

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”
FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**EL APRENDIZAJE GRUPAL EN ESCOLARES DE AULAS MULTIGRADO DEL
SECTOR RURAL**

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

Autor: Prof. Asistente, Lic. HUMBERTO MARRERO SILVA

Tutora: Prof. Auxiliar, Lic. MARITZA SALAZAR SALAZAR, Dr. C

HOLGUÍN

2007

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de todo el proceso de la investigación recibí el apoyo y la ayuda de muchas personas, que confiaron en mí y sabían que podía llegar hasta aquí. Por lo larga que es la lista, sería imposible mencionarlos sin obviar algún nombre. No obstante se hace imprescindible mencionar algunos, pero a todos va este agradecimiento.

A mis padres por existir e inculcarme el amor a la superación.

A mis hijos por su apoyo incondicional y constante esfuerzo por que me sienta orgulloso de ellos.

A mi esposa por la preocupación, paciencia y sacrificio por mi superación.

A mis hermanos por estar siempre pendientes de mis resultados.

A mi tutora por su persistente estimulación, paciencia ante mis tropiezos y enseñanzas proporcionadas.

A mis compañeros del Departamento de Educación Primaria por su constante apoyo y estimulación para seguir adelante y llegar a la final.

A todos los profesores y trabajadores de la Facultad de Educación Infantil por su constante preocupación.

A los compañeros y compañeras del Centro de Estudios de la Calidad de la Educación por su imperecedera preocupación y colaboración brindada.

A los maestros y directivos del territorio, y metodólogos de la Dirección Provincial de Educación por el apoyo proporcionado.

A las compañeras de la biblioteca, especialmente a Iris, Martha y Tamara por la valiosa ayuda ofrecida en la búsqueda de información bibliográfica.

A todos muchas gracias.

DEDICATORIA

A todos los maestros del multigrado, a mis hijos y a la Revolución Cubana.

SÍNTESIS

El estudio de la escuela multigrado ha estado ceñido a la concepción de la escuela graduada de concederle al grado el papel fundamental, y no al grupo como el elemento rector y principal mediador dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, lo que constituye la columna vertebral de esta tesis.

El aporte principal lo constituye una concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en escolares de aulas multigrado. Aporta además, recomendaciones metodológicas que complementan la concepción didáctica propuesta.

La concepción didáctica se sustenta en los principales postulados del aprendizaje grupal, considerando la diversidad de interacciones que se establecen en un grupo escolar multigrado durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, a tenor de las características heterogéneas de sus miembros, según su situación social de desarrollo; a partir de las cuales se debe concebir el proceso, donde el maestro se convierta en miembro más y el grupo actúe como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje.

La contradicción fundamental, que se da en las interacciones que se establecen en este proceso, a partir de la diversidad de condiciones internas individuales que caracterizan los niveles maduracionales de cada uno de los sujetos atendiendo a los grados que integran el grupo escolar y la interacción con carácter grupal que exige este contexto escolar para su desarrollo con efectividad, es resuelta desde el aprendizaje grupal como sustento teórico esencial para fundamentar la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje, y del principio de la multiinteracción como el elemento rector que determina el proceso de enseñanza para lograr un

aprendizaje grupal en el multigrado. En tanto se enriquece la didáctica particular y la carrera de Licenciatura en Educación Primaria en general.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN EL MULTIGRADO Y EL APRENDIZAJE GRUPAL

I.1.- Evolución histórica del proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado

I.2.- Posiciones teóricas sobre el multigrado

I.3.- Fundamentos teóricos acerca del aprendizaje grupal

I.4.- Posiciones teóricas en el estudio del aprendizaje grupal

I.5. Antecedentes teóricos del aprendizaje grupal en el multigrado

CAPÍTULO II CONCEPCIÓN DIDÁCTICA ACERCA DEL APRENDIZAJE GRUPAL EN ESCOLARES DE AULAS MULTÍGRADOS

II.1.- Fundamentación teórica de la Concepción Didáctica

II. 2.- Concepción Didáctica Acerca del Aprendizaje Grupal en el Multigrado

II.2.1.- Configuraciones del proceso de enseñanza para el aprendizaje grupal en el multigrado

II.2.2.- Dimensiones del proceso de enseñanza para el aprendizaje grupal en el multigrado

II.2.3.- Regularidades del proceso de enseñanza para el aprendizaje grupal en el multigrado.

II.2.4.- Dimensiones e indicadores para la caracterización del aprendizaje grupal en el multigrado

II.3.- Recomendaciones metodológicas para el desarrollo del proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado

II.4.- Preparación a los docentes para implementar la Concepción Didáctica

CAPÍTULO III IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA ACERCA DEL APRENDIZAJE GRUPAL EN ESCOLARES DEL MULTÍGRADO

III.1.- Estrategia de investigación

III. 2.- Diagnóstico del problema

III.3.- Análisis de los resultados de la consulta de expertos

III.4.- Diseño del Pre experimento

III.5.- Validación empírica de la Concepción Didáctica

CONCLUSIONES GENERALES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUCCION

El Ministerio de Educación en Cuba y el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, dedican magnánimos esfuerzos por el perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje, con la experimentación y puesta en práctica de innumerables trabajos. Dentro de ellos se destacan los realizados por un grupo de autores encabezados por Rico, P., M. Silvestres y J. Zilberstein (2000 – 2002), quienes, a partir de las tradiciones pedagógicas nacionales, y con el apoyo de maestros, metodólogos y profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos han propuesto concepciones que enriquecen los basamentos de la Pedagogía Cubana actual.

La Educación Primaria cuenta con un Modelo teórico, con elementos básicos para conducir un aprendizaje desarrollador, sustentado en las teorías más generalizadas al respecto, con énfasis en el enfoque histórico - cultural de L. S Vigotsky y sus colaboradores. El Modelo se proyecta por el tránsito de un alumno participativo a un sujeto activo, donde, según Rico, P y coautores (2004) p 28 "... el maestro se constituye en su mediador esencial, por lo que bajo esta concepción desarrolladora, se le concede un gran valor a los procesos de dirección y orientación..." en el transcurso de la obtención de conocimientos, habilidades y normas de comportamiento como manifestación de los valores.

El Modelo de Escuela Primaria precisa el fin y los objetivos en este nivel de educación, considerando los diferentes momentos del desarrollo del escolar. Éste, pretende "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”. Rico, P y coautores (2004) p 7. De igual forma, el Modelo precisa exigencias del Proceso de enseñanza - aprendizaje según los postulados de la teoría histórico – cultural y el aprendizaje desarrollador. Precisa, además, el papel de la organización escolar y la inserción de todos los factores institucionales y no institucionales en el proceso de formación de los escolares.

Indudablemente el modelo significa un salto cualitativo de un valor extraordinario en comparación con las concepciones tradicionales. Por primera vez se le concede autonomía a la escuela, favoreciendo la atención a la diversidad en correspondencia con las características de cada institución escolar. Sin embargo, sólo se refiere a la generalidad de escuelas primarias, o sea, aquellas formadas por grupos clases de grados únicos.

El Modelo de Escuela Primaria y el Aprendizaje Desarrollador que lo sustenta, posee exigencias que parten del grado como referente fundamental para la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje. Esa condición lo identifica con la escuela de grupos unígrados, al mismo tiempo restringe su materialización en el multígrado, pues en este contexto se necesita situar al grupo escolar en el centro del proceso y no el grado como es lo usual en la escuela graduada.

Actualmente se introduce una alternativa de escuela para el sector rural, como parte de los resultados de un proyecto de investigación del MINED – UNICEF – UNESCO. Esta está dirigida fundamentalmente a la planificación, dirección y control del trabajo educacional en las zonas rurales. Aunque, atendiendo a lo que plantea González, G (2006) P 7 “... no existe una definición para la escuela multígrado y no precisan

cómo dirigir pedagógicamente el proceso a partir de los grupos clases de grados múltiples”.

Según la teoría consultada referida al proceso de enseñanza - aprendizaje en la Educación Primaria, el sector rural y el urbano, se rigen por las mismas concepciones y exigencias, sin considerar particularidades esenciales de cada contexto escolar. En el sector rural aproximadamente ocho de cada diez escuelas tienen grupos escolares compuestos por alumnos de diferentes grados y diferentes momentos del desarrollo, con diferentes niveles de maduración, lo que implica que el docente tenga que valerse de alternativas muy diferentes a las de una escuela graduada, para dirigir el proceso.

La alternativa concebida para el sector rural establece variantes metodológicas, pero a partir de las combinaciones consideradas como básicas (1. – 2., 3. – 4., 5. – 6.), y siempre con un enfoque de grado, sin embargo, Gonzáles, G. (2006) plantea que existen 57 combinaciones de grados posibles en el multigrado, que deben ser tenidas en consideración.

El aprendizaje desarrollador que exige el Modelo de Escuela Primaria, se sustenta en “Exigencias Didácticas”, esbozadas por Silvestre, M. (1999), encaminadas a la instrucción, la educación y el desarrollo, a partir de la atención diferenciada para conducir al grupo a cierta homogeneidad básica, mínima, sobre la que se debe estructurar, de forma tal que se alcancen los objetivos esperados y se desarrollen las potencialidades individuales. En ello es importante el protagonismo del alumno en la

actividad y la combinación de la actividad individual - independiente y la actividad grupal.

Esta concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje sustentada en el modelo, necesita de una reformulación teórica que permita su configuración en el multigrado, y cómo hacerlo a través de un enfoque que exija de la actividad individual y la grupal, considerando que en estos grupos escolares cohabitan alumnos de diferentes grados y con diferentes estadios en su situación social de desarrollo. Todas esas situaciones limitan al docente del grupo escolar multigrado en la organización del proceso en pos de la conversión del grupo en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje, y por ende lograr un crecimiento personal y grupal. Bermúdez, R. y L. M. Pérez, (2004), p 130.

Como resultado del análisis teórico, en el que se incluyen algunas tesis doctorales, relacionado con el tema del multigrado, como: Correosa, F. (1931), Turner, L. y M. López (1984, 1990), Pérez, C. y Otros, (1989), Grajales, T (1990), colectivo de autores del MINED (1991), Noltillano, M. (1992), Espoleta, M (1994), Little, A. (1995), China, A. (1995), Ávila, C. (1995), Ezpeleta, J (1997), Lawrence, W y N. García (2002), Montero, C. (2002), Gel, A. (2003), Rodríguez, Y (2003), Lissabet, J. L (2003, 2005), Chávez, J. y J. Lissabet (2005), se constató que se dedican fundamentalmente a elementos didácticos, tomando como referente las exigencias de las escuelas de grupos clases de grados únicos, aunque Guilarte, H. (2003), Miyares, M. (2006), Gonzáles, G. C. (2006) y Martínez, M. (2007), reconocen la existencia de grupos clase de grados múltiples, pero sin profundizar suficientemente en elementos distintivos de la didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje en esos grupos escolares a partir del enfoque grupal. Estos autores en sus trabajos,

abordan el multigrado desde una asignatura, cantidad de grados y maestros por escuelas, estructura de la clase a partir de actividades dirigidas y actividades independientes y actividades cooperativas, así como desde el punto de vista curricular y organizativo. Sin embargo, no se profundiza lo suficiente en el tipo de relaciones que se establecen en ese grupo escolar como centro del proceso.

No obstante, favorecen la labor del docente de estos grupos, aunque teóricamente la concepción del proceso sigue bajo las mismas postulaciones por las que se concibe en cualquier escuela de grupos clases de grados únicos, sin profundizar que los escolares del multigrado se forman en el marco de un grupo escolar, formado por varios grados y que poseen rasgos distintivos en el establecimiento de sus relaciones, devenidas de las diferencias maduracionales que los caracterizan, y que necesariamente deben ser consideradas. Estos rasgos emergen en el propio desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje en este contexto escolar, y de no asumirse, entorpecería la conversión del grupo en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje y por ende el crecimiento personal y grupal.

Recientemente, González, G. C. (2006) y Martínez, M. (2007) en sus tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias, fundamentan los principios de la Combinación de Conocimientos y el Carácter Prospectivo, respectivamente, como rectores del proceso pedagógico en grupos clases de grados múltiples, los que significan valiosos aportes. No obstante, a que estos autores consideran que en su conceptualización es necesario abordar el proceso de enseñanza - aprendizaje con un enfoque grupal, sobre la base de los elementos propios de su configuración, no profundizan en los elementos que desde el punto de vista didáctico deben

caracterizarlo y regirlo a partir de la diversidad de interacciones que en él se establecen. Tampoco se profundiza en los elementos que deben caracterizar la actuación del maestro y grupo escolar en función de que el aprendizaje tenga un carácter grupal. Aprecian al maestro como mediador y facilitador, no como un miembro más del grupo.

El análisis teórico también demostró que los referentes teóricos que existen para la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje, parten de los objetivos que debe cumplir cada uno de los grados que integran el grupo y de la concepción de actividades dirigidas y actividades autónomas y que los referentes del aprendizaje grupal son de grupos escolares del mismo grado y generalmente de otras enseñanzas y niveles educacionales, especialmente a partir del empleo de técnicas grupales y participativas.

En un muestreo intencional realizado para caracterizar el proceso pedagógico durante la actividad de aprendizaje y evidencias del aprendizaje grupal en el multigrado, en una muestra de catorce escuelas de la provincia Holguín, (Marrero, 2000 – 2001), se comprobó que el intercambio sólo es concebido como la acción de ayuda, y el papel del maestro como director y mediador, nunca como un miembro más del grupo. Se apreció que del enfoque grupal sólo se evidencian intentos de la cooperación a través de la ayuda y la realización de actividades en equipos o dúos fundamentalmente. En tal sentido, la teoría es insuficiente para que el maestro considere al grupo escolar multigrado como el centro del proceso, y el mediador ideal para el desarrollo de la personalidad.

También se constató que la interdisciplinariedad es un principio incorporado al acervo cultural - profesional del maestro del de estas aulas, las actividades observadas lo evidencian (Anexo 2 y 2b), con un intento por el establecimiento de nexos entre los contenidos de los diferentes grados que integran el grupo, pero no es suficiente para lograr la integración del contenido sustentado en un objetivo grupal a partir de un recurso integrador. En tanto la caracterización del aprendizaje de los alumnos se hace a partir de los elementos que se abordan en el Modelo de Escuela Primaria, o sea, según los momentos del desarrollo y objetivos de grados. En este sentido el 100 % de los docentes caracterizan sus alumnos, pero por grados, sin tener dominio de una caracterización grupal que les permita valorar el desarrollo del grupo. Los docentes conocen la Zona de Desarrollo Próximo de sus alumnos, pero carecen de los elementos necesarios para el conocimiento de la Zona de desarrollo Potencial y la Zona de desarrollo Real del grupo, así como dónde debe comenzar la ayuda en un grupo clase de grados múltiples. (Anexos 1 y 1b)

Es incuestionable que el proceso de enseñanza - aprendizaje se ha transformado, sin embargo, en los informes de las visitas y comprobaciones de conocimientos realizadas por las estructuras de dirección de la Educación Primaria en el multígrado, y a pesar de la cierta nivelación lograda entre los diferentes contextos socioculturales, todavía se evidencian insuficiencias, como:

- Insuficiencias en el desarrollo de la comunicación, con énfasis en la pobreza del vocabulario, limitada expresividad y timidez al hablar con otros, lo que afecta la socialización y el desarrollo de una adecuada competencia comunicativa y de saberes en los estudiantes.

- La actuación del docente desde una posición tradicional, alternando actividades dirigidas con actividades autónomas. Pobreza en la actividad grupal en unidad con el proceso individual del aprendizaje. Limitada participación de los escolares en la toma de decisiones y la dialéctica grupo - individuo.
- El tiempo de inactividad de uno y otro grado durante la clase, cuando son dos los grados que integran el grupo escolar, oscila entre el 15 y el 25 % de los 45 minutos de duración de la clase. Es proporcional el tiempo de inactividad con la cantidad de grados.
- Aproximadamente el 20 % de los docentes posee dominio de elementos teóricos de manera general que les permitan utilizar técnicas del trabajo grupal y lograr cierta socialización en el grupo. Técnicas utilizadas en cualquier momento y sin precisión del porqué las utiliza.
- Pobre desarrollo de habilidades en los alumnos en el trabajo independiente y grupal para asumir el papel que le corresponde en el tránsito por las cuatro acciones fundamentales en la dinámica de la actividad de aprendizaje.

Por su parte, el enfoque de grupo en la enseñanza ha sido analizado por numerosos autores, se destacan trabajos como: Bleger, J. (1977), Zarzar, C. (1980, 1988, 2004), Pichón, E. (1987), Davis, J. y R. Jonson (1989), Montserrat, M. (1989), Jonson, W y R. Johnson (1989, 1990, 1993), Ovejero, A. (1990), Rogers, C. (1990), Santos, M. (1990), Tudge, J. (1992), Serrano, J. y M. Calvo (1994), Doménech, J. (1997), Guix, D. y P. Serra (1997), Pere, P. (1997), Serrano, J. y coautores (1997), García, V. y Y. B. Marcos (1997), Delgadillo, G. y A. Obaya (1999), Ferreiro, R (2000), Bismark, J. (2006), entre otros. Trabajos que destacan el valor de la interacción y la cooperación

en un grupo, así como el papel del grupo como el sitio idóneo para obtener aprendizajes. No obstante, a sus aportes, se enmarcan en conceptos muy generales y afines sólo a una parte del universo educacional, con características más o menos homogéneas o heterogéneas, pero cercanas. En ningún caso se considera el contexto de un grupo escolar multigrado.

Otros autores como Contreras, I. (1995), Bermúdez, R. y M. Rodríguez, (1996), Hernández, E. (1996, 2000), Castellanos, D. y E. I. Guerrero (1997, 1999), Castellanos, A. (1999, 2000, 2001, 2002), Castellanos, D. (1999, 2003), Bermúdez, R. y coautores, (2002), Contreras, y coautores (2003), Bermúdez, R. y L. M. Pérez, (2004); abordan el aprendizaje grupal como marco ideal para la formación de la personalidad y obtención de aprendizajes. Sin embargo, no contemplan la determinación de dimensiones y regularidades que sustenten su configuración, así como elementos que posibiliten caracterizar el proceso de enseñanza - aprendizaje y concebirlo a partir del contexto escolar, donde el grupo escolar constituya su célula fundamental.

De todo lo planteado anteriormente, se evidencia que el proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado es conducido por un maestro que actúa bajo concepciones teóricas afines a la escuela graduada. Un proceso caracterizado por exigencias que no se avienen totalmente con las necesidades de estos grupos escolares y que no considera suficientemente las exigencias propias de este contexto escolar.

Todavía el rol del maestro como el que dirige y conduce el proceso, no se corresponde con las necesidades propias de ese contexto. Todo esto limita el

desarrollo integral de los alumnos, y presupone que se necesita de una concepción, que contribuya a la solución de la contradicción externa que se produce entre la concepción actual del proceso de enseñanza - aprendizaje según el Modelo de Escuela Primaria y la necesidad de aplicar una concepción didáctica que favorezca el aprendizaje grupal en los escolares del multigrado. Una posible respuesta constituye el presente trabajo.

Por lo que se plantea el **Problema Científico** ¿Cómo concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje en aulas multigrado, de manera que favorezca el aprendizaje grupal en los niños de ese contexto escolar? Como **Tema** se precisa: El Aprendizaje Grupal en escolares de aulas multigrado del sector rural. El **Objeto** de investigación lo constituye el proceso de enseñanza - aprendizaje en aulas multigrado. Como **campo** de acción está el proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado. El **Objetivo**, proponer una concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado.

Para cumplir con el objetivo propuesto se plantean las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son las posiciones teóricas que abordan el proceso de enseñanza - aprendizaje en condiciones del multigrado y el aprendizaje grupal?
2. ¿Cuál es el estado actual del aprendizaje escolar en las condiciones del multigrado?
3. ¿Qué concepción didáctica emplear para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado?

4. ¿Cómo implementar la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado?
5. ¿Qué influencia tiene la concepción diseñada en la dirección del Proceso de enseñanza - aprendizaje en condiciones de grupos multigrado?

Para guiar la solución del problema científico, se proponen las siguientes **tareas**:

1. Determinar posiciones teóricas acerca de proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado y el aprendizaje grupal.
2. Caracterizar el comportamiento actual del proceso de enseñanza - aprendizaje en aulas multigrado.
3. Elaborar la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado.
4. Elaborar las recomendaciones metodológicas para la implementación de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado.
5. Valorar la influencia de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado y sus recomendaciones metodológicas.

Para el desarrollo de esta investigación se han utilizado métodos teóricos, empíricos y estadísticos:

Teóricos: *Análisis y síntesis*; se aplicó a lo largo de toda la investigación, con énfasis en la fundamentación teórica para determinar las tendencias en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje, en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, así como en la caracterización del nivel del aprendizaje y las causas que provocan las insuficiencias. ***Inducción y deducción***; se utilizó para a partir de las tendencias teóricas llegar a establecer una nueva concepción didáctica en el aprendizaje grupal. ***Histórico lógico***; se utilizó para conocer con profundidad la

evolución del problema, cómo ha sido investigado y en la determinación de las diferentes tendencias que han existido en relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado y el aprendizaje grupal. **Modelación**; en la concreción de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado.

Empíricos: **Observación participante**; para caracterizar la estructuración del proceso de enseñanza - aprendizaje en grupos multigrado por parte de los docentes y algunas de las manifestaciones psicopedagógicas de los escolares durante la investigación. **Observación no participante**: para complementar la determinación de la organización y ejecución del proceso de enseñanza - aprendizaje en grupos multigrado y algunas de las manifestaciones psicopedagógicas de los escolares durante dicho proceso. **Pruebas pedagógicas**: para complementar el diagnóstico inicial e indagar sobre la influencia de la concepción didáctica en el aprendizaje de los escolares.

También se han utilizado la encuesta y la entrevista, para el conocimiento de las condiciones en que ocurre el proceso de enseñanza - aprendizaje en esos grupos, evidencias del aprendizaje grupal o rasgos de él y la preparación de los docentes para conducir el proceso en las condiciones del multigrado. El **Criterio de expertos** para la validación teórica de la concepción didáctica, y un pre experimento en escuelas del municipio "Frank País", de la provincia Holguín para obtener criterios de validez.

Estadísticos: **El método Delphi**; para determinar la competencia de los expertos y el procesamiento de la información ofrecida por ellos, y la **Prueba de rangos con**

Signos de Wilconxon; para la comparación antes y después de aplicada la concepción didáctica diseñada y determinar su efectividad.

Aportes de la tesis:

Teórico: Una concepción didáctica sustentada por las diferentes configuraciones, dimensiones y regularidades que se generan, a partir de la multiinteracción como principio que determina el proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado.

Prácticos: Recomendaciones metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado, sustentadas en la concepción didáctica elaborada y un manual de técnicas para facilitar el proceso de aprendizaje grupal en este contexto escolar.

Novedad científica: Revela una concepción didáctica, sustentada en los principales postulados del aprendizaje grupal, teniendo en cuenta el principio de la multiinteracción, a partir de las características heterogéneas en cuanto a motivos, intereses, necesidades y aspiraciones según niveles maduracionales de los miembros de un grupo escolar multigrado; sobre la base de las cuales se debe concebir el proceso, donde el grupo escolar actúe como sujeto grupal de una actividad común de aprendizaje.

La tesis incluye tres capítulos; conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

El capítulo I aborda el marco teórico referencial de toda la investigación. El capítulo II se dedica a la argumentación de la Concepción didáctica diseñada, a partir de las principales tendencias actuales, y como solución al problema científico. En el

capítulo III se hace una valoración de los resultados obtenidos, la aplicación de los métodos de investigación y la Concepción Didáctica.

CAPÍTULO I FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN EL MULTIGRADO Y EL APRENDIZAJE GRUPAL

El desarrollo de la Educación y, por consiguiente, el desarrollo del individuo, hace cada día más difícil el análisis de los aportes de quienes se dedican al estudio del proceso de enseñanza - aprendizaje. En este capítulo el autor hace una síntesis de los referentes teóricos que considera necesarios como presupuestos para el estudio singular del aprendizaje grupal en el multígrado del sector rural.

1.1.- Evolución histórica del proceso de enseñanza - aprendizaje en el multígrado

Desde el siglo XVIII, según Correosa, F (1931), datan las primeras huellas de la escuela rural cubana y dentro de ella las aulas donde recibían la instrucción y la “educación” alumnos de diferentes grados. Sólo que era muy esporádica su aparición, así como la matrícula y asistencia escolar. Las ideas de José Martí hacen que adquiera un carácter diferente, al considerar la necesidad de formar hombres preparados para la vida, fundamentalmente para desempeñarse en su medio social, en el que se consideraba el medio rural o campesino.

En la evolución histórica del proceso de enseñanza - aprendizaje en el multígrado se ha nutrido de diferentes influencias, las que han contribuido a su enriquecimiento. En el área de Latinoamérica se han ofrecido numerosos trabajos, fundamentalmente

dirigidos a facilitar la dirección del proceso en zonas rurales y en muchos casos marginales. Cuba ha tenido sus características distintivas.

Aunque la escuela rural cubana nace en el siglo XIII, no es hasta finales del siglo XIX que se habla de escuelas con grados múltiples. Sobre este particular algunos autores han ofrecido sus definiciones.

Miranda (1982), define la escuela multigrado como, “la escuela en la que el grupo escolar está constituido por niños de diferentes edades y grados, con distintas disposiciones y competencias de saberes y comunicativas y los cuales reciben la influencia del proceso docente-educativo en un mismo acto de clases, con el mismo plan de estudios de la escuela primaria graduada, bajo las mismas condiciones, en una misma sala de clases y donde el proceso pedagógico es dirigido por el mismo docente”.

De igual forma en un artículo publicado en Internet por Wolf y García (2002), definen la escuela multigrado como “... escuelas donde un profesor enseña a dos o más grados.”

Por su parte Rodríguez, Y (2003), la define como “la denominación escuela multigrado alude a un modelo de escuela cuya característica principal es la atención simultánea por un docente en una misma aula, de niños y niñas de distintos grados de primaria”.

Estos autores en sus definiciones ofrecen elementos que identifican la escuela de este contexto, considerando las características comunes y esenciales, como la concurrencia de alumnos de diferentes grados en una misma aula y un solo maestro. Sin embargo, asumen los referentes teóricos de la escuela graduada, al plantear que

el proceso se concibe bajo las mismas condiciones y exigencias de ésta. Además, le atribuyen características que le son comunes a escuela y grupo escolar multigrado. En tanto, las escuelas multigrados se distinguen por un elemento esencial, que pueden estar formadas por uno o varios grupos escolares, generalmente hasta tres. Para caracterizar la escuela multigrado, se establece una periodización por ser en ella donde se precisan con mayor claridad los elementos distintivos, relacionados con el proceso de enseñanza - aprendizaje en este contexto escolar, desde sus inicios hasta la actualidad.

Durante la colonia y la neocolonia, fundamentalmente en el rural, la educación estaba influenciada por un modelo que florecía en Estados Unidos, dirigido para la educación en el sector rural y zonas marginales aledañas a las ciudades. Momento desde el cual en Cuba se recibe el influjo de ese modelo pedagógico, que prevalece hasta el año 1958.

Jorge, G. (1978) p 50, asevera que con el modelo de Estados Unidos, la educación en Cuba "... se basó en las doctrinas de J. F. Herbart, con todo su formalismo acentuado en el método; y en los principios de Spencer en cuanto al contenido de los programas. Así, la enseñanza, de memorística en la colonia, pasó a intelectualista con la ocupación." En los últimos años de los cincuenta, según el autor citado, los contenidos que se impartían a través de las diferentes materias de estudios, eran intelectualistas y fenomenológicos, así como pobres y limitados, con una pedagogía verbalista y formal.

Durante la pseudo república en las zonas campesinas existían algunas escuelas públicas, en menor cantidad que en las zonas urbanas y con situaciones deplorables.

En esta etapa la educación estaba caracterizada por la subordinación y el sometimiento de los intereses de los explotadores y gobiernos títeres de turno. La matrícula era reducida, y sólo asistían niños pobres, hijos de padres que no podían pagar una escuela privada.

En la segunda década del siglo XX la escuela cubana es influenciada por el movimiento de la " Escuela Nueva". Su influjo despertó el interés por lograr el desarrollo mental de los niños y su preparación para la vida, resaltando su carácter pragmático. La principal figura la constituyó Alfredo Aguayo, Aguayo, M. A. (1937) El que fue un defensor de la preparación del maestro rural, reflejado en un valioso documento histórico " Un programa de acción pedagógica", citado por Miyares, M. (2006)

Al triunfar la Revolución Socialista en enero de 1959, se abre una nueva etapa. Se inicia el perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación y con él la Revolución Educacional. Las escuelas pasan a manos del pueblo, y se crean aproximadamente ocho mil aulas rurales. A partir de ese momento los niños de las zonas rurales gozan de las mismas posibilidades educacionales que los que viven en zonas urbanas.

Aparejado al incremento de escuelas en el rural, crece la matrícula, y se hace necesaria la formación de nuevos maestros. Formaban parte de esa avanzada, la Brigada de maestros voluntarios, la Brigada Maestros Vanguardias Frank País y los maestros del Plan Campesino Ana Betancourt. Durante esta etapa se apreciaron otros estadios del desarrollo y atención de la educación en el sector rural. Desde el punto de vista organizativo y estructural son las primeras transformaciones que se

acometen. Se incrementan las aulas multígrados y se crean los concentrados rurales. Al mismo tiempo que hay un incremento de escuelas de grupos inígrados y la creación de los internados en zonas urbanas.

En el curso escolar 1962 – 1963 aparecen los primeros cambios, que “mejorarían” el trabajo en el multígrado. Se dividieron las aulas multígrados, se atendería un grado en una sesión y el otro en la otra sesión. Esta medida facilitaba el trabajo del maestro, pero se desintegraba el grupo escolar.

Durante los años sesenta aparecen los ciclos o niveles para la atención al multígrado. El primer ciclo o nivel preparatorio con los alumnos de primer grado, que deja de ser multígrado. El segundo ciclo o nivel medio, compuesto por los grados segundo y tercero, y el tercer ciclo o nivel superior que incluía los grados cuarto, quinto y sexto. Ciclos que dentro del local tenían una posición para “facilitar” la atención por parte del maestro: El primer ciclo se ubicaba al frente, a la derecha del maestro; el segundo ciclo también se ubicaba al frente, a la izquierda del maestro y el tercer ciclo se ubicaba al fondo del local. No obstante, a contribuir a facilitar el desempeño del docente, no lo dotaba convenientemente de recursos para la atención simultánea a todos los grados, sino que conducía a la disociación del grupo. El proceso de enseñanza – aprendizaje se fragmentaba en correspondencia con la cantidad de grados existentes en el grupo clase.

Como estrategia de superación se adoptó la realización de dos actividades de preparación mensualmente. En ellas se analizaban las principales dificultades y se demostraban formas de actuación y proceder en las clases. Es en ese momento que

aparecen las dos formas tradicionales por excelencia de dirigir el proceso en aulas multígrados, las actividades dirigidas y las actividades autónomas. Estas formas son utilizadas actualmente por muchos docentes de este contexto escolar.

Otra medida adoptada, encaminada también a “facilitar” el trabajo del maestro multígrado, fue la elaboración de los tabloides rurales con los programas acoplados y las clases desarrolladas. Era una medida que, esencialmente, se circunscribía a trasladar los contenidos de los programas a un documento para que el maestro no planificara tantas clases. Sin embargo, se afectaba la creatividad del docente y lo ceñía prácticamente a la instrucción. En tanto se acentúa el carácter de figura principal del maestro en el proceso de enseñanza - aprendizaje y no la del alumno, ni la del grupo escolar. Se asumen las concepciones de la escuela graduada para la atención de la escuela multígrado. Los tabloides respondían al grado y no al grupo escolar, pues aparecía uno para el primer grado y otro para los demás grados.

Todas estas características limitaban la atención al grupo. Un maestro que en su aula tenía tres o más grados, dedicaba un cuarto, un tercio o la mitad del tiempo que duraba una clase a cada grado. Además, no posibilitaban suficientemente el establecimiento de relaciones conscientes y objetivas entre los sujetos y entre los sujetos y el objeto del conocimiento. Eran medidas dirigidas fundamentalmente a la estructura y organización de la institución y el proceso de enseñanza - aprendizaje, pero carente de suficientes elementos teóricos que sustentaran su concepción.

Como parte de la Revolución Educacional y como un segundo momento de esa primera etapa, el año 1975 marca un nuevo estadio en el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación cubano. Se considera que existen mejores

condiciones objetivas, por cuanto los docentes poseen una mejor preparación y se evidencia un buen basamento logístico. En ese año se introducen nuevos programas curriculares y adaptaciones estructurales en la preparación Metodológica de los maestros. Este continúa recibiendo beneficios para su labor, aunque se hace necesario e imprescindible por las nuevas formas de concepción del trabajo metodológico y del Proceso Docente Educativo. Dentro de los beneficios estaban las medidas “revolucionadoras” del Sistema Nacional de Educación cubano, aunque mantenían un carácter generalizador. Estas medidas incluían el sector rural y por consiguiente el multigrado, pero sin características o elementos teóricos distintivos de este sector. Dentro de las medidas se encontraban:

- El establecimiento de una estructura integral para el sistema educacional, curso escolar 1980 – 1981.
- Elaboración de un modelo descriptivo de Educación General Politécnica y Laboral con objetivos, contenidos, organización, base material y de cuadros. A esta etapa se llamó período de tránsito de estructuras. Cursos 1975 –1976 a 1980 -1981. y
- La elaboración de proyectos de documentos normativos.

Como eran medidas para una generalidad de escuelas y reconocían la existencia y atención al sector rural, no brindaban bastantes argumentos conceptuales de cada sector educacional a tenor de sus características identitarias.

En ese sentido el Ministerio Nacional de Educación en Cuba pone en vigor la RM 210 / 75. Esta marca significativamente al sector rural, al concebir las direcciones fundamentales sobre la nueva estructura y plan de estudios del sistema de Educación General Politécnica y Laboral, y la declaración de medidas para el sector

rural. Una dirigida a la estructura, con el propósito de lograr las condiciones necesarias para iniciar el perfeccionamiento, y otra orientada a la organización de variantes en correspondencia con las condiciones objetivas y características propias de cada zona. Es entonces que aparece la clasificación de las escuelas por diferentes variantes:

I.- Escuelas graduadas; formadas por grupos puros desde 1. hasta 6. grados, escuelas que admiten aulas del grado preescolar.

II.- Escuelas semigraduadas; formadas por grupos del primer ciclo, un maestro con 1. y 3. grados y otro con 2. y 4. grados.

III.- Escuelas concentrados; constituidas por grupos puros del segundo ciclo, con alumnos procedentes de familias con necesidades sociales y económicas que se les hacía difícil la educación de sus hijos.

IV.- Escuelas multígrados; con aulas formadas por alumnos de diferentes grados y con un solo maestro. Incluían los casos que no podían agruparse en ninguna de las variantes anteriores.

En esta etapa también aparece una medida que resultó de interés, que estaba dirigida a la “ruptura” del multígrado. Significaba que se debía atender cada grado de forma independiente durante un tiempo de 3 y 30 horas para las combinaciones de dos grados. Acarreaba como consecuencia la desaparición del grupo escolar multígrado, convirtiéndose en dos grupos unígrados.

No obstante, a los avances que significaron todas esas medidas, el proceso de enseñanza - aprendizaje en el multígrado se sigue concibiendo bajo las mismas

concepciones de la escuela de grupos unígrados. Al respecto, López, J. (1982) refiere que la clase es preparada y desarrollada de igual forma en las escuelas urbanas y rurales. De la misma forma que el maestro debe desarrollar en el espacio de 45 minutos, una clase en la que trata varios asuntos de una o más asignaturas. Se mantiene la dependencia del grado para la concepción del proceso, aunque ya el alumno despunta como la figura principal, pero pareado al grado. El grupo escolar multígrado como célula fundamental de ese proceso no es suficientemente tratado, en consecuencia el sustento didáctico a partir de las necesidades de este contexto escolar continúa ausente.

Dentro de esos años hubo otros intentos por hacer el proceso de enseñanza - aprendizaje más fácil al maestro en el multígrado y más asequible para el alumno. Turner, L. y J. López (1984 – 1990) introducen “ajustes académicos, Una experiencia interesante” en los propósitos para la ampliación de la comunicación. Estos ajustes, aunque beneficiaron el desarrollo de la comunicación oral y escrita en esas zonas, estaban dirigidos específicamente a esa área del saber. No obstante, desde el punto de vista práctico, de ayuda al docente, resultaba de extraordinario valor en aquel momento.

La dependencia de las escuelas multígrados de la escuela urbana, es recalcada por López, J. (1982), durante el desarrollo de una investigación desarrollada en la provincia Holguín, cuando asevera que el trabajo metodológico respondería más a las necesidades de la escuela rural semigraduada y multígrado, si los maestros de ellas logran una organización más semejante a la de la escuela urbana. Como se

aprecia se enfatiza en lo organizativo y estructural, sin hurgar suficientemente en los basamentos teóricos.

El año 1990 vislumbra otro camino hacia un nuevo modelo pedagógico, con trabajos dirigidos a hacer aún más fácil el trabajo del docente de zonas rurales y que los escolares logran equipararse con los del urbano. En esta década aparecen nuevas medidas, que incluían sugerencias didácticas para la escuela multigrado, dirigidas fundamentalmente a facilitar la labor del docente.

Una de ellas y como forma de materializar las facilidades hacia el multigrado, lo constituyeron los planes de clases para el sector rural, Colectivo de Autores del Ministerio de Educación, (1991), contentivos de sugerencias metodológicas, fichas de contenido y de trabajo, hojas de trabajo, juegos didácticos y actividades para cada grado. Estaban concebidos para dos grados, combinaciones básicas: primero - segundo, tercero - cuarto, y quinto - sexto.

Los planes de clases, según Colectivo de Autores del Ministerio de Educación, (1991), se elaboraron considerando las características del trabajo del maestro del sector rural, y teniendo en cuenta la puesta en práctica de los nuevos programas. Este material constituyó un apoyo al maestro que atiende simultáneamente el proceso docente educativo con dos grados, al mismo tiempo constituyeron una ayuda para la preparación de la clase.

No obstante su contribución, no resolvió el problema. Los planes eran para todas las escuelas de ese contexto escolar del país, con clases similares, sin considerar el diagnóstico de alumnos individualmente, ni del grupo en general. Las especificidades no satisfacían las necesidades del multigrado. Se continúa con las formas de

actividades tradicionales, autónomas y dirigidas. Tampoco afloraban los sustentos teóricos que le mostraran al maestro de estas aulas cómo se configura ese proceso de enseñanza - aprendizaje en las condiciones de su contexto escolar.

El año 2000, crea nuevas expectativas para la escuela del nivel primario en Cuba, surge el Modelo de Escuela Primaria. El aprendizaje que se concibe a partir de ese Modelo contribuye a una formación integral de la personalidad del escolar primario. Se proyecta la organización escolar como punto de partida, donde todos los factores y agentes del centro escolar eduquen, en el que cada uno tiene sus funciones bien definidas. Cada docente atiende un grupo de hasta veinte alumnos de un mismo grado, apoyándose en los medios audiovisuales que la Revolución ha puesto a su disposición y que existen en todas las escuelas primarias del país.

El Modelo de Escuela Primaria plantea una serie de exigencias para la materialización del proceso de enseñanza - aprendizaje. Exigencias que parten del Fin de la escuela de este nivel educacional, Rico, P., E. M. Santos Y V. Martín, (2004) p 7. Contiene, además, los objetivos del nivel, del ciclo y de cada uno de los grados. Otra de las exigencias del Modelo es el establecimiento de la caracterización psico – pedagógica del escolar primario por momentos del desarrollo. Cuestión esta que permite al maestro tener un mayor acercamiento a las manifestaciones de los escolares que atiende. En esa caracterización, conforme a Rico, P., E. M. Santos y V. Martín, (2004) pp 17 – 28, se incluyen sugerencias de actividades que el docente puede desarrollar con sus alumnos en determinadas situaciones educativas.

Como exigencia del Modelo también aparece algunas reflexiones en relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje, Rico, P., E. M. Santos y V. Martín, (2004) pp 28

- 30. Se destaca la consideración de la enseñanza como guía del desarrollo, donde la actividad y la comunicación se constituyen en los agentes mediadores entre el escolar y la experiencia cultural que va a asimilar. Precisa que el maestro se constituye en su principal mediador, concediendo un valor extraordinario a los procesos de dirección y orientación. Se aprecia una doble acción de agentes mediadores, la actividad – comunicación y el maestro. Este autor considera que no se socava lo suficiente en relación con el papel del maestro y el grupo escolar durante la actividad de aprendizaje. El maestro como el que dirige el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde dentro del grupo escolar desempeñando un papel como sujeto activo, y el grupo escolar como el principal mediador entre el sujeto y el objeto de aprendizaje.

El autor asume, de Zilberstein, J., R. Portela y M. Macpherson, (1999) p 8, que el proceso de enseñanza desarrollador "...constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes".

A tenor de este presupuesto se exige al docente que debe conocer el nivel de partida de sus estudiantes desde el mismo inicio del trabajo con el grupo, y sobre esa base trazar estrategias que le permitan, según Silvestre, M. Y J. Zilberstein, (2000) p 24, "lograr una base común, mínima, homogénea, para diseñar su labor". No obstante, en el multigrado se hace complejo el logro de esa exigencia, considerando que en un mismo grupo escolar cohabitan alumnos de diferentes grados, momentos del

desarrollo, por lo tanto con diferentes niveles maduracionales. La nivelación se buscará en lo que puede hacer cada uno en relación con él mismo, considerando su situación social del desarrollo.

El Modelo de Escuela Primaria asume los presupuestos del enfoque histórico – cultural de Vigotsky como fundamentos teóricos esenciales y de los aportes nacionales se afilia a los que revelan los principios didácticos, según Silvestre, M. (1999), a modo de “reglas generales, sobre como debe transcurrir el proceso de enseñanza - aprendizaje, para objetivos dados, en condiciones determinadas y teniendo en cuenta el desarrollo socio - histórico en el que ocurre el acto educativo”. Al respecto, Silvestre, M. y J. Zilberstein, (2002), pp 22 - 23, plantearon un grupo de exigencias didácticas que se constituyen en principios.

Estas exigencias son comunes a todos los contextos y niveles de educación, constituyen ideas rectoras en el proceso de enseñanza - aprendizaje, aplicables en cualquier contexto escolar. Sin embargo, el multígrado requiere de otras ideas que respondan a las necesidades de esos grupos escolares, que son portadores de características especiales. Son grupos compuestos por miembros de diferentes edades y grados, de diferentes estadios en los niveles de maduración, en los que durante la actividad de aprendizaje se establecen interacciones, en consonancia con su heterogeneidad, que hacen que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea más complejo que en un grupo escolar unígrado.

El Modelo plantea la integración de lo afectivo y lo cognitivo, de lo instructivo y lo educativo, a modo de requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en ese nivel educacional. Sin

embargo, no se profundiza suficientemente en la integración de lo individual con lo grupal como sustento esencial para el desarrollo y desenvolvimiento de cada sujeto y del grupo en general. En la escuela graduada el grado se constituye en grupo escolar, en el multigrado el centro de atención para la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje es el grupo escolar, donde el grado se reconfigura como subgrupo.

La última exigencia que se aborda en el Modelo de Escuela Primaria es la relacionada con las dimensiones e indicadores a tener en cuenta para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza –aprendizaje, Silvestre, M. y J. Zilberstein, (2002), pp 30 - 46. Estas se pueden asumir en el multigrado, pero incluyendo algunas que satisfagan sus necesidades, posibilidades y potencialidades.

El Modelo de Escuela Primaria constituye un significativo salto de calidad en la educación cubana, específicamente para el nivel primario. En tanto, sus sustentos teóricos constituyen los principales referentes, que como características asumen las adaptaciones curriculares que se hacen en la escuela multigrado, pero sin la suficiente profundización teórica a partir de las características del proceso de enseñanza – aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad de interacciones que en él se producen.

Aunque el Modelo refiere exigencias para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, no son suficientes para el contexto del multigrado, a tenor de las relaciones de los diferentes componentes personales y no personales, así como de sus dimensiones y regularidades a partir de las características de los sujetos para el proceso de apropiación e interiorización.

Teóricamente el proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado para su concepción se apropia de rasgos inherentes a escuelas de grupos unígrados, aunque se evidencia el reconocimiento de la existencia de los grupos multigrados como grupos clase, así como el empleo de medios, flexibilidad curricular y organizativa.

El análisis realizado demostró que las concepciones teóricas de la escuela graduada no son suficientes para la concepción y dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado. Este contexto escolar carece de una teoría propia que responda a sus necesidades, a partir de las características que tipifican a sus grupos escolares durante la actividad de aprendizaje.

1.2.- Posiciones teóricas sobre el multigrado

Son numerosas las concepciones que han existido y existen en relación con la atención al sector rural y dentro de este el multigrado, incluyendo los países desarrollados. En Latinoamérica, en los últimos años han surgido algunas que consideran las escuelas con grupos multigrados, algunos las llaman escuelas de grados múltiples y que expondremos a continuación.

Muestra de ello lo constituye “La escuela Nueva” de Colombia, que además, se ha extendido por varios países de América y Europa. Esta posición le concede un valor extraordinario al papel del maestro como conductor del proceso, convirtiéndose en alguien que apoya al estudiante en su autoaprendizaje y en el accionar con la familia, así como en el intercambio con otros maestros sobre el desarrollo de sus clases. Se sustenta en estrategias donde los alumnos mayores ayudan a los menores. Se

caracteriza por la existencia de programas de capacitación centrales, lo que constituye un logro para los docentes.

Como estrategia de estructuración externa de la escuela rural resulta novedosa en el área, inclusive significativa. Sin embargo, el papel activo lo desempeña el docente, o el alumno mayor, limitando el desempeño de los alumnos menores.

Otra posición con gran impulso durante los últimos años, fundamentalmente en Latinoamérica, es el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Como plantean Wolf, J. y G. García (2000), “La tecnología puede ser una poderosa herramienta para ofrecer acceso a una educación adecuada a estudiantes que asisten a las escuelas multigrado, pues permite suministrar capacitación a los profesores en metodologías para múltiples grados, y a los estudiantes desarrollar actividades de aprendizaje innovadoras y participativas para múltiples grados”.

Dentro de las ideas de esta tendencia se destaca el uso de la radio con fines de ayuda, esencialmente al profesor. Vía a través de la cual se capacita al docente, fundamentalmente en asignaturas que exigen de un especialista y otras difíciles. De igual forma esas asignaturas pueden estar dirigidas a los alumnos de diferentes grados. También se utiliza para que el maestro pueda atender un grado mientras el otro escucha la radio. Como desventaja está la no presencia del maestro conduciendo el proceso, el que no puede interactuar con el alumno.

La computación desempeña un importante papel para la vinculación con otras escuelas de sus mismas características, Dilliegros, S. (2004) Según esta autora, los alumnos elaboran sus cartas, dibujos, fotos, textos escritos en la computadora y luego son enviados por correo electrónico a los alumnos de otras escuelas similares.

No obstante, a ser interesante por el uso de la tecnología y la vinculación con otros niños, desde el punto de vista teórico no aporta elemento alguno.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la atención a los escolares significan un avance cualitativo en correspondencia con el momento histórico. No obstante, el papel fundamental lo realiza el maestro, generalmente como un agente externo, sin contacto directo con los alumnos. De igual forma, la organización curricular toma como referente al grado y no al grupo.

Como otra posición, con rasgos que también priorizan al docente, está la dirigida a aspectos organizativos y estructurales con elementos de carácter metodológico. En Méjico, se distinguen dos variantes; los maestros del multígrado pertenecientes al Sistema General de Educación y los instructores comunitarios pertenecientes al Programa de Cursos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Las dos variantes imparten el mismo programa de estudio. Tanto los maestros como los instructores comunitarios, desarrollan el proceso de enseñanza – aprendizaje a partir del diagnóstico y sobre la base de sus resultados conciben estrategias de intervención. No obstante, se dedican fundamentalmente al aspecto estructural y organizativo del personal que los atienden. En la concepción del proceso no se profundiza suficientemente en las relaciones entre los alumnos de diferentes grados, donde cada grado es atendido independientemente uno del otro.

En Perú también hay algunos trabajos en esta dirección. Rodríguez, Y. (2003), propone una alternativa en la que el docente debe dar respuestas a una serie de interrogantes relacionadas con el accionar durante la conducción del proceso: ¿cómo elabora la programación de aula?, ¿cómo elabora la adecuación curricular?,

¿de qué manera organiza el espacio físico del aula?, ¿de qué manera dosifica el tiempo de las sesiones?, ¿de qué manera organiza y desarrolla la sesión de enseñanza?, ¿qué técnicas y recursos emplea?, ¿qué contenidos prioriza?, ¿qué papel cumple el docente en el aula durante el proceso de enseñanza?, ¿qué tipos y formas de retroalimentación utiliza? Sin embargo, estas preguntas pueden ser respondidas por docentes de grupos unígrados, en tanto no se profundiza en otras dirigida a la búsqueda de los presupuestos teóricos suficientes que le faciliten concebir el proceso. El papel fundamental lo desempeña el docente, el alumno es un receptor pasivo, se dedica a escuchar lo que el maestro dice.

También de Perú se destacan los trabajos de Espinosa y Silva, citados por Rodríguez, Y. (2003), el primero le atribuye importancia al género dentro del grupo. Aspecto que se debe tener en cuenta en el currículo y en la actuación del profesor hacia uno y otro sexo. El proceso se caracteriza por el tratamiento de determinados contenidos descontextualizados de sus necesidades e intereses infantiles. Se culmina con una evaluación de los motivos e intereses de género al concluir la educación primaria. Por otro lado, no se penetra lo suficiente en relación con las interacciones de los sujetos y de estos con el objeto del conocimiento.

Según la propia Rodríguez, Y. (2003), estos trabajos peruanos se caracterizan por poseer un estilo de enseñanza orientado preferentemente a la transferencia de contenidos para su memorización por los alumnos, sin diferenciar sus niveles de aprendizaje. Se caracterizan además, por organizarlo a partir de esquemas rígidos y tradicionales, en el que no distingue los niveles de aprendizaje de los escolares. También se identifican la participación poco activa de los alumnos, generalmente se

dedican a escuchar lo que el maestro dice y copiar. Además, se enseñan contenidos que nada tienen que ver con sus necesidades y experiencias.

Como se aprecia, aflora una característica distintiva, el alumno ocupa un segundo plano, el maestro es la figura principal. Se evidencia la carencia de suficientes elementos teóricos de carácter didáctico, regularmente se ciñen a elementos organizativos, estructurales y metodológicos. Además, no aparecen exigencias que distingan suficientemente el multigrado, en su mayoría muy bien son aplicables en grupos compuestos por alumnos de grupos unígrados.

En Cuba también ha sido abordado el tema del sector rural durante los últimos años y dentro de este el multigrado, concepciones que de una forma u otra han marcado pautas en este sentido. Desde los trabajos de Correosa, F. (1931), F. Avendaño (1988), C. Ávila (1995), encaminados a la propuesta de ejercicios, medios, juegos didácticos y a esferas muy específicas o muy generales y descriptivas, sin profundizar suficientemente en el rol de cada uno de los elementos del proceso para lograr simultaneidad de la docencia; hasta otros más recientes, con diferentes matices e intenciones, pero dirigidos al mejoramiento del proceso de enseñanza - aprendizaje en ese contexto escolar.

China, A. (2003), propone una variante de clase para la asignatura Lengua Española, con lo que pretende dar tratamiento a los diferentes componentes que ella incluye de forma integrada. Destaca cómo los niños desde los primeros grados en el nivel primario desarrollan ciertas habilidades idiomáticas y conceptos lingüísticos que le favorecerán en el desarrollo de un mejor aprendizaje. Plantea tres elementos

básicos para las clases: lingüístico – idioma, paralingüístico – entonación y cinético – mímica y gestos.

En su clase propone la utilización del método Acciones de Influencias Múltiples, el que concreta en la clase de Lengua Española la intención de asumir el tratamiento de varios componentes de la lengua con un enfoque sistémico, o lo que es lo mismo, a partir de la integración dialéctica de la lectura, la expresión oral y escrita, la gramática, la ortografía y la caligrafía.

La clase podrá adoptar diferentes formas a tenor de los componentes de la asignatura: Tratamiento de contenidos gramaticales mediante el análisis de un texto literario, introducción de reglas ortográficas a través de la lectura, clases de expresión oral antecedidas por clases de lectura, tratamiento de la expresión escrita a partir del análisis de lecturas trabajadas, lectura extra clase como fuente motivacional para el tratamiento de otras lecturas y su influencia en el desarrollo de la expresión oral y escrita, clases de expresión escrita precedidas por clases de expresión oral, tratamiento de contenidos caligráficos partiendo del análisis de un texto literario.

Se caracteriza por el tratamiento de contenidos diferentes en cada grado, en correspondencia con sus objetivos, estableciendo los “topes” de uno y otro grado. Además, se limita el carácter integrador de la Lengua Española y el de grupo escolar, respectivamente. Declara la integración de la Lengua Española a partir de los diferentes componentes, sin embargo, esto no queda claramente esbozado, pues propone dos temas (lecturas) diferentes, uno para cada grado. Lo grupal no se logra convenientemente, la precisión de dos temas hace que la atención se centre en cada

uno de los grados por separados y no en el grupo. Esa forma de atención a la asignatura no es privativa del multigrado, sino que es viable para grupos unígrados. Se identifica con la tendencia de la realización de actividades dirigidas y actividades autónomas, a partir de un acoplado de contenido.

Chávez, J. y J. L. Lissabet, (2005), proponen una concepción didáctica para enseñar y aprender en aulas multigrados. La concepción está dirigida a las combinaciones básicas, grados del mismo momento del desarrollo, que ellos llaman sub ciclos. A pesar de reconocer el grupo multigrado, al declarar "aulas multigrados", no se es consecuente con esa posición, pues se enfatiza en el papel del maestro y del alumno a partir del grado como elemento distintivo para la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje. En este sentido no revela argumentos suficientes en relación con el accionar de maestro, del grupo escolar y los alumnos y su extrapolación a otras combinaciones del multigrado.

En la región oriental del país se destacan algunos trabajos, como Gel, A. (2003), dirigido a una de las combinaciones básicas, 3. y 4. grados. Es un trabajo que favorece a los maestros y alumnos de esa combinación, en relación con un elemento del conocimiento y de uno de los dominios cognitivos de la Lengua Española, la construcción de textos escritos. La extrapolación a otras combinaciones del multigrado se ve limitada porque faltan elementos que argumenten suficientemente las interacciones de los sujetos – sujetos, sujetos - maestro y sujetos - objeto del conocimiento durante el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Guilarte, H. (2003), también hizo su aporte en el multigrado, dirigido a la preparación de los docentes en formación. El trabajo se centra en elementos didácticos de la

disciplina Estudios de la Naturaleza que los docentes deben apropiarse a través del principio de la contextualización. No obstante, a revelar elementos didácticos de gran valor, se ciñe a una disciplina. De igual forma, aunque se enfatiza en la contextualización como principio, no se abordan suficientes elementos relacionados con el papel del grupo como el principal mediador durante la materialización de ese principio en ese contexto escolar.

Otro aporte al multigrado lo hace Miyares, M. (2006), dirigido a la construcción de estrategias de aprendizaje de la naturaleza. Aunque en este caso se hace referencia a la cooperación y a la multiintegración curricular, didáctica y educativa, se concibe para una disciplina y combinación básica de grados, quinto y sexto. De igual forma, no revela suficientes argumentos desde el punto de vista teórico del papel que desempeña el grupo escolar como sujeto de la actividad de aprendizaje.

González, G. C. (2006), con su Modelo Pedagógico para dirigir el proceso en grupos clase de grados múltiples, reconoce el papel que desempeña el grupo, y la concepción de la preparación de los docentes y proceso pedagógico a partir de la combinación de grados. Identifica el principio de la combinación de conocimientos y a partir de él la concepción de actividades integradas. Sin embargo, no hurga suficientemente en la configuración de la dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje a partir del enfoque grupal en grupos multigrados, así como sus regularidades.

Más reciente, Martínez, M. (2007) propone el principio del carácter prospectivo, como elemento rector para estimular el desarrollo intelectual desde el aprendizaje en el multigrado complejo cuarto, quinto y sexto grados. De igual forma, significa un

valioso aporte al reconocer al grupo escolar multigrado como elemento clave. Parte de la concepción del proceso con carácter de futuro, prospectivo. Sin embargo, no profundiza lo suficiente en el papel del maestro como el que dirige ese proceso, pues lo aprecia como mediador y luego facilitador en la actividad cooperativa. Tampoco profundiza con suficiencia en elementos de carácter didáctico que fundamenten cómo se configura el proceso con un enfoque grupal sobre la base de sus regularidades a tenor de la variedad de interacciones que los caracterizan.

En el curso escolar 2005 – 2006, como parte de los resultados de una investigación del MINED – UNICEF, un Colectivo de autores, Folletos 1, 2 y 3, (2004) introdujo una alternativa para la atención al sector rural, con el objetivo de materializar en este sector el fin y los objetivos de este nivel educacional plasmados en el Modelo de Escuela Primaria. Abordan elementos de vital importancia para el sector rural: la planificación, ejecución y control del trabajo en zonas rurales desde lo pedagógico; el Trabajo Científico Metodológico y sus particularidades en el sector rural y aspectos que orientan a la familia para apoyar la educación de sus hijos.

La alternativa se fundamenta en una estrategia de aprendizaje que sugiere cómo implementar los lineamientos del Modelo de Escuela Primaria en la Dirección Zonal a partir de la realización de acciones como: el colectivo zonal, clases metodológicas, abiertas y demostrativas, tratamiento metodológico a contenidos, EMC, talleres y reuniones metodológicas según necesidades de cada etapa del curso escolar.

Se plantean variantes de organización de las actividades en las condiciones del sector rural, donde se hace alusión a las aulas multígrados. Nombra un modelo teórico - metodológico, para realizar las adecuaciones curriculares no significativas, a partir del enfoque histórico – cultural y toma como premisas las exigencias de la teoría general de la dirección y las regularidades del proceso de asimilación del contenido en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En tanto, el Trabajo Científico Metodológico precisa, además, características y formas de realizar el Colectivo Zonal.

Por otro lado plantea que la organización curricular de la escuela multígrado puede adoptar diferentes formas en su organización, y atendiendo a los diferentes momentos del desarrollo de los escolares de estas edades. Estos elementos, y otros a tenor de las necesidades del contexto escolar, deben ser de consideración para determinar la forma de agrupación; que por la cantidad de grados, las combinaciones pueden ser simples (alumnos de un mismo momento del desarrollo: 1. – 2., 3. – 4. y 5. – 6.) y complejas (cuando los grupos están formados por alumnos de dos o más grados de diferentes momentos del desarrollo o ciclos o del mismo ciclo, como: 1.-4.; 2.-3.; 2.-4.; 1.-2.-3.; 1.-2.-3.-4.; 2.-3.-4.; 1.-3.-4.; 1.-3.-5.; 2.-4.-6.; 4.-5.-6., etc.

El trabajo metodológico se concibe tomando como referente el grado y en cierta medida el momento del desarrollo para las combinaciones básicas. Se sugieren adecuaciones, Colectivo de autores, (2004), Folleto 2, p 14, dirigidas a la reformulación de los objetivos, la reorganización o reordenamiento del sistema de conocimientos y habilidades, a modificaciones en las formas de organización del

proceso, en las formas de utilización de los métodos, medios y procedimientos, en las formas de concebir las tareas docentes y extradocentes, en el tiempo de duración de las actividades docentes, y en las formas de evaluación. Se sugiere la organización del contenido por ejes temáticos, Colectivo de autores, (2004), Folleto 2, pp 15 – 18.

La alternativa para el Sector Rural hace referencia a las formas fundamentales de organización de la enseñanza; la clase como forma fundamental, la excursión, la acampada, los círculos de interés, el trabajo en parcelas y huertos, y el trabajo pioneril.

Sobre la clase, Colectivo de autores, (2004), Folleto 2 p 21, plantea, “La concepción de la clase, como forma fundamental de organización de la enseñanza en aulas multigrados, debe ser única para todos los alumnos con un objetivo que permita diferentes acciones para cada uno de los grados presentes en ella, con un carácter integrador y diferencial,...”. Sin embargo, en la concepción de las formas de organización sólo se aprecia; la enseñanza frontal donde el docente se dirige a todos los alumnos de la sala de clases para transmitirles una información común, independientemente de la existencia de diferencias en las competencias cognoscitivas, cuando se elabora la materia y cuando se comprueba el resultado de la fijación, y la enseñanza en grupos cooperativos, empleada durante la elaboración de la nueva materia y en otros momentos de fijación.

Estas formas no dejan de tener su valor, la primera posibilita la atención y el control de todos los alumnos simultáneamente y por consiguiente un ahorro de tiempo. La segunda acerca a los alumnos al intercambio durante la actividad de aprendizaje. Sin

embargo, el análisis que se realiza en relación con la concepción del proceso a partir del grupo escolar multigrado, es insuficiente, no se ahonda en sus potencialidades como medio o condición para la obtención de aprendizajes, donde se considere la variedad de interacciones que en él se producen y su papel como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje.

Indudablemente, esta concepción de escuela rural favorece la preparación teórica del docente para el desarrollo de su labor. Le ofrece una estrategia partiendo de la reconceptualización del Modelo de Escuela Primaria. No obstante, el análisis se centra en aspectos muy generales sin profundizar suficientemente en el papel que le corresponde desempeñar a cada uno de los componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje en ese contexto escolar. Se enfatiza en lo metodológico, sin penetrar lo suficiente en los elementos teóricos que sustenten la configuración del proceso a partir de sus regularidades.

La alternativa reconoce que las escuelas multígrados y las de grupos unígrados están regidas por el Modelo de Escuela Primaria. Reconoce, además, la existencia de grupos integrados por escolares con distintas disposiciones y competencias de saberes y el proceso de enseñanza - aprendizaje dirigido por un solo maestro. Sin embargo, no hurga lo suficiente en el reconocimiento de que ese grupo escolar multigrado, con miembros de diferencias maduracionales sustanciales, constituye el centro del proceso, y que para lograr los objetivos es necesario la materialización de determinadas regularidades inherentes a esos contextos escolares.

Como se ha planteado anteriormente, la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje en la escuela graduada, de acuerdo con el Modelo de Escuela Primaria,

parte del fin y de los objetivos del nivel y de cada grado como principales referentes. Estas características son asumidas por las escuelas multigrados para sus adaptaciones curriculares, con lo que se aprecia el desconocimiento del grupo multigrado como el elemento clave. De igual forma se apropia de las mismas dimensiones e indicadores para caracterizar el proceso, sin profundizar en las diferencias que caracterizan la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en estos grupos escolares y en un grupo escolar unigrado.

1.3.- Fundamentos teóricos acerca del aprendizaje grupal

Varios autores han aportado sus teorías y con diferentes enfoques en relación con la forma de obtención de los conocimientos y el desarrollo psíquico de los sujetos; como: Vigotsky, L. S. (1974, 1994, 1997, 1998), Leontiev, A. (1981), Talízina, N (1984, 1988), (1987), Galperin, P (1986), Coll (1987, 1994), Novak y Godwin (1988), Turner, L. y J. Chávez (1989), Rojas, M. (1994), Labarrere, A. (1996), Álvarez de Zaya, C (1996), (1999), Díaz B.(1997), Silvestre y Zilberstein (2000).

En relación con el proceso de aprendizaje Rico, P. (2003) p 2 expresó: "...el aprendizaje se convierte en el proceso de apropiación de la cultura por el sujeto, comprendido como proceso de producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social. Cada individuo hará suya esa cultura, pero lo hará en un proceso activo, aprendiendo de forma gradual acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, de pensar, del contexto histórico - social en el que se desenvuelve y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo".

La apropiación se comprende como la utilización de las más diversas maneras y recursos a través de los cuales el sujeto, se apropia de los conocimientos de forma

activa y en la interrelación con los otros. Además, se apropia de técnicas, actitudes, valores, e ideales que se encuentran dentro de la sociedad en que se desarrolla.

Para Vigotsky, L. S. (1997) el aprendizaje constituye una actividad social, remitiéndonos a su análisis en dos planos: un primer plano referente al contenido de lo aprehendido, o sea, toda la experiencia histórico - social creada por la humanidad, y un segundo plano referido a las condiciones de apropiación de esa experiencia. El aprendizaje constituye una actividad social, pero a la vez es considerado como un proceso individual; se da entre las personas y en la psiquis de los sujetos, a partir de lo cual cada individuo construye y reconstruye el conocimiento. El primer plano se concreta en el segundo, o sea, lo externo en lo interno. Lo externo puede estar representado por un adulto, un compañero, un grupo de personas, que son los portadores y transmisores de la experiencia.

Castellanos, A. V. (2000) asegura que el aprendizaje propicia, genera el desarrollo a través de la interacción, de la comunicación, de la relación con otros. En el intercambio de experiencias, de cooperación recíproca, como proceso conjunto de colaboración es posible favorecer el desarrollo. El niño aprende en el proceso de interacción con los otros y se convierte en agente social del progreso.

El grupo escolar adquiere un valor extraordinario, él constituye la forma más cercana de relación social, donde se establecen relaciones de comunicación, siendo el grupo "lo ínter psicológico del plano externo, que por sus propias características cambiantes y dinámicas presenta amplias posibilidades de influencia en el desarrollo". Castellanos, A. V. (2002) p 4. Le corresponde al docente desempeñar la función de enseñar a cada alumno a operar e interactuar en el seno del grupo, y que

ese grupo escolar como unidad psicológica haga suya toda la cultura transmitida por los agentes externos, y se apropie de ella. Sólo así podrá transformar la realidad y auto transformarse.

En la relación aprendizaje – grupo desempeña un rol importante el concepto de zona de desarrollo próximo (Castellanos, A. V. 2000), considerando al grupo como un agente socializador y cultural, que funciona como mediador y promotor del desarrollo, del movimiento de los procesos internos en vías de maduración y que potencia el desarrollo a partir del vínculo. El grupo se convierte en sujeto de la actividad de aprendizaje, se constituye en condición, medio o forma de realización de la actividad de aprendizaje de un individuo determinado, a la vez en uno de los componentes de la estructura de la actividad individual de aprendizaje, en cuyo funcionamiento opera como columna vertebral de la actividad individual.

Castellanos, A. V. (2002) afirma, que el objetivo central del aprendizaje se define en cada individuo, en el transcurso de la apropiación y reconstrucción personal de conocimientos científicos y socialmente acumulados, en condiciones de orientación e interacción, ejerciendo una influencia transformadora la zona de desarrollo próximo de cada sujeto individual de aprendizaje. Este objetivo central de aprendizaje no se limita a un sujeto, sino que se convierte en el objetivo central de aprendizaje del grupo, formando una unidad. También plantea que el sujeto individual no se disuelve y el proceso personal de apropiación de lo real, no se esfuma, sino que se articula a un sistema más amplio, complejo y con nuevas perspectivas desarrolladoras. Al mismo tiempo identifica al "... grupo como espacio de construcción y reconstrucción de la subjetividad." Castellanos, A. V. (2002) p 6

Se asume al grupo como medio o condición para el desarrollo de la personalidad del escolar, implica además, que actúe como fuerza operante de una acción que requiere de la gestión mancomunada de todos para llegar a su fin, considerando que en el multigrado está compuesto por miembros con diferentes niveles maduracionales.

En relación con el aprendizaje grupal es importante analizar dos categorías que en él intervienen; el grupo y aprendizaje grupal.

La categoría grupo, según Bermúdez, R. (2002) p 2 "Es un conjunto de personas que interactúan entre sí (cara a cara), durante un tiempo relativamente estable, para alcanzar determinadas metas, mediante la realización de una tarea"

De acuerdo con Bermúdez, R. (2002) p 2; todo grupo se caracteriza por:

- Interacción entre sus miembros.
- Estabilidad relativa.
- Metas u objetivos comunes.
- Tarea común.

También resulta interesante analizar qué se entiende por grupo escolar, aunque el aprendizaje no es privativo de la institución escolar, si constituye un marco fundamental para su materialización. A continuación se analizarán algunas definiciones:

En Vocabulario Pedagógico. P 59 "Un conjunto de alumnos que habitualmente reciben instrucción de uno o varios maestros o profesores durante un período escolar."

Hernández, E. (1996 y 2000) p 23. “Es la unión de estudiantes, organizados oficialmente por la dirección institucional (...), su actividad común es el estudio y en su contexto se realizan las tareas conjuntas de acuerdo con los propósitos de la escuela, de los maestros, de las asignaturas y de las iniciativas propias”.

Hernández, E. (1996 y 2000) p 23. “Un conjunto de estudiantes, estructurados según criterios organizativos de la institución escolar, cuya actividad común es el proceso docente educativo y su contexto de actuación es el ámbito escolar.”

Dentro de los aspectos más significativos en la conceptualización del grupo escolar, se destacan como rasgos comunes: la organización desde el punto de vista externo en correspondencia con las características de la institución u objetivo de la creación del grupo. Además de la presencia de una actividad común.

De igual forma que el grupo escolar, el aprendizaje grupal ha sido definido por diferentes autores, como: Castellanos, A. V. (2002) p 6. Es la “... actividad grupal y proceso individual de apropiación, construcción y reconstrucción de la experiencia, de la red vincular social de la cual el sujeto participa y es su activo creador y en el cual las modificaciones mutuamente determinantes sujeto individual – sujeto grupal actúan como condición y resultado de las transformaciones en el plano individual y grupal”.

Zarzar, C. (1988, 2004), pp 15 – 36. “Consiste en la elaboración del conocimiento y la transformación de la realidad desde una perspectiva de grupo”.

Anónimo, (2007), p 2. “Proceso de elaboración conjunta en el que el conocimiento no se da como algo acabado de una persona que lo posee a otra que no lo tiene”.

Bleger, J. (1977), p 5. "Modificaciones más o menos estables de las pautas de conducta. Ansiedades, deseos de complacer, de engañar, de recibir, de reivindicar."

Sánchez, A. (2006) "El aprendizaje grupal consiste en abordar y transformar el conocimiento desde una perspectiva de grupo, en elaborar el conocimiento de tal manera que se pueda transformar, y por tanto, transformar la realidad"

Estas definiciones enfatizan que el aprendizaje grupal se caracteriza por un sistema de acciones que se realizan en grupos escolares encaminadas a la obtención de aprendizajes, a partir de los aportes de cada miembro y del grupo en general, y de las influencias de los agentes internos y externos, mediados por el proceso de apropiación individual y grupal. Sin embargo, no se profundiza suficientemente en relación con los poderes y saberes de cada miembro del grupo a tenor de su situación social de desarrollo para el establecimiento de relaciones durante la realización de acciones para la obtención de aprendizajes, así como el accionar del maestro y el grupo como mediador fundamental. Considerados estos elementos esenciales para lograr un aprendizaje grupal en el multígrado.

También es importante analizar, Castellanos, A. V. (2002), que desde la perspectiva del aprendizaje grupal coexisten dos planos en la actividad de aprendizaje, un plano grupal y un plano individual; en el plano grupal ocurren transformaciones tanto internas (nivel psicológico), como externas (lo manifiesto) en el proceso de conversión del grupo en una sociedad psicológica, en sujeto de la actividad.

En el plano individual las transformaciones constituyen una síntesis de lo grupal, donde la interacción grupal, a partir del sistema de relaciones que se establecen se activa y reactivan los procesos y funciones maduras y el desarrollo de los procesos

en vías de maduración. El sujeto individual se configura y reconfigura como personalidad y como miembro del grupo, con el que se identifica.

Para que la actividad de aprendizaje fructifique, según Castellanos, A. V. (2000) y Zarzar, C (2004), es indispensable el análisis del contenido y funcionamiento de la actividad de aprendizaje grupal en su dinámica. El grupo como sujeto de la actividad de aprendizaje constituye premisa de su realización y parte integrante de su movimiento y desarrollo, a través del cual se configura como sujeto y reestructura la actividad.

De este análisis, se asumen los elementos estructurales que plantean Castellanos, A. V. (2000) y Zarzar, C. (2004), y que le son inherentes en su dinámica y transformaciones. Pues son categorías que sustentan las configuraciones del proceso de enseñanza - aprendizaje en condiciones del multigrado:

Sujeto grupal es el propio grupo de alumnos, actúan sobre el objeto de aprendizaje, sin que desaparezca la actividad individual, sino que esta es la que nutre al resto de los sujetos individuales. Grupo identificado y diferenciado por características psicológicas, por sus formas de pensar, sentir y hacer.

Objeto de la actividad es lo que se debe aprender: conocimientos y habilidades a asimilar, en este caso se caracteriza por facilitar un sistema de relaciones entre los sujetos que aprenden y de estos con el propio objeto, el que es medio de las transformaciones que se operan en el sujeto individual y grupal. El objeto tiene carácter compartido, común.

El objetivo está constituido por lo que se necesita lograr como resultado de la actividad de aprendizaje, tanto individualmente como por el grupo. Hay autores que

lo definen como la tarea del grupo, la meta a alcanzar. Desde el punto de vista individual tiene el alcance de la personalidad, de la formación integral de cada uno de los integrantes del grupo. Desde el punto de vista grupal la esencia está en la conversión del grupo “en si” en grupo “para sí”. Los vínculos y relaciones entre los miembros no solo constituyen una condición o premisa de la acción sobre el objeto, sino que se convierten en un resultado de la actividad, en un producto de la misma.

Los procedimientos son las acciones, operaciones que posibilitan la transformación del objeto en producto subjetivo. Acciones internas y externas, donde las externas tienen carácter común.

Los medios, tanto materiales como psicológicos, la actividad de aprendizaje grupal requiere una serie de condiciones materiales (medios de enseñanza, condiciones temporales y espaciales), y de medios psicológicos como conocimientos, experiencias, estrategias de aprendizaje, habilidades de trabajo.

El producto o resultado de la interacción de cada uno de los sujetos individuales con el objeto y de ellos entre sí, es la constitución del grupo en sujeto de la actividad, y por consiguiente muestras de un aprendizaje, de un crecimiento personal y grupal.

A juzgar por lo que plantea Castellanos, A. V. (2002), en el aprendizaje grupal, la categoría fundamental la constituye el grupo, el que es un agente social de cambio, potencializador y movilizador de los procesos individuales en vías de maduración, así como sujeto de la actividad de aprendizaje. El grupo se desarrolla en la medida en que se apropia de instrumentos, signos, herramientas, a través de los cuales domina la realidad y su funcionamiento interno.

Para el desarrollo integral de la personalidad de los escolares, a través del aprendizaje grupal, la toma de conciencia a partir de la interiorización de los objetivos acordados o asumidos resulta de vital importancia. De acuerdo con Castellanos, A. V. (2002), la toma de conciencia no se garantiza solamente con la explicación al iniciar un curso escolar o un determinado tema, ni de los objetivos a alcanzar, sino que es necesario que durante todo el proceso de enseñanza - aprendizaje el estudiante descubra, reformule y tome conciencia de sus necesidades, del sentido de lo que realiza, lo que va conduciéndolo al logro del objetivo propuesto.

En el proceso de la actividad de aprendizaje grupal juega un papel fundamental el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos. A partir de ese diagnóstico el docente planifica, organiza un sistema de acciones que le permitan transformar el sujeto individual y grupal de aprendizaje. Proceso que transcurre a través de determinadas exigencias, que lo caracterizan. La primera lo constituye el conjunto de tareas a realizar y la forma de presentación del objeto del conocimiento, la segunda está dada en que las tareas que se planifiquen partan de las necesidades existentes en los sujetos, de sus potencialidades afectivas partiendo de su zona de desarrollo próximo en esta esfera.

El proceso de formación del grupo a partir de la actividad de aprendizaje grupal, según Castellanos, A. V. (2002) p 19, transcurre por momentos, conforme a las actividades que se realizan y las exigencias de los objetivos, uno de diferenciación de cada uno de los miembros del grupo como sujeto de la actividad y otro de reconocimiento de la comunidad en relación con las necesidades, carácter común y compartido del objeto y que los conduce a un objetivo común.

En este proceso de reconocimiento el grupo desarrolla un esquema referencial común, que lo orienta hacia la acción conjunta sobre el objeto y hacia una planificación, a partir de ello se instauran estrategias comunes de interactuar con el objeto, de interpretarlo, valorarlo, sentirlo. Se instaura una forma peculiar de pensar, de sentir, a partir de lo que se reestructura la actividad del grupo, el sistema de relaciones. Es así como el grupo llega a la máxima expresión de su objetivo, como lo refiere Castellanos, A. V. (2000), que revela la formación del grupo en su sentido psicológico, su constitución en sujeto de la actividad, en sujeto grupal. Según esta autora todo este proceso en el ámbito grupal puede resumirse en momentos fundamentales:

- Reconocimiento en el ámbito individual de las necesidades de aprendizaje.
- Reconocimiento de la relación con el otro como medio para el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Reconocimiento por los diferentes miembros del grupo de la comunidad existente con relación a las necesidades, el carácter compartido y común del objeto que los orienta a un objetivo común.
- Establecimiento de un esquema referencial común que los orienta para la acción.
- Establecimiento del “sentido común” de la actividad.
- Constitución y desarrollo del grupo como un objetivo en sí mismo.

En el análisis realizado se considera la concepción del aprendizaje grupal, como proceso a partir de la actividad de aprendizaje grupal, mediante el cual el alumno como sujeto individual se desarrolla como individuo y se forma en el ámbito del grupo, el que se configura y reconfigura como sujeto grupal. No obstante, a que

estas concepciones no están dirigidas específicamente al multigrado, constituyen parte del sustento que fundamenta la concepción del aprendizaje grupal en el multigrado, a partir de una reconceptualización de las configuraciones y la inclusión de elementos distintivos a tenor de la variedad de interacciones que se establecen en un grupo escolar multigrado durante la actividad de aprendizaje.

En relación con el aprendizaje grupal a lo largo del devenir pedagógico y psicológico han existido y existen diferentes posiciones teóricas. Posiciones con disímiles enfoques, pero que todas están concebidas bajo principios de grupalidad y dirigidas a la obtención de aprendizajes.

1.4.- Posiciones teóricas en el estudio del aprendizaje grupal

Desde la época de Makarenko, A y N. Krúpskaya, Petrovsky, A. (1986), ya se hablaba del enfoque de grupo en la enseñanza. En ese período aparece la teoría del colectivo escolar, a partir de lo cual surge una posición con este enfoque con una orientación marxista. Con su desarrollo se abre una nueva era para la Psicología y la Pedagogía.

Lo más importante en el colectivo lo constituye la actividad social conjunta positiva. Actividad que requiere del establecimiento de relaciones de dependencia responsable entre sus miembros, donde el colectivo es concebido como lugar idóneo para el desarrollo de la personalidad del escolar y el estudio de sus cualidades. Petrovsky, A. (1986), considera que el proceso docente educativo constituye la principal vía de influencia educativa para el desarrollo de la personalidad de los escolares. En esta posición se contraponen las formas de organización individual y frontal en la actividad de estudio con las de la actividad conjunta, donde exista la

colaboración y la interacción de los alumnos. Se piensa que el éxito de cada alumno es condición para el éxito de los demás.

Además de la interacción conjunta, le son características inherentes el establecimiento de relaciones de interdependencia y control mutuo. El estudio debe propiciar una verdadera colectividad, donde el estudiante sea un agente activo de la actividad grupal. Con esta forma se impulsa el auto conocimiento, la autovaloración y la autorregulación consciente dirigida hacia un objetivo. En su interior genera una contradicción, y como plantea Castellanos, A. V. (2001) p 69, un “enriquecimiento recíproco de los alumnos y la autoafirmación de la personalidad, por otra parte generan una fuerte tensión entre los participantes”. Las resistencias son provocadas por el ritmo de trabajo rápido, por la activación de procesos de percepción y comparación social y por las situaciones de competencia que se evidencian y conducen a aumentar la amenaza personal y las tensiones.

El maestro desempeña un rol importante en la organización y conducción del proceso pedagógico, donde la actividad de estudio asume la colectividad como forma fundamental de organización. Se apoya en la utilización de materiales y métodos que le permitan la interacción de los sujetos. Se insiste en la concepción colectiva del proceso de aprendizaje, donde las formas grupales constituyen condición y medio para lograr una mayor efectividad del aprendizaje individual.

Esta posición teórica, por su orientación con un enfoque marxista constituye un aporte valioso, no obstante, se aprecia una sobre valoración de lo colectivo sobre lo individual en el desarrollo de las relaciones de los sujetos, donde las formas grupales

son consideradas fundamentalmente como condición o medio para un aprendizaje efectivo.

Otra posición teórica relacionada con el aprendizaje grupal en la actualidad, según Castellanos, A. (2001), es la que se erige como una fuerte teoría práctica y como una vía alternativa para el logro de condiciones sociales de democratización de la educación en Latinoamérica, con fines sociopolíticos. Su método fundamental es la autorreflexión crítica. En ella se sostiene que el conocimiento se construye a través del vínculo con la realidad, donde la interpretación vivencial adquiere un significativo valor para los escolares. Este tipo de aprendizaje exige del alumno la reflexión teórica, y el surgimiento de confrontaciones que posibiliten la recuperación de la realidad estudiada, así como la implicación del saber pensar, analizar e inferir.

Se caracteriza por concederle un rol importante a la cooperación durante el proceso de asimilación de los conocimientos, en el que las acciones de uno contribuyen a la consecución de los demás en la búsqueda de la verdad y procesamiento activo de la información. De relevante significación es el papel que le atribuye al grupo como estructura de acción. Sin embargo, carece de suficientes elementos que posibiliten el establecimiento de las relaciones entre los miembros del grupo durante la cooperación en el proceso de asimilación, donde se considere la variedad de estadios en relación con los niveles maduracionales. Se considera esa la principal limitación para su consumación en un grupo escolar multigrado.

Navarro, B. (2005), hace referencia a otra posición teórica en relación con el aprendizaje grupal. Se identifica por presumir de la interacción de los sujetos y el objeto del conocimiento, en tanto le atribuye a los procesos operatorios y de

abstracción el papel determinante, desentendiendo lo demás que ocurre en el proceso de apropiación de conocimientos en su relación con el otro. A esta posición se adscribe la teoría de los Grupos Operativos de Pichón, E. (1987), el que le concede gran valor a la interacción de los sujetos con el objeto de conocimiento y a la interacción social.

En relación con la interacción del sujeto y el objeto del conocimiento tiene sus especificidades, pues considera que es el propio niño quien decide las relaciones interpersonales más idóneas para elegir sus propias formas de organización en el marco escolar.

El docente tiene la principal misión del abordaje de la tarea explícita, o lo que es lo mismo, interpretar el proceso grupal. El objetivo fundamental estriba en lograr que un grupo de personas se constituya en el verdadero grupo de trabajo. Navarro, B. (2005), entiende que los miembros del grupo llegan a establecer una red de interacciones significativas, luego de haber manejado y vencido sus ansiedades, miedos y evasiones.

En este sentido, la máxima de esta posición, la constituye el desarrollo de la capacidad de aprender a operar. El aprendizaje significativo se origina por descubrimiento y construcción. En tanto el aprendizaje operatorio presume de una construcción que se realiza a través de un proceso mental y que finaliza con la adquisición de un conocimiento inédito. En este proceso se adquiere la posibilidad de construir el conocimiento.

Esta perspectiva teórica concibe la interacción de los sujetos y el objeto del conocimiento como socialización del aprendizaje. Socialización que se logra sí el

sujeto interactúa con el objeto de conocimiento, en la lectura analítica previa a la sesión de aprendizaje. A este asunto el sujeto le ofrece resistencia y para eliminarla necesita de la presencia del docente a través de una oportuna interpretación del proceso grupal.

Sin restar el valor que merece esta posición, no deja de tener limitaciones para el contexto escolar multigrado, pues no se aborda convenientemente cómo lograr que el grupo opere, a tenor de las necesidades cognitivas de cada miembro en correspondencia con su situación social de su desarrollo. Los elementos que ofrece en relación con la actuación del maestro, no son suficientes para que éste se convierta en un miembro más del grupo durante el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Otra posición teórica relacionada con el aprendizaje grupal es la que tiene su base en la concepción de los “grupos de encuentro” Moreno (1989), como forma de aprendizaje experiencial directo. Se identifican por el trabajo en grupos con una implicación personal de los que participan en la actividad de aprendizaje. Tienen una resonancia especial los aspectos afectivos, vivenciales y en su expresión directa y abierta la toma de conciencia de sí mismo y el desarrollo de la comunicación interpersonal.

A partir de este enfoque el proceso de enseñanza - aprendizaje transcurre a través de la discusión grupal, donde se realiza un análisis de las relaciones interpersonales y de toda la dinámica grupal. Según esta forma de aprendizaje se logra mayor efectividad en la comunicación interpersonal y comprensión mutua. La figura central es el alumno, el que se debe desenvolver en un clima de seguridad, de comprensión

y autenticidad. Cada miembro expresa libremente y directamente sus ideas y sentimientos. El análisis se centra en el “aquí y ahora”. Estos elementos facilitan la creación de bases para la retroalimentación en el proceso de enseñanza - aprendizaje y proceso grupal. Se le confiere un extraordinario valor al sujeto individual, a lo que él necesita, a sus intereses y potencialidades, sobre todo, a la creación de espacios para su libre expresión y enriquecimiento personal. Al mismo tiempo se limita la actuación del maestro, se enfatiza en su papel de entrenador o coordinador de los grupos de aprendizaje y no como un miembro activo del grupo durante la actividad de aprendizaje.

Como otra posición teórica del aprendizaje grupal está la perspectiva cognoscitiva y el enfoque constructivista, fundamentada en los procesos cognoscitivos. Esta le concede un gran valor a la cooperación e interacción social. Se destaca la actividad constructiva del alumno con un carácter interpersonal. Vista la interacción en una tríada, alumno – alumno, alumno – maestro y alumno – cultura social históricamente construida. Estas características, a pesar de constituir elementos valiosos, le impregnan sustentos teóricos que limitan su evolución; como son las teorías a las que se adscribe para la obtención de aprendizajes, el cognitivismo y el constructivismo.

Castellanos, A. V. (2001) p 66, citando a Glaser, R. Y M. Bassok, (1998), plantea que “... el conocimiento cooperativo proporciona apoyo social, estimulando y recompensando los esfuerzos individuales. Desde la perspectiva cognoscitiva, (...) el grupo desempeña varios roles: en primer lugar el grupo permite extender la situación de la actividad metacognitiva de los estudiantes, proporcionando acciones

encaminadas a superar la insatisfacción cognoscitiva derivada de la actividad individual”.

Con la actividad de cooperación los escolares tienen la posibilidad de confrontar puntos de vistas y esclarecer dudas y tener una visión integral de lo que se persigue con los objetivos de la actividad de aprendizaje, con lo que comprende mejor. Cada alumno aporta y recibe de los más experimentados.

Como método de enseñanza se combina la discusión en grupo y la instrucción de apoyo, donde el conocimiento se construye de manera conjunta a través de la interactividad entre dos o más personas. Para sustentar psicológicamente la influencia de las interacciones de los alumnos sobre los procesos de aprendizaje, esta posición lo hace a partir de dos teorías; la teoría del conflicto cognitivo y la teoría de las controversias conceptuales.

En relación con la teoría del conflicto cognitivo Castellanos, A. V. (2001), señala que es desarrollada a partir de la teoría genética piagetiana. Demanda de la confrontación de puntos de vista con divergencia moderada como la variable determinante del desarrollo de los miembros de un grupo. Reviste crucial importancia la posesión de requisitos cognitivos por los participantes para la comprensión de lo que se discute entre los diferentes puntos de vistas, para que no exista la aceptación de imposiciones sin criterios o la existencia de los mismos puntos de vistas. Situaciones que limitan la concepción del trabajo en el grupo, pues el que no tenga esos elementales requisitos no puede aprender.

De la teoría de las controversias conceptuales se considera que están dirigidas a determinar los efectos producidos por las polémicas durante la actividad conjunta. Si la solución controversial es positiva influye adecuadamente en el proceso socializador, en el desarrollo intelectual y en el aprendizaje. El grupo es comprendido como estructura de interacción, donde la composición, la heterogeneidad y el tamaño son las características fundamentales a considerar. El grupo se supone un medio para la construcción del conocimiento y cambio de las estructuras cognitivas. Estas características enmarcan al grupo escolar en características estables y pocos cambiantes.

Por su parte, en Cuba se han realizado algunos trabajos relacionados con el aprendizaje grupal, se destacan los trabajos de Bermúdez, R Y Coautores, relacionados con la dinámica de grupo en educación (2002) y el aprendizaje formativo (2004) El primero se caracteriza por ofrecerle al docente los principales elementos relacionados con la dinámica de grupo, a partir de los diferentes componentes que la integran, así cómo observarla, interpretarla y coordinarla. También caracteriza el papel de facilitador del maestro. Es en este sentido que carece de suficientes argumentos, pues en el multígrado al maestro le corresponden otras funciones que no son precisamente las de facilitar, sino de dirigir el proceso desde dentro, como un miembro más, a través de una adecuada observación e interpretación de las manifestaciones grupales.

El aprendizaje formativo se asume como sustento desde el punto de vista educativo, fundamentalmente lo relacionado con el crecimiento personal y el grupal. No obstante, a que carece de suficiente profundidad en elementos que contribuyan a

configurar el proceso de enseñanza – aprendizaje en el multigrado, considerando la diversidad de interacciones que lo caracterizan.

Por su parte, Castellanos, A. V. (2002), le atribuye al grupo escolar el papel fundamental en el desenvolvimiento de los sujetos en el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Ofrece los dispositivos que fundamentan, desde la teoría histórico – cultural, la actuación del grupo como sujeto de la actividad de aprendizaje. Sin embargo, no penetra suficientemente en las particularidades del maestro como el que enseña y el alumno como el que aprende, de forma tal que permita configurar el proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado.

Según Castellanos, A. V. (2001) p 70, este problema del aprendizaje grupal ha sido tratado por los docentes fundamentalmente desde dos perspectivas. La primera se dirige al establecimiento de un cambio a partir de la utilización indiscriminada de técnicas grupales, sin tener en cuenta su procedencia. El proceso de enseñanza - aprendizaje se centra en el método de enseñanza, desconociendo las demás categorías que rigen el proceso pedagógico a partir de este enfoque de grupalidad.

La otra dirección se caracteriza por la aplicación de un conjunto de experiencias, que desde la práctica investigativa, abordan el fenómeno grupal en la enseñanza. Estas experiencias se caracterizan por la búsqueda e integración de modelos teóricos que permitan sistematizarlo. En tal sentido se destacan los trabajos relacionados con el sistema autorregulado en la realización de actividades escolares. Sin embargo, el objetivo de esta dirección está relacionado con el establecimiento de la autonomía del grupo en su dirección y regulación, o sea, la autorregulación.

A partir del análisis teórico desarrollado se pudo constatar que dentro de las investigaciones desarrolladas relacionadas con el aprendizaje grupal, algunas expresan su sustento a partir de la teoría histórico – cultural de Vigotsky, como las posiciones cubanas y las de enfoque marxista. Otro elemento significativo de estas posiciones teóricas es la interacción de los sujetos con el objeto y entre los propios sujetos. Además, destacan el valor de la interacción con el maestro, pero generalmente en grupos con características homogéneas en relación con la edad, grados y por lo general de intereses y motivos. Estas características las alejan de las condiciones de un grupo escolar multigrado. Por otro lado, el rol del maestro no es lo suficientemente abordado, se le atribuye el papel de mediador en el proceso y no como un miembro activo del grupo como se necesita para lograr un aprendizaje grupal en este contexto escolar.

Se aprecian dos intenciones, una que engloba las que centran la atención en el alumno exclusivamente, enseñanza en grupo y las que centran su atención en el grupo, la enseñanza centrada en el grupo. Sin embargo, la teoría consultada no permite precisar la existencia de dimensiones e indicadores que le permitan al docente caracterizar la evolución del aprendizaje de los sujetos. Asimismo, carecen de exigencias que rijan su concepción y que se constituyan en sus regularidades.

1.5. Antecedentes teóricos del aprendizaje grupal en el multigrado

Como se esbozó en epígrafes anteriores, el sector rural ha sido objeto de estudio por diferentes autores, al igual que el aprendizaje grupal como forma de concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje. Según el autor de esta investigación en cada caso se abordan elementos significativos desde el punto de vista teórico.

Sobre el aprendizaje grupal como sustento teórico para la concepción y desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado no hay evidencias. En este sentido, un colectivo de autores del Ministerio de Educación en Cuba (2002), hace un intento por introducir el enfoque de grupalidad, pero con gran sutileza, al plantear algunas de las características de las adaptaciones curriculares y el trabajo por ejes temáticos. Señalan, Colectivo de autores, (2004), Folleto 1; "El equilibrio entre las actividades grupales y las individuales, de modo que en el niño se pueda desarrollar su individualidad, pero a la vez se propicie la interacción con su grupo de compañeros como forma de socialización indispensable dentro de su proceso de desarrollo personal".

De igual forma sucede con la clase como forma fundamental de organización del proceso de enseñanza - aprendizaje. El mismo colectivo de autores sugiere dos formas de organizarlo. La segunda hace referencia a la "la enseñanza en grupos cooperativos: se emplea (...) formando pequeños grupos de diferente competencia cognoscitiva estableciendo la interacción experto – novato en la cual colaboran los alumnos entre sí del mismo grado y de diferentes grados formando parejas de equilibrio con un alumno líder (...)"

A pesar de esa forma de concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje, y significar un salto cualitativo superior conceptualmente, se mantiene la dependencia del grado y de la escuela graduada. En ella se reconoce una tentativa del enfoque de grupo sobre la base del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, no lo elabora suficientemente desde el punto de vista teórico y lo concibe sólo como la acción de ayuda durante un momento determinado de la clase.

No se penetra en el andamiaje que debe caracterizar el aprendizaje grupal; como es el encuadre a partir de una tarea grupal, el grupo como sujeto grupal y por tanto centro del proceso, el objeto de la actividad con carácter compartido y común, el objetivo del trabajo grupal con el propósito de convertir el grupo en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje, así como los procedimientos, los medios y el producto o resultado. Tampoco se profundiza debidamente en relación con la caracterización del aprendizaje grupal a partir de dimensiones e indicadores afines a un grupo escolar multigrado según sus características y considerando las exigencias que rijan la dinámica de ese proceso.

La transformación de un grupo escolar multigrado debe sustentarse en el trabajo grupal a través de la realización de una actividad común de aprendizaje sobre la base de una adecuada observación, interpretación y coordinación de la dinámica del aprendizaje grupal, a partir de su caracterización.

Por su parte, La escuela integrada o escuela única, representativa de una buena parte de Latinoamérica desde décadas pasadas, evidencia algunos elementos cercanos al trabajo grupal, fundamentalmente estructurales, al concentrar en una misma institución escolar los grados de la primera y la segunda enseñanzas. No obstante, los grupos generalmente formados por escolares de un mismo grado.

En tanto, Gonzáles, G. C. (2006), presenta un Modelo Pedagógico para la dirección del proceso en el multigrado. En él reconoce la existencia del grupo escolar multigrado, a partir del principio de la combinación de conocimientos según los grados existentes en el grupo escolar. Argumenta cómo materializar su principio

desde el colectivo territorial, considerando las combinaciones de grados existentes en cada grupo escolar. Sin embargo, no ahonda en elementos distintivos del aprendizaje grupal, que deben caracterizar el proceso de enseñanza - aprendizaje como idea fundamental para fundamentarlo, partiendo del encuadre de una tarea grupal, y donde el grupo actúe como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje. Centra su atención al proceso pedagógico, sin profundizar suficientemente en componentes didácticos en consonancia con ese contexto escolar.

Por su parte, Miyares, M. (2006), también avizora elementos del trabajo grupal con su concepción didáctica acerca de la construcción de estrategias de aprendizaje de la naturaleza en la escuela multigrado. Introduce el elemento multiintegrador como imprescindible para la construcción de estrategias didácticas, pero para la disciplina de la naturaleza y en una combinación básica del multigrado, quinto y sexto grados. En su concepción aborda dimensiones que considera inherentes al proceso de construcción de estrategias didácticas, pero con elementos muy puntuales del área de ciencias naturales. El proceso atraviesa por diferentes momentos desde la multiintegración curricular, hasta la elaboración de los sistemas de ejercicios. No obstante, no se ahonda con suficiencia en relación con las dimensiones, de forma tal que se pueda configurar el proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en ese contexto, independientemente de la combinación de grados y disciplina de que se trate. Además, de considerar la diversidad de interacciones que caracterizan el proceso de enseñanza – aprendizaje en un grupo escolar multigrado.

Martínez, M. (2007) introduce el principio del carácter prospectivo, con el fin de estimular el desarrollo intelectual en el multigrado complejo, cuarto, quinto y sexto

grados, desde el aprendizaje. Con este trabajo se da otro paso más hacia la grupalidad en este contexto. Se caracteriza por la concepción del proceso con proyección de futuro, a partir de la aspiración máxima en la combinación. Aborda cómo el maestro de mediador se convierte en facilitador. El proceso se concibe considerando como elemento rector un contenido de anclaje, que constituye el eje hilvanador en la combinación. No obstante, faltan argumentos que posibiliten la concepción del proceso a partir de categorías afines a un grupo escolar multigrado a tenor del enfoque de grupo, además del papel del maestro como el que dirige el proceso y como un miembro más del grupo, así como que el grupo sea el principal mediador en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

No obstante, todavía no aparecen suficientes elementos que se constituyan en las regularidades que rijan el proceso para que exista un aprendizaje grupal en las condiciones del multigrado a tenor de la diversidad de interacciones que en su interior se manifiestan. Los elementos que se ofrecen no brindan bastantes argumentos que posibiliten la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje sustentado en los basamentos del aprendizaje grupal, donde el grupo actúe como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje, considerando la variedad de interacciones que se establecen en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

El análisis realizado no proporciona suficientes evidencias de la existencia de teorías o posiciones acerca del aprendizaje grupal para las escuelas con grupos multigrados, solo los barruntos analizados en párrafos anteriores. Los indicios de este enfoque en el multigrado, generalmente se aprecian en la realización de actividades de estudio por dúos, tríos o equipos, y fundamentalmente a partir de la

cooperación, que ha sido una de las formas más difundidas, generalmente en disciplinas como las Matemáticas, la Química, las Ciencias Naturales, la Física y las Ciencias Médicas.

De ello se concluye que el aprendizaje grupal en el multigrado, a pesar de estar presente una condición indispensable, el grupo escolar, y que en algunas teorías es reconocido, se sustenta en los referentes del grado y la concepción de la escuela de grupos unígrados. Además, para el docente de este tipo de grupo escolar no existe fuente bibliográfica que le proporcione información teórica que sustente la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje a partir del aprendizaje grupal como sustento fundamental.

Conclusiones del capítulo:

El análisis realizado demostró que las investigaciones desarrolladas y las posiciones existentes sobre la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje en el contexto escolar multigrado lo hacen tomando como referente al grado y las concepciones de la escuela graduada. Adolecen de suficientes sustentos teóricos que se constituyan en exigencias que rijan su desarrollo. En tanto se caracterizan por centrar la atención en el grado, evidenciando carencias en la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje tomando al grupo como el elemento rector.

Con el análisis de las principales posiciones acerca del aprendizaje grupal como forma de concebir el proceso de formación de la personalidad de los escolares, se aprecia que ha sido ampliamente investigado. Generalmente posiciones que reconocen al grupo como medio y condición ideal para el aprendizaje. Argumentan el papel que debe desempeñar el maestro en el proceso de evolución del grupo

escolar. Sin embargo, los argumentos no son suficientes para la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje en las condiciones del multigrado, a partir de las configuraciones y dimensiones en correspondencia con regularidades del aprendizaje grupal en este contexto escolar, donde el maestro se reconfigura como un miembro más y el grupo asuma el rol de sujeto grupal de la actividad de aprendizaje.

Quedó demostrado que el grupo escolar multigrado ha comenzado a ser reconocido, no obstante, se aprecia ausencia de sustentos teóricos en relación con el enfoque de grupalidad para concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje en este contexto escolar. Solo aparecen tentativas a partir de la cooperación en determinados momentos de la actividad de aprendizaje, sin responder a cuestiones distintivas de las interacciones que como regularidades caracterizan ese proceso y deben regirlo para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado.

CAPÍTULO II CONCEPCIÓN DIDÁCTICA ACERCA DEL APRENDIZAJE GRUPAL EN ESCOLARES DE AULAS MULTÍGRADOS

En este capítulo se hace una fundamentación de los principales aspectos que caracterizan la Concepción Didáctica acerca del aprendizaje grupal en escolares de aulas multigrados, considerando antecedentes teórico – metodológicos, y exigencias institucionales y sociales actuales que rigen la dirección del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje en el nivel primario de educación.

II.1.- Fundamentación teórica de la Concepción Didáctica

Para abordar los fundamentos teóricos que sustentan el aporte principal de la investigación, es necesario analizar qué se entiende por el término concepción. Según el Diccionario Aristos, Concepción es “Acción de concebir”, el Diccionario Enciclopédico Color y el Diccionario de la Lengua Española, la reconocen “como acción y efecto de concebir”. De estas definiciones se asume como rasgo distintivo el hecho de que el término concepción se reconoce como acción y efecto de concebir.

Por su parte, Guilarte, H., (2006) p 76, define como Concepción Didáctica para la Preparación Multigrado de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria desde la Disciplina Estudios de la Naturaleza, “el conjunto de principios, relaciones y criterios didácticos que se deben tener en cuenta para la preparación multigrado del futuro egresado de la carrera en Educación Primaria.”

Este autor asume como concepción didáctica los presupuestos que esgrime Miyares, M. (2006) p 55, al plantear que “es una representación simplificada de la realidad del proceso de enseñanza - aprendizaje que se da en torno a este proceso; la misma facilita considerar solo algunas de sus características esenciales, y realizar un análisis de ellas desde el punto de vista didáctico en el contexto de la escuela multigrado”.

Se considera que la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en escolares de aulas multigrados, se caracteriza por el sistema de relaciones que se integran en el proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado, a partir de dimensiones, regularidades y criterios didácticos que deben considerarse en su configuración, en correspondencia con las características psicopedagógicas de los niños de estos

grupos escolares. La concepción didáctica considera la unidad entre instrucción y educación; la importancia del diagnóstico integral; el papel de la actividad, la comunicación y la socialización; la unidad entre lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo, lo psicológico y lo axiológico en función de preparar al ser humano para la vida.

La concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en escolares de aulas multigrados tiene sus soportes en determinados presupuestos teóricos, fundamentalmente en el enfoque histórico – cultural de Vigotsky. En este sentido se asume el reconocimiento del ser humano como ser social, de toda actividad humana como actividad social; así como la importancia de la comunicación, de la interacción social en el desarrollo psíquico, del papel de la enseñanza y la escuela en el proceso de desarrollo cultural del hombre.

A partir de los aportes de la Teoría Histórico – Cultural, se consideran imprescindibles para la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en escolares de aulas multigrados, las tesis sobre el desarrollo y el diagnóstico, la relación enseñanza - desarrollo, y dentro de ella la teoría de Zona de Desarrollo Próximo y el enfoque metodológico asumido por Vigotsky en su teoría.

Desde el punto de vista del carácter histórico - social del aprendizaje, se asume, Vygotsky, L. (1997), que lo externo, lo social, constituye la fuente del desarrollo psíquico y por ende del aprendizaje, a partir de lo cual el niño se apropia de la experiencia histórico – social acumulada. Esta experiencia es asimilada por cada uno de ellos de forma diferente, en dependencia de sus condiciones internas, o sea, del desarrollo psíquico alcanzado hasta ese momento.

Por su parte, la categoría desarrollo se asume, considerando que es una exigencia del método dialéctico. Categoría que significa abarcar el proceso en todas sus fases durante su desarrollo. Al mismo tiempo brinda la posibilidad de penetrar en su esencia a partir del movimiento desde su génesis, desarrollo y transformaciones.

De igual forma se toman en consideración los aportes de Leontiev, A., relacionados con la Teoría de la Actividad, que según Castellanos, A. (2002) p 55 "... permitan acercarnos a la comprensión del aprendizaje grupal como actividad y el grupo como sujeto de esta actividad...". En este sentido, Rico, P. (2002), señala el papel que desempeñan la actividad y la comunicación en el proceso de obtención del conocimiento. La comunicación apreciada como la interacción que se produce en el proceso de construcción del conocimiento entre los alumnos, entre los alumnos y el profesor en los distintos momentos que tiene lugar y en su continuación como respuesta a interrogantes y emociones que quedan pendientes, y que podrán ser utilizados creadoramente con posterioridad. Estas interacciones producen influencias mutuas que modifican a los sujetos.

En tanto la actividad apreciada como el proceso de interacción de los sujetos con el objeto del conocimiento, dirigido a la satisfacción de sus necesidades, y que como resultado positivo se produce una transformación del objeto y de los propios sujetos. La actividad y la comunicación forman una unidad dialéctica, al establecer la relación con los objetos. A través de esta los sujetos se relacionan simultáneamente con otros sujetos estableciendo una comunicación con ellos, en tanto se produce una modificación mutua que, junto a otros factores, puede favorecer o entorpecer cada una de las relaciones establecidas.

Se considera la **interacción**, de acuerdo con Rosental, M. Y P. Ludin (1981) p 244, como el proceso de “influjo recíproco” de los cuerpos. Es todo nexo y toda relación que se establece entre los objetos y fenómenos materiales. A la vez, la interacción determina las propiedades de todos los cuerpos, procesos y fenómenos. En tanto, la interacción social se asume como el “comportamiento de comunicación global de sujetos relacionados entre sí”. *Microsoft® Encarta® 2006 [DVD]*. Microsoft Corporation, 2005

A tenor de los aportes de Leontiev, A. (1979), la actividad como categoría atendiendo al enfoque marxista del grupo, constituye un elemento valioso en la comprensión de este como formación psicopedagógica. Se consideran elementos de esta teoría para la comprensión de la actividad grupal, el análisis de su contenido y dinámica y del grupo escolar multigrado como sujeto de la actividad.

En el ámbito psicológico la actividad constituye, según Castellanos, A. (2002) p 68, “... la unidad de vida, mediatizada por el reflejo psíquico, es decir, la vida humana constituye el sistema de actividades donde tiene lugar el tránsito del objeto a su forma subjetiva, la imagen, a la vez que se realiza también el tránsito de la actividad hacia sus resultados objetivos, a sus productos”. Por tanto la actividad interna procede de la externa, de la que no se separa, sino que mantiene un vínculo como interconexiones mediatizadores del hombre con el mundo en que se desarrolla.

En la actividad como proceso de transformaciones recíprocas entre los sujetos y el objeto ocurren importantes subordinaciones y determinaciones a tenor de su estructura y dinámica. Atendiendo a la estructura se caracteriza por su carácter

objetal, donde el objeto se constituye en su motivo real. Entre tanto el motivo siempre responde a una necesidad del sujeto.

La actividad sólo existe a través de las acciones, las que constituyen sus componentes esenciales. La acción con un sentido preciso y como proceso subordinado a un objetivo consciente. Por su parte, a juzgar por Castellanos, A. (2002) p 69, los fines "... no están determinados por el sujeto sino que están dados en las circunstancias objetivas y su delimitación constituye un proceso prolongado de aprobación de los fines por la acción." Las acciones constitutivas por un aspecto intencional y uno operacional.

Estos argumentos, según Castellanos, A. (2002) Capítulo III p 54, "... abren una nueva perspectiva en la comprensión del proceso de enseñanza - aprendizaje como proceso comunicativo, interactivo, mediatizado socialmente, dimensionando así el entorno sociocomunicativo y con ello el grupo como escenario de aprendizaje." Pues, se asume que "... es el grupo quien actúa sobre el fragmento de la realidad que se aprehende o transforma, a través de la coparticipación del objeto, el que se presenta en la diversidad de sus relaciones." Castellanos, A. (2002) p 8. De igual forma "Es precisamente en el grupo donde se crea la trama concreta de las relaciones sociales a través de los procesos comunicativos e interactivos que se desarrollan en el contexto de determinada actividad social". Castellanos, A. (2002) p 58

De este análisis se establece que la conversión del grupo escolar multigrado en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje, solo es posible su comprensión a partir del estudio y conocimiento de la dinámica de su desarrollo durante la actividad de

aprendizaje. Al mismo tiempo en sus procesos de reorganización y reestructuración se van reconfigurando y apareciendo nuevas estructuras.

En este sentido, también se apunta que cada niño posee características internas, como necesidades, motivaciones, intereses, sentimientos, que caracterizan su forma de actuar ante las influencias externas, o sea, las exigencias sociales, en este caso de aprendizaje. Las condiciones externas adquieren un carácter peculiar para cada sujeto. De igual forma, existen características psicológicas comunes a los niños de una misma edad, de la misma forma que existen condiciones externas inherentes a todos los infantes de ese mismo momento del desarrollo. Tal es así, que en cada etapa la interrelación de lo interno con lo externo ocurre de forma diferente, determinando el surgimiento de las particularidades psíquicas que caracterizan la situación social de cada sujeto. (Anexo 8)

El aprendizaje, como consecuencia de estos acontecimientos en el proceso de enseñanza, depende del grado de desarrollo “anterior” y del grado de desarrollo potencial de cada sujeto. De esa idea se establece la diferencia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). El principal elemento de la ZDP como principio diagnóstico, radica en la posibilidad que le brinda al docente el conocimiento de las funciones ya maduras y las que están madurando, pues constituyen las funciones en período de maduración el momento óptimo para el aprendizaje.

Para contribuir a la comprensión de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado, es necesario definir los términos integración y formas de organización. Se asume como integración al “... momento de organización y estudio

de los contenidos de las disciplinas, es una etapa para la interacción que sólo puede ocurrir en un régimen de coparticipación, reciprocidad, mutualidad.” Álvarez, M. (2004) p 29. Es la “búsqueda de los núcleos conceptuales comunes a varias disciplinas.” Álvarez, M. (2004) p 2.

En tanto, como formas de organización se asume la definición que proponen, Labarrere, G. y G. Valdivia, (2001) pp 137 – 138, al señalar que son “... las distintas maneras en que se manifiesta externamente la relación profesor – alumno, es decir, la confrontación del alumno con la materia de enseñanza bajo la dirección del profesor.”

En el diseño de la Concepción Didáctica se asumen otros elementos teóricos, esencialmente relacionados con algunas de las categorías del enfoque de la teoría holístico – configuracional de los procesos sociales, (Fuentes, H. y otros, 2004), específicamente para su construcción.

El proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado, como caso singular de proceso social, implica analizarlo desde un enfoque totalizador. Eso significa que las relaciones de naturaleza dialéctica que se establecen entre las diferentes configuraciones que se diseñan deben ser expresión de la totalidad, pues además de interactuar sobre ellas, también lo hacen con el todo. Por su naturaleza es un proceso dirigido a resolver un problema social, a la vez es diseñado y ejecutado por maestros y alumnos como sujetos activos de la sociedad.

En el diseño de la concepción didáctica se tienen en cuenta las categorías: configuraciones del proceso, dimensiones del proceso y las estructuras de relaciones o regularidades del proceso.

Como configuraciones se asume la definición que ofrecen Fuentes, H. y otros (2004) p 11, los que plantean que son "... aquellos rasgos (conceptuales) y cualidades, que en tanto expresiones dinámicas de los mismos, al relacionarse dialécticamente con otros de la misma naturaleza, se integran en un todo que va adquiriendo niveles cualitativamente superiores de comprensión, más esenciales y que constituyen a su vez configuraciones de orden superior."

Se parte de que el proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado puede ser interpretado como un proceso consciente, holístico y dialéctico, que sitúa al grupo escolar multigrado en su centro, con toda su gama de conflictos, experiencias personales y su mundo de significados y sentidos. Se considera, además, la diversidad de condiciones internas y externas que caracterizan a los sujetos en esos grupos escolares.

Consciente: porque tiene al alumno como centro del grupo escolar y a éste como centro del proceso, y el método empleado para desarrollarlo concibe la fijación de los objetivos propuestos.

Holístico: porque se entiende el proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado, sobre la base del aprendizaje grupal, como una totalidad, al considerarlo como el resultado de la integración de las cualidades particulares que se van obteniendo en los diferentes procesos que lo garantizan.

Dialéctico: por el carácter contradictorio de las relaciones que emergen en las y entre las configuraciones que caracterizan este proceso.

En el proceso de relaciones dialécticas que se establecen, son capaces de integrarse formando relaciones de significaciones que se sintetizan y constituyen, no en partes

o agregados del todo, sino en expresiones de éste. Las relaciones dialécticas que se dan durante el aprendizaje grupal en el multígrado, configuran rasgos; que son los que lo identifican de forma particular y dan cuenta de las características, tanto externas y primarias como más esenciales del mismo, y cualidades, que son entendidas como expresión de los resultados de un movimiento o transformación que se han producido en el proceso, en tanto permiten caracterizarlo, pero que a la vez se constituyen en una expresión más interna del mismo.

Las dimensiones, según Fuentes, H. y otros (2004) p 12, son consideradas como "... la categoría que expresa el movimiento y transformación del proceso y como resultado de estos, en el mismo se desarrollan cualidades, las transformaciones se expresan mediante las dimensiones y el resultado de las transformaciones por las cualidades."

Entre las dimensiones se establecen relaciones de coexistencia y de sucesiones, donde las de coexistencia revelan nuevas cualidades, más esenciales, y que se constituyen en configuraciones de orden superior. En tanto las relaciones de sucesiones expresan cómo el proceso se transforma en el tiempo y con ello su lógica interna, comprendida esta como esencia de la sucesión del movimiento y transformación de la realidad objetiva, expresándose por medio de los eslabones de dicho proceso.

En relación con las estructuras de relaciones o regularidades del proceso, se asume la definición que ofrecen Fuentes, H. y otros (2004) p 13. Las definen como una "... categoría esencial, por tanto a través de ella se expresan las regularidades que permiten comprender los movimientos y transformaciones del proceso y con ello

explica su comportamiento. Constituyen un nivel de lo concreto pensado que sintetiza las abstracciones del comportamiento de la totalidad.”

En las condiciones del multigrado el proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal, es regido por regularidades dinamizadas por la diversidad de interacciones que se establecen a lo largo de todo el proceso, a tenor de la variedad de niveles maduracionales presentes entre los miembros de cada grupo escolar.

II. 2.- Concepción Didáctica Acerca del Aprendizaje Grupal en el Multigrado

La Concepción Didáctica Acerca del Aprendizaje Grupal en el Multigrado tiene su génesis en las insuficiencias que evidencia el proceso de enseñanza - aprendizaje en este contexto escolar. En el diagnóstico se pudo comprobar que, a pesar de la cantidad de investigaciones realizadas relacionadas con el multigrado, todavía se es bastante consecuente con el acontecer didáctico de la escuela graduada, y no penetrarse suficientemente en las regularidades que deben regir el proceso en las condiciones de estos grupos escolares. Se evidencia que la teoría desde el punto de vista didáctico, se sustenta con opulencia de la didáctica general y de la escuela primaria graduada, sin valorar suficientemente las particularidades del contexto escolar multigrado.

Esta Concepción Didáctica comprende:

Configuraciones, que se constituyen en las categorías o componentes fundamentales del proceso de enseñanza en este contexto escolar. Ellas son; el **problema de las interacciones** de los sujetos, de los sujetos con el objeto del conocimiento y de los sujetos con el maestro, atendiendo a la diversidad de niveles maduracionales coexistentes en el grupo escolar multigrado; el **objetivo grupal**

multígrado, como la aspiración máxima de convertir el grupo escolar multígrado en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje, sobre la base de las exigencias grupales de curso, de etapas, de unidades y de clases; el **contenido integrado**, expresión del resultado de un análisis lineal de los contenidos del nivel y su síntesis conceptual, constituyendo la parte de la realidad, de la cultura histórico – social acumulada, como conocimientos, habilidades, normas de comportamientos y valores, a asimilar por el grupo escolar multigrado. En su interior subyace **el conocimiento individual**, según la zona de desarrollo próximo de cada uno de los sujetos individuales a tenor de las exigencias del grado; el **objeto grupal del conocimiento**, configuración que se constituye a partir de la conversión del contenido integrado en el objeto del conocimiento del grupo escolar multígrado, sobre el cual recaerán todas las “fuerzas” del grupo escolar multígrado, y considerando la gran diversidad de sus miembros; **El trabajo grupal, a través de una actividad común de aprendizaje a partir de un contenido integrado**, como la forma fundamental de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje grupal, y el **producto de la multiinteracción**, como la expresión del accionar del grupo como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje, y con ello evidenciar un crecimiento personal y grupal en correspondencia con sus saberes y poderes cognoscitivos.

Dimensiones, la socialización de la multiinteracción, a partir de un objetivo grupal multígrado, como elemento rector del aprendizaje grupal en este contexto, la **materialización de la multiinteracción**, al convertir al grupo escolar multígrado en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje, y la **trascendencia de la**

multiinteracción, como expresión del crecimiento personal y grupal, y condición necesaria para la retroalimentación.

Estructura de relaciones o Regularidades, que constituyen las exigencias que rigen este proceso, a partir de la multiinteracción como el principio que determina el proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado.

En esta Concepción Didáctica se considera que los pares dialécticos implicados; condiciones internas – condiciones externas, estructura de grado – grupo escolar multigrado, sujeto individual – sujeto grupal; se dan en unidad, los que se estimularán simultánea y sistemáticamente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje grupal para que las interacciones entre los sujetos individuales adopten el carácter de multiinteracción y propicien la conversión del grupo en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje, y a la vez, este grupo escolar multigrado como mediador principal, favorezca el aprendizaje de cada uno de sus miembros y del grupo de forma general.

Las dimensiones y regularidades surgen a partir de las relaciones dialécticas que se producen entre las configuraciones durante todo el proceso, relaciones contradictorias y de síntesis. A la relación dialéctica de dos configuraciones, le es necesaria la aparición de una tercera configuración que le sirve de síntesis a la tesis y a la antítesis.

A partir de las dimensiones se explica el movimiento y la transformación de los sujetos individuales de disímiles niveles maduracionales, donde cada dimensión está constituida por diferentes configuraciones que la singularizan. En su interior se

producen movimientos que propician la cualidad emergente; y que constituyen expresiones del aprendizaje grupal como totalidad. (Anexo 9)

II.2.1.- Configuraciones del proceso de enseñanza para el aprendizaje grupal en el multigrado

En esta concepción didáctica se asumen las categorías de la didáctica, considerando a la enseñanza y el aprendizaje como sus principales elementos componentes, de forma interrelacionada. En tanto el aprendizaje grupal en el multigrado es considerado como un proceso integral, y como consecuencia de la integración de todas las categorías o componentes en la concreción del proceso de enseñanza - aprendizaje. No obstante, en el multigrado es necesario particularizar algunas configuraciones, que constituyen los componentes fundamentales de este proceso, atendiendo a las características y condiciones en que se desarrolla.

El problema de las interacciones, tiene su marco de referencia en las condiciones internas que caracterizan a cada una de los miembros del grupo escolar según su situación social de desarrollo. Cada sujeto tiene una manera peculiar de reaccionar ante las exigencias externas y para con los demás. Generalmente son manifestaciones más o menos similares entre coetáneos, no así entre sujetos de diferentes edades biológicas y psicológicas, como ocurre en grupos multigrado. (Anexo 8) En estos grupos se establecen relaciones sujetos – sujetos del mismo grado, sujetos – sujetos de diferentes grados, sujeto (multigrado) – objeto del conocimiento (objeto común, a partir de un contenido integrado) y relaciones sujeto – maestro. El maestro será el encargado de iniciar la interacción y luego interactuar como un miembro más del grupo.

El objeto grupal del conocimiento es el resultado de la síntesis conceptual a partir de la integración de los contenidos exigidos para cada uno de los grados presentes en el grupo escolar multigrado.

Tomando en consideración el principio de la combinación de los conocimientos, (González, G. C. 2006), en correspondencia con los grados presentes en el grupo escolar, y pasando por lo ínter conceptual, se logra la integración del contenido. El **contenido integrado** se constituye en el objeto del conocimiento del grupo escolar, con el que deben interactuar, considerando las posibilidades y potencialidades de cada uno. Se rompe con las fronteras de grado, los sujetos individuales se apropiarán de la parte del objeto del contenido que “puedan” sin establecer topes a tenor de las exigencias de los grados existentes en el aula multigrado. Las potencialidades de cada sujeto y del grupo se consideran a partir del grupo escolar multigrado y no atendiendo al grado al que pertenece.

Contenido integrado, (Anexo 10): Constituye el estudio y organización de los contenidos de las diferentes asignaturas, en correspondencia con la combinación de grados en el grupo clase, a partir de la búsqueda de los núcleos conceptuales comunes y posibles ejes temáticos que actúen como conectivos. En el proceso de enseñanza – aprendizaje, el maestro tiene en cuenta el conocimiento individual de cada sujeto a partir de su situación social de desarrollo y las exigencias de grado, contenidas en el objeto grupal del conocimiento. Se dan, entonces los procesos de análisis y síntesis.

El objetivo grupal multigrado, constituye la categoría rectora del proceso de enseñanza, y se constituye en tarea para ese grupo escolar. En tanto se convierte en

la meta grupal, con la cual todos se comprometen. Al mismo tiempo este objetivo grupal multigrado le atribuye a la tarea carácter común y máxima aspiración de todos los miembros. El objetivo grupal multigrado le sirve de sustento a la integración del contenido.

El trabajo grupal a través de una actividad común de aprendizaje partir de un contenido integrado, constituye la forma de organización por excelencia para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje. Son las diferentes formas de agrupaciones que puede adoptar el grupo escolar multigrado durante la realización de cada actividad de aprendizaje. Es condición de cada forma de agrupación la interacción de todos los miembros, y de estos con el objeto del conocimiento. Se apoya en la utilización de técnicas para el trabajo grupal e individual.

La actividad común de aprendizaje, como parte componente del trabajo grupal, se define como el conjunto de operaciones que realizan los alumnos de un grupo escolar multigrado de forma conjunta y simultánea, partiendo de la integración del contenido y la formulación de un objetivo grupal multigrado. Acciones con consignas comunes para todos sin avizorar barreras de contenidos a tenor de sus diferencias maduracionales y con un carácter ascendente en los niveles de exigencias en correspondencia con las posibilidades y potencialidades de los sujetos. (Anexo 10) Esta actividad común de aprendizaje debe satisfacer las aspiraciones, necesidades y expectativas de cada uno de los sujetos, tanto individuales como grupales.

Se propone el trabajo grupal como forma fundamental para organizar y conducir el proceso de aprendizaje grupal en el multigrado, pues es la manera peculiar de interactuar maestro y grupo escolar multigrado, para el logro del objetivo grupal

multigrado. Supone la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de comportamiento individuales y grupales, y valores, tomando como referente la actuación del grupo como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje.

El trabajo grupal a partir de un contenido integrado a través de una actividad común de aprendizaje adopta diferentes formas, como las **actividades colectivas**, propicias para abrir y cerrar sesiones de trabajo. El docente desde una posición central dirige la actividad para todo el grupo.

Los dúos equilibrados, en esta forma intervienen alumnos con condiciones maduracionales homogéneas o cercanas. En este caso, alumnos que aunque no sean del mismo grado, deben poseer una situación social de desarrollo cercana, estar ubicados en un mismo nivel de desarrollo de los procesos psíquicos y de los que se encuentren en vías de maduración. **Los dúos no equilibrados**, por su parte, estarán compuestos por alumnos con diferente situación social de desarrollo. Pueden ser muy útiles al trabajar con nuevos contenidos para los de menor nivel de desarrollo.

Los tríos, equilibrados y no equilibrados, generalmente dos alumnos serán de mayor o de menor nivel de desarrollo. También puede ser que los tres estén ubicados en un nivel de desarrollo diferente.

Los equipos balanceados o no balanceados, con características similares a las de los tríos, pero con aspiraciones de una mayor socialización en las interacciones y con el objeto del conocimiento.

El trabajo independiente, se asume el trabajo independiente que se ha normado para el aprendizaje en el multigrado, pero contextualizado en el aprendizaje grupal.

Será utilizado fundamentalmente dentro del trabajo en los equipos, para ello es necesario que cada alumno interactúe con el objeto del conocimiento de forma independiente. Se apoyarán en técnicas para el trabajo individual (Anexo 12), para la solución a determinadas tareas de aprendizaje y que luego socializarán en el equipo o en el grupo en general.

El trabajo grupal a partir de un contenido integrado puede adoptar otras formas, como **la mesa redonda, en círculos, en uve**, o cualquier manera que el docente considere oportuna.

Esta Concepción Didáctica parte de una idea rectora o regla general, **El Principio de la Multiinteracción**, (Anexo 12 a), que es el que determina el proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado, que se define por la regularidad que emerge de la integración de las configuraciones didácticas en el multigrado.

La multiinteracción está determinada por las relaciones que se establecen en el seno de un grupo escolar multigrado entre los escolares de diferentes grados, entre los escolares y el objeto grupal del conocimiento y entre los escolares y el maestro. Cuando esas interacciones se establecen espontánea, sistemática y conscientemente, a través de las interrelaciones durante el desarrollo de una actividad común de aprendizaje a partir de un contenido integrado, se logra la multiinteracción.

El objeto grupal del conocimiento se sitúa en el centro de las interacciones. Este objeto grupal, es contentivo de un contenido integrado, con el cual interactúan todos los alumnos, independientemente del grado al que pertenezcan. El maestro inicia las interacciones, tanto con el objeto grupal del conocimiento, como con los demás

sujetos. Éste luego se articula como un miembro más del grupo, formando parte importante en las interacciones.

Este principio sustenta la necesidad de incursionar en la forma de enseñar del maestro multígrado y la manera de aprender del alumno de ese contexto escolar, de manera tal, que a partir del manejo consciente de las interacciones y del uso adecuado de medios, métodos, procedimientos y del trabajo grupal como forma de organización, conduzcan a los alumnos y al grupo en general, a la apropiación activa, flexible y reflexiva del contenido de aprendizaje.

II.2.2.- Dimensiones del proceso de enseñanza para el aprendizaje grupal en el multígrado

El proceso de enseñanza en el multígrado, sustentado en el principio de la multiinteracción, implica que el docente condicione al grupo escolar para el establecimiento de las relaciones que se dan a partir de sus componentes, y en las que los alumnos con diferentes niveles maduracionales, constituyen el centro del proceso. De las relaciones dinámicas entre las diferentes configuraciones o componentes, emanan las dimensiones, que marcan los diferentes movimientos o transformaciones del proceso.

Socialización de la multiinteracción: Esta es una dimensión que emerge al considerar el rol del objeto grupal del conocimiento como síntesis, que se ubica entre el problema de las interacciones simultáneas de los sujetos de diferentes cohortes, a partir de los niveles maduracionales, y según las exigencias que les son inherentes y el objetivo grupal multígrado sobre la base de las nuevas exigencias grupales según la combinación de grados existentes en el grupo escolar multígrado.

Para lograr la socialización de la multiinteracción, es preciso que el docente ofrezca todas las condiciones que ello requiere. Pues las nuevas situaciones de aprendizaje, sobre la base de un objetivo grupal multigrado, proporcionan barreras de alcance significativo en el establecimiento de las interacciones de los sujetos, provocando limitaciones en el aprendizaje. Los alumnos están acostumbrados a interacciones con un objeto común, pero sin que contenga elementos que estén por “encima” de sus posibilidades, acotado para un grado. Además, habituados a interactuar con alumnos de su mismo momento del desarrollo, y con niveles maduracionales bastantes cercanos. En el grupo escolar multigrado se enfrentan a aspiraciones con carácter de grupo, donde cada uno es portador de necesidades, aspiraciones muy discordantes, en correspondencia con su nivel de maduración.

El maestro desde su posición como miembro activo del grupo, estimula el aspecto cognitivo, de manera que las interacciones de los sujetos y de estos con el objeto del conocimiento, produzcan un efecto positivo en las condiciones internas de los sujetos.

A partir del conflicto a tenor de las nuevas formas de interactuar, variedad de sujetos y la presencia de un objetivo grupal multigrado, surge una contradicción entre los intereses, necesidades, motivos, aspiraciones de los alumnos de cada uno de los grados que integran el grupo escolar multigrado en su interacción con los otros y el objetivo grupal multigrado. Surgen nuevas formas de actividad y comunicación entre ellos. Se establecen normas que hay que cumplir.

Como síntesis se sitúa la figura de un objeto grupal del conocimiento contentivo de un contenido integrado, asequible a todos los miembros del grupo. Este es el

mediador y centro de las interacciones de los sujetos individuales identitarios de diferentes cohortes, los que se comprometen e interactúan de forma simultánea con ese objeto grupal del conocimiento, a partir de la comprensión de hasta dónde puede llegar cada uno y cuándo necesita ayuda, en correspondencia con sus condiciones internas.

El maestro es consciente de las características psicopedagógicas de cada sujeto de acuerdo con la etapa de desarrollo, así como la variedad presente en el grupo. También es consciente, que a pesar de la diversidad, interactúan. En tal sentido el maestro, a través del objeto del conocimiento debe proporcionar el contacto con él sin oquedades, que cada uno analice la tarea y hasta dónde puede llegar, así como cuándo y cómo interactuar. De forma tal que se despejen los conflictos germinados, a partir de una adecuada utilización de las condiciones externas socializadas y proveídas por él, de manera que proporcione un impulso en el desarrollo de las interacciones de los sujetos, de los sujetos con el objeto grupal del conocimiento, y de los sujetos con el maestro, todo como consecuencia de haberse insertado en la nueva forma de interacción.

Es así como irrumpe la cualidad socialización de la multiinteracción. En esta dimensión subyacen otras, como de caracterización, de planificación, de exploración, de identificación y de motivación. Al mismo tiempo, la cualidad que emerge es portadora de la contradicción que posibilita el tránsito de esta dimensión a la materialización de la multiinteracción. Esto es posible, pues al socializarse la multiinteracción, se abre un espacio para que la contradicción que se manifiesta entre los sujetos individuales en su interacción, por ser de diferentes grados, y por

ende, con serias diferencias maduracionales, manifieste un movimiento hacia nuevas orientaciones con respecto al perfeccionamiento de su aprendizaje individual y grupal. (Anexo 9 a)

Materialización de la multiinteracción: Esta dimensión parte de reconocer al grupo escolar multigrado como el marco ideal para la obtención de aprendizajes. Condición esta que lo hace acreedor de cualidades que condicionan la aparición de formas de trabajo, que lo conviertan en el principal mediador entre los sujetos y el objeto del conocimiento durante el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La meta fundamental del aprendizaje trasciende el plano individual, se extiende al grupal. El papel fundamental del maestro es proporcionar que los sujetos individuales reconfiguren su interacción con el objeto grupal del conocimiento, en tanto las exigencias de grados se han integrado a un objetivo grupal multigrado, a partir de la integración del contenido. El docente es conocedor que las condiciones internas individuales subyacen en cada sujeto, y la condición de sujeto individual no ha desaparecido. El objeto grupal del conocimiento posee un mayor alcance, debe satisfacer sujetos de diferentes niveles maduracionales representantes de diferentes grados.

En este empeño **el conocimiento individual** que posee cada uno de los sujetos como miembro del grupo escolar multigrado es un elemento importante, fundamentalmente en el momento del estudio de un nuevo contenido, durante la actividad de aprendizaje. Cada uno es portador de una disposición diferente de enfrentar el proceso de aprendizaje como consecuencia de determinadas influencias internas y externas. Condiciones que el maestro debe mantener activadas. Cada

alumno, bajo la acción del maestro como un sujeto activo, es consciente de qué puede hacer, y el maestro sabe lo que cada uno necesita hacer. También son conscientes de cómo interactuar con el objeto grupal del conocimiento en diferentes situaciones de aprendizaje. Tomando como referentes estas condiciones, el maestro debe lograr que cada alumno vaya descubriendo lo que él puede y necesita hacer en el propio proceso de aprendizaje y al interactuar con el objeto grupal del conocimiento y con los otros, sin importar el grado al que pertenece. De igual forma, debe lograr que cada uno sea consciente de que él es expresión de ese grupo y que a él se debe. Que como tal debe aportar al grupo, al igual que los demás miembros lo hacen.

El accionar del grupo como mediador debe provocar que en el plano individual ocurra una actualización de los procesos que tienen que ver con el aprendizaje y un desarrollo con los que se encuentran en vías de maduración. En este sentido los conocimientos que posee cada sujeto, le sirven de sustentos para los contactos iniciales con la nueva materia, a la vez ocurre una actualización. La actualización posibilita la comprensión de las relaciones que se establecen con los nuevos contenidos y con el "otro".

De esta manera debe ocurrir en el plano grupal, el grupo se instaura como agente social de cambio en el aprendizaje y crecimiento de cada uno de sus miembros, y éstos, devuelven al grupo sus conocimientos y experiencias como expresión del aporte que cada uno de ellos hace al aprendizaje y crecimiento grupal. Los de menor desarrollo se apropian de las experiencias de los de mayor desarrollo y los de mayor desarrollo, además de aprender de los de menor desarrollo, sistematizan lo ya

aprendido. Es un intercambio positivo de aprendizaje y sistematización. Se produce un análisis y síntesis del objeto grupal del conocimiento a partir de la desintegración e integración del contenido.

Al lograr esa transformación se produce un cambio en los miembros del grupo, una forma diferente de interactuar con los otros, intervienen sujetos de diferentes cohortes y grados, con diferente situación social de desarrollo. Esa nueva forma de interactuar con carácter múltiple, situando al objeto grupal del conocimiento como centro, posibilita un resultado positivo en el desenvolvimiento grupal.

Esta transformación ha estado mediada por una contradicción, entre el contenido integrado, manifestado en el conocimiento individual a tenor de la forma tradicional de existencia del objeto del conocimiento respondiendo a la exigencia del grupo escolar unígrado y el objeto grupal del conocimiento con pretensión de un grupo escolar multígrado. Como síntesis de esta relación dialéctica, se instaura el **trabajo grupal** como forma de organización, a través de una **actividad común de aprendizaje a partir de un contenido integrado**.

Innegablemente pueden aparecer discrepancias, acrecentadas fundamentalmente por el desconocimiento de elementos grupales característicos de la dinámica de un grupo escolar multígrado durante el proceso de aprendizaje, a través de las formas de actividad y comunicación que les son inherentes. Sin embargo, son conflictos que se despejan en la marcha del propio proceso, y que al hacerlo se suscita un fortalecimiento en las interacciones entre los sujetos y con el objeto grupal del conocimiento y en pos del logro del objetivo grupal multígrado, y por tanto, un salto cualitativo superior en el aprendizaje y desarrollo del grupo como grupo escolar.

El grupo actúa como agente social de cambio en el crecimiento personal y grupal. Grupo y actividad de aprendizaje constituyen una unidad, donde el grupo actuando como sujeto grupal de la actividad común de aprendizaje, además de constituir premisa y condición de su realización, constituye parte integrante de su movimiento y desarrollo.

Las diferentes formas del trabajo grupal, a través de una actividad común de aprendizaje y con la utilización de técnicas de trabajo independiente y grupal, posibilitan que los sujetos puedan interactuar entre sí y con el objeto grupal del conocimiento sin dificultades. Las características de la actividad común de aprendizaje ofrecen las posibilidades de interacción a todos, donde cada sujeto estará satisfecho al poder desembocar en el objeto de conocimiento y con la coparticipación dinámica de todo el grupo. El grupo actuando como fuerza impulsora de cada uno de los sujetos hacia el aprendizaje y la transformación de la parte del objeto grupal del conocimiento que le corresponde y que cada cual está consciente de ello.

La materialización engendra otras dimensiones. Una de motivación para la actividad común de aprendizaje, una de socialización del objetivo grupal multígrado, una de reconocimiento y percepción por parte de los sujetos de la parte del objeto grupal del conocimiento que pueden modificar o transformar, una de apropiación, ordenamiento y aplicación de los conocimientos, habilidades normas de comportamiento y valores, y una de control y autocontrol, de valoración y autovaloración de la apropiación de la parte del objeto que pudo transformar a partir de sus poderes y saberes.

Es la materialización de la multiinteracción, al convertir al grupo escolar multigrado en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje, la nueva cualidad que emerge, manifestada durante el desarrollo del proceso, donde cada sujeto, incluyendo al maestro, adopta una nueva configuración como expresión de un todo, que constituye ese grupo escolar multigrado.

En la nueva cualidad emergida subyace otra contradicción, que media y condiciona el paso a otra dimensión de este proceso: trascendencia de la multiinteracción, ya que la materialización de la multiinteracción, posibilitan una apertura en las interacciones de los sujetos, de estos con el objeto del conocimiento, y la de sujeto grupal – objeto grupal, que les permite trascender. (Anexo 9 a)

Trascendencia de la multiinteracción: Esta es una dimensión que se configura a lo largo de todo el proceso. Es la categoría a través de la cual se evidencia el crecimiento personal del sujeto a partir de lo que ha aprendido, mediante la socialización y la materialización de la multiinteracción. Esta transformación es expresada a través de los niveles de asimilación y desempeño logrados por los sujetos individuales y por el grupo como sujeto grupal, que como síntesis se ubica entre las aspiraciones del grupo contenidas en el objetivo grupal multigrado, según los niveles maduracionales y su desempeño a lo largo de todo el proceso en la realización de cada actividad común de aprendizaje.

Durante el proceso de aprendizaje grupal en estos grupos la actividad y la comunicación reciben singular relevancia. La actividad adquiere una nueva configuración, se convierte en común para todos los miembros del grupo, sin que la variedad y cantidad de grados obstruyan su realización. Esta contiene acciones y

operaciones acordes con las posibilidades y potencialidades de cada uno de los alumnos según su situación social de desarrollo.

En las diferentes situaciones de aprendizaje cada alumno pone en función sus conocimientos y habilidades de diferentes maneras y según lo haya asimilado a partir de sus posibilidades y potencialidades. Las interacciones estimuladas por el trabajo grupal a través de una actividad común de aprendizaje, provocan la ocurrencia de una actualización de las herramientas cognitivas subyacentes en cada alumno y grupo escolar para el desempeño durante el desarrollo de cada tarea de aprendizaje. Estas situaciones posibilitan que cada uno se desempeñe a un nivel determinado ante una tarea determinada y en un momento dado, con la ayuda de los instrumentos intelectuales que poseen, de los demás miembros del grupo y del maestro como un miembro más.

Todo este proceso ha estado mediado por una contradicción entre los niveles de asimilación y desempeño aspirados por el grupo escolar, conforme a los niveles maduracionales, como objetivo grupal multigrado y las formas de apropiación y desempeño de los conocimientos individuales y grupales. Esta relación dialéctica conduce a la aparición de manifestaciones adversas en algunos alumnos, manifestaciones visibles y manifestaciones ocultas, que el docente debe desentrañar y solucionar a través de una adecuada interpretación de la dinámica del proceso.

Como síntesis de la contradicción manifestada se ubica el producto o resultado de la multiinteracción. Cada sujeto como expresión del grupo, que constituye la totalidad, se desempeñará en consecuencia con sus condiciones internas, y a partir de formas de actividad y comunicación propias de sus niveles maduracionales.

Como consecuencia se origina la cualidad trascendencia de la multiinteracción. Esta cualidad se caracteriza por su condición de simultaneidad con otras dimensiones, pues se manifiesta a lo largo de todo el proceso, tanto en la socialización como en la materialización. Es una muestra de que el grupo ha crecido y pauta de un movimiento o transformación, evidenciándose en el crecimiento personal y grupal.

En esta dimensión subyacen la comprobación y evaluación del estado de la asimilación de los conocimientos según la situación social de desarrollo de cada alumno y el desarrollo alcanzado en la formación de habilidades, hábitos, valores y normas de comportamiento individual y grupal, y la proyección de acciones en consecuencia como nuevas dimensiones. (Anexo 9 a)

Después de abordar estos aspectos, se nota que en la dinámica de las relaciones de cada una de estas dimensiones existen elementos de las demás, y que al mismo tiempo se contraponen y complementan.

Se considera que las dimensiones de socialización de la multiinteracción y la multiinteracción, se sintetizan en la trascendencia de la multiinteracción, todas ellas mediadas por la contradicción interna entre las interacciones que se establecen en este proceso, a partir de la diversidad de condiciones internas individuales que caracterizan cada uno de los niveles maduracionales de los sujetos y la interacción con carácter grupal que exige este contexto escolar para su desarrollo con efectividad.

Desde ese punto de vista las dos primeras constituyen tesis y antítesis respectivamente, donde la primera se constituye en recurso fundamental para el logro de la trascendencia de todos los elementos grupales en este contexto escolar.

Por su parte, la segunda en la misma medida que se opone a la primera, a partir de las resistencias y los miedos al cambio, la complementa y se convierte a través de la configuración que la sintetiza, en una nueva forma de interacción con el objeto del conocimiento, partiendo del trabajo grupal a través de la realización de una actividad común de aprendizaje sobre la base de un contenido integrado.

Como consecuencia de todas las relaciones que se suscitan durante el proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado, se dan regularidades, que son las que rigen la conducción de este proceso.

II.2.3.- Regularidades del proceso de enseñanza para el aprendizaje grupal en el multigrado

Como expresión de las relaciones entre las configuraciones y las dimensiones, afloran como regularidades:

- La utilización del trabajo grupal a partir de un contenido integrado a través de una actividad común de aprendizaje como forma de organización fundamental que adopta el proceso, y la actuación del maestro como un miembro más del grupo, estimulan el tránsito desde la socialización, la materialización, hasta llegar a la trascendencia de la multiinteracción, como manifestación del crecimiento personal y grupal.
- La dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado manifiesta los nexos entre sus componentes, sustentado en la reconfiguración de los sujetos individuales, de diferente situación social de desarrollo, como sujeto grupal que lo hace trascender, mediado por la multiinteracción a partir de la realización de una actividad común de aprendizaje, sobre la base de un contenido integrado,

constituyendo vigorosos agentes activos para conducir el proceso, que se sintetiza en la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y normas de comportamiento.

- El maestro como componente fundamental del proceso de enseñanza evidencia una evolución en su desempeño. Es el que inicia la interacción con los alumnos como sujetos activos y con el objeto del conocimiento. A la vez que se enrola en las interacciones inter sujetos. Se convierte en sujeto grupal de aprendizaje a la par con el resto de los miembros de grupo. Actúa como un miembro más.
- La **multiinteracción** constituye la estructura de relaciones fundamental, que como **principio** determina el proceso de enseñanza en este contexto escolar, el que a la vez expresa los movimientos internos y las transformaciones del proceso de conversión de los sujetos individuales como miembros de un grupo escolar multigrado en sujeto grupal de la actividad común de aprendizaje, y como consecuencia se propicia en su síntesis el **aprendizaje grupal en el multigrado**, que emerge como cualidad integradora.

El autor de esta investigación define el **aprendizaje grupal en el multigrado** como el **proceso de interacción de los sujetos y de estos con el objeto del conocimiento durante una actividad común de aprendizaje a todos los grados del grupo a partir de un contenido integrado y considerando las diferencias maduracionales psíquicas y físicas que los caracterizan, y con la participación activa del maestro como un miembro más en pos de la conversión del grupo escolar multigrado en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje.**

II.2.4.- Dimensiones e indicadores para la caracterización del aprendizaje grupal en el multígrado

Se asume como indicadores a determinados elementos de la realidad del objeto, asociados a cada una de las dimensiones. En su elaboración se consideraron criterios necesarios para un diagnóstico eficiente. Dentro de ellos, que respondan a la misma naturaleza del fenómeno que se estudia, que estén formulados de manera breve y comprensible, que permitan expresar el grado de independencia mostrado en la ejecución.

Otros aspectos considerados tienen que ver con la rapidez, frecuencia de errores, subordinación lógica entre los elementos, existencia de relaciones entre ellos para poder emitir juicios de valor y que orienten hacia aspectos esenciales del objeto. También se consideraron la fiabilidad, la permisibilidad de evaluar con precisión y la posibilidad de comparación con una unidad de medida siempre que sea posible.

Como dimensiones se proponen:

- I.- Estadio inicial del grupo escolar multígrado para el establecimiento de las interacciones.
- II.- Desarrollo del proceso de aprendizaje grupal.
- III.- Evaluación del proceso de aprendizaje grupal.

Cada dimensión se hace acompañar de un cuerpo de indicadores, que se exponen en el capítulo III.

Como consecuencia de todos estos elementos valorados y que tienen una incidencia en la remodelación del proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el

multigrado, se hace necesario un cuerpo de recomendaciones metodológicas que le permita al docente conducirlo eficientemente.

II.3.- Recomendaciones metodológicas para el desarrollo del proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado

La dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado se concibe metodológicamente atendiendo a la estructura del trabajo grupal a partir de un contenido integrado a través de una actividad común de aprendizaje. Proceso que comprende tres etapas: Preparación del grupo escolar multigrado para el aprendizaje grupal, Materialización del aprendizaje grupal y Evaluación del aprendizaje grupal.

Preparación del grupo escolar multigrado para el Aprendizaje Grupal.

El objetivo fundamental de esta etapa estará dirigido a proporcionar los elementos necesarios al maestro y alumnos para el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza y aprendizaje grupal, a partir de la identificación y familiarización por parte de los alumnos, en correspondencia con sus niveles maduracionales, con el objetivo grupal multigrado y objeto grupal del conocimiento. Realización de acciones sustantivas que los insertan en las nuevas formas de actividad y comunicación a partir del grupo escolar multigrado como referente conceptual y mediador principal del proceso en cuestión.

En este momento es importante que:

- Las tareas que se planteen, aunque tienen un carácter común, deben tener una formulación clara y sencilla. Estas tareas deben posibilitar la participación directa de todos los miembros del grupo a partir de la interacción con el objeto único y con la intervención de alumnos de diferentes niveles maduracionales atendiendo

a la situación social del desarrollo, y como integrantes de diferentes tipos de agrupaciones dentro del grupo escolar en una misma actividad de aprendizaje. Las operaciones tendrán una gradación ascendente, de forma tal que cada uno llegue hasta donde pueda, en correspondencia con su zona de desarrollo real y potencial.

- Las tareas docentes contendrán acciones que exijan el empleo de operaciones como leer, resumir, esquematizar, con el fin de que se entrenen en la utilización de técnicas para el trabajo individual, adecuándolas a cada uno de ellos, y con la participación activa del maestro, así como acciones que exijan la utilización de técnicas grupales.
- Se proporcionen situaciones comunicativas cercanas al contexto sociocultural y escolar, y que contengan elementos inherentes a cada uno de los alumnos según su situación social del desarrollo y zona de desarrollo próximo.
- Para el establecimiento de relaciones positivas y amenas, es indispensable el cumplimiento de normas con las que todos estén comprometidos y donde las mismas se constituyan en parte del objetivo grupal multigrado. Normas como el respeto entre los miembros del grupo sin importar el grado y en su interacción, autonomía para entrar y salir de una actividad de aprendizaje sin interrumpir a los demás, el respeto a lo que dicen los alumnos menores y los mayores, así como otras formas verbales y no verbales de comunicación.

La preparación del grupo escolar multigrado para el aprendizaje grupal requiere:

- a) La integración de los contenidos.

Le corresponde al docente hacer un análisis previo, de los objetivos y contenidos para establecer las relaciones conceptuales tomando como elementos indispensables los conocimientos, habilidades, valores y procedimientos que deben dominar los alumnos según los grados que conforman el grupo escolar multigrado. Seguidamente se determinan las exigencias de cada grado por dominios cognitivos de cada una de las asignaturas del plan de estudios. Con estos elementos se realiza un análisis lineal, a partir del cual se extraen los contenidos coincidentes según los grados, y considerando elementos como amplitud, nivel de profundidad y nivel de sistematicidad que exige su tratamiento. La consideración de esos elementos hace posible una síntesis conceptual y como resultado la integración del contenido. (Anexo 10.)

Se concluye con la formulación del objetivo grupal multigrado.

b) La identificación de los antecedentes de conocimientos, habilidades, valores y normas de comportamiento.

Los niveles maduracionales constituyen los elementos que rectorarán la identificación de los antecedentes cognitivos en cada una de las materias. En este momento se determinan esos antecedentes por dominios cognitivos y asignaturas, precisando qué dominan y cómo lo dominan. Tomando como punto de partida los resultados del análisis se trazan acciones que conduzcan a la solución de los problemas detectados y al desarrollo de habilidades que les permitan interactuar con los demás alumnos, con el maestro y con el objeto del conocimiento. Cada alumno estará consciente de lo que debe aprender, como indicador indispensable para el encuadre del grupo a partir de la tarea y objetivo grupal multigrado.

c) El encuadre.

Como ya cada miembro del grupo es consciente de lo que sabe y debe saber según el objetivo grupal multigrado, y bajo la conducción eficiente del maestro, se está en condiciones de tomar las mejores decisiones en relación con las actividades a desarrollar, en las formas de organización, así como los objetivos y contenidos a tratar.

El trabajo grupal requiere de la utilización de determinadas técnicas grupales Bermúdez, R. y otros, (2002), y de trabajo independiente (Anexo 12), que complementen la multiinteracción. Este es un momento propicio para el entrenamiento de los alumnos en la utilización de algunas de esas técnicas, tanto para el desempeño grupal como para la realización de actividades de forma individual. Las técnicas estarán en correspondencia con las necesidades y características del grupo y del contenido en sentido general. De igual forma, las actividades tendrán un carácter común a partir del contenido integrado y exigirán el intercambio de alumnos de diferentes grados, donde tengan la necesidad de socializar sus conocimientos, intereses, necesidades, aspiraciones, alrededor de un objeto grupal del conocimiento contentivo de un contenido integrado, con los que se familiarizan.

La selección de las técnicas, fundamentalmente las que contribuyen al trabajo individual, se hará considerando las características de la temática, función didáctica predominante, desarrollo de habilidades logrado por los alumnos en su utilización y los resultados esperados para su posterior intercambio con los sujetos de diferentes niveles maduracionales y grados.

También forma parte indispensable de este momento, la reflexión en torno a los medios a utilizar en diferentes tipos de actividades, en tanto el entrenamiento constituirá la mejor vía de su selección. Dentro de los principales medios a utilizar se encuentran los audiovisuales, hojas de trabajo, fichas de trabajo y de contenidos, tarjetas con operaciones e ilustraciones, láminas, grabados, objetos naturales y sus representaciones, libros, software educativos, la televisión, videos, etc.

El encuadre, no concluye al iniciar la próxima etapa, pero sí marca un momento significativo para la iniciación de la vida en el grupo escolar. Es aquí donde se prepara la dinámica del grupo escolar multigrado para todo el proceso de aprendizaje grupal, los nuevos miembros conocen y los experimentados profundizan. La esencia es que el grupo sepa qué le corresponde hacer en ese grupo como expresión de él. Se concluye el encuadre cuando están determinadas además, la tarea grupal (objetivo grupal multigrado), la temática, las normas, y las formas de evaluar, así como el qué, el cómo y el cuándo evaluar. A lo largo de todo el proceso el grupo seguirá enriqueciendo su arsenal como grupo, en la misma medida que crece.

Esta etapa no es un momento privativo del inicio o apertura de la vida en el seno del grupo escolar multigrado, sino que constituye parte indispensable de toda actividad de aprendizaje, pues concluye con la motivación y la orientación de los y hacia los objetivos del grupo, de una etapa, de unidad y los de la clase. Se precisa el qué, el cómo y el cuándo se descubrirá lo nuevo, el significado y sentido que tiene para el grupo ese contenido, así como el aporte que se hará, tanto individual como grupal. Cada alumno debe quedar bien claro de qué hará, cómo la hará y a través de qué lo hará. También se precisará lo importante que es que cada cual reconozca el valor

que posee lo que él haga para los demás miembros del grupo para el logro del objetivo grupal multígrado.

La orientación es la que garantiza el nivel de partida, y de ello el éxito de la actividad de aprendizaje. En ella se realiza la motivación hacia la realización de la actividad común de aprendizaje, a partir del planteamiento de situaciones que impliquen la predicción y planteamiento de hipótesis teniendo en cuenta los saberes y poderes de cada uno de los miembros del grupo. El grupo debe inferir y predecir significado y sentido de lo que aprenderá. Este momento incluye la orientación de los y hacia los objetivos, precisión de las formas de agrupaciones, fuentes del conocimiento, medios y técnicas a emplear y el control del nivel de orientación logrado por el grupo. Para lograr una buena orientación el maestro debe:

- Actualizar el conocimiento que poseen los alumnos sobre el objeto grupal del conocimiento. Se puede partir de la presentación de una frase que identifique el contenido integrado y les pedirá que la amplíen con una palabra u otra frase. Al mismo tiempo se puede conformar un esquema, de forma tal que quede resumido el saber de los alumnos sobre esa temática, en dependencia de la zona de desarrollo próximo (real y potencial), y considerando la situación social de desarrollo de cada alumno. Así podrá determinar si están o no en condiciones de apropiarse del nuevo contenido.
- Orientar hacia el objetivo grupal multígrado. El maestro organiza y orienta al grupo en torno al objetivo grupal multígrado, apoyado en una técnica para trabajar contenido temático, u otra que le convenga según el contenido a tratar. Puede utilizar la técnica “Miremos más allá”, con variantes en correspondencia con el

contenido de que se trate, pero siempre dando respuestas a preguntas básicas: ¿Qué conocen de la tarea a realizar?, ¿Qué va a hacer cada alumno?, ¿Cuándo?, ¿Para qué se va a hacer?, ¿Dónde se hará?, ¿Cómo se procederá?, ¿En qué tiempo se hará?, ¿Con qué medios se hará? Se concluye con la formulación de predicciones sobre lo que se espera al finalizar la actividad de aprendizaje del día.

Cada alumno quedará orientado según sus condiciones internas y aprenderá la parte del contenido que pueda atendiendo a sus posibilidades de saberes y poderes.

Cada componente del grupo ejecutará acciones inherentes a él en este momento.

(Anexo 10 a)

Materialización del Aprendizaje Grupal en el multígrado.

Esta etapa se caracteriza por el constante intercambio. El objetivo fundamental es la apropiación de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación, a partir del trabajo grupal como forma fundamental de trabajo. Es el momento de la ejecución de todo el accionar del grupo desde la pretarea, que constituye el tránsito de la adaptación a la actuación, hasta la actuación del maestro como un miembro más del grupo y su profundización en la observación, interpretación y coordinación de la dinámica del proceso de aprendizaje grupal.

El grupo organizado en las formas más convenientes, interactúa con el objeto grupal del conocimiento. Utiliza diferentes fuentes, medios y técnicas de trabajo independiente, en correspondencia con los niveles maduracionales de los miembros del grupo. Después del trabajo en cada pequeña agrupación con la parte del objeto grupal del conocimiento correspondiente, se socializan los conocimientos en cada

una de ellas a través de la corroboración o refutación de las hipótesis y predicciones planteadas durante la orientación o encuadre grupal para la actividad común de aprendizaje. El grupo puede apropiarse de los conocimientos tanto por vía inductiva como deductiva, y el docente actuará como un miembro más del grupo en ese proceso según las necesidades individuales y grupales.

En este empeño es oportuno que:

- El maestro lleve a comprender a cada uno de los miembros del grupo, que ellos pueden interactuar con el objeto grupal del conocimiento, o con una parte de él y que siempre pueden aprender algo más sobre él con la coparticipación con otros.
- Todos los miembros del grupo conozcan con claridad lo que saben sobre el objeto grupal del conocimiento según sus condiciones internas y sin establecer fronteras de contenido, pues las operaciones estarán graduadas en orden ascendente en correspondencia con los niveles maduracionales y posibilidades cognoscitivas de cada uno de ellos.
- Con la utilización de técnicas grupales como las de presentación, de relajación, de animación y concentración se cree un clima de confianza, seguridad y logre disposición positiva de cada uno de los miembros del grupo en la interacción con los demás sujetos sin importar el grado o niveles maduracionales. (Anexo 8)
- Auxiliado de técnicas grupales para trabajar contenido temático (Bermúdez, R. Y otros, 2002), y las de trabajo individual (Anexo 12), se logre comprensión de la nueva posición de cada uno en la interacción con el objeto grupal del conocimiento como expresión del todo, sin que la diversidad de grados obstaculice la actuación del grupo como sujeto grupal de la actividad de

aprendizaje en aras de lograr el objetivo grupal multígrado, donde cada uno al mismo tiempo que aporta, recibe.

- Con la participación del maestro como un miembro más del grupo y la constante estimulación, la actividad común de aprendizaje sea aceptada conscientemente como la manera más efectiva de interactuar con el objeto grupal del conocimiento, donde el grupo sea el mediador y portador principal de la experiencia cultural acumulada.

En la materialización del aprendizaje grupal en el multígrado debe ocurrir la:

a) Reorganización del grupo.

El grupo adoptará la forma de organización que más se avenga con la actividad a realizar. Pueden apoyarse en técnicas de organización y planificación. Debe lograrse que los alumnos se sientan cómodos para la realización de las tareas. La organización puede ser en equipos, dúos, tríos, en círculo, generalmente de forma tal que todos queden de frente.

b) Distribución y realización de las tareas docentes.

El maestro, auxiliado de fichas de contenido y de trabajo, de hojas de trabajo, presenta y orienta las actividades de aprendizaje, que siempre tendrán una consigna con carácter grupal. Las tareas docentes estarán integradas por un sistema de acciones con operaciones con un orden ascendente de dificultad, así como con indicaciones claras para que cada uno llegue hasta donde pueda según sus posibilidades cognoscitivas. Deben propiciar la participación activa de todos, de forma consciente y crítica. Además, las tareas tendrán acciones que exijan la ayuda del "otro" y posibiliten la atención a la diversidad, estimulando la metacognición.

En correspondencia con el contenido a trabajar se seleccionará la o las técnicas a emplear. Estas pueden ser grupales para trabajar contenido temático Bermúdez, R. y otros, (2002), o individuales (Anexo 12)

Al concluir el trabajo en la pequeña agrupación, se socializan los resultados del trabajo realizado. Pueden apoyarse en técnicas como la lluvia de ideas, la palabra clave, la tiza caliente (Anexo 12) Después de haber comparado su resultado con la hipótesis o predicción inicial se organiza la exposición, que realizará ante todo el grupo.

Durante este momento los alumnos de mayor desarrollo y experiencia en el multigrado, deben desempeñar su rol en la transmisión de conocimientos, experiencias y estrategias, así como la colaboración en la observación de manifestaciones grupales en los menores y la conducción del intercambio dentro de las pequeñas agrupaciones.

El docente controlará la realización de la actividad de aprendizaje y el avance del grupo escolar en su aspiración de convertirse en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje. Como miembro del grupo, aprovecha para la retroalimentación y la intervención oportuna, la reorientación si es preciso, el ofrecimiento de los diferentes niveles de ayuda atendiendo a la diversidad característica de estos grupos, y la precisión de condiciones necesarias para la multiinteracción. El docente, debe preparar adecuadamente el momento de intercambio para que cada cual pueda aportar al grupo lo que le falta a los demás y que pueda enriquecer lo suyo, y corroborar o adecuar sus puntos de vistas a partir de los aportes de los demás. (Anexo 10 a)

Evaluación del aprendizaje grupal.

En esta etapa se ponen a prueba las habilidades logradas. Como objetivo medular se ubica la constatación del crecimiento individual y grupal, tomando como referentes los elementos acordados en el encuadre. Se reflexiona en torno a lo logrado y dejado de lograr en relación con la tarea grupal y particularidades de cada alumno y grupo escolar. Se proyecta la nueva etapa. No obstante, a constituir una etapa, se tiene en cuenta a lo largo de todo el proceso de aprendizaje grupal y en cada actividad de aprendizaje.

Es también el momento oportuno para iniciar la preparación de aquella parte del grupo que queda para que asimile la entrada de otro subgrupo.

Es la etapa que cierra cada ciclo de trabajo del grupo y en relación con el objetivo planteado en el encuadre, donde el maestro continuará con sus funciones de observar, interpretar, coordinar y evaluar la dinámica del proceso de aprendizaje grupal. Es el momento adecuado para las reflexiones sobre lo logrado y lo no logrado según lo acordado al nivel individual y grupal.

Este momento comprende:

a) El debate grupal.

Toda tarea grupal concluye con un debate a partir de lo realizado previamente por cada uno de sus miembros de forma individual o en la pequeña agrupación. Para ello el grupo se reorganiza en gran grupo, o según convenga. Se pueden apoyar en técnicas de dramatización, de forma tal que participen varios alumnos. De igual manera, se pueden adoptar formas como la mesa redonda, paneles, el jurado, juegos de roles (Anexo 12), y otras que conduzcan a la participación de todos, donde

cada alumno sea capaz de exteriorizar sus puntos de vistas, criterios, conclusiones a que arribó de forma individual, en el grupo pequeño y en el gran grupo. Es importante que cada uno defienda lo que hizo, que logre que lo suyo sea reconocido, que tiene su valor. Al mismo tiempo que pueda percatarse de lo que le faltó y cómo puede llegar a eso que necesita.

En el debate se debe propiciar que el alumno analice qué hizo, cómo lo hizo, en qué se equivocó, por qué se equivocó y cómo puede eliminar sus errores; que defienda sus criterios ante el grupo y que los reafirme, profundice o modifique a partir de lo que piensa el grupo.

Se concluye esta actividad con la autovaloración y valoración del proceso y del resultado del aprendizaje, apreciada la autovaloración análoga a la autoevaluación como efecto de la emisión de criterios valorativos y de evaluación de su propio desempeño en correspondencia con lo aspirado de forma individual y grupal.

Es importante que se comparen a partir de cómo iniciaron la actividad común de aprendizaje. Cada alumno según su situación social de desarrollo debe estar consciente de qué sabía sobre ese contenido al iniciar y qué es lo nuevo aprendido. Debe responderse la pregunta ¿para qué me sirve eso que aprendí? El momento concluye con la proyección de la próxima tarea, donde los alumnos tendrán un papel destacado a partir de la implicación de cada uno en esa próxima actividad. Se reflexiona desde la misma proyección de los objetivos y demás componentes del proceso, y qué hará cada alumno en el grupo, siempre bajo la dirección del maestro.

(Anexo 10 a)

b) La asamblea de grupo:

Esta etapa tiene un espacio importante ocupado por la asamblea de grupo (Anexo 11), que proporciona elementos de gran valor, a partir de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

Es un momento de reflexiones, que deben apoyarse con el empleo de técnicas grupales, Bermúdez, R. y otros (2002), y estimular que expresen lo positivo y lo negativo que ha influido en el desempeño del grupo y se pueda determinar la estrategia a seguir para eliminar las insuficiencias. A partir de ello lograr que cada miembro aprenda lo que necesita aprender y que el grupo asuma su papel como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje.

Como parte complementaria de las recomendaciones metodológicas están las técnicas grupales, Bermúdez, R. y otros (2002) y las técnicas de trabajo independiente (Anexo 12) Se destacan las:

Técnicas de presentación: serán utilizadas fundamentalmente para conocer los miembros del grupo, informar sobre características de las interacciones y de la comunicación del grupo. Sirven para la animación del grupo.

Técnicas de relajación: se utilizan para que los miembros del grupo liberen tensiones en cualquier momento de actividad y siempre utilizando un tono de voz suave y pausado. Se enfatiza en el peso, el calor y en el aflojar el tono muscular, y otras variantes como la ligereza, la respiración profunda.

Técnicas de animación y concentración: dirigidas a lograr un ambiente fraterno y de confianza, así como la participación de todos los miembros del grupo en las actividades.

Técnicas para trabajar contenido temático: permiten dar tratamiento a las diferentes temáticas. En dependencia del objetivo y las tareas docentes pueden ser de abstracción, la del grupo de discusión, la reja, etc. y análisis general, como los juegos de roles, cuentos dramatizados, juegos didácticos, y las de comunicación y de dramatización.

Técnicas de organización y planificación: propician el desarrollo de actitudes cooperativas, de coordinación y de interdependencia responsable, como los rompecabezas, laberintos, crucigramas colectivos.

Técnicas de cierre: permiten hacer una valoración del trabajo realizado; que se valore hasta dónde fueron cumplidos los objetivos propuestos, cuánto ha avanzado el grupo y cada alumno, lo que influye en el avance o retroceso.

El autor propone las técnicas para el trabajo independiente (Anexo 12); que contribuyen al desarrollo intelectual de los estudiantes y como apoyo indispensable al proceso de aprendizaje grupal en el multigrado, como: la lectura de textos, técnica mientras más leo más aprendo, técnica guía de estudio, técnica guía de experimentación, técnica el cuestionario, técnica de la entrevista, técnica del subrayado, técnica de interpretación de gráficas, técnica de lectura de mapas, técnica de toma de notas, técnica de elaboración de resúmenes, técnica de elaboración de cuadros comparativos, técnica de elaboración de cuadros sinópticos, técnica de elaboración de mapas conceptuales, técnica para la construcción de rayos numéricos, técnica de la cadena, técnica elaborando preguntas y respuestas, técnica de la dependencia recíproca.

Para que estas recomendaciones metodológicas tengan una materialización eficiente, el docente debe tener dominio de ellas. Cada docente del multigrado debe saber demostrar a sus alumnos la utilidad de lo que él le enseña en cada momento de la actividad común de aprendizaje. Debe, además, saber articular armónicamente en el currículo todas las acciones educativas que proporcionan la escuela, la comunidad, y los medios que la Revolución ha puesto en sus manos.

II.4.- Preparación a los docentes para implementar la Concepción Didáctica

Para que el docente del multigrado pueda dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje en correspondencia con las exigencias que se plantean en esta Concepción Didáctica, es necesario que posea una adecuada preparación, a partir de los principales resultados de esta investigación. En esa dirección se proponen algunos elementos considerados importantes en su implementación, que incluye a los maestros que laboran en escuelas multigrado, y profesionales en formación de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. Además, se precisan momentos por los que debe transcurrir.

Se incluyen en la preparación los profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos y de sedes universitarias pedagógicas que imparten la asignatura de Didáctica de la Escuela Primaria en la carrera y a los directivos municipales y provinciales que asesoran las estructuras de dirección de las escuelas primarias con grupos multigrados.

A tenor de la consideración del nivel de partida, se diseñan las acciones que materializan la preparación, desde la perspectiva de la superación y la preparación metodológica.

Acciones de superación:

- Proyección de un curso de superación para directivos y maestros de escuelas multigrado, con el tema, El aprendizaje grupal en grupos multigrado.
- Ofertar temas específicos relacionados con el proceso de enseñanza - aprendizaje en este contexto en las tareas investigativas de la práctica laboral y como parte del Trabajo Científico Estudiantil.
- El trabajo grupal como forma de organización del proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Caracterización del aprendizaje grupal de los escolares de un grupo escolar multigrado.
- Dimensiones y regularidades del proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado.
- Desarrollar intercambios de experiencias al nivel de zonas territoriales, municipios y provincia, a partir de las experiencias en torno al multigrado, sobre la base del enfrentamiento con la actividad laboral.
- Involucrar a maestros del multigrado en ejercicio y profesionales en formación en investigaciones relacionadas con el tema del aprendizaje grupal en este contexto escolar.
- Estimular la participación de docentes y directivos del multigrado en el Taller que se convoca por la Asociación de Pedagogos de Cuba de la provincia Holguín, al nivel provincial y Territorial (provincias orientales). Involucrar a maestros que aplican la Concepción que se propone.

Acciones metodológicas:

- Preparar un metodólogo municipal para que sea el encargado de la coordinación de estas y otras acciones que contribuyan a la interiorización y materialización de la Concepción Didáctica.
- Desarrollar una reunión metodológica con docentes y directivos que laboran en escuelas con grupos multígrados, para destacar las insuficiencias y proponer soluciones a partir de los resultados de la investigación, la Concepción Didáctica.
- Desarrollar talleres metodológicos con docentes y directivos que laboran en escuelas con grupos multígrado, a partir de los acuerdos y resultados de la reunión metodológica.
- Talleres metodológicos con docentes y directivos que laboran en escuelas con grupos multígrado.
- Desarrollo de clases metodológicas, abiertas y demostrativas para demostrar cómo se desarrolla una actividad común de aprendizaje a partir de un contenido integrado para un grupo escolar multígrado.
- Convocar a sesiones de preparación metodológica a partir de talleres con los representantes municipales que se encargarán del seguimiento a la preparación e implementación de la Concepción Didáctica a través del desarrollo de las Preparaciones Metodológicas en cada dirección zonal, según los grupos escolares por combinaciones de grados.

El primer momento de la preparación se dedica a elementos teóricos y metodológicos necesarios al planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso de enseñanza y aprendizaje grupal en el multígrado, como: las configuraciones, dimensiones y regularidades fundamentales del proceso de enseñanza para lograr el

aprendizaje grupal en el multigrado, dimensiones e indicadores para caracterizar el aprendizaje grupal en el multigrado, las técnicas para el trabajo grupal y el trabajo independiente y las recomendaciones metodológicas de cada uno de los momentos. Para los profesionales en formación se hace curricularmente a través de talleres especializados y la práctica laboral concentrada. Para los maestros en ejercicio se desarrolla a través de sesiones de trabajo en las preparaciones metodológicas concentradas, colectivos zonales y en las aulas.

Otro momento en la preparación para la implementación de la Concepción Didáctica lo constituye la verificación en la práctica de cómo se comprendió. Se observarán clases, se aplicarán entrevistas y encuestas. En el caso de los docentes en formación tendrán un tutor que los guiará y velará por el cumplimiento de las indicaciones.

Para la preparación de los profesionales en formación se adoptan algunas alternativas al no estar todos en el mismo año de la carrera. Se utilizan tres variantes: en la primera se realiza la preparación a partir de los talleres especializados de Didáctica en el curso de habilitación, con elementos fundamentalmente metodológicos, la segunda está dirigida a los profesionales en formación que reciben sus clases en los encuentros en las sedes municipales, donde se introducen los talleres en el primer módulo de cada año, teniendo en cuenta los contenidos de la concepción didáctica que se avienen con las habilidades profesionales de cada año, (Modelo del Profesional. Carrera licenciatura en Educación Primaria, 2005) y una tercera variante para aquellos profesionales en

formación que están ubicados en escuelas multigrado y que reciben la preparación con los maestros en ejercicio.

Para evaluar la efectividad de la preparación de los docentes, en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en grupos multigrado, es necesario un cuerpo de dimensiones e indicadores que permitan caracterizar su desempeño. (Anexo 13)

Con la preparación de los docentes se contribuye a la erradicación de las insuficiencias que evidencian los docentes que laboran con grupos multigrados y con ello a la elevación de la calidad del egresado de la educación primaria de ese contexto escolar, tomando como centro el aprendizaje grupal.

Conclusiones del capítulo:

La concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado centra su atención en el grupo escolar multigrado. Se caracteriza por el establecimiento de interacciones entre sujetos de diferentes cohortes, a partir de un objetivo grupal multigrado como categoría rectora de la actividad común de aprendizaje sobre la base de un contenido integrado y donde cada miembro, como sujeto individual, se articula en la nueva configuración del grupo, convirtiéndose en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje. En su diseño revela la cualidad integradora, a partir del principio de la multiinteracción como el que guía, a través de las relaciones que se establecen entre configuraciones y entre dimensiones, el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje grupal en el multigrado.

La Concepción Didáctica se complementa con dimensiones e indicadores que activan la caracterización del aprendizaje grupal en el multigrado. Incluye, algunas exigencias inherentes a este proceso, así como elementos que caracterizan su

dinámica en la reconfiguración de los sujetos individuales como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje, y mediado por la acción del trabajo grupal a partir de un contenido integrado a través de una actividad común de aprendizaje.

Esta Concepción Didáctica incluye recomendaciones metodológicas con etapas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje grupal en el multigrado, y que a la vez contribuyen a la preparación de los docentes de ese contexto escolar en cómo observar, interpretar, coordinar y evaluar el desempeño de su grupo escolar en la actividad común de aprendizaje, y con la utilización del trabajo grupal a partir de un contenido integrado. La Concepción incluye un folleto de técnicas para el trabajo independiente, que la complementan y a la vez favorecen el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

CAPÍTULO III IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA ACERCA DEL APRENDIZAJE GRUPAL EN ESCOLARES DEL MULTÍGRADO

En este capítulo se exponen las ideas esenciales que sirven de sustento para explicar la intervención en la práctica, dirigida a determinar la validez de la Concepción Didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado. Se realiza un análisis de los datos obtenidos como resultado de la aplicación de los métodos de la investigación.

III.1.- Estrategia de investigación

Esta investigación tiene como antecedentes un estudio realizado por el autor durante los años 2000 y 2001, a partir de los resultados derivados de la aplicación de instrumentos a docentes y alumnos del multigrado en escuelas de la provincia

Holguín. Ese estudio demostró que los problemas que afectaban el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje en ese contexto escolar, se podían resolver si se determinaban los factores, desde el punto de vista didáctico, que incidían en el desarrollo del proceso.

Sustentado en esos elementos se inicia esta investigación, la que transcurre por etapas:

- En la primera etapa se seleccionó la muestra de forma intencional, recurriendo al conocimiento del investigador, con amplia experiencia en el sector y conocedor de la población. La población compuesta por las 1011 escuelas con grupos multígrados de la provincia Holguín. En tanto, la muestra quedó conformada por cuatro escuelas multígrados del municipio Frank País (Figura 4).

La muestra recoge intencionalmente tres de las combinaciones más representadas en la población. Quedó integrada por tres grados con alumnos del primer y segundo momentos del desarrollo, dos grados de una combinación básica y tres grados con alumnos del segundo y tercer momento del desarrollo.

Figura 4. - Muestra del pre experimento.

Cantidad de grupos.	Combinaciones del multigrado.	Hembras	Varones	Total
2	2., 3. y 4..	13	8	21
2	5. y 6.	12	11	23
2	4., 5. y 6.	7	9	16
Maestros - 6 Directivos - 6	3	32	28	60

- A partir de las regularidades en correspondencia con las carencias desde el punto de vista empírico y teórico, se concibió una concepción didáctica para la conducción del proceso de enseñanza – aprendizaje en el multigrado.
- Concebida la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado, se aplica en la práctica y se constata su validez mediante el pre experimento. Se utiliza un único grupo, al que se aplican pruebas de rendimiento académico inicial, intermedio y final.
- Concluido el pre experimento, la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado se introduce en otras escuelas de la provincia Holguín.

El análisis de los resultados de la investigación, se sustentan en los resultados de los diferentes instrumentos de las distintas mediciones realizadas para la profundización en su análisis durante al pre experimentdatos y en los datos obtenidos a partir de la aplicación del criterio de expertos para la validez teórica de la concepción didáctica.

III. 2. - Diagnóstico del problema

Para la argumentación del diagnóstico del problema formulado, se parte de la validación empírica. En esta validación se tuvo en cuenta la operacionalización de las variables, tanto independiente como dependiente. Se toma como punto de partida la definición de cada una de ellas y de los indicadores para facilitar su medición. Resultados que se hacen posibles a partir de la concepción de un grupo de instrumentos interrelacionados que posibilitan la combinación de mediciones cuantitativas y cualitativas. En ese sentido se planificó un pre - experimento con el propósito de comprobar la validez de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado.

El diagnóstico inicial se realiza a la muestra seleccionada, incluyendo maestros y directivos que laboran en esas escuelas. Este se realiza a partir de la aplicación de:

- a) Encuesta a docentes; con el objetivo de conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje y sus principales características. La encuesta fue aplicada a los 12 docentes, incluidos los directivos. (Anexo 1)
- b) Encuesta a estudiantes; se aplica a los 60 alumnos de la muestra para conocer sus opiniones en relación con la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje por parte del maestro. (Anexo 3)
- c) Observaciones a clases; se realiza la observación de 3 clases a cada uno de los docentes implicados en la muestra, con el objetivo de precisar los períodos de inactividad de los escolares, las oportunidades y posibilidades de intercambio, de establecimiento de relaciones y su calidad en sentido general. (Anexo 2)

d) Prueba Pedagógica de Entrada; se aplican instrumentos de Lengua Española y Matemática para todos los alumnos de la muestra.

Además, se valoran los datos del aprendizaje escolar resultantes del último período escolar.

Del análisis de los resultados de las encuestas a docentes, se concluye que todos consideran como aspectos indispensables en la organización de sus clases los componentes no personales del Proceso Docente Educativo, la mayoría jerarquiza los objetivos y uno sólo considera a los alumnos como un elemento necesario y lo ubica en tercer lugar. Ninguno se refiere al grupo escolar. Los referentes teóricos esgrimidos para la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje, son los mismos de la escuela graduada, con adaptaciones para el multigrado, pero poco significativas a tenor de las diferencias maduracionales que caracterizan a los miembros de estos grupos escolares. El maestro se presenta siempre como el dirigente, pero sin la debida articulación desde dentro del grupo.

Se evidencia un predominio en el uso del método expositivo en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje, lo utilizan todos los docentes, dos lo ubican en primer lugar, tres lo utilizan como un segundo método y uno lo ve como una tercera variante. Los métodos del trabajo independiente y los de elaboración conjunta son los menos usados por los docentes encuestados. Las actividades responden a las exigencias de grado, cada grado con sistemas de actividades diferentes.

El 88, 4 % de los docentes coinciden en la utilización de formas de organización en la dirección del proceso, se trabaja combinando actividades dirigidas con actividades

autónomas con uno y otros grados respectivamente, por lo que durante el proceso hay momentos de inactividad.

El 100 % de los docentes refiere buena calidad en la dirección proceso de enseñanza - aprendizaje, a la vez declaran que pudiera ser mejor si trabajaran con un sólo grado. Un directivo piensa que en esas condiciones del multigrado hace falta algo que le ayude al maestro profundizar en el conocimiento de cómo debe transcurrir el proceso y así elevar la calidad en el desarrollo de sus clases. Necesitan, además, de elementos que le orienten en cómo organizarlo mejor y que el alumno haga más de lo que hace ahora, pero no saben qué es, ni cómo hacerlo. La clase se concibe según la teoría existente, donde el referente conceptual es la escuela graduada y el grado. Evidencian desconocimiento en relación con el trabajo grupal.

Por otro lado, evidencias limitaciones en el dominio de las necesidades y potencialidades de los alumnos, así como que desconocen lo grupal en general. En las clases hay ausencia de técnicas que contribuyan a la estimulación del aprendizaje, así como que no se logra establecer el nexo entre lo conocido y lo nuevo por conocer.

Los alumnos manifiestan que:

- Los docentes, abusan del trabajo frontal con un grado, alternando con actividades autónomas en el otro, u otros grados.
- El 100 % de los alumnos permanecen una gran parte del tiempo que dura la clase inactivos, entre quince y veinte minutos cuando la combinación es de las básicas,

de dos grados, y entre veinticinco y treinta minutos si la combinación es de tres grados.

- De lo anterior se obtiene que el nivel de actividad en cada grado en las combinaciones básicas, es bajo, el grupo A alcanza el 66, 67 % de actividad durante la clase y el B sólo el 55, 56 %.
- El nivel de cooperación en el aprendizaje es casi nulo. Cuando lo hay es entre alumnos del mismo grado y como la acción de ayuda.
- Aunque se reúnen por equipos, en la realización de las tareas docentes no hay intercambio ni cooperación. Se utiliza para variar la forma, no con un objetivo de grupalidad.
- No se ofrecen actividades donde los alumnos de diferentes grados puedan trabajar "juntos".
- Hay un predominio de clases donde el alumno trabaja poco, el maestro habla mucho y el alumno se comunica sólo con el maestro. El maestro orienta las actividades por separado a cada grado y les indica que trabajen de forma independiente, se traslada al otro u otros grados hace lo mismo y luego vuelve a controlar. El control, generalmente es a través de la lectura de lo realizado o autocontrol por el pizarrón.
- No participan en la toma de decisiones organizativas, docentes y otras. Es siempre el maestro el que dice cómo se trabajará y organizará el grupo.
- El nivel de conocimiento de las tareas a desarrollar es bajo, así como bajo qué condiciones se realizarán y qué papel desempeñará cada alumno. No necesitan

mucho esfuerzo para resolver las actividades. Casi siempre terminan antes del tiempo asignado a cada actividad.

- Relacionado con el sentir anterior, no se posibilita el “movimiento del pensamiento”, las tareas docentes exigen solamente un primer de desempeño, y algunas un segundo nivel.
- No se aprovechan las posibilidades y potencialidades del grupo para el trabajo diferenciado, generalmente se trabaja por la media del grupo (se considera a cada grado como grupo), y en pocas ocasiones se atienden a los de bajos resultados y casi nunca los de rendimiento alto.
- No se transita por los niveles de ayuda, se ofrece directamente un tercer nivel, demostración completa. Cuando un alumno no sabe el maestro explica nuevamente de la misma forma que lo hizo la primera vez, auxiliado de la demostración. No se le hacen otras preguntas o sugerencias.
- Se aburren en muchas clases. Se repite mucho, todas las clases se parecen. Los alumnos casi siempre saben lo que se hará.
- Aprenden algo nuevo en pocas clases y de igual forma se usan las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones en muy pocas ocasiones.
- Hay un desconocimiento de las técnicas para el trabajo grupal e individual. Solo conocen algunos juegos didácticos, que siempre son los mismos.
- El aprendizaje escolar no sobrepasa el 60 % de respuestas correctas. El 35 % de los alumnos no alcanza nivel y el 65 % se desempeña a un primer nivel.

De este análisis se puede concluir que el proceso de enseñanza - aprendizaje en estas aulas se ve limitado porque:

1.- Se concibe según los referentes teóricos de la escuela graduada con sus grupos unígrados, careciendo de determinados elementos que sustenten su concepción a partir de las características inherentes a cada grupo escolar multígrado, donde se considere la diversidad de niveles maduracionales entre sus miembros. Los antecedentes teóricos no brindan los recursos suficientes para su particularización. La forma de dirigirlo no propicia el establecimiento de relaciones entre los alumnos, ni la adecuada comunicación con actividades que exijan un alto nivel de interacción y socialización en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

2.- La forma de dirigirlo no propicia el establecimiento de relaciones entre los alumnos, ni la adecuada comunicación con actividades que exijan un alto nivel de interacción y socialización en el proceso de enseñanza - aprendizaje. El docente carece de recursos teóricos y prácticos que le permitan estimular las relaciones sujeto – sujeto, sujeto – maestro, sujeto individual – sujeto grupal y sujeto – objeto del conocimiento, mediadas por una actividad común de aprendizaje, y que satisfaga las necesidades y aspiraciones de todos los alumnos de un grupo escolar multígrado.

3.- Derivado de lo anterior, los alumnos no poseen las habilidades necesarias para el establecimiento de las relaciones entre ellos, donde el maestro sea considerado un miembro más, y con el objeto del conocimiento con carácter grupal, en tanto carecen de estrategias para el intercambio. De igual manera adolecen de adecuadas habilidades trabajo a través de diferentes formas grupales de organización y el uso de técnicas como elementos esenciales de un proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador, donde el grupo escolar sea su principal mediador.

4.- El proceso se estructura considerando los referentes epistemológicos existentes,

y que siempre responden a grupos con características homogéneas o cercanas según los grupos escolares unígrados, por lo que no cuentan con recursos que le permitan conducir al grupo escolar multígrado hacia su desarrollo, donde la actividad y la comunicación constituyan el eje central, en la búsqueda de la conversión del grupo escolar multígrado en sujeto grupal y con ello un crecimiento personal y grupal. No obstante, a las limitaciones, se evidenciaron potencialidades para lograr un proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador en este contexto escolar, como:

- Nivel de comprensión por parte de los docentes y directivos de la necesidad de transformar el proceso en las escuelas multígrado a partir de las características de ese contexto escolar.
- Reconocimiento por docentes y directivos, de la evidencia de limitaciones en el proceder para el desarrollo de habilidades en los escolares para trabajar en diferentes agrupaciones.
- Preparación de docentes y directivos. La experiencia acumulada en el sector rural y la alta disposición para su superación y profundización del trabajo científico – metodológico que se desarrolla a partir de las insuficiencias que afloran en el proceso pedagógico.
- Motivación que sienten los escolares por el descubrimiento de nuevas formas de obtener conocimientos y de relacionarse entre ellos durante el desarrollo del proceso.
- Reconocimiento de la necesidad de investigar el tema del multígrado, tomando al grupo como el elemento clave para la concepción del proceso de

enseñanza – aprendizaje, a partir de sus características y el papel que le corresponde al maestro y a los alumnos en la dinámica del proceso.

Para la implementación de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en aulas multigrados, además del análisis de los resultados del diagnóstico inicial, se tuvo en cuenta el análisis de los resultados de la consulta de expertos.

III.3.- Análisis de los resultados de la consulta de expertos

La Concepción Didáctica propuesta acerca del aprendizaje grupal en el multigrado se somete al criterio de expertos como método por excelencia para obtener un consenso de opiniones. Es un proceso que se realiza a través del método Delphi, con nivel de partida en un juicio intuitivo de un grupo de expertos en el tema que se consulta. Para lograr ese propósito se organiza un diálogo anónimo entre los expertos seleccionados y luego consultados individualmente a través de cuestionarios que son respondidos y procesados, de cuyos resultados sucesivos se obtiene el consenso buscado.

Dentro de los aspectos que se someten al análisis de los expertos están, el trabajo grupal a partir de un contenido integrado, a través de una actividad común de aprendizaje, las dimensiones y regularidades del aprendizaje grupal en el multigrado, las recomendaciones metodológicas, el conjunto de técnicas para el trabajo independiente y grupal (Anexo 5), y la propuesta de dimensiones e indicadores para la caracterización del aprendizaje grupal en ese contexto escolar, elementos considerados de vital importancia dentro de la concepción didáctica propuesta..

Para la calificación de los criterios ofrecidos por los expertos se utilizan cinco

categorías, MUY adecuada, BASTANTE adecuada, CASI adecuada, POCO adecuada, NO adecuada.

Se parte de la consulta de 42 posibles expertos, de ellos responden 34. Finalmente se escogen 28 expertos en correspondencia con el coeficiente de competencia (K) que alcanzan una puntuación superior a 0,8 puntos, de 1 posible. (Anexo 5a y 5b)

La composición de los expertos queda de la siguiente manera:

Metodólogos nacionales del MINED.....	2
Profesores adjuntos al ISPH.....	3
Metodólogos de las DME.....	8
Directivos de escuelas.....	9
Maestros que laboran en el sector rural.....	6
Total de expertos.....	28

La selección de los expertos se realiza a partir del resultado de autovaloración para la determinación del coeficiente de conocimiento (kc) y coeficiente de argumentación (ka), luego el coeficiente de competencia:

$$K = \frac{1}{2} (kc + ka) \text{ (Anexo 5b)}$$

A partir del análisis de los resultados obtenidos del procesamiento estadístico del método Delphi y de las sugerencias y recomendaciones realizadas por los expertos se pudo arribar a un consenso en relación con la Concepción Didáctica. El análisis permite realizar la evaluación de los aspectos formales que la integran, además de precisar la frecuencia acumulada y la frecuencia relativamente acumulada, posibilitando el análisis del comportamiento de cada indicador. (Anexos 5 a y b 1)

Previo a la consulta que expresa el consenso logrado, se hicieron dos rondas. La primera, dirigida a buscar criterios o proposiciones para enriquecer la propuesta. Derivado de las sugerencias (Anexo 5 b. 2), se obtiene un perfeccionamiento de las recomendaciones metodológicas y la inclusión de dos técnicas participativas; cambios que enriquecieron la Concepción Didáctica. En relación con las recomendaciones metodológicas, se ofrece a través de la formulación del objetivo que parta de una habilidad generalizadora sobre la base de un contenido, respetando los niveles de asimilación, profundidad y sistematicidad a partir de los estadios maduracionales existentes en el grupo, y sin establecer topes en las posibilidades cognoscitivas de los alumnos.(Anexo 10)

Para lograr la integración del contenido y del objetivo grupal, se procede de la siguiente manera:

1.- Determinación de dominios cognitivos por asignaturas.

2.- Identificación de contenidos de cada uno de los dominios cognitivos por grados.

Análisis del contenido teniendo en cuenta supuestos suficientes y necesarios considerando los niveles de asimilación exigidos en cada uno de los grados representados en el grupo escolar multigrado.

Determinación de rasgos esenciales y no esenciales del contenido correspondiente a cada uno de los grados de la combinación del grupo escolar multigrado.

Determinación de rasgos comunes a todos los grados de la combinación del grupo escolar multigrado.

3.- Determinación de necesidades e intereses de los alumnos en correspondencia con los niveles maduracionales presentes en la combinación del grupo escolar

multigrado.

Determinación del nivel de dominio del objeto grupal del conocimiento de acuerdo con los niveles maduracionales presentes en la combinación del grupo escolar multigrado.

Análisis de los posibles intereses por grupos de alumnos en relación con los estadios maduracionales presentes en la combinación del grupo escolar multigrado.

Valoración de las posibles necesidades por grupos de alumnos en relación con los estadios maduracionales presentes en la combinación del grupo escolar multigrado.

Precisión de puntos de contacto o con posibles acercamientos entre los intereses de los alumnos de diferentes niveles en su situación social de desarrollo.

Precisión de puntos de contacto o con posibles acercamientos entre las necesidades de los alumnos de diferentes niveles en su situación social de desarrollo.

Selección de los aspectos del contenido que pueden servir como elementos relacionantes entre los intereses y entre las necesidades de los alumnos de diferentes niveles maduracionales.

4.- Obtención de la síntesis de contenidos por dominios cognitivos a partir del establecimiento de los nexos de contenidos, de intereses y de necesidades.

Integración de elementos comunes atendiendo al contenido por dominios cognitivos.

Ordenamiento de elementos comunes integrados a partir de la socialización atendiendo a las necesidades e intereses representados en el grupo.

Integración de contenidos por dominios cognitivos atendiendo a los nexos establecidos.

Formulación del objetivo grupal multigrado por dominios cognitivos. En tanto, el

objetivo grupal multigrado constituye la categoría didáctica rectora del aprendizaje grupal en el multigrado.

En relación con las técnicas para el trabajo independiente y el grupal, Se incluyen: la técnica de la cadena, y la técnica a formular y responder preguntas. (Anexo 12)

La técnica de la cadena consiste en completar una información a partir de conocimientos que posea el alumno o que adquiera en la propia actividad de aprendizaje. Puede ser como parte de un concepto, de un relato o de un hecho, a partir de informaciones parciales. Se utiliza en cualquier tipo de clase, así como para apoyar la exposición de un subgrupo al concluir una actividad de aprendizaje en una pequeña agrupación. Se complementa con la búsqueda, la indagación a partir del análisis y / o la síntesis. Las actividades siempre responderán al objetivo grupal.

La técnica a formular y responder preguntas está dirigida a lograr que los alumnos desarrollen habilidades en la formulación y respuesta a preguntas. Puede emplearse en actividades que cierren un tema de trabajo.

En su desarrollo es necesario que en todos los equipos se trabaje el mismo tema y que estén integrados por alumnos de los diferentes grados, donde los alumnos de grados superiores, además de sistematizar conocimientos, los enriquecerán. Un representante de un grado superior fungirá como asesor. Todos trabajan bajo las mismas indicaciones, pero con la asignación de un aspecto del cual debe elaborar una cantidad determinada de preguntas. Al finalizar se realiza una actividad conclusiva al nivel grupal.

Presentada en una segunda ronda se considera su validez para la implementación. (Anexo 5 b. 3)

Se considera por los expertos que las dimensiones e indicadores para la caracterización están en condiciones de ser aplicados y que contribuyen a un mejor conocimiento del desempeño del proceso, de sus alumnos y del grupo en general. De igual manera se reconoce la necesidad de identificar las dimensiones y regularidades que dinamizan y rigen el proceso de enseñanza – aprendizaje en las condiciones del multigrado.

En relación con la utilización de las diferentes formas del trabajo grupal, se presentan rasgos de satisfacción, pues ahora comprenden el porqué de cada una, así como el cómo y cuándo utilizarlas. Se enfatiza en la necesidad de profundizar en la relación contenido integrado – objetivo único y relación de la estructura interna de algunas técnicas.

Aunque dentro de las recomendaciones ofrecidas, no se refieren a las dimensiones e indicadores para la caracterización del aprendizaje grupal en el multigrado, el autor considera oportuno un perfeccionamiento de los indicadores, los que quedarían de la siguiente manera:

- Para la determinación del estadio inicial del grupo escolar multigrado.
 - Total de miembros por grados.
 - Situación del desarrollo de cada uno de los miembros atendiendo a niveles maduracionales.
 - Nivel de preparación de cada uno de alumnos según la procedencia, (grupo unigrado, grupo multigrado, grupo del grado preescolar, Programa Educa a tu Hijo, del seno familiar, otras)

- Conocimiento por cada miembro del lugar que ocupaba en el grupo de procedencia, si procede de otra agrupación, y lugar que ocupa en el grupo atendiendo al liderazgo.
- Nivel de conciencia del desarrollo de habilidades, que posee cada alumno, para el uso de técnicas para el trabajo individual y grupal.
- Nivel de conocimiento de cada uno de los escolares sobre los demás miembros del grupo.
- Nivel de conocimiento de las limitaciones y potencialidades individuales y grupales en su interacción con el objeto del conocimiento y con los demás sujetos.
- Nivel de aceptación del contenido integrado, de la actividad común de aprendizaje y las diferentes formas de organización del trabajo grupal.
- Nivel de concienciación de las posibilidades individuales y grupales para extraer la parte del objeto grupal del conocimiento, con la cual deben interactuar individualmente.
- Nivel de satisfacción de los alumnos con su participación en la realización de cada actividad común de aprendizaje a partir del contenido integrado, a través de diferentes formas organizativas.
- Nivel de conocimiento de las limitaciones y potencialidades individuales y grupales para que el grupo adquiera un alto nivel en su desempeño como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje.
- Nivel de participación de cada uno de los alumnos en las actividades de aprendizaje con enfoque grupal.

- Para el desarrollo del proceso de aprendizaje grupal.
- Dominio del contenido de su grado y en correspondencia con su nivel maduracional.
- Conocimiento por parte de cada miembro del grupo de los contenidos que puede lograr según su desarrollo maduracional y zona de desarrollo próximo.
- Nivel de participación consciente en la organización, planificación, ejecución y control de la actividad común de aprendizaje según el contenido integrado.
- Nivel de motivación que logra cada alumno para el trabajo grupal, a partir de un contenido integrado a través de una actividad común de aprendizaje.
- Nivel que logra cada alumno en la interacción de los sujetos y de estos con el objeto del conocimiento, a partir de lo que cada cual puede hacer solo o con ayuda.
- Manifestaciones cognoscitivas a partir de la actividad común de aprendizaje con un objetivo único para todos los grados, nivel de aportaciones individuales y grupales.
- Manifestaciones individuales y grupales a través de la dinámica del grupo durante la actividad común de aprendizaje. Actuación del maestro como un miembro más.
- Utilización consciente de técnicas para el trabajo individual y grupal. Uso de otros medios.
- Nivel de socialización de los conocimientos en intercambios posteriores al trabajo individual o en las pequeñas agrupaciones.
- Nivel de aprovechamiento de la potencialidad educativa del contenido integrado.

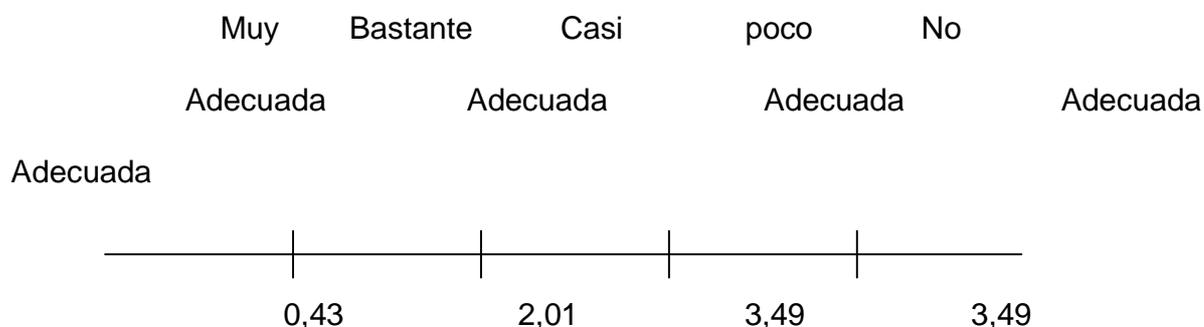
- Influencia del grupo a partir de su rol como sujeto grupal durante la actividad común de aprendizaje.
- Nivel logrado por cada miembro y grupo en general en relación con su crecimiento personal y grupal.
- Para la evaluación del proceso de aprendizaje grupal.
 - Nivel de aceptación logrado en cada miembro, en relación con la interacción entre los sujetos de diferentes niveles maduracionales.
 - Nivel de satisfacción logrado por el grupo y por cada miembro, a partir de la interacción entre los sujetos de diferentes niveles maduracionales.
 - Nivel de satisfacción logrado por el grupo y por cada miembro, a partir de la interacción de los sujetos de diferentes niveles maduracionales con el objeto grupal del conocimiento.
 - Nivel de desempeño logrado por el grupo y de forma individual en correspondencia con las exigencias del objetivo grupal multígrado y niveles maduracionales.
 - Nivel de desempeño logrado por cada alumno y por el grupo escolar multígrado en cada dominio cognitivo por asignaturas, a partir del modelo acordado y aspiraciones cognoscitivas según el objetivo grupal multígrado y niveles maduracionales.
 - Evidencias en las manifestaciones individuales y grupales del desarrollo de valores, a partir de su actuación (adecuada, poco adecuada, inadecuada), según exigencias acordadas.

- Nivel logrado en el desarrollo de habilidades, conocimientos, capacidades y normas de comportamiento individuales y grupales, tomando como referente el modelo requerido para garantizar la actuación según lo exige el grupo escolar multigrado a partir de la multiinteracción.
- Estado de la cohesión grupal (buena, regular, pobre) atendiendo a la multiinteracción y pertenencia al grupo, según posibilidades y potencialidades individuales y grupales.
- Nivel logrado por el grupo en su desempeño como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje (alto, medio o bajo) como muestra del crecimiento personal y grupal.
- Nivel logrado en la materialización de la multiinteracción.

Al finalizar el procesamiento estadístico de la tercera ronda, de los datos y análisis de las sugerencias y recomendaciones ofrecidas por los expertos en los diferentes cuestionarios, se pudo apreciar el consenso en relación con los elementos sometidos a consideración. (Anexo 5 a y b1)

Se concluye con la determinación de los puntos de cortes para distinguir las categorías para cada indicador. Esos puntos de corte para las diferentes categorías (C1 a C5), constituyen la valoración realizada por ellos sobre la Concepción Didáctica acerca de aprendizaje grupal en el multigrado, ellos son 0,43; 2,01; 3,49; 3,49, y que al compararla con los elementos consultados se obtiene que el trabajo grupal a partir de un contenido integrado a través de una actividad común de aprendizaje es de 0,67 BASTANTE adecuado, que las recomendaciones metodológicas 0, 27 MUY adecuadas, las dimensiones e indicadores para la caracterización del aprendizaje grupal es de 0,67 BASTANTE adecuadas, las

dimensiones 0,46 y regularidades 0,57 BASTANTE adecuadas y las técnicas 0,18 evaluada de MUY adecuadas. (Anexo 5 b1)



No obstante, a la correlación general entre los elementos, la mayor discrepancia entre los expertos se aprecia:

- En la concepción de objetivos integrados para los diferentes grados que forman el grupo escolar multigrado, a partir de la integración del contenido.
- En el análisis de determinadas acciones estructurales de algunas de las técnicas para el logro de un mayor enfoque participativo durante el proceso de búsqueda del conocimiento.

Todas las sugerencias, recomendaciones y resultados derivados de los análisis se tuvieron en cuenta en la redacción del capítulo II y anexos.

Consideraciones generales:

De todo el análisis derivado de los criterios ofrecidos por los expertos se arribó a las conclusiones siguientes:

- Que la concepción propuesta acerca del aprendizaje grupal en el multigrado resulta MUY adecuada. La funcionabilidad y relaciones internas de los elementos que la integran garantizan su implementación.
- Que las recomendaciones metodológicas que se ofrecen, incluyendo el trabajo

grupales a partir de un contenido integrado a través de una actividad común de aprendizaje, son fáciles de imbricar en la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje en este contexto. Recomendaciones objetivas, accesibles y asequibles.

- Que las dimensiones e indicadores para caracterizar el aprendizaje grupal son necesarias y están adecuadas a las necesidades de ese contexto. Posibilitan la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje en correspondencia con las necesidades individuales y grupales para satisfacer las exigencias sociales actuales.

- Que las técnicas que se ofrecen para apoyar el desarrollo del proceso de aprendizaje grupal en las condiciones del multigrado vienen a llenar los vacíos didácticos, al resolver algunas de las manifestaciones grupales que afloran durante la actividad de aprendizaje, para lo cual el maestro actual se encuentra desprovisto de recursos teóricos y metodológicos.

III.4.- Diseño del Pre experimento

El Pre experimento se diseña para ser aplicado en un solo grupo, con medición antes, durante y después de aplicado. La muestra está constituida por la matrícula de las cuatro escuelas seleccionadas.

Objetivo: Determinar la influencia de la concepción didáctica en el desarrollo del aprendizaje grupal en el multigrado.

Selección de la muestra.

La muestra quedó constituida por seis grupos escolares de cuatro escuelas rurales. Dos grupos con veintiún alumnos de segundo, tercero y cuarto grados; dos grupos con veintitrés alumnos de quinto y sexto grados y dos grupos con dieciséis alumnos de cuarto, quinto y sexto grados. Integran la muestra, además, seis maestros y seis

directivos, de esas mismas escuelas.

El diagnóstico de la muestra se realizó a través de diferentes instrumentos, como encuestas a docentes y alumnos, prueba pedagógica, estudio de documentos pedagógicos y la observación de la actividad docente.

Determinación y operacionalización de las variables.

Se procede a la determinación de las variables intervinientes a controlar y a la operacionalización de las variables, dependiente e independiente.

Variable independiente: Concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado:

Considerada como el sistema de indicaciones, acciones, actividades y operaciones teóricas y metodológicas que se planifican, organizan, ejecutan y controlan en relación con el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje grupal en aulas multigrado del sector rural, con el propósito de elevar la calidad del proceso y el aprendizaje escolar.

Variable dependiente: Proceso de enseñanza – aprendizaje:

Considerada como los niveles en el dominio de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje, que tiene como objetivo elevar su calidad en el multigrado del sector rural, a partir de los postulados actuales del aprendizaje grupal.

Otras variables intervinientes controladas.

Status de vida de cada alumno: esta se tendrá en cuenta todo lo relacionado con la posición que ocupa cada alumno dentro del grupo formal y el no formal, en la familia y la comunidad. Así como las particularidades de su desarrollo físico, psíquico, pedagógico.

Particularidades etáreas: se tendrá en cuenta la existencia de diferentes grados en un mismo grupo escolar.

Preparación de los maestros: todos son licenciados en educación primaria y con varios años de experiencias en el contexto del multigrado del sector rural.

Preparación de la familia: se consideran las condiciones culturales de la familia, nivel de las relaciones hogar – escuela, incidencia de la familia en la formación de sus hijos.

Condiciones de la institución: se consideran las condiciones constructivas, higiénicas, organización escolar.

Aplicación de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado.

Aplicación de una medición inicial, a través de una prueba de entrada y encuesta a docentes y alumnos, para profundizar en la situación actual del desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Preparación al personal que intervendría en la aplicación de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado.

Aplicación de la variable independiente.

Observación del desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, aplicación de mediciones parciales a través de pruebas de rendimiento académico. Continuación con la implementación de la variable independiente.

Aplicación de una medición final, a través de la observación del desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, la aplicación de una prueba de rendimiento académico y de encuesta a alumnos y docentes.

Para la medición de la variable dependiente se utilizó el método de escalas, empleando una escala ordinal para medir el nivel de desempeño cognitivo de los escolares y la calidad de la dirección del proceso por parte de los docentes. En tanto, para la valoración estadística de esos resultados obtenidos se aplica la prueba no paramétrica de los signos de Wilcoxon sobre la base de la hipótesis estadística siguiente:

- H0 (hipótesis de nulidad): $p (X_a > X_d) = p (X_a < X_d) = \frac{1}{2}$, es decir, la calidad del proceso y el desempeño de los escolares (X_a) es igual al desarrollo de ellos después del tratamiento (X_d), donde la diferencia de las mediciones entre antes y después es cero.
- H1 (hipótesis alternativa): $p (X_a < X_d) > p (X_a > X_d)$, es decir, la mediana entre antes y después es distinta de cero.

III.5.- Validación empírica de la Concepción Didáctica

Se pone en marcha el pre – experimento diseñado en la muestra, que ya había sido objeto del diagnóstico inicial en el curso 2002 – 2003, adaptando el diseño a las condiciones de los diseños cronológicos a partir de un grupo único, en este caso formado por los seis grupos multigrados. Gráficamente se representa de la siguiente manera. (Figura 6)

Figura 6.- Diagrama del pre experimento.

Grupo	Diagnóstico	Implementación del pre experimento
-------	-------------	------------------------------------

Único	P1, P6	X1	P2, P3	P4	X2	P2, P5, P6
-------	--------	----	--------	----	----	------------

Leyenda:

P1 – Diagnóstico inicial previo a la instrumentación de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multígrado.

P2 – Observación del desarrollo del proceso de aprendizaje grupal.

P3, P4, P5 – Pruebas de rendimiento académico.

P6 – Encuestas a los alumnos y docentes.

X1 – Instrumentación de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multígrado.

En el primer nivel se ubican los escolares que sólo realizan las tareas docentes, tanto en las clases como en las pruebas de rendimiento académico, que responden al primer nivel de desempeño cognitivo, y aquellos docentes que conducen el proceso de enseñanza - aprendizaje de forma tradicional y sólo logran que sus alumnos se desempeñen a un primer nivel.

El segundo nivel enmarca a los alumnos que muestran un desempeño cognoscitivo a un segundo nivel, o sea, que establecen relaciones conceptuales, que además de reconocer y describir, interpretan y aplican esos conceptos a nuevas situaciones y reflexionan en torno a sus relaciones internas. Incluye, además, a los docentes que desarrollan actividades activas, logran adecuadas formas de organización e interacción de los alumnos, usan técnicas para el trabajo grupal, pero sólo logran que sus alumnos se desempeñen a un segundo nivel.

En el tercer nivel se ubican los alumnos que sean capaces de reconocer y contextualizar situaciones problémicas, establecer estrategias de solución, fundamentar lo realizado y reconocer su actuación como miembro de un grupo escolar. Para los docentes de este nivel es necesario que logren un proceso con un alto nivel de independencia y trascendencia en las relaciones grupales, que posibilite la participación activa del grupo antes, durante y después de la clase y que sus alumnos se desempeñen a un tercer nivel de desempeño cognitivo.

La medición se realizó al 100 % de la muestra utilizando los instrumentos especificados en el diagrama del experimento, con el objetivo de comprobar la efectividad de la concepción didáctica acerca el aprendizaje grupal en este contexto escolar.

En la fase de diagnóstico del estado real del fenómeno se pudo constatar que:

- Los recursos teóricos y metodológicos para el desarrollo del aprendizaje grupal en este contexto escolar, son insuficientes.
- Del aprendizaje grupal sólo se conocen algunas técnicas, las que se utilizan de forma aislada y sin una explicación del porqué y el cuándo se usa.
- Se tiene una caracterización individual del aprendizaje de los alumnos y por grados, no la conciben como la caracterización de un grupo escolar y en consecuencia concebir el proceso. Le faltan elementos de interés relacionados con los motivos e intereses y con el rendimiento académico.
- Los complejos de materias más afectados son:

Lengua Española: Caligrafía, Comprensión lectora y Ortografía.

Matemática: Problemas, Magnitudes y Geometría.

- Los complejos de materias menos afectados son:

Lengua Española: producción textual.

Matemática: Numeración y Cálculo.

Del análisis de los datos obtenidos se precisa que tanto los alumnos como los docentes se ubican en un primer nivel. Los alumnos sólo vencen el primer nivel de desempeño y el proceso de enseñanza - aprendizaje evidencia características de un proceso tradicional. (Anexo 4)

La instrumentación de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en aulas multigrados se realiza a partir del segundo semestre del curso 2002 – 2003 (X1) y al concluir ese curso se aplica una prueba de rendimiento académico (P3), se pudo comprobar que:

- De un total de 21 alumnos que estaban sin nivel en el diagnóstico inicial, 12 pasaron al primer nivel y 9 al segundo nivel.
- De los 39 que estaban en el primer nivel en diagnóstico inicial, 26 pasaron al segundo nivel, 6 pasaron al tercer nivel y 7 se mantuvieron en el primer nivel.
- De los docentes, que todos estaban en el primer nivel según diagnóstico inicial, todos pasaron al segundo nivel.

Al concluir el curso 2003 – 2004 se aplica una prueba de rendimiento académico (P4) parcial y al finalizar el curso 2004 – 2005 se aplica la prueba de rendimiento académico final (P5) y la encuesta final (P6) a alumnos y docentes. La observación del proceso de enseñanza - aprendizaje se mantuvo durante todo el pre experimento, cuyos resultados se evidencian en el siguiente resumen (Anexo 6)

- Del total de 19 alumnos que permanecían en el primer nivel de desempeño, sólo 3 no pudieron acceder a un nivel superior, 11 pasaron al segundo nivel y 5 pasaron al tercer nivel.
- De los 35 alumnos que estaban en el segundo nivel, 28 pasaron al tercer nivel, y sólo 7 permanecen en el segundo.
- De los 6 alumnos que se desempeñaban a un tercer nivel, 5 se mantienen y sólo 1 bajó al segundo nivel.
- Todos los docentes se ubican en el tercer nivel.

En la fase de evaluación de la Concepción Didáctica, a partir de los resultados evidenciados durante todo el proceso del pre experimento, se mide cómo se planifica y ejecuta la caracterización del aprendizaje grupal, el establecimiento de relaciones entre la caracterización y la planificación, y organización del proceso. Además, se consideran la organización dada al proceso para el logro de las metas individuales y grupales, diferentes formas de ejecutarlo y controlarlo, la coordinación e interpretación de la dinámica grupal. (Anexos 1 y 2 b y c)

La muestra objeto de estudio evidencia que de los 60 alumnos 57 acceden al incremento, de ellos 49 logran incrementar dos niveles, 8 un nivel y ningún alumno desciende en su desempeño en relación con el diagnóstico de entrada. En el caso de los docentes todos alcanzan incrementar dos niveles. Con esos resultados se demuestra la efectividad de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado.

A partir de la valoración estadística de los resultados obtenidos, por medio de la aplicación de la prueba no paramétrica de los signos de Wilcoxon, se obtiene que:

Siendo mayor que cero para el caso de después de someter la variable dependiente al tratamiento de la variable independiente (experimental), se produce un incremento en la calidad de la dirección del proceso y en el nivel de desempeño de los escolares. Como del total de los 60 alumnos de la muestra, 57 evidencian incremento en el nivel, o sea, signos positivos (+); y del total de 12 docentes, los 12 muestran signos positivos, se rechaza la hipótesis de nulidad y se acepta la alternativa, pues es coincidente con las pretensiones de la investigación. (Anexo 7)

Conclusiones del capítulo.

Después de todos los análisis cualitativos y cuantitativos se arriba a las siguientes conclusiones:

La aplicación del diagnóstico inicial corroboró la necesidad de investigar el tema del aprendizaje grupal en el multígrado. El desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, y por ende, el aprendizaje de los escolares, evidenció limitaciones, tanto en el orden individual como grupal. Las insuficiencias revelan conexiones con las carencias de la teoría relacionada con este tema. El docente se auxilia de referentes de la escuela graduada y sus grupos unígrados, que no se avienen con las necesidades de los grupos multígrados.

El criterio de expertos como método, para la búsqueda de la validación teórica, contribuyó al enriquecimiento de la concepción didáctica propuesta. Por otro lado, se logró un consenso para su aplicación, al considerar su validez a partir de la apreciación de cada uno de los elementos sometidos a valoración. Todos fueron evaluados entre bastante y muy adecuados.

Los resultados manados de la implementación del pre experimento atestiguan la influencia de la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado en la formación de los escolares de este contexto escolar, tanto en el ámbito personal como grupal. Estimuló un desarrollo sustancial en los docentes que laboran en esos grupos y en sus alumnos, evidenciando el valor que adquiere el grupo como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje y la actuación del maestro como un miembro más dentro del grupo escolar multigrado. Todo mediado por la multiinteracción como el elemento rector que determina el proceso de enseñanza para el logro de un aprendizaje grupal en estos escolares.

La valoración cualitativa de los resultados ratifica el porqué se asume la Concepción Didáctica, como un aporte significativo, pues al mismo tiempo contribuye al enriquecimiento teórico – didáctico – metodológico del contexto escolar multigrado y al Modelo de Escuela Primaria cubana actual.

CONCLUSIONES GENERALES

A través de todo el proceso investigativo, sobre la utilización de una concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado, sustentada en los postulados actuales del aprendizaje grupal, se obtuvieron resultados que confirman su validez y posibilitan arribar a las siguientes conclusiones:

El proceso de enseñanza - aprendizaje ha estado inmerso en un constante perfeccionamiento, demostrado en la cantidad de investigaciones realizadas en torno a ello. En los últimos años se han incrementado los trabajos relacionados con las formas de concebir el proceso pedagógico en los diferentes niveles de educación,

con énfasis el nivel primario. El enfoque grupal en la enseñanza es una de las formas más investigada. En la teoría se reconoce el papel del grupo como medio y condición ideal para el aprendizaje. Se argumenta el rol del maestro en el proceso de evolución del grupo escolar. Sin embargo, los argumentos no son suficientes para la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje en las condiciones del multigrado, considerando la variedad de interacciones que lo caracterizan.

También se han realizado algunos intentos por perfeccionar el proceso de enseñanza - aprendizaje en el sector rural. La mayoría de las investigaciones desarrolladas en este sentido, se han dedicado fundamentalmente a adaptaciones curriculares, y a aspectos singulares de determinadas materias de enseñanza. En otros casos abordan elementos didácticos y metodológicos, pero dirigidos a la reformulación de aspectos concebidos para el nivel, tomando como sustentos esenciales los de la escuela graduada y como referente conceptual el grado. De igual forma no hay indicios teóricos del aprendizaje grupal como forma fundamental para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en grupos escolares multigrado, por lo que no existen suficientes sostenes epistemológicos que favorezcan su concepción con un enfoque grupal, a partir de dimensiones y regularidades particulares que distingan su desarrollo, y a la vez caracterizar el aprendizaje grupal en esos grupos escolares.

La Concepción Didáctica elaborada con el objetivo de solucionar las insuficiencias explícitas e implícitas en el problema científico declarado, explica cómo el principio de la multiinteracción, a través de las relaciones que se establecen entre sus configuraciones, dimensiones y regularidades, que dinamizan el proceso de

enseñanza - aprendizaje, determina el proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado. Se caracteriza por el establecimiento de interacciones entre sujetos de diferentes cohortes, sujetos – objeto del conocimiento y sujetos – maestro, sobre la base de un objetivo grupal multigrado como categoría rectora, donde el maestro actúa como un miembro más del grupo y el grupo como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje,

La concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en el multigrado, concibe recomendaciones metodológicas que le proporciona al docente de estos grupos escolares, los elementos indispensables en cómo proceder en la organización, planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en los escolares de este contexto escolar. Incluye, además, cómo realizar la preparación de los docentes para la aplicación de la Concepción, tanto los maestros en ejercicio, como los que están en formación.

La validación práctica de la Concepción Didáctica evidenció efectos positivos en el aprendizaje de los escolares de aulas multigrados. Resultados que implican la actuación de docentes y alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje; emergiendo cambios tanto en el orden cualitativo como en el cuantitativo, lo que puede considerarse como un indicativo de las potencialidades de la Concepción Didáctica probada.

RECOMENDACIONES

Como resultado de la investigación esta tesis constituye una vía más para la conducción del proceso de enseñanza - aprendizaje en el contexto del multigrado, que parte del diseño e implementación de una Concepción Didáctica, sustentada en las posiciones actuales del aprendizaje grupal, que activa el accionar de maestros y alumnos de ese contexto escolar, por lo que se recomienda a los organismos e instituciones educativas:

- Continuar los estudios y precisión de las potencialidades y las limitaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje en otros contextos escolares, a partir de la utilización del aprendizaje grupal, y desde los postulados de la Escuela Histórico – Cultural, como vía fundamental para la organización y concepción del proceso.
- Continuar investigando la posibilidad de establecer otras relaciones inter e intra, a partir de los componentes teóricos y metodológicos de la Concepción Didáctica para favorecer su enriquecimiento y el desarrollo de habilidades en los docentes y los escolares de esos contextos escolares.
- Proyectar la preparación de directivos provinciales y municipales y profesores de las sedes universitarias municipales para la implementación de las acciones metodológicas propuestas para preparar a los docentes en ejercicio y en formación.

BIBLIOGRAFÍA DEL AUTOR

MARRERO, H. "El aprendizaje grupal en grupos multigrados del sector rural". VI Taller Internacional Educación, Maestro y Sociedad. Santiago de Cuba, 2005.

MARRERO, H. "El aprendizaje grupal en el multigrado del sector rural." II Foro Iberoamericano de Orientación Educativa. FidOE, 2006. En Libro de Resúmenes. P 18. Las Tunas, 2006.

MARRERO, H. "El aprendizaje grupal en el multigrado del sector rural." II Foro Iberoamericano de Orientación Educativa. FidOE, 2006. En CD, ISBN: 959-16-0423-8. 2006.

MARRERO, H. "El aprendizaje grupal, una buena opción para la dirección del proceso de aprendizaje en el multigrado." Pedagogía, 2007. En soporte digital. Holguín, 2006.

MARRERO, H. "El aprendizaje grupal, una buena opción para la dirección del proceso de aprendizaje en el multigrado." Taller Territorial sobre el Multígrado, 2007. En soporte digital. Holguín, 2007.

MARRERO, H. F. GUERRERO Y R. HERNÁNDEZ "La clase de Lengua Española en el nivel primario". En <http://www.ilustrados.com/revistas>. 2006.

MARRERO, H. Y N. ABREU. "La clase de Matemática. Su perfeccionamiento." En <http://www.ilustrados.com/revistas>. 2006.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AGUAYO, M. A. "Didáctica de la escuela nueva. La Habana. Cultural. S. A, 1937.
2. ALFONSO, I. "Elementos conceptuales básicos del Proceso de Enseñanza Aprendizaje." En http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03. 2003.
3. ÁLVAREZ, L. "Dimensiones e indicadores para la caracterización del grupo escolar". TG. ISP "José de la Luz y Caballero". Holguín. 2002.
4. ÁLVAREZ, M., "Interdisciplinariedad. Una aproximación desde la Enseñanza – Aprendizaje de las Ciencias. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2004.
5. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. , " Una escuela de excelencia". Editorial Académica. La Habana. 1996.
6. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. "La Escuela en la vida. Tercera Edición. Editorial Pueblo y Educación. LaHabana. 1999.
7. ANÓNIMO: "El aprendizaje grupal: Una alternativa viable en la capacitación y actualización de directivos de Educación Preescolar." En Web Correo del maestro No 86. 2007.
8. ANÓNIMO. "Imaginar, facilitar, transformar una Pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural".
En <http://www.agapea.com/agapea.libros.urgentes/> 2002. 2005.
9. ANÓNIMO: "Interacción social." En *Microsoft® Encarta®* 2006 [DVD]. Microsoft Corporation, 2005.
10. ARIAS, G. "Español 6. Hablemos sobre la comunicación escrita. Cartas al maestro." Save the Children. Reino Unido. ICCP, 2003.

11. AUGIER, A. "Metodología para la elaboración de la estrategia escolar". Tesis en opción al título de Máster en Ciencias Pedagógicas. La Habana. 2000.
12. AUSUBEL, DAVID, JOSÉ, NOVOK Y HELEN H. "Psicología Educativa". Un punto de vista cognoscitivo". Editora Trillas. Méjico. 1991.
13. AVEDAÑO, R. "Una escuela diferente". La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1988.
14. ÁVILA, C. El multigrado: una necesidad educacional. Las Tunas. Publicación de Ciencia y Tecnología Educativa. Las Tunas, 1995.
15. BARANOV, S., "Didáctica de la escuela primaria" Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1987.
16. BARCA, A., R. CABONADE Y OTROS. "Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar". Servicio de Publicaciones. Universidad de Da Coruña, España. 1994.
17. BABANSKI, YU. K. "Optimización del proceso de enseñanza". Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1985.
18. BERMÚDEZ, R Y COAUTORES. "Dinámica de grupo en educación: su facilitación". Editorial Pueblo y Educación. La habana, 2002.
19. BERMÚDEZ, R y L. M. PÉREZ. "Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal". Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2004.
20. BERMÚDEZ, R Y M. RODRÍGUEZ. "Teoría y metodología del aprendizaje". Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana. 1996.
21. BLEGER, J. "Temas de Psicología: entrevista y grupos". Editora. Nueva Visión. Buenos Aires, 1977.

22. BISMARCK, J. "Implementación de una estrategia de aprendizaje grupal." En <http://www.cepes.uh.cu/listado%20de%20graduados.doc>. 2006.
23. BUENAVILLA, R. Y OTROS. "Historia de la pedagogía en Cuba".: La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995
24. BURÓN, J. "Aprender a aprender. Introducción a la metodología". Editora Mensajero. Bilbao, 1994.
25. BRAVO, D. "El análisis textual en el 5. y 6. grados de la Educación Primaria como alternativa metodológica para la enseñanza aprendizaje del lenguaje con enfoque comunicativo". Resumen Tesis Doctoral. Santiago de Cuba. 2003.
26. CALZADILLA, O. "Estimulación temprana de los premisas para el aprendizaje de la lectura". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín. 2003.
27. CASTELLANOS, A. "El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje. Una propuesta teórica. TG. Universidad de la Habana. 1999.
28. CASTELLANOS, A. "El trabajo grupal en las tendencias y enfoques pedagógicos contemporáneos". revista cubana de Educación Superior. Vol. XXI, N. 1. CEPES. Universidad de La Habana. 2001.
29. CASTELLANOS, A. "El Sujeto Grupal en la actividad de aprendizaje: Una propuesta teórico metodológica". Ponencia 2da convención internacional de educación superior universidad 2000.
Centro de estudios para el perfeccionamiento de Educación Superior. 2002.
30. CASTELLANOS, A. "El enfoque Histórico Cultural. Sus implicaciones para el aprendizaje grupal".

En http://www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/032002. 2002.

31. CASTELLANOS, D. "La comprensión de los procesos del aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual". Centro de Estudios Educativos. ISPEJV, La Habana. 1999.
32. CASTELLANOS, B. CASTELLANOS Y M. LLUVINA. "El Proceso de Enseñanza Aprendizaje Desarrollador en la Secundaria Básica". Centros de Estudios Educativos. ISP Enrique José Varona. La Habana. 2000.
33. CASTELLANOS, D. E. I. GUERRERO. "¿Puede ser el maestro un facilitador? Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo". Curso Pre – Congreso Pedagogía 97. Palacio de las Convenciones. Ciudad Habana. 1997.
34. CASTELLANOS, D. E. I. GUERRERO. "Estrategias de Enseñanza Aprendizaje; Los caminos de Aprendizaje Autorregulado". Curso Pre – Congreso Pedagogía 99. Palacio de las Convenciones. Ciudad Habana. 1999.
35. CASTELLANOS, D. "Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar." En

http://www.loseventos.cu/pedagogia2003/Pedagogia/Pedagogia2003_Cursos_Dia.as
p. 2003

36. CEPES., "Concepción del Proceso de Enseñanza Aprendizaje." En <http://fbio.uh.cu/helper/cepes>. 2002.
37. CHÁVEZ, J. Y J. L. LISSABET. "Enseñar y aprender en aulas de grados múltiples". ISP Blas Roca Calderío. Granma. En soporte digital. 2005.
38. CHÁVEZ, J. "Aproximación a la teoría pedagógica cubana. En

http://www.loseventos.cu/pedagogia2003/Pedagogia/Pedagogia2003_Cursos_Dia.as
p. 2003.

39. CHINEA, A. "La escuela multigrado y la enseñanza de la Lengua Española con un enfoque integrador". Universidad Pedagógica, Santi Spíritus. 1995.
40. COLECTIVO DE AUTORES. "Una propuesta pedagógica para Planificación, Ejecución, y Control del Trabajo en las Zonas Rurales", Folleto 1. Publicitar, Filial de Producciones Gráficas. Cuba, 2004.
41. COLECTIVO DE AUTORES. "El Trabajo Científico Metodológico y sus particularidades en el Sector Rural", Folleto 2. Publicitar, Filial de Producciones Gráficas. Cuba, 2004.
42. COLECTIVO DE AUTORES. "Como puede la familia colaborar en las Actividades Formativas que proyecta la Escuela Rural", Folleto 3. Publicitar, Filial de Producciones Gráficas. Cuba, 2004.
43. COLECTIVO DE AUTORES. "El enfoque Inter y multidisciplinario en el trabajo." En http://www.felacred.org/boletin/boletin_7_3_a.html. 2003.
44. COLECTIVO DE AUTORES DE CEPES, ICCP, ISPH: "Concepciones didácticas para un aprendizaje desarrollador". Compilación. El ciclo cognitivo: momentos funcionales. Holguín. 2005.
45. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: "Plan de perfeccionamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Educación de Cuba". La Habana. 1978.

46. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
“Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana. 1995.
47. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “El Trabajo Metodológico y sus Particularidades en el Sector Rural”. Proyecto de Colaboración de la Educación Primaria. UNICEF. 2 004.
48. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
“Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana. 1995.
49. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: “Programa Director de las asignaturas priorizadas para la Enseñanza Primaria. Curso escolar 2001 – 2002”. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2001.
50. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
“Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de las escuelas Multigradas”. Folleto No. 12 ITM 19 La Habana, 1994.
51. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN:
“Orientaciones Metodológicas. Ajustes curriculares de la Educación Primaria.” Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2005.
52. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: “Programas, 3. grado.” Primera reimpresión de segunda edición. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2004.
53. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: “Programas, 4. grado.” Primera reimpresión de segunda edición. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2004.

54. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: “Programas, 5. grado.” Primera reimpresión de segunda edición. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2004.
55. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: “Programas, 6. grado.” Primera reimpresión de segunda edición. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2004.
56. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: “Orientaciones Metodológicas, 3. grado.” Segunda edición. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2001.
57. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: “Orientaciones Metodológicas, 4. grado.” Segunda edición. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2001.
58. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: “Orientaciones Metodológicas, 5. grado.” Segunda edición. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2001.
59. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: “Orientaciones Metodológicas, 6. grado.” Segunda edición. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2001.
60. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Aprender y enseñar en la escuela” Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 2002. MINED. La Habana. 2004.

61. COLECTIVO DE AUTORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Planes de clases para el sector rural, primero y segundo grados, segundo período." Editorial Pueblo y Educación. 1991.
62. COLL, C. "Psicología y currículum. Cuadernos de pedagogía". Editorial Pairo. México, 1987.
63. ----- . El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. En tecnología y comunicación educativa (Barcelona). --No.11, Abril-Junio, 1994.
64. COMENIO, J. A., "Didáctica Magna". Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1983.
65. CONTRERAS, I. "¿Qué aportes ofrece la investigación más reciente sobre aprendizaje para fundamentar nuevas estrategias didácticas?,". Revista Educación, No.1, Costa Rica. 1995.
66. CONTRERAS, N Y OTROS. "El aprendizaje grupal teórico práctico, en el área de las ciencias químicas. Ponencia. Facultad de estudios superiores. Zaragoza. España. 2003.
67. CORREOSA DEL RISCO, F.: La escuela rural cubana. Su evolución y significación social. Edición Hermes. La Habana, 1931
68. COTO, M. " Español 5. Hablemos sobre la ortografía. Cartas al maestro." Save the Children Reino Unido. ICCP, 2003.
69. DANILOV, M. A. M. N. SKATKIN. "Didáctica de la escuela media". Segunda reimpresión. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1985.

70. DAVIDOV, V. "La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico". Editora Progreso. Moscú. 1988.
71. DAVIDOV, V. Y A. RADZIKOVSKY. "La obra científica de L. S. Vigotsky y la Psicología moderna" Revista La Educación Superior Contemporánea, No.3. La Habana. 1984.
72. DAVIS, J Y R. JOHNSON. "Cooperative Learning and mainstreaming". En Boletín informativo "Paso a Paso". Vol. 3 No 5, sept / oct. 93. Editorial Paso a Paso. Venezuela. 2001.
73. DELGADILLO, G Y A. OBAYA. " El profesor ante algunos elementos del proceso de enseñanza aprendizaje". Certidumbres e incertidumbres. Correo del maestro. Número 35. 1999.
74. DÍAZ, B. F. "Metodología de diseño curricular para le Educación Superior". 1997.
75. DÍAZ, L. Y Y. VALERO. Módulo de construcción mental. Universidad Experimental. Libertador, Venezuela, 1995.
76. DOMÉNECH, J. "Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo". En: Rev. Aula de Innovación Educativa. No 59. IES Rafael Campalans. Anglés. 1997.
77. EGAÑA, E. "La Estadística, herramienta fundamental en la investigación pedagógica". Editorial Pueblo Y Educación. Ciudad Habana. 2003.
78. ELLIOT, J. " La investigación acción en educación". Ediciones Morata. Madrid. 1990.
79. ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación - acción". Ediciones Morata. Madrid. 1993.

80. EZPELETA, J. "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrados." En <http://www.campus.oei.org/> Revista Iberoamericana de Educación. No 15. Sep. – Dic. 1997.
81. ESPOLETA, M. "Las escuelas rurales". En Revista Tecnología y Comunicación Educativas, No.22, México, D. F. 1994.
82. FERNÁNDEZ, B. Y V. GONZÁLEZ. "Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos". Tomo 1. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1987.
83. FERNÁNDEZ, B. Y COAUTORES. "Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos". Tomo 2. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1987.
84. FERNÁNDEZ, B. Y COAUTORES. "Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos". Tomo 3. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1987.
85. FACUNDO, L. "Fundamentos del aprendizaje significativo". ". Editorial San Marcos. Perú. 1999.
86. FERREIRO, R. "Momentos y estrategias de una clase de Aprendizaje Cooperativo. En: <http://www.sepvc.gob.mx/talento/docs/momentos.html> entre el 15 y el 20 de diciembre de 2002.
87. FUENTES, H. "La Teoría Holístico – Configuracional de los Procesos Sociales." CEES Manuel F. Gran. U. O. Santiago de Cuba, 2004.

88. FUENTES, H. "La Investigación Científica desde un pensamiento dialéctico, sistémico y hermenéutico." CEES Manuel F. Gran. U.O. Santiago de Cuba, 2005.
89. GALPERIN, P. "Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades". Editorial Pueblo y Educación, La Habana. 1986.
90. GARCÍA, G. " Compendio de Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2002.
91. GARCÍA, L. "Los nuevos programas educativos de la Revolución y el modelo pedagógico de la escuela cubana. Fundamentos. En <http://www.loseventos.cu/pedagogia2003/Pedagogía / pedagogía 2003> cursos. 2003.
92. GARCÍA, V. Y B. MARCOS. "¿Cómo facilitar el aprendizaje en grupos? Editorial pueblo y Educación. La Habana. 1977.
93. GAYASO, N. " Español 2. Hablemos de lectura. Cartas al maestro." Save the Children. Reino Unido. ICCP, 2003.
94. GEL, A. La construcción de textos escritos. Su desarrollo en los escolares de tercero y cuarto grados de la escuela rural. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica. Santiago de Cuba, 2003.
95. GLASER, R. Y M. BASSOK. "Learning Theory and estudy of instruction". University of Pittsburgh, en Learning Research and Development Centert. Pittsburgh. USA, 1998.

96. GOOT, T. Y J, BRUPY. "Psicología Educativa Contemporánea. Mc Graw Hill, Méjico. 1997.
97. GONZÁLEZ, B. Y R. FERNÁNDEZ. : "Métodos y técnicas grupales en las clases de historia de Cuba para lograr la vinculación con la historia local". En: <http://innovacion.lastunas.cu/Vol.11>. Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey". Las Tunas. 2007.
98. GONZÁLEZ, F. "Algunas cuestiones metodológicas sobre el estudio de la personalidad. En: Colectivo de autores, algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1982.
99. GONZÁLEZ, F. "Comunicación, personalidad y desarrollo". Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana. 1995.
100. GONZÁLEZ, F. "Epistemología cualitativa y subjetiva. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana. 1997.
101. GONZÁLEZ, G. C.: Modelo Pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrado. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica José de la Luz y Caballero. Holguín, 2006.
102. GONZÁLEZ, F.: Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
103. GONZÁLEZ, F. Y A. MITJANS. "La personalidad. Su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1989.

104. GONZÁLEZ, W: "Estrategia de superación para la facultad de Informática de la Universidad de Matanzas". En Rev. Pedagogía Universitaria. Vol. XI, No. 1 2006.
105. GRAJALES, T. "La escuela nueva". Conferencia mundial de Jontien. Tailandia. 1990.
106. GUILARTE, H. "Concepción Didáctica para la preparación de los estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la disciplina Estudios de la Naturaleza". Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica. Santiago de Cuba, 2003.
107. GUIX, D. Y P. SERRA. "Los grupos cooperativos en el aula, una respuesta al reto de la diversidad en la educación primaria". En: Rev. Aula de Innovación Educativa. No 59. CEIP Cou Puig. Banyoles. Girona. 1997.
108. HERNÁNDEZ, E. "Trabajo grupal en adolescentes y jóvenes: una habilidad profesional". En Revista Varona, N. 23. 1996.
109. HERNÁNDEZ, E. "Trabajo grupal en la escuela". Libro en proceso de edición. ISP. EJV. 2000.
110. HERNÁNDEZ, F. "Del constructivismo cognitivo al constructivismo crítico: una lectura dialógica", Revista Estudios, No. 39-40, ITAM, México, D. F. 1995.
111. HERNÁNDEZ, O. "Problematización y manejo de conflictos". En <http://www.cips.cu/download.php?id=boletin7.pdf&path=boletines>. 2004.
112. HERLEN, W. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Ediciones Morata. S. A. Madrid, 1 989.

113. HUARANGA, O. "Aprendizajes Significativos desde las inteligencias múltiples".
Editorial San Marcos. Perú. 2000.
114. INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS. "En el marco
conceptual ofrecido por el grupo de Pedagogía". La Habana. 2002.
115. INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS. "Informe de
Investigación, Proyecto TEDI. La Habana. 1997.
116. INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS Y MINISTERIO
NACIONAL DE EDUCACIÓN.: "Modelo de Escuela Primaria" .Folleto. 2003.
117. JOHNSON, W. y R. JOHNSON. "Cooperation and competition: theory and
research.
Hillsdale, NJ. L:E:A. 1 990.
118. JOHNSON. W., R. JOHNSON, Y E. HOLUBEC. "Los nuevos ciclos de
aprendizaje". Alexandría,
Virginia, EE UU. 1995.
119. JORGE, G. "Bosquejo histórico de la Educación en Cuba." Editorial Pueblo y
Educación. Ciudad de la
Habana. 1978.
120. KOPNIN, P. V.: Lógica Dialéctica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la
Habana, 1980.
121. LABARRERE, G. Y G. VALDIVIA. " Pedagogía". Segunda reimpresión. Editorial
Pueblo y Educación.
Ciudad de la Habana, 2001.

122. LABARRERE, A.: "Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos".
Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1996.
123. LAURENCE, W. Y N. GARCÍA. "Las Escuelas Multigrados y la Tecnología".
2002.
124. LEONTIEV, A. "El hombre y la cultura". Universidad Estatal de Moscú. 1972.
125. LEONTIEV, A. "La Actividad en la Psicología." Editorial de Libros Para la
Educación. La Habana, 1979.
126. LEONTIEV, A. "Actividad, Conciencia, Personalidad". Editorial Pueblo y
Educación. La Habana. 1981.
127. LISSABET, J. L. "Hacia una reconceptualización de la escuela primaria
multigrado cubana. En
<http://www.ilustrados.com/revistaciencia.com>. 2005.
128. LISSABET, J. L. "La estructuración del Proceso de Enseñanza Aprendizaje en
la escuela primaria
multigrado. En <http://www.ilustrados.com/revistaciencia.com>. 2005.
129. LITTLE, A. "Multigrade teaching. A review of practice and research. Serial No
12. Overseas Development Administration, Londres. 1995.
130. LÓPEZ, J "La atención al sector rural". 1982.
131. MARTÍNEZ, J. Historia de la Educación Pública en Cuba. Pinar del Río.
Imprenta Villar, 1945.
132. MENDOZA, L.: Modelo para la dinámica de la motivación en el proceso docente
educativo. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias

- Pedagógicas. Universidad de Oriente "Manuel F. Gran" Santiago de Cuba, 2001.
133. MIEDES, E. SANTOS Y E. ZILBERSTEIN. La formación de generalizaciones en las clases de Ciencias Naturales. Temas de superación de Biología, 1 MT/ 291, MINED, 1 992.
134. MIYARES, M.: La construcción de estrategias de aprendizaje de la naturaleza en la escuela multígrados. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica. Santiago de Cuba, 2006.
135. MONTSERRAT, M. "La teoría de Piaget y la enseñanza", Editora Laja. Barcelona. 1989.
136. MONTERO, C. "Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Ministerio de Educación, documento de trabajo No 18. Lima. 2002.
137. MORENO, "La aplicación de la Psicología genética en la escuela", p. 25. 1989.
138. MUNNÉ, F. "La crítica epistemológica en la Psicología social del traspaso de siglo". En <http://www.cips.cu/download.php?id=boletin7.pdf&path=boletines>. 2006.
139. NAVARRO, B. "Pedagogía Operatoria y Aprendizaje Grupal. Revista de Educación y Cultura, Sección 47, del SNTE. 2005.
140. NOLTILLANO, M.: "Orientaciones metodológicas de la escuela multígrado en Bolivia". Taller Merconday Collor. La Paz Bolivia, 1992.

141. ORTIZ, E. "La comunicación pedagógica". En: Material digitalizado. La Habana. 1999.
142. ORTIZ, E "¿Cómo desarrollar la competencia educativa del maestro?". Curso Pre – Congreso Pedagogía 97. Palacio de la Convenciones. Ciudad Habana. 1997.
143. ORTIZ, E." Las concepciones contemporáneas sobre el aprendizaje". Área de estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín. 2000.
144. ORTIZ, E. "Concepciones teóricas y metodológicas sobre el aprendizaje". Departamento de Formación Pedagógica General. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín. 1996.
145. ORTIZ, E. YM. MERIÑO. "Las estrategias pedagógicas". En: Rev. De los C. E. P. S. De La Palma, España. 1998.
146. OVEJERO, A. "El aprendizaje cooperativo". Barcelona. PPU. 1990.
147. PERE, P. "Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. En Revista Aula de Innovación Educativa. No 59. Girona. 1997.
148. PÉREZ, A. "Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías de aprendizaje".
149. PÉREZ, C. y OTROS: "Folletos para el trabajo en las escuelas rurales multigradas". MINED. Pueblo y Educación. Cuba, 1989.
150. PÉREZ, G. "Metodología de la Investigación Educativa". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1996.

151. PÉREZ, O. “Diagnóstico del aprendizaje”. En: <http://www.ispetp.rimed.cu/pages/Revista>. Ciudad de la Habana, 2007.
152. PÉREZ, M. Y COAUTORES: “La personalidad. Su diagnóstico y su desarrollo.” Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana. 2004.
153. PETROVSKI, A. “Psicología General”. Editorial de libros para la Educación. La Habana. 1981.
154. PETROVSKI, A. “Teoría psicológica del colectivo”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1986.
155. PETROVSKI, A. “El colectivo, la comunicación y el desarrollo de la personalidad”. En Antología de la Psicología pedagógica e de las edades. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1986.
156. PETROVSKI, A. “Psicología evolutiva y Pedagogía”. Editorial Progreso. Moscú. 1980.
157. PIAGET, J.” Problemas de Psicología genética”. Editora. Ariel. México, 1981.
158. PICHÓN, E. “Del Psicoanálisis a la Psicología Social.” Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1997.
159. PIDKASISTI, P. “La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1986.
160. PONCE, S. “Concepción Teórico – metodológica para el Diagnóstico Psicopedagógico de los niños de cero a tres años de edad”. Tesis en opción al grado científico de Dr. C. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero”. Holguín, 2004.

161. POPOCA, C. “ La lectura en el aula multigrado.” En <http://www.omega.ilce.edu.mx/secretaria> de Educación Pública. 2005.
162. POZO, J. “Teorías cognitivas de aprendizaje” Editora Morata. Madrid, 1994.
163. PUIG, J. “Aprender a dialogar”. Editora Aique. 1995.
164. RICO, P. “La zona de desarrollo próximo, procedimientos y tareas de aprendizaje”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2003.
165. RICO, P. “Reflexión y Aprendizaje en el Aula. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana.1996.
166. RICO, P. “Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo de los alumnos. En: Compendio de Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2002.
167. RICO, P. “¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo?. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2 002.
168. RICO, P. Y COAUTORES. “Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria”. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana. 2000.
169. RICO, P., E. M. SANTOS Y V MARTÍN. “Aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y Práctica”. ICCP. 2004.
170. RICO, P., E. M. SANTOS Y V MARTÍN. “Algunas Exigencias para el Desarrollo y Evaluación del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje”. ICCP. Save the Children, Reino Unido, 2004.
171. RICO, P. Y M. SILVESTRE. “El Proceso de Enseñanza Aprendizaje”. ICCP. Ciudad Habana. 1997.

172. RODRÍGUEZ, M. "La representación y el aprendizaje de conceptos", Revista Tarbiya, No.3, España. 1993.
173. RODRÍGUEZ, Y. "Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrados del Valle de Mala". Perú. Abril. 2003.
174. ROGERS, C. "Ideas personales sobre la enseñanza y el aprendizaje." En: <http://www.cips.cu/boletines.php>. Boletín Electrónico, Año 2. No 3. Agosto 2006. CIPS. Ciudad de la Habana. 2006.
175. RÓGERS, C. "Grupos de encuentro". Amarrauton. Editores, Buenos Aires. 1990.
176. ROJAS, M. Y N. CAMPOS. "Caracterización de los procesos de enseñanza – aprendizaje a partir del análisis de la interacción verbal en el aula costarricense". Revista Káñina, No.2, Costa Rica. 1994.
177. ROSENTAL, M. Y P. LUDIN. "Diccionario Filosófico". Editora Política. 1981.
178. SALAZAR, M. : Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños y niñas de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica José de la Luz y Caballero. Holguín, 2002.
179. SÁNCHEZ, A. "El Aprendizaje grupal", Web para profesionales de la comunicación Iberoamericanos. Año III. Vol. 2. 2006.
180. SÁNCHEZ, A. Y R. CABRAL. : "Procesos de autogestión del conocimiento orientado hacia una Educación Integral Pluricultural". En:

- <http://www.revistahm.sld.cu/numeros/2005/n14>. Humanidades Médicas, Vol 5, No 14, Mayo-Agosto de 2005. Universidad de Guadalajara, México. 2005.
181. SANTOS, M “Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación”. Revista Española de Pedagogía, No.185, Madrid. 1990.
 182. SAVIN, N. “Pedagogía”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1982.
 183. SERRANO, J. Y COAUTORES. “Aprendizaje cooperativo en Matemática”. Servicio de publicaciones. Universidad de Murcia. 1997.
 184. SERRANO, J. Y M. CALVO. “Aprendizaje cooperativo. Técnica y análisis dimensional”. Murcia: Caja Murcia. Obra Cultural. 1994.
 185. SILVESTRE, M: “Aprendizaje, Educación y Desarrollo”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1999.
 186. ----- “La zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje”. material en soporte digital. ICCP. La Habana, 2002.
 187. SILVESTRE, M y C. Rizo: Aprendizaje y diagnóstico. En: Seminario Nacional para el personal docente. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. 2000.
 188. SILVESTRE, M y P. Rico: “Proceso de enseñanza aprendizaje”, en Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002.
 189. SILVESTRE, M. Y J. ZILBERSTEIN. “Hacia una didáctica desarrolladora”. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana. 2002.
 190. -----: “¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?”, Ediciones. CEIDE. México, 2000.
 191. -----: “Enseñanza y Aprendizaje desarrollador”. Ediciones CEIDE, México, 2000.

192. SILVESTRE, M. Y OTROS. Una concepción didáctica y técnicas que estimulen el desarrollo intelectual. Cuba, 1993.
193. TALÍZINA, N. "Conferencias sobre Fundamentos Psicológicos del Proceso Docente. Universidad de La Habana. 1984.
194. TALÍZINA, N. "Psicología de la Enseñanza". Editorial Progreso, Moscú. 1988.
195. TORRUELLA, G. "La educación para la vida y el desarrollo humano: un reto para la escuela de hoy". En http://www.loseventos.cu/pedagogia2003/Pedagogia/Pedadogia2003_Cursos_Dia.asp. 2003.
196. TUDGE, J. "Processes and consequences of peer collaboration: a vygotskian analysis". Child Development, 63, N.C. 1992
197. TUDGE, J. AND WINTERHOFF. "Vygotsky, Piaget and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognition development", Human Development, 35, N.C. 1993.
198. TURNER, L. Y J. CHÁVEZ. "Se aprende a aprender". Editorial Pueblo y Educación, Ciudad Habana. 1989.
199. TURNER, L Y J. LÓPEZ. "Cómo ampliar la comunicación en niños en zonas rurales. Ajustes Académicos. 1990.
200. VALERA, O. Estudio crítico de las principales corrientes de la Psicología contemporánea. Zuamer Editores, Nayarit, México, 1995.
201. VENEGA, J. A. Y GALBÁN, C. "El problema del aprendizaje en los grupos". En <http://www.espaciologopedico.com/nosotros/contacto.php>. 2007.

202. VIGOTSKY, L. S. "La dinámica del carácter infantil, en: Obras Completas, Tomo V. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
203. VIGOTSKY L. S." El desarrollo de los procesos psíquicos superiores" Editora Crítica. Barcelona. 1979.
204. VIGOTSKY, L.S. "The problem of the environment, en: Colectivo de Autores. The Vigotsky Reader, Blackwell Publishers, USA, 1994.
205. VIGOTSKY, L. S. "Pensamiento y Lenguaje". Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana. 1998.
206. VIGOTSKY, L. S. " Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores" Editora Científico Técnica, Ciudad Habana. 1997.
207. VOCABULARIO Pedagógico. P 59
208. WOLFE, J." Learning from the past. Historical voices in Early childhood Education." Piney Branch Press Mayethorpe, Alberta. Canadá, 2000
209. ZARZAR, C. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo en: Grupos de Aprendizaje". Editora Nueva Imagen. México, 1988.
210. ZARZAR, C. "Estrategias de aprendizaje grupal". En <http://cepes.uh.cu/bibliomaestria/metodosparticipativos/Eltrabajogrupal.doc>. 2004.
211. ZILBERSTEIN, J. " ¿Enseñamos a nuestros alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje?" Rev. Desafío Escolar, Año 1, Vol.3, La Habana. 1997.
212. ZILBERSTEIN, J. "Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales". Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 1997.

213. ZILBERSTEIN, J. "A debate... Problemas actuales del aprendizaje escolar. ¿Conoce usted qué tendencias actuales existen en el aprendizaje escolar?, ¿A cuál se adscribe su quehacer didáctico?" En Rev. Desafío Escolar, Vol. 5 ICCP, de la Rep. Cuba y Centros de Investigación y Desarrollo Educativo A C. De México, 1998.
214. ZILBERSTEIN, J., M. SILVESTRE Y A. AMADOR. "Aprendizaje y la formación de valores". En: Seminario Nacional para el personal docente. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. 2000.
215. ZILBERSTEIN, R. PORTELA Y M. MACPHERSON. "Didáctica integradora de las Ciencias. Experiencia Cubana. Editorial Academia, Cuba. 1999.

ANEXOS

Anexo 1 a Encuesta a los docentes y directivos de escuelas.

Estimados docentes, estamos inmersos una investigación relacionada con el proceso de enseñanza - aprendizaje en el contexto del multigrado del sector rural, para ello se quiere conocer algunos elementos importantes, su opinión será decisiva para arribar a resultados satisfactorios. Gracias por su colaboración.

Objetivo: Conocer qué elementos consideran necesarios para la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje en el multigrado.

I.- Antes de usted planificar y organizar su clase, seguro que piensa en determinados elementos.

Mencione cinco de esos elementos que usted considera necesarios para que su clase quede bien organizada y planificada.

A _____

B _____

C _____

D _____

E _____

II.- En el siguiente cuadro le presentamos algunos de los métodos más usados por los educadores cubanos, marque una cruz (X) según la frecuencia con que usted los usa.

MÉTODOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	POCAS VECES	NUNCA
EXPOSITIVO				
ELABORACIÓN CONJUNTA				
BÚSQUEDA				

PARCIAL				
TRABJO INDEPENDIENTE				
OTROS				

III.- Marque con una (X) en la opción adecuada según la frecuencia la acción que predomina en sus actividades con los alumnos.

- El trabajo frontal con un grado primero y con el otro después (actividades dirigidas y actividades autónomas) SIEMPRE _____, A VECES _____, NUNCA _____
- El trabajo dirigido al grupo en general. SIEMPRE _____, A VECES _____, NUNCA _____
- El trabajo dirigido a un grupo pequeño (equipo)
SIEMPRE _____, A VECES _____, NUNCA _____
- Otras formas, (cuáles) SIEMPRE _____, A VECES _____, NUNCA _____

IV.- ¿Cómo valora usted la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje que dirige a partir de la forma en que lo hace? Marque con una (X) la opción que convenga con su valoración.

BIEN _____, REGULAR _____, MAL _____

V.- ¿Conoce potencialidades y debilidades que poseen los alumnos y el grupo para el aprendizaje de las diferentes materias de estudio? DE CADA ALUMNO. _____, DEL GRUPO. _____

Anexo 1 b Análisis cuantitativo del procesamiento de los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los docentes y directivos de escuelas.

Elementos considerados para organizar la clase.

DOCENTES	1.	2.	3.	4.	5.
----------	----	----	----	----	----

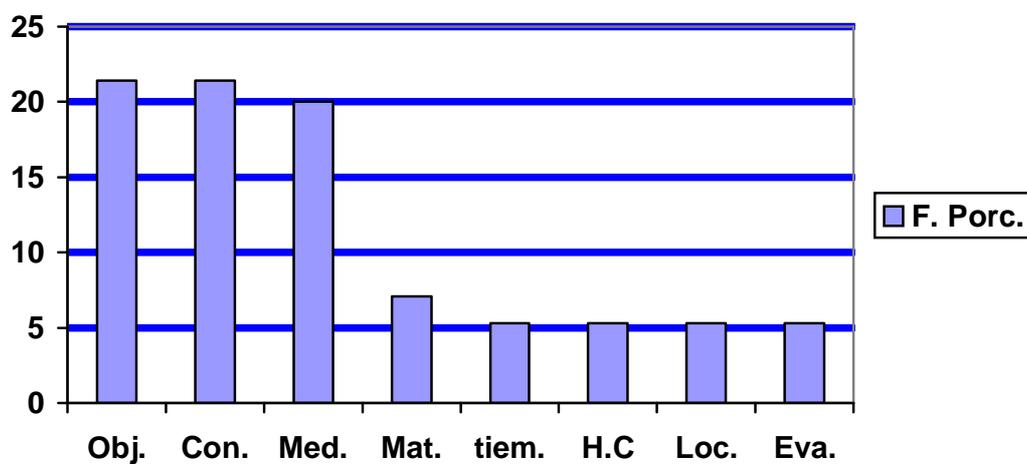
A	Objetivo	Contenido	Medios	Tiempo	Cantidad Alum.
B	Objetivo	Contenido	Medios	Tipo de Clase	Tipo Actividad
C	Objetivo	Contenido	Tipo Alumno	Hora de Clase	Medios
D	Contenido	Objetivo	Medios	Local	Cant. Clase Uni
E	Objetivo	Contenido	Medios	Tipo de Clase	Hora de Clase
F	Contenido	Objetivo	Método	Evaluación	Tiempo
G	Método	Objetivo	Contenido	Medios	Evaluación
H	Objetivo	Medios	Contenido	Local	Cantidad Alum.
I	Objetivo	Contenido	Método	Medios	Local
J	Objetivo	Contenido	Medios	Tiempo	Cantidad Alum.
K	Objetivo	Contenido	Medios	Hora de Clase	Cantidad Alum.
L	Método	Objetivo	Contenido	Medios	Evaluación

Frecuencia de elementos considerados.

ELEMENTOS	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	FREC. PORCENTUAL
OBJETIVO	12	0,214	21,4
CONTENIDO	12	0,214	21,4

MEDIOS	11	0,200	20,0
TIEMPO	3	0,053	5,3
MATRÍCULA	4	0,071	7,1
TIPO DE CLASE	2	0,035	3,5
TIPO DE ACTIVIDAD	1	0,018	1,8
TIPO DE ALUMNO	1	0,018	1,8
HORA DE LA CLASE	3	0,053	5,3
LOCAL	3	0,053	5,3
CANTIDAD DE CLASES DE LA UNID.	1	0,018	1,8
FORMAS DE EVALUAC	3	0,053	5,3
TOTAL	56	1,000	100,0

Gráfica con los elementos de mayor frecuencia porcentual.



Frecuencia de uso de los métodos

MÉTODOS	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
	CANT.	FRE. %	CANT.	FRE. %	CANT.	FRE. %	CANT.	FRE. %
EXPOSITIVOS	4	33,3	6	50,0	2	16,6	0	0
ELABORACIÓN CONJUNTA	2	16,6	0	0	4	33,3	6	50,0
BÚSQUEDA PARCIAL	0	0	2	16,6	4	33,3	6	50,0
TRABAJO INDEPENDIENTE	0	0	4	33,3	0	0	8	66,6
OTROS	6	50,0	0	0	2	16,6	4	33,3

Frecuencia en las formas de organización del proceso.

FORMAS DE ORGANIZACIÓN	SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
	CANT.	FRE. %	CANT.	FRE. %	CANT.	FRE. %
FRONTAL (AD y AI)	10	83,3	2	16,6	0	0
GRAN GRUPO	0	0	0	0	12	100,0
PEQUEÑOS GRUPOS	0	0	6	50,0	6	50,0
OTRAS	2	16,6	0	0	10	83,3

Opinión del proceso.

DOCENTES	BIEN	REGULAR	MAL
A	X	0	0
B	X	0	0
C	X	0	0
D	X	0	0
E	X	0	0
F	X	0	0
G	X	0	0
H	X	0	0
I	X	0	0
J	X	0	0
K	X	0	0
L	X	0	0

Conocimiento de potencialidades y debilidades. (Porciento)

	POTENCIALIDADES		DEBILIDADES	
	DOMINA	NO DOMINA	DOMINA	NO DOMINA
DE CADA ALUMNO	100	-	100	-
DEL GRUPO	0	-	0	-

Anexo 2 Planilla para la observación a clases.

1.- Estructura del proceso.

¿Formas de organización que utiliza durante la? : gran grupo ____, grupos pequeños ____, trabajo individual ____, otras, ____, ¿cuáles? _____

2.- Los alumnos obtienen el conocimiento a través de:

- A. La exposición del maestro; siempre ____, a veces ____, nunca _____
- B. El trabajo independiente; siempre ____, a veces ____, nunca _____
- C. El trabajo de elaboración recíproca; siempre ____, a veces ____, nunca _____
- D. El trabajo en pequeños grupos; siempre ____, a veces ____, nunca _____
- E. La vinculación del trabajo individual y el grupal; siempre ____, a veces ____, nunca _____

3.- Las tareas docentes según los niveles de asimilación y desempeño cognitivos son:

- A. las suficientes, Sí ____, NO _____
- B. las necesarias, Sí ____, NO _____
- C. adecuadas, Sí ____, NO _____
- D. interesantes, Sí ____, NO _____
- E. aburridas, Sí ____, NO _____
- F. motivadoras, Sí ____, NO _____

4.- Ayuda que ofrece según las necesidades:

- A. alumnos de mayores insuficiencias en el aprendizaje, siempre ____, a veces ____, nunca _____
- B. alumnos promedios en el aprendizaje, siempre ____, a veces ____, nunca _____
- C. alumnos aventajados en el aprendizaje, siempre ____, a veces ____, nunca _____
- D. a alumnos aislados, siempre ____, a veces ____, nunca _____

E. a grupos de alumnos, siempre ____ a veces ____ nunca ____

F. utiliza acciones del primer nivel, siempre ____ a veces ____ nunca ____

G. utiliza acciones del segundo nivel, siempre ____ a veces ____ nunca ____

H. utiliza acciones del tercer nivel, siempre ____ a veces ____ nunca ____

5.- Posibilidades que ofrece para la:

A. Evaluación. siempre ____ a veces ____ nunca ____

B. Autoevaluación. siempre ____ a veces ____ nunca ____

C. Valoración y autovaloración. siempre ____ a veces ____ nunca ____

D. Co - Evaluación. siempre ____ a veces ____ nunca ____

E. Hetero - Evaluación. siempre ____ a veces ____ nunca ____

6. Se aprecia la relación entre objetivo y contenido. Sí ____ No ____

7.- Se aprecia la relación entre objetivo, contenido y método. Sí ____ No ____

8.- Los alumnos evidencian habilidades para la comunicación, el intercambio y la cooperación.

Suficientes ____, Limitadas ____, Ningunas ____

9.- Se ofrecen posibilidades de utilizar los contenidos anteriores en la obtención de los nuevos conocimientos. Siempre ____ a veces ____ nunca ____

10.- Se ofrecen posibilidades de utilizar los contenidos de otras asignaturas en la obtención y aplicación de los conocimientos. siempre ____ a veces ____ nunca ____

Anexo 2 b. Resultados de la observación a clases: (18 clases)

Estructura del grupo.

GRAN GRUPO	GRUPOS PEQUE.	INDIVIDUALES	OTRAS
13	3	1	1

Vía de obtención del conocimiento porcentual.

	A	B	C	D	E
PORCIENTO	98	2	0	0	0

Tareas docentes por niveles

NIVELES	SUFICIENT.	NECESAR.		ADECUAD.		INTERES.		ABURRAD.		MOTIVAD.	
	PORCIENTO	SI	NO								
PRIM. (REP)	99	X		X			X		X		X
SEG. (PRO)	2		X		X		X		X		X
TER. (CRE)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Atención a las diferencias individuales.

	A	B	C	D	E	F	G	H
SIEMPRE	7	18	0	18	0	0	0	18
A VECES	11	3	5	0	0	0	0	0
NUNCA	0	0	13	0	18	18	18	0

Posibilidades evaluativas

FORMAS	SIEMPRE	A VECES	NUNCA

EVALUACIÓN	0	18	0
AUTEVALUACIÓN	0	0	18
VALORACIÓN.	0	18	0
CO - EVALUACIÓN	0	0	18
HETE. - EVALUACIÓN	0	0	18

Relación entre los componentes.

RELACIONES	SI	NO
OBJETIVO – CONTENIDO	11	7
OBJETIVO – CONTENIDO - MÉTODO	4	14

Habilidades necesarias.

	INTERCAMBIO (PORCIENTO)	COMUNICACIÓN (PORCIENTO)	COOPERACIÓN (PORCIENTO)
SUFICIENTES	0	0	0
LIMITADAS	7	7	7
NINGUNAS	93	93	93

Utilización de conocimientos. (Porciento)

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA

ANTERIORES	0	11	89
DE OTRAS ASIGNATURAS	0	5	95

Anexo 2 c. Guía de observación para determinar los intervalos de actividad e inactividad de los alumnos durante la clase.

Asignatura. _____ Fecha _____

Grupo compuesto por los grados. _____

Hora de inicio de la clase. _____

Actividades desarrolladas por cada grado y el tiempo de trabajo en cada actividad.

Grupo A:

Actividades **Desde – Hasta**

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____

6.- _____

Grupo B

Actividades **Desde – Hasta**

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____

6.- _____

Hora de terminación. _____

Tiempo de actividad.

GRADO	5	10	15	20	25	30	35	40	45	TOTAL		% DE ACTIVIDAD
										(+)	(--)	
A	+	+	-	+	+	+	-	-	+	30	15	66,67
B	-	+	+	+	-	-	+	+	-	25	20	55,56

- (+) Período de actividad.
- (--) Período de inactividad.

Anexo 3. Encuesta a escolares.

Estimados escolares, queremos conocer tu opinión acerca de algunos aspectos relacionados con las clases que te imparte tu maestro, no hay respuestas correctas ni incorrectas. Esto es confidencial entre tú y yo. ¡ Gracias por tu colaboración!

Lee bien antes de responder.

I.- Marca con una cruz (X) la forma en que se desarrollan las clases.

A) El maestro al frente del grupo hablando para todos los alumnos.

Siempre ____, A veces ____, Nunca ____

B) El maestro al frente de un grado, mientras el otro trabaja solo y luego cambia de grado.

Siempre ____, A veces ____, Nunca ____

C) El grupo organizado en grupos pequeños (equipos) con alumnos de los dos o más grados, apoyados en tarjetas, fichas y orientaciones del maestro.

Siempre ____, A veces ____, Nunca ____

D) El grupo organizado en grupos pequeños (equipos) con alumnos del mismo grado, apoyados en tarjetas, fichas y orientaciones del maestro.

Siempre ____, A veces ____, Nunca ____

II.- De las siguientes proposiciones marca con una cruz (X) las tres que más te gustan sobre:

--- Las clases en que:

A. Se trabaja poco. ____

B. Se trabaja mucho. ____

C. El maestro nos dice el nuevo contenido. ____

D. Tenemos que leer o buscar el nuevo contenido nosotros. ____

E. No hablo con otros compañeros del grupo sobre el contenido de la clase. ____

F. Hablo con otros compañeros del grupo para buscar el nuevo contenido. ____

G. Aprendo sólo con lo que el maestro dice y lo que yo busco. ____

H. Aprendo también con el intercambio con otros compañeros del grupo. ____

III.- Lee con atención y luego marca con una cruz (X) la proposición que coincida con tu opinión.

En las clases:

A. Aprendo algo nuevo. Siempre ____, A veces ____, Nunca ____

B. Me canso. Siempre ____, A veces ____, Nunca ____

C. Cuando se trabaja en dúos, tríos, equipos aprendo más.

Siempre ____, A veces ____, Nunca _____

D. Cuando se trabaja en dúos, tríos, equipos aprendo menos.

Siempre ____, A veces ____, Nunca _____

E. En las clases que se usan el video, la computadora, otros medios aprendo más.

Siempre ____, A veces ____, Nunca _____

F. F. En las clases que se usan el video, la computadora, otros medios aprendo menos.

Siempre ____, A veces ____, Nunca _____

Anexo 3 b. Resultados de la encuesta a estudiantes.

Formas de desarrollar el proceso.

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
A	0	1	0
B	52	3	0
C	0	4	0
D	0	0	0

Lo que más les gusta de las clases.

A	B	C	D	E	F	G	H
5	7	33	0	12	0	3	0

Opinión sobre las clases:

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
A	15	28	17
B	37	13	10
C	13	43	4
D	43	13	
E	11	30	19
F	49	11	

Anexo 4 Resultados de la prueba pedagógica de entrada.

Porcentaje de respuestas correctas.

ASIGNATURAS	Porcentaje de Respuestas Correctas
Lengua Española.	61,2
Matemática	55,6

Porcentaje de Respuestas Correctas por niveles de desempeño cognitivos.

Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
66	23,75	0

Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño cognitivos.

Sin nivel	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
35	65	0	0

Docentes por niveles

Docentes	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
18	18	0	0

Anexo 5 a Encuesta enviada a los posibles expertos.

Estimados colegas:

Este documento que le enviamos es el fruto de muchos años de trabajo como docente enfascado en el perfeccionamiento de la labor del maestro del nivel primario, lo que nos ha motivado hacerlos partícipes en la búsqueda de una solución a la problemática relacionada con el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado del sector rural.

El documento incluye los elementos teóricos que dinamizan la concepción didáctica acerca del aprendizaje grupal en ese contexto, las consideraciones metodológicas que la complementan, el cuerpo de dimensiones e indicadores para la caracterización del grupo escolar y un conjunto de

técnicas para apoyar el trabajo independiente y grupal. Les pido que lo analicen, pues nadie mejor que ustedes para valorar su pertinencia y utilidad.

Para emitir su criterio sobre el documento deben cumplir determinados requisitos:

1. Leer detenidamente el documento que contiene los elementos teóricos, las recomendaciones metodológicas, dimensiones e indicadores y las técnicas.
2. Llenar de forma individual el instrumento que se adjunta con el título “Encuesta a los participantes”.
3. Enviar los resultados del análisis según indicaciones que aparecen al final.

Espero su apreciable colaboración y le agradezco de antemano todas las sugerencias y recomendaciones que pueda hacer, pues ello ayudará a enriquecer esta Concepción.

Atentamente.

Humberto Marrero Silva

E-mail: humbert@isphlg.rimed.cu

Calle 9 # 8 e/ 8 a y 14, Piedra Blanca, Holguín.

Encuesta a los participantes.

- 1) Años de experiencia profesional..... _____
- 2) Cargo que desempeña..... _____
- 3) Años de experiencia en la formación del personal docente..... _____
- 4) Años de experiencia en el trabajo con el multigrado..... _____

- 5) Años de experiencia en el asesoramiento del personal docente que labora en ese contexto.
- 6) Marque con una cruz si es: Doctor ____, Máster ____, Profesor Instructor ____, Profesor Instructor (en sede) ____, Profesor asistente ____, Profesor asistente (en sede) ____, Profesor auxiliar ____, Profesor auxiliar (en sede) ____, Profesor titular ____, Profesor titular (en sede) __

Seguramente es conocida por usted la cantidad de situaciones didáctico - metodológicas a las que tiene que enfrentarse el docente del sector rural a diario en la conducción del proceso de enseñanza - aprendizaje. Sobre este particular existe una abundante bibliografía, pero muy escasa la relacionada con el contexto específico del multigrado. Interesado en darle solución a esa problemática y poner en manos de los docentes una concepción que le facilite concebir y dirigir eficientemente el proceso en correspondencia con las características del multigrado y que se cumplan el fin y los objetivos del nivel, es el propósito de este empeño.

Por ello sometemos a su consideración, usted puede aportar valiosos criterios a partir del conocimiento y experiencia en el tema. Lo primero que necesitamos conocer, a partir de su manifiesta disposición de participar, es su nivel de conocimiento y argumentación, los que pueden estar referidos a algunos de los siguientes criterios; por favor, marque el o los que considere se corresponden con usted.

1	Dominio teórico - práctico en cuanto a la caracterización y diagnóstico del escolar primario, con énfasis el del multigrado.	
2	Dominio teórico - práctico en cuanto a la caracterización y diagnóstico del grupo escolar, con énfasis el del multigrado.	
3	Dominio teórico - práctico de las características que debe reunir un docente que labora en el multigrado.	
4	Dominio teórico - práctico de las características que debe tener el proceso de	

	enseñanza - aprendizaje en el multigrado.	
5	Haber vivenciado la labor docente educativa en el contexto del multigrado del sector rural.	
6	Dominio teórico - práctico en cuanto al aprendizaje grupal. Uso de técnicas del trabajo individual y grupal.	
7	Otro ¿Cuál?	

I.- Marque con una cruz, en una escala CRECIENTE del 1 al 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento o información que tiene sobre el tema de estudio a partir de los criterios arriba seleccionados.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0	0	0	0	0	3	13	12

II.- Realice una AUTOVALORACIÓN, según la tabla siguiente, de sus niveles de argumentación o fundamentación sobre el tema abordado en cuadro anterior. Grado de influencia de cada fuente.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	ALTO	MEDIO	BAJO
Análisis teórico realizado por usted.	16	12	6
Su experiencia profesional como docente en el nivel, en la formación o asesoramiento de docentes o en el sector.	16	14	4
Consulta de trabajos de autores nacionales.	23	5	0
Consulta de trabajos de autores internacionales.	4	13	11
Su propio conocimiento del estado del problema en el	4	18	6

extranjero.			
Su intuición.	18	10	0

Después de haber estudiado detenidamente la propuesta que se hace para desarrollar el proceso de aprendizaje grupal en el multigrado, responda con la mayor sinceridad posible cada una de las preguntas que aparecen a continuación, lo que será de un valor inestimable para esta investigación.

Marque con una cruz (X) la alternativa que considere en cada uno de los siguientes elementos:

ELEMENTOS	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5
	MUY adecuada	BASTANTE adecuada	CASI adecuada	POCO adecuada	NO adecuada
1. La selección de las dimensiones e indicadores para la caracterización del aprendizaje grupal, son:	21	4	3	0	0
2. Las dimensiones que dinamizan el proceso de enseñanza y aprendizaje grupal en el multigrado, son:	19	3	6	0	0
3. Las recomendaciones metodológicas que se proponen para el proceso de enseñanza y	17	10	1	0	0

aprendizaje grupal en el multigrado, son:					
4. Las regularidades que se identifican en el multigrado son:	20	8	0	0	0
5. Las técnicas para apoyar la realización de tareas de trabajo independiente y grupales, son:	16	10	2	0	0
6. El trabajo grupal, a partir de un contenido integrado a través de una actividad común de aprendizaje, es:	21	7	0	0	0
7. La propuesta en general, es:	16	11	1	0	0

Le agradecemos cualquier sugerencia o recomendación en cualesquiera de los elementos anteriormente valorados. Por favor refiéralas a continuación:

Gracias por su valiosa colaboración.

Anexo 5 b Determinación de los coeficientes de los expertos.

Determinación del coeficiente de competencia de los expertos.

1	0	0	
2	0	0	
3	0	0	
4	0	0	
5	0	0	
6	0	0	
7	0	0	
8	3	2,4	
9	17	15,3	
10	14	14	Kc
Posibles Expert.	34	31,7	0,9

Coeficiente de competencia. K

Expertos - 28

Kc = 0,9

Ka = 0,85

$$K = \frac{1}{2} (Kc + Ka) = 0,875$$

Anexo 5 b-1 Valoración cuantitativa de los expertos.

Matriz de frecuencias

INDICADORES	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
1	21	4	3	0	0	28
2	19	3	6	0	0	28
3	17	10	1	0	0	28
4	20	8	0	0	0	28
5	16	10	2	0	0	28
6	21	7	0	0	0	28
7	16	11	1	0	0	28

Matriz de frecuencias acumuladas.

INDICADORES	C1	C2	C3	C4	C5
1	21	25	28	28	28
2	19	22	28	28	28
3	17	27	28	28	28
4	20	28	28	28	28
5	16	26	28	28	28
6	21	28	28	28	28
7	16	27	28	28	28

Matriz de frecuencias relativas acumuladas. (probabilidades)

INDICADORES	C1	C2	C3	C4
1	0,75	0,89	1,00	1,00
2	0,67	0,78	1,00	1,00

3	0,60	0,96	1,00	1,00
4	0,71	1,00	1,00	1,00
5	0,57	0,92	1,00	1,00
6	0,75	1,00	1,00	1,00
7	0,57	0,96	1,00	1,00

INDICADORES	MATRIZ DE FRECUENCIAS RELATIVAS ACUMULADAS.						Escala.
	C1	C2	C3	C4	SUMA	Promedio	
1	0,67	1,24	3,49	3,49	8,89	2,22	1,71
2	0,46	0,79	3,49	3,49	8,23	2,06	1,87
3	0,27	1,8	3,49	3,49	9,05	2,26	1,67
4	0,57	3,49	3,49	3,49	11,04	2,76	1,17
5	0,18	1,47	3,49	3,49	8,63	2,16	1,77
6	0,67	3,49	3,49	3,49	11,14	2,79	1,14
7	0,18	1,8	3,49	3,49	8,96	2,24	1,69
Suma	3	14,08	24,43	24,43	65,94	16,49	
Punto de corte	0,43	2,01	3,49	3,49		2,36	= N

5 b. 2.- Primera ronda de consulta.

ELEMENTOS CONSULTADOS	RECOMENDACIONES OFRECIDAS
1. Sobre las dimensiones e indicadores para la caracterización del aprendizaje grupal.	¿Constituyen elementos externos al proceso de aprendizaje grupal en el multigrado?
2. En relación con las dimensiones	Evidencian carencia de elementos teóricos

que dinamizan el proceso de enseñanza y aprendizaje grupal en el multigrado.	que le permitan una mayor comprensión de las dimensiones.
3. Recomendaciones metodológicas que se proponen para el aprendizaje grupal en el multigrado.	Cómo integrar en un objetivo único el contenido de enseñanza para los diferentes grados que componen el grupo.
4. Regularidades que se identifican en el multigrado.	Muestran admiración al apreciar las regularidades, ¡Están ocultas, sumergidas, pero están y no las veíamos!
5. Sobre las técnicas para apoyar la realización de tareas de trabajo independiente y grupales.	Inclusión de algunas técnicas que refuercen el enfoque participativo a través de la realización de las tareas docentes.
6. Sobre el trabajo grupal a partir de un contenido integrado, a través de una actividad común de aprendizaje.	Cómo lograr la actividad común de aprendizaje.

5 b. 3.- Segunda ronda de consulta.

ELEMENTOS CONSULTADOS	RECOMENDACIONES OFRECIDAS
1. Sobre las dimensiones e indicadores para la caracterización del aprendizaje grupal.	Conformidad para implementación.
2. En relación con las dimensiones	Reconocimiento de su presencia en el

que dinamizan el proceso de enseñanza y aprendizaje grupal en el multigrado.	proceso. Necesidad de que se revelen.
3. Recomendaciones metodológicas que se proponen para el aprendizaje grupal en el multigrado.	(5 expertos) consideran que se debe valorar cómo lograr la relación contenido integrado – objetivo único..
4. Regularidades que se identifican en el multigrado.	Conscientes que constituyen exigencias, indispensables para lograr el aprendizaje grupal en el multigrado.
5. Sobre las técnicas para apoyar la realización de tareas de trabajo independiente y grupales.	(8 expertos) coinciden en que debe valorarse en relación con la estructura interna de algunas técnicas para reforzar el enfoque participativo a través de la realización de las tareas docentes.
6. Sobre el trabajo grupal a partir de un contenido integrado, a través de una actividad común de aprendizaje.	Conformidad para su aplicación.

Anexo 6 Resultados obtenidos después de implementada la Concepción.

Porcentaje de respuestas correctas.

Porcentaje de Respuestas Correctas por niveles de desempeño cognitivo.

ASIGNATURAS	% Respuestas Correctas
Lengua Española.	92
Matemática	86

Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
95	73	66,6

Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño cognitivo.

Sin nivel	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
0	5	31,67	63,33

Docentes por niveles

Docentes	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
18	0	0	18

Anexo 7 Signos de comparación.

Alumnos

Alumnos	Diagnóstico inicial	Después...	Dirección de la dif	Signos	Dife. en niveles
1	I	I	$X_d = X_a$	0	0
2	I	I	$X_d = X_a$	0	0
3	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
4	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
5	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
6	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
7	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
8	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
9	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
10	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
11	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
12	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
13	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
14	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
15	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
16	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
17	I	II	$X_d > X_a$	+	+ 1

18	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
19	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
20	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
21	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
22	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
23	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
24	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
25	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
26	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
27	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
28	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
29	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
30	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
31	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
32	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
33	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
34	SN	II	$X_d > X_a$	+	+ 2
35	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
36	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
37	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
38	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2

39	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
40	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
41	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
42	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
43	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
44	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
45	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
46	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
47	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
48	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
49	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
50	SN	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
51	I	II	$X_d > X_a$	+	+ 1
52	I	II	$X_d > X_a$	+	+ 1
53	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
54	I	I	$X_d = X_a$	0	0
55	I	III	$X_d > X_a$	+	+ 2
56	I	II	$X_d > X_a$	+	+ 1
57	I	II	$X_d > X_a$	+	+ 1
58	I	II	$X_d > X_a$	+	+ 1
59	I	II	$X_d > X_a$	+	+ 1

60	I	II	$X_d > X_a$	+	+1
----	---	----	-------------	---	----

Docentes

Docentes	Diagnóstico inicial	Después de...	Signos	Difer. en niv.	Dirección de la dife.
A	I	III	+	+ 2	$X_d > X_a$
B	I	III	+	+ 2	$X_d > X_a$
C	I	III	+	+ 2	$X_d > X_a$
D	I	III	+	+ 2	$X_d > X_a$
E	I	III	+	+ 2	$X_d > X_a$
F	I	III	+	+ 2	$X_d > X_a$
G	I	III	+	+ 2	$X_d > X_a$
H	I	III	+	+ 2	$X_d > X_a$
I	I	III	+	+ 2	$X_d > X_a$
J	I	III	+	+ 2	$X_d > X_a$
k	I	III	+	+ 2	$X_d > X_a$
L	I	III	+	+ 2	$X_d > X_a$

Anexo 8. Condiciones internas según situación social del desarrollo de los sujetos.

Condiciones internas	1. y 2. grados	3. y 4. grados	5. y 6. grados
Aspecto anátomo – fisiológico.	<p>Primer “estirón”, cabeza más pequeña en relación con el tronco. Las piernas se alargan, desaparecen los grandes depósitos de grasa y aumenta la talla. El SNC inicia el proceso de maduración. Coordina y domina mejor los movimientos, fundamentalmente finos y precisos.</p>	<p>Los escolares presentan gran movilidad, son inquietos. En la medida en que se produce la maduración, los niños van adquiriendo la capacidad de dominar los movimientos de su cuerpo. Movimientos más equilibrados y armónicos.</p> <p>Generalmente en quinto grado se inicia la adolescencia.</p>	
Aspecto psicológico y cognitivo.	<p>Los escolares adquieren una nueva actividad rectora, el estudio. Ellos tienen una actitud positiva ante esta nueva actividad rectora, y hacia la escuela. En esta etapa se crean una serie de aspiraciones, que satisfacen fundamentalmente a través de la actividad de estudio, la comunicación con el maestro y los demás escolares.</p>		

	<p>Los procesos psíquicos adquieren un carácter voluntario y consciente. La percepción transita de emotiva a objetiva; la observación como percepción voluntaria y consciente. Percibe muchos elementos, aunque no separa lo esencial de lo secundario. La memoria va adquiriendo carácter voluntario gradualmente. Se va aumentando la capacidad de concentrarse, aunque necesita de tareas motivadoras para mantener la atención. El pensamiento es concreto. Se procede al desarrollo de</p>	<p>Se consolida el carácter voluntario de los procesos psíquicos. En cuarto grado se logran niveles superiores de control de la calidad del aprendizaje. Mayores potencialidades de desarrollo del análisis reflexivo y la flexibilidad como cualidades del pensamiento. Memoria lógica, más voluntaria. Reproducen. Se va logrando independencia en la ejecución de ejercicios y tareas de aprendizaje. El estudio condiciona el surgimiento de motivos de carácter cognitivo, crece el interés y mejor actitud ante las tareas docentes. Se aprende lo que deben y lo que no deben hacer. lo</p>	<p>Existe un desarrollo intelectual consciente, asimilación consciente de los conceptos científicos. El pensamiento opera con abstracciones. Procesos lógicos con mayor nivel y por ende mayores logros y significativos en el plano teórico. Reflexiones a partir de conceptos o relaciones y propiedades conocidas. Se hacen necesarias las explicaciones causales reales, aunque no penetra en las verdaderas causas. Demuestran a partir de la deducción. Se sientan</p>
--	---	--	--

	<p>procesos del pensamiento, como análisis, síntesis, abstracción y generalización. El niño se forma conceptos globales, difusos y ligados a sus vivencias ligados a sus vivencias</p>	<p>en relación con su comportamiento en la clase. Se aprecian valores patrióticos, nacionalistas y de carácter social.</p> <p>En estas edades se desarrolla la imaginación y adquiere mayor relevancia</p>	<p>las bases para un pensamiento lógico.</p> <p>Se pertrechan de procedimientos y estrategias generales y específicas para actuar de forma independiente.</p>
	<p>Afectivas y experiencias prácticas. Definen a través de ejemplos. En segundo grado se está en condiciones de Sentar las bases para la reflexión, y crece el interés por explicarse él mismo los fenómenos</p>	<p>el desarrollo de sentimientos sociales y morales. Se alcanza determinados niveles en el desarrollo de normas. Continúan imitando las cualidades positivas del maestro, aunque ya no de acatamiento tan absoluto. La selección de los amigos es selectiva. La</p>	<p>Análisis reflexivo de las condiciones de las tareas y procedimientos. Mayor interés por el estudio y la investigación, donde la actividad cognoscitiva adquiere un mayor nivel. Aparecen opiniones, juicios, puntos de</p>

	<p>elaborando sus propias teorías, como muestra de su comprensión y establecimiento de relaciones entre los objetos y fenómenos. La actividad de estudio estimula la aparición de algunos rasgos del carácter, aunque en estos primeros grados se hace complejo, en muchos casos, diferenciar lo correcto de lo no correcto. Son característicos los intereses y necesidades relacionadas con el</p>	<p>autovaloración cobra mayor nivel, aunque sigue dependiendo de la valoración de los mayores. El grupo hace suyos los criterios de los mayores. Se logra una mayor estabilidad y actuación más consciente e independiente, a partir de una mayor regulación de sus procesos cognitivos y de comportamiento. El grupo se estructura mejor. Aparecen algunos jefes por popularidad, preferencias o por sus cualidades físicas. Se acentúa la atmósfera de grupo y de clase al aparecer la solidaridad, el encubrimiento o</p>	<p>vista propios sobre lo que es moral. Un mayor nivel de consolidación y estabilidad de las adquisiciones cognitivas, mayor nivel de desarrollo intelectual y afectivo – emocional. Nivel superior de independencia y de regulación de su comportamiento, y su actividad de aprendizaje. Mayor flexibilidad y reflexión en el desarrollo del pensamiento. Hay un relajamiento de la actitud de acatamiento absoluto de la autoridad del</p>
--	--	--	--

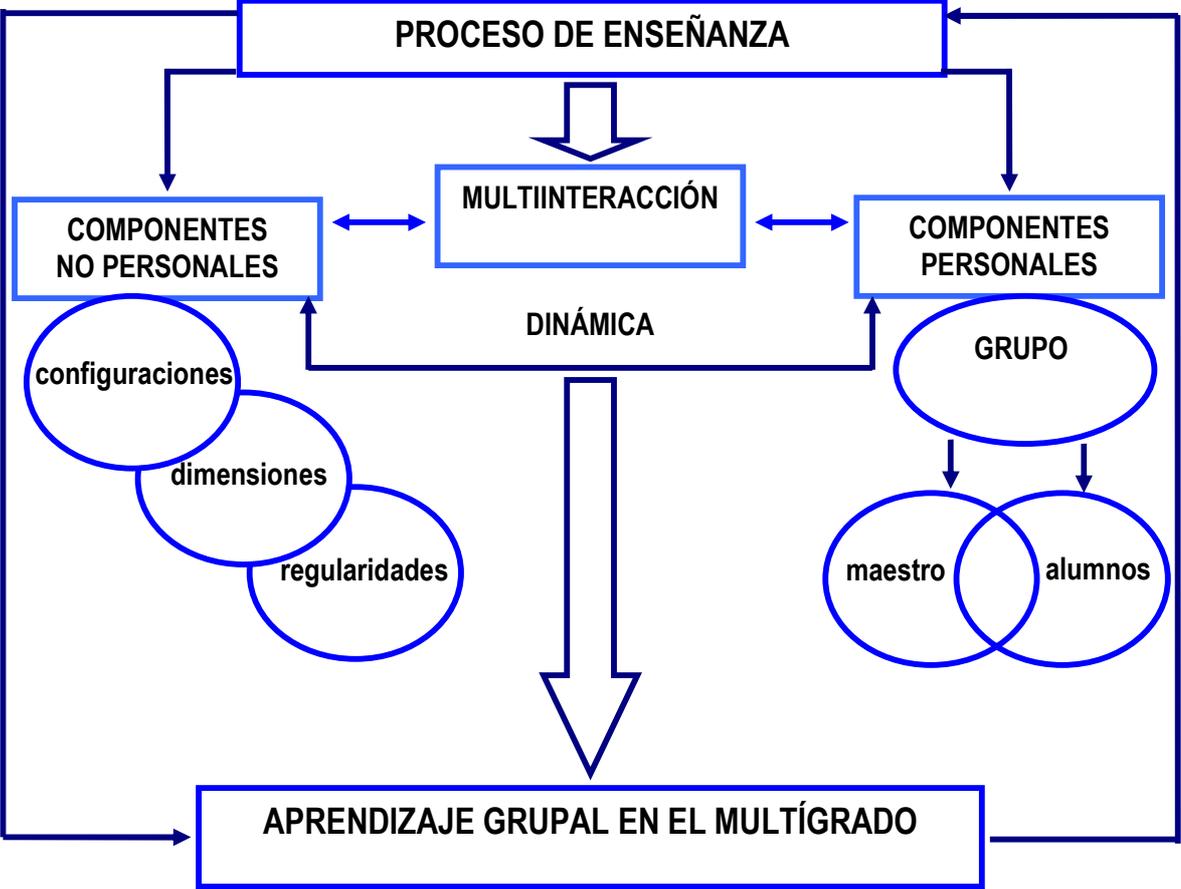
	<p>juego.</p> <p>Se va logrando mayor estabilidad emocional y mayor nivel en la unidad de lo cognitivo con lo afectivo. Disminuye la excitabilidad emocional, se va logrando un autocontrol gradual de sus reacciones físicas. Vivencias emocionales vinculadas con el éxito escolar, gradualmente pasan a depender de las relaciones con los compañeros y del lugar que ocupan en el grupo.</p> <p>La autoridad del</p>	<p>apañamiento, el rechazo al incumplidor. Aparecen las primeras normas que les permiten autovalorarse.</p>	<p>maestro, aparecen las valoraciones críticas hacia lo que hace el maestro. Aprecian las injusticias y las inconsecuencias de la conducta del maestro, así como de las contradicciones entre lo que dice y lo que hace. La autoridad del maestro deje de ser un atributo inherente a su posición. La aprobación del maestro se sustituye por la del grupo, bienestar emocional por la aceptación del grupo.</p> <p>En estas edades hay presencia de características de un</p>
--	--	---	--

	<p>maestro es muy grande, acrecentada según las cualidades dignas de estimación que observen en él.</p> <p>Actitud no crítica. El niño no es consciente de lo que admira en el maestro, pero imita su conducta. Lo que más aprecia es la cooperación con los alumnos en su trabajo; amabilidad, paciencia, variedad de intereses, presencia, trato agradable, buen humor, sociable, honestidad, interés por los problemas</p>		<p>grupo organizado y consolidado. Se caracterizan por la coexistencia de líderes según las actividades. Hay un reforzamiento y ampliación de normas y exigencias grupales, contribuyendo a que el grupo alcance sus metas y objetivos. Las normas y valores del grupo se convierten en criterios de autovaloración, así como las reacciones del grupo ante su comportamiento, lugar que ocupa en el grupo, conciencia de</p>
--	---	--	---

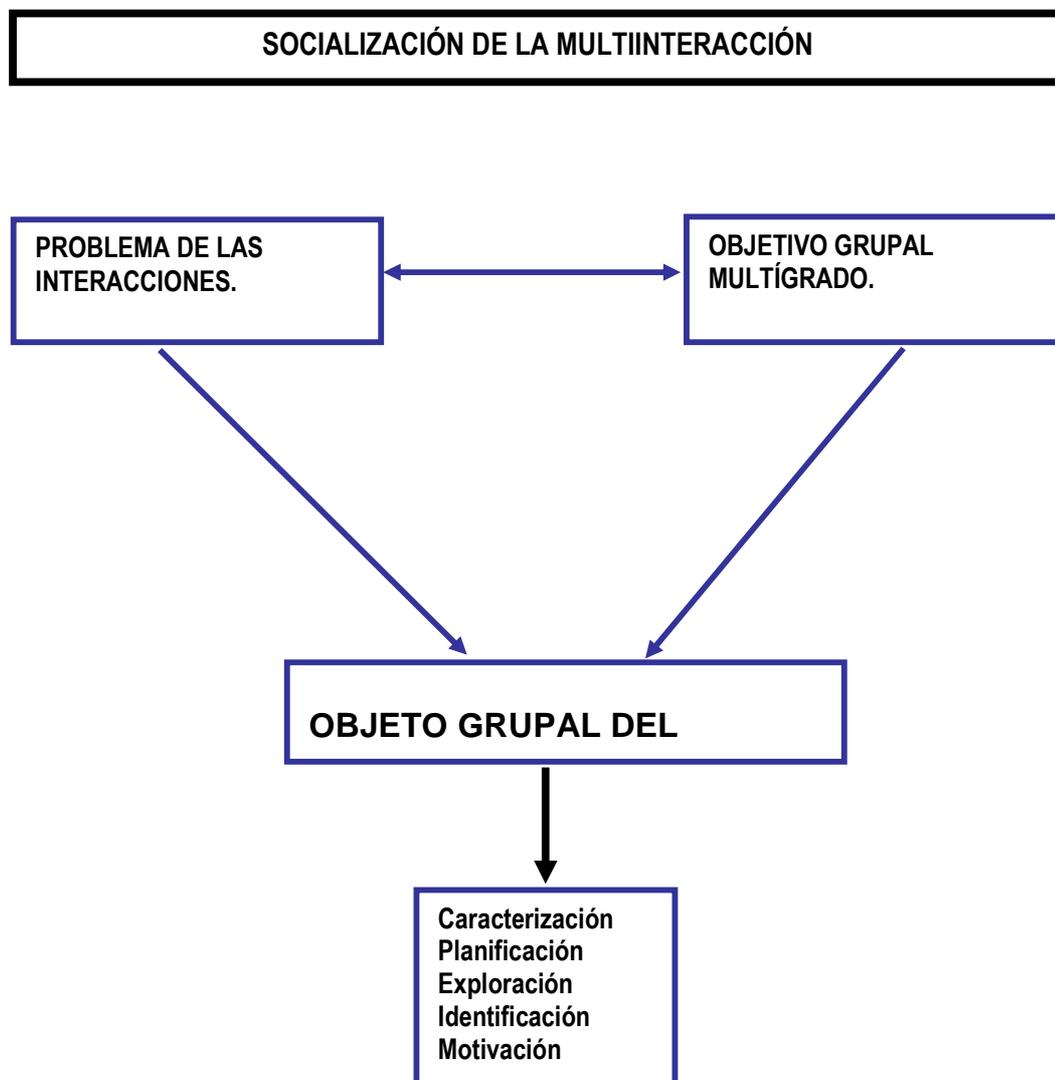
	<p>de los alumnos.</p> <p>Existen condiciones favorables para el desarrollo de sentimientos sociales y morales; sentido del deber, amistad, respeto, amor. Cobran interés las relaciones niño – adulto, el adulto como portador de cualidades.</p> <p>La estructura de grupo poco diferenciada e inestable. Grupo formado por pequeñas unidades que se integran por situaciones sociales, como vivir cerca,</p>		<p>cómo lo ven y cómo lo valoran. Se crean una imagen de sí, aunque todo puede cambiar a partir de las valoraciones sobre sí hagan los demás.</p> <p>Se expresa una integración de lo cognitivo y lo afectivo al nivel de las unidades psicológicas primarias: necesidades, motivos, normas, valores, rasgos, etc.</p> <p>Sin embargo, carecen de recursos personológicos que le permitan enfrentar de forma independiente las circunstancias de</p>
--	---	--	--

	<p>hacer el recorrido juntos hacia la escuela, jugar a algo, sentarse en un mismo pupitre. No hay jerarquía, ni normas. Todos tienen los mismos derechos.</p> <p>En el segundo grado aparecen los primeros indicios de la estructura de grupo.</p>		<p>la vida. Su actitud y comportamiento están supeditados del exterior.</p>
--	--	--	---

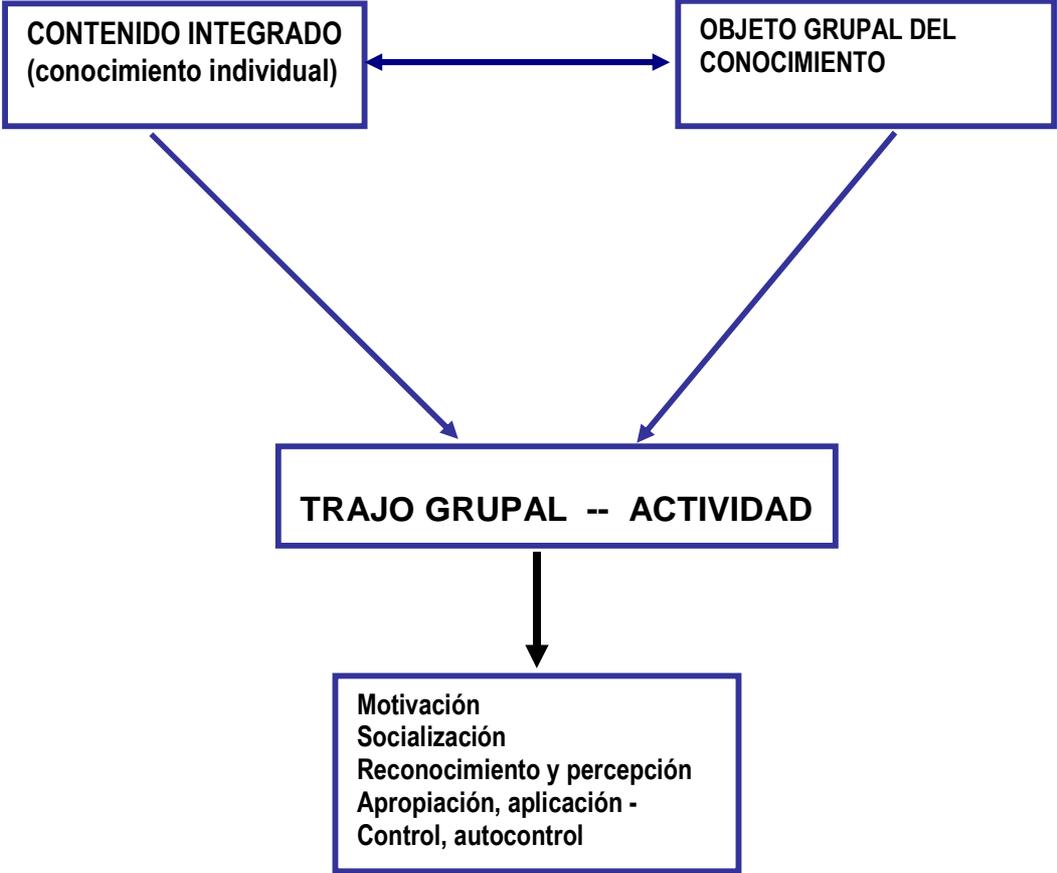
[Anexo 9](#).- Concepción Didáctica acerca del Aprendizaje Grupal en el Multigrado.



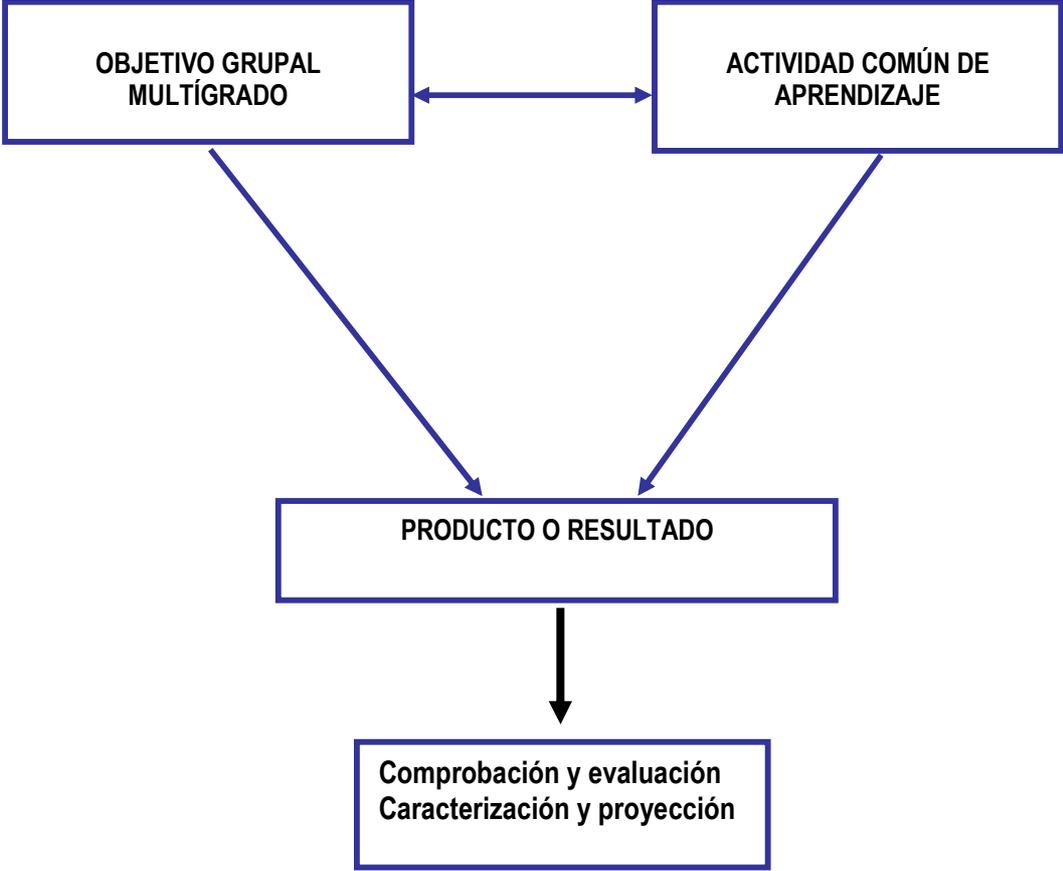
Anexo 9 a.-.Dimensiones del aprendizaje grupal en el multigrado.



MATERIALIZACIÓN DE LA MULTIINTERACCIÓN



TRASCENDENCIA DE LA MULTÍ - INTEGRACIÓN.



Anexo. 10.- Estructura didáctica para la integración de un contenido y la concepción de una actividad común de aprendizaje.

1.- Determinar los dominios cognitivos por asignaturas.

En el caso de la asignatura Lengua Española se determina como dominios cognitivos: lectura y su comprensión, ortografía, morfosintaxis, y la producción textual.

2.- Identificar contenidos de cada uno de los dominios cognitivos por grados.

- Analizar el contenido teniendo en cuenta supuestos suficientes y necesarios según los niveles de asimilación exigidos en cada uno de los grados representados en el grupo escolar multigrado.
- Determinar rasgos esenciales y no esenciales del contenido correspondiente a cada uno de los grados representados en el grupo escolar multigrado.
- Determinar rasgos comunes a todos los grados representados en el grupo escolar multigrado.

3.- Determinar necesidades e intereses de los alumnos según los niveles maduracionales presentes en el grupo escolar multigrado.

- Determinar el nivel de dominio del objeto grupal del conocimiento en correspondencia con sus niveles maduracionales.
- Analizar los posibles intereses por grupos de alumnos en relación con los estadios de maduración de sus miembros.
- Valorar las posibles necesidades por grupos de alumnos en relación con los estadios de maduración de sus miembros.

- Precisar puntos de contacto o con posibles acercamientos entre los intereses de los alumnos de diferentes niveles maduracionales.
- Precisar puntos de contacto o con posibles acercamientos entre las necesidades de los alumnos de diferentes niveles maduracionales.
- Seleccionar los aspectos del contenido que pueden servir como elementos relacionantes entre los intereses y entre las necesidades de los alumnos de diferentes niveles maduracionales.

4.- Realizar síntesis de contenidos por dominios cognitivos a partir del establecimiento de los nexos de contenidos, de intereses y de necesidades.

- Integrar elementos comunes atendiendo al contenido por dominios cognitivos.
- Ordenar los elementos comunes integrados a partir de la socialización atendiendo a las necesidades e intereses representados en el grupo.
- Integrar los contenidos por dominios cognitivos atendiendo a los nexos establecidos.
- Formular objetivo grupal multígrado por dominios cognitivos.

Asignatura: Lengua Española.

Dominio cognitivo: Ortografía.

Elemento del conocimiento: Ordenamiento alfabético de palabras.

Contenidos	Grados					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
La acentuación: Familiarización con la distinción de la sílaba acentuada de forma práctica.						

Reconocer en las palabras la sílaba acentuada.	X					
Distinguir la última, penúltima y antepenúltima sílaba en palabras dadas.		X				
Reconocer las palabras agudas, llanas y esdrújulas.			X			
Emplear la tilde en palabras interrogativas y exclamativas que se usan....				X		
Distinción y empleo correcto de algunos monosílabos que llevan tilde distintiva (tu – tú, el – él, mi – mí, se – sé, te – té, si – sí, mas – más)					X	
Uso de la tilde en pronombres interrogativos y exclamativos.						X

Síntesis conceptual: Constituye la composición de un contenido, como expresión del todo, partiendo de los elementos aislados correspondientes a cada grado representado en el grupo escolar multigrado. En este caso como el grupo escolar multigrado responde a la combinación de 3., 4. y 5. grados, el contenido integrado pudiera quedar así.

Reconocimiento de las palabras agudas, llanas y esdrújulas. Empleo de la tilde en palabras interrogativas y exclamativas, y en algunos monosílabos que así lo requieran.

Objetivo grupal multigrado: Constituye la categoría didáctica rectora del aprendizaje grupal en el multigrado, a partir de la integración de los contenidos según la combinación de grados en el grupo escolar multigrado.

5.- Elaboración de situaciones de aprendizaje a partir de un contenido integrado.

Actividad:

Lee detenidamente las recomendaciones que ofrece el Grupo de Relaciones Públicas, de la Empresa Eléctrica de Holguín.

- Causas más comunes de aumento de consumo de energía eléctrica.
- Tabla de consumo de los equipos electrodomésticos del módulo.
- ¿Cómo leer el metro contador?
- ¿Cómo sabe cuánto hay que pagar en el mes?

- a) **Extrae dos palabras agudas, dos llanas y dos esdrújulas.**
- b) **Por qué la palabra hogar no lleva tilde.**
- c) **Por qué la palabra módulo lleva tilde.**
- d) **Extrae las palabras señaladas. Diga por qué llevan tilde.**
- e) **Elabora un texto sobre lo que te sugiere alguna de esas recomendaciones.**

Anexo 10 a.- Papel de los componentes personales en el proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado.

Durante la orientación.

	SUJETO GRUPAL	SUJETO INDIVIDUAL
MAESTRO		
Actualiza el conocimiento del grupo escolar en relación con el objetivo grupal multigrado y objeto grupal del conocimiento.	Adopta la forma de organización más apropiada según la actividad común de aprendizaje y el nivel de socialización logrado. Precisa roles individuales.	Asume roles. Socializa relaciones. Intercambia ideas. Aporta y recibe. Se plantea objetivos a partir del

<p>Diseña actividades comunes de aprendizaje que impliquen la socialización de las interacciones según los niveles maduracionales de cada alumno.</p> <p>Presenta y comparte con el grupo actividades que motiven y orienten hacia el objetivo grupal multigrado y contenido integrado.</p> <p>Precisa acciones y operaciones a ejecutar, con el tiempo y parámetros para evaluar.</p>	<p>Media en la discusión y adopción de acuerdos en relación con los procedimientos, medios y técnicas a emplear.</p> <p>Posibilita la coordinación de acciones individuales y grupales.</p> <p>Proporciona la derivación de objetivos parciales a partir del objetivo grupal multigrado según condiciones internas, posibilidades y potencialidades.</p> <p>Plantea hipótesis y predicciones.</p>	<p>objetivo grupal multigrado y de las hipótesis y predicciones del grupo.</p> <p>Se relaciona con los demás y con el objeto grupal del conocimiento.</p> <p>Analiza la tarea y los datos que le proporcionan los elementos necesarios para su solución.</p> <p>Deslinda la parte con la que él puede interactuar y transformar.</p> <p>Determina vías de solución.</p>
--	---	--

Durante la ejecución.

MAESTRO	SUJETO GRUPAL	SUJETO INDIVIDUAL
<p>Observa, interpreta y coordina la dinámica del grupo.</p> <p>Participa en cada pequeña agrupación como un miembro más.</p> <p>Distribuye roles pendientes o que surjan en el propio proceso.</p> <p>Participa en la toma de decisiones en la pequeña agrupación que lo requiera.</p> <p>Da impulsos didácticos y hace precisiones.</p> <p>Abre y cierra la actividad según tiempo asignado.</p>	<p>Media en la ejecución y coordinación de la actividad común de aprendizaje.</p> <p>Socializa y sintetiza el contenido y la multiinteracción a partir del intercambio de ideas en la pequeña agrupación.</p> <p>Utiliza técnicas grupales.</p> <p>Vela por el cumplimiento de las normas.</p> <p>Se ajusta al tiempo asignado a la actividad común de aprendizaje.</p>	<p>Ejecuta acciones individuales según rol asumido y objetivo planteado. Usa técnicas del trabajo individual.</p> <p>Utiliza los datos precisados para dar solución a las tareas.</p> <p>Da solución a las tareas y se prepara para argumentar la solución.</p> <p>Aporta los resultados de su gestión en la pequeña agrupación.</p> <p>Recibe la influencia de sus coetáneos.</p> <p>Se ajusta al tiempo y normas acordadas.</p> <p>Se autoevalúa.</p> <p>Interactúa con el objeto según pueda.</p>

Durante las conclusiones.

MAESTRO	SUJETO GRUPAL	SUJETO INDIVIDUAL
<p>Evalúa la dinámica del grupo a partir del desempeño individual y grupal.</p> <p>Evalúa el nivel de socialización logrado.</p> <p>Evalúa los resultados individuales y grupales a partir del objetivo grupal multigrado y otros parámetros acordados.</p> <p>Socializa con el grupo la valoración de su desempeño.</p> <p>Convoca la próxima actividad.</p>	<p>Se reorganiza.</p> <p>Socializa los conocimientos a partir de los aportes de cada pequeña agrupación.</p> <p>Evalúa el desempeño de roles a través de la exposición de cada pequeña agrupación.</p> <p>Corroboración o refuta la hipótesis.</p> <p>Asigna tareas para la próxima actividad.</p>	<p>Auto valora el desempeño a partir del rol asumido, del nivel de socialización logrado y objetivo planteado.</p> <p>Compara sus resultados con lo acordado. Rectifica.</p> <p>Valora los resultados.</p> <p>Asume roles para próxima actividad.</p>

Anexo 11.- La Asamblea de grupo.

Es una actividad que cierra cada etapa de aprendizaje, marcada al concluir un bloque de contenidos, un eje temático, un período y el curso escolar. Esta asamblea será un momento propicio para la reflexión y el intercambio, estará conducida por el docente, pero dirigida por los propios alumnos, quienes a partir del modelo planteado, identificado por el objetivo grupal establecido en el encuadre, realizan una rendición de cuentas de forma crítica y autocrítica, donde se evidencien las insuficiencias de cada uno de los miembros del grupo y del grupo en general. Se reflexiona en torno al porqué no se logró un mayor nivel y qué hacer para lograr el estadio superior en correspondencia con las aspiraciones del encuadre.

El maestro siempre como copartícipe del grupo y de cada actividad que se desarrolle, podrá apoyarse en determinadas técnicas de la dinámica de grupo para el desarrollo de este momento, entre las que pueden ser: la mesa redonda, el panel, el debate, el foro, el seminario, el torbellino de ideas. Siempre garantizando la participación activa y oportuna de cada uno de los miembros del grupo.

Esta actividad concluye con la actualización de la caracterización del aprendizaje grupal, a partir de la valoración de los indicadores que van variando en cada una de las dimensiones.

Anexo 12 a.- Fundamentos teóricos del Principio de la Multiinteracción.

Al hablar de principios didácticos hay que remontarse a Comenio, J. A. (1983) p 114, cuando se refirió a las reglas del enseñar. En tanto, el término principio proviene del “latín principium, significa fundamento, inicio, punto de partida, idea rectora, regla fundamental”. Silvestre, M y J. Zilberstein (2002), p 4.

Alrededor de los principios didácticos, hay criterios concordantes en que constituyen principios de la enseñanza. En tal sentido, Silvestre, M y J. Zilberstein (2002), p 6 retomando ideas de Danilov, M.A. (1985), Savin, (1972), Klimberg, L. (1972) y Labarrere, G. (1988), aseveran que estos autores concuerdan en que “los principios son guía, posiciones rectoras, postulados generales, normas para la enseñanza.”

Por su parte Baranov, S. (1987) p13, plantea que los principios didácticos constituyen “...la base o fundamento que orientan la actividad del maestro y el carácter de la actividad cognoscitiva del alumno. Ellos expresan los aspectos internos, sustanciales de ambos factores del proceso docente, y determinan la efectividad de la enseñanza. A su vez recogen determinadas leyes objetivas que rigen dicho proceso.”

El cómo ocurre el proceso enseñanza aprendizaje se expresa en forma de principios didácticos, es decir, reglas generales. A tenor de los criterios abordados acerca de los principios didácticos, Para fundamentar el principio de la Multiinteracción, el autor asume la definición que ofrecen Silvestre, M y J. Zilberstein (2002), p 7, al plantear que “Los principios didácticos son aquellas regularidades esenciales que rigen el enseñar y el aprender, que permiten al

educador dirigir científicamente el desarrollo integral de la personalidad de las alumnas y los alumnos, considerando sus estilos de aprendizaje, en medios propicios para la comunicación y la socialización, en los que el marco del salón de clases se extienda a la familia, la comunidad y la sociedad en general.”

El principio de la multiinteracción debe contribuir al desarrollo de los objetivos del proceso de enseñanza - aprendizaje y a la vez constituirse en regulador del funcionamiento efectivo del proceso. Este principio actúa como guía de los objetivos a lograr buscando la transformación de la propia personalidad, de cada uno de los sujetos y del grupo en general, de ahí que también asume una función axiológica.

Además, tiene una función lógico - gnoseológica y una metodológica. La lógico - gnoseológica cuando le sirve de instrumento lógico al maestro y a los alumnos para explicar, organizar, fundamentar, argumentar la búsqueda de los conocimientos. A partir de las interacciones ínter subjetivas, incluyendo al maestro como sujeto, donde los sujetos que interactúan no comparten sus características coetáneas. En tanto las interacciones objeto subjetivas, aunque son con un mismo objeto, se diferencian a partir de las características maduracionales de cada sujeto.

Por otro lado la función metodológica se constituye a partir de la explicación de los conocimientos y al determinar las vías, procedimientos, medios y técnicas adecuadas para el logro de los objetivos propuestos.

De igual forma como toda relación interpersonal, cumple las funciones; informativa al establecer el intercambio de mensajes con diferentes sentidos y significados con los demás

miembros del grupo escolar, la función reguladora de la actividad de comunicación ínter subjetiva, y la función afectiva a partir de los mensajes que se transmiten, al intercambiar emociones, afectos.

La multiinteracción como principio, constituye la regularidad, regla o rasgo esencial que rige el desarrollo del proceso de enseñanza en el contexto de un grupo escolar multigrado, para el logro de un aprendizaje grupal en esos escolares.

Anexo 12. Folleto de Técnicas para apoyar el desarrollo del proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje grupal en el multigrado.

Lectura de textos:

La lectura de textos es una actividad que consiste en el análisis de un texto para descubrir las ideas contenidas en él y las relaciones entre ellas. Es importante la comprensión de lo que se lee para develar los elementos esenciales y comprender las exigencias que se plantean para poder encontrar un procedimiento para realizar la transformación y satisfacer las exigencias planteadas. Comprender es entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar; como proceso intelectual; supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores, movimientos, y no cabe duda que la vía más efectiva para transmitir un mensaje es el lenguaje articulado.

La lectura y la comprensión de textos constituyen una habilidad resultante de la práctica de un conjunto de actividades orientadas a lograr en los alumnos el hábito de estudio independiente.

Etapas en el desarrollo de la técnica lectura de un texto:

1.- Lectura exploratoria: Consiste en centrar la atención en la situación de que se trata el texto, representaciones pictográficas, si existen, palabras o frases que hay que interpretar, tablas, cuadros, etcétera, para lograr una idea global y panorámica del contenido del texto.

Esta primera lectura prepara a los educandos para saber de qué trata el texto, hace posible que encuentre relaciones entre sus conocimientos previos y la nueva información. Además le da una idea de la extensión de lo que leerá y el tiempo que requiere para resolver la situación. Pero sobre todo, brinda un propósito y una dirección a la lectura.

En el primer contacto con el texto, los educandos:

- Analizarán la idea central que encierra o hace referencia a ella.
- Concretarán de las exigencias y lo orienta sobre los contenidos tratados.

- Observarán las ilustraciones, si existen.

2.- Lectura razonada. Es una lectura detenida, lenta y reflexiva. Significa analizar un texto, descomponerlo en sus unidades de significación mínimas e importantes. Los alumnos asumen de esta manera una actitud activa, cuestionadora, que lo lleva a desmenuzar el material para comprenderlo mejor. Para ello pueden hacer esquemas, tablas, entre otras cosas, para facilitar la comprensión y captar los núcleos centrales de la información, que supone:

- Relacionar la experiencia previa del que lee con los núcleos centrales que ofrece el texto; para ello realizará preguntas antes y durante la lectura,
- Subrayar los datos esenciales, necesarios: esta actividad se concreta en actividad de análisis, síntesis, diferenciaciones y comparaciones sucesivas.
- Prestar atención a los términos matemáticos y giros idiomáticos que aparecen. Una palabra cuyo significado se desconoce deberá llevar al que lee a la consulta del diccionario.
- **Identificar las palabras que son verdaderas señales en el contenido del texto.**

En este momento de comprensión el alumno debe responderse: ¿Qué dice el texto?, ¿Qué opino del texto?, ¿qué valoración puedo hacer de él?, y ¿Para qué me sirve?

Guía de estudio.

Las guías de estudio son hojas de aprendizaje en la que el docente ofrece orientaciones a los alumnos para orientarlos hacia un aprendizaje independiente. Es una situación de aprendizaje que los sitúa ante la necesidad de solucionar un problema mediante la actividad de estudio.

Abarca indicaciones que le permiten saber cómo estudiar y cómo resolver el problema planteado.

Al preparar una guía el docente debe conocer con profundidad el tema que tratará y, ante todo, claridad sobre los objetivos que persigue, es decir, cuáles son los resultados del aprendizaje que pretende

alcanzar y cuáles son los procesos que se pondrán en juego, como enumerar y describir, y clasificar y definir.

Acorde con el contenido, el maestro fija una sucesión graduada de tareas docentes considerando las condiciones previas, las condiciones internas de los alumnos y el ritmo de aprendizaje del grupo en general, las características, intereses y motivos individuales y el acceso a los materiales y a las TIC.

Después, y en función de lo anterior, elabora las órdenes o consignas que contengan las tareas a realizar. Las tareas se presentan mediante:

- Preguntas.
- Propuestas de acciones.
- Indicaciones puntuales.

Estas tareas serán lo suficientemente flexible como para que los alumnos desarrollen estrategias alternativas para alcanzar los objetivos propuestos.

La guía de estudio una lista de materiales, accesibles a todos los estudiantes. Abarca libros, manuales, tablas, periódicos, revistas, fotografías, documentales, software educativos, etcétera.

Guía de experimentación.

La guía de experimentación es un recurso estratégico en el que el docente presenta indicaciones para que los alumnos realicen los pasos lógicos necesarios para provocar y desarrollar una experiencia en forma organizada y segura. Se parte de un problema a resolver, en tanto debe producir un resultado específico. El docente ha de estar muy claro sobre cuál es el fenómeno o proceso que será abordado por los escolares en forma de experimentación.

Pasos a seguir:

- 1.- Presentación del problema a investigar.
- 2.- Orientación a los alumnos para que elaboren una suposición o hipótesis sobre el fenómeno investigado. La hipótesis deberá ser comprobada a través de la realización de la experiencia.

3.- Enunciar las acciones que conducirán a los alumnos a:

- Preparar la situación: conseguir los recursos, elementos e instrumentos, calcular los tiempos, buscar información previa, buscar relaciones.
- Manejar los elementos del problema para provocar la experiencia.
- Observar las variaciones que se producen en el fenómeno que se estudia; en qué momento, con qué intensidad, con qué consecuencias.
- Estar atentos para detectar los fenómenos no previstos.
- Registrar datos, señalando con precisión y exactitud el desarrollo de los procesos.
- Elaborar conclusiones sobre el proceso realizado y los resultados obtenidos.
- Comparar los resultados con la hipótesis formulada, confirmándola o refutándola.

Esta técnica se puede utilizar para que los alumnos trabajen en forma independiente, en parejas o en equipos, según la naturaleza del problema, el estilo de aprendizaje o las condiciones prácticas de realización de la experiencia.

Seguidamente el grupo se reorganiza para la actividad grupal, donde los alumnos:

- Intercambian informaciones.
- Identifican los métodos utilizados en la realización.
- Revisan los resultados, comparan con lo esperado.
- Establecen las diferencias y las causas de éstas.
- Llegar a un consenso.

La entrevista:

La entrevista es un diálogo en el que participan dos estudiantes, uno como entrevistador y el otro como el entrevistado. Se utiliza cuando se necesita buscar información acerca de hechos grupales, situaciones de contenidos de clase, opiniones, etcétera. El elemento central es lo que el entrevistado sabe del tema.

El entrevistador, que en la mayoría de las ocasiones es de un grado superior, debe tener objetivos precisos y elaborar un registro íntegro de la información lograda.

Momentos de la entrevista:

- Antes de la entrevista.

El entrevistador se comunica con el entrevistado para comunicarle sobre el tema de la entrevista y cuándo y dónde se hará, no tiene que ser obligatoriamente en el aula. Este se informa sobre el tema a abordar y formula las preguntas. En este sentido el maestro proporciona ayuda.

- Durante la entrevista.

Se desarrolla a partir de un diálogo ameno. Es importante todo lo que acontece en el proceso de la entrevista, o sea, lo que expresa verbal como gestualmente. El entrevistador toma notas de todo.

- Después de la entrevista:

Se reconstruye el diálogo oral en forma escrita; se transcriben las respuestas y se intercalan palabras o comentarios acerca de actitudes, gestos, etc.

Se pone un título a la entrevista.

El maestro puede entrevistar a los escolares en forma individual, en los subgrupos o en el grupo.

También puede realizarse una dramatización por los educandos para observar la forma de diálogo y hacer las sugerencias necesarias.

El subrayado:

Como es sabido la información de un texto está elaborada sobre la base de ideas que se relacionan con un tema determinado. Las ideas del texto tienen distinto nivel, hay ideas principales, e ideas secundarias.

Las ideas principales aportan la mayor información referida a la situación, por eso permiten su comprensión. Las ideas secundarias sólo amplían la información de las ideas principales.

Esta técnica se utiliza para que los alumnos aprendan a distinguir lo importante de lo secundario.

Es necesario enseñar a los alumnos a reconocer y luego subrayar las ideas principales de un texto.

Para ello se deben seguir los pasos siguientes:

- Pedir a los alumnos que lean el texto completo.
- Orientarlos a que realicen actividades como:
 - Buscar en el diccionario el significado de las palabras desconocidas o que ofrezcan dudas y luego relacionarlas con el texto,
 - Asociar el tema con el contenido,
 - Descubrir los datos esenciales y los no esenciales,
 - Utilizar técnicas que contribuyan a la comprensión.
- Enseñar a los alumnos a subrayar las ideas cuidando que el significado de las expresiones señaladas sean claras y completas.
- Indicarles la relectura del texto.
- Proponer al grupo que subrayen los datos esenciales en el texto.

Para aplicar la técnica del subrayado se pueden realizar actividades como:

- Buscar en el diccionario palabras que desconozcan de un texto cualquiera y luego reemplazarlas en el texto original.
- Explicar la relación de un texto con la imagen y después pedir que redacten un nuevo texto.
- Dar algunas palabras o frases y pedir a alumnos que redacten un texto. Luego indicarles que subrayen los datos esenciales y que determinen el tema de que se trata.

Interpretación de gráficas.

Las gráficas representan un conjunto de datos de modo claro, sencillo y directo; permiten visualizar relaciones, dimensiones, comparaciones y estructuras. Las más utilizadas son gráficas bidimensionales, en forma de barra (verticales u horizontales), lineales, organigramas y circulares de sectores.

Es importante señalar la noción de que una gráfica es siempre una abstracción de relaciones. La lectura de gráficas es el producto de una cuidadosa programación de actividades, en la que el maestro gradúa su presentación según las necesidades y potencialidades cognoscitivas de los integrantes del grupo.

Cuando estén preparados los alumnos comenzarán a realizar sus propias gráficas y, posteriormente, se pueden proporcionar diversas gráficas al grupo y pedirles que lean e interpreten la información contenida en ellas. La mayor complejidad de esta técnica está dada en que cada alumno hará la gráfica en correspondencia con lo que él sabe y pueda hacer.

Pasos a seguir:

- Leer el título.
- Observar la gráfica para captar los comentarios de cada uno de los ejes, la relación entre ellos.
- Establecer la relación entre el título y la gráfica.
- Analizar la información que proporciona la gráfica, relacionándola con el tema que se aborda y obtener las conclusiones.

Lectura de mapas:

Los mapas son representaciones altamente significativas y convencionales de la realidad objetiva en la dimensión espacial. Exigen a los alumnos un gran esfuerzo de imaginación, unido a destrezas mentales muy desarrolladas, como diferenciación de signos, colores, identificación y comparación de escalas, reconocimiento de las proporciones y la orientación en el espacio. Todas estas operaciones se basan en la capacidad de observación. El docente guiará con preguntas claras este proceso de observación,

desde una captación global del mapa, hasta el análisis de sus elementos y la interpretación de cada uno de los signos y convencionalismos.

La lectura de mapas requiere cierto grado de abstracción y su interpretación implica el desarrollo de habilidades para leerlos.

Acciones previas a la lectura de mapas:

- Organizar una excursión o recorrido por el entorno escolar para que los alumnos tengan la experiencia directa de la realidad.
- Observa el mismo sitio en fotografías para reconocer y ubicar los puntos visitados.
- Reproducir el lugar en arena o en una maqueta.
- Dibujar el sitio tratando de abarcar su totalidad.
- Volver a dibujarlo, sustituyendo los elementos figurativos por símbolos elegidos de común acuerdo, por ejemplo, un árbol, una charco, una casa, etc.

En los últimos grados del primer ciclo (3. Y 4. grados) los niños están en condiciones de reproducir en forma simplificada lo observado durante una excursión y ubicar sobre el plano los puntos cardinales.

Para interpretar mapas, al inicio, conviene utilizar aquellos que presentan pocos elementos para evitar confusiones en la lectura.

Toma de notas:

La toma de notas es la condensación de un texto, ya sea oral o escrito.

Pasos a seguir en la toma de notas:

- Tomar la mayor cantidad de notas.
- Selección de las ideas principales y secundarias.
- Volver una y otra vez a lo escrito, agregando los elementos que recuerden. Para ello no debe dejarse pasar mucho tiempo entre la exposición y el repaso de las notas.

En el registro de la información dejarán espacios suficientes para ir agregando conceptos que surjan y de este modo relacionarlos en forma de esquema. Además, el docente recordará que este es un trabajo personal y es útil sólo para quien lo realiza.

- Debate grupal.

El docente puede apoyar la toma de notas con preguntas como: ¿qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué?

Elaboración de resúmenes:

Convenientemente el resumen es una exposición abreviada, precisa y ordenada de un tema o texto, considerando sólo las ideas más importantes y necesarias. Estas ideas deben estar redactadas y ligadas entre sí por nexos que reflejen adecuadamente las relaciones de dependencia o de independencia que se establezcan entre ellas.

La elaboración del resumen se realiza utilizando las mismas palabras del autor y exige una buena comprensión del tema leído. Cuando se consultan varias fuentes de información, el resumen de las fuentes consultadas puede ayudar a seleccionar la información que se necesita para comprender mejor el tema estudiado.

Pasos del resumen:

- **Presentar cartel con las condiciones del resumen.**
 - Brevedad, contener sólo las ideas principales.
 - Fidelidad, reflejar con exactitud los contenidos del texto.
 - Objetividad, no debe contener ideas secundarias, comentarios o juicios personales.
 - **Coherencia, conservar la secuencia y enlaces del texto original.**
- **Lectura del texto a resumir. En este paso es muy importante captar la organización del material para su comprensión total.**

- **Identificación de las ideas principales y secundarias. Subrayar las principales y usar el diccionario si es necesario.**
- **Transcribir lo subrayado de manera que resulte un texto coherente y respete las ideas del autor.**
- **Si fuera necesario usar conectores para unir ideas (y, pero, mientras, entonces, así, etcétera).**
- Si es necesario, hacer la transformación de oraciones complejas en oraciones simples.

El resumen puede hacerse también en forma de esquema.

Elaboración de cuadros sinópticos:

Los cuadros sinópticos constituyen una manera de organizar en un esquema el contenido por medio de un gráfico. Aparecen los temas de un texto organizados de acuerdo con su importancia.

Pasos para construir un cuadro sinóptico:

- Leer atentamente el texto.
- Subrayar las ideas principales atendiendo al título y las palabras destacadas.
- Preparar el esquema.
- A la izquierda de la llave escribir el título del cuadro, que coincide con el tema central.
- A la derecha de la llave se incluyen las ideas principales del texto y las de apoyo, que dependen de las ideas principales.
- Si el texto lo permite se pueden abrir otras llaves para dar ejemplos o escribir características importantes.
- Verificar que las ideas expuestas en el cuadro sinóptico están distribuídas de forma tal que se adviertan claramente las relaciones existentes entre ellas.

Elaboración de mapas conceptuales:

En los mapas conceptuales se expresan las relaciones existentes entre conceptos de uno o varios temas. Son una representación gráfica de la relación de estos conceptos (concepto superior - subconcepto) En ellos los contenidos siguen un orden de importancia o jerarquía.

Además, ciertas palabras que pueden ser verbos o conectores que vinculan los conceptos entre sí y se denominan palabras de enlace.

Un mapa conceptual muestra alguno de los caminos que se pueden seguir para construir los diferentes conceptos mediante el uso de proposiciones. Estará bien construido si en los recuadros sólo se recogen los conceptos fundamentales, y si al leer cualquier línea vertical las proposiciones que se forman con los enlaces tienen sentido (por ejemplo: los triángulos se clasifican según sus ángulos en: rectángulos, acutángulos y obtusángulos).

Acciones para la construcción de un mapa conceptual:

- Leer atentamente el texto y señalar las ideas principales y secundarias.
- Diseñar el mapa en el orden siguiente.
 - Determinar y ubicar el concepto superior.
 - Especificar los subconceptos
 - Escribir las características de cada subconcepto y ejemplificar.
 - Ampliar la información y completar el mapa cuando sea posible.
- Un mapa conceptual puede quedar abierto para si es necesario, se incluyan más datos.

La cadena.

En el contexto del multigrado el docente utiliza diferentes alternativas para que los alumnos lleguen al conocimiento. Una acción encaminada a ello lo constituye el completamiento de informaciones. Esta técnica consiste en completar una información como parte de un concepto, de un relato o de un hecho,

a partir de informaciones parciales. Puede utilizarse en cualquier tipo de clase, así como para apoyar la exposición de un subgrupo al concluir una actividad. En este sentido desempeña un papel importante la búsqueda, la indagación, donde se parte de las partes para llegar al todo.

Las actividades responden al objetivo grupal, pueden ser de: análisis fónico de palabras y oraciones, estructura de un texto, caracterización de un personaje, elaboración de instrucciones. También puede adoptar la variante del análisis, o sea, partir del todo e ir a las partes.

La oponencia recíproca.

Esta técnica exige que al menos dos equipos hayan trabajado sobre un mismo tema. En el momento de la exposición de lo investigado un primer subgrupo expone lo que hizo y los resultados obtenidos. El otro subgrupo actúa como oponente y ofrece los elementos que le faltaron al primero. En un segundo momento, el subgrupo que sirvió de ponente actúa de oponente. O sea, alternan la oponencia en la exposición.

Esta técnica es una complementación de otras, pues se recomienda fundamentalmente para la exposición o debate de las actividades de aprendizaje.

A formular y responder preguntas.

Uno de los objetivos del nivel primario es lograr que los alumnos desarrollen habilidades en la formulación y respuesta a preguntas. La segunda se ha trabajado más que la primera. Por tal sentido es importante entrenarlo en la formulación, fundamentalmente. Puede emplearse en actividades que cierren un tema de trabajo.

Para el buen desarrollo de la técnica es necesario que todos los equipos hayan trabajado el mismo tema, donde los alumnos de grados superiores, además de sistematizar conocimientos, los enriquecerán. En cada equipo deben cohabitar miembros de diferentes grados. Un representante de un grado superior fungirá como asesor. Todos trabajan bajo las mismas indicaciones, pero con la

asignación de un aspecto del cual debe elaborar una cantidad determinada de preguntas. La exposición será a partir de las interrogantes que hará cada equipo al grupo en general. El grupo evalúa la calidad de las respuestas, a partir de las diferentes formas de evaluación.

¿Qué se hace con..?

Esta técnica consiste en dar un impulso a partir de un determinado contenido a modo de motivación.

El objetivo de la técnica es conocer hasta dónde llega el nivel de conocimientos y habilidades de cada alumno según el poder y el saber, así como el uso de procedimientos en relación con un determinado tema. Se apoyarán en fichas de contenido y hojas de trabajo, donde cada equipo tendrá asignado un contenido diferente. La consigna será la presentación de una interrogante, ¿qué se hace con (el contenido de referencia)? A partir de ello se deriva todo el proceso, que puede vincularse con otras técnicas y actividades, como la producción textual, esquemas, resúmenes, etc.

Se concluye con un debate grupal.

Mientras más leo, más aprendo.

Esta técnica es propicia para despertar el interés por la lectura y la indagación. Se sugiere trabajar diferentes tipos de textos, donde cada equipo trabaja con un texto diferente, pero con la condición de que todos abordan el mismo contenido. Las indicaciones de trabajo aparecen en una ficha.

El objetivo de la técnica radica en descubrir algo nuevo cada vez que se lee el texto.

Deben seguir pasos como:

- Leer el texto una vez y responder una pregunta, ¿qué aprendí?
- Leer nuevamente y responder la nueva interrogante, ¿qué nueva cosa aprendí?
- Leer una vez más y responderse nuevamente la misma interrogante. Repetir la operación varias veces.
- Elaborar conclusiones finales.

La actividad puede concluir con la construcción de un cuadro sinóptico, un esquema, un mapa conceptual.

El jurado.

Esta técnica consiste en el control, valoración y evaluación de una actividad de aprendizaje grupal por parte de un pequeño grupo de alumnos. Los alumnos que forman parte del jurado serán seleccionados por ellos mismos, tratando que haya representantes de todos los grados. El docente tendrá la responsabilidad de la preparación de los miembros del jurado.

El resto del grupo en gran grupo debate la realización de la actividad de aprendizaje. Cada cual interviene planteando sus puntos de vistas y resultado de su labor, el jurado es el encargado de valorar y evaluar la exposición de cada alumno.

Anexo 13.- Dimensiones e indicadores para evaluar la efectividad de la preparación de los docentes en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en grupos multigrados.

1. Planificación y organización del proceso de enseñanza - aprendizaje:

- Selección de los objetivos, que se constituyen en tareas, con un carácter común. Precisión de los niveles de asimilación, profundidad y sistematicidad.
- Selección de los contenidos, en relación con la tarea grupal y el tipo de actividad común de aprendizaje a desarrollar.
- Selección de los procedimientos, técnicas y formas de organización adecuados, de manera que impliquen la multiinteracción.
- Selección de las formas de evaluación.
- Estructuración de los diferentes momentos de la actividad común de aprendizaje.

- Estructuración del sistema de acciones de forma que se garantice la conversión del grupo en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje.
2. Desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje:
- Correspondencia entre lo planificado y lo ejecutado.
 - Efectividad del empleo de las técnicas para el trabajo individual independiente y el grupal.
 - Presencia del enfoque participativo.
 - Atención a las necesidades individuales y grupales. Nivel de la multiinteracción.
 - Cumplimiento de las normas grupales acordadas en el encuadre.
 - Adecuada observación, interpretación y coordinación de la dinámica del proceso de aprendizaje grupal. Conversión del grupo en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje. Actuación del maestro como un miembro más del grupo.
 - Correspondencia de las tareas docentes con los objetivos y contenidos. Niveles de desempeño cognitivo. Movimientos y transformaciones logrados en el grupo a partir de su actuación como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje.
 - Presencia del control.
3. Impacto de la preparación de los docentes para la aplicación de la Concepción Didáctica:
- Dominio teórico y metodológico para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en el multigrado.
 - Diferenciación de los elementos didácticos a partir de cada situación de aprendizaje grupal.
 - Estructuración de sistemas de actividades de aprendizaje grupal teniendo en cuenta los ejes temáticos y de su comunidad. Caracterización del aprendizaje grupal, y el modelo de alumno en correspondencia con el objetivo grupal multigrado según la combinación del multigrado.

- Nivel de crecimiento personal y grupal evidenciado en el grupo. Estadio del grupo en su actuación como sujeto grupal de la actividad de aprendizaje. Calidad del aprendizaje grupal.
- Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.