo clase de grado múltiple, se realiza una adecuación, a modo de diferenciación de casos, donde el docente define el alcance del objetivo, según la composición que tenga el grupo clase.

- El grupo clase de grado múltiple deja de ser un reconocimiento externo, para convertirse en el elemento rector de la base organizativa y las acciones que han de derivarse en el proceso pedagógico, tanto en cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se estructura el proceso.
- Mediante una tabla de doble entrada, que elabora cada docente (y se obtiene la de la zona), se reflejan cómo entran y salen los conceptos, según la composición de cada grupo clase de grado múltiple y a partir de este paso se proyectan acciones metodológicas en la variante metodológica y en la preparación metodológica.
- La fundamentación del principio de la combinación de conocimientos obliga a un tratamiento más proyectivo, que se nutre de las concepciones actuales del aprendizaje y transita por los diferentes niveles de asimilación.
- Se fundamenta en la definición de diagnóstico fino asumido por el Modelo de la Escuela Primaria y en el elemento mínimo del conocimiento evaluando al niño en el grupo múltiple y no limitándolo al grado.
- Se retoma una idea planteada a los inicios de la Revolución, de saber cómo es el escolar en estas condiciones y a partir del conocimiento que se posee de las características del escolar en el grado se definen cuáles son las que caracterizan a los alumnos en el grupo clase de grado múltiple, pudiéndose ir a la búsqueda de regularidades en la zona y en el municipio.

A manera de generalización se puede concluir:

El asumir la combinación de conocimientos como elemento rector del proceso pedagógico y derivar acciones que impactan en todo el sistema de estas escuelas, no

implica ignorar lo existente sobre el grado, sino de dirigir estas escuelas y las zonas respectivas con arreglo a las condicionantes del modelo pedagógico propuesto.

3.4.-Introducción en la práctica del modelo en otras direcciones zonales.

En paralelo con la aplicación del cuasiexperimento se procedió a la introducción de los resultados parciales que se iban obteniendo en las direcciones zonales del municipio Guisa y se pone de manifiesto en:

- Aplicación del modelo pedagógico en ocho direcciones zonales que no estaban contempladas en la muestra, lo que puso de manifiesto la certeza de la concepción en cualquier condición. (Anexo 7)
- Durante estos cursos escolares se ha realizado un Taller de Escuelas Multigrado con Directores Zonales que no pertenecían a la muestra con vista a garantizar su preparación futura y la introducción paulatina de los resultados parciales que se iban obteniendo.
- .Se han impartido dos cursos de postgrado sobre el tema de la tesis; uno con directores zonales del Municipio Guisa y otro, con especialistas extranjeros.
- Además como parte de la divulgación de los resultados obtenidos estos han sido presentados en los Talleres Regionales de la Escuela Rural del MINED, dos en Oriente, con sede en Santiago de Cuba y Granma y el otro en Occidente, con sede en Pinar del Río.

En el municipio Guisa, la concepción de la dirección de las direcciones zonales se realiza sobre la base del modelo que sustenta esta tesis y se cuenta con el apoyo de los directores zonales y docentes.

La conjugación del experimento y la introducción en la práctica de otras direcciones zonales permite afirmar que:

- Se asume el modelo pedagógico de la escuela multigrado como un aporte significativo antes no abordado que revoluciona el tratamiento a esta temática, demostrativo de la prioridad que se le otorga en la actualidad.
- Enriquece el trabajo científico metodológico y potencia la didáctica especial y particular de la escuela multigrado, pues su formulación sigue una lógica que se fundamenta en su particularidad: el grupo clase de grado múltiple y se derivan acciones que abarcan todas las categorías del proceso pedagógico.
- Los directores y docentes pueden contar con un nuevo modelo que favorece el accionar del proceso pedagógico de la escuela multigrado a partir de su especificidad, la que radica en sus grupos clases de grados múltiples, no de forma mecánica, pues no se trata de desconocer el grado, sino de mostrar una logicidad en otra alternativa.
- Resulta importante, como se evidencia, que su aplicación en correspondencia con una comprensión de los postulados teóricos exige de reflexiones constantes, al recibir la escuela multigrado la influencia del grado por parte de la Dirección Municipal de Educación, Dirección Provincial, Instituto Superior Pedagógico y del propio Organismo Central.
- Las acciones metodológicas de la escuela multigrado al seguir la lógica de las relaciones interconceptuales, aprovechan los elementos metodológicos del grado y potencian una aplicación dinámica y creadora de los postulados vitgoskianos impactando la dirección y evaluación del proceso de aprendizaje.

- Se considera que el enfoque a partir del análisis longitudinal de los conceptos en cada grado múltiple es novedoso y mueve a la reflexión pedagógica e incentiva el dominio de los contenidos globales y específicos.
- El rescatar el reclamo de la Primera Conferencia de Maestros de Montaña (1964) sobre la necesidad de conocer al niño serrano y exponer una derivación de los momentos del desarrollo en el grupo clase, ajusta el diagnóstico integral y fino a esta particularidad y su correspondiente análisis en el aprendizaje escolar.
- La organización escolar externa, que solo reflejaba los grupos clases de grados múltiples en los documentos organizativos generales, experimenta una seria transformación, al considerarlos como el aspecto rector de todas las aristas del proceso pedagógico.
- El análisis histórico, el modelo y las etapas para su implementación enriquecen la teoría pedagógica de la escuela multigrado y abre nuevas expectativas en la necesidad de profundizar en esta dirección.
- Su aplicación, en un contexto constantemente influenciado por el grado, es un reto al estilo tradicional de estas escuelas por parte de las direcciones zonales implicadas y las estructuras municipales.
- Ha sido validada desde el curso 2001/2002 en la zona de referencia del municipio Guisa y en la actualidad, se generaliza a otras zonas, teniendo en cuenta los criterios favorables existentes y la aceptación de ésta en diferentes Talleres Regionales Nacionales de la Escuela Rural cubana, auspiciados por el Ministerio de Educación.

Conclusiones del Capítulo III:

Mediante el criterio de expertos se resumen los resultados de la aplicación, el que aportó la factibilidad del modelo pedagógico de la dirección pedagógica de la escuela multigrado, relacionado con la concepción fundamentada en el principio de la combinación de conocimientos.

Las opiniones de los participantes en el experimento son portadoras de los criterios favorables, tanto sobre el modelo pedagógico como de su puesta en práctica, concluyéndose que la combinación de conocimientos es un principio en las acciones pedagógicas, reconocidas por directivos y docentes y su influencia en el modo de actuación de las direcciones municipales de educación, al acercarse a lo específico de las direcciones zonales.

La presentación del experimento pedagógico, presenta la viabilidad en la práctica pedagógica y es fiel reflejo de lo acontecido en la dirección zonal seleccionada y del proceso de generalización.

La valoración cualitativa de los resultados precisa que se asume el modelo pedagógico de la dirección del proceso en las escuelas multigrado, como un aporte significativo antes no abordado, que enriquece el trabajo científico metodológico y potencia la didáctica para esta particularidad, al contarse con una nueva alternativa que se ajusta al proceso pedagógico específico de la escuela multigrado, como una derivación del Modelo de la Escuela Primaria cubana.

Conclusiones

La consideración tradicional de que los grados múltiples constituyen la principal complejidad de la escuela multigrado es analizada y planteada como solución, que teniendo como hilo conductor el grupo clase de grado múltiple, hilvana acciones para

estructurar la dirección pedagógica de cada dirección zonal y sus escuelas que se manifiesta en:

- La evolución histórica de la escuela multigrado, revela un proceso de desarrollo poco tratado en la bibliografía especializada, necesaria en el conocimiento de los que están encargados de este importante eslabón de la educación primaria. Queda evidenciado como en las raíces pedagógicas cubana está el reclamo por la especificidad de la pedagogía en las escuelas del sector rural, de ahí la conveniencia de asumir el grupo clase de grado múltiple, como núcleo en la conducción del proceso pedagógico y considerar las interrelaciones que en el se producen.
- La caracterización de la escuela multigrado desde la perspectiva de la escuela multigrado enfatiza en que lo filosófico, sociológico y lo psicopedagógico es posible analizarlo en estas escuelas desde la particularidad de sus grupos clases de grados múltiples y lograr la unidad del sistema educativo en el marco del Modelo de la Educación Primaria, quedando evidenciado que en estas instituciones se produce una peculiar relación entre la unidad-diversidad al reconocer el lugar direccional de sus grupos clases múltiples.

La fundamentación del proceso de las escuelas multigrado, en el enfoque histórico cultural de Vigostki, aporta adecuaciones de trascendencia para garantizar la diversidad en el contexto de sus grupos clases.

- El reconocimiento de las potencialidades existentes en el proceso pedagógico de las escuelas multigrado, desde el enfoque de los grupos clases de grados múltiples es una aproximación no realizada anteriormente, que interrelaciona la

unidad de los principios pedagógicos cubanos con la necesidad de una atención diferenciada que se centre en sus grupos clases.

- El diagnóstico del objeto de investigación revela el lugar que ocupa el grupo clase, cómo este trasciende a un universo más amplio y exige de reflexiones pedagógicas, donde la utopía de su desaparición y/o descomplejización no tienen cabidas, dando lugar a la propuesta que se fundamenta en la característica básica de estas instituciones: sus grupos clases de grados múltiples.
- El modelo pedagógico de la dirección del proceso de la escuela multigrado es una alternativa inédita en el estudio pedagógico de estas escuelas. Su núcleo: el principio de la combinación de conocimientos es un aporte teórico que de manera creadora se imbrica con el sistema de principios pedagógicos cubanos y desde la perspectiva de la diversidad garantiza estructurar componentes y elementos que por primera vez se sustentan en la particularidad de los grupos clases de grados múltiples.

Esta propuesta asume mayor valor, al establecerse en el contexto del Modelo de la Educación Primaria y con ello propiciar desde lo particular, la unidad del sistema educativo de la educación primaria, diferenciando la atención al trabajo metodológico de los docentes y la dirección del aprendizaje en el contexto de sus grupos clases, lo cual hasta este momento no ha sido abordado en la literatura pedagógica.

- Las etapas de implementación del modelo pedagógico de la dirección de la escuela multigrado, conforman un cuerpo de sugerencias que constituyen un aporte práctico de cómo materializar la teoría en cualquiera de las

condicionantes de la realidad pedagógica y muestra de manera interesante, cómo es posible su introducción en cualquiera de las escuelas multigrado, independiente, de los grupos existentes.

Las relaciones entre las etapas de la implementación práctica y la teoría contenida en el modelo pedagógico, constituye un argumento de cómo es posible desde el propio proceso pedagógico de la escuela multigrado brindar respuestas a expectativas antes no consideradas y que motivaban que la dirección pedagógica de estas se realizara teniendo como referente un grupo clase que no es característico del contexto pedagógico de estas escuelas.

- Los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en el experimento pedagógico muestran de manera diáfana las posibilidades reales de esta opción, que a la vez es un reto a las concepciones tradicionales; expone cómo la dirigir las direcciones zonales y sus escuelas jerarquizando el grupo clase de grado múltiple y derivar adecuaciones pedagógicas garantizando el logro del fin y objetivos de la educación primaria en el marco del Modelo vigente.
- La utilización de los criterios asumidos para estructurar el proceso pedagógico en la escuela multigrado y sus respectivas direcciones zonales, propician al menos, para la población seleccionada, la adecuación a condiciones reguladas por su singularidad: el grupo clase de grado múltiple y garantizar la conducción del proceso, independientemente, de los grupos múltiples existentes.

Su verificación exigió elaborar un sistema de instrumentos de gran valor metodológico, si se tiene en cuenta la carencia de bibliografía al respecto, unido a las consideraciones que su aplicación aportan.

Recomendaciones

El autor considera beneficioso recomendar a las estructuras de dirección del MINED que:

- Es conveniente extender la propuesta fundamentada en la combinación de conocimientos, a las diferentes direcciones zonales multigrado y sus respectivas escuelas, considerándola como una alternativa que accione paralela a las tradicionales y como tal sea considerada por los diferentes niveles de dirección.
- Mediante las diferentes vías del trabajo científico metodológico, como son talleres, simposios y conferencias hacerla llegar a directivos, docentes, alumnos en formación para maestros y funcionarios implicados con el funcionamiento de las escuelas del sector rural multigrado y que las fundamentaciones de esta tesis pueden ser reflexión para el cambio.
- Existen aspectos en el contexto de la escuela multigrado que inciden en el alcance de peldaños superiores, por lo que, quedan problemas abiertos que pueden constituir futuras líneas de investigación, ellas son:
 - ✓ La estructura organizativa de la dirección metodológica en los equipos encargados de dirigir la escuela multigrado en municipio, provincia, nación se realiza teniendo como referencia al grado, por lo que se considera que se contemple esta alternativa que se fundamenta en los grupos clases de grados múltiples, mediante el principio de la combinación de conocimientos.
 - ✓ La medición del aprendizaje de la escuela multigrado se enfoca a partir del grado, siendo beneficioso realizar cortes que posibiliten conocer qué sucede en el proceso de aprendizaje en el contexto del grupo clase de grado múltiple.

BIBLIOGRAFÍA DEL AUTOR RELACIONADA CON LA TESIS

Principales eventos y publicaciones del autor relacionados con el contenido de esta tesis.

Ha participado en varios eventos pedagógicos donde ha presentado ponencias relacionadas con las investigaciones que ha realizado y en ocasiones ha formado parte de la presidencia de las comisiones de trabajo, en reconocimiento a su desempeño en esta importante actividad.

- 2006: Evento provincial del Congreso pedagogía 2007, ponencia sobre el multigrado.
- 2005: Participa en el Congreso de pedagogía 2005 y en abril imparte en el VII Encuentro Científico Provincial de la Educación Inicial y Preescolar, la conferencia “La educación primaria desde la visión de la educación inicial y preescolar”. En el Taller Nacional de Escuelas Rurales presenta el trabajo “La escuela multigrado, una alternativa desde las combinaciones”.
- 2004: Presenta en el evento provincial del Congreso Pedagogía 2005 dos trabajos, uno relacionado con un proyecto de investigación del cual es su autor y otra experiencia correspondiente a su tesis doctoral
- 2003: Participa como ponente en el Congreso de Pedagogía 2003 y en el Taller Nacional Educación para Todos con el tema de “La inspección escolar como una vía para un sistema de evaluación de la calidad de la educación”. En el mes de Julio participó en el Taller Nacional de las Escuelas Rurales presentando una ponencia sobre una alternativa metodológica en el multigrado.

-
- 2003: Jefe del Proyecto Ramal de Calidad: “La inspección una vía para conformar un Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación”.
 - 2003: Jefe del Grupo Provincial de Calidad, desarrollándose un estudio profundo del aprendizaje del territorio. que ha sido avalado por el Consejo Científico Territorial. Desarrollo de los Talleres de Identificación de Estrategias (TIE), idea fruto de estos estudios. En ellos ha impartido las siguientes conferencias:

1. TIE de Primaria Urbana: El aprendizaje en la educación primaria urbana.
2. TIE de Primaria Rural: El aprendizaje en las condiciones de la escuela multigrado.
3. TIE de Especial: Inferencias del aprendizaje en Granma: Su validez para el sistema escolar.

Evento Científico Metodológico de la Edad Infantil impartiendo la conferencia (autor y ponente) titulada: “Una reflexión contemporánea sobre el aprendizaje”

Como autor y ponente imparte la conferencia: “El aprendizaje en el pensamiento pedagógico cubano” en el Taller provincial de Historia de Cuba.

- 2002: Asiste como ponente y autor
 - Al IV Simposio Iberoamericano de Eficacia Escolar: trabajo relacionado con la inspección escolar y el multigrado.
 - Al evento provincial de Pedagogía 2003, presentando dos trabajos, de igual temática a los antes relacionados.
 - Taller Provincial de Inspección Escolar.

-
- 2001: En su estancia como maestro en New York, participa en “International Childrens Congress” convocado por la UNICEF, con un grupo de escolares de la Misión de Cuba.
 - 1997: Intercambio científico educacional con pedagogos norteamericanos convocados por la APC en su sede en Granma. Imparte conferencia como autor y ponente: “La educación en Granma”.
 - Participa en el Congreso Pedagogía 1997, desempeñándose en la presidencia de las comisiones de trabajo.
 - 1995: Congreso de Pedagogía. Es ponente de los trabajos:
“Aproximación al estudio de las características del niño serrano”
“Análisis pedagógico de las acciones metodológicas”.
- Se desempeña en la presidencia de las comisiones.
- Ponente y autor en la Mesa Redonda sobre la Escuela Rural en Cuba y las particularidades de la Escuela Multigrado.
- 1993: Taller de Educación Popular sobre la comunicación y la lucha ideológica. Guadalajara. México.
 - 1993: Congreso de Pedagogía. Presenta los trabajos:
“La educación desde la cuna: una realidad en la montaña”
“El trabajo comunitario en la montaña: una novedad pedagógica”, que recibe reconocimiento de la UNICEF por su aporte a la Niñez y la Infancia.
 - 1991: Taller Iberoamericano de la Escuela Rural. Granma. Ponente sobre un trabajo sobre la Escuela Multigrado.

Imparte la Conferencia (autor y ponente): “La educación en las escuelas rurales de la Provincia Granma”.

- 1991: Simposio Iberoamericano de la Inteligencia: Pensar y Crear. Presenta dos trabajos:

“La inteligencia colectiva en la transformación de la comunidad serrana”

“La creatividad del maestro del multigrado”.

Se desempeña en la presidencia de las comisiones de trabajo.

- 1990: Congreso de Pedagogía. Ponente del trabajo: “Comunicación y lenguaje en las zonas rurales”.
- 1989: V Jornada Pedagógica Nacional. Es ponente del trabajo: “La comunicación y el lenguaje en las zonas rurales”. Obtiene Premio Nacional.
Es ponente y autor en la Mesa Redonda: “La educación en las Escuelas Rurales en Cuba”.
- 1988: I Jornada Científica del ICCP. Se le nombra colaborador del ICCP y presenta trabajos sobre el multigrado y, la comunicación y el lenguaje en las zonas rurales.
- 1986: Congreso de Pedagogía, es delegado.
- 1980: II Jornada Pedagógica Nacional. Trabajo sobre la metodología de la Matemática en Secundaria Básica. Recibe Premio Nacional.

Cursos de postgrados recibidos y/o impartidos.

- 2005-2006: Profesor de un grupo de Maestría en Ciencias de la Educación y participante en Taller Nacional de Calidad de la Educación.

- 2004: Imparte cursos de postgrados y un Curso Pre evento: Congreso Pedagogía 2005.
- 2003: Imparte dos cursos de postgrados relacionados con:
 1. “La concepción de las escuelas multigradas a partir de las combinaciones”
 2. “La inspección escolar como una vía para un sistema de calidad de la educación”.
 3. Participa como profesor del curso “Dirección del Aprendizaje” en el ISP “Blas Roca Calderío”
- Imparte conferencias magistrales relacionadas con: “El aprendizaje en las escuelas primarias”, “El aprendizaje en las escuelas multigradas” y “Pensamiento pedagógico pensado por José Martí”.
- 2003: Curso Pre-Reunión del Congreso de Pedagogía.
- 2002: Curso Pre-Reunión IV Simposio Iberoamericano y de Eficacia Escolar.
- 1994: Curso político en la Escuela Níco López.
- 1989: Postgrado: VII Curso de superación de Cuadros. (400 horas). Eval: Excelente.
- 1984: Sobre experiencias pedagógicas de avanzada en el IPE Nacional. Eval: Excelente

Publicaciones.

- 2004: en la revista electrónica del ISP "Blas Roca Calderío" se publican tres artículos de su autoría sobre el pensamiento pedagógico martiano, las escuelas multigradas y el aprendizaje en el contexto martiano.
- 2003: Elabora el folleto titulado: “Una reflexión contemporánea del aprendizaje” aprobado por el Consejo Científico del Territorio.

-
- Resumen Congreso Pedagogía 2003: Aparece el trabajo “La inspección como una aproximación a un sistema de evaluación de la calidad de la educación”
 - 2002: En el resumen del IV Simposio Iberoamericano aparecen los trabajos:
“El multigrado desde las combinaciones”.
“La inspección escolar como una vía de un sistema de evaluación de la calidad”.
 - 1996: Artículo en el Periódico La Demajagua: “Martí, una reflexión necesaria”.
 - 1995: En el resumen de Congreso Pedagogía 1995 aparecen los trabajos:
“Aproximación al estudio del niño serrano”
“Análisis pedagógico de las acciones metodológicas”.
 - 1993: En el resumen de Pedagogía 93 aparecen los trabajos:
“La educación desde la cuna: una realidad en la montaña”.
“El trabajo comunitario en la montaña: una realidad pedagógica”.
 - 1991: En el resumen del Simposio Iberoamericano de la Inteligencia: Pensar y Crear aparecen los trabajos:
“La inteligencia colectiva en la transformación de la comunidad serrana”
“la creatividad del maestro multigrado”
 - 1991: En el resumen del Taller Iberoamericano de la Escuela Rural en Granma, Cuba, aparece “Experiencias sobre la escuela multigrada”.
 - 1990: En resumen del Congreso de Pedagogía 90 aparece: “Comunicación y lenguaje en las zonas rurales”.
 - 1988: Colaborador del Folleto “¿Cómo ampliar la comunicación en los niños de las zonas rurales?” de las autoras Lidia Turner y Josefina López.

BIBLIOGRAFÍA.

1. ABBAGANO NICOLA, Diccionario de Filosofía. Parte 1. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2004. 632 p.
2. _____. Diccionario de Filosofía. Parte 2. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2004. 574 p.
3. ADDINE FERNÁNDEZ FÁTIMA. Compilación. Didáctica: teoría y Práctica. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2004. 320p.
4. ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA y otros: Los principios para la dirección del proceso pedagógico En Compendio de Pedagogía: p 58. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002.
5. AGUIAR CHÍA, MERCEDES (et. al): La asimilación del contenido de la enseñanza, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1983, 112 p.
6. ÁLVAREZ GARCÍA, OLIVIA (et. al): “La doble sesión en la escuela primaria”, VIII Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores 1ª parte: p125-176, La Habana, febrero 1984.
7. _____. El primer ciclo en la educación primaria”, VII Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores 1ª parte: p101-142, La Habana, febrero 1983.
8. ÁLVAREZ ZAYAS, CARLOS M: Acerca de los objetivos de la enseñanza, Revista de Educación No. 19: 89-94, La Habana, octubre-diciembre, 1975.
9. _____. Didáctica. La Escuela en la Vida, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1999. 165 p.
10. _____. Características esenciales pedagógicas de la escuela cubana, Revista Educación No. 99: p 15-17, La Habana, enero-abril, 2000.
11. ÁVILA PÉREZ, ZENAIDA: El multigrado: una necesidad educacional. Las Tunas. ISP Pepito Tey. Material mimeografiado, 1996.
12. BARANOV. S. P. y Otros. Pedagogía. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1989, 356 p.
13. BELL RODRÍGUEZ, RAFAEL, Ramón López Machín: Convocados por la diversidad, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002, 144p.

14. BINGHAM, A. ANNE: "Exploring the Multiage Classroom", Material INTERNET, <http://www.stenhouse.com>, 1997.
15. BLANCO PÉREZ, ANTONIO: Filosofía de la educación: selección de temas, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002, 135 p
16. BUCH SÁNCHEZ, RITA M: José Agustín Caballero: iniciador de la reforma filosófica en Cuba, Revista Educación No 101, p 45-53. La Habana septiembre-diciembre, 2000.
17. BUENAVILLA RECIOS, ROLANDO (et al): Historia de la pedagogía en Cuba, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1995, 180p.
18. CABALLERO DELGADO, ELVIRA: Didáctica de la escuela primaria. Selección de lecturas, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 174p.
19. CAMPISTROUS PÉREZ, LUIS y Celia Rizo Cabrera: Aprender a resolver problemas aritméticos, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1998, 103p.
20. CÁNOVAS FABELO, LESBIA: "Pedagogía", Cuba. Amanecer del Tercer Milenio. Ciencia, p 49-58, La Habana, Ed. Científico Técnica, 2002, 414p.
21. CASTRO RUZ FIDEL: La Historia me absolverá. La Habana, Ed. Ciencias Sociales, 1973, 165p.
22. _____ Discurso de inicio de curso escolar 2002/2003, Periódico Granma, septiembre 17, 2002.
23. CASTELLANOS SIMONS, DORIS: Aprender y Enseñar en la Escuela. Una concepción desarrolladora, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002, 142p.
24. _____ Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar, Curso 16, Congreso Pedagogía 2003, La Habana, 2003, 13p.
25. CASTELLANOS SIMONS, DORIS., Beatriz Castellanos y Otros: Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. Curso 16. Congreso Internacional de Pedagogía 2003, La Habana, 2003.
26. CASTELLANOS, ANA V: El trabajo grupal en las tendencias y enfoques pedagógicos contemporáneos, Revista Educación Superior Volumen XXI No. 2: p 76, La Habana, 2001.
27. CARDENTY ARIAS, JOSÉ: Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista. Tomo II, La Habana, Ed. Félix Varela, 2003, 398p.

28. CARRAZANA VALDÉS, RAFAEL: Una escuela rural diferente. Ponencia al Congreso Pedagogía '95, CDIP Bayamo, 1995.
29. CARTAYA COTTA, PERLA A, José A. Joanes Prado: Raíces de la Escuela Primaria Pública Cubana 1902-1925, La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996, 68 p.
30. CENTRO DE ESTUDIOS SOFTWARE PARA LA ENSEÑANZA (CESoftE): José Martí y la formación del hombre. Volumen 1. Pensamiento Pedagógico y Psicológico, La Habana, CESoftE, 2001
31. CHASE, PENELLE, Jane Doan: "Evaluation in a Multiage Classroom", Material INTERNET, <http://www.ctel.net/lynzac/multiage/evaluation.html>, 2000
32. CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JUSTO A: Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1996, 123 p.
33. _____. La educación escolarizada en Cuba en la etapa de 1510 a 1790 Revista Educación No. 55: p 31-40, La Habana, octubre-diciembre, 1984.
34. _____. Filosofía de la educación superior para el docente. La Habana, ICCP y Save the Children, 2003, 40p.
35. _____. Principales tendencias de las teorías educativas en América Latina. En Educación Educativa: (Cali). – No. 18, mayo-agosto 1995.
36. _____. Apuntes para el Examen Estatal de Didáctica. En CD de Maestría en Ciencias de la Computación.
37. _____. Apuntes para el Examen Estatal de Pedagogía. En CD de Maestría en Ciencias de la Computación.
38. CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JUSTO A y Otros: Acercamiento necesario a la Pedagogía general, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2005, 72p.
39. CHINES CAMPO, AIDA: Experiencia del multigrado EN Soporte electrónico. Facultad de Educación infantil, Sancti Spiritus, 2003.
40. CLARK ARXER, ISMAEL: 138 años de la Academia de Ciencias de Cuba, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1999, 31p.
41. COMPENDIO DE PEDAGOGÍA: La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002, 354 p.

-
42. CORRALES HERRERA, DIOSDADO: La educación en África, Revista Educación No. 10: p 90-93, La Habana, julio-septiembre, 1973.
 43. COLECTIVO DE AUTORES: "Síntesis histórica del desarrollo educacional desde 1959", XII Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores, p12-17, La Habana, febrero 1989.
 44. _____ Interdisciplinarietà. Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2004, 379p.
 45. _____ El aprendizaje: nuevas aportaciones, Revista de Educación No. 332, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte España, septiembre-diciembre, 2003, 524p.
 46. CORRAL RUSO, ROBERTO: La zona de desarrollo próximo y la pedagogía universitaria, Revista Temas. Cultura. Ideología y Sociedad No. 31: p27-32, La Habana, octubre-diciembre, 2002.
 47. CUBA. MINED. : Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de las clases en la escuela multigrado: Folleto del 1 al 14. —La Habana (s.n), 1991.
 48. _____. Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de las clases en la escuela multigrado IMT 19. Folleto 12, La Habana, 1993.
 49. CURBELO VIDAL, MANUEL, Josefina López Hurtado (et. al): "Formación de conceptos", IV Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores 1ª parte: p 79-116, La Habana, febrero 1980.
 50. DANILOV, M.A. y M.N. Skatkin. Didáctica de la Enseñanza media. La Habana, Ed, Libros para la Educación, 1980, 319p.
 51. DANILOV, M. A. El proceso de enseñanza en la escuela. La Habana, Ed. de libros para la Educación, 1978, 335p.
 52. DAVYDOV, V. V: Tipos de generalización de la enseñanza, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1979,489p.
 53. DEL DIARIO DE UN MAESTRO DE ESCUELA MULTIGRADO. Material de INTERNET, <http://www.geocities.com>, 1998.
 54. DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA LABOR, TOMO I, Madrid, Ed. Labor SA, 1936.- 1634p.

-
55. DICCIONARIO DE LA LITERATURA CUBANA, La Habana, Ed Letras Cubanas, 1980, p 527-531.
 56. DIDÁCTICA DE LA ESCUELA. PRIMARIA. SELECCIÓN DE LECTURAS, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002, 174p.
 57. DORSEY STEVEN: "Basic Education in Egypt". Material de INTERNET, sdorsey @aed.org, 1999.
 58. Ezpeleta, JUSTA. Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. En Revista Iberoamericana de Educación, México, 1999.
 59. LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA MONTAÑA, Brigada Frank País, La Habana, Ed. Pedagógica, 1965, 192p.
 60. LISSABET IVERO, JOSÉ LUIS, Juan Pastor Chávez Vázquez y Ciro Celiano Roca Romeo: Estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria multigrado, La Habana, Congreso Pedagogía 2003, 22p.
 61. LOUHAU HERNÁNDEZ (et al): Educación de jóvenes y adultos: ¿Realidad o utopía?, La Habana, Ed. Dirección de Ciencia y Técnica MINED, 2004, 104p.
 62. GARCÍA GALLÓ, GASPAR JORGE: Bosquejo histórico de la educación en Cuba, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1978, 94p.
 63. _____. Bosquejo general de la educación en Cuba. Primera parte. La educación en Cuba desde la conquista hasta 1793, Revista Educación No. 12: p 16-33, La Habana, enero-marzo, 1974
 64. _____. Bosquejo general de la educación en Cuba. Segunda parte. La educación en Cuba durante el siglo XIX, Revista Educación No. 13: p 27-48 , La Habana, abril-junio ,1974.
 65. _____. Bosquejo general de la educación en Cuba. Tercera parte. La escuela primaria durante la ocupación de Cuba por el ejército norteamericano, Revista Educación No. 14: p 46-63, La Habana, julio-septiembre, 1974.
 66. GARCÍA RAMÍ, LISANDRO (et. al): Los retos del cambio educativo, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1996, 64p.
 67. _____. Los nuevos programas educativos de la Revolución y el modelo pedagógico de la escuela cubana. Fundamentos. Curso PRE-evento No. 3 Congreso Pedagogía 2003.

-
68. GEL LABAÑINO, ADIA. La construcción de textos escritos. Su desarrollo en los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba, 2003.
69. GÓMEZ GUTIÉRREZ, LUIS I: "El Desarrollo de la Educación en Cuba", Conferencia Especial en Congreso Pedagogía 2003, La Habana, Ed. Artes Gráficas, 2003, 19p.
70. GONZÁLEZ CORONA, JORGE, Pedro Rodríguez Maltó: "Educación primaria. Perspectivas", IV Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores 7ª parte: p 7-57, La Habana, febrero 1980.
71. GONZÁLEZ LAMAZARES, MAGALYS: Metodología para el diagnóstico. Una herramienta de apoyo para la dirección del proceso pedagógico, Con Luz Propia No. 2: p 41-43, La Habana, enero-abril, 1998.
72. GONZÁLEZ LABRADA, GUILLERMO CALIXTO: "Comunicación y lenguaje en las zonas rurales", Congreso de Pedagogía, Ponencia, La Habana, 1990.
73. _____. "La inteligencia colectiva en la transformación de la comunidad serrana" Simposio Iberoamericano de la Inteligencia, Pensar y Crear. Ponencia, La Habana, 1991.
74. _____. "La creatividad del maestro del multigrado", Simposio Iberoamericano de la Inteligencia, Pensar y Crear, Ponencia, La Habana, 1991.
75. _____. La Escuela multigrado en Granma Taller Iberoamericano de la Escuela Rural. Granma. Ponencia, Bayamo, 1991.
76. _____. "La educación desde la cuna: una realidad en la montaña", Congreso de Pedagogía, Ponencia, La Habana, 1993.
77. _____. : "El trabajo comunitario en la montaña: una novedad pedagógica". (Reconocimiento de la UNICEF por su aporte a la niñez y la infancia), Congreso de Pedagogía, Ponencia, La Habana, 1993.
78. _____. "Aproximación al estudio de las características del niño serrano" Congreso de Pedagogía, Ponencia, La Habana, 1995.
79. _____. "Análisis pedagógico de las acciones metodológicas". Congreso de Pedagogía, Ponencia, La Habana, 1995.

80. _____. "La escuela multigrado desde sus combinaciones", Congreso de Pedagogía. Ponencia, Evento de base y provincial, Bayamo, 2003.
81. _____. "La escuela multigrado desde sus combinaciones", IV Simposio Iberoamericano de Eficacia Escolar, Ponencia, La Habana, 2002.
82. GONZÁLEZ SOCA, ANA MARÍA y Carmen Reinoso Capiro. Nociones de sociología, psicología y pedagogía, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2004, 315p.
83. GUERRA SÁNCHEZ, RAMIRO: Fundamentos del sistema de escuelas públicas en Cuba 1900-1901, La Habana, Ed. Lex, 1954. 195p.
84. GUILARTE COLUMBIÉ, HERNA: Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera en Educación Primaria desde la disciplina Estudios de la Naturaleza, Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas, ISP "Frank País García", Santiago de Cuba, 2003.
85. HART DÁVALOS, ARMANDO: Mensaje al VI Seminario Juvenil Nacional de Estudios Martianos, p 11-12. Anuario del Centro de Estudios Martianos No. 1, La Habana, Centro de Estudios Marianos, 1978, 423p.
86. H. LAILABA, MAIGA: La educación rural y sus arduos problemas. Correo de la UNESCO: p 15, Mayo de 1983.
87. HERNÁNDEZ SAMPIER, ROBERTO. Metodología de la Investigación Tomo II, La Habana, Ed. Félix Varela, 2003, 475p.
88. KATZ, LILIAN G: "[The Benefits of Mixed-Age Grouping](http://ericps.ed.uiue.edu/eece/pubs/digest/1995)", Material INTERNET, <http://ericps.ed.uiue.edu/eece/pubs/digest/1995>.
89. KOROLEV. F.F. Y V.E. GURMAN, Fundamentos Generales de la Pedagogía, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1967, 320p.
90. LABARRERE REYES, GUILLERMINA, Gladis Valdivia Pairol: Pedagogía, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1988, 354p.
91. LEONTIEV, A. N: Actividad, conciencia y personalidad, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1989, 181p.
92. LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA: "Concepción del desarrollo infantil", Revista Educación No. 102: p 6-10, La Habana, 2 enero-abril, 2001.

-
93. _____. Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica p 45-60 EN Compendio de Pedagogía.- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.
 94. LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA, Ana María Siverio Gómez “Estudio experimental de la preparación del niño en zonas rurales”, Revista Educación No. 35: p 54, La Habana, octubre-diciembre, 1984.
 95. _____. “El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar”, La Habana, Ed. Pueblo y educación, 1996, 42p.
 96. _____. La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares, Temas de Psicología Pedagógica para Maestros II, p 35-41, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1989, 62p.
 97. LÓPEZ LÓPEZ, MERCEDES: El trabajo metodológico de la escuela de educación general politécnica y laboral, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1980, 168p.
 98. LÓPEZ LÓPEZ, MERCEDES (et. al): La atención a la escuela rural, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1982, 87 p.
 99. LOTHAR KLINGBER. Introducción a la Didáctica general, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1986, 447p.
 100. MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO: La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas, Revista Colombiana de Educación No. 44: p 12-39, Ed. Ápice, 2003.
 101. MARTÍ, JOSÉ. Obras completas, Tomo 4, La Habana, Ed. de Ciencias Sociales, 1975, 491p.
 102. MARTÍ, JOSÉ. Obras completas, Tomo 5, La Habana, Ed. de Ciencias Sociales, 1975, 477p.
 103. MARTÍ, JOSÉ. Obras completas, Tomo 8, La Habana, Ed. de Ciencias Sociales, 1975, 460p.
 104. MARTÍ, JOSÉ. Obras completas, Tomo 11, La Habana, Ed. de Ciencias Sociales, 1975, 492p.
 105. MINED. Programas. Primer grado, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 124p

106. MINED. Programas. Segundo grado, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 105p
107. MINED. Programas. Tercer grado, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 94p
108. MINED. Programas. Cuarto grado, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 82p
109. MINED. Programas. Quinto grado, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 89p
110. MINED. Programas. Sexto grado, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 126p.
111. MINED. Programa Director de la Educación Primaria, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 14p.
112. MIYARES GONZÁLEZ, MANUEL E. la construcción de estrategias de aprendizaje de la naturaleza en la escuela multigrado. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba, 2006.
113. MEIER ARTUR. Sociología de la educación, La Habana, Ed. De Ciencias Sociales, 1984, 380 p.
114. MIRANDA LENA, TERESITA: Ante los nuevos retos: cambios curriculares en la formación profesional de la educación, La Habana, Ed. Dirección Ciencia y Técnica MINED, 2004, 88p.
115. MIYARES GONZÁLEZ, MANUEL: Hacia una enseñanza desarrolladora en la escuela multigrado de la montaña. Ponencia Examen Mínimo en Problemas Sociales de la Ciencia. ISP. CEIDE, Camaguey, 2002.- 32p
116. NEUNER, G y Otros. Pedagogía. URSS-RDA, La Habana, Ed, de libros para la Educación, 1981, 476p.
117. NÚÑEZ JIMÉNEZ, ANTONIO. El Archipiélago, La Habana, Ed. De Ciencias Sociales, 1982, p499-513.
118. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Primer grado Tomo I.- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001, 196p.
119. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Orientaciones Metodológicas. Primer grado Tomo II, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 212p.

120. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Orientaciones Metodológicas. Segundo grado Tomo I, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 155p.
121. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Orientaciones Metodológicas. Segundo grado Tomo II, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 196p.
122. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Orientaciones Metodológicas. Tercer grado Tomo I, La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001.- 208p.
123. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Orientaciones Metodológicas. Cuarto grado, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 303p.
124. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Orientaciones Metodológicas. Quinto grado Ciencias, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 317p.
125. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Orientaciones Metodológicas. Quinto grado Humanidades, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 196p.
126. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Orientaciones Metodológicas. Sexto grado Humanidades, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 180p.
127. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Orientaciones Metodológicas. Sexto grado Ciencias, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001, 339p.
128. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Orientaciones Metodológicas Recomendaciones Metodológicas para el desarrollo de las clases en la escuela multigrado. Folletos seriados, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, s/a (década '90).
129. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Educación Primaria. Ajustes curriculares, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2005, 149p.
130. PACHECO ÁLVAREZ, FARAH (et. al): "La atención a las dificultades en Lectura, Español y Matemática que se presentan en la Educación Primaria", VII Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores 1ª parte: p216-258, La Habana, febrero 1983
131. PICHARDO, HORTENSIA: Documento para la Historia de Cuba. Tomo III, La Habana, Ed. Ciencias Sociales, 1973, 627p.
132. PEDAGOGÍA: por un colectivo de autores, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1984.- 547p.

133. PÉREZ MIRANDA, CELIA: Hacia el perfeccionamiento del trabajo de dirección de la escuela, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1986, 201p.
134. _____. El trabajo en la escuela rural No 51, Revista Educación No. 46, La Habana, julio-septiembre, 1982.
135. PLAN DE PERFECCIONAMIENTO Y DESARROLLO DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN EN CUBA. MINED, La Habana, Ed. Dirección de Producción de Medios de Enseñanza, 1976, 88p.
136. PORTUONDO DEL PRADO, FERNANDO: Historia de Cuba, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2000, 656p.
137. PROFUNDA REVOLUCIÓN EDUCACIONAL. 44 Años, La Habana, Ed. MINED, 2003, 56p.
138. EL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA EN CIFRAS, Revista Educación No. 1: p 24-26, La Habana, abril-junio, 1971.
139. PRIMERA JORNADA PEDAGÓGICA DE MAESTROS DE MONTAÑA. Hablan los maestros de montaña, La Habana, Ed. Empresa Impresoras Gráficas, 1987. 89 p.
140. PRINCIPIOS BÁSICOS DE NUESTRO SISTEMA DE EDUCACIÓN EN CUBA. Tesis y Resoluciones. Primer Congreso PCC, La Habana, Ed. Ciencias Sociales, 1978, 536p.
141. RIZO CABRERA CELIA. Un nuevo proyecto curricular para la escuela primaria cubana p 96-142 Selección de Temas de psicopedagogía, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002.
142. RICO MONTERO PILAR (et al): Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002, 154p.
143. _____. Técnicas para un aprendizaje desarrollador en el escolar primario, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002, 110p.
144. _____. La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2003, 101p.
145. RIVERO, LISSABET y Pastor Chávez. Estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria multigrado. Curso Pre-evento Pedagogía 2003. La Habana, 2003, Material impreso.

146. RESUMEN DE PRINCIPALES ASPECTOS DEBATIDOS, IV Simposio Iberoamericano de Investigaciones y Educación y el I Simposio Iberoamericano sobre eficacia escolar, Material Mimeografiado, La Habana, 2002.
147. ROCAFULL BALDOR, ODETTE: La preparación metodológica en las escuelas primarias, Revista Educación No. 38: p 48-62, La Habana, julio-septiembre 1980.
148. ROMERO ESPINOSA TOMASA y Otros. Folleto No. 1: Una propuesta metodológica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales, La Habana, Publicitar, 2004, 36p.
149. RODRÍGUEZ IZQUIERDO, JESÚS y Otros. Folleto 2: El trabajo científico metodológico y sus particularidades en el sector rural, La Habana, Publicitar, 2004, 36p.
150. _____. RODRÍGUEZ IZQUIERDO, JESÚS y Otros. Folleto 3: Como puede la familia colaborar en las actividades formativas que proyecta la escuela rural, La Habana, Publicitar, 2004, 16p.
151. SACO JOSÉ ANTONIO: Observaciones sobre un colegio de Educación, Revista Educación No. 105, p41-43, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, enero-abril, 2002.
152. SANTANA JOAQUÍN G. ¿Quién fue...? Félix Varela, La Habana, Unión de Escritores y Artistas de Cuba, 1982, 122p.
153. SAVIN. N. V. Pedagogía, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1972, 317p.
154. SEGUNDA JORNADA PEDAGÓGICA DE MAESTROS DE MONTAÑA, Hablan los maestros de montaña, La Habana, Ed. Empresa Impresoras Gráficas, 1988, 95p.
155. SEMINARIOS TELEVISIVOS NACIONALES I, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2001.
156. SEMINARIOS TELEVISIVOS NACIONALES II, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002.
157. SEMINARIOS TELEVISIVOS NACIONALES III, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2003.

158. SELECCIÓN DE TEMAS. PSICO-PEDAGOGÍA. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002, 154 p.
159. SILVESTRE, MARGARITA: Aprendizaje, educación y desarrollo, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1999, 117p.
160. STEPANIAN, LEV: Apuntes sobre la historia de la Pedagogía. Primera parte. Surgimiento de la pedagogía. La pedagogía de las formaciones precapitalistas, Revista Educación No. 20: p16-24, La Habana, enero-marzo, 1976.
161. _____. Apuntes sobre la historia de la Pedagogía. Segunda parte. Pedagogía de la época capitalista premonopolista, Revista Educación No. 21: p24-32, La Habana, abril-junio, 1976.
162. TESIS Y RESOLUCIONES: Primer congreso del PCC, La Habana, Ed. Ciencias Sociales, 1978, 673p.
163. TURNER MARTÍ, LIDIA, Josefina López Hurtado: Cómo ampliar la comunicación en los niños de zonas rurales, La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1989, 64p.
164. TURNER MARTÍ, LIDIA: Herminio Almendros: una vida al servicio de la educación, Revista Educación No. 31: p 95-101, La Habana, octubre-diciembre 1978.
165. _____. Dulce María Escalona: una vida al servicio de la educación, Revista Educación No. 27: p 98-103, La Habana, octubre-diciembre, 1977.
166. TURNER MARTÍ, LIDIA, Balbina Pita Céspedes: Pedagogía de la Ternura, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002, 91p.
167. VALDÉS GALARRAGA, RAMIRO: Diccionario del pensamiento martiano, La Habana, Ed. Ciencias Sociales, 2002, 785p.
168. VALDÉS VELOZ, HÉCTOR, Francisco Pérez Álvarez: Calidad de la educación básica y su evaluación, La Habana, Ed. MINED, 2001,87p.
169. VALDÉS VELOZ, HÉCTOR: Conferencia El aprendizaje y la formación integral en la enseñanza preescolar, especial, primaria y media. Bases para la elevación de la calidad de la educación. Material en soporte electrónico, La Habana, Congreso Pedagogía 2003.

-
170. VALDÉS VELOZ, HÉCTOR (et al): Curso Pre-Reunión: La evaluación de la calidad y equidad de la educación, La Habana, Material mimeografiado, IV Simposio Iberoamericano de Investigación Educativa, 28 febrero 2002.
171. _____. Curso Pre-Reunión No. 16: Calidad y equidad de la educación: concepciones teóricas y tendencias metodológicas para su evaluación, La Habana, Congreso Pedagogía 2005, 44p.
172. VIGOTSKI, L.S. Obras Completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1995,- 336p.
173. VIEGAS FERNÁNDES, JOAO: La educación que necesitamos, Revista Temas. Cultura. Ideología y Sociedad No. 31: p4-17, La Habana, octubre-diciembre, 2002.
174. VIET NAM; ESTUDIOS ENTRE INGLATERRA Y VIETNAM PARA LA ATENCIÓN A LAS ESCUELAS MULTIGRADOS, Material INTERNET, <http://www.msc.cornell.edu/weeds/SchoolPages/welcome.html>, 1998.
175. VITIER, MEDARDO: La filosofía en Cuba, Las ideas en Cuba. p 231-387, La Habana, Ed. Ciencias Sociales, 2002, 387p.
176. WEDEMEYER, BILL: “The One-Room School Homepage”, Material INTERNET, <http://www.msc.cornell.edu/weeds/SchoolPages/welcome.html>, 1998.
177. ZILBERSTEIN TORUNCHA, JOSÉ: Didáctica integradora: una experiencia a partir de las raíces pedagógicas cubanas Debates Americanos No. 9: p11-19, La Habana, enero-junio, 2000.
178. _____. Una alternativa para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje desde la propia institución docente, Revista Educación No. 104: p20-25, La Habana, septiembre – diciembre, 2001.
179. _____. Didáctica integradora de las Ciencias vs. Didáctica tradicional. Experiencia cubana. IPLAC. Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación. La Habana: Soporte tecnológico, 1999.

ANEXO 1

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”**

FOLLETO

**EL PRINCIPIO DE LA COMBINACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LAS TRANSFORMACIONES DE LA
ESCUELA MULTIGRADO**

AUTOR: Lic. Guillermo Calixto González Labrada

HOLGUÍN

2006

CONTENIDOS

	Pág.
1. Introducción	1
2. Grupos clases de grados múltiples en escuelas primarias de seis grados	2
3. Registro para la memoria escrita del modelo pedagógico	3
4. Relación de grupos clases en una dirección zonal	4
5. Tabla interconceptual en grupos clases de grados múltiples	6
6. Lógica para los ejercicios integradores	8
7. Ejemplos de ejercicios para cualquier grupo múltiple	10
8. Concepción del aprendizaje en la combinación de conocimientos	13
9. El escolar en la combinación de conocimientos	14
10. Orientaciones sobre la guía de observación de clases en los grupos clases de grados múltiples de escuelas multigrado	15

1. Introducción

La educación cubana, en su constante desarrollo en el proceso revolucionario, ha ido conjugando la masividad con la calidad, propiciando sólidos conocimientos, hábitos y habilidades que condicionan la interpretación del mundo y los acelerados cambios que en él se producen.

Las exigencias de la ciencia y la técnica imponen cambios en el modo de enseñar y aprender y abren posibilidades para conjugar lo diverso con la unidad del sistema educacional.

La escuela multigrado desde su surgimiento, no se ha caracterizado por poseer estudios que aborden sus particularidades, lo cual ha originado que se asuma como referencia al grado.

Este folleto, recogiendo los criterios del autor, expone elementos que se apartan del tratamiento tradicional del grado y sustenta la propuesta en el grupo clase de grado múltiple.

El tratamiento de los diferentes aspectos que a modo de compendio se presentan, son la expresión de concebir para la escuela multigrado, como núcleo de su conducción, a sus grupos clases.

El principio de la combinación de conocimientos constituye un aporte teórico, antes no abordado en la Pedagogía cubana, que permite conjugar unidad-diversidad en una dinámica que materializa el Modelo de la Escuela primaria en este contexto.

Es importante enfatizar que los componentes básicos del modelo pedagógico de la dirección de la escuela multigrado son tratados en este folleto, al exponerse ejemplos concretos de las variantes metodológicas y el aprendizaje en la combinación.

Alcanzar un aprendizaje desarrollador en las escuelas multigrado es una meta alcanzable y en esa dirección se encaminan estas consideraciones.

Muchas gracias.

1. Grupos clases de grados múltiples en escuelas primarias de seis grados.

En las escuelas multigrado, por la concepción tradicional de tener como referencia al grado, no se realizan análisis detallados de las características de sus grupos clases, lo que impone la necesidad de identificar qué grupos existen y cuál es el universo que abarcan.

La tabla que a continuación se muestra es el resultado del análisis combinatorio que en una escuela de seis grados se produce y ayudará a orientar a directivos y docentes de las direcciones zonales y escuelas multigrado.

Por otro lado, será una visión no tradicional de estas escuelas, al percibir todas las posibilidades existentes y que se manifiestan en la práctica en contra del criterio generalizado de querer reducir las a solo tres grupos clases de grados múltiples.

Grupos clases en escuelas de seis grados	Cantidad
Grupos clases de grados múltiples de seis grados	1
Grupos clases de grados múltiples de cinco grados	6
Grupos clases de grados múltiples de cuatro grados	15
Grupos clases de grados múltiples de tres grados	20
Grupos clases de grados múltiples de dos grados	15
Grupos clases un grado (la escuela graduada)	6 (la que no se considera por ser la escuela graduada)

Total (sin incluir la de un grado)	57
------------------------------------	----

3. Registro para preservar la memoria histórica pedagógica del modelo pedagógico de la dirección de la escuela multigrado.

Modelo pedagógico de la dirección del proceso pedagógico de la escuela multigrado.		
Etapas	Condicionantes	Acciones
I. Diagnóstico	¿Cómo es hoy?	
	¿Y los maestros?	
II. Adecuaciones curriculares.	Grupos clases de grados múltiples.	
III. Evaluación continua	Preguntas claves.	
Condicionantes válidas para cada etapa	Carácter sistémico y sistemático	
	Generalidades	

Este registro, constituye un instrumento valioso para la memoria histórica de una escuela multigrado, al reflejarse curso a curso y, a través del desarrollo de estos, ir fijando cómo se desenvuelve el proceso desde los momentos iniciales del cambio y precisar las aristas que se irán transitando para ubicar el

grupo clase de grados múltiples como el núcleo de la conducción del proceso pedagógico, metodológico y didáctico.

Este registro no es un formato rígido, lo principal, es el mensaje que la memoria escrita aporta, para poder conocer la evolución de un objeto y para futuros estudios científicos de los propios implicados.

4. Relación entre los grupos clases de grados múltiples y las variantes metodológicas de una dirección zonal en el municipio Guisa, provincia Granma.

La estructuración de una dirección zonal acorde a sus grupos clases de grados múltiples puede parecer a simple vista complejo, pero si se asume que estos grupos son el núcleo de su accionar pedagógico y metodológico se produce un paso trascendental en el pensamiento analítico y ello condiciona el poder encontrar las analogías y diferencias entre una escuela y otra.

Este ejemplo es el reflejo de lo ocurrido en una zona y muestra la relación entre sus grupos clases y cómo se conciben estos en el contexto de las variantes metodológicas de una dirección zonal

Dirección Zonal José Ramón Vázquez Rabí (Corralillo)			
Curso escolar.	Escuelas de la dirección zonal	Grupos clases de grados múltiples.	Variantes metodológicas
2001/2002	José Ramón Vázquez Rabí	1ro4to; 2do3ro y 5to6to.	Variante I: 1ro a 4to.
	Ulises Góngora Valera	1ro; 2do3ro; 4to; 5to; 6to.	Variante II: 2do3ro. Variante III: 5to6to.
	Braulio Coroneaux	1ro2do3ro4to; 5to6to.	
2002/2003	José Ramón Vázquez Rabí	1ro; 2do3ro4to; 5to6to.	Variante I: 1ro. Variante II:
	Ulises Góngora Valera	1ro; 2do; 3ro; 6to y 4to5to.	1ro2do3ro4to. Variante III: 4to5to6to
	Braulio Coroneaux	1ro2do3ro;4to5to6to.	

2003/2004	José Ramón Vázquez Rabí	1ro4to; 2do3ro y 5to6to.	Variante I: Pre. Variante II:
	Ulises Góngora Valera	1ro; 2do; 3ro4to y 5to6to.	1ro2do3ro4to. Variante III: 5to6to
	Braulio Coroneaux	Pre;1ro;2do;3ro4to y 5to6to	Variante IV: 1ro2do3ro
2004/2005	José Ramón Vázquez Rabí	Pre; 1ro3ro4to; 5to6to y 2do.	Variante I: Pre. Variante II:
	Ulises Góngora Valera	Pre; 2do; 1ro; 3ro4to y 5to6to.	1ro2do3ro4to. Variante III: 4to5to6to
	Braulio Coroneaux	1ro 3ro 4to; 2do y 5to6to.	

Leyenda: Cada grupo de números consecutivos es un grupo clase de grado múltiple.

Nota: En el curso escolar 2003/2004 nótese la existencia de 2do grado en todas las escuelas originado porque maestros en formación no pueden trabajar con el aula multigrado, aunque en el futuro profesional, esta sea el aula que le espera, lo cual pone de manifiesto el desconocimiento hacia los grupos clases de grados múltiples y la prevalencia del grado.

Dirección zonal José Ramón Vázquez Rabí (Corralillo)			
Proyección para el curso escolar 2005/2006			
Curso escolar.	Escuelas de la dirección zonal	Grupos de grados múltiples	Variantes metodológicas
2005/2006	José Ramón Vázquez Rabí	Pre- 1ro- 2do4to- 3ro- 6to.	Variante I: Pre
	Ulises Góngora Valera	Pre- 1ro- 2do- 3ro- 4to5to-6to.	Variante II: 1ro2do3ro Variante III: 2do4to5to.
	Braulio Coroneaux	1ro4to5to-2do3ro.	Variante IV: 5to6to.

5. Tabla interconceptual en grupos clases de grados múltiples.

Tabla de análisis interconceptual								
Dominio, Tópico, Temática	Concepto	Grados						Observaciones
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	

Comentarios sobre el uso de la tabla:

Sobre las nomenclaturas en la tabla:

- Se utiliza dominio, tópicos o temáticas, por no aparecer en la bibliografía especializada de manera uniforme.
- En la tesis se sugieren varios tópicos para Lengua Española y Matemática, pero por la misma razón anterior estos pueden variar.
- Los conceptos los expondrá el docente al cotejar los objetivos del Modelo de la Educación Primaria, el programa y las orientaciones específicas de cada asignatura.
- En las columnas de los grados reflejará el momento superior que alcanza el concepto en el grado. No se trata de reproducir lo contenido en los documentos antes relacionados, sino de saber precisar cuáles son los puntos máximos internos del grupo clase y hasta donde se puede llegar según las características de éste.

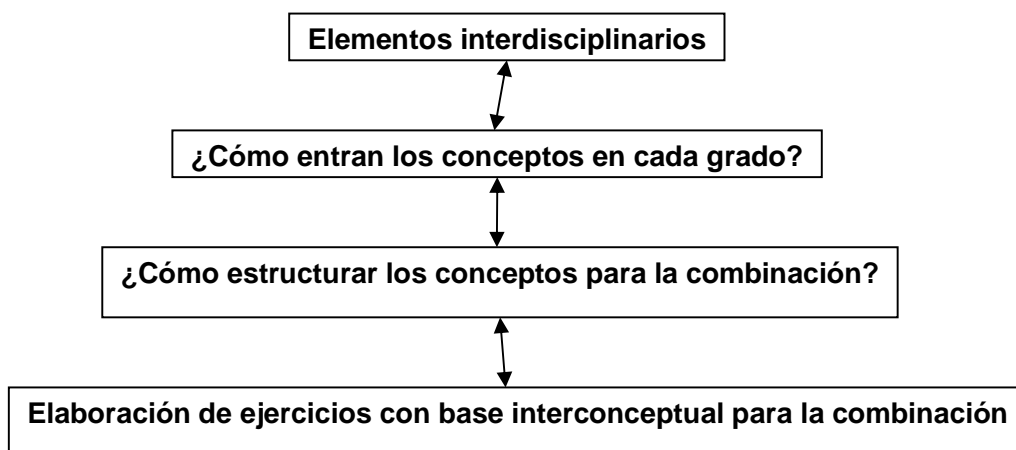
Al completar la tabla, que es solo una guía para el análisis, se sugiere:

- Cada docente realiza el correspondiente a su grupo clase antes de iniciar cada período y compararlo con el resultado del diagnóstico del grupo clase, lo que le condiciona una posible dosificación donde conjuga lo normado y la realidad del grupo.
- Cada director zonal, a partir de lo realizado en cada escuela y en trabajo coordinado con cada coordinador de variante metodológica, obtendrá como resultado el comportamiento de la tabla en su zona, la cual se irá completando a medida que avance el curso escolar. La comparación con otras direcciones zonales permite evaluar aciertos, desaciertos y correcciones a realizar.
- Al analizar la tabla de cada docente en su variante metodológica podrán obtenerse analogías, diferencias y hasta divergencias, lo cual propicia el intercambio, la aclaración de dudas y elevar el nivel académico de los docentes.

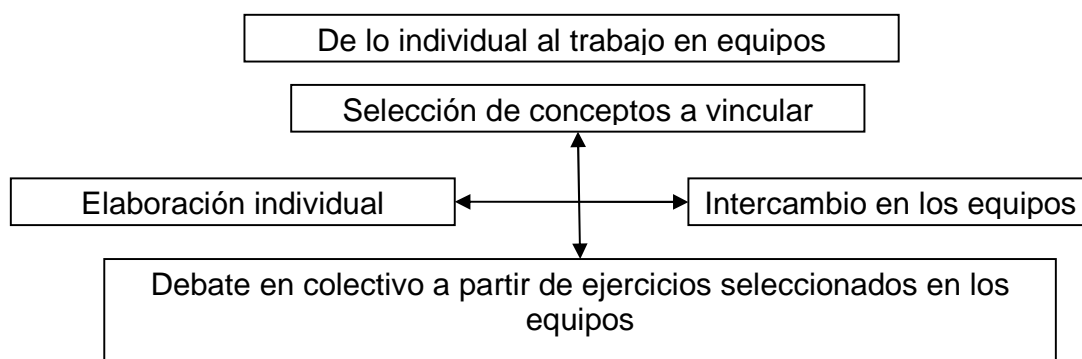
- El director zonal según los grupos clases de grados múltiples existentes en su dirección zonal, obtendrá una tabla que tendrá como característica reflejarle el concepto de 1º a 6º, lo que exigirá de éste mayor autopreparación y superación constante.
- La obtención de cómo transcurren los conceptos y la comparación con el diagnóstico es un valioso elemento para la confección de ejercicios en el contexto del grupo clase de grado múltiple.
- Es importante señalar que las exigencias actuales establecen el máximo desarrollo según el desarrollo intelectual de cada escolar por lo que de acuerdo a los grados en el grupo múltiple se obtendrá un mínimo y un máximo, que deberán ser corroborados con el diagnóstico.
- El diagnóstico fino es un aspecto básico en el análisis y utilización de esta tabla.

1. Lógica para los ejercicios integradores.

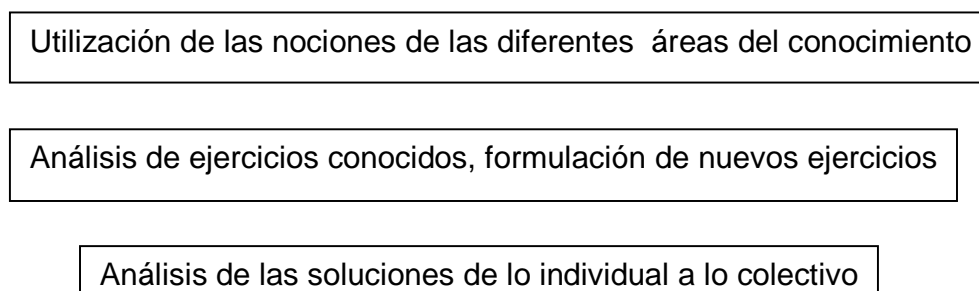
Los tres esquemas que se presentan a continuación, persiguen el objetivo de que se pueda percibir de manera global, cómo se interrelacionan los diferentes pasos en cada caso. En el primero se fija el punto de partida en el grado para concluir en el grupo clase de grado múltiple. En el segundo la relación individuo-grupo múltiple y en el tercero de lo conocido a lo desconocido, imbricado en relaciones de trabajo que faciliten lo individual y lo colectivo en el grupo múltiple.



Esquema 1



Esquema 2



Esquema 3

7. Ejemplos de ejercicios para cualquier grupo múltiple.

Ejemplo de Lengua Española.

Este ejercicio permite vincular el análisis (morfosintaxis), producción textual, comprensión, lectura, ortografía y caligrafía.

Ejercicio

Completa la siguiente oración:

“Corre”

con las respuestas a las preguntas que formulará tu maestro.

Comentario sobre la conducción del ejercicio.

La presentación de este caso se expone por su aparente facilidad y a la vez responde a una de las particularidades de la comunicación en niños de zonas rurales. La conducción del docente en su solución permite:

- La presentación de un conjunto de interrogantes que pueden ser resueltas por todos los escolares. Ellas son:
 - ✓ ¿Quién?
 - ✓ ¿Cómo?
 - ✓ ¿Dónde?
 - ✓ ¿Cuándo?
 - ✓ ¿Cuánto?
- Presentar la oración en forma interrogativa; las respuestas a las preguntas anteriores estarían condicionadas por considerar en primera instancia si la respuesta del escolar es: afirmativa, de negación o de duda.
- Una amplitud de posibles respuestas. Cada escolar responderá según su desarrollo intelectual.
- La discusión e intercambio entre los escolares del grupo clase de grado múltiple.
- Que el maestro precise el rigor académico de cada escolar, según su momento de desarrollo y el diagnóstico del grupo clase de grado múltiple. Cada respuesta exige un pensamiento individual y reflejará el significado que para él posee.
- La posibilidad de ir del plano oral al escrito, conjuga la expresión oral, la redacción y posteriormente la lectura por cada niño, así como el intercambio interpretativo entre ellos.
- Sugerirles, por parte del maestro, la búsqueda de otras oraciones con la característica dada, es un diagnóstico indirecto para el docente y una incitación a los escolares para ampliar su vocabulario, aspecto de constante atención en estas escuelas.
- La revisión por parte del docente o entre los propios escolares permite definir el desarrollo alcanzado en la ortografía y la caligrafía según los parámetros de los operativos nacionales de evaluación de la calidad.

- Al docente sugerir que la producción textual sea expresada mediante un dibujo y realizar la exposición de cada trabajo y con ello se amplían las posibilidades interpretativas.

Ejemplo de Matemática

Este ejercicio permite trabajar con la definición de la división en toda su amplitud e ir preparando a los escolares para estos análisis.

Ejercicio

¿Cómo repartir 9 naranjas a partes iguales entre dos de tus compañeros? o simplemente: Calcula $9 : 2 =$

- Una respuesta a considerar para escolares de grados inferiores podría ser: 4 naranjas y la mitad de otra o 4 naranjas y sobra 1.
- Otra respuesta: 4 con resto 1.
- O dar como solución: $9/2$; $4 \frac{1}{2}$ o 4,5.
- Una respuesta no común, pero que se puede alcanzar con el análisis del concepto es: $4.2 + 1$.
- Como respuestas no correctas pueden considerarse:
 - ✓ 4
 - ✓ $3.2+3$, aquí el resto es mayor que el cociente y menor que el dividendo.
 - ✓ $1.2+7$, con resto mayor que el divisor y el cociente.
 - ✓ $1.5+7$, respuesta arbitraria pero que en ocasiones suele hacerse al descomponer el 9 según la definición del concepto.
- Se deben considerar también las respuestas gráficas.

Se le recomienda a los docentes tener en cuenta las siguientes sugerencias:

- Dominio amplio de la definición del concepto a tratar en el ejercicio y a partir de éste poder estructurar un abanico de posibles respuestas.
- El escolar enfrentará su respuesta, según el desarrollo alcanzado acorde a las exigencias del grado, su desarrollo intelectual y el desenvolvimiento en el grupo clase de grado múltiple. En todo caso el clima de análisis debe favorecer la motivación y la confianza para dar una respuesta sin temor a ser repelido.

- La búsqueda de los distractores de un ejercicio pudiera hacerse mediante la discusión en las variantes metodológicas o con los propios escolares, previa preparación de estos, de lo que se quiere alcanzar.
- La concientización de que las respuestas no siempre son únicas y que pueden presentarse de diversas maneras, es una vía educativa para los escolares independientemente del grado que ocupen en el grupo múltiple y una exigencia de mayor preparación para el docente.

1. Concepción metodológica del aprendizaje en la combinación de conocimientos.

Esta presentación resumida pretende brindar una ayuda de cómo proceder para garantizar estar conduciendo el aprendizaje en el contexto del grupo clase de grado múltiple y no continuar teniendo como referencia al grado, acorde a la concepción tradicional.

Resulta importante resaltar la trascendencia de iniciar con la tabla interconceptual para después evaluar el desempeño escolar en el grupo múltiple, de lo contrario se corre el riesgo de retornar al grado.

La elaboración de instrumentos en el grupo clase de grado múltiple es algo totalmente novedoso y su perfección se irá alcanzando en la práctica, pues los docentes tienen suficiente experiencia y conocimientos acumulados para captar la idea básica y transmitírsela a los escolares.

Concepción metodológica del aprendizaje en la combinación de conocimientos	
Dimensiones.	Indicadores.
I. Conceptos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de conceptos en tabla de doble entrada: grado múltiple y grado. 2. Definición del alcance del concepto en el grupo de grado múltiple.
II. Desempeño cognitivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo acciona cada escolar a las exigencias del grupo clase de grado múltiple? 2. Correlación diagnóstico fino con desempeño en el grado múltiple.
III. Elaboración de instrumentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir tópicos y conceptos según período a estudiar. 2. Exigencias por niveles. 3. Tipos de preguntas: abiertas y/o cerradas.
IV. Impacto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación entre respuestas correctas y criterios del docente. 2. Ubicación de escolares en niveles de desempeño cognitivo 3. Correlación entre el diagnóstico fino y el análisis de las respuestas por preguntas,
V. Rediseño de acciones metodológicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyección longitudinal del aprendizaje acorde a las particularidades del multigrado.

2. El escolar en la combinación de conocimientos.

Esta tabla persigue el objetivo de fijar tres momentos que se consideran claves:

1. El punto de partida es el grupo clase de grado múltiple y no el grado.
2. Tener el Modelo como la referencia para derivar las inferencias para el grupo múltiple.
3. Arribar a las regularidades en concordancia con el diagnóstico.

Grupos clases de grados múltiples.	Modelo: momentos de desarrollo por ciclos y grados.	Regularidades de los escolares en el grupo clase de grado múltiple. ^x
¿Qué grados están presentes?	¿Cuáles son las características según el Modelo de la Educación Primaria?	Definir analogías y diferencias en correspondencia con el diagnóstico y arribar a conclusiones.

(x) El director zonal puede llegar a regularidades y especificidades de su zona, y la misma lógica de análisis se puede realizar con varias direcciones zonales, por comunidades afines, o abarcar todas las direcciones zonales de un territorio.

10. ORIENTACIONES PARA EL USO DE LA PLANILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASES EN LOS GRUPOS MÚLTIPLES DE GRADOS MÚLTIPLES DE ESCUELAS MULTIGRADO.

Esta planilla podrá ser utilizada por un solo observador(o por varios simultáneamente) para analizar todas o algunas de sus partes.

Observador: _____ Cargo: _____ Fecha: _____

Datos Generales.

Escuela: _____ Grupo clase de grado múltiple _____

Matrícula en el grado múltiple: _____ Asistencia del día: _____

Nombre del maestro: _____

I. Dominio de objetivos y contenidos.

1. Conoce el maestro el objetivo de la combinación: Bien ___ Regular ___ Mal ___.
2. Las actividades propuestas se corresponden con el grupo clase de grado múltiple:

Todas ____ Algunas ____ Nunca ____

3. En el transcurso de la clase se evidencia el objetivo de la combinación:

En todas las actividades ____ En una parte ____ Nunca ____

- Se puede concluir que el dominio de los objetivos por la combinación es:

Bueno ____ Regular ____ Malo ____

4. El tratamiento de los conceptos, relaciones o procedimientos en la combinación reflejan:

____ Tratamiento sistemático. ____ Acercamiento parcial. ____ No se aborda

5. El vocabulario técnico del maestro presenta:

Ningún error ____ Algunos errores ____ Muchos errores ____

6. Las exigencias del maestro respecto a los conceptos, expresan sus ideas con:

Adecuación a la combinación ____ Existe tendencia al grado ____

- Se puede concluir que el tratamiento de los conceptos por parte del maestro es: Bien ____ Regular ____ Malo ____
- La evaluación global de los objetivos y contenidos es: Bien ____ Regular ____ Malo ____

II. Motivación y orientación que realiza en la clase.

7. El maestro realiza actividades que garantizan la motivación a partir de la combinación.

Durante toda la clase ____ Algunos momentos de la clase ____ Nunca ____

8. El maestro garantiza que se produzca la relación interactiva entre los alumnos a partir de la combinación: Bien ____ Regular ____ Malo ____

- Se puede concluir que la motivación es: Buena ____ Regular ____ Mala ____

9. El conocimiento que se posee sobre las condiciones previas para el trabajo en la combinación es:

Bueno ____ Regular ____ Malo ____

10. El maestro garantiza que se establezcan nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer: Siempre

____ Algunas veces ____ Nunca ____

11. Propicia empleo de técnicas que facilitan el análisis previo de las condiciones de las tareas que se proponen, así como procedimientos de solución que eviten la tendencia ejecutora.

Durante toda la clase ____ En ocasiones ____ No se hace ____

12. Las actividades de orientación garantizan la acción protagónica del escolar:

Durante toda la clase ___ En una parte de ella ___ Nunca ___

- Se concibe la orientación durante la clase de: Buena ___ Regular ___ Mal ___

- La evaluación global del indicador de motivación y orientación es:

Bien ___ Regular ___ Mal ___

III. Diseño de las actividades y dirección de las acciones ejecutoras con los niños en el proceso de la clase.

13. Las acciones de orientación y ejecución expresan una correspondencia:

Buena ___ Regular ___ Mala ___

14. Los alumnos al ejecutar requieren nuevas explicaciones:

Siempre ___ Algunas veces ___ Nunca ___

15. Durante toda la clase se propician diferentes tipos de órdenes para la realización de las tareas:

Varias veces ___ Pocas veces ___ Nunca ___

16. En la clase, el maestro organiza las actividades:

___ En forma individual, en interrelación con la forma colectiva.

___ Solo en forma colectiva.

___ Solo en forma individual.

17. Propone tareas diferenciadas atendiendo a las posibilidades de la combinación:

Siempre que es posible ___

Pocas veces ___

Nunca ___

18. La actividad desplegada en la etapa ejecutora mostró que el nivel de asimilación logrado fue: Bueno

___ Regular ___ Malo ___

- La evaluación global del diseño de actividades y dirección es:

Buena ___ Regular ___ Mala ___

IV. Acciones de control y autocontrol que se realizan en la clase

19. La forma de control utilizados fueron:

Variadas ___ Siempre la misma ___ No ejerció ninguna forma ___

20. El control realizado le permite conocer con respecto al grupo:

- Los aspectos más deficientes y los más exitosos ____
- Solo los aspectos más deficientes ____
- Solo los más deficientes ____
- Muy poco sobre sus deficiencias y sus éxitos en la clase ____
21. El control que realizó le permitió conocer con respecto a sus alumnos:
- Las dificultades específicas de cada uno y sus éxitos ____
- Solo las dificultades de cada uno ____
- Solo los éxitos específicos de cada uno ____
- Muy poca información acerca de cuáles fueron las dificultades o sus éxitos ____
22. En el desarrollo de la clase se reorientó la actividad que se estaba realizando, a partir de la información que se iba obteniendo:
- Siempre ____
- Solo a veces ____
- Nunca ____
- El control que ejerce el maestro es: Bueno ____ Regular ____ Malo ____
23. En la clase se observa que se organizan para hacer acciones de control por parejas o colectivo:
- En las actividades donde es posible en la combinación ____
- En las actividades donde es posible en el grado ____
- Solo en algunas actividades en la combinación ____
- Solo en algunas actividades en el grado ____
- Nunca ____
24. Las formas de autocontrol que pueden ser utilizadas por los alumnos:
- Son conocidas y utilizadas ____
- Las conocen pero no la utilizan ____
- No las conocen o no se les exige su uso ____
- Se puede concluir que el control y autocontrol es: Bueno ____ Regular ____ Malo ____
 - La evaluación de las actividades de control es: Buena ____ Regular ____ Mala ____

V. Formas que utiliza el maestro para dirigir el proceso de aprendizaje y atención que brinda en la clase a la formación de hábitos y a la adquisición de normas de comportamiento.

Clima emocional y concreción en la clase del carácter flexible, democrático y creador con el que dirige el proceso.

25. La comunicación que establece el maestro con el alumno es:

De amplia participación y colaboración mutua ____

Propicia la participación, pero aún es predominante la acción del maestro ____

Solo se hace lo que el maestro considera y tiene previsto hacer sin tener en cuenta a los alumnos ____

26. El ambiente o clima que se aprecia es:

Cordial ____

Aparentemente cordial, pero los niños no se manifiestan alegres y desinhibidos ____

Hay manifestaciones de falta de cordialidad o de respeto, y los niños no se manifiestan alegres y desinhibidos ____

27. Los niños expresan lo que piensan y sienten:

En las actividades en la combinación ____

Solo en actividades por grados ____ Nunca ____

28. Se propicia iniciativa y creatividad en los niños:

En las actividades por combinación ____

Solo en las actividades por grados ____ Nunca ____

- Se puede concluir que el clima emocional es: Bueno ____ Regular ____ Malo ____.

29. En el diseño y desarrollo de la clase, la inclusión de aspectos derivados de la relación interconceptual se corresponde con el contenido:

En forma integrada al contenido, siempre que fue posible ____

Independientemente del contenido de la clase ____

No se tuvieron en cuenta los elementos de la relación interconceptual ____

30. Los alumnos manifiestan durante la clase un comportamiento:

Adecuado en la combinación ____

Con algunas dificultades ____

Deficiente ____

31. En la clase el maestro atiende a la formación de hábitos y normas de comportamiento en sus alumnos:

Siempre que se presenta la oportunidad ____

A veces ____

Nunca ____

- Se puede concluir que la ocupación por la formación de hábitos y adquisición de normas de comportamiento es: Buena ____ Regular ____ Mala ____.
- Evaluación global de las formas que utiliza el maestro para dirigir el proceso de aprendizaje a partir de las combinaciones es: Buena ____ Regular ____ Mala ____.
- VALORACIÓN GENERAL DE LA CLASE: Buena ____ Regular ____ Mala ____

Anexo 2

UTILIZACIÓN DEL MÉTODO SOCIOMÉTRICO

Objetivo: Reflejar la unidad colectiva a partir de la percepción individual, para ser tenida en cuenta para identificar propuestas que transformen el trabajo metodológico y la dirección del proceso de aprendizaje en la escuela multigrado.

Nota: Este instrumento ha de servir para contrarrestar la tendencia autoritarista y propiciar a los docentes la posibilidad de participar de la conformación de esta alternativa sin restarle autoridad al director.

1. En la nueva organización de la Dirección Zonal se han definido variantes que agrupan los grupos clases de grados múltiples y es necesario seleccionar los docentes que realizarán las coordinaciones de éstas.

a) ¿A quién elegirías? Exprésalo en el orden que se pide.

1. _____

2. _____

3. _____

b) ¿Quién crees que te haya elegido a ti al responder la pregunta anterior?

a) _____

b) _____

c) _____

Nombres y apellidos: _____

Escuela: _____

GUÍA DE DEBATE CON LOS DIRECTIVOS DE LA DIRECCIÓN ZONAL.

Objetivo: Evaluar el lugar que ocupa el grupo clase de grado múltiple en la estrategia de dirección de las escuelas multigrado.

Nota: Este debate precederá en todos los casos el que se realizará con los docentes y que ha de aportar puntos de contacto y otros diferentes.

El debate abarcará:

1. Consejo de Dirección.
2. Reunión del Colectivo Pedagógico.
3. Trabajo Metodológico: Acciones a partir de los grupos clases de grados múltiples.
4. El Entrenamiento Metodológico Conjunto a partir de los grupos clases de grados múltiples.

Se parte de la pregunta: ¿Se fundamenta la estructura organizativa en los grupos clases de grados múltiples? La que persigue el objetivo de fijar el lugar real que ocupa y teniendo en cuenta que las tendencias apuntan hacia el reconocimiento externo de ellas, se les pedirá responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se manifiesta el reconocimiento de los grupos clases de grados múltiples en el consejo de dirección, reuniones del colectivo pedagógico, en el trabajo metodológico y en la aplicación del método de entrenamiento metodológico conjunto?

GUÍA DE DEBATE CON LOS DOCENTES IMPLICADOS

EN UNA DIRECCIÓN ZONAL

Objetivo: Comprobar la percepción que se tiene en el actor principal de conducción del proceso de aprendizaje, sobre el lugar que ocupan los grupos clases de grados múltiples en el desarrollo del proceso pedagógico en la dirección zonal de escuelas multigrado.

Para promover el debate se tomará como punto de partida la pregunta siguiente: ¿El proceso de aprendizaje se fundamenta en el grado o en los grupos clases de grados múltiples? Lo que debe

2. En la siguiente tabla se indican las fuentes que te permiten argumentar tus criterios. Determina el grado de influencia en cada una de las fuentes, marcando con una (x) la decisión en la casilla correspondiente.

Fuente de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	(A)alto	(M)medio	(B)bajo
1. Análisis teórico realizado por ti.			
2. Tu propia experiencia.			
3. Trabajo de autores nacionales.			
4. Trabajo de autores extranjeros			
5. Tu propio conocimiento del estudio del problema.			
6. Su intuición.			

Nombres y apellidos: _____

La Dirección Zonal es: _____ # de escuelas: multigrado _____

Grupos clases de grados múltiples que existen: _____

Años de experiencia en educación _____ De ellos en las escuelas multigrado: _____

CRITERIOS DE EXPERTOS.

Compañero(a): A continuación se te ofrecen varias opciones donde aparecen elementos claves de la escuela multigrado, a partir de los grupos clases de grados múltiples, concepción que expone una nueva alternativa para dirigir estas instituciones.

Necesito que ofrezca tu valoración, según la indicación que se te brindará en cada indicador. Por adelantado, Muchas Gracias.

Como es de tu conocimiento, en la tesis se exponen varios aspectos que por tu dominio, conocimiento de esta y experiencia de la escuela multigrado, necesito que evalúes en una de las categorías siguientes: E (excelente), MB (muy bien), B (bien), R (regular), M (mal), BM (bastante mal) y P (pésimo); marcando con una (X) en la fila y columna respectiva a cada tópico.

Aspectos	E	MB	B	R	M	BM	M
A) Concepto de combinación de conocimientos en los grupos clases de grados múltiples.							
B) Principio de la combinación de conocimientos como núcleo del modelo pedagógico							
C) Aprendizaje en la combinación de conocimientos							
D) Objetivos en la combinación de conocimientos.							
E) El escolar en la combinación de conocimientos.							

Anexo 4

Expertos evaluados

Cantidad de evaluados	Categoría ocupacional	Coeficiente de competencia.		
		Alto	Medio	Bajo
2	Subdirectores municipales	0.82 (1)		
		0.9 (1)		
10	Maestros de multigrado	0.825 (5)	0.775 (3)	
			0.765 (2)	
8	Directores Zonales	0.865 (3)		
		0.825 (3)		
		0.8 (2)		

5	Funcionarios con experiencia	1 (5)		
25		20	5	

Leyenda: El paréntesis a continuación del índice en las columnas es el total de candidatos que alcanzan esa evaluación

Frecuencias absolutas

Aspectos a evaluar	7	6	5	4	3	2	1
	E	MB	B	R	M	BM	P
A) Concepto de la combinación de conocimientos en los grupos clases de grados múltiples	15	5					
B) Principio de la combinación de conocimientos como núcleo del modelo pedagógico.	20						
C) Aprendizaje en la combinación de conocimientos.	20						
D) Objetivo en la combinación de conocimientos.	20						
E) El escollar en la combinación de conocimientos.	20						
Suma total	115	5					

Leyenda: E (Excelente); MB (Muy bien); B (Bien); R (Regular); M (Mal); BM (Bastante mal); P (Pésimo).

Frecuencia relativa

Aspectos a evaluar	Frecuencia relativa		Fr/No. Expertos		Valor por la inversa de la curva normal		N-P
	E	MB	E	MB	E	MB	
A	0.75	0.25	0.0375	-0.0125	0.09	-0.03	
B	1		0.025		0.06		
C	1		0.025		0.06		
D	1		0.025		0.06		
E	1		0.025		0.06		
F	1		0.025		0.06		
Puntos de corte					0.0195	-0.0015	

Para $C = \frac{12 S}{m^2 (n^3 - n)} = 0.05401785$ y $S = 6050$

$$m^2 (n^3 - n)$$

Grado de libertad $df = n - 1 = 6$

Para $\chi^2 = (n - 1) C = 3.24$

Luego para $m = 20$ expertos, $n = 6$ aspectos; $C = 0.05401785$ y $S = 6050$ y consultando en la tabla de valores a los niveles de confianza de 0.5 y 0.1 y según el grado de libertad en 0.5 corresponde 12.592 y a 0.1 el valor de 16.812 por lo que como χ^2 es menor que 0.5 y 0.1 se acepta la propuesta de investigación

Anexo 5

Instrumentos utilizados para la etapa diagnóstica.

ENCUESTA

Como es de tu conocimiento, el conocer las características predominantes en el proceso de aprendizaje, constituye un importante elemento del diagnóstico y para definir las tendencias en que se desenvuelven directivos y docentes.

Marca con una (x) todas las afirmaciones que consideres se reflejan en tu realidad pedagógica en el ámbito del proceso de aprendizaje del que son partícipes docentes y escolares.

- I. Existe influencia en la actividad docente de:
- A) ____ Tareas repetitivas que admiten una sola respuesta correcta.
 - B) ____ Insistencia en ejercitaciones mecánicas.
 - C) ____ Las preguntas recaban datos y no promueven la reflexión.
 - D) ____ Enseñanza escolarizada (aislada de la realidad viva).
 - E) ____ El niño es forzado a dejar a un lado su espontaneidad:
- II. ____ El aprendizaje queda reducido al proceso psíquico, espontáneo, dirigido desde el propio sujeto, en el cual la intervención educativa es de dudosa utilidad.
- III. ____ El principio de la individualización del proceso de aprendizaje está presente y da poco margen a las cuestiones referentes al sujeto de aprendizaje.
- IV. ____ La concepción de la memoria, como retención comprensiva de información organizada, supera el concepto de memoria como repetición de información y la valoriza, supera la dicotomía de la práctica escolar: "estudiar de memoria" y "comprender lo que se estudia".
- V. Constituye el aprendizaje un modelo abierto. ____
- La inclusión de lo social y su inserción en la cultura, así como la valorización de la acción externa para que se produzca el aprendizaje. ____
- Desarrollo del concepto "zona de desarrollo próximo" que enfatiza la importancia de la relación interpersonal en el proceso. ____
- Se sugieren y se aplican estrategias didácticas concretas. ____
- VI. En la escuela rural multigrado, aunque se declara la combinación de conocimientos, en la práctica escolar la institución escolar funciona con la referencia del grado ____

ENCUESTA: Utilizada en el diagnóstico de entrada.

TRABAJO METODOLÓGICO

OBJETIVO: Reunir los elementos que caracterizan la actividad metodológica, para asumir las variantes metodológicas de los grupos clases de los grados múltiples, con una exigencia desarrolladora en la dirección zonal y escuelas multigrado.

ESCUELA _____ MUNICIPIO _____

Nombre de la Zona: _____

1. Como es de tu conocimiento, el trabajo metodológico ocupa un espacio de prioridad en la escuela.

Marca con una (X) los elementos que consideres se ajustan a tu realidad metodológica.

____ Su objetivo es la inmediatez de acciones que precisan la materialización del proceso de enseñanza aprendizaje.

____ Su objetivo es la mediatez de acciones que precisan la materialización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

____ Su objetivo es la proyección de acciones que a partir de las particularidades de cada escuela multigrado, garanticen el éxito del proceso educativo y las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje.

2. Enumera tres temáticas que consideres forman parte del contenido del trabajo metodológico en las condiciones actuales para una escuela multigrado.

a) _____

b) _____

c) _____

3. Marca con una (X) todas aquellas que se correspondan con tu criterio y experiencia personal.

La realización de las actividades metodológicas se caracteriza por:

____ Una constante demostración de las acciones ejecutivas en el ámbito educativo de la escuela y su entorno social.

____ Se realizan demostraciones puntuales según las dificultades que se van detectando.

____ Ser una anticipación que precisa el cómo y asume las exigencias actuales de forma integral, aportando los componentes teóricos que enriquecen la actividad pedagógica.

- ____ Ser amplias y sistemáticas durante todo el curso escolar con una planificación, ejecución y control adecuados.
- ____ Otra(s): _____
4. La proyección del trabajo metodológico es un momento trascendental para el éxito educativo. Marca con una (X) todas las que consideres.
- ____ Son evaluadas y decididas por los directivos de la dirección zonal de escuelas multigrado.
- ____ Se corresponden con los intereses de los docentes y los directivos de la zona o escuela.
- ____ Forman parte del cumplimiento programático del nivel superior.
- ____ Los ponentes son el resultado de la participación de los docentes en los estilos de dirección.
- ____ Los ponentes son seleccionados por el director y/o nivel superior inmediato.
- ____ Otra(s): _____
5. En la dirección zonal de escuelas multigrado convergen particularidades que la distinguen de la escuela graduada. Selecciona, marcando con una (x) las que se adecuan a tu realidad.
- ____ El centro metodológico de las exposiciones, recomendaciones y demostraciones lo constituyen los grupos clases de grados múltiples.
- ____ El centro metodológico de las exposiciones, recomendaciones y demostraciones lo constituye el grado.
- ____ Se realiza intercalando el grado y los grupos clases de grados múltiples en las diferentes fases de la actividad.
- ____ El predominio del grupo clase de grado múltiple se localiza en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ____ La concepción del grupo clase de grado múltiple abarca todo el sistema de actividades de la escuela, su vínculo con la familia y las acciones con la comunidad.

Anexo 6

Encuesta utilizada para conocer la opinión de los implicados en el experimento.

Compañero(a):

A continuación se te ofrecen varias opciones donde aparecen elementos claves de la escuela multigrado, a partir de los grupos clases de grados múltiples, concepción que expone una nueva alternativa para dirigir estas instituciones.

Necesito que ofrezca tu valoración, según la indicación que se te brindará en cada indicador.

Por adelantado, Muchas Gracias.

I. Las variantes metodológicas por combinaciones de conocimientos.

1. Diga si se alcanza organizar el trabajo de la zona (escuela o aula) según los grupos clases de grados múltiples, marcando la que más se corresponda.

1) _____ Siempre.

2) _____ Casi siempre.

3) _____ Frecuentemente.

4) _____ En ocasiones.

5) _____ Nunca.

2. Las orientaciones metodológicas que se imparten para el desarrollo del proceso de aprendizaje, en las condiciones de las escuelas multigrado, alcanzan según tu visión, una de las opciones siguientes:

1) _____ El grupo clase de grado múltiple prevalece en todo el proceso.

2) _____ Se basan en los grupos clases de grados múltiples, pero se requiere de especificidades por grados.

3) _____ Prevalece el grupo clase de grado múltiple y existen varios elementos que se rigen por el grado.

4) _____ Predomina la concepción del grado con elementos aislados de los grupos clases de grados múltiples.

5) _____ El grupo clase de grado múltiple no es conceptualizado para la dirección del proceso de aprendizaje.

3. La ejecución de la preparación metodológica se caracteriza por ocupar el grupo clase de grado múltiple el espacio predominante. Marque con una (x) la opción que considera adecuada.

1) _____ Es característica permanente.

- 2) ____ En ocasiones se hace de esa forma.
- 3) ____ Se utiliza pero se intercala con el grado.
- 4) ____ Persiste lo tradicional del grado existiendo intentos por los grupos clases de grados múltiples.
- 5) ____ No es característica de la preparación metodológica.

II. Organización Escolar.

4. Como es de tu conocimiento, la organización escolar es decisiva en la proyección y concreción del "Fin y Objetivos de la Educación", por lo que es sumamente importante que emita tu evaluación sobre los aspectos siguientes. Marcar con una (x) en la casilla correspondiente, teniendo en cuenta las categorías siguientes: (1): Totalmente correcta. (2): Es correcta pero no siempre se manifiesta. (3): Parcialmente se ajusta. (4): Más en desacuerdo, que en acuerdo. (5): En desacuerdo.

Opción	1	2	3	4	5
a) La planificación del horario del día y docente es basada en los grupos clases de grados múltiples.					
b) Aunque existe la planificación, esta es solo externa, no llegando a reflejarse en el proceso.					
c) Toda la escuela refleja en sus diferentes actividades la concepción del modelo pedagógico de la dirección del proceso pedagógico de las escuelas multigrado.					

III. Aprendizaje por la combinación de conocimientos.

La dirección a partir de los grupos clases de grados múltiples, exige de algunos requisitos que logran evitar la tendencia del grado. Ofrece tu valoración, marcando con una (x) el indicador correspondiente. (1): Se refleja en la integridad del proceso. (2): Es la concepción rectora pero en ocasiones no se aplica. (3): Predomina esta concepción, pero aún existe tendencia al grado. (4): Predomina el grado apareciendo particularidades basadas en los grupos clases de grados múltiples. (5): Constituye un anhelo que no alcanza la materialización práctica.

ASPECTOS	1	2	3	4	5
a) La relación interconceptual es una constante convocatoria a dejar atrás la tendencia ejecutiva asociada a la reproducción.					
b) La formulación de los objetivos en la combinación de conocimientos constituye un precedente teórico rector para la conducción del proceso en estas condiciones.					
c) La relación interconceptual es necesaria para la proyección sistemática y sistémica del tratamiento del aprendizaje en los grupos clases de grados múltiples.					
d) La evaluación en las condiciones de los grupos clases de grados múltiples es una derivación específica de estas condiciones que refleja el comportamiento del proceso.					
e) El escolar en la combinación de conocimientos es un elemento básico para el diagnóstico escolar y la entrega pedagógica.					

Datos Generales:

Nivel de dirección en donde trabaja: _____

Años de experiencia en educación ____ en la escuela multigrado ____

Aval sobre los resultados obtenidos en la generalización de la tesis titulada:

El Modelo Pedagógico de la Dirección del Proceso Pedagógico en las Escuelas Multigrado.

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS por: Guillermo Calixto González Labrada

Desde el curso escolar 2001-2002 hasta el actual curso 2005-2006 el compañero de referencia ha estado intensamente vinculado al trabajo de las escuelas multigrado del territorio lo que ha permitido:

- ✓ Obtener resultados prácticos que se distancian de las concepciones tradicionales
- ✓ Los directores zonales se han apropiado de presupuestos teóricos antes no existentes que le han permitido introducirlos en su práctica pedagógica y modificarla.
- ✓ La concepción fundamentada en la combinación de conocimientos y su implementación práctica permite una dirección a partir de la especificidad de la escuela multigrado que asegura la atención a la diversidad sustentada en el Modelo de la Escuela Primaria.
- ✓ Los cursos de postgrados impartidos, así como los talleres de superación han constituido un fuerte acicate en la preparación de directores, docentes y funcionarios para perfeccionar el acercamiento a estas escuelas teniendo en cuenta sus particularidades.
- ✓ Las ideas que sustentan la tesis referida constituyen desde la combinación de conocimientos una novedad teórica, así como el bosquejo histórico que sobre la escuela multigrado se presenta.

Lo anterior es firmado por

Subdirector Municipal de Guisa _____

Director Zonal de Corralillo _____

Docentes _____

Docentes _____

Docentes _____

Docentes _____

Docentes _____

