

REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“FRANK PAÍS GARCÍA”
DEPARTAMENTO EDUCACIÓN PRIMARIA.

La formación de competencias profesionales pedagógicas para el trabajo en el multigrado del docente en formación de la carrera de Educación Primaria en el Municipio Segundo Frente.

**Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas.**

AUTORA: Lic. Elena Rivera Hernández.

Santiago de Cuba
2010

REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“FRANK PAÍS GARCÍA”
DEPARTAMENTO EDUCACIÓN PRIMARIA.

La formación de competencias profesionales pedagógicas para el trabajo en el multigrado del docente en formación de la carrera de Educación Primaria en el Municipio Segundo Frente.

Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

AUTORA: Lic. Elena Rivera Hernández.

TUTORES: Dr.C. María de Los Ángeles Mercaderes Ferrer
Dr.C. Jorge Forgas Brioso.

CONSULTANTE: Dr.C. Homero Calixto Fuentes

Santiago de Cuba
2010

AGRADECIMIENTOS

- A mi tutora, la Dra. C. María de Los Ángeles Mercaderes Ferrer, por conducirme por el camino de la investigación científica y mostrarme con su ejemplo y cariño que se puede llegar al final.
- A mi tutor, el Dr. C. Jorge Forgas Brioso, por su atención profesional en los momentos decisivos.
- Al Dr. C. Homero C. Fuentes González, por dedicarme parte de su valioso tiempo en las consultas necesarias y trasmitirme su optimismo incomparable.
- A la Dra. C. Ena Elsa Velásquez Cobiella, por su ejemplo, motivación y confianza.
- A Yane, Eddy, Rolide, Jorge y Abelis, por la atención a las tareas que me corresponden en los momentos de mayor entrega al trabajo.
- A mis padres y hermanos, por su comprensión en los momentos en que no ha sido posible una atención sistemática.
- A la Dra. C. Maribel Ferrer Vicente por los consejos científicos oportunos
- Al Ms. C. Esnaydel Cardoza Ramírez, por su ayuda incondicional, alegría y confianza en el futuro.
- A todos mis compañeros de trabajo, tanto de la Sede Pedagógica como de la Dirección Municipal de Educación, en el Departamento .2. de Primaria y en especial a Rubén, Dora, Ricelia, Nilsa, Sahilis, Leonides, Yamileisis, Alina, Belkis, Rafa, Plutín, Eliades, Benjamín, Pineda, Luisa, Molina, Zoraida, Yanet, Enis, Yomelis y Luis, que en cada momento me han sabido brindar su mano amiga.
- A mis compañeras, Zucel, Mirian, Enérida, Damaris, María Fidelia Díaz, Meri Michel, por su ayuda.
- A todos los que contribuyeron a mi formación, los Doctores: Susana, Rosa Ana, Oilda, Aleyda Regina, Alexis Cuevas, Ana Durán, Bárbara, Sigas, Alcides, Víctor, Francisco Pérez Miró, Vivian, Ana María, Eumelia, Yin, Carlos Albenis, Jacinto, Maribel Asín, Nelsa Baute, Adria, Marlene Daley...

A todos, mi eterna gratitud

DEDICATORIA

- A la memoria de mi hermana Lolita, por haberme inculcado el espíritu de sacrificio para alcanzar los objetivos y metas en la vida.
- A la Revolución y a Fidel que me han permitido realizarme como mujer, profesional y confiar en mí para dirigir la formación del hombre nuevo.
- A mis hijos: Eddy y Yane.
- A mis tutores María de Los Ángeles y Forgas.
- A mi familia, amigos, en especial a Esnaydel, Maydolis, Plutín, Manolito, Nelsa, Rubén, Marisela, Belkis Soria, María Julia, Marlene y a todos aquellos que han confiado en mí.
- A los docentes en formación y maestros que laboran en el multigrado, motivo de mi inspiración.

SÍNTESIS

En el acto de inauguración del 6º Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2008”, el Ministro de Educación Superior de Cuba planteó “...La universalización de la educación superior en los municipios, no ha producido un debilitamiento del sistema, ni una disminución de la exigencia académica. La universalización ha propiciado una toma de conciencia mayor en la comunidad universitaria de la necesidad de cambiar todo lo que deba ser cambiado para garantizar la calidad que la sociedad espera de sus instituciones de educación superior.”⁽¹⁾

En la tesis se investiga el **problema** en torno a las **insuficiencias teóricas que presenta la formación de los docentes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria , para un desempeño profesional efectivo en escuelas multigrado**, y es expresión de la **contradicción epistémica inicial entre la formación general del maestro primario y lo específico de su desempeño en aulas multigrado**. Este problema responde al proyecto “La universalización de la Formación Profesional Pedagógica de la Educación Infantil en las condiciones de montaña”, al Programa Ramal del MINED #2 “La formación inicial y permanente del profesional de la educación”. Y se inserta en la prioridad la interacción de la micro universidad y la sede universitaria, en las condiciones de la educación superior pedagógica”. La presente investigación tiene como **objetivo la elaboración de un modelo didáctico que sustente una estrategia para la formación de competencias profesionales pedagógicas en el docente en formación de la carrera de Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo multigrado, que permita su desempeño efectivo en este tipo de escuela**. Constituye el **aporte teórico un modelo didáctico** que establece la concepción, jerarquía y relaciones que se presentan en el proceso de formación de competencias para el perfeccionamiento del trabajo en el multigrado. El empleo del método sistémico estructural funcional y los métodos teóricos y empíricos posibilitaron los resultados de la investigación validados en su aplicación práctica.

ÍNDICE

| | Pág. |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I - LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO PRIMARIO EN CUBA. | 11 |
| 1.1 Caracterizar las tendencias históricas del proceso de formación pedagógica del maestro primario en Cuba. | 11 |
| 1.2 Caracterización del proceso de formación profesional pedagógica del maestro primario para laborar en el multigrado. | 26 |
| 1.2.1 El multigrado. Sus características esenciales. Diferentes variantes metodológicas para su organización.(Estrategias de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario). | 35 |
| 1.3 Fundamentación epistemológica del proceso de formación profesional pedagógica del maestro primario. | 38 |
| 1.3.1 Enfoques actuales de las competencias profesionales. | 46 |
| Conclusión Parcial | 52 |
| CAPÍTULO II.- MODELO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL FUTURO EGRESADO DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL TRABAJO EN EL MULTÍGRADO. | 53 |
| 2.1 Estado actual de la formación multigrado del maestro primario en Segundo Frente, desde su formación inicial. | 53 |
| 2.2. La formación de competencias profesionales pedagógicas: una necesidad en la formación del maestro primario que labora en el multigrado. | 58 |
| 2.3 Los modelos como resultado científico. | 61 |
| 2..4 Modelo Didáctico | 63 |

| | |
|--|------------|
| Conclusión Parcial | 92 |
| CAPÍTULO III APOORTE PRÁCTICO DE LA TESIS. | 94 |
| 3.1. Concepción de la Estrategia Metodológica. | 94 |
| 3.2. Desarrollo de la Estrategia Metodológica. Pre experimento. | 95 |
| 3.3. Valoración, a partir de criterios de especialistas, de la coherencia y pertinencia del modelo didáctico y la estrategia metodológica e implementar el método para la adquisición gradual de la competencia profesional pedagógica específica para el trabajo en escuelas multigrado. | 112 |
| Conclusión Parcial | 118 |
| CONCLUSIONES GENERALES | 119 |
| RECOMENDACIONES | 120 |
| BIBLIOGRAFÍA | |
| ANEXOS | |

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, donde el conocimiento representa un factor determinante para el desarrollo de las naciones, la educación es redimensionada en sus funciones sociales, y se convierte en una herramienta estratégica para la formación de la ciudadanía del siglo XXI, portadora de elevadas competencias para insertarse en los cambios acelerados que se producen en todas las esferas de la vida humana.

A la luz de los principales acuerdos y declaraciones de las grandes conferencias mundiales y regionales, se comprende a la educación como un proceso a lo largo de toda la vida, sustentado en la calidad y equidad, la participación de todos los agentes y fuerzas sociales, la atención a la diversidad y a las necesidades básicas de aprendizaje, estimulando el desarrollo integral de la personalidad y de las competencias para la vida social, profesional y personal, en función de "aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser" (2) Desde esta visión renovada, la educación puede y debe contribuir al desarrollo sostenible, la democracia y la paz, por cuanto promueve la apropiación de los logros científico-técnicos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a partir de la ética humanista y solidaria.

En el caso de Cuba, donde el ideario educativo floreciente se inserta en el tronco fecundo de nuestro pensamiento pedagógico, se han alcanzado notables resultados en el ámbito educacional. Somos una de las naciones de la región que ha cumplido los compromisos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (3) al eliminar el analfabetismo, asegurar el acceso universal a la educación primaria, la permanencia en el sistema escolar, la extensión de la educación obligatoria hasta el nivel secundario y la igualdad de posibilidades a cursar estudios universitarios para todos gracias a la universalización de las universidades.

Nuestro sistema educativo afronta importantes procesos de transformaciones en la educación básica y se experimentan diversas alternativas para responder a las nuevas necesidades a través de planes emergentes de formación de maestros primarios, entre otros con vista a resolver el déficit de docentes, garantizar la generación de aulas de 20 alumnos a lo largo del país, la implementación del Programa Audiovisual y mejorar de forma general la calidad educativa del proceso y el aprendizaje de los escolares.

Sin embargo, subsisten dificultades que no han sido totalmente resueltas, al tiempo que afloran otras, en los

escenarios dinámicos de un pequeño país empeñado en avanzar hacia niveles educacionales superiores a pesar de la adversa situación económica y política internacional. Entre estas, resultan incuestionables las que han surgido en los años recientes. Fidel Castro ha planteado: “En las condiciones de la revolución científico-técnica contemporánea no concebimos al maestro con métodos artesanales de trabajo, lo concebimos como activo investigador, como una personalidad capaz de orientarse independientemente” y, además, señaló que “ todo ello requiere de mucho estudio, de un alto nivel ideológico, de un alto nivel de conocimientos y del desarrollo de habilidades profesionales”. (4)

Las universidades de Ciencias Pedagógicas tienen la alta misión de formar maestros que respondan a esas exigencias y para ello es necesario que el proceso docente educativo se ejecute **en el trabajo y para el trabajo**, como principio marxista y martiano. Por tanto, el quehacer del estudiante, en su actividad laboral, tiene un carácter prioritario, ya que el maestro se forma en la escuela, es decir, desde el escenario que le muestra toda la riqueza y complejidad del proceso docente educativo en las condiciones de universalización.

En la Educación Superior se diseña y desarrolla el currículum partiendo del principio anterior, estructurándose la formación del profesional en niveles y tipos de procesos que permitan la consecución de esta aspiración, por esto surge la organización de los componentes docentes en académico, laboral e investigativo, los cuales en su integración con la Extensión universitaria contribuyen a la formación de un egresado de la Licenciatura en Educación Primaria que se caracteriza por poseer una sólida preparación académica y una adecuada competencia para la dirección y desarrollo de las actividades docentes, extradocentes y extraescolares.

Atendiendo a la complejidad de los problemas actuales, la educación cubana enfrenta trascendentes desafíos, cuya solución exige el mejoramiento permanente de la profesionalización pedagógica, ya que la fuerza más poderosa con la que contamos para dar respuesta a los retos globales, regionales y nacionales y, además, formar la personalidad de la nueva ciudadanía del siglo XXI, está en nuestro magisterio.

En efecto, si la educación es el proceso social de transmisión y apropiación de la cultura, -- comprendida ésta en el más amplio sentido antropológico, como los frutos de la experiencia y la creación humanas--, los profesionales de la educación de hoy han de dominar los códigos de la modernidad y los logros del desarrollo espiritual,

científico y tecnológico, para desempeñar con éxito su función de mediadores sociales en condiciones de vida complejas y cambiantes.

Así, el desafío de la profesionalización conduce a redimensionar las concepciones acerca del perfil y de la formación de competencias docentes, y garantizar al mismo tiempo que los procesos de formación y superación pedagógicas sean pertinentes con relación a la época en que se vive y a los problemas y necesidades del desarrollo actual y prospectivo de la nación cubana.

Estas ideas se resumen en el pensamiento martiano, cuando nuestro Héroe Nacional expresa: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer en cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote, es preparar al hombre para la vida”. (5)

Las universidades de Ciencias Pedagógicas perfeccionan la estructura y contenido del proceso docente educativo en los diferentes componentes, sin perder de vista los principios bajo los cuales ha sido concebido el plan de estudio. En este sentido se han tenido en cuenta las indicaciones del Ministerio de Educación Superior referidas a la modelación del perfil amplio del egresado en las diferentes carreras y, en particular, los argumentos teóricos de especialistas y profesionales cubanos y extranjeros.

Un lugar importante en la formación de los profesionales de la educación lo constituyen las habilidades profesionales.

La temática referente a las habilidades y, específicamente, la relativa a las habilidades profesionales ha sido tratada por diferentes autores como: O. A. Abdulina; N. V. Kuzmina; U. Drews; N. F. Talízina; F. Addine; G. García; A. Márquez; H. Fuente; S. Cruz; L. García; Ena Elsa V.C. Estos han estudiado el tema desde diferentes posiciones y contextos. Otros autores han abordado la formación del maestro primario que labora en el multigrado; entre los consultados se encuentran:

G. L., Adia (2003) La construcción de textos escritos en los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural, G. C. Herma. (2003) Concepción didáctica sobre la formación multigrado del maestro desde la disciplina Estudios de la Naturaleza y su Metodología. En la concepción de estas autoras se defiende el principio de la Contextualización y la proximidad del proceso docente - educativo a la cultura del niño. Por su parte, G. González

L. (2003) ofrece las pautas metodológicas para el trabajo en el multigrado a partir del principio de la N – combinación; Miyares González, M. E abordó la construcción de estrategias de aprendizajes de la naturaleza en el 5. 6. grados de la escuela multigrado. Luis .U C. (2003) El sistema de trabajo del Director Educacional Zonal serrano (2003); Nelsa, Baute. R (2008) el trabajo metodológico en la zona rural. Alexis, Céspedes. Q (2009) abordó el proceso de sistematización de las habilidades en la formación multigrado.

Existen inconsistencias en el orden teórico y práctico que limitan en los docentes su desempeño específico en el multigrado. Es por ello que en la actualidad existe la necesidad de argumentar científicamente desde otra posición, a partir de la formación de competencias profesionales pedagógicas para este tipo de profesional en las condiciones actuales del modelo de la universalización, la cual propicia la formación de competencias profesionales específicas para este trabajo.

Actualmente la integración de lo académico, lo laboral, lo investigativo y la extensión se diseña, en función del desarrollo de las habilidades profesionales previstas en el plan de estudio, en el que la actividad laboral constituye su columna vertebral, tanto por el fondo de tiempo que tiene asignado, como por las posibilidades que brinda para el desarrollo de tareas propias de los modos de actuación del profesor.

Del estudio diagnóstico causal realizado para el análisis sistemático del proceso de validación que se desarrolla en la carrera de Educación Primaria, se prestó especial atención a la correspondencia entre la formación recibida y las exigencias en la labor profesional y se observaron las siguientes manifestaciones.

- La formación por habilidades en los estudiantes de la carrera de Educación Primaria (modelo actual) no garantiza plenamente el desempeño profesional del maestro en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje del grupo multigrado.
- Pobre preparación docente y metodológica para la dirección del proceso pedagógico en el aula y/o escuela multigrada.
- Insuficiencias teóricas para dirigir con efectividad el grupo multigrado.
- Limitación en la formación académica, laboral e investigativa del estudiante en lo referido a los elementos de la dirección multigrado.
- Dificultades objetivas para entender la diversidad del grupo multigrado, dentro de su unidad áulica.

- Falta de precisiones en el Modelo del Profesional de los perfiles que exige el trabajo en la escuela multigrado.
- Pocas posibilidades para aplicar métodos científicos que faciliten la estructuración lógica en la integración del sistema de objetivos- contenidos que requiere este tipo de escuela.
- Pobre efectividad de la preparación metodológica para aprovechar con éxito las diferentes variantes de trabajo que se pueden utilizar en el multigrado.
- Identificación del trabajo de la escuela graduada con el de la escuela multigrado.
- Insuficiencias en la integración de contenidos para explicar hechos, fenómenos y diferentes situaciones con los niveles de profundidad que se requiere.

Una segunda etapa del diagnóstico realizado en el curso 2006-2007 consistió en la revisión de los documentos de la carrera existentes hasta el momento donde se constató el desempeño de una muestra de estudiantes durante la práctica de familiarización en las escuelas. Lo anterior permitió corroborar las insuficiencias existentes entre la formación recibida y los modos de actuación de este docente en las aulas multigrado. Existe carencia de una concepción metodológica para atender las especificidades del trabajo en el multigrado, lo cual es expresión científica de **las insuficiencias teóricas que presenta la formación de los docentes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria para un desempeño profesional efectivo en escuelas de diferentes contextos. Ello deviene en el problema científico de esta investigación y es manifestación de la contradicción epistémica inicial entre la formación general del maestro primario y lo específico de su desempeño en otros contextos.** Este problema responde al proyecto “La universalización de la Formación Profesional Pedagógica de la Educación Infantil en las condiciones de montaña”, al Programa Ramal del MINED #2 La formación inicial y permanente del profesional de la educación. Se inserta en la prioridad “La formación inicial y permanente de los profesionales de la educación en la interacción de la microuniversidad y la sede universitaria, en las condiciones de la educación superior pedagógica”.

Al reconocerse la validez del problema de investigación en el campo de las ciencias pedagógicas, se hace necesario concebir una alternativa para enfrentar los retos que exige este tipo de proceso, desde el perfeccionamiento del proceso formativo, de los futuros maestros, en su formación inicial en la universalización, sobre la base de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo en este contexto, que

garantice una formación integral que no ha logrado plenamente para estas condiciones la formación por habilidades utilizada hasta ahora.

Sobre este último aspecto se precisa continuar profundizando con construcciones teóricas complejas que permitan elevar el potencial cognoscitivo sobre las ciencias, para que puedan dar solución a los problemas pedagógicos que aparecen en determinado momento del proceso formativo, desde la etapa de pregrado. Es por ello que se precisa como **objeto de investigación** el proceso de formación inicial integral del docente en formación de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

El proceso formativo es el proceso pedagógico que tiene en cuenta el proceso escolar y el no escolar (Álvarez de Zayas C.), este es el espacio donde se desarrolla el estudiante para alcanzar su nivel profesional.

La sociedad actualmente necesita de profesionales cada vez más capaces, que puedan mediante el análisis, la reflexión y la observación, profundizar en modos de actuación más activos y efectivos para contribuir a mejorar los procesos de transformación de la escuela primaria urbana y rural.(Pilar Rico Montero, 2001, Regla M 2001. y Viviana González Maura, 2001), a través del proceso de formación donde se debe desarrollar una actitud motivadora que le permite al docente en formación encarar su práctica profesional con un sentido crítico, reflexivo e investigativo, lo que le facilita asumir posturas éticas y epistemológicas acertadas que guíen su quehacer pedagógico.

El propósito de la formación profesional pedagógica de los docentes en formación que laboran en el multigrado, es proporcionar motivación, conocimientos, habilidades, capacidades, valores, intereses, sentimientos, entre otros aspectos, para dar solución a los problemas teóricos y prácticos, para la toma de decisiones que debe aprehender este docente comprometido con su práctica pedagógica, con el fin de elevar la calidad de los procesos que dirige en su contexto rural y multigrado.

En la búsqueda teórica y praxiológica del objeto de esta investigación se evidencia que la lógica del proceso de formación profesional pedagógica ha sido concebida epistemológica y metodológicamente desde las mismas relaciones esenciales generales para cualquier tipo de escuela y contexto, lo que no permite dirigir adecuadamente el proceso de enseñanza –aprendizaje, desde la especificidad del desempeño profesional del maestro que labora en el multigrado, y ello deviene, entonces, en la fisura epistemológica de esta tesis. Esta

condición permite orientar el **objetivo de la investigación** a la elaboración de un modelo didáctico que sustente una estrategia para la formación de competencias profesionales pedagógicas específicas en el docente en formación de la carrera de Educación Primaria para la dirección efectiva del proceso de enseñanza -aprendizaje en el grupo multigrado, y como su **campo de acción** la formación de competencias profesionales pedagógicas para su desempeño en escuelas multigrado.

En el proceso de sistematización epistemológica y praxiológica del objeto y el campo de acción de esta investigación se evidencia la necesidad de concebir la modelación de este proceso estudiado a partir de que sea expresión de la relación dialéctica entre la lógica generalizadora de la formación del maestro primario y la lógica de la especificidad de su desempeño en el contexto rural multigrado, lo que justifica la necesidad de su investigación pedagógica, lo que deviene en la brecha epistemológica de esta investigación. Esto permite revelar la contradicción interna que se manifiesta en la dirección de este complejo proceso por las relaciones e influencias que se dan en el grupo multigrado entre lo intra e intergrupales y que el docente en formación debe dirigir con acierto. Se propone como **hipótesis**: si se elabora un modelo didáctico que sustente una estrategia para la formación de competencias profesionales pedagógicas específicas en el docente en formación de la carrera de Educación Primaria que dinamizado por un método particular, oriente la solución de la contradicción que se revela en la dirección inter e intra grupal del proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula multigrado, entonces se garantizará una formación más integral, para su desempeño efectivo en este contexto.

Tareas Científicas:

- 1- Analizar los antecedentes históricos de la formación profesional de los estudiantes de la carrera de Educación Primaria para su trabajo en el multigrado y revelar las tendencias de este proceso.
- 2- Caracterizar la importancia filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica de la formación de competencias profesionales de los docentes en formación de la carrera de Educación Primaria para el trabajo en el multigrado en el proceso de universalización.
- 3-Fundamentar epistemológicamente la concepción de la formación de competencias para el trabajo pedagógico en el multigrado.
- 4- Diagnosticar la situación actual del problema de investigación.

5- Elaborar un modelo didáctico que establezca la nueva concepción del proceso de formación de competencias profesionales pedagógicas para el trabajo de los docentes en formación en el multigrado.

6- Elaborar una estrategia metodológica.

7- Aplicar y validar en un preexperimento la estrategia metodológica propuesta.

Para el cumplimiento de las tareas se utilizaron los siguientes métodos de investigación:

Métodos Teóricos

Análisis - Síntesis: se utiliza durante todo el proceso de la investigación para el procesamiento de la información contenida en la bibliografía consultada y la elaboración del modelo didáctico, así como la valoración de su efectividad en la práctica.

Inductivo – Deductivo: para el estudio de las particularidades del trabajo en el multigrado y realizar las generalizaciones correspondientes para el desempeño efectivo en este tipo de escuelas.

Histórico – Lógico: para el análisis histórico del proceso de formación inicial del docente de la carrera de Educación Primaria y la determinación de las tendencias históricas que se revelan en este estudio.

Sistémico: para la elaboración del modelo didáctico en la formación de competencias profesionales que permita jerarquizar componentes, relaciones y cualidades que revelen la singularidad de esta formación para su desempeño efectivo en el multigrado.

Modelación: se emplea con el objetivo de interpretar y explicar en el proceso de construcción del modelo didáctico de la formación de competencias profesionales pedagógicas para el trabajo en el multigrado, revelando, a partir del análisis de este proceso, las relaciones esenciales del mismo, las cualidades y las categorías que en ellas se interconectan.

Hermenéutico: para la interpretación de las diferentes relaciones que se dan en el interior del modelo didáctico, así como la identificación de la orientación pedagógica de la formación de las competencias profesionales pedagógicas.

Métodos empíricos

Observación participativa: de actividades docentes de los estudiantes en su desempeño pedagógico, el trabajo de los tutores y de profesores a tiempo parcial.

Encuestas: a los estudiantes, profesores a tiempo parcial, tutores, metodólogos y directores para recoger sus opiniones acerca del tema que se investiga.

Entrevistas: a tutores, profesores a tiempo parcial, metodólogos y directores territoriales para indagar el nivel de preparación que poseen para incidir en el proceso de formación de competencias para su trabajo en escuelas multigrado.

Análisis del producto de la actividad: Para corroborar la calidad de las actividades que desarrollan los docentes en formación en su trabajo en el multigrado y su nivel de asimilación de las acciones de las competencias propuestas.

Preexperimento: para corroborar en la práctica el nivel de efectividad de la estrategia metodológica propuesta.

Criterio de especialistas: para conocer sus criterios con relación a la validez del aporte teórico y práctico de la investigación.

Talleres de socialización: para la presentación de los resultados parciales y finales y la corroboración y perfeccionamiento de los aportes.

Método Estadístico – Matemático.

De él se utiliza la estadística descriptiva: Para procesar y analizar la información obtenida en los diferentes instrumentos aplicados, así como para comparar los resultados porcentualmente.

El Aporte Teórico de la investigación lo constituye el modelo didáctico que establece la concepción, jerarquía y relaciones que se presentan en el proceso de formación de competencias para el perfeccionamiento del trabajo en el multigrado, y como **Aporte Práctico**, una estrategia metodológica que sustentada en el modelo ofrece el sistema de acciones pertinentes para la formación de competencias para el trabajo del maestro en formación en el multigrado.

La significación práctica de la investigación radica en que se ofrecen nuevas vías que dan la posibilidad de perfeccionar los modos de actuación del docente en formación que trabaja en escuelas multigrado para dirigir este proceso, con la consecuente elevación de la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y su incidencia en la formación integral de las niñas y los niños de esta educación, en el contexto rural multigrado.

La novedad científica está dada en la concreción que aporta el modelo didáctico con una nueva concepción para la formación de competencias profesionales pedagógicas específicas para el docente en formación de la carrera de Educación Primaria, para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje en escuelas multigrado, que garantice la relación óptima que se debe establecer entre lo inter e intra grupal como un proceso totalizador, cuyo resultado puede ser generalizado a otros contextos rurales con este tipo de escuelas.

Estructura de la investigación.

La tesis está estructurada en: introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se valoran las tendencias históricas en la formación de maestros primarios; se fundamenta epistemológicamente el objeto de la investigación y el campo de acción. En el segundo capítulo se realiza el diagnóstico del estado actual del proceso de formación del maestro primario para su desempeño en escuelas multigrado. Se argumenta la elaboración del modelo didáctico para la concepción de la formación de la competencia profesional pedagógica específica en el docente en formación, se ofrecen sus fundamentos epistemológicos sustentados desde lo sistémico estructural, donde se revelan las relaciones dialécticas entre niveles y dimensiones y, además, se ofrece un método específico para este trabajo.

El tercer capítulo contiene la estrategia metodológica para la formación de competencias profesionales pedagógicas específicas para el docente en formación que labora en el multigrado, así como la validación de su efectividad a partir del criterio de especialistas y del preexperimento.

CAPÍTULO I LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO PRIMARIO EN CUBA

En este capítulo se abordan los aspectos teóricos que sirven de base a la fundamentación de la tesis. Se realiza un análisis de las tendencias históricas que han caracterizado la formación inicial del maestro primario rural en Cuba para su desempeño en el multigrado teniendo en cuenta que en esta formación no se ha atendido la formación de competencias para el trabajo en el multigrado.

Se precisan los fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos del objeto de estudio que sirven de sostén a los principales resultados de la investigación. Además, se realiza un estudio argumentado de la formación de competencias profesionales pedagógicas.

1.1 Caracterización de las tendencias históricas del proceso de formación pedagógica del maestro primario en Cuba.

Para el desarrollo de este epígrafe se realiza un acercamiento a los criterios actuales acerca de la periodización y la determinación de tendencias históricas del objeto de estudio de las investigaciones. Entre los autores consultados se destacan: Gastón Pérez, Fernando González Rey, Aleida Placencia Moro, Ariel Ruiz, Graciela Ramos y Avelina Miranda. En general, coinciden en que la periodización para investigaciones de corte pedagógico consiste en precisar ciertos momentos del tiempo en el movimiento general del desarrollo histórico del objeto, o de aspectos concretos de este, caracterizados por una relativa constancia.

A partir de esta concepción aceptada se considera la más apropiada para la investigación la definición que plantea: “La periodización es la abstracción por medio de la cual se separa un momento determinado del flujo

ininterrumpido de la historia para otorgarle un carácter de ruptura o viraje”. (6) Como consecución lógica del estudio de las etapas se van revelando las tendencias históricas.

Por período se asume: la síntesis de varios lapsos en los cuales se resuelven determinados problemas históricos que poseen fundamental significación para la realización de la tendencia de desarrollo de una determinada época histórica.

A partir de esta concepción y con el empleo de métodos teóricos y empíricos se han podido establecer tres etapas fundamentales para recoger la trayectoria histórica de la formación inicial del maestro primario en Cuba, atendiendo a las vías utilizadas para la preparación multigrada del maestro, teniendo en cuenta que esta no se ha concebido por competencias.

Se parte de la etapa de intervención norteamericana por la significación ética que esta formación provocó en la sociedad en esos momentos históricos.

Para realizar el análisis de la trayectoria histórica del proceso de formación del maestro primario en Cuba en estas etapas se realizaron: entrevistas a maestros de diferentes épocas, análisis de los planes de estudio vigentes en cada etapa, modelos del profesional, programas de asignaturas y disciplinas, programas del componente laboral diseñados para los diferentes planes de estudio, informes de validaciones de asignaturas, trabajos científicos desarrollados por los docentes y revisión de tesis doctorales. Se realizaron intercambios y entrevistas con profesores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” y en otras universidades del país, que fueron protagonistas de este proceso de formación de docentes en diferentes etapas.

Por etapas se asume el concepto de menor amplitud, dentro de los períodos históricos particulares con progresos, retrocesos y lapsos donde hay momentos en los que el movimiento histórico se hace más lento o se acelera, estos quedan considerados en los límites de cada etapa y subetapa dentro de dos períodos: de 1898 hasta 1958 y de 1959 hasta 2009, que conforman una trayectoria histórica única e ininterrumpida de la formación del maestro primario en Cuba.

Período de 1898 hasta 1958. Período de formación intelectualista del maestro primario.

↪ **Primera Etapa** (1898 - 1902). La educación durante la intervención y ocupación norteamericana.

↪ **Segunda Etapa** (1902 – 1958). La educación en la República Neocolonial.

🚩 Un espacio especial en la formación docente desde el 11 de Marzo 1958- 1 de Enero 1959 en Segundo Frente, determinado por la adopción de medidas educativas especiales por el Frente Guerrillero.

Período de 1959 hasta 2009. Período de formación integral del maestro.

↪ **Tercera Etapa** (1959 hasta la actualidad). La educación de la Revolución en el Poder. En esta etapa se precisan tres subetapas:

- Primera Revolución Educacional en Cuba entre 1959 y 1971.
- Segunda Revolución Educacional en Cuba entre 1971 y 1999.
- Tercera Revolución Educacional en Cuba a partir de 1999, hasta la actualidad (universalización 2009).

Cada Etapa se analiza teniendo en cuenta los siguientes indicadores que devienen del objeto y campo de la investigación.

Indicadores utilizados:

↪ Concepción en los planes y programas docentes de la formación del maestro primario, de su preparación para trabajar en el multigrado.

↪ Nivel de desempeño logrado por los maestros en formación en su trabajo en el multigrado.

↪ Información especializada que posibilita la autopreparación multigrado de los docentes en formación.

↪ Concepción que se asume para la preparación multigrado del maestro en formación en el modelo de universalización.

Primera Etapa (1898 - 1902). La educación durante la intervención y ocupación norteamericana.

Con el objetivo de preparar las bases para la aplicación posterior de su política en el campo de la educación cubana, el gobierno interventor tomó como primera medida clausurar las escuelas de maestros y maestras, lo que puso fin a la formación regular de maestros primarios en Cuba, en momentos en que se necesitaba más que nunca esta formación nacional y se inicia la capacitación del maestro cubano a través de planes acelerados [el sistema conocido por Maestros Científicos de 1^{ro}, 2^{do} y 3^{er} grados.

El plan de estudio fue elaborado por pedagogos norteamericanos y comprendía estudios teóricos de la naturaleza y la agricultura.

A pesar de esta situación social, política y económica del país, en la etapa se destaca la presencia de ideas pedagógicas de avanzada en Cuba, expresadas por relevantes científicos, pedagogos y maestros de la época dedicados a calificar al personal docente. Entre ellos, los miembros de la Sociedad Económica de Amigos del País, también se constatan las ideas pedagógicas de avanzada de épocas anteriores como las de Tomás Romay Chacón, Félix Varela Morales, José de la Luz y Caballero, Felipe Poey Aloy. Las ideas de Enrique José Varona, entre otros cubanos de la época, influyen al ser valorados positivamente por los maestros en contraposición con las ideas de los interventores, lo que fue formando en ellos la conciencia crítica. No existía bibliografía especializada en idioma español para la orientación y autopreparación del futuro maestro.

El Plan de Estudio se organizaba sin nexos ni integración y no aparecían aspectos didácticos y metodológicos, para la enseñanza en la escuela rural. Se refleja la ausencia de actividades prácticas, vitales para la formación integral, científica y pedagógica del futuro maestro primario; ausencia de métodos de enseñanza activos y de formas de organización que permitieran el uso de ese contenido con fines útiles en las escuelas primarias.

Al respecto E. J. Varona en 1901 expresó: *“Nuestros profesores deben ser hombres dedicados a enseñar cómo se aprende, cómo se consulta, cómo se investiga, hombres que provoquen y ayuden al trabajo del estudiante, no hombres que den recetas y fórmulas. Un colegio, un instituto, una universidad deben ser talleres donde se trabaja, no teatros donde se declama”* (7)

Como resultado del estudio de los antecedentes del objeto de investigación en esta primera etapa histórica desde 1898 hasta 1902, se constata que existió una preparación específica del maestro primario cubano con un enfoque intelectualista norteamericano (intervención y ocupación norteamericana).

Segunda Etapa (1902 – 1958). La educación en la República Neocolonial.

También desde 1902 hasta 1958 fue una etapa de formación empírica del maestro primario rural cubano (República Neocolonial), para su trabajo en el multigrado.

Se destaca en esta época la adecuación de contenidos para el trabajo en escuelas multigradas aportadas por el destacado pedagogo Arturo Montori (1878-1931), desempeñado como maestro en el Surgidero de Batabanó desde 1901 al 1904, en una escuela rural multigrado. Sus ideas estaban impregnadas del humanismo universal y de las tradiciones revolucionarias de la época.

Con la instauración de la República Neocolonial, a partir de 1902, surgen las Escuelas Normales de Verano para la superación de los maestros primarios y con ello un nuevo plan de estudio (contenía una adecuada articulación de las asignaturas de las escuelas graduadas y multigrado, de acuerdo al tipo de escuela, donde debían desempeñarse los maestros una vez graduados). Este modelo carecía de los aspectos metodológicos y de la bibliografía básica para su desarrollo, especialmente en lo referido a la preparación del maestro primario para trabajar en el contexto rural y multigrado, no se tenían en cuenta las particularidades de sus formas organizativas para la dirección de un grupo multigrado.

En 1915 se procede a la apertura de las primeras Escuelas Normales Oficiales, a partir de una Ley redactada al efecto. En estas escuelas existía una rigurosa disciplina, basada en un reglamento estricto, en la ejemplaridad de los profesores, el uso del uniforme y de sus atributos. Su objetivo era la formación del magisterio nacional que se encargaría de la educación en Cuba. En su plan de estudio se impartían varias asignaturas, que priorizaban el civismo y la preparación teórica y cultural, no así la formación profesional en lo referido a los aspectos prácticos. Los contenidos se relacionaban con las escuelas graduadas, sin precisar cómo proceder en las rurales, la bibliografía para las consultas no guardaban relación con las escuelas rurales, ni multigrado. Todo quedaba al criterio empírico del maestro.

En cada provincia existía una escuela normal oficial. En el congreso efectuado en 1923, a partir de los criterios planteados por los maestros presentes, se acuerda equiparar a los maestros de Certificado (graduados en otro tipo de escuelas) con los maestros normalistas, teniendo como única condición haber trabajado, durante 5 años en escuelas públicas. De igual forma ocurrió con los maestros Cívico-Rurales en 1932.

Los métodos y procedimientos que utilizaban los maestros estaban marcados por la pedagogía tradicional formalista. Hasta 1932, estos métodos estuvieron desligados de las corrientes pedagógicas modernas, ya que no incluyeron en la formación de los maestros los postulados de la escuela nueva.

En la década del 40 del siglo XX, además de estos centros, funcionaban para la formación de maestros primarios, las Escuelas Normales por Patronato (que no eran oficiales) y que graduaban maestros primarios, pero ellos copiaban el plan de estudio de las escuelas nacionales oficiales. Se dieron a conocer los trabajos de del Dr. Martín Rodríguez Vivanco con la obra **Introducción a la Sociología Pedagógica**.

Los criterios de José Martínez D, (1943), al referirse a la preparación del maestro primario para enfrentar la enseñanza elemental rural son recogidos así:

“...Los maestros cuando empiezan a trabajar en el aula rural, que es el tipo de aula más numerosa y corriente, no saben aplicar la enseñanza simultánea, como les pasaba a los antiguos maestros de certificados”. (8)

En 1944 se funda en Rancho Boyeros, La Habana, a partir del Decreto No.887 de 1941, la Escuela Normal Cívico Rural “José Martí” (se anexa el plan de estudio), que expedía el título Maestro Rural Cívico Rural. Según el profesor Raúl Ferrer, es uno de los antecedentes fundamentales de la formación de maestros rurales en Cuba antes de 1959, en lo referido a la preparación específica de este maestro, como uno de los logros del movimiento obrero de la época. Y es a partir de esta década que se van admitiendo profesores auxiliares en estas escuelas normales. Estos eran alumnos talentosos que fungían como docentes ayudantes, pero sin recibir remuneración.

La superación del personal se concebía para cada 6 años, se asignaba un año sabático para estudiar en el extranjero, pero esta superación nunca se cumplió.

Al comenzar a trabajar los maestros normalistas no conocían más que las lecciones teóricas recibidas y se enfrentaban a un medio rural desconocido, sin la preparación práctica necesaria para su desempeño efectivo.

El período de práctica en 3er y 4to años de la carrera era muy reducido y se concebía en función de observar e impartir clases siempre en escuelas urbanas, al margen de la rural a la que una vez graduado tenían que

enfrentarse. En correspondencia con la formación del maestro rural, Alfredo Aguayo, (1945), en el documento histórico, titulado **Un programa de acción pedagógica** expresó: “Cuba es un país agrícola y necesita con urgencia mejorar su educación rural” y continúa...” es menester trazar y llevar a la práctica un plan para asegurar buenos maestros y maestros en escuelas rurales” (9)

Ramiro Guerra (año 1922), declaró en la obra **Rehabilitación de la Escuela Pública:** “En las escuelas rurales la preparación es incoherente, incompleta y poco efectiva; funciona casi sin la menor relación con las escuelas públicas rurales, como si no formaran parte del sistema nacional de enseñanza. (10)

Empiezan a surgir publicaciones que expresan la necesidad de formar a los maestros que van a laborar en las zonas rurales, entre estos títulos están:

- **La Educación Elemental Rural**, de Orestes Chauvín (1944), **La Educación Rural en Cuba**, de Lovedano González (1945), **Programa de Enseñanza Elemental Rural**, de Raúl L. Desoville (1945). **El maestro cubano**, de Orestes Chauvín (1944) el cual señala “...Establecer escuelas rurales sin titulares, de igual manera se hubieran podido establecer hospitales rurales sin médicos. La propia universidad, cuna de tantas rebeldías y viveros de tan nobles empeños actúa como una madre que tiene a sus hijos y después los abandona a su suerte, ya que nada hizo a favor de los doctores en pedagogía graduados en el alto centro docente para enfrentar la escuela rural”.(11)

Se inicia la formación de maestros rurales, titulados como Maestro Normal Cívico Rural, en el año 1944.

Las asignaturas específicas que se impartían a los futuros docentes no guardaban relación con los aspectos didácticos que necesitaban para trabajar en este tipo de escuelas, y eran dirigidas solo a la formación de una cultura rural, pero en el modelo de formación no se atendía la preparación didáctica para el trabajo en la escuela rural con el grupo multigrado.

Las prácticas docentes se efectuaban siempre en escuelas graduadas, al margen de lo que ocurría en las escuelas rurales.

La bibliografía que se utilizaba para las consultas y autopreparación no tenían los elementos didácticos que explicaran el proceder metodológico del maestro en las escuelas rurales multigrado. Esto se agudizaba con la

grave situación económica - política y material de la educación pública de la etapa agudizada en las zonas rurales por la insuficiente atención que el Estado le daba al trabajo del maestro que allí se desempeñaba (Este modelo, aunque superior, presentaba sus limitaciones).

En la etapa de la lucha insurreccional en el Segundo Frente Oriental se crea:

✚ **Un espacio Especial desde el 11 de Marzo 1958 hasta el 1 de Enero 1959**, dedicado a la preparación rural del maestro rebelde como antecesor del maestro primario en Segundo Frente.

En el Segundo Frente se crearon y funcionaron más de 400 escuelas rurales. Como la población estaba muy dispersa, sobre todo en las montañas, hubo que abrir escuelas con poca matrícula pero cercanas a las viviendas de los campesinos. Desde otra perspectiva y con un sentido estratégico, el Comandante Raúl Castro abrió escuelas para alfabetizar adultos, tarea que visitaba personalmente.

Las tareas de la educación de los maestros primarios en esta zona se distinguieron en esta etapa porque:

✚ Comenzaron a funcionar escuelas rurales con los maestros improvisados, provenientes de las propias tropas del Ejército Rebelde.

✚ El éxodo de maestros de las escuelas rurales oficiales hacia las ciudades, debido a una resolución que dictó la tiranía que exoneraba a los maestros de concurrir a las aulas en las zonas liberadas.

✚ Aumentaron las zonas liberadas y se modificó la organización escolar en el Segundo Frente.

✚ Se intensificó la búsqueda de maestros rebeldes y su ubicación en las escuelas públicas rurales.

✚ Creación del Departamento de Educación, subordinado a la comandancia general del Frente. Los elementos principales de esta estructura eran los maestros rebeldes y el responsable de educación. El departamento cumplía las funciones organizativas, técnicas y docentes. Una de las tareas en que más influyó el departamento fue en la preparación del maestro rural, para que enseñara a leer, escribir y algo de aritmética. Para enseñar a leer unos utilizaron el método de palabras normales, otros el silábico. A cada maestro se le entregó un plan de estudio general y recomendaciones didácticas elementales para el desempeño de su labor, pero no se abordó el trabajo metodológico para las escuelas rurales multigrado.

✚ El 28 de octubre de 1958 el comandante Raúl Castro emitió la Orden no.49, mediante la cual quedó oficializado el Departamento de Educación. Al frente del mismo fueron designadas las profesoras Asela de los Santos Tamayo (jefa) , Zoila Ibarra Planes (segunda jefa) , ambas graduadas de Pedagogía y al profesor Julio López Miera (inspector general) .

✚ Se creó la escuela para instructores de tropa, y utilizando un mimeógrafo y la imprenta del frente rebelde se imprimieron materiales docentes y de lectura, como fragmentos de La Edad de Oro, Selecciones de Lecturas para el maestro de primaria.

Tercera Etapa (1959 hasta la actualidad). La institucionalización de la preparación diferenciada del maestro en las escuelas urbanas y rurales (Revolución en el poder).

Subetapa 1959 - 1971 Primera Revolución Educativa. (Primer Congreso del PCC).

La batalla por la alfabetización de todo el pueblo abrió las puertas a todos los planes de desarrollo educacional y cultural que vinieron después.

Ante tal situación, desde el propio mes de enero del 1959, el Gobierno Revolucionario se declaró heredero del pensamiento pedagógico cubano del siglo XIX y se propuso demostrar su vigencia y factibilidad en la práctica.

La primera medida a tal efecto se inició el 29 de enero de 1959. El Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz solicitó la colaboración de los colegios de profesionales del país para conformar un contingente de 300 maestros para comenzar a resolver los problemas de la educación en Guayabal de Naguas, en la Sierra Maestra. El 2 de febrero fue proclamado el inicio de la batalla por la alfabetización, cuando afirmó: “Vamos a derribar ahora la dictadura del hambre, la miseria, de la ignorancia y del analfabetismo en toda Cuba[...]esto no es una promesa, es una realidad, pues todos nuestros maestros graduados que no tenían plaza, en número de varios miles, respondieron patrióticamente al llamado de la Revolución y se aprestaron a comenzar a dar clases a los campesinos, incluyendo a los campesinos analfabetos”. Se emite un llamado a la incorporación del maestro en un folleto llamado **Carta al maestro rural**.

Varios días después surge la Ley Revolucionaria, del 13 de febrero de 1959, en la que se estableció, entre otros aspectos, que la preparación del maestro primario debía realizarse solo en los centros del Estado, lo cual

significaba que todas las instituciones privadas de enseñanza pedagógica debían cesar su actividad; se cerraron también las antiguas Escuelas Normales. Para dar respuesta a la necesaria preparación de los docentes se fundó el Instituto Superior de Educación (ISE), con la misión de realizar cursos, cursillos, seminarios y actividades de índole similar, destinadas a la superación del personal docente en ejercicio. Hacía falta formar un maestro dispuesto a ir donde hiciera falta, a los campos, a las montañas, a los lugares más pobres y apartados, por esta razón, el 22 de abril de 1960, se llamó a integrar un “contingente de maestros voluntarios”, 3 000 jóvenes donde se entrenaron bajo esta nueva concepción y marcharon a la Sierra Maestra, a las montañas del Escambray y a la Sierra de los Órganos, con la conciencia de que su misión educadora era una actividad política, social y de vínculo con el campo, con la naturaleza.

El 22 de diciembre de 1961 se declara a Cuba “Territorio libre de analfabetismo” y Fidel convocó a toda la juventud alfabetizadora a continuar su formación como maestros por vía institucional. Ellos nutrieron las filas de las escuelas formadoras de nuevo tipo creadas en las zonas montañosas, en las cuales se retomó y desarrolló la experiencia de la Escuela de Maestros de la Tropa José Martí, fundada en el Segundo Frente Oriental Frank País.

El objetivo del modelo formativo del maestro de esta etapa era prepararlo para dirigir el proceso docente en la escuela primaria urbana y una incipiente preparación general para el rural.

En este período surgen los principios que sustentaban este trabajo pedagógico de los maestros cubanos.

1. El objetivo fundamental de la educación es el pleno desarrollo del ser humano.
2. La educación es tarea de todos y para todos.
3. El que sabe más enseña al que no sabe.
4. Vinculación de la teoría con la práctica, de la escuela con el medio social.

La formación del maestro sufre significativas transformaciones con el objetivo de llevar la educación hasta los lugares más apartados del país.

- Se inicia de manera emergente la familiarización de la preparación del maestro con la enseñanza rural, a través de, la incorporación de los alumnos de 4to año de las escuelas normales a un curso de adaptación al

medio rural, como vía de preparación física (1960). La brigada de Maestros Voluntarios de Vanguardia Frank País, en el mismo año, realizó una ardua labor en las montañas de Oriente, Las Villas y Pinar del Río.

⇒ En este contexto, la preparación del maestro para enfrentar la enseñanza en la escuela rural quedó expresada como una intención más, pero aún no se materializó en los planes de estudio elaborados al efecto.

Más tarde inició el plan masivo Minas de Frío- Topes de Collantes-Tarará, con la finalidad de vincular la formación profesional del maestro primario a las necesidades de la zona rural de más difícil acceso. Estas escuelas sustituyeron a las antiguas escuelas normales, para las cuales surge un nuevo plan de estudio.

⇒ En este plan de estudio las asignaturas mantenían la misma concepción independiente de los anteriores, fragmentados, con alto nivel de atomismo intelectual y una marcada ausencia de elementos didácticos y metodológicos que ofrecieran al futuro maestro las bases teóricas de cómo enfrentar la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en la escuela rural multigrada, por lo que el maestro al egresar tenía que ejercer la enseñanza en las zonas rurales sin una adecuada preparación metodológica para desempeñarse de una manera efectiva, pero su preparación teórica seguía siendo incompleta y las vías utilizadas por el maestro estaban penetradas por un fuerte empirismo y tradicionalismo .

Segunda subetapa: Segunda Revolución Educacional. Desarrollo de la educación en Cuba entre 1971 y 1999.

Esta Segunda Revolución Educacional se precisa a partir del Primer Congreso de Educación y Cultura, celebrado en abril de 1971, donde Fidel concluyó expresando.”[...] con lo que se ha elaborado, bien puede decirse que se inicia en nuestra educación una nueva etapa, de que se inicia una verdadera etapa en nuestra educación”.

El año 1972 se destaca por la creación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, donde se prepararon docentes para laborar en escuelas de la enseñanza media del país.

A partir de este año se rediseñan los planes y programas de estudio en los Institutos Pedagógicos, se introducen modalidades de estudios dirigidos y por encuentros, en filiales pedagógicas y en las propias escuelas. En 1976, pasaron a ser Institutos Superiores Pedagógicos, pero aún no se crea la superación

universitaria de los maestros primarios, por lo que no se atendió la preparación de este maestro para trabajar en aulas multigrado.

En 1975 con el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba donde se declaran el fin y los objetivos de nuestra educación y los 5 grandes objetivos de la educación comunista en Cuba, se desarrollaron seminarios nacionales, se elevó el dominio sobre la didáctica, la pedagogía y la psicología, se estudiaron diferentes concepciones pedagógicas, de la metodología para la enseñanza de asignaturas particulares y variadas estrategias didácticas para el trabajo pedagógico, se editaron algunos libros dirigidos a la atención a la escuela rural.

En 1979 se crea la Licenciatura en Educación Primaria, para maestros en ejercicio (LEP). En 1983, por la R/M 323/83 se inicia el Plan Guamá para la formación de Licenciados en Educación Primaria, en algunas zonas montañosas del país, como parte de la atención al Plan Turquino Manatí.

⇒ En el año 1988, se crea la carrera de Licenciatura en Educación Primaria por Curso Regular Diurno, perfeccionándose la preparación del maestro reflejado en los planes A y luego el B, que fueron elaborados a partir de un modelo profesional que recogía la formación por objetivos a lograr por el egresado, pero no se declaran los objetivos referidos a la preparación multigrado del docente en formación.

⇒ No se evidencian cambios significativos en la enseñanza de las asignaturas que integran las disciplinas y su contribución a la formación del maestro rural al no incluir ninguna intención dirigida a la preparación de los estudiantes para el trabajo docente en la escuela rural multigrado, como parte de la formación de este profesional, a pesar de plantearse como aspiración formar un profesional integral.

⇒ Los aspectos metodológicos eran sugeridos en las indicaciones metodológicas generales de cada programa referido a métodos, formas de organización y medios de enseñanza aplicados para planificar y dirigir clases, pero sin precisar cómo aplicarlas durante el proceso de enseñanza en la escuela rural multigrado. La bibliografía orientada no abordaba cómo trabajar cada programa en el multigrado, ni cómo dirigir este proceso.

⇒ Se trabajaron varios seminarios especializados con una duración de 5 días para la preparación laboral de los futuros egresados para enfrentar el trabajo en las escuelas multigrado, referidas a aspectos organizativos y metodológicos, no formaban parte del currículo de la carrera.

▪ Siguen presentes las insuficiencias en la aplicación de los métodos y medios en el desarrollo del trabajo metodológico diferenciado con los docentes del multigrado.

En 1991 se modifica el modelo del profesional y se establece el Plan de Estudio C para el Curso Regular Diurno, modelo formativo con diferente enfoque estratégico de aprendizaje, tanto para escuelas graduadas como multigrado, el objetivo general se constituye en la primera manifestación curricular (Plan Turquino) en la preparación multigrado de la formación del maestro primario,.

Se introduce la disciplina (F .A. P) Formación de la actividad pedagógica con la precisión de la formación del maestro por habilidades y donde se aborda el tema " Características de las escuelas serranas", con duración de 14 horas clases, ubicado en tercer año de la carrera para el CRD y dirigido a ofrecer conocimientos de la organización general de las escuelas multigrado, sin precisar los aspectos didácticos y metodológicos de cómo enseñar en este tipo de escuela. Para el maestro del plan montaña se introduce la asignatura " Taller de la escuela serrana".

Tercera Subetapa: Tercera Revolución Educativa en Cuba a partir de 1999 hasta la actualidad. **(Universalización de la Educación Superior)**

Fidel Castro Ruz la definió en los términos siguientes." Hoy se trata de perfeccionar la obra realizada y partiendo de ideas y criterios enteramente nuevos. Hoy buscamos lo que a nuestro juicio debe ser y será un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos en el modelo de sociedad que el pueblo de Cuba se ha propuesto crear"

(12)

Se inicia a finales de 1999 con la **Batalla de Ideas** que se establece en el país y cuya idea fue expresada por Fidel el 7 de septiembre de 2001, en los términos siguientes. "[.....] nuestra educación está llevando a cabo, con

ritmo creciente, lo que hemos calificado como la más grande revolución de la educación en todo el período de la Revolución. Podría llamarla por eso, la tercera”.

De modo que surgen numerosos programas que de una manera u otra fortalecen la preparación del maestro primario para su desempeño en las escuelas multigradas, entre ellos:

- Programa audiovisual, aportando el principal soporte material.
- Programa de Computación en educación, que favoreció el aprendizaje inicial de la computación por todos los maestros.
- Programa de Formación emergente de maestros para la educación primaria.

Los planes de estudio de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria en el Modelo de Universalización, continúan contemplando la formación del maestro por habilidades, aunque se trabaja de manera muy somera la preparación de los docentes en formación para laborar en el multigrado, actualmente, en la asignatura Fundamentos Sociológicos, Psicológicos y Pedagógicos de la Educación se han habilitado horas clases referidas al tema, pero no se hace referencia a la evaluación de este aspecto. No se esclarece cómo debe dirigir el grupo multigrado, ni las relaciones que en él se dan entre los grupo (grados, intereses, edades). La bibliografía especializada es muy escasa y no aborda en esencia esta problemática.

Al calor de los Programas de la Revolución se pusieron en práctica más de cien nuevos programas, se aplicaron también profundas transformaciones en todos los tipos y niveles de enseñanza, se produjeron también radicales transformaciones en la Educación Superior. Pero la preparación del maestro para trabajar en el multigrado continúa con dificultades. La asignatura “Taller de la Escuela Serrana” reduce sus horas clases. En resumen, aún existen dificultades por resolver.

Características generales de la periodización realizada

- No se logra atender en la formación del maestro primario su preparación para laborar en aulas o escuelas multigrado.
- Maestros destacados de la época reconocen la necesidad de preparar al maestro en la especificidad de la escuela multigrado.

-
- Se destaca el surgimiento de las Escuelas Normales de Verano donde se presentaban adecuaciones en el plan de estudio para las escuelas graduadas y las multigrado.
 - Se crean las Escuelas Normales Oficiales en cada una de las provincias del país.
 - Se presta atención a la formación de maestros en escuelas en la zona montañosa, señalando que los elementos más significativos eran los de la adaptación al medio rural.
 - Se continúa con la formación emergente de maestros, principalmente para trabajar en escuela multigrado.
 - Los métodos de enseñanza utilizados en la etapa estaban impregnados de la Pedagogía Tradicional.
 - Introducción de seminarios especiales en la preparación del futuro profesional para enfrentar la escuela multigrado, sobre la base de una concepción que no forma parte del plan de estudio.
 - Aparece una nueva concepción de la disciplina, aunque no prevé la bibliografía básica para su desarrollo y no establece la relación entre los contenidos científicos metodológicos que estructure una metodología para el trabajo en el multigrado.
 - Se continúa la formación por habilidades la cual no logra dar respuesta efectiva a la formación especializada del maestro primario para su labor en la escuela multigrado.
 - Surgen y se aplican principios pedagógicos de nuestra educación, en esencia no se revelan cambios nuevos para el trabajo en el multigrado.
 - No se potencia la creación de medios didácticos integradores que se pudieran utilizar en la preparación de los docentes de escuelas multigrado a partir del programa audiovisual y de computación.
 - Siguen presentes las carencias en la aplicación de los métodos productivos y en el desarrollo del trabajo metodológico diferenciado con los docentes de escuelas multigrado.
 - Se imparte la asignatura Taller de la Escuela Serrana, pero resulta todavía insuficiente, ya que posee pocas horas clases y no da tratamiento con carácter de sistema a los contenidos teórico – prácticos, es insuficiente el conocimiento que adquieren los docentes en formación, para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo multigrado, existe falta de sistematización en este aspecto con otras disciplinas de la carrera.

Tendencias

En el análisis histórico realizado se ha corroborado que:

- Las concepciones pedagógicas asumidas anteriormente han sido de fraccionamiento de los grados del multigrado, extrapolando métodos y formas tradicionales existentes en otros países, pero sin concebirlo como un grupo único.
- En los planes y programas de estudio del proceso pedagógico formativo inicial del maestro primario, ha tenido en cuenta lo general, partiendo de las características del contexto, pero sin atender totalmente la especificidad didáctica de esta formación para el desempeño del docente en el multigrado.
- La concepción del modelo de universalización actual continúa la formación por habilidades, pero no atiende entre sus perfiles los elementos didácticos que requiere el maestro primario desde su formación inicial para su desempeño efectivo en el multigrado.

1.2. Caracterización del proceso de formación profesional pedagógica del maestro primario para laborar en el multigrado.

Para abordar el estudio del proceso de formación profesional, como categoría pedagógica, se hace necesario analizar desde el punto de vista dialéctico materialista qué se entiende por proceso.

El proceso se define en general, como una transformación sistemática de los fenómenos sometidos a una serie de cambios graduales, cuyas etapas se suceden en orden ascendente como tal. Todo proceso debe entenderse en su desarrollo dinámico, en su transformación y constante movimiento, aspecto en el que se coincide en la investigación.

Su carácter dinámico está condicionado históricamente. El carácter de proceso se determina por el movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos bajo la dirección o guía del maestro, por el dominio de los conocimientos, habilidades, hábitos en la formación en los alumnos de una concepción científica del mundo y de su aplicación consecuente en la práctica ha sido abordado por autores como Fátima Addine (2004), Homero Fuentes (1999) y Carlos Álvarez (1999), entre otros.

El autor Carlos Álvarez plantea que el proceso es una sucesión de estados de un objeto determinado para él, el cual cambia en el tiempo; ese cambio sucesivo en el tiempo del conjunto de características, de los estados de un objeto, es el proceso. (Concepción que se asume). El proceso por él concebido es parte del proceso formativo en general y posee igual que este las tres dimensiones y funciones: la instructiva, educativa y desarrolladora que se interrelacionan mutuamente en un solo proceso formativo.

De esta manera, en el mismo es posible identificar diferentes subprocesos que funcionan de manera integrada con el propósito de cumplimentar las exigencias que la sociedad plantea a la formación del profesional o que exige el desarrollo social. Su esencia se revela en los planes y programas de estudios, los cuales reflejan el encargo social.

Según plantea Carlos Álvarez Zayas (1999) "La didáctica es la ciencia que estudia como objeto el proceso docente educativo dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: la preparación del hombre para la vida, pero de un modo sistémico y eficiente" (13) y agrega que es un proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social denominado proceso formativo.

El carácter científico del proceso docente educativo está determinado por leyes de carácter filosófico, sociológico, pedagógico, didáctico y también gnoseológico y psicológico, entre otros, pero sustentado por las leyes generales de carácter filosófico.

Carlos A. de Zayas reconoce que "La formación es el proceso y el resultado de la función de preparar al hombre en todos los aspectos de la personalidad" (14).

El proceso de formación es aquel en el cual el hombre adquiere su plenitud, tanto desde el punto de vista educativo como instructivo y desarrollador (Dr.C. Parra Isel, Dr.C. Addine Fátima (1998-1999), Dr.C. Guilarte Herma (2003), Dr.C. Gel Adia (2003), DrC García Gilberto, (2002) DrC. Céspedes Alexis (2009).

Desde el punto de vista de una definición analítica, el proceso docente –educativo es aquel proceso que, como resultado de las relaciones didácticas (dialécticas) que se dan entre los sujetos que en él participan, está dirigido de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo, como desarrollador e instructivo. El proceso docente educativo de la educación superior ha sido caracterizado por

variados autores tales como: Álvarez de Zayas, Carlos (1995-1996) y Fuentes H (1998), Addine Fátima(1998), Velázquez Ena Elsa,(2004) y otros que lo han enriquecido.

Este proceso tiene requerimientos para su dirección, desarrollo y resultados. De ello se destaca el referido al aprendizaje desarrollador, deviene concepto esencial dentro de los referentes teóricos asumidos, se identifica como tal, el “proceso de apropiación de la experiencia histórico social de la humanidad expresada en el contenido de enseñanza, en el que el alumno participa activa y conscientemente, con la dirección del maestro, apropiándose de conocimientos y habilidades, así como de procedimientos para actuar, en interacción y comunicación con los otros, que favorece la formación de valores, sentimientos y normas de conducta “(Zilberstein, 2000). Es de indudable valor esta consideración en la investigación.

Los fundamentos didácticos del proceso de formación están basados en las propias exigencias de este proceso en la escuela socialista, que establece la necesidad de que sea un proceso organizado y planificado, que permita su dirección sobre bases científicas y exigencias comunes para todos los estudiantes sin desconocer las particularidades individuales de ellos en el proceso de aprendizaje.

El proceso de enseñanza aprendizaje ha sido abordado por diversos autores extranjeros y cubanos como: L. Klingberg (), Danilov y Skatkin (), Klein (1982), G. Kirilova (1985), y otros, dentro de los nacionales, G. Labarrere (1988), M .Fernández (1988), C .Álvarez (1992,1996), Fuentes (1997,1998, 2008), Fátima Addine (1998 ,2002) y otros. En sus investigaciones destacan la integración de lo cognitivo y lo afectivo, lo instructivo y lo educativo. Se coincide con estos autores, pero hay que señalar que en sus investigaciones no se abordan aspectos referidos a cómo proceder en las escuelas multigrado, proceso muy específico en el entorno rural.

El diagnóstico del nivel de desarrollo individual alcanzado es el punto de partida para proyectar, dirigir y controlar el proceso de aprendizaje, propiciando en los estudiantes su participación activa, consciente y reflexiva, bajo la dirección no impuesta del maestro. Rico Montero (2001) considera “ La enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso, de cuya calidad depende el desarrollo de los alumnos, que lleguen a pensar y actuar con independencia e iniciativa, que busquen soluciones a los problemas, al mismo tiempo que escuchen, valoren y respeten las opiniones ajenas” ...(15)

La caracterización del proceso de formación del docente en formación de la carrera de Educación Primaria se realiza a través del análisis del proceso docente educativo como proceso pedagógico y de su análisis crítico a partir del modelo del profesional, del análisis del plan estudio de los programas de las disciplinas, asignaturas y el análisis del modelo actual de la Educación Primaria. En función de lograr la preparación del maestro para laborar en el multigrado se hace necesario analizar el plan metodológico de la sede y de las microuniversidades rurales, las cuales permiten constatar los logros y las deficiencias que se manifiestan en la aplicación del modelo de universalización para la formación profesional pedagógica del maestro primario que labora en la microuniversidad multigrado. La bibliografía especializada para su preparación multigrado, desde la formación inicial, no está totalmente contextualizada.

Las sedes municipales pedagógicas tienen una responsabilidad directa en la conducción de los procesos fundamentales de la formación pedagógica de los docentes en formación, pero estas no siempre cuentan con toda la asesoría, los recursos humanos, la experiencia y flexibilidad necesarias para responder al modelo, el diseño de la formación profesional pedagógica del docente en formación y adecuarla en correspondencia con los contextos de actuación y a sus necesidades, de modo que dé respuesta a las exigencias del Modelo del Profesional. Las sedes constituyen el eslabón de base y asumen un papel activo en la dirección del proceso formativo, de la conformación de los colectivos pedagógicos en la realización del trabajo metodológico a ese nivel, la orientación, el control y la retroalimentación continua con la sede central permiten conocer la calidad de la marcha del proceso docente-educativo y de los resultados formativos alcanzados por los docentes en formación, las restantes funciones que se cumplen a ese nivel, cada vez más, van perfilándose sus nuevas misiones y responsabilidades que les corresponde asumir, destacándose como esencial el vínculo directo con las enseñanzas en el municipio.

✚ a) Análisis del modelo de formación de educadores de las escuelas primarias.

Se parte del análisis realizado a los modelos anteriores de formación de maestro primario. A partir del triunfo de la Revolución Cubana en el año 1959, donde se producen sustanciales cambios en la educación del país, se constituye el contingente de maestros voluntarios (1960), la incorporación de los alumnos del cuarto año de las

Escuelas Normales, a un curso de adaptación al medio rural, como forma de preparación, (1960) se crea la Brigada de Maestros Voluntarios “Frank País”, que labora en las montañas del Oriente, Las Villas y Pinar del Río, (1961), luego de la Campaña de Alfabetización, surge el plan “Ana Betancourt” y se establecen diferentes planes. El Plan masivo Minas de Frío-Topes de Collantes, con la finalidad de acercar al maestro a las necesidades del campo.

Surgen las escuelas pedagógicas, lo que dio lugar a una nueva modificación del Plan de Estudio, sin embargo, no se incluía la preparación del maestro para su desempeño en escuelas multigrado; en 1976 se crean los Institutos Superiores Pedagógicos como centros de Educación Superior; en 1988 se crea la carrera de Licenciatura en Educación Primaria con una duración de seis años. Con la aparición de los planes de estudios denominados A, B y C, se crean las aulas del “Plan Turquino” y se comienza a impartir la asignatura “Taller de Escuelas Serranas”, la cual ofrecía a los estudiantes cierta preparación acerca del trabajo de la escuela multigrado, sus características y variantes de trabajo metodológico, sin profundizar en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en estas escuelas.

Nuestro Héroe Nacional, José Martí, expresó: “Es necesario dejar de lado la universidad antigua, y alzar la nueva”. Y es precisamente lo que el actual modelo de formación de los profesionales de la educación (universalización), ha hecho, pues constituye una nueva modalidad, que se caracteriza por la ubicación de los estudiantes en escuelas convertidas en microuiversidades, bajo la tutoría de una importante figura, que es el tutor, quien lo debe acompañar durante su carrera, teniendo en cuenta los cuatro componentes académico, laboral, investigativo y extensionista, el cual recibe su docencia en la microuiversidad y en la sede pedagógica. La concepción del Plan de Estudio de la carrera es disciplinar, la cual garantiza una relación estrecha entre la teoría y la práctica y se establece la formación del perfil por habilidades teniendo en cuenta los problemas profesionales de este especialista en su verdadero escenario. (Anexo Modelo del Profesional y Objetivos) Este modelo no garantiza en su totalidad, desde su propia concepción, la preparación multigrado específica a los docentes en formación que se preparan en las microuiversidades de este tipo, y es a través de los espacios establecidos la preparación metodológica y la tutoría pedagógica, como los espacios formativos específicos que

permiten lograr esta preparación, sin embargo las demostraciones aún carecen de sistematicidad, actualmente se proponen nuevas expectativas para este trabajo planteadas en el Congreso Pedagogía 2009, que se incluirán con la divulgación de materiales, experiencias, talleres, sobre este tema.

El período de formación profesional del maestro primario, se caracteriza desde la universalización, en el Curso Regular Diurno (CRD) por desarrollarse en dos momentos fundamentales: (ver anexo # 1)

✚ 1^{er} y 2^{do} años intensivo, en la instalación central o en la Sede Pedagógica.

✚ 3^{do}-5^{to} años en las sedes universitarias municipales.

Con respecto al primer año intensivo, se constató que las disciplinas y asignaturas en gran medida resuelven los problemas de aprendizaje que no fueron solucionados en las educaciones que le antecedieron y las metodologías los preparan a un nivel propedéutico para su labor en escuelas graduadas.

Con relación al multigrado, en la disciplina Formación Pedagógica General, no se abordan todos los elementos necesarios que caracterizan las zonas rurales y las formas organizativas utilizadas en estas escuelas, no se profundiza en sus especificidades didácticas esenciales. El programa Taller del Proceso Pedagógico en la Escuela Multigrado se imparte en el 5^{to} año, primer semestre con 46 horas, no profundiza en la atención a la complejidad que se da en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en los planos inter e intragrupal.

Los contenidos que aparecen en las metodologías no profundizan en el tratamiento metodológico necesario para la integración del sistema de objetivo-contenidos, la estructura del plan de clase y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo único multigrado.

Corresponde en este año intensivo, la realización de tres semanas de componente laboral o período de prácticas, actividad que desarrollan en escuelas cercanas a su vivienda, por lo que no necesariamente está dirigido a buscar regularidades en escuelas multigrado, sino solo a familiarizarse con la escuela y con el contexto, lo que afecta la formación integral del maestro primario. No hay correspondencia entre lo que plantea el modelo del profesional y sus objetivos con lo que en realidad se planifica y necesita el estudiante.

Al revisar los objetivos del 1^{er} año y el Modelo del Profesional, aparece de manera explícita que los estudiantes concluyen el año preparados para dirigir el proceso docente educativo en todas las asignaturas y tipos de

escuelas. En este objetivo el estudiante no logra prepararse, y con ayuda del profesor - tutor lo enfrenta en la práctica con grandes dificultades.

La entrega pedagógica que se efectúa a la sede, solo refleja los problemas que tiene el docente en formación en la conducta y en los elementos del conocimiento más afectados, no así en aquellos modos de actuación que por su complejidad no llegó a dominar, ni tampoco los logros en la preparación necesaria para enfrentar la docencia con un grupo con más de un grado en la escuela multigrado, aspecto que caracteriza la situación de las microuniversidades de la sede pedagógica del Segundo Frente.

Para el estudio individual que el docente en formación de la carrera debe realizar para su autopreparación se comprueba que:

- Falta la bibliografía que refleje aspectos de la metodología de la enseñanza en la escuela multigrada, lo que limita una labor más integral en la preparación del futuro profesional, incidiendo en el trabajo independiente que se le asigna y en el trabajo investigativo que debe realizar en la carrera, porque no se garantiza la preparación específica que él o ella requiere para su trabajo en el multigrado.
- En el CD de la carrera, principal bibliografía a utilizar por el docente en formación en la microuniversidad para dar solución a sus carencias teóricas, se evidencia una ausencia total de elementos metodológicos y de contenidos que él o ella necesita utilizar en su estudio individual como forma principal de preparación para su desempeño posterior en las escuelas multigrado.

Se revelan, por tanto, las insuficiencias de la preparación metodológica en el primer año intensivo para el desempeño profesional en el aula del multigrado del docente en formación, lo que va afectando las bases cognoscitivas y afectivas requeridas para su futura labor en este tipo de escuela.

No existe una concepción metodológica en el año que coadyuve a la formación gradual de las bases teóricas requeridas para el logro de una formación más competente para este trabajo en los estudiantes desde el primer año y que la formación por habilidades concebidas en la carrera no ha podido resolver.

De Segundo a quinto año (se desarrollan universalizados en las Sedes Universitarias Municipales).

A partir del segundo año y para el resto de la carrera:

Los estudiantes son ubicados en las escuelas del municipio con la concepción de considerarla como microuniversidad, se destaca que en el municipio de Segundo Frente el 95 % de las escuelas primarias son multigrado y por las características del entorno rural, los docentes de experiencia no son muchos y se utilizan como tutores docentes a los egresados del propio modelo de universalización que actualmente cumplen el servicio social, los cuales no han recibido en su formación conocimientos específicos para cumplir con calidad las exigencias de la formación multigrado de los docentes, por lo que tienen que responsabilizarse con una tarea compleja sin tener la preparación profesional necesaria, no solo para la formación profesional, sino también para brindarles la ayuda necesaria en la realización de sus estudios universitarios, contribuir a su formación cultural integral, cooperar con la preparación académica que reciben en las sedes municipales por los profesores a tiempo parcial a través de los encuentros presenciales y semipresenciales.

Estructura de los planes de estudio para un Licenciado en Educación Primaria.

Los planes de estudio tienen una concepción modular-disciplinar. Se organizaban en bloques o módulos, hasta el curso 2008-2009, donde se retoma la organización por semestres, que facilita el tránsito de los estudiantes por las asignaturas que se integran en ellos, teniendo en cuenta la complejidad de garantizar simultáneamente la actividad responsable en la dirección del grupo multigrado en la escuela rural con el rigor de su formación universitaria.

Los programas de disciplinas contemplan los elementos esenciales que sirven de orientación para la elaboración por la Universidad de Ciencias Pedagógicas de los programas de asignaturas, los que desempeñan un rol muy importante para el desarrollo del proceso formativo y del trabajo metodológico que de él se deriva. En la preparación que realizan los colectivos para la instrumentación de cada asignatura, deben diseñarse con precisión las actividades que el estudiante debe realizar (evaluarse) en la escuela, lo que resulta el marco principal de información para la preparación de los profesores a tiempo parcial de las sedes y de los tutores. Algo significativo es que los programas de las disciplinas en algunos casos solo mencionan a las escuelas multigrado y en otros casos ni las toman en cuenta, por lo que no se le brinda el tratamiento a sus especificidades.

No se aprovechan las potencialidades que brindan las últimas investigaciones realizadas referidas al multigrado que aportan soluciones parciales a esta problemática.

La formación de los estudiantes se desarrolla en las sedes municipales y en las escuelas convertidas en microuniversidades.

La escuela como microuniversidad, es el elemento más distintivo de la nueva estructura de formación docente, toda vez que en ella se integran todos los componentes y procesos de la formación, lo que ha significado un replanteamiento sobre su concepción y funciones, aunque estructuralmente siguen estando adscriptas a las educaciones correspondientes.

Con la aplicación del modelo de la universalización se produce una nueva dinámica en la que la escuela es responsable de la formación de los nuevos docentes, mientras estos, a la vez, adquieren una responsabilidad directa en la formación de los alumnos de la escuela, asumiendo de forma integral todos los procesos educativos que en ella se desarrollan, lo que doblemente implica la nueva cualidad a la que se ha hecho referencia.

Para llegar a considerar que la escuela cumple realmente su función como microuniversidad es necesario que esta se convierta en un modelo en su funcionamiento interno, que sea una fuente permanente de motivación para los futuros educadores y que se inserte coherentemente en la concepción pedagógica general de la formación docente, en estrecha relación con las sedes universitarias municipales de las universidades de Ciencias Pedagógicas y las restantes estructuras educativas del territorio. Es importante señalar que las escuelas primarias multigrado que funcionan como microuniversidades, deben dar respuesta a la formación de los docentes, pero muchas presentan insuficiencias en lo que respecta a la orientación que reciben de los tutores, para enseñar aspectos referentes a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, del grupo multigrado, a la atención a las relaciones inter e intra grupal que en ella se dan, al desarrollo del componente investigativo integrador; al trabajo educativo, y que se dé respuesta a los problemas que se enfrenta en este tipo de escuela en sus trabajos científicos o investigativos, a las características del entorno comunitario rural y a las especificidades del trabajo en el multigrado según sus variantes.

Desde otro punto de vista, se evidencia la diferencia existente entre la organización de la escuela multigrado con relación a la escuela primaria graduada, lo que exige la necesidad de modelar una microuniversidad multigrado que complemente los aspectos específicos de su trabajo con los componentes académico y laboral-investigativo, y que logre dar respuesta efectiva a la formación integral y especializada de los estudiantes que se forman en este tipo de microuniversidad. El profesor tutor por lo general no cuenta con un método de dirección para orientar el trabajo metodológico con el grupo multigrado, por lo que se hace difícil el trabajo de orientación a los docentes en formación que laboran en el multigrado para la dirección metodológica en este proceso único del aula multigrado.

1.2.1 El multigrado. Sus características esenciales. Diferentes variantes metodológicas para su organización.

Existen diversas definiciones del concepto de escuela primaria multigrado, entre las que se encuentran :escuela de enseñanza mutua, multifase, unitaria, unidocente, monitorial, y multigrada o multigrado, la que más se ajusta a las características de la escuela cubana es la propuesta por la Licenciada Pérez Miranda(1982) en la que se plantea...”es 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 estudio de la escuela primaria graduada, en una misma sala de clases y el proceso pedagógico es dirigido por el mismo docente”.

Lo común entre la escuela graduada y la multigrado está en que el proceso docente educativo está regido por un mismo modelo de escuela, que contempla un mismo plan de estudio y, por tanto, persigue los mismos objetivos educativos, instructivos y formativos, además que puede ser dirigido por uno o varios docentes; **lo diverso** radica en que el grupo escolar está constituido por niñas y niños de diferentes edades y grados, con distintas disposiciones, experiencias, vivencias, saberes, habilidades comunicativas, formaciones psicológicas diferentes y reciben la influencia del proceso docente-educativo en un mismo acto de clases, bajo las mismas condiciones ,en una misma sala y donde el proceso pedagógico es dirigido por el mismo maestro .

Variantes del multigrado: Existen diferentes criterios para proponer variantes de trabajo en el multigrado. Tradicionalmente, las combinaciones del multigrado se han clasificado en simples y complejas, tomando como criterio los grados o ciclos, o de ambos ciclos que integren el grupo. Una combinación es simple cuando en ella confluyen alumnos de dos grados del primer ciclo (de primero a cuarto grados), o de segundo ciclo (quinto y sexto grados). Es compleja si en ella confluyen alumnos de varios grados y ciclos. Existe otra clasificación, atendiendo (a los momentos del desarrollo), donde están agrupados en subciclos, entonces es simple cuando en un aula están ubicados alumnos de dos grados de un mismo subciclo; será compleja si están ubicados en la misma aula alumnos de diferentes subciclos. Ambos criterios son lógicos y aceptables. Estas combinaciones conforman un grupo único).

Sobre la base de lo planteado en el Modelo de Escuela Primaria (García, 2004), en relación con las formas organizativas que puede adoptar el trabajo a nivel áulico, se considera que por las características especiales que tiene el trabajo con alumnos de diferentes grados, se requiere su concepción desde otras condiciones y se proponen tres formas organizativas fundamentales para la dirección del proceso de aprendizaje, estas pueden combinarse según las particularidades que presenten. **Variante 1:** Combinar durante todo el tiempo de la clase actividades dirigidas (el maestro trabaja de forma directa con un grado), mientras los del otro grado ejecutan actividades independientes. **Variante 2:** Actividad colectiva inicial para todos los grados, sobre un mismo contenido, alternando en distintos momentos de la clase actividades diferenciadas con distinto nivel de dificultad, según los objetivos del grado. **Variante 3.** Organización de las actividades a realizar por los alumnos de los diferentes grados mediante formas de trabajo cooperativo. En todas estas variantes se debe tener en cuenta la organización del aula con los grupos grados que puede ser en filas, en círculos o en semicírculos pero el maestro siempre estará al frente del grupo.

La disciplina Formación Pedagógica General plantea que se han tenido en consideración las transformaciones que se han introducido progresivamente en la formación emergente de maestros primarios, las condiciones de la Universalización y los propios cambios que hallan su concreción en la escuela primaria actual. Estas condiciones exigen nuevas concepciones en la estructuración de los programas de la disciplina y de sus habilidades para dar

respuesta a la formación de un profesional con la suficiente preparación psicosocial y pedagógica que le permita enfrentar la dirección de un proceso pedagógico complejo y diferenciado en correspondencia a las exigencias de la contemporaneidad.

Si bien se han tenido en cuenta en el Modelo de Universalización, como escenario actual para la actuación del docente en formación lograr minimizar la distancia entre el componente académico y laboral, esta formación por habilidades no resuelve totalmente la preparación de los estudiantes para su desempeño profesional en el multigrado, no se aportan los elementos concretos la manera integrar las actividades de las disciplinas, ya que las metodologías que se estudian durante la carrera no integran los contenidos de los diferentes grados ni en las guías de estudio aparecen actividades que ayuden a los estudiantes que laboran en el multigrado a resolver las carencias teóricas que poseen para ir conformando un desempeño competente en este contexto. Todos se preparan para dirigir el proceso pedagógico en escuelas graduadas, pero la falta de un método que dinamice y oriente metodológicamente la dirección del aprendizaje del grupo multigrado hace difícil y complejo esta dirección por las relaciones múltiples que se dan para poder atender a cada alumno en particular dentro del grupo.

Si bien la disciplina Formación Pedagógica General brinda preparación a los estudiantes en contenido, las metodologías evidencian fisuras epistemológicas para que estos puedan apropiarse de las bases teóricas requeridas para realizar las funciones inherentes a su profesión en la escuela multigrado.

El componente investigativo adquiere una connotación especial en los nuevos planes, al propiciar que los estudiantes, desde los primeros años, desarrollen habilidades para el trabajo científico dentro del marco de su actividad en la escuela, vinculándose a la solución de los problemas reales existentes en el escenario donde actúan, es decir, la propia escuela, la familia y la comunidad.

Esta actividad investigativa se concreta a partir de la propia concepción de las disciplinas curriculares Para el componente investigativo se contemplan en el diseño de las asignaturas los niveles de profundidad y de sistematicidad de las distintas formas del trabajo científico estudiantil, lo que debe propiciar el desarrollo de habilidades intelectuales profesionales e investigativa, que se integran en la solución de un problema profesional.

Para ello se exige la atención a los niveles de desempeño de las habilidades investigativas. (ver anexo 2). Los docentes en formación no han elaborado, ni discutido, trabajos en correspondencia con su ubicación, donde se dé tratamiento a la escuela primaria multigrado y a la dirección del grupo multigrado, en ninguna de sus variantes de trabajos. No existe una teoría epistemológica a su alcance que fundamente el trabajo en el multigrado que les permita a los estudiantes fundamentarla desde su especificidad.

1.3 Fundamentación epistemológica del proceso de formación profesional pedagógica del maestro primario.

Los fundamentos metodológicos de la Investigación, se sustentan en la filosofía Marxista- Leninista, que a través de sus leyes, principios, y categorías de la dialéctica materialista, permiten comprender la esencia de este proceso, pues esta formula las leyes más generales del desarrollo y enseña que tanto la naturaleza como la sociedad constituyen un todo en constante movimiento y desarrollo. Se sustenta también en la lógica dialéctica que permite investigar el desarrollo del pensamiento de sus leyes y del sistema de categorías y en la teoría del conocimiento, que orienta todo el proceso de dirección del conocimiento “de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica, este es el camino del conocimiento”, lo cual sirve de guía a la dirección del proceso, según planteó V.I.Lenin. La ley del tránsito de los cambios cuantitativos a los cualitativos se manifiesta en la preparación para el trabajo en el multigrado, pues se pretende cambiar los modos de actuación de los docentes en formación. El proceso para este cambio requerirá de una nueva visión en la formación inicial de este sujeto, el de las competencias. Se valora así no la cantidad de docentes en formación graduados, sino la calidad con que lo logran, al aspirar a formar un profesional de alta calidad, competente para el trabajo en este tipo de escuela, para garantizar un aprendizaje de calidad, que le permita atender con efectividad a los alumnos del grupo multigrado .

Se evidencia en este proceso investigativo la manifestación de la ley de la unidad y lucha de contrarios o la ley de la contradicción, que se da entre la formación general del maestro primario y la especializada para laborar en el multigrado y cuando se buscan las causas que provocan la insuficiente preparación que se da en los anteriores modelos formativos y en el actual modelo de la universalización donde los maestros en formación para su

actuación profesional en el aula multigrado, presentan carencias teóricas dadas en el actual plan de estudio para orientar este complejo proceso, a partir de un diagnóstico integral y apoyados en métodos de investigación, les permitan aplicar vías que posibiliten el cambio y el desarrollo hacia el estadio deseado, en este caso se considera que un maestro mejor preparado y competente para desempeñarse en el multigrado, debe responder mejor a la política trazada por la Revolución en este aspecto.

Este cambio se produce en el pensamiento, porque se trata de conocimientos, habilidades, valores generales, pero se deben revertir en los modos de actuación específicos del maestro en ejercicio y del docente en formación para laborar en el multigrado. Este trabajo se fundamenta en los pares de categorías dialécticas de la filosofía, causa –efecto, necesidad y realidad, lo general, lo particular y lo singular, entre otras. Estas categorías se reflejan en la contradicción externa que se manifiesta entre la unidad en la dirección de este proceso único que se exige para todos los alumnos del grupo multigrado y de cada uno de ellos para cumplir los objetivos previstos en el plan de estudio de la Educación Primaria, y la necesidad de la singularidad que requiere de la diferenciación de este trabajo por grado, edades, intereses de los alumnos que conforman el aula multigrado y cuyos resultados dependerán de la preparación competente del maestro.

La sociología de la educación se revela en la investigación al analizar los enormes cambios producidos en la humanidad en el orden científico-técnico, en medio de un acelerado proceso de globalización dominado por la concepción neoliberal que matiza todo el quehacer socioeconómico, político y cultural del mundo de hoy, que impone un cambio dramático a los sistemas educativos, experimentando cambios positivos en los países de América Latina.

El escenario económico cubano se caracteriza, en lo esencial, por revelar el proceso de recuperación de la economía, que se logra en un contexto difícil y complejo. La sociedad es un referente esencial para la educación: es en ella donde se materializan todos los movimientos del desarrollo, es marco de acción y fuente inagotable de información, al tener en cuenta los problemas y las necesidades sociales. En este sentido la línea del pensamiento de José Martí y Fidel Castro, son momentos necesarios para la reflexión educacional, teniendo en cuenta algunos de sus postulados:

“Instrucción no es lo mismo que educación: aquélla se refiere al pensamiento y ésta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción”. (16)

“Educar es todo, educar es sembrar valores, es desarrollar una ética, una actitud ante la vida. Educar es sembrar sentimientos .Educar es buscar todo lo bueno que pueda estar en el alma de un ser humano, cuyo desarrollo es una lucha de contrarios, tendencias instintivas al egoísmo y a otras actitudes que han de ser contrarestadas y solo pueden ser contrarestadas por la conciencia.”(17)

En esta interacción social, o sea, en la relación individual y grupal, es donde se desarrollan sentimientos de pertenencia o de bien común y donde surge la comunidad de intereses, donde cada individuo recibe las influencias sociales de los otros. Las relaciones que se establecen entre los grupos de escolares del multigrado con la familia y la comunidad rural se considera un escenario necesario a atender como fundamento sociológico, para este proceso formativo del docente de la carrera de Educación Primaria que trabaja en este tipo de escuela, para que pueda dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje con efectividad .El marco sociocultural rural en que vive el escolar y que expresa las características o rasgos de nuestra sociedad actual en este contexto rural, desde lo espiritual, material, intelectual, cultural y afectivo, reflejan sus modos de vida, actuación, pensamiento y sistema de valores es el marco donde se forman nuestros escolares bajo la orientación acertada del docente en formación.

Al analizar el funcionamiento y desarrollo del sistema de educación como institución social que asegura la reproducción de las clases, grupos y capas sociales no se puede perder de vista que la reproducción social implica necesariamente la reproducción de la cultura y las relaciones entre los miembros de la sociedad, a través de la educación. (Blanco A., 2001). Se asume este enfoque sociológico y sobre esta base se sustenta que la definición de la cultura que responde a las necesidades de la sociedad cubana actual y del sistema de educación parte de la comprensión de la misma como estilo de vida e implica un conjunto de modelos de representación y de acción que orientan y regulan el uso de los recursos materiales, la organización de la vida social, comunitaria y personal, las formas de pensamiento, las manifestaciones del arte, etc., y que se expresan en la calidad de las

relaciones sociales (Cortón,2002) (18) que se logran establecer y canalizar democráticamente en el grupo multigrado.

Se tiene en cuenta entonces que por su importancia y su papel como potente medio socializador de la personalidad, la educación se debe abordar desde su función humanizadora y que en este proceso se interrelacionan lo individual y lo colectivo, lo diverso y lo creador, lo nacional y lo local, elementos que están presentes en el entramado de las relaciones sociales que se propician en el grupo multigrado.

Según el investigador polaco B. Suchodolski, el origen de la sociología de la educación marxista reside en lo que considera como tesis cardinales de la pedagogía marxista.

1. La relación entre a educación y la transformación de la sociedad.
2. El papel del educador como protagonista del proceso de transformación social.
3. La fundamentación científica de la pedagogía como elemento de la transformación revolucionaria de la sociedad.

En sentido general se parte de que la educación como proceso cultural se da dentro de una sociedad concreta y de una institución docente que supone determinado grado de desarrollo de la cultura y es producto de procesos de formación que se transmiten de generación en generación.

El enfoque histórico – cultural de Vigotsky (1984) y sus seguidores, constituye en el orden psicopedagógico, el fundamento esencial de la práctica pedagógica de la escuela cubana actual, y por ello forma parte del núcleo teórico de la presente investigación. (Vigotsky, L.S) ; concibe el aprendizaje como un proceso social, necesario y universal en el desarrollo de las funciones mentales superiores, puesto de manifiesto en la primera ley del desarrollo genético, según la cual plantea que” el desarrollo existe en dos planos, primero en el plano interpsicológico, que se caracteriza por las relaciones que se establecen con los adultos, para después configurarse en el plano intrapsicológico y que se manifiestan en la regulación del comportamiento del sujeto”.

Teniendo en cuenta este referente, el aprendizaje se configura a partir de ayudas y de colaboración en la actividad y la comunicación, que parte de la situación social del desarrollo del sujeto que solicita la ayuda que le brinda el maestro en el momento que lo requiere (L. Vigotsky, 1984). En esta relación, el docente en formación

como facilitador del grupo multigrado potencia el desarrollo de cada alumno aprovechando las relaciones internas y externas que se dan en el grupo, a través de las relaciones grupales toda vez que se garantiza el proceso de crecer del sujeto, de manera que en la situación del aprendizaje se da el encuentro de subjetividades en el plano interpsicológico, en el que según la ley genética del desarrollo, comienza la formación de las funciones psíquicas superiores; desde estas perspectivas se asume el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”, esencial para la concientización del problema que se plantea y que se potencia en las relaciones que se establecen entre lo inter e intra grupal y las vías de actuación que se proponen, para propiciar el desarrollo del docente en formación e ir logrando una actuación más efectiva en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo multigrado.

Al respecto Vigotsky dejó precisado con claridad que para que un aprendizaje se produzca, tiene que existir un conocimiento previo que le sirva de soporte al nuevo, al mismo tiempo que este proceso se gesta en la interacción entre el sujeto que aprende y el que lo guía, con la mediación de los instrumentos con los cuales operan las funciones psíquicas superiores como instrumentos mediadores que condicionan la transformación de la actividad humana.

Resulta significativo como sustento teórico de la presente investigación el concepto vigotskiano acerca del desarrollo, que se asume como “un proceso continuo de automovimiento, por la aparición y formación de lo nuevo”, (L. Vigotsky, 1984). Esto confirma la idea esencial en este enfoque de que el desarrollo como proceso de formación y surgimiento de lo nuevo, tiene su síntesis en la necesidad de que el aprendizaje de los docentes en formación, se dirija hacia la valoración de estos avances. Teniendo en cuenta que la enseñanza conduce al desarrollo.

La formación de los profesionales hacia el siglo XXI transita hacia una pedagogía que reconoce como sustento fundamental el de la formación del ser humano, en su relación con su contexto histórico social y cultural. Igualmente la necesidad de una educación con calidad, equidad, desde la diversidad de contextos (urbano, rural) y utilizando alternativas de aprendizaje, lo que genera nuevas especificidades investigativas con el propósito de lograr la profesionalización de la educación superior.

El proceso formativo como proceso pedagógico (Álvarez de Zayas C.) se concibe en sus tres dimensiones: instructiva, educativa y desarrolladora, enmarcándose este en el proceso formativo escolar que incluye el proceso docente-educativo, el extraescolar y el extradocente y que recibe las influencias del proceso formativo no escolar en el vínculo de la escuela con la familia y la comunidad. Se pretende formar a un docente desde el modelo de la universalización para su actuación pedagógica efectiva en la escuela multigrado.

Se trata del reconocimiento de la educación superior como proceso formativo y gestor cultural trascendente, determinado por la intencionalidad de lograr respuestas acertadas en la formación de profesionales, para este mundo actual, complejo, que se desarrolla vertiginosamente como espacio permanente de apropiación social y de respeto a la diversidad, para lograr una cultura universal, a través de las relaciones sociales que con carácter formativo, aportan todos y durante toda la vida, lo cual ha de ser coherente con un proceso docente-educativo que lo sustente y que permita como resultado acumulado, la creación constante de proyectos y fines, ricos en ideas y en realizaciones para todos los seres humanos, de ahí la importancia de brindar una educación de calidad a todos, especialmente a los escolares de los contextos rurales y para ello el docente en formación debe estar científicamente preparado.

La apropiación de la cultura se desarrolla en las universidades con una intencionalidad formativa, que tiene su génesis en la actividad humana, y se desarrolla en procesos de construcción de significados y sentidos, dinamizados en la contradicción que se da entre las relaciones que brinda el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo multigrado y que se manifiesta en la relación dialéctica entre la naturaleza humana y la organización en la escuela multigrado y en su vínculo con la comunidad rural.

En la formación universitaria del docente en formación, el aprendizaje, la actividad y la comunicación constituyen un sistema de influencias psicopedagógicas y didácticas necesarias para comprender el proceso de adquisición gradual de la preparación competente para el trabajo en el multigrado. Es a partir de los resultados de esos procesos y en la interacción social, que este sujeto va formando y acrecienta sus recursos personológicos para su trabajo en el multigrado, que trae por consecuencia, la posibilidad de instruirse, educarse y desarrollarse como reflejo de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. Criterio que se asume en la investigación.

El profesor a tiempo parcial de la sede y el tutor de la microuniversidad multigrado promueven la construcción de la subjetividad del docente en formación desde los diferentes niveles de manifestación, en el proceso de enseñanza – aprendizaje; en los componentes académico, laboral-investigativo, donde se manifiesta la esencia de la intervención como modelo de actuación del tutor y que modela el objeto de la profesión para el trabajo en el multigrado, en tanto este proceso potencia los sentidos subjetivos en los participantes. Desde esta perspectiva se asume en esta investigación, “el Modelo de Orientación Educativa, (Clara. Suárez, María del Toro 1998) que posibilita en la construcción de la subjetividad del escolar, la potenciación de sus recursos psicológicos para la identificación de las contradicciones que se dan en el acto de aprender y promueve el compromiso del educando con su aprendizaje”. (19)

Este aprendizaje que se personaliza en el docente en formación tiene como característica su carácter desarrollador.

Autores como L. S, Rubenstein (1967), Leontiev, A. N. (1975), L.S, Vigostky (1981), Y Lomof, B.F. (1989), Fernando, González Rey, D, González Serra (1996), han desarrollado trabajos donde se han puesto de manifiesto el papel de las categorías actividad y comunicación en el desarrollo de la personalidad, categorías que han quedado explicadas en la formación del profesional de la educación superior, por autores cubanos tales como Álvarez de Zayas C.)1985) Fuentes, H.(1998), entre otros. Todos estos autores coinciden en sus postulados en que la unidad de la enseñanza con la educación garantiza la integralidad del proceso y potencia su carácter científico .La didáctica revela sus leyes , ley de la vinculación de la escuela con la vida y la del vínculo entre los componentes del proceso (Carlos Álvarez de Zayas, 1999)“ La ley expresa las relaciones generales, necesarias, esenciales, reiteradas y relativamente constantes del mundo real”.Todo este proceso formativo se fundamenta en un sistema de principios didácticos que sustentan el modelo de la universalización para nuestro estudio asumimos el sistema declarado por la DrC. Fátima Addine; aunque tampoco aborda la especificidad del trabajo en el multigrado.

Este proceso se concreta en el currículum de la carrera. Se asume como currículum el planteado por la DrC. Fátima Addine (1997) “Un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones, las

interdependencias con un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, los procesos de la ciencia y de las necesidades de los estudiantes, para que se incorporen al desarrollo de la personalidad del estudiante que se espera formar”. Criterio que compartimos.

Este currículum está formado por disciplinas y asignaturas. La disciplina se desarrolla con el fin de cumplimentar las exigencias de la sociedad en la formación de un egresado, al aportar las bases teóricas y metodológicas para la planificación, organización y la dirección de la actividad cognoscitiva de nuestros escolares primarios. Las disciplinas no incluyen en la mayoría de los casos un tratamiento adecuado para el contenido específico que requiere el maestro primario en su formación para trabajar en escuelas multigrados.

La formación del profesional se concibe como un sistema de procesos conscientes, integrados, a través de los cuales todos sus componentes y actividades funcionan integradamente, de manera instructiva, formativa y desarrolladora, y que se concretan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en sus componentes didácticos que lo conforman. La relación objetivo-contenido ocupa un papel determinante en la estructuración de las variantes organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo multigrado.

La formación del futuro profesional en la universidad se concibe como un proceso de aprendizaje constante, que está condicionado por diversos componentes (cultura, contexto social, conocimientos disciplinares, didáctica de la escuela urbana y multigrado). La preparación multigrado no se aborda suficientemente dentro del proceso de formación del maestro primario.

Por interdisciplinariedad para el trabajo con el grupo multigrado, se asume la definición de la autora Hilda Alonso Onega (1994) por su enfoque metodológico, que la define como “la relación de conocimientos, métodos recursos y habilidades desarrolladas por especialistas de diferentes especialidades en el estudio de cierto objeto común para estos” (11) Lo cual sirve de sustento teórico para la integración de contenidos (núcleos cognitivos) que se utilizan en la clase en el grupo multigrado.

La interdisciplinariedad justifica el propio desarrollo histórico de la ciencia y la creciente necesidad de que ella contribuye a la solución de los problemas que no pueden ser resueltos desde la perspectiva de una sola ciencia en particular.

1.3.1 Enfoques actuales de las competencias profesionales.

El desarrollo actual del mundo exige del perfeccionamiento constante del conocimiento como factor importante para el desarrollo de las naciones , lo cual implica redimensionar las funciones sociales de la educación y por tanto de la escuela ,para que contribuya a la formación eficiente de las nuevas generaciones del siglo XXI portadora no solo de conocimientos ,sino también de valores ,principios éticos ,políticos ,artísticos ,entre otros Todo ello conlleva a la formación de profesionales competentes que puedan insertarse en los cambios acelerados que se producen en todas las esferas de la vida de la sociedad .

En Cuba, donde la educación florece a partir de la herencia pedagógica aportada por pedagogos de avanzada del pasado, se han alcanzado en la actualidad notables resultados en el ámbito educacional, sin embargo, subsisten dificultades que no han sido resueltas, entre ellas, la calidad de la educación , a partir de las transformaciones que se han llevado a cabo en el país, la idoneidad del maestro para enfrentar la dirección del proceso docente educativo en diferentes contextos sociales, la preparación básica indispensable de los estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas para poder asumir con eficiencia las exigencias del nuevo modelo de formación universitaria , entre otros.

Atendiendo a la complejidad de estos problemas, la educación cubana debe enfrentar determinadas exigencias para dar solución a las dificultades detectadas. Este desafío exige del perfeccionamiento de la profesionalización pedagógica, ya que la fuerza más poderosa con que se cuenta para dar respuesta a estos retos nacionales es lograr la formación de un magisterio más motivado y capaz ,desde el punto de vista científico, ideológico, tecnológico y estético , para desempeñar con éxito su función de mediadores sociales en las condiciones actuales de vida compleja y cambiante de su trabajo en diferentes contextos urbanos y rurales, la cual la formación actual no garantiza totalmente.

El desafío de la formación profesional conduce a redimensionar nuestras concepciones acerca del perfil (amplio y estrecho) y se incluye en ello la necesidad de la formación de competencias profesionales a desarrollar en los docentes para garantizar al mismo tiempo que los procesos de formación y de superación pedagógica tengan un carácter científico y pertinente con relación a la época, al contexto y a las perspectivas futuras de la nación.

El término competencia comienza a ser empleado en el campo de la ciencia psicológica a finales de la década de los años 50, por los teóricos de la nueva psicología cognitiva, cuando Noam Chomsky introduce el concepto de competencia lingüística para hacer referencia a un conocimiento formal y abstracto, acerca de las reglas y principios que regulan el sistema lingüístico, atribuyéndole un carácter innato y universal. Los cognitivistas han abordado desde diferentes perspectivas el problema de las representaciones mentales y su papel en el comportamiento humano, estableciendo un modelo de competencia cognitiva fuertemente sustentado en la epistemología racionalista. **Castellanos Simón y otros (2002).**

Por competencias profesionales se entienden, aquellos conocimientos, habilidades y valores profesionales que con un carácter esencial y general permiten al egresado desempeñarse de manera trascendente en su campo profesional.

A través de estas definiciones queda claro el conjunto de elementos que son claves para su posterior tratamiento. Ante todo potenciar dentro de la definición de competencia, al **ser** aunque reconociendo al **saber**, al **hacer y al convivir**. El ser, el que se refiere a un individuo capaz de conducirse ante la sociedad, a partir de la integración de aspectos psicológicos y pedagógicos de los conocimientos adquiridos, las habilidades profesionales y no profesionales, y los valores en función de dar solución a un problema profesional, el cual puede ser conocido o no, por lo que se infiere la cualidad del hombre de resolver problemas con un alto nivel de creatividad, con la capacidad desarrolladora que logre en el aprender a aprender.

En tal sentido las Competencias Profesionales, (para el DrC. Homero Fuentes), : “son la expresión didáctica de la profesión, que con carácter de invariante de contenido se trae al proceso de formación del profesional para darle al mismo un contenido altamente profesional a partir de concebir las habilidades generalizadas, los núcleos de conocimientos y los valores profesionales que le permiten al profesional actuar de manera creativa en la solución de los problemas más generales y frecuentes de su profesión”. (H. Fuentes 2000). Concepción que se comparte como referente en la investigación, pero que no está dirigida a los profesionales que laboran en escuelas primarias multigrado. Este autor clasifica las competencias profesionales en: generales, básicas y específicas.

Las competencias generales están en el orden de aplicación en cualquier especialidad; las básicas sirven de base a determinadas especialidades; las específicas son especiales de una profesión y no de otras, existen en todas las profesiones. Se asume en la investigación esta clasificación.

Se manifiesta en el análisis realizado que en casi todas las definiciones dadas por los autores y analizadas críticamente, existen elementos comunes tales como la necesidad del dominio de conocimientos y de habilidades y, además, existen otros conceptos en cuya formulación tienen aspectos en que se coincide, incluso la definición dada por H. Fuentes, donde se revelan en casi la totalidad los elementos significativos de la competencia, sólo que este enfoque no explicita otros componentes personales que se priorizan en esta investigación y que apuntan en lo fundamental a la especificidad de la competencia que caracteriza la formación del maestro primario que labora en el multigrado.

Una visión alternativa: la competencia como configuración psicológica.

La sistematización de los aportes de las diferentes aproximaciones al problema de las competencias permite rescatar ideas - claves de gran interés. Sin embargo, es indispensable reflexionar en torno a ciertas cuestiones teóricas y metodológicas de relevante actualidad en este ámbito, referidas a: ¿qué tipo de estructura psicológica es la competencia?, ¿Se puede identificar con la capacidad?, ¿cuáles son sus componentes estructurales y qué papel desempeñan en la regulación de la actividad de la persona en determinados contextos de actuación?

Esta posición tiene importante implicación en el orden educativo en general, y pedagógico en particular, dado que una configuración psicológica no se forma directa y linealmente a partir de la apropiación de conocimientos y habilidades en el proceso de aprendizaje. Así, la competencia representa un producto del desarrollo psicológico del sujeto, es una neoformación psicológica superior que se constituye como resultado de los complejos nexos dialécticos existentes entre la educación, el aprendizaje y el desarrollo individual.

En este sentido, se asume que la competencia no puede ser entendida como formación psicológica, sino como una configuración psicológica que se distingue funcional y estructuralmente de las capacidades, además de diferenciarse atendiendo a su carácter de realidad actualizada y no potencial, tal como se precisó previamente.

La definición de la competencia como configuración, permite integrar formaciones de carácter fundamentalmente cognitivo (como las capacidades, las habilidades) y otras de carácter motivacional, con vista a explicar el funcionamiento exitoso de la personalidad en un contexto dado, revelado en una actuación exitosa.

Ello se expresa a través de determinados indicadores funcionales como son el alto nivel de flexibilidad y reflexión del pensamiento, el comportamiento alternativo ante la solución de problemas, entre otros, que apuntan a un nivel de regulación superior. (B. Castellanos, Ana María Fernández y Jorge Livina).

De igual forma, este enfoque de la competencia puede contribuir a solucionar el problema relativo al papel regulador del contenido psicológico de carácter cognitivo-instrumental en la personalidad. Es conocido que aún dentro de las concepciones psicológicas de orientación histórico-cultural, ha sido privilegiado el estudio de las formaciones psicológicas motivacionales en la comprensión de la regulación de la personalidad. En tanto, el papel de lo cognitivo se reduce a estar presente como elemento de elaboración y reflexión en las formaciones inductoras.

Aunque se parte del principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la regulación psíquica, pocos autores mencionan las formaciones de la esfera cognitiva como elementos decisivos en la regulación de la personalidad. La polémica respecto a estas cuestiones sigue vigente; algunos autores niegan la función reguladora de esta formación psicológica.

Se asume que las capacidades constituyen una instancia de regulación sólo en aquellos casos en que las potencialidades se actualizan y encuentran su realización en una actividad determinada. A la vez se plantea que el concepto de formación psicológica resulta estrecho para explicar la naturaleza de la competencia como componente personalológico caracterizado por su función autorreguladora de la actuación del individuo (ser), máxime si se considera que ello implica la existencia de un elevado nivel de complejidad en su estructura, dada la unidad orgánica existente entre lo funcional y lo estructural.

La relación entre las capacidades y las competencias profesionales es polémica para muchos autores. Para adoptar una posición ante esta polémica, se parte de los referentes teóricos sustentados por la escuela histórico-cultural, analizando los aportes de S. L. Rubinstein, B. M. Tieplov, A. N. Leontiev, V. A. Krutietski y T. I. Artemieva,

entre otros, que han abordado el estudio de las capacidades desde los postulados vigotskyanos acerca del papel de la cultura en la formación de las funciones psíquicas superiores humanas.

Al definir las capacidades como funciones superiores, Rubinstein precisa que constituyen “propiedades o cualidades del hombre que lo hacen apto para realizar con éxito algunos tipos de actividad socialmente útiles”(20), mientras que Leontiev las entiende como “propiedades del individuo cuyo conjunto condiciona el éxito en el cumplimiento de determinada actividad”(21)ⁱ. Ambos destacan el condicionamiento histórico de las capacidades y su formación en situaciones sociales de actividad, sin desconocer la influencia de las premisas naturales que influyen en su desarrollo. El énfasis en las cualidades de los procesos se puede explicar por la falta de una correspondencia directa entre las capacidades y la eficiencia o productividad, aportando nuevos elementos para comprender la competencia. Este autor señala que la competencia implica necesariamente los aspectos procesales sin los cuales es imposible operar, exige al mismo tiempo de un elevado dominio técnico u operacional en la base del conocimiento y de sistemas de acciones relacionados directamente con las exigencias de un rol o perfil profesional, lo que resulta indispensable para garantizar el comportamiento eficiente en un contexto; ser competente presupone la excelencia en la solución de los problemas y tareas propia de determinadas situaciones concretas, requiere de la intervención de otros elementos que van más allá del dominio de las operaciones asimiladas al decir de Rubinstein, y que se incluirán más adelante en esta propuesta conceptual. Por otra parte, la psicología de orientación histórico-cultural considera a las capacidades como propiedades y cualidades complejas; también han sido entendidas más recientemente como *formaciones psicológicas ejecutoras* de la personalidad, de carácter predominantemente cognitivo-instrumental, aunque se destaca la participación de los componentes de orden afectivo-motivacional en su dinámica y formas concretas de expresión; otros especialistas asumen la función reguladora de las capacidades, aludiendo a que reestructuran la actividad de forma típica para un sujeto dado, promueven el establecimiento de nuevos objetos de la actividad y se expresan en la formación de estrategias de comportamiento, considerando que “las capacidades en su función reguladora trascienden el plano ejecutor, precediendo y controlando la acción.”

El sujeto competente, según estos autores, es aquel que ha desarrollado determinadas capacidades - así como otros contenidos, procesos y propiedades psíquicas - y los pone al servicio de un desempeño eficiente,

movilizando todos sus recursos para ello. Esta es una condición esencial para establecer la distinción entre ambas categorías: las capacidades no implican necesariamente una actuación eficiente en el desempeño de una actividad, mientras que las competencias sí. Desde esta óptica José Tejeda(1999) plantea que las capacidades funcionan más - tal como se ha precisado - dentro del campo de las potencialidades que del desempeño real; hacen al sujeto apto para realizar la actividad con niveles de calidad, pero en ocasiones, aún disponiendo de determinadas capacidades, la persona no es eficiente, en lo que pueden intervenir factores motivacionales, personológicos, entre otros, que constituyen barreras para la actuación, además del carácter acabado de las operaciones asimiladas al que hacía referencia Rubinstein. Así, en ocasiones se reconoce acerca de alguien: es capaz, tiene condiciones para la actividad, puede hacerlo muy bien, pero no lo hace.

José Tejeda afirma que las competencias están asociadas a una actuación eficiente en el desempeño de la actividad. El término competencia tiene, por tanto, un sentido muy dinámico: más que una propiedad del sujeto que lo posee o no y que le garantiza el poder tener éxito en la actividad, se refiere a la activación de una serie de mecanismos, procesos y recursos personológicos que regulan la actuación de la persona en situaciones concretas y desencadena una actuación eficiente en ella; más que la posesión de una facultad, es el despliegue de recursos en un contexto, lo que evidencia que el ser competente apunta a una comprensión más funcional de la actividad cognitiva. En la revisión bibliográfica se constata que varios autores cubanos han incursionado en el tema de las competencias, entre ellos Icel Parra(competencia Didáctica),Fátima Addine(formación de competencias profesionales), Ana María Fernández(competencia comunicativa), Jorge Forgas (competencias para la formación del mecánico), Homero Fuentes (modelo curricular basado en Competencias Profesionales, la formación por competencias desde una Concepción Humana Cultural), Regina Venet (competencia de atención a la diversidad), Francisco Trejo (competencia para la práctica laboral),Carlos Albenis (competencia sociolingüística) y María Luz Rodríguez (competencia comunicativa), entre otros .Lo que demuestra que es un tema de interés profesional abordado por la comunidad científica cubana.

Se asume de la clasificación de competencias propuesta por el Dr. H. Fuentes la denominada específica por la singularidad de esta para el estudio que se realiza.

En las competencias profesionales pedagógicas se considera pertinente utilizar el término *competencia* para referirse a un comportamiento del sujeto ante la solución de problemas de su actuación profesional y personal, diferente a lo nominado con el uso de otras categorías, como las capacidades o habilidades. Aunque la relación entre estos conceptos es indiscutible, el enfoque del contenido de la personalidad estructurado como configuración psicológica, ofrece la posibilidad de integrar y articular diferentes formaciones y cualidades que intervienen en el desempeño, lo que debe propiciar un comportamiento autorregulado.

Conclusiones del Capítulo I.

1. El análisis histórico - pedagógico realizado acerca del objeto de investigación evidencia las insuficiencias teóricas y prácticas que han persistido en el proceso formativo del maestro primario con referencia a la preparación de este profesional para su desempeño en las escuelas multigrado.
2. La formación de un profesional competente en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, presupone el desarrollo y movilización desde la Universidad de Ciencias Pedagógicas de sus recursos y sus particularidades cognoscitivas – afectivas y volitivas motivacionales para su formación inicial integral, capaz de accionar con eficiencia en todos los contextos de su actuación profesional.

CAPÍTULO II: MODELO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL FUTURO EGRESADO DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL TRABAJO EN EL MULTIGRADO.

En este capítulo se presenta el diagnóstico del estado actual de la preparación multigrado del maestro primario y se modela el proceso de formación de la competencia profesional pedagógica del futuro egresado de la carrera de Educación Primaria para el trabajo en el multigrado.

2.1. Estado actual de la formación multigrado del maestro primario en Segundo Frente, desde su formación inicial.

El diagnóstico del estado actual de la formación multigrado del maestro primario en Segundo Frente, desde su formación inicial, se realiza a partir de un análisis detallado y crítico del resultado de la aplicación de las siguientes técnicas de investigación:

1. Análisis de documentos

- ◆ Caracterización de la carrera.
- ◆ Plan de estudio y programas de las asignaturas.

2. Resultados de las encuestas aplicadas a docentes en formación.

3. Resultados de las encuestas aplicadas a los tutores.

4. Resultado de las entrevistas efectuadas a los directores territoriales.

5. Observación de los modos de actuación de los profesores a tiempo parcial y a los docentes en formación ubicados en las microuniversidades multigrado, en la dirección del proceso docente educativo, para las

diferentes variantes del multigrado.

La muestra quedó constituida por 10 docentes en formación, de 5^{to} año de la carrera y que están ubicados en microuiversidades multigrado, de una población de 42 estudiantes matriculados en la carrera, todos residentes en Segundo Frente. También incluyó a 10 tutores, 9 profesores a tiempo parcial, 6 metodólogos y 5 directores territoriales. El criterio de selección se sustenta en los estudiantes, tutores, metodólogos y directores que están ubicados para su formación y desempeño en territorios compuestos por microuiversidades multigrado. Se seleccionaron de manera intencional 10 escuelas multigrado, en las cuales se encuentran ubicados los docentes en formación que conforman la muestra, lo que representa el 16,1 %, de una población de 62 escuelas multigrado.

Los indicadores utilizados para el análisis fueron.

- Concreción de los objetivos en el plan de estudio de la carrera para la formación multigrado de los estudiantes.
- Soporte teórico para fundamentar el trabajo en el multigrado.
- Preparación teórica y práctica de los docentes en formación para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje (componente académico, laboral e investigativo) en el multigrado.
- Preparación de los tutores de las microuiversidades para orientar con efectividad la formación de los estudiantes, en este contexto.

En el análisis de los documentos (plan de estudio, programas, guías de estudio que sirven como soporte teórico y práctico para fundamentar el trabajo en el multigrado), se constató que se enuncian los objetivos que el estudiante debe vencer en cada uno de los cinco años de la carrera para la Licenciatura en Educación Primaria, solo en el objetivo número 7 de segundo año, es donde se plantea que el estudiante debe elaborar situaciones de aprendizaje en Matemática y Lengua Española en las escuelas graduadas y multigrado, con carácter activo, reflexivo....., en tercer año, el objetivo número 7 plantea: dirigir el proceso de aprendizaje de diferentes asignaturas en escuelas graduadas y multigrado, en cuarto y quinto años solo se plantea la dirección de la escuela primaria con un enfoque integrador e interdisciplinario. AL revisar en las disciplinas y asignaturas, no

aparece en el componente académico los contenidos y temas que se deben abordar para satisfacer el cumplimiento de los objetivos propuestos. Se comprobó que la disciplina Formación Pedagógica General, no aborda contenidos específicos que permitan a los maestros en formación prepararse desde el primer año para ir formándose en la dirección del aprendizaje en microuiversidades multigrado.

Los contenidos planificados en el plan de estudio para las diferentes asignaturas, así como el diseño de las guías de estudio no favorecen esta salida profesional, y la integración entre los componentes académico y laboral, se plantean entre las habilidades que el docente en formación debe alcanzar, pero todas generales, sin abordar aspectos específicos, lo que no favorece un desempeño efectivo porque las habilidades no están sustentados sólo en el aprendizaje del contenido.

La ubicación de los docentes para la formación se hace sin tener en cuenta el criterio dirigido a la formación integral del estudiante, con respecto a su ubicación en escuelas graduadas y multigrado.

Como resultado de las encuestas aplicadas a 10 docentes en formación, escogidos intencionalmente, después de hacer el análisis del producto de sus actividades, se emiten las siguientes consideraciones.

Resultados de los métodos e instrumentos aplicados.

- El 100 % de los docentes en formación plantean que durante su carrera no han recibido entre los fundamentos teóricos de las asignaturas los elementos que los preparen para integrar, planificar y dirigir de manera acertada las clases en el multigrado; señalan que los contenidos que reciben les aportan aprendizajes generales para trabajar en escuelas graduadas, pero no los contenidos específicos para este tipo de escuela (Ver anexo # 3)
- El 95 % de ellos considera que la bibliografía que se orienta para el estudio independiente y la autopreparación, (CD, programas, orientaciones metodológicas y otros textos) no les aportan los elementos suficientes, para profundizar en este trabajo y están conscientes de que no lo hacen correctamente.
- El 100% de los docentes en formación encuestados señalan que no trabajan temas investigativos relacionados con el multigrado en sus trabajos de cursos y diplomas, porque no se sienten preparados para integrar contenidos de diferentes grados y les resulta difícil elaborar el marco teórico de sus trabajos científicos y, además, sus tutores tampoco se sienten con dominio para orientarlos.

-
- El 76,4% de los docentes en formación visitados, utiliza de forma aislada los medios de enseñanza, no logran integrar en ellos los objetivos y contenidos de varios grados, los métodos no son efectivos, pues los utilizan para dirigir el proceso como la suma de dos o tres grados independientes de una escuela graduada y no del grupo multigrado. Es poco efectiva la atención que se brinda a las diferencias individuales, no saben utilizar las relaciones intra e intergrupales, desde el diagnóstico individual y las potencialidades del grupo multigrado. (Ver anexo # 4).
 - El 78 % plantea que no se logra una adecuada articulación entre los componentes académico, laboral e investigativo, lo que provoca que en las evaluaciones sistemáticas de su desempeño profesional presenten muchas carencias.
 - No se configura en un 76,4% de los docentes en formación entrevistados y encuestados un óptimo aprovechamiento de la contextualización al proceso de enseñanza-aprendizaje en este entorno, pues las vías que utilizan para desarrollar su trabajo se limitan a la búsqueda de ayuda con otros docentes de mayor experiencia que trabajan de forma empírica, sin un patrón competente para seguir como modelo. (Ver anexo # 5)
 - Los profesores encuestados en un 100% (Ver anexo # 6) plantean que es insuficiente el tratamiento que se le brinda a las especificidades del multigrado en los encuentros presenciales donde se imparten las metodologías, debido a que no aparece en los programas y guías estas particularidades y no siempre ellos están preparados para extrapolar a ese entorno sus especificidades, aunque esto es una necesidad y un reclamo de los docentes en formación.
 - Las mayores dificultades en las clases observadas a los profesores a tiempo parcial estuvieron dadas en la carencia de actividades específicas para el multigrado, lo que no permite la contextualización al proceso de formación multigrada de los docentes en formación (Ver anexo # 7).
 - El 79,4% de los tutores entrevistados, reconocen que ellos no han recibido la preparación multigrado requerida en su formación y que tratan de orientar a los docentes en formación sobre la base de su propia experiencia en este tipo de docencia. (Ver anexo # 8)

- Un 35,2% de los tutores exponen que son egresados de solo uno o dos cursos y tampoco se sienten preparados en la dirección de este proceso.
- En las entrevistas efectuadas a los directores territoriales y metodólogos de los consejos populares, estos directivos reconocen que el aprendizaje en sus microuniversidades se ve afectado debido a las carencias que poseen los docentes en formación, los cuales no muestran calidad en el desempeño de componente laboral, afirman, que las actividades metodológicas que se realizan, no son todo lo efectivas que ellos necesitan para resolver sus necesidades formativas (Ver anexo 9).
- Los metodólogos y directivos plantean que se han dejado de hacer muchas de las actividades demostrativas que les servirían de preparación metodológica en la zona de referencia, pues los directores son noveles, no se sienten capacitadas para desarrollar esta tarea de preparar a los docentes en formación para el trabajo metodológico en el multigrado.
- La preparación diseñada para los tutores no recoge aspectos específicos para brindar modelos de actuación necesarios a los docentes que laboran en las microuniversidades multigrado, para que utilicen con mayor efectividad el conjunto de relaciones que allí se establecen inter e intragrupal, a partir de las características del multigrado y a su entorno rural.
- Entre los aspectos positivos, es significativo el relacionado con el sistema de influencias positivas y la experiencia que va adquiriendo el docente en formación en la relación diaria con el tutor, las familias, sus padres y la comunidad.

Este estudio diagnóstico evidencia las insuficiencias que en el plano del conocimiento y desarrollo de las habilidades profesionales poseen los docentes en formación, para dirigir el proceso docente educativo en la actual etapa de transformaciones de la escuela primaria, en la especificidad del multigrado. Se constató además, la falta de coherencia y unidad entre los componentes diseñados para la formación de los docentes y las carencias que presenta la microuniversidad multigrado en el trabajo metodológico para orientar el trabajo de los docentes en formación en el diseño de las funciones específicas con el grupo multigrado.

Al reconocerse la validez del problema de investigación en el campo de las ciencias pedagógicas, se determinó a su vez, a través del diagnóstico aplicado, las causas fundamentales de esta situación que condicionan una valoración crítica que permite comprobar la situación causal del proceso, entre ellas se encuentran:

- ◆ Concepción teórica y práctica formativa limitada al no atender las particularidades específicas de un contexto educativo diferente.
- ◆ Insuficiencias en la impartición de los contenidos de las metodologías especiales, para el trabajo en el multigrado.
- ◆ Limitación teórica para la dirección efectiva del proceso de enseñanza aprendizaje en un grupo único y diverso en grados, entre otras.
- ◆ El modelo actual de formación del maestro primario no garantiza la preparación efectiva para el trabajo en el aula multigrado.

2.2 La formación de competencias profesionales pedagógicas: una necesidad en la formación del maestro primario que labora en el multigrado.

La formación de docentes ha sido en todas las épocas de la historia de la educación mundial una actividad con problemas específicos, que lo diferencian de cualquier otra profesión, generado esto por la alta responsabilidad de su función social que es garantizar la formación integral de las nuevas generaciones en cada sociedad concreta donde esta se desarrolla.

Hay muchos rasgos distintivos en el proceso de formación de los maestros tales como: los egresados se preparan para laborar en centros semejantes o iguales a aquellos en los cuales estudiaron, la actividad la desarrollan dando respuesta a las exigencias que la sociedad le plantea a la escuela y las funciones de éstas cambian constantemente con la época, se complejizan con el desarrollo científico-técnico y por la intercomunicación que existe entre los países, principalmente los de América Latina y el Caribe.

En este contexto mundial a la escuela cubana se le pide adecuarse a las condiciones cambiantes de la sociedad, en constante desarrollo, preparando un profesional que vive en un mundo complejo, que actualmente no depende

de ofrecerle al maestro en formación un conjunto de saberes, pues estos también cambian, sino que requiere que los mismos se preparen en el hacer para poder enfrentar retos y resolverlos, así como problemas y situaciones que demandan solución inmediata y eficaz.

Por consecuencia, a los docentes se les plantean problemas diferentes y nuevos, el objeto de la profesión cambia con el desarrollo social y sus funciones son cada vez más complejas, lo cual significa “enseñar a aprender” a los alumnos. Ello implica la estimulación constante de sus procesos cognoscitivos, de su pensamiento y de su independencia para que puedan ser capaces de dar solución a las nuevas situaciones que se les presentan y no sólo se refiere a la aplicación del conocimiento, esto no es una función fácil, pues como se sabe, no todos los docentes enseñan igual, ni todos los alumnos aprenden de igual modo, todo lo cual demanda de docentes más capaces, lo que hace necesario profundizar en la formación de los profesionales en el trabajo de los educadores para lograr una formación más eficiente de las nuevas generaciones.

La formación del profesional de la educación primaria actual sustentada en el desarrollo de habilidades no garantiza la formación especializada que requiere el maestro que labora en el multigrado.

La formación de competencias profesionales en los docentes constituye entonces una necesidad urgente como vía para garantizar el éxito de su labor, esto se hace más inminente en el plano de la formación pedagógica universalizada, que por ser un proceso nuevo por sus condiciones, características, métodos y formas de organización, implica el logro de una mayor independencia en los docentes en formación, lo cual constituye un reto para los docentes que deben garantizar la calidad de la formación integral de estos docentes en formación, pues la formación por habilidades no ha podido garantizar hasta este momento esta formación específica del maestro.

La formación de competencias profesionales pedagógicas, en el trabajo docente educativo en las zonas rurales y montañosas del Municipio de Segundo Frente, no es una tarea fácil. Las escuelas situadas en estas zonas son, en su mayoría, (el 95%) escuelas multigrado (simples o complejos), que se encuentran ubicadas generalmente en lugares lejanos y aislados de centros culturales, productivos y educacionales. La lejanía del centro urbano, el

aislamiento del maestro y las carencias de su propia formación como maestro primario rural le impiden muchas veces realizar una labor efectiva en este tipo de escuela.

Estas cuestiones implican la necesidad de perfeccionar el propio proceso de formación del maestro primario, para posibilitar una preparación más específica y diferenciada para que puedan laborar en estos tipos de escuelas con mayor garantía de éxito al ser capaces de dirigir el proceso pedagógico con características muy diferentes a las de las escuelas graduadas.

Las dificultades detectadas evidencian la pobre preparación metodológica que reciben los docentes en formación de la carrera de Educación Primaria en sus zonas para enfrentar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el multigrado. No queda claro en ellos las diferencias sustanciales que existen entre las escuelas multigrado y las graduadas, no en sus fines, exigencias y potencialidades y sí en lo referido a sus características, organización del proceso, vías de trabajo metodológico, entre otras. Por lo que se revela la necesidad de una formación más profunda en aspectos esenciales del trabajo en el multigrado, porque muchos de ellos luego van a trabajar a este tipo de escuela.

Las observaciones sistemáticas realizadas por las diferentes instancias, detectaron dificultades principalmente en lo referido a:

- Pobre preparación docente y metodológica para la dirección del proceso pedagógico en el aula y/o escuela multigrada.
- Desconocimiento de cómo atender las relaciones que se dan en el grupo multigrado (intra e intergrupales)
- Dificultades objetivas para entender la diversidad del grupo multigrado dentro de su unidad áulica.
- Imitación del trabajo de la escuela graduada fragmentando al grupo multigrado.

En el Modelo del Profesional de la Educación Primaria, se explicitan los objetivos que definen qué se espera de estos profesionales y cuáles son los conocimientos, habilidades y las cualidades que deben caracterizarlos, de las cuales se derivan los objetivos específicos de cada año de la carrera. De ahí que exista un conjunto de disciplinas que deben garantizar la adquisición de determinados conocimientos, habilidades y valores que deben

alcanzar los estudiantes para ejercer con efectividad la profesión docente en este tipo de escuelas, sin embargo, la caracterización y el diagnóstico realizado evidenciaron las insuficiencias existentes en este aspecto del modelo actual de formación del profesional de la educación. Es importante significar el papel que deben jugar los tutores, importantes figuras en el proceso de universalización, en el logro de forma gradual del dominio del contenido de las asignaturas que se imparten en las escuelas primarias y su tratamiento metodológico, por los docentes en formación inicial, como base para garantizar la dirección efectiva del proceso de enseñanza – aprendizaje de las escuelas multigrado.

2.3 Los modelos como resultado científico.

Se hace necesario realizar un análisis conceptual del término modelo como representación ideal de la realidad que se estudia. En la literatura relacionada con el tema, existe un gran número de definiciones sobre el término modelo, que reflejan en gran medida sus rasgos y funciones. Entre ellos:

Se asume el modelo científico como “un instrumento de investigación de carácter material o teórico, creado por los científicos para reproducir el fenómeno que se está estudiando. El modelo es una reproducción simplificada de la realidad, que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio”. (Gastón Pérez y otros)

En cuanto a las funciones que en el conocimiento científico se asocian al modelo en correspondencia con las peculiaridades propias de la actividad cognoscitiva que se modela, este está condicionado histórica y socialmente y tiene en cuenta su carácter teórico y su fin práctico, según el Dr. J .Antonio Marimón Carrazana y otros.

Para ser consecuente con la concepción de modelo asumida en la definición de Gastón Pérez se selecciona la definición de modelación que lo define, como “ el método que opera en forma práctica o teórica, con el objeto, no en forma directa, sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar, natural o artificial, el cual: a) se encuentra en una determinada correspondencia objetiva con el objeto mismo del conocimiento; b) en ciertas etapas del conocimiento, está en condiciones de sustituir, en determinada relación, al objeto mismo que se estudia; c) en el

proceso de la investigación, ofrece en última instancia, información sobre el objeto que se estudia". Academia de Ciencias de la URSS.

El modelo que se propone es didáctico porque es la construcción teórico – formal basada en supuestos científicos e ideológicos que pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia el perfeccionamiento de los fines educativos y se resume teniendo en cuenta que, en general, los modelos didácticos son una representación de una realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, son adaptables, son organizadores de la actividad, han de servirle para la reflexión sobre la práctica, son dinamizadores de conocimientos prácticos y teóricos y son documentos válidos para el análisis de la evaluación del sistema, desde los ámbitos más lejanos a la macroplanificación hasta los más próximos, como son el de la actividad cotidiana en el aula.

Fundamentos teóricos del Modelo Didáctico:

- De la teoría general de los sistemas, el método sistémico, que concibe al modelo como una totalidad concreta pensada, que expresa un nivel de abstracción que implica en su interpretación el poder revelar las relaciones esenciales, contradicción e interdependencia que determinan las transformaciones de la realidad objetiva investigadas. Se asume para explicarlo una estructura organizativa conformada por niveles, dimensiones, procesos, componentes y categorías.
- Se reconoce el carácter dialéctico de las relaciones que se establecen en lo interno del proceso formativo investigado, ya que se concibe al sistema como una totalidad dialéctica desde la cual se construyen la representación del proceso modelado.
- Se reconoce la necesidad de perfeccionar la formación multigrado del maestro primario en formación y de la importancia de asumir esta formación a través de competencias profesionales específicas para el trabajo en el multigrado.
- Las competencias profesionales pedagógicas son asumidas como configuración psicológica integrativa compleja, de nivel intermedio que complementan las funciones de las estructuras generales de la personalidad

ante situaciones concretas que demandan un desempeño determinado como expresión del comportamiento de la persona en un contexto social específico.

- Se asume la concepción epistemológica de la didáctica como ciencia cuyo objeto es el estudio del proceso docente – educativo que se sustenta en referentes filosóficos, sociológicos, antropológicos y pedagógicos del materialismo dialéctico e histórico de la Filosofía Marxista – Leninista ya explicados.
- El modelo se sustenta en el contexto de la universalización, por lo que toma en cuenta los fundamentos teóricos y prácticos del modelo en la Escuela Primaria y sus transformaciones actuales para la carrera de Educación Primaria.
- Se apoya el modelo en las relaciones que se establecen a partir de los pilares de la educación establecidos por la UNESCO (1996): el saber, el hacer, el ser y el convivir, fundamentalmente centrado en el ser.
- Se asumen dimensiones para la fundamentación teórica y praxiológica del objeto investigado para la construcción teórica de las competencias y de la práctica de los resultados investigativos alcanzados. Se expresa esta construcción por niveles en el proceso lógico de la investigación educativa en su desarrollo y transformaciones. Las relaciones que se establecen en el modelo didáctico se concretan en una estrategia para la aplicación de acciones dirigidas a la formación de competencias profesionales pedagógicas específicas para el desempeño del maestro primario en formación en las escuelas multigradas, para la dirección del proceso docente – educativo del grupo multigrado, transformando sus modos de actuación. El modelo revela el resultado del movimiento que se da en el proceso entre las dimensiones, procesos, componentes y categorías y que dan cuenta de nuevas cualidades que se manifiestan en el objeto investigado, todo lo cual permite revelar el enfoque desarrollador del objeto de estudio visto en su realidad investigativa.

2..4. Modelo Didáctico

Se hace necesario partir de la concepción que se asume de la formación de las competencias y de las competencias profesionales y del proceso de su adquisición por el docente en formación de la carrera de Educación Primaria. Se connota esta formación como un proceso vinculado al contexto educativo rural y a la

necesidad de la formación competente de este maestro en particular. Toma como punto de partida los problemas profesionales e individuales que él necesita para resolverlos en este contexto y para optimizar su actuación, los cuales son expresión de su impacto y pertinencia social.

La formación gradual de estas competencias, en el docente en formación, estará condicionada por la satisfacción de las necesidades formativas de este profesional a partir de las necesidades del contexto educativo en el que actuarán. Atenderá a la coherencia de las acciones formativas y a la capacidad de dar respuesta a las realidades que se dan en este contexto por las insuficiencias en su formación integral.

Objetivo de Modelo Didáctico. Lograr la formación gradual de la competencia profesional pedagógica específica, para el trabajo en el multigrado, del docente en formación de la especialidad de Educación Primaria, para garantizar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo multigrado, en este tipo de escuela.

El modelo se apoya en las siguientes **categorías**:

- Saber.
- Ser.
- Hacer.
- Convivir.
- Competencias Profesionales.
- Competencias profesionales pedagógicas.
- Competencia profesional pedagógica específica.
- Intenciones profesionales multigrado.
- Contexto rural multigrado.
- Grupo multigrado
- Dirección grupal multigrado

Lógica de la construcción del modelo didáctico.

Para explicar la lógica del proceso de construcción del modelo didáctico se asume como referente teórico para la formación de competencias profesionales los estudios realizados por otros autores en la temática, entre ellos: Homero Fuentes (2004), Jorge Forgas Brioso (2003), Beatriz Castellanos Simona (2002), Francisco C Trejo (2009) y otros, que establecen la relación que se da entre los problemas profesionales, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional, que da cuenta de la formación de estas competencias profesionales.

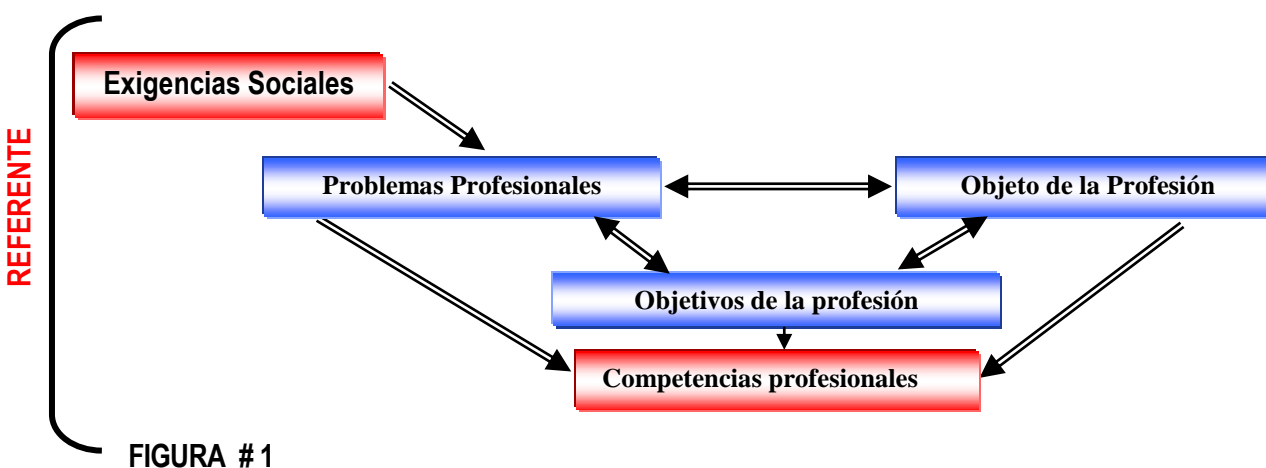


FIGURA # 1

Según el DrC. Homero Fuentes y otros (2004) los **problemas profesionales** son una categoría que manifiesta la necesidad de que el profesional intervenga sobre una situación dada y la transforme. El problema profesional está en la sociedad, pero cuando es delimitado en el propio proceso de formación de los profesionales, estos autores lo conciben como una configuración.

El objeto de esta profesión: se expresa, según Carlos Álvarez de Zayas, en un sistema que contiene una parte de la realidad objetiva que está delimitado por el grupo de problemas que en él se manifiestan y que requiere de la formación de un solo tipo de egresado para que, inmerso en él, pueda resolverlos. Comprende los modos de actuación para resolver los problemas, como el objeto de trabajo que es aquel en donde se manifiestan esos problemas. Se coincide en parte con la definición de Álvarez de Zayas, en tanto el maestro primary necesita una formación general, pero también de la específica, para el trabajo en el multigrado pues constituye un nuevo contexto y nueva forma de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objeto: expresa aquella parte de la cultura profesional vinculada al problema para su sustento y solución.

El objeto estará dado por un sistema de conocimientos, métodos, procedimientos y estructuras lógicas, jerarquizadas en correspondencia con la complejidad del objeto de la cultura profesional. Se llevan al proceso de formación de los profesionales, y es en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se configura en el contenido del proceso, en términos de conocimientos, habilidades, valores y valoraciones.

Es necesario significar que el objeto de la cultura no es el "objeto real en sí", sino su expresión cultural construida en el quehacer humano. (Homero Fuentes, 2009)

El objetivo de la profesión: se orienta en el resultado ideal a lograr en el proceso de formación de los profesionales. Esta es la aspiración de formar en las instituciones de educación superior a un profesional integral que responda con calidad al encargo social, cuando actúa sobre el objeto de la profesión.

Se comprende como profesional integral aquel que se forma comprometido social y profesionalmente, flexible y trascendente, como esencia de los valores de un profesional, ello unido a una sólida formación en los conocimientos y las habilidades.

El objetivo: Es la configuración de carácter teleológico que expresa el logro que se aspira alcanzar y que de lograrse, satisface necesidades sociales. Tiene un carácter marcadamente objetivo-subjetivo, en tanto es elaborado por los sujetos que desarrollan el proceso.

Se concibe a los objetivos como la expresión de los propósitos y aspiraciones que, durante el proceso de formación de los profesionales, se van conformando en el saber, hacer, ser y convivir. Es la precisión del futuro desarrollo de la capacidad transformadora humana profesionalizante como resultado del proceso. El objetivo constituye aquel aspecto del proceso que mejor expresa el carácter socio-cultural del mismo y la necesidad de la sociedad con un discurso didáctico y pedagógico, para el logro del sujeto-profesional, que se pretende formar. El objetivo, como configuración de la didáctica, tiene un carácter subjetivo en tanto es aspiración, idea, propósito, entre otros, a la vez que es objetivo porque implica una concreción en la transformación y solución de un problema que también es objetivo-subjetivo. La dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, en los objetivos se manifiesta de manera significativa en los siguientes momentos primero, cuando se expresa conscientemente el propósito a alcanzar en los docentes en formación y ello como la imagen del resultado previsto; segundo, cuando

éstos determinan el contenido del proceso y lo plasman en el programa académico, en el programa de las disciplinas y asignaturas, en el texto, en la preparación de la asignatura y en el plan de clase; y tercero, en la dinámica misma del proceso, cuando el profesor y el docente en formación actúan en función de lograr el fin propuesto.

Categorías que se asumen y que evidencian que las competencias profesionales reveladas son indicativas de la importancia de estas relaciones para la formación de las mismas, válidas para la formación de un profesional en general, pero que no garantiza la formación específica en un maestro primario que labora y se forma en el aula multigrado donde debe dirigir un proceso complejo, multifactorial y diverso como es el grupo multigrado que requiere de la especificidad de una formación que no garantiza plenamente el currículo de la carrera.

En esta tríada se expresa el proceso de tránsito del objeto al contenido que se desarrolla en el microdiseño curricular.

Las relaciones entre estas configuraciones revelan las regularidades que permiten elaborar el contenido de los programas de los componentes de la formación de las asignaturas, como resultado del microdiseño, lo que lleva implícito el diseño de los temas (DrC. Homero Fuentes). Se conciben las competencias como “la expresión didáctica de la profesión, que con carácter de invariante de contenido se trae al proceso de formación del profesional para darle al mismo un contenido altamente profesional a partir de concebir las habilidades generalizadas, los núcleos de conocimientos y los valores profesionales que le permiten al profesional actuar de manera creativa en la solución de los problemas más generales y frecuentes de su profesión”.

En este nuevo estudio, aplicando el método sistémico, se comprobó que no se incluyen dentro de los problemas profesionales del especialista (maestro primario) la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto rural multigrado.

La profesionalización de este maestro signa un rasgo distintivo de la educación en la formación de un egresado que debe identificarse con esta profesión, la cual se sustenta en una cultura universal profesional y social, pero que se concreta en un entorno específico que le da a los sujetos implicados significados y sentidos diferentes en

el ámbito de las actividades que en él se realizan desde una perspectiva holística y dialéctica que se transforma en el tiempo para lograr su perfeccionamiento a partir de una nueva concepción para su formación profesional.

Esta nueva concepción permite establecer nuevas relaciones entre los componentes que conforman el modelo, teniendo en cuenta los sustentos teóricos ya declarados, por lo que el modelo se sustenta en los postulados del marxismo leninismo de su dialéctica materialista, su lógica y la teoría del conocimiento que permite el análisis objetivo de esta problemática en el campo de la educación.

Para la comprensión más integral de la relación que se establece entre las estructuras direccionales generales, los procesos, componentes y categorías para el desempeño como resultado del enfoque de competencia asumida donde los procesos cognitivos – intelectuales; motivacionales - afectivos; lo axiológico valorativo y lo ejecutivo autorregulado lo caracteriza como toda actividad humana.

Como punto de partida del modelo se tienen en cuenta los pilares de la educación: ser, saber, hacer y convivir que se asumen como componentes.

Se tiene en cuenta que este proceso formativo que se modela se desarrolla dentro del proceso pedagógico inicial que transcurre en la instalación central (1er año) y en las sedes municipales (2do a 5to años).

Este proceso formativo tiene en cuenta sus tres direcciones: el proceso docente educativo, el proceso pedagógico formativo extraescolar y el proceso formativo extradocente. Por tanto, este modelo implica a todo el proceso pedagógico (o formativo) como el espacio donde está insertado el docente en formación, el profesor a tiempo parcial, el tutor, la familia y la comunidad rural.

El modelo se estructura organizativamente en dos niveles y de cada uno de los niveles emerge una dimensión.

Las dimensiones: Expresan el movimiento y transformación del proceso, y como resultado de este, en el mismo se desarrollan cualidades que se expresan mediante las relaciones entre los componentes. Las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje se suceden en los eslabones del proceso.

Eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje: Expresan la sucesión de los complejos movimientos por los cuales transita el proceso de construcción del conocimiento científico en la Educación Superior. Cada uno de los eslabones es contenido de varias dimensiones que se suceden desde el diseño curricular, la dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1- Nivel Sistematización Epistemológica.

Este nivel connota la orientación epistémica para planificar, organizar, ejecutar y evaluar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje para la educabilidad del sujeto a partir de los fundamentos teóricos que sistematizan la formación del profesional de la carrera para su accionar en la práctica educativa y que se concretan en la interrelación de los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones que como totalidad conforman el contenido del proceso formativo íntimamente relacionado con los objetivos del currículo y de los pilares de la educación planteados por la UNESCO.

Primer Nivel. En este nivel emerge la dimensión sistematización – cognitiva, que es la proyección de la dirección de los procesos intelectuales cognitivos – afectivos que enriquecen con las experiencias, capacidades, teorías y sistematizados devienen de los conocimientos, habilidades y valores e influyen directamente en las relaciones dialécticas que se dan entre el ser, el saber, el hacer y el convivir, para lograr pertrechar de saberes de la realidad educacional al docente en formación a partir de los tres componentes del proceso: académico, laboral e investigativo, que se sustenta en los pilares declarado por la UNESCO para la educación en el siglo XXI, fundamentalmente el saber el ser , el hacer y el convivir.

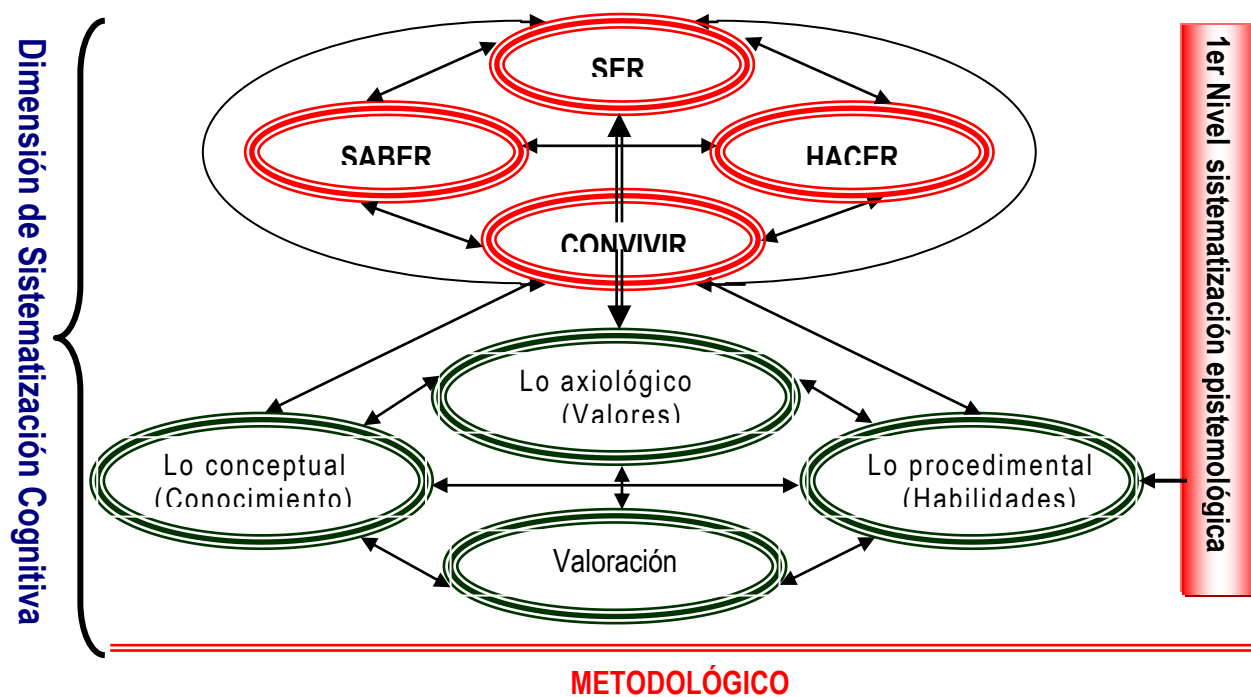


FIGURA.2. 1er- Nivel Sistematización Epistemológica.

El saber: implica a ese “ser” con el dominio de los contenidos propios de su carrera (currículo) y de su cultura (saberes) que incluye: conocimientos, habilidades, valores, experiencias, vivencias, costumbres, independencia, autoactividad, que debe recibir este docente en formación a través de las asignaturas de la carrera, de su práctica y de su medio social, que lo hace capaz de autodesarrollarse con la ayuda de sus profesores (a tiempo parcial y tutores) para alcanzar una sólida preparación profesional e independencia para el trabajo en la escuela primaria, este se apoya en el autoaprendizaje para completar su formación integral y de donde emerge en el modelo conceptual de la formación.

Por “ser” se entiende, al “ser social”, al hombre, al docente en formación en nuestro caso, con las características psicopedagógicas propias de un joven de 19-23 años, aproximadamente, que tiene aspiraciones, sentimientos, necesidades, valores, motivos, voluntad y autodeterminación que lo hacen esforzarse para lograr alcanzar sus metas. Se debe trabajar con él para estimularlo a querer ser un profesional capaz, responsable, motivado por su profesión, humano, laborioso, esforzado, capaz de convivir con otras personas y de emprender nuevas tareas con creatividad, lo que constituye condición indispensable para la formación de esta competencia en el docente que se forma para que se transforme en un ser autónomo.

El ser se identifica con el docente en formación, revela en su accionar **lo axiológico** de su personalidad en su convivir en la sociedad.

En general, por personalidad se asume, según el Diccionario Filosófico, al ser humano con sus cualidades socialmente condicionadas e individualmente expresadas: intelectuales, emocionales, y volitivas.

Por convivir: se entiende el, “vivir en compañía de otro u otros”, para este modelo se asume al ser que vive en compañía de la familia, de sus compañeros, los profesores y todos los miembros de la comunidad donde reside y de la sociedad.

Por hacer: se comprende al ser que con una preparación profesional básica es capaz de transferir al aula modos de actuación efectivos, es decir, que logra materializar (con el grupo escolar) sus conocimientos, habilidades, capacidades, valores, motivaciones saberes, experiencias, ética, etc; denotando su preparación

teórica en la práctica profesional que dirige el proceso con dinamismo y originalidad, logrando el éxito en su labor formativa, evidenciando lo procedimental de su accionar pedagógico.

Como se observa, entre el “ser”, el “saber”, el “hacer” y el “convivir” se forma una totalidad indisoluble para la formación de la competencia profesional pedagógica para el trabajo en la escuela, pero se considera que el “ser” desempeña el rol fundamental en esta interrelación.

Para el análisis metodológico de la formación de esta competencia se parte de entender la interrelación dialéctica y dinámica que se da entre el “ser”, el “saber”, el “hacer” y el “convivir” como dimensiones de la misma.

Por dimensión se asume: “la proyección del proceso en una dirección determinada”. (6)

De este movimiento dialéctico emergen, de los pilares declarados, los tres procesos: conceptual, axiológico y lo procedimental.

Por conceptual se entiende dentro del saber el proceso cognoscitivo - afectivo conformado en esta concepción por los conocimientos, las habilidades y los valores, con énfasis en lo teórico, pero sin olvidar la práctica y la afectividad al que este proceso le es inherente en interrelación con sus otros componentes.

En lo conceptual se revelan los componentes conocimientos, capacidades y teorías que se interrelacionan dialécticamente.

Los conocimientos reflejan el objeto de estudio. Es el sistema de conocimientos de las ramas del saber que se traslada como contenido al proceso docente, es la manifestación del contenido, que expresa la reproducción ideal en forma de lenguaje de los objetos en movimiento y de las actividades de aquel con dichos objetos, y que el sujeto adquiere en el contexto de su práctica y en la transformación objetiva del mundo.

El currículo proporciona los conocimientos básicos de la formación integral del docente en formación y de la profesión.

Los conocimientos constituyen la base para la formación de la personalidad y son condiciones básicas para realizar con éxito determinados tipos de actividad. Se revelan en la realización de una actividad dada, que es siempre capacidad para algo, para uno u otro trabajo o aprendizaje. En la base para la formación y desarrollo de las capacidades están los conocimientos.

La concepción materialista sustenta que las capacidades se originan, forman y desarrollan en la actividad y por la actividad, se adquieren durante toda la vida, sin negar los factores biológicos. Las capacidades en su desarrollo no tienen límites, tienen una determinación histórico-social. Las capacidades pedagógicas, pueden tener diferentes cualidades entre ellas, la de ser generales y específicas, como son saber explicar, conocer al estudiante, saber organizar su trabajo y el de los estudiantes, entre otros.

Las capacidades pedagógicas constituyen propiedades individuales de la personalidad del educador que le dan posibilidad para aplicar con mayor efectividad los principios científicos generales de la enseñanza y la educación en la actividad pedagógica directa. Se constituyen como base de sus potencialidades intelectuales y prácticas.

Estas capacidades pueden clasificarse de la siguiente forma:

Capacidad académica, didáctica, perceptiva, expresiva organizativa, comunicativa y creadora, entre otras. Estas son capacidades que deben desarrollarse en el docente en formación durante la carrera para dirigir el proceso docente – educativo.

La experiencia es la enseñanza que se adquiere con el uso de la práctica, en el proceso de adaptación que el contacto con la realidad impone al sujeto y que le ha permitido a los docentes cooperar con la preparación de los docentes en formación que laboran en diferentes microuniversidades.

Por teorías se entiende el sistema de un saber generalizado, explicación sistemática de determinados aspectos de la realidad.

La teoría es distinta de la práctica, pues constituye un reflejo y una producción mental, ideal de la verdadera realidad. Por otra parte, se halla indisolublemente ligada a la práctica, que plantea al conocimiento problemas acuciantes y exige su solución. Las teorías sustentan la base conceptual del proceso docente educativo.

La teoría se considera como el tercer nivel de la sistematicidad, es el sistema de conocimientos que explica el conjunto de los fenómenos de alguna esfera de la realidad y que agrupa todas las leyes que se encuentran en ese dominio, bajo un elemento unificador.

La interrelación entre estos componentes: conocimientos, capacidades y teorías sintetizan lo conceptual como proceso operacional.

Lo axiológico: es el proceso referido a la filosofía de los valores, investigación axiológica, referida a la ciencia de los valores.

El ser, como configuración psicológica compleja, representa a la personalidad del docente en formación. Se estructura para este objeto de estudio en los valores, los ideales y las actitudes que como profesional debe poseer este docente.

En lo axiológico se revelan los componentes valores, ideales, actitudes, entre otros, en constante movimiento dialéctico y atraviesa todo el proceso formativo del estudiante.

Los valores: son las propiedades de los objetos materiales y de los fenómenos en la conciencia social, que caracterizan el significado de unos y otros, para la sociedad, para la clase social y para el hombre.

La DrC. Lissete Mendoza y su colectivo, plantean que los valores son los significados que adquieren los fenómenos, objetos, y procesos de la realidad para los individuos, clases y acciones en el contexto de la realidad práctica.

Los valores morales son un resultado de la actividad moral como parte de la actividad humana, que abarca el amplio campo de las actitudes, actuaciones y comportamientos de los hombres, así como, el proceso de educación moral de los individuos, que se produce en el contexto de las relaciones morales. Tienen como base a los conocimientos y se interrelacionan con las habilidades, por lo que el valor está conformado en el modelo por los conocimientos, las habilidades y los valores, con énfasis en las actitudes y se sintetiza en lo motivacional.

Valores que se deben formar en los docentes en formación de la carrera de Educación Primaria.

El colectivismo, la solidaridad, la laboriosidad, la honestidad, el amor a la naturaleza entre otros, forman el sistema de valores, que se deben formar en los docentes en formación, ellos se manifiestan en ideales, actitudes y motivaciones.

Ideales: es la característica de la conciencia humana, se basa en la contraposición gnoseológica de la conciencia a lo material, a la materia. Constituyen tendencias orientadoras de la personalidad en la medida en que caracterizan la forma superior de regulación de la conducta, sus principales direcciones.

Los ideales constituyen elaboraciones del sujeto acerca de sus principales objetivos futuros, los cuales pueden incluirse en un modelo concreto, una persona o en un modelo generalizado a partir de un conjunto de cualidades esenciales que lo definan como tal.

El ideal como formación motivacional de la personalidad implica la concepción de un modelo de actuación para el sujeto, que incluye sus principales aspiraciones futuras, las cuales regulan la efectividad de una actitud positiva hacia la carrera que debe ser fortalecida a través de las estrategias educativas.

Las actitudes: son las formas organizadas y estables en las cuales el motivo se estructura en la manifestación concreta de la personalidad, hacia objetos, situaciones, personas, mediante su sistema integral de expresión. Incluye valoraciones, emociones y comportamientos, todo lo cual se manifiesta en la actividad, tanto social, personal o profesional.

Un docente debe mantener, valores, ideales y actitudes, en correspondencia con nuestros principios educativos y actualizarlos a partir de la realidad educativa cubana, por tanto, debe tener una actitud siempre correcta ante sus alumnos, en su vida profesional y personal en la sociedad. Este es un reto que debe garantizar la carrera en el proceso formativo.

La interrelación entre los componentes valores, ideales, actitudes sintetizan lo axiológico como proceso operacional en el modelo.

La valoración como movimiento del valor permite que los sujetos expresen sus vivencias y demuestren el desarrollo alcanzado en la adquisición de los valores, nivel superior de desarrollo. Este proceso debe ser reforzado en la formación del estudiante para que pueda incidir en el trabajo educativo de la escuela.

Lo procedimental se concibe como el proceso derivado de lo laboral o como actividad propia del docente, donde se manifiesta su actuación.

Lo procedimental: está conformado para este modelo como la ejecución práctica que evidencia el resultado de los conocimientos, las habilidades, y los valores adquiridos por el ser, en interrelación que logra su énfasis en las destrezas y se materializan en el desempeño profesional, en su autorregulación y se concretan con lo volitivo. En este proceso se manifiestan con mayor énfasis la integración de los tres componentes del proceso.

La actividad de la personalidad refleja una realidad conceptualizada y afectiva que se asimila y trasmite a través del lenguaje que sustenta el proceso en la actividad y en la comunicación, durante el proceso de formación inicial del maestro primario. Esta realidad conceptualizada se ve afectada, en tanto los contenidos que el docente en formación recibe, al no estar contextualizados con el proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en la microuniversidad multigrado, pierden entonces significatividad en su aprendizaje, lo que afecta el desarrollo de sus competencias profesionales.

La actividad docente se concibe como aquella en que los alumnos a través del quehacer de estudio asimilan de forma subjetiva e ideal, (ya sea como conceptos, juicios, principios, etcétera) los contenidos de enseñanza (que existen fuera e independientemente de él). Una vez formados estos conceptos, juicios, principios, el alumno puede aplicarlos a la realidad, cuando las condiciones objetivas así lo demanden.

En lo procedimental se revelan las habilidades, los hábitos y las destrezas en estrecha relación entre ellos.

Las Habilidades: son componentes que se revelan en el contenido, (están unidas a él), es el modo en que se relaciona el hombre con los objetos, es otra forma de asimilación de la actividad. Este término es sinónimo de un saber hacer.

En toda habilidad se incluyen operaciones que permiten al sujeto orientarse con respecto a las condiciones en que se realiza la actividad, a los procedimientos a utilizar, con dependencia de los fines perseguidos (componente orientador). Asimismo se incluyen las operaciones destinadas a poner en práctica estos procedimientos a utilizar, con dependencia de los fines perseguidos (componente ejecutor) y controlar su ejecución de forma adecuada (componente de control).

Las habilidades constituyen el dominio de operaciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad que desarrollan los docentes en formación. Las habilidades se perfeccionan en la práctica por lo que la carrera debe tenerlas en cuenta en este proceso formativo, a través de todas las disciplinas y asignaturas.

La habilidad, desde el punto de vista psicológico, es el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto y que responde al objetivo.

Al caracterizar a la habilidad atendiendo a su estructura, además del conjunto de operaciones que la forman, se pueden destacar los aspectos siguientes:

- El docente en formación debe dominar dicha habilidad para alcanzar al objetivo; el objeto, sobre el cual recae la acción del estudiante (el contenido); la orientación de la acción, que determina la estructura de dicha acción (el método); el contexto en que se desarrolla; y el resultado de la acción (evaluación) que no necesariamente coincide con el objetivo.

Las habilidades de cada disciplina docente podemos clasificarla según su nivel de sistematicidad en: las propias de la ciencia específica; las habilidades lógicas, tanto formal como dialéctica, también llamadas intelectuales o teóricas, las que se aplican en cualquier ciencia, tales como inducción-deducción, análisis-síntesis, generalización, abstracción-concreción, clasificación, definición, las de la investigación científica, también se presentan, las habilidades propias del proceso docente en sí mismo, tales como el tomar notas, la realización de resúmenes y de fichas, el desarrollo de informes, la lectura rápida y eficiente, entre otros.

El “saber hacer” característico de la habilidad, o sea, el dominio por parte del sujeto de estas operaciones, se manifiesta en la actuación en formas muy diferentes: en algunas ocasiones se expresa como un saber hacer elemental, rudimentario, que no se distingue por un alto nivel de calidad en la ejecución. En otras ocasiones los sujetos muestran un alto grado de perfección y una gran destreza en la realización de estas operaciones que pueden alcanzar gran complejidad.

Para que se produzca con plena efectividad el proceso de formación de las habilidades, esta sistematización debe llevar implícita, no sólo una repetición de acciones y su reforzamiento, sino también el perfeccionamiento de las mismas.

Los hábitos: son consideradas como las habilidades que, en el proceso docente, dada su utilización reiterada y mayor grado de apropiación, se van haciendo menos conscientes, es decir, se van automatizando. Los hábitos pasan entonces a formar parte de la actividad humana en calidad de procedimientos automatizados para la realización de las diversas acciones. (Álvarez de Zayas C.)

Destrezas: Habilidad, arte para hacer una cosa.

La interrelación entre estos componentes: habilidades, hábitos y destrezas sintetiza lo procedimental como proceso operacional del modelo.

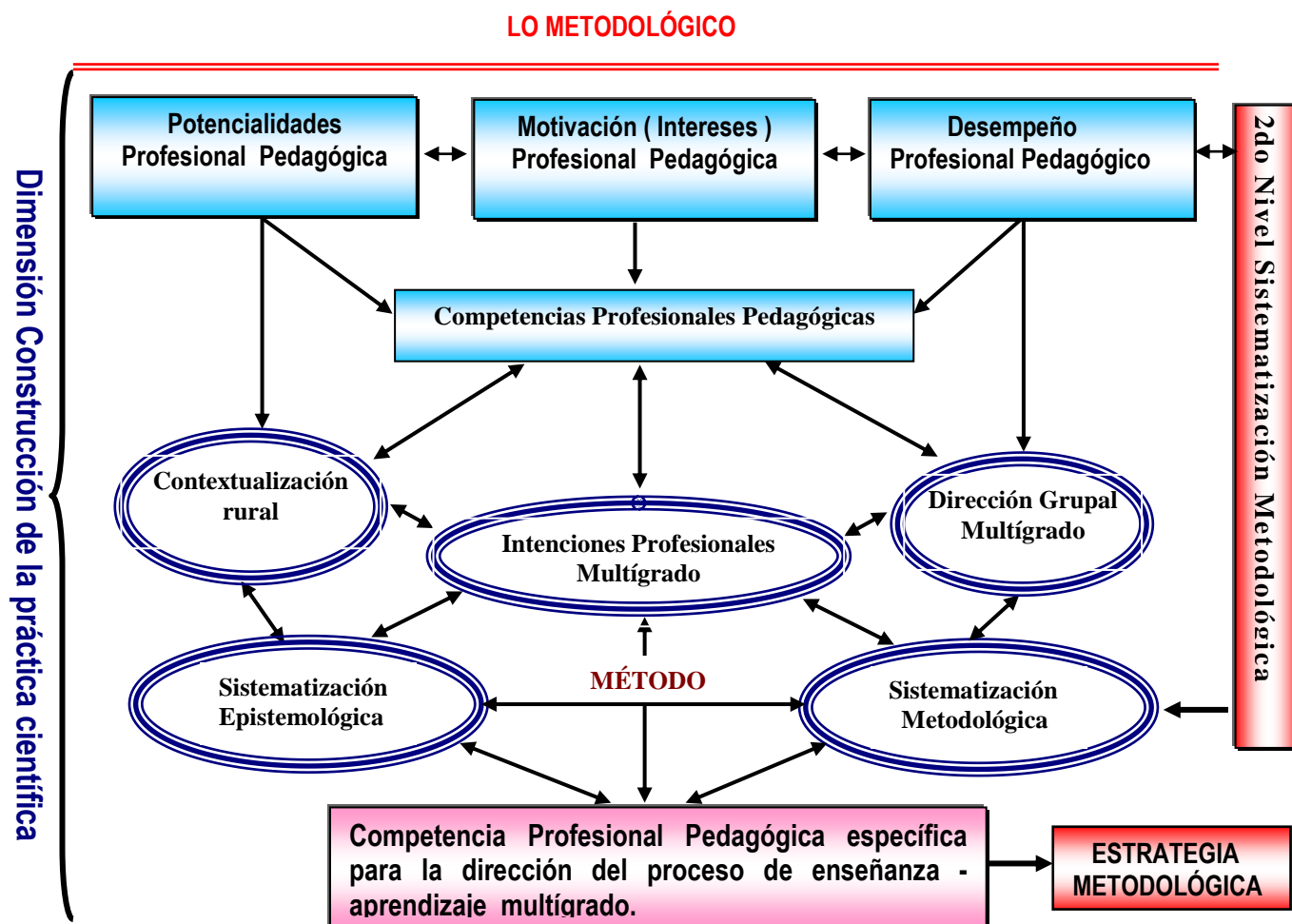
2-Nivel: Sistematización Metodológica Praxiológica.

Se concibe en este nivel todo el proceso dialéctico de construcción del contenido pedagógico que se conforma en la carrera en sus tres componentes a partir de lo logrado en el primer nivel, y como fundamento teórico principalmente que permite crear vías docentes y científico – metodológicas que potencien los resultados alcanzados anteriormente para conformar un desempeño más efectivo en la escuela.

De este nivel emerge la dimensión construcción de la práctica científica: es la proyección del proceso formativo dirigido al desarrollo en forma organizada y planificada de vías metodológicas efectivas que dinamizan el vínculo de la teoría y la práctica en el proceso formativo, su regulación y control, y permite ir conformando la formación de las competencias profesionales pedagógicas para el trabajo en la escuela.

Esta dimensión da cuenta de la incidencia que en el proceso formativo le imprime el fortalecimiento de los procesos argumentados en el primer nivel y que se connotan con la orientación metodológica que dinamiza a estos procesos y que se revelan en este nivel como potencialidades(cognitivas-afectivas),intereses profesionales (como parte de la motivación) y en el desempeño (actuación) profesional pedagógica de este docente en formación.

Se logra entonces movilizar todo el potencial pedagógico para el trabajo del docente en formación que labora en cualquier escuela primaria (urbana) pero que garantiza por sí solo un accionar pedagógico independiente y efectivo en la escuela multigrado .Se ha logrado hasta aquí su preparación para desarrollar competencias profesionales pedagógicas solo en el contexto urbano.



Lo metodológico: es el proceso que sustenta este nivel y que se realiza, antes, durante y después del proceso formativo del docente en formación, a través del desarrollo de actividades metodológicas en la escuela, para el perfeccionamiento de la clase multigrado y garantizar la dirección eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la aplicación consecuente y creativa de los aportes de las ciencias pedagógicas, con énfasis en la didáctica.

Según el Dr. Gilberto García Batista, el trabajo metodológico constituye la vía principal para la preparación de los docentes con vistas a lograr la concreción del sistema de influencias que permiten dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional, así como a las prioridades de cada enseñanza, en cualquier contexto de actuación.

Lo metodológico expresa el compromiso de la concepción de la ciencia y de la didáctica en el modelo propuesto, y como expresión de la lógica del proceso de enseñanza – aprendizaje configura la relación objetiva –

subjetiva que se adopta en el desarrollo del proceso formativo inicial del profesional de la educación primaria y la posibilidad de expresar el modo en que se desarrolla su actuación (de lo general de su formación profesional a lo particular de su desempeño) en la dinámica de su movimiento. Este proceso de apropiación de la cultura de la profesión expresa el orden, la organización interna del proceso, que tiene en su esencia la comunicación entre los participantes (profesor tutor – docente en formación – escolares, grupo multigrado) que tiene como resultado la satisfacción del problema profesional declarado.

Lo metodológico es el nexo que dinamiza el segundo nivel del modelo didáctico y se concibe como la actividad especial que se organiza desde la Universidad de Ciencias Pedagógicas, Sede universitaria municipal y la microuniversidad, durante todo el proceso formativo del estudiante, para a través de él, aplicar las vías metodológicas previstas para preparar profesionalmente a docentes y estudiantes de la carrera. Se constituye en el fundamento del sistema de relaciones óptimas que se deben desplegar desde estos niveles en los componentes de los procesos conceptual, axiológico y procedimental para lograr alcanzar niveles superiores de desarrollo, lográndose como resultado lo potencial, lo motivacional y el desempeño profesional, sobre la base de los conocimientos, las habilidades, los valores y la valoración que aporta el currículo y proyectar la formación de competencias profesionales pedagógicas del docente en formación en la dirección efectiva del grupo multigrado.

Lo metodológico tiene como objetivo optimizar la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje del grupo multigrado y orientar todo el proceder de estos procesos fortaleciendo la conformación de potencialidades, motivaciones y desempeño profesional pedagógico, sobre la base del trabajo docente - metodológico y científico – metodológico. La dimensión metodológica - praxiológica revela los procesos de síntesis que se derivan del saber fortalecido como potencialidad profesional pedagógica, del ser, en la motivación profesional pedagógica (como intereses) y del hacer, como logro del desempeño profesional pedagógico.

Las potencialidades profesionales pedagógicas se conciben como las fortalezas que adquiere el docente en formación a lo largo del proceso formativo inicial de la carrera a partir de las disciplinas y sus metodologías. Con la ayuda del profesor tutor y el profesor a tiempo parcial, este va logrando a través del trabajo metodológico la solidez en su formación cognoscitiva-afectiva por la profesión.

El ser como docente en formación, estimulada su formación en este contexto rural, aspira a alcanzar su motivación profesional pedagógica y permite que se revele la relación volitiva-motivacional de su personalidad.

Motivación Profesional Pedagógica: es uno de los aspectos centrales de la vida del sujeto que expresa su comportamiento hacia la profesión, donde satisface y gratifica en mayor o menor medida un conjunto importante de necesidades, constituyendo una fuente esencial de vivencias de gran contenido emocional.

La motivación se produce en el mismo espacio y tiempo que el aprendizaje. En ambos casos se enseña al docente en formación a buscar solución a los problemas o situaciones que se le presentan en el proceso formativo que se desea sea efectivo.

La carrera debe priorizar el trabajo de estimulación, siendo la motivación profesional pedagógica premisa para una actitud laboral consciente y creadora y, por tanto, conducente al éxito y al pleno estado de satisfacción personal, es necesario el desarrollo de intereses cognoscitivos hacia una ciencia en particular, hacia diferentes especialidades, en esencia, es necesario desarrollar compromisos hacia la profesión pedagógica.

Lo procedimental en su interrelación lógica- dialéctica con lo metodológico- multigrado da lugar a un desempeño profesional pedagógico de mayor calidad.

Por desempeño profesional pedagógico se entiende:

Desempeño, es la “capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su puesto de trabajo. Se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador, en relación con otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. Este término designa lo que el profesional en realidad hace y no solo lo que sabe hacer”.

Los docentes en formación de la carrera desde tercer año tienen la posibilidad de ser ubicados en escuelas multigradas, por lo que debe ser preocupación del claustro la preparación de este personal para su labor profesional efectiva en estas escuelas.

Se considera que el desempeño revela “la actitud o capacidad del maestro para desarrollar competentemente los deberes u obligaciones inherentes a un encargo laboral.”

Para el doctor Roca (2002) manifiesta que el desempeño profesional “está asociado al cumplimiento de las obligaciones, funciones y papeles de la profesión ejercidas por un individuo, demostrando rapidez, exactitud, precisión y cuidado en el proceso de ejecución”.

Para lograr la preparación deseada en la formación del docente de la carrera para laborar en el multigrado requiere que se establezcan nuevos nexos y relaciones metodológicas entre cada uno de estos procesos, para lograr contextualizarlos en la zona rural con el aprovechamiento de este entorno y para el enriquecimiento del proceso formativo, que luego utiliza el docente en formación en su accionar pedagógico. Las vías metodológicas que concretan un accionar competente en la dirección del grupo multigrado, sobre la base del estímulo constante y la ayuda metodológica personalizada, permite formar en él intenciones profesionales como parte de una motivación superior.

El trabajo metodológico diferenciado en la carrera exige de un espacio en el modelo de universalización para potenciar esta formación.

Como síntesis de este entramado de relaciones, emergen sistematizadas las **competencias profesionales pedagógicas** que constituyen la base para la formación de competencias profesionales pedagógicas específicas para el trabajo en el multigrado. El accionar metodológico le imprime al proceso formativo en este nivel la necesaria contextualización rural que deviene de lo conceptual fortalecido en potencialidades pedagógicas para el trabajo en este contexto rural rico en posibilidades para desarrollar este proceso docente educativo, contribuyendo a elevar los sentimientos de identidad con la zona rural donde labora, de amor a la localidad y elevar la autoestima de los docentes en formación y escolares por su zona de convivencia.

El multigrado como variante metodológica utilizada para organizar el proceso pedagógico en la escuela rural con varios grados en un mismo grupo, requiere para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje la atención colectiva e individual del docente en formación, del tutor, del profesor a tiempo parcial y de los directivos.

La contextualización rural permite ubicar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto donde este se desarrolla.

Por contexto se entiende: Medio que rodea un objeto o a un individuo sobre los que influye íntimamente.

El contexto rural multigrado: es el espacio que rodea a la escuela rural como institución escolar y que brinda al educador las potencialidades requeridas para el desarrollo del proceso formativo de la personalidad del escolar en este tipo de escuela.

El contexto rural del municipio de Segundo Frente Oriental, donde en general están ubicadas las escuelas multigrado del territorio, se caracteriza por su relieve montañoso (grupo Sagua – Nipe - Baracoa) alejada de la capital provincial Santiago de Cuba y de su contaminación ambiental, lo que le confiere un ambiente más sano al territorio. Sus lluvias son por lo general abundantes, garantizan a sus ríos y arroyos agua casi todo el año, favoreciendo la abundante floresta de la zona que enriquecidos con los planes de reforestación que se desarrollan actualmente enriquecen cada vez más la flora de la zona. La fauna es rica y variada, abundan animales exóticos que son protegidos por especialistas. Todo el entorno del territorio le confiere a la zona un bello paisaje natural adornado por abundantes palmas reales que evidencian el equilibrio ecológico de este contexto: su fauna, flora, relieve, hidrografía y clima logran una armonía única.

Este contexto rural de gran valor ecológico, económico, histórico y social fortalece los sentimientos de identidad y amor del docente en formación y de los escolares por la zona rural donde vive y labora. Se eleva también su autoestima como profesional de este entorno. Además, este contexto es rico en la producción de café, frutos menores, viandas, hortalizas que garantizan las Cooperativas de Producción Agropecuaria y los campesinos para abastecer a sus pobladores y a otras regiones de la provincia.

La rica historia de este territorio oriental ha sido connotada en las guerras del 1868 – 1895 y 1957 – 1958 con la lucha insurreccional, por lo que atesora en toda la zona lugares históricos, museos, mausoleo, tarjas, que le imprimen al territorio un gran potencial histórico y natural para su aprovechamiento en el proceso docente educativo que se desarrolla en las escuelas de la zona, por lo que resulta necesario la contextualización de los contenidos de las asignaturas de cada grado del multigrado a las características de la zona, de manera, que el maestro debe ser conocedor de toda esta riqueza de la zona para aprovechar los conocimientos, experiencias y vivencias de los escolares para enriquecer su proceso formativo.

El contexto rural como entorno de la escuela multigrado, bajo la dirección del docente en formación de la Educación Primaria, con intenciones profesionales, se constituye en condición necesaria, para la formación de la competencia profesional pedagógica específica para el trabajo en el multigrado. **Esta competencia profesional pedagógica específica para el trabajo en el multigrado se define como:**

“La competencia que se va gestando en el docente en formación que trabaja en un aula multigrado con un grupo único, de alumnos de diferentes grados, con diversas relaciones e intereses entre ellos, que se caracteriza por la adquisición de una maestría de la que se va apropiando gradualmente para dirigir el grupo con efectividad, al garantizar la armonía en la formación cultural integral de sus alumnos y del grupo y cumpliendo cabalmente con los objetivos previstos para cada grado, de forma coherente y dinámica”.

La motivación profesional pedagógica deviene del ser ya como intenciones por el trabajo sistemático realizado a este fin, por consiguiente, deviene de lo axiológico.

Las intenciones constituyen formaciones motivacionales complejas que expresan la orientación de la personalidad hacia objetivos futuros, a través de planes y proyectos de vida que regulan su conducta.

Según, Fernando González Rey las intenciones profesionales constituyen una forma superior de expresión de la motivación profesional, que se manifiesta cuando esta ha alcanzado el nivel de tendencia orientadora de la personalidad, definición que se asume.

Existe la intención profesional, a partir de las características siguientes.

- ◆ Conocimiento del sujeto acerca del contenido de la profesión.
- ◆ Vínculo afectivo con el contenido de la profesión.
- ◆ Elaboración personal del contenido, expresado por el sujeto acerca de la profesión.

La intención profesional para el trabajo en el multigrado significa lograr ese nivel alto de motivación por el trabajo en el multigrado.

El proceso de construcción del modelo para la formación de la competencia profesional para el trabajo en el multigrado se concreta en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el multigrado que el docente en formación debe dirigir.

El desempeño profesional pedagógico que deviene de lo procedimental del saber hacer, se revela fortalecido en el logro efectivo de la dirección del proceso multigrado manifestado en el accionar metodológico de este docente en formación que pueda dirigir con acierto a un grupo de escolares de diferentes grados, con diferencias individuales entre los grados y con objetivos precisos a lograr en cada uno de ellos en un grupo único, que hacen de éste un proceso docente específico y complejo.

Lo metodológico posibilita dinamizar la teoría y la práctica con vías concretas que posibilitan el accionar pedagógico del docente en formación en el contexto rural multigrado, logrando el movimiento de los conocimientos, habilidades y valores del proceso formativo de este estudiante en una transformación cualitativa superior de su formación que le permite enriquecer los presupuestos teóricos y prácticos de la carrera de Educación Primaria para su desempeño en el grupo multigrado.

La dirección del grupo multigrado

Se asume como grupo único multigrado a un grupo complejo que está integrado por niños y niñas de diferentes edades, intereses, necesidades, grados, ritmos de aprendizaje, desarrollo fisiológico, capacidades y características psicopedagógicas (momentos del desarrollo), lo que implica que para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje sea necesario conciliar los intereses y necesidades del grupo único con la individualización y socialización que exige este proceso con cada niño- niña, en la clase y en las actividades. Es importante significar que en el grupo único se dan intra e inter relaciones, de tipo grupal e individual.

La dirección del grupo multigrado exige del maestro el dominio del trabajo diferenciado con el grupo único y con cada uno de los alumnos de ese grupo, lo que implica la realización de un diagnóstico grupal e individual para conocer las particularidades de cada alumno y del grupo que conforma el grupo único para poder determinar con acierto los conocimientos, el ritmo de aprendizaje, los intereses, valores, motivaciones, niveles de razonamiento, memoria, atención, particularidades del sexo, edad, estado de salud, entorno familiar y social, entre otros

aspectos, y poder aprovechar todas las relaciones que en el grupo se establecen en beneficio del trabajo escolar. Todas estas particularidades le imprimen al grupo la especificidad para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, según la variante de trabajo del multigrado que se utilice, según las combinaciones de grados que se utilicen, desde lo frontal, grupal e individual.

La dirección de este grupo único, complejo y multifactorial exige de una caracterización objetiva de los intereses, necesidades y potencialidades para poder determinar las regularidades, para de ahí planificar las diferentes actividades que les corresponden en la clase a cada alumno, grado y grupo, dándole a cada grado y alumno la atención diferenciada que estos requieren, lo que complejiza la función de dirección del grupo multigrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus escolares por el maestro en formación.

Del conocimiento pleno del grupo y de cada alumno depende la selección de los métodos, medios y sistema de evaluación que se seleccione para dirigir el proceso grupal y lograr el aprendizaje desarrollador de todos y cada uno de los escolares.

La complejidad de esta dirección no solo está dado por la integración y gradación del sistema de objetivo – contenidos, que debe garantizar la clase sino por la diversidad de los procesos psicológicos que se deben atender en correspondencia con las relaciones entre los diferentes intereses de las edades y sexo, dentro del grupo ,grados y fuera del él, influenciado por las características culturales del medio social del que procede cada escolar, todo lo cual exige del maestro una adecuada preparación psicológica, pedagógica y didáctica para la dirección efectiva de este proceso de enseñanza-aprendizaje en el multigrado y por las relaciones (intergrupales) que se establece entre los alumnos de diferentes grupos – grados que sirven al maestro de ayuda en su quehacer pedagógico con los escolares de grados superiores con los de grados inferiores y en lo intragrupal por el movimiento que se establece entre los escolares de un mismo grupo-grado para realizar sus tareas y trabajos independientes. En la realización de tareas colectivas e individuales, se evidencia entonces la contradicción entre lo inter e intra grupal en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo multigrado.

Ambos niveles garantizan sobre las bases de las dimensiones reveladas, la lógica de la construcción del modelo didáctico propuesto, reflejando el movimiento de sus componentes, de los procesos, categorías y dimensiones y

las relaciones que se establecen a partir del ser, el saber y el hacer en el proceso de formación del docente de la carrera de Educación Primaria que labora en el contexto rural con un aula única multigrado a partir de la formación de la **competencia profesional pedagógica específica, para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo multigrado y de su subcompetencia para la integración del sistema de objetivo-contenidos.**

La solución del problema científico por la vía de la investigación educativa contribuye a dar solución científica a una de las necesidades de la formación de este profesional: la dirección del proceso de enseñanza –aprendizaje en el grupo multigrado.

La construcción del modelo didáctico se sustenta en el sistema de principios didácticos establecido por la educación cubana y se escoge el que propone la DraC. Fátima Addine Fernández por ser un sistema que toma en cuenta la dirección del proceso pedagógico y sus posibilidades educativas, por lo que se propone enriquecer el Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad, en lo referido a la contextualización rural ,como otro contexto a tener en cuenta en este proceso de actuación multigrado y el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad, para la dirección del grupo multigrado, todo lo cual enriquece este sistema de principios didácticos.

Del análisis de las dimensiones, procesos, componentes y categorías del modelo didáctico se evidencia la necesidad de un método que oriente el proceder metodológico del docente en formación de la carrera Educación Primaria para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje en el grupo multigrado, por lo que se propone el **Método de Preparación para la Dirección Grupal Multigrado.**

Este es un método particular para la dirección metodológica del grupo multigrado que responde a las especificidades del trabajo en este tipo de escuela y surge de la necesidad objetiva de esta práctica escolar. Responde a las leyes objetivas de la realidad (vinculación de la escuela con la vida y la relación entre los componentes del proceso), además, permite su accionar en la práctica pedagógica multigrado. Se parte de los propios referentes teóricos expresados acerca de las competencias profesionales y del enfoque dialéctico

materialista del modelo didáctico propuesto, se asume, por lo que permite la manifestación de su lógica a partir de las dimensiones del "ser", el "saber", el "hacer" y el "convivir", de las posiciones teóricas de nuestro sistema educativo, de las características de la escuela rural multigrado, y de las condiciones que caracterizan el movimiento interno de este método didáctico que permite con las acciones revelar sus relaciones dialécticas internas, (principalmente la atención a la individualidad dentro del trabajo con el grupo multigrado intra e intergrupales) modelado por las regularidades esenciales de este proceso. **El método denominado Preparación para la dirección grupal multigrado** está dirigido a lograr en los docentes en formación de la carrera de Educación Primaria, la adquisición gradual de modos de actuación profesional específicos para el trabajo en este tipo de escuela, a que aprendan a mediar con efectividad este proceso, lo cual es premisa para la adquisición de las competencias profesionales pedagógicas específicas para el trabajo en el multigrado.

Se enfatiza en el establecimiento de relaciones de interactividad favorables entre los implicados en este proceso: los profesores de la carrera, los profesores a tiempo parcial y tutores, docentes del centro y los docentes en formación, los cuales deben propiciar la comunicación asertiva entre ellos como eje articulador de este proceso de conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje. Se sustenta en el sistema de principios didácticos antes mencionado.

El objetivo fundamental del método es orientar al docente en formación para la adquisición (por pasos) de modos de actuación profesional para la dirección del trabajo grupal e individual en el multigrado, para contribuir a la formación de competencias profesionales específicas.

- Regularidades que se manifiestan en su aplicación:
 - Se dirige a un proceso único pero con diversidad de grados y relaciones (intra e intergrupales)
 - Combina el trabajo colectivo del grupo con el individual del grado (frontal, grupal e individual)
 - Requiere de la integración del sistema de objetivo – contenidos - método.
 - Implica el apoyo y atención sistemática y estimuladora del maestro (niveles de ayuda).
 - Su contexto generalmente rural.
 - La evaluación es grupal e individual (diferenciada).

Indicadores:

- La atención individual en un proceso grupal y las relaciones intra e intergrupales.
- La colaboración individual, grupal y frontal.
- El apoyo de medios técnicos y del trabajo independiente.
- El trabajo diferenciado con el grado y con el alumno.

Como método didáctico posee los siguientes aspectos:

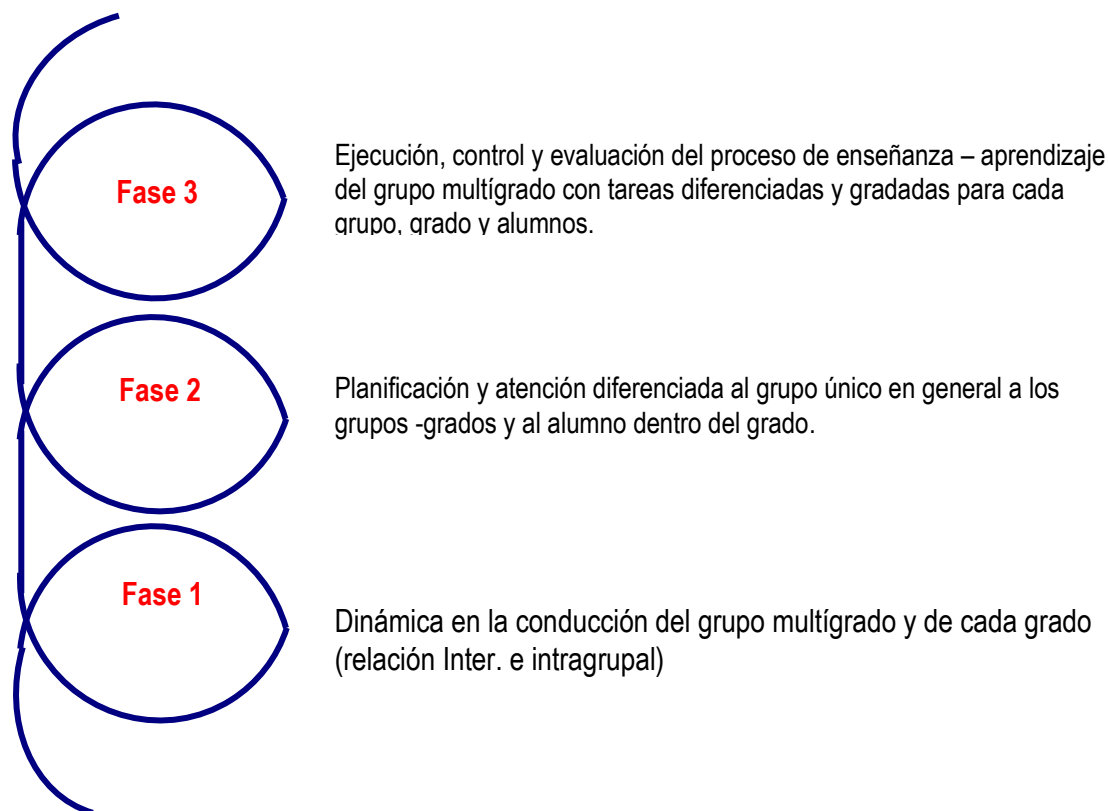
El psicológico: centrado en el ser autónomo, en su motivación, sentimientos de humanismo, de amor a la niñez y la juventud y del interés personal del docente en formación de dirigir con efectividad el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo multigrado, que implica la dirección de un proceso complejo de formación de procesos psíquicos en el grupo y en cada alumno debido a sus diferentes edades, sexo, intereses, nivel de aprendizaje, nivel cultural, particularidades individuales, entre otros aspectos.

El pedagógico: posibilita el aprovechamiento de las interrelaciones dialécticas que se dan en el grupo de alumnos del multigrado (inter e intra grupal), garantiza el proceso de instrucción, educación, y desarrollo, a partir de la teoría del conocimiento para permitir la formación integral de la personalidad de los alumnos y del grupo a través de un aprendizaje protagónico, creativo, desarrollador y cooperativo.

El lógico: responde a un proceso sistemático y sistémico, dinámico, flexible que permite al docente en formación dirigir de manera lógica e íntegra el pensamiento del escolar dentro del proceso grupal multigrado, personalizándolo según las necesidades de cada alumno, del grupo y del contenido.

Además, se particulariza en otros aspectos: lo personalizado, lo interactivo y lo desarrollador, al potenciar la interrelación entre el "ser", "el saber", el "hacer" y el "convivir".

El método se desarrolla en tres fases



1.- El establecimiento de niveles adecuados de concientización del profesor a tiempo parcial, el tutor y el docente en formación acerca de la necesidad de que estos último adquieran un nivel adecuado de maestría para la dirección de la dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje del grupo multigrado, a partir del diagnóstico-pronóstico y de los referentes teóricos asumidos en el modelo, teniendo en cuenta al grupo como un todo único, pero donde se atienden las particularidades de cada grupo-grado y a las necesidades de las relaciones inter e intra grupal.

2.- La planificación de las actividades y acciones que se diseñan para ir conformando en el docente en formación modos de actuación más efectivos, derivados de los propósitos para la competencia. La modelación interactiva de acciones organizativas para el grupo multigrado como un todo único se realiza a partir de la integración del sistema de objetivo-contenidos y brindando la atención diferenciada a cada grado y según la variante del multigrado, apoyado en el método seleccionado para cada tarea, se precisa la organización del aula multigrado por el docente en formación :

-
- Objetivo a alcanzar en el grupo, en cada grado y alumno.
 - Conocimiento a alcanzar en el grupo, en cada grado y alumno.
 - Tareas a desarrollar en el grupo, en cada grado y alumno.
 - Métodos y procedimientos a utilizar.
 - Medios de apoyo.
 - Evaluación grupal e individual.

3.- Se refiere a la fase de adquisición y aplicación por el docente en formación de modos de actuación (por etapas del método) que revelen la efectividad de esta dirección para el trabajo con el multigrado, donde este logre ejecutar y controlar el proceso, su papel de mediador y el uso de diferentes variantes de trabajo metodológico en el grupo multigrado, teniendo en cuenta la estimulación y la ayuda necesaria.

Procedimientos fundamentales del método de Preparación para la dirección grupal multigrado.

Entre ellos se destacan:

La demostración: como procedimiento de ejercitación que se fundamenta en la presentación de patrones visuales positivos, muy vivos a partir de situaciones determinadas que permiten ayudar al estudiante a adquirir modos de actuación adecuados para el trabajo en el multigrado.

La explicación de los temas o asunto a tratar colectivamente para luego particularizarlo en cada grado.

El diálogo heurístico: durante el desarrollo del método hay que privilegiar al mismo como proceso comunicativo de búsqueda entre el profesor – docente en formación, donde se puede establecer la intercomunicación sobre la base de preguntas, supuestos, problemáticas, etc, que permitan revelar los aspectos novedosos del proceso que dirige.

Como recursos para la puesta en práctica del método se proponen:

Los recursos didácticos se conciben como canales que facilitan el aprendizaje de los escolares.

Se consideran recursos los medios auxiliares directos que se utilizan para estimular el aprendizaje, entre ellos el rotafolios (caballete), diagramas, acetatos.

El apoyo oral : significa que el profesor tutor utilice la palabra, las expresiones, el contacto adecuado que le permita transmitir emociones positivas, confianza, seguridad y respaldo al docente en formación durante el proceso de adquisición de modos de actuación profesoral en el multigrado.

La persuasión: se apoya en la reflexión del docente en formación, sin utilizar la imposición, se propicia la polémica, la argumentación, la meditación y el análisis acerca de las acciones previstas para propiciar el análisis de su propia actuación personal y profesoral.

Evaluación: el accionar del método, se debe evaluar con sistematicidad para comprobar su efectividad a corto, mediano y largo plazo. Registrar los cambios que se van observando en la actuación del docente en formación para ir tomando medidas al respecto.

Medios de enseñanza que apoyan al método: Libro de Texto, CD, computadora, materiales didácticos, tarjetas, programas, entre otros.

Ventajas de la aplicación del método propuesto:

1. Promueve zonas de desarrollo próximo atendiendo la heterogeneidad del grupo multigrado.
2. Propicia la interacción del grupo, maestro y alumno para lograr el desarrollo pleno de todos.
3. Estimula el aprendizaje desarrollador en el alumno y grupo a partir de la contextualización rural del contenido de aprendizaje.

La dirección del proceso pedagógico en el multigrado se concibe como un proceso de ejecución dinámica, sistémica, sistemática y sinérgica de las funciones de diagnóstico, planificación, organización, orientación, ejecución, estimulación, ayuda y evaluación como eslabones inherentes a la actividad docente dirigida por el maestro con el objetivo de lograr el aprendizaje de los escolares de forma individual y colectiva en el aula multigrado.

Acciones del Método de Preparación para la Dirección Grupal Multigrado.

1. Actividades previas del maestro del grupo multigrado.
 - Diagnóstico grupal e individual (adecuación del currículo de los diferentes grados de la escuela multigrado) a la clase que se planifica.

-
- Conocimiento de cada alumno/a y del programa del grado.
 - Organización del proceso grupal e individual.
- 2 .Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el multigrado:
- a) Determinación del eje integrador del contenido de las asignaturas de los grados.
 - Selección de los contenidos a impartir en el grupo y en cada grado.(integración)
 - b) Elaboración de un solo objetivo integrador cognitivo- formativo, pero teniendo en cuenta las especificidades de cada grado.
 - c) Realización de los ajustes curriculares requeridos.
 - d) Selección adecuada del sistema de los procedimientos y medios que posibiliten un aprendizaje desarrollador y creativo.
 - Elaboración de actividades grupales e individuales que den salida al objetivo general y a las especificidades de los grados.
 - e) Aplicación y atención a las necesidades de ayuda.
 - f) Aplicación de los principios y exigencias didácticas a cumplir en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el multigrado.
3. Orientación del proceso, a partir de la selección de la variante metodológica de trabajo: selección de formas organizativas.
4. Desarrollo del proceso, aprovechamiento de la dinámica de la relación inter e intragrupal en el multigrado.
5. Control y Evaluación general de la efectividad de las acciones del método aplicado y la adopción de las recomendaciones para cada variante aplicada o de su combinación.

Estas acciones son flexibles y constituyen solo una guía orientadora para el docente en formación.

Conclusiones del capítulo II

1. La valoración del estado actual del problema de investigación puso de manifiesto las insuficiencias que en la preparación docente y metodológica tienen los docentes en formación, profesores a tiempo parcial y tutores para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo multigrado, así como el desconocimiento de la

organización de este proceso según sus variantes metodológicas y sus diferencias en relación con la escuela graduada, lo que evidencia las carencias teóricas existentes para sustentar el trabajo en este tipo de escuela.

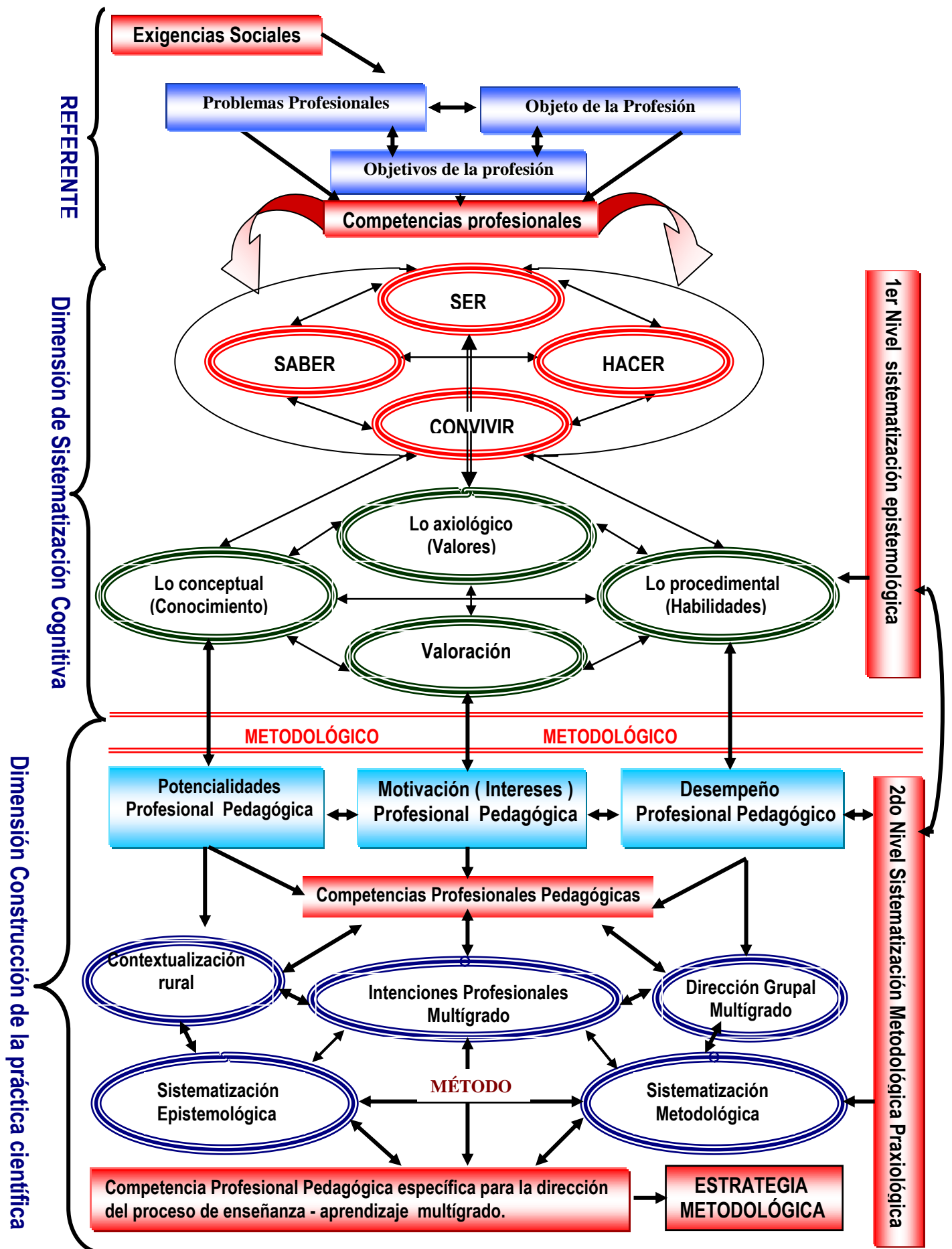
2. La valoración de diversos fundamentos teóricos y metodológicos del objeto y el campo de esta investigación permitió elaborar el Modelo Didáctico del proceso de formación de competencia profesional pedagógica específica para el docente que labora en aulas multigrado, permitiendo revelar las relaciones dialécticas que se dan en el movimiento de los referentes teóricos y prácticos, en el accionar de estos, propiciando motivaciones profesionales superiores que permiten su desempeño efectivo en la dirección del grupo multigrado en el contexto rural.

3. Se manifiesta como regularidad esencial del modelo la lógica integradora formativa entre la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica praxiológica revelada en la contextualización formativa transformadora que emerge de las relaciones esenciales que se establecen entre las dimensiones.

4. El modelo es contentivo de la contradicción fundamental existente entre las relaciones intra e intergrupales que se dan en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el grupo multigrado y que expresa la necesidad de lograr nuevas cualidades en este docente en formación para su desempeño profesional efectivo.

5. El método como vía para la dirección de proceso de enseñanza – aprendizaje en el grupo multigrado es contentivo del sistema de acciones, permite dar solución metodológica a la contradicción fundamental que se da en la dirección de este proceso entre lo inter e intragrupal, aprovecha estas complejas relaciones en un proceso único, diverso y personalógico.

6. El modelo propuesto enriquece la didáctica en la Educación Superior al ofrecer fundamentos epistemológicos desde el enfoque integrador, que contribuyen a la solución de uno de los problemas profesionales que afectan la formación del maestro primario (formación multigrado) e introducirla en el proceso pedagógico en condiciones de universalización.



CAPITULO: III APOORTE PRÁCTICO DE LA TESIS

En este capítulo se expone el aporte práctico de la investigación: una estrategia metodológica, contentiva de 5 etapas con sus acciones metodológicas para la formación gradual de competencias profesionales pedagógicas específicas para la dirección del grupo multigrado que, dinamizado por la propuesta de un método, contribuye a la aplicación práctica de dichas acciones. Se aplicó parcialmente un pre experimento, con una muestra de 15 estudiantes, en la Zona de Referencia para el trabajo en el multigrado, en La Calabaza, del municipio de Segundo Frente. Estos resultados se valoran también a través del criterio de especialistas.

3.1. Concepción de la Estrategia Metodológica para la formación de la Competencia Profesional Pedagógica específica para la dirección del proceso de Enseñanza - Aprendizaje multigrado.

Según el Héroe Nacional, José Martí: “Estrategia es política (...) y (...) política es arte de asegurar al hombre el goce de sus facultades naturales en el bienestar de la existencia (...) es sobre todo arte de precisión.

El término estrategia, se utiliza entre otros criterios, para referirse a la intencionalidad de las acciones dirigidas al mejoramiento del aprendizaje de los/las estudiantes, y el diseño de planes flexibles de acción que guíen la selección de las vías más apropiadas para promover estos aprendizajes desarrolladores teniendo en cuenta la diversidad de los protagonistas del proceso de enseñanza –aprendizaje y la diversidad de los contenidos, procesos y condiciones en que éste transcurre.(estrategia de enseñanza o enseñanza estratégica). (Castellanos Simons ,2003:s.p).

Existen diferentes clasificaciones, estrategias didácticas, pedagógicas, de dirección, metodológicas, entre otras. La estrategia metodológica: Es la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazos que

permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto. Entre sus fines se cuenta el promover la formación y desarrollo de estrategias de aprendizajes en los escolares.

Puede decirse que las estrategias: (según Horacio Casávola, y otros, 1999: 27)

- Se diseñan para resolver problemas de la práctica y vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos.
- Permiten proyectar un cambio cualitativo en el sistema a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual y el deseado.
- Implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones orientadas hacia el fin a alcanzar lo cual no significa el único curso de las mismas.
- Se interrelacionan dialécticamente en un plan global los objetivos o fines que se persiguen y la metodología para alcanzarlos.

3.2. Desarrollo de la Estrategia Metodológica para la formación de la Competencia Profesional Pedagógica específica para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje multigrado.

Explicación necesaria dirigida al profesor tutor y profesores a tiempo parcial de la sede pedagógica en Segundo Frente y a profesores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García".

Se propone para conducir el proceso de adquisición en los docentes en formación de la carrera de Educación Primaria de la competencia profesional pedagógica específica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo multigrado, la instrumentación de la estrategia metodológica que la concibe en el proceso de formación gradual.

• Objetivo general de la estrategia metodológica:

Proporcionar al profesor tutor las vías metodológicas que posibiliten la formación de competencias profesionales pedagógicas específicas en el docente en formación para la dirección más efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo multigrado.³

Problema a resolver: Necesidad de dar solución a las insuficiencias que se presentan en los modos de

actuación de los docentes en formación para dirigir con efectividad el grupo de multigrado.

Vínculo de la escuela con la vida y el de la relación entre los componentes del proceso, como leyes de la Didáctica que sustentan la estrategia.

El sistema de principios pedagógicos en que se sustenta la estrategia, son los propuestos por la DraC Fátima Addine. Se asume en la investigación y se propone enriquecer los mismos.

- Valores que propicia:

El colectivismo, la solidaridad, la laboriosidad, la honestidad, entre otros.

- Diagnóstico:

Como resultado de los métodos e instrumentos aplicados y la observación de los modos de actuación de los docentes en formación se constata:

- Insuficiencias en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje del grupo multigrado (aprovechamiento de las relaciones inter e intra grupal).
- Desconocimiento de vías de trabajo metodológico para la dirección del grupo multigrado.
- Ausencia de un método que guíe este proceso de trabajo en el multigrado.
- Falta de espacio curricular y metodológico para orientar y potenciar este trabajo.

- Requisitos de la estrategia metodológica:

- Dominio de las relaciones lógicas esenciales del contenido de los programas de la escuela primaria, para lograr la integración del sistema de objetivo-contenidos, de los ajustes curriculares, de la profundización y/ o especialización para cada grado.
- Contextualización del medio rural que rodea la escuela, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela multigrado, dominio de sus potencialidades o dificultades, para tenerlas en cuenta en el proceso.
- Conocimiento del diagnóstico- pronóstico de las potencialidades y del grupo multigrado.
- Dominio del método de Preparación para la dirección grupal multigrado, de sus procedimientos y recursos didácticos.
- Necesidad de espacio curricular y metodológico en el colectivo zonal para la implementación de las acciones

propuestas en cada una de las competencias anteriormente propuestas.

La estrategia se sustenta en el Modelo Didáctico con las posiciones teóricas asumidas en la investigación y declaradas en el primer capítulo y en la utilización del método de dirección grupal multigrado para la formación de la competencia profesional pedagógica específica propuesto en el segundo capítulo y aplicadas en el contexto rural.

Características de la estrategia

- Es flexible, susceptible a ajustes atendiendo a las potencialidades del multigrado, al contexto rural y a las particularidades de los escolares.
- Es favorecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo de multigrado a partir de la solución a la contradicción fundamental declarada entre unidad –diversidad.
- Orientadora de pasos para que los docentes en formación adquieran gradualmente acciones correspondientes a la competencia profesional pedagógica específica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo multigrado.
- Es desarrolladora.

Estructura organizativa y funcional de la estrategia metodológica.

Etapas que conforman la estrategia metodológica

Escenarios:

- Las reuniones metodológicas en el grupo zonal rural.
- La preparación individual que realiza el tutor con el docente en formación.
- En las clases de los programas de las metodologías especiales de la carrera, a través de las actividades metodológicas que se proponen para el multigrado.
- Autopreparación del docente en formación.

Primera Etapa: De orientación y concientización.

De orientación y concientización del docente en formación, de los tutores, directores y profesores a tiempo parcial, acerca de las competencias profesionales pedagógicas imprescindibles para el trabajo efectivo en la escuela multigrado y la importancia de su formación.

Objetivo específico: Concientizar a los docentes en formación, a los tutores, directores y profesores a tiempo parcial de la necesidad de la formación de competencias profesionales para un trabajo efectivo en el multigrado como exigencia para perfeccionar la dirección de este proceso.

Acciones

- ◆ Conferencia introductoria con todos los directores zonales acerca del Modelo Didáctico para la formación de la competencia.
- ◆ Intercambiar criterios acerca de la temática que se investiga con los directores, metodólogos, jefes de carreras y subdirector, además de los profesores a tiempo parcial y tutores.
- ◆ Orientar los propósitos que se persiguen con la estrategia.
- ◆ Dialogar con maestros rurales de experiencia de la zona, para tomar sus vivencias y pedirles su colaboración para la formación profesional de los docentes para laborar en escuelas multigrado.
- ◆ Crear un equipo de docentes investigadores del multigrado de la zona de referencia.
- ◆ Efectuar encuentros metodológicos con los docentes en formación de quinto año de la carrera para concientizarlos acerca de la necesidad de su preparación efectiva para su trabajo en el multigrado.
- ◆ Actualizar el diagnóstico de los docentes en formación de quinto año de la Licenciatura en Educación Primaria.
- ◆ Diseñar alternativas para realizar la preparación individual y grupal.
- ◆ Orientar a los integrantes del colectivo zonal sobre el tema y su importancia para el perfeccionamiento de la formación de los docentes.
- ◆ Preparar en los aspectos teóricos de las competencias profesionales pedagógicas a los directores.

Evaluación:

- ◆ Valorar el nivel de concientización y motivación de los directivos y docentes en formación con respecto a la importancia y necesidad de la implementación de la estrategia metodológica.
- ◆ Dominio por los directores de las bases teóricas del Modelo Didáctico que sustenta la estrategia.

Forma de constatación:

- ◆ Taller de socialización con la participación de 10 docentes y 16 docentes en formación.
- ◆ Opiniones orales y escritas.
- ◆ Visitas a las zonas de escuelas multigradas, conversatorio.

Segunda etapa: Diagnóstico y planeamiento.

Objetivo: Determinar las principales áreas de oportunidades y potencialidades para la adquisición por los estudiantes en formación de competencias profesionales para el trabajo en el multigrado.(a corto, mediano y largo plazo, según el diagnóstico).Planear las acciones que se prevén.

Acciones:

- 1.Diagnosticar el grado de preparación teórica que poseen los docentes en formación con respecto al trabajo en aula multigrado.
- 2.Capacitar al equipo de colaboradores en relación a las competencias propuestas, para el trabajo con los docentes en formación.
- 3.Determinar las actividades y preparación que tienen los docentes en formación para la formación gradual de la competencia profesional pedagógica específica para el trabajo en el multigrado.
4. Definición y caracterización de la zona seleccionada para la aplicación de la estrategia.
- 5.Presentar la concepción y etapas de la estrategia metodológica.

Evaluación:

Valoración de la calidad de la estrategia metodológica concebida para ajustar sus objetivos y etapas previstas.

Forma: Intercambio oral de experiencia con los participantes

Tercera etapa: Diseño y aplicación de las acciones formativas para la implementación de la competencia elaborada.

Objetivo: Modelar acciones que se prevén para, con sentido flexible, poner en práctica las acciones adquiridas por los docentes en formación, observando modos de actuación consecuentes para la dirección efectiva del grupo multigrado, apoyados en el método de preparación para la dirección grupal multigrado. Ejecutar en la práctica el sistema de acciones modeladas.

Competencia Profesional Pedagógica Específica para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje multigrado.

Es la expresión didáctica de un conjunto de elementos que conforman la dirección de un proceso único y complejo que implica la planificación, organización, ejecución y control del proceso enseñanza – aprendizaje del grupo multigrado, donde se manifiesta la interacción grupal de los escolares bajo la mediación del maestro y el grupo a partir de lograr integrar con carácter diferenciado el sistema de objetivo – contenidos en los diferentes grados que conforman el multigrado y garantizar la calidad del aprendizaje asimilado por cada escolar en el grupo posibilitando el enfoque protagónico, personológico, desarrollador y creativo del proceso formativo.

Esta competencia está conformada por:

Conocimiento: Lo aportan los programas de las asignaturas de los diferentes grados de la carrera y del multigrado.

Capacidades: Dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje del grupo multigrado.

Conciliar conocimientos, intereses y particularidades individuales de los alumnos/as en un proceso único.

Diagnosticar individualmente a cada grado, al grupo único y a cada alumno/a.

Habilidades: Integrar objetivo – contenidos con diferencias entre los alumnos, grados y grupo.

Planificar una clase única con actividades para diferentes grados a partir del objetivo general planificado y los específicos.

Valores: solidaridad, cooperación, humanismo.

Motivación: A partir de la importancia del tema y su significado en el contexto rural.

Acciones

1. Concebir el proceso grupal, teniendo en cuenta las regularidades psicológicas de cada alumno y del grupo, priorizando las características principales que lo particulariza, teniendo en cuenta el desarrollo cronológico, cognoscitivo, intereses y sexo (diagnóstico inicial).
2. Integrar el grupo multigrado como un grupo único que representa al aula con sus particularidades.
3. Elaborar un objetivo único donde se manifieste lo general a lograr en lo instructivo, educativo y desarrollador en el proceso.
4. Integrar alrededor de un eje, temática o nodos cognitivos el sistema de objetivo – contenidos, alrededor del cual se organiza el proceso de enseñanza – aprendizaje del grupo multigrado en cada asignatura y tema, para todo el grupo. Realizar los ajustes curriculares requeridos.
5. Planificar para cada tema o asunto las actividades docentes y extradocentes que garantizan el cumplimiento de los objetivos de cada grado, organizándolos de forma colectiva e individual, para atender el grupo, grado y al escolar.
6. Seleccionar para cada clase los métodos y procedimientos y medios de enseñanza idóneos para el trabajo con el grupo multigrado y aprovechar las potencialidades de las TIC para orientar la observación colectiva, las explicaciones generalizables y las demostraciones y derivadas de ellas orientar las actividades independientes que se requieren para cada caso: uso de tarjetas, hojas de trabajo.
7. Planificar y organizar actividades colectivas para el grupo multigrado con especificidades para cada grado del grupo y para cada alumno, teniendo en cuenta los niveles de ayuda que estos requieren.

Ejemplo de actividades colectiva para el grupo multigrado.

- Construcción del jardín o el huerto escolar, murales, carteles (derivar las acciones según el grado y edad): ejercicios de cálculo con números naturales.

-
- Clases de las asignaturas, con gradación en los objetivos y tareas, según el grado, la edad y desarrollo.

Ejemplo Lengua Española: lectura de textos e interpretación, confección de textos.

- Elaborar un mural colectivo.
- Elaborar un diorama que represente el hecho histórico. Ejemplo “La Protesta de Baraguá”. Elaborar textos argumentativos acerca del hecho histórico.
- Observación y debate de un vídeo educativo (Teleclase)
- Redacción de composiciones, elaboración de problemas con datos de la producción de café de la zona, preparación de danzas campesinas, obras de teatro.

Subcompetencia para la integración del sistema de objetivo- contenidos para el multigrado.

Como subcompetencia de la competencia profesional pedagógica para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje multigrado, se propone la integración del sistema de objetivo – contenidos.

La integración se asume como un momento importante de la interdisciplinariedad, y en general implica abordar los procesos del pensamiento en su tránsito por la dialéctica del todo y sus partes y del hecho de comprender la existencia de la concatenación universal, de los hechos y fenómenos del mundo material.

Por integración entendemos en este contexto al proceso superior de actividad cognoscitiva donde se establece una integración dialéctica entre el sujeto cognoscente portador de una experiencia teórico-práctica y del objeto cognoscible, portador de un contenido con el que el método científico pedagógico le permite al docente determinar líneas integradoras o directrices

Esta integración puede partir del contenido, de las habilidades, o los métodos, que están en los programas que integran el plan de estudios de la Educación Primaria para adecuarlo al multigrado, con el objetivo de estimular el desarrollo de los procesos lógicos generalizadores del pensamiento de los alumnos.

Esto implica el poder partir para la integración de diferentes vías previstas por la propia interdisciplinariedad para lograr establecer un elemento unificador.

- Por el contenido integrado: hechos, conceptos, leyes.

- Por habilidades: intelectuales y prácticas
- Por la forma: taller, seminario, debate.
- Métodos: problémicos, heurísticos, investigativos.
- Tareas docentes: desarrolladoras, integradas, cooperadas.
- Valores: éticos morales: la solidaridad, la laboriosidad, el colectivismo.

Todo esto demuestra los diferentes enfoques de interdisciplinariedad y, por tanto, también de la integración.

Se asume aquí la integración de contenidos porque es la que mejor se ajusta al trabajo del multigrado.

Exigencias para enseñar a los docentes en formación a integrar los contenidos del multigrado.

- Desempeño satisfactorio en la labor pedagógica.
- Motivación por la carrera, amor por los niños.
- Dominio de los programas del multigrado y de las escuelas graduadas.
- Dominio del diagnóstico-pronóstico de sus alumnos y del grupo en el multigrado.
- Conocimiento del enfoque de integración asumido.
- Dominio del método científico-pedagógico para la determinación de las líneas o directrices de la clase en el multigrado.

Acciones para la integración del sistema objetivo – contenidos:

1. Determinar líneas directrices o integradoras del contenido de los programas de las asignaturas de los diferentes grados del multigrado.

- Buscar nodos o puntos comunes en el contenido de los programas de los grados del multigrado: precisar el objetivo integrador. Realizar los ajustes curriculares necesarios.
- Motivar la actividad docente.
- Analizar las diferencias en la profundidad en su tratamiento. (según el grado). Objetivos específicos de cada grado, para cada contenido objeto de estudio.

- Seleccionar medios y recursos de apoyo a este trabajo.
 - Planificar la clase única con particularidades para cada grado y alumno.
 - Valorar la efectividad de la clase.
2. Planificar tareas integradoras que respondan al objetivo y contenido integrado.
- Confeccionar medios de enseñanza integradores.
 - Elaborar fichas, tarjetas, hojas de trabajo etc. que permitan la profundización del contenido por grado.
 - Diseñar niveles de ayuda al alumno en la realización de las tareas.
 - Estimular el autoaprendizaje de los alumnos en el grupo y de forma individual.
3. Planificar actividades metodológicas a nivel de colectivo zonal para la preparación sistemática de estas acciones en el grupo de trabajo territorial.
- Diseñar tareas donde se vincule la teoría con la práctica con actividades novedosas y significativas para ellos.
 - Dirigir una actividad para el multigrado como modelo de actuación.
 - Diseñar tareas preelaboradas para que el alumno las culmine de manera independiente.
4. Diseñar tipos de control para conocer la efectividad del desarrollo de las acciones y su calidad.
- Mostrar diferentes formas de control: auto control, control grupal, evaluación por dúos, tríos y otras formas que se adopten.
 - Recomendaciones.

Acciones:

I - Capacitar al tutor acerca de la concepción de las acciones formativas de la competencia y la subcompetencia propuesta.

II - Elaborar las acciones que respondan a los indicadores seleccionados, teniendo en cuenta: el contexto, las variantes metodológicas y los grados que integran el multigrado.

III - Proponer las acciones formativas para la competencia profesional pedagógica específica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado y la subcompetencia para la integración del sistema de objetivo - contenidos (relación inter e intra grupal)

IV - Introducir el método “preparación para la dirección grupal multigrado”.

- Preparar a la estructura de dirección, profesores a tiempo parcial, tutores, en las etapas para el dominio del método.

V - Brindar ayuda metodológica a los docentes en formación en el proceso de adquisición del método y de las acciones formativas.

VI – Ofrecer talleres docentes metodológicos para demostrar las vías (acciones) para la ejemplificación de la integración del sistema de objetivo – contenidos en el multigrado.

- Desarrollar prácticas que garanticen la formación de habilidades profesionales pedagógicas.
- Desarrollar actividades extensionistas para que fortalezcan los valores ético - morales de los estudiantes en formación.

VII - Confeccionar planes de clases tipo (modelo) que sirvan de ejemplo para la planificación de las clases en las diferentes variantes del multigrado. Utilizar las potencialidades de las relaciones inter e intra grupales.

- Analizar las clases tipo planificadas

Evaluación:

Valorar el nivel de participación de los docentes en formación y tutores en las secciones de preparación y la calidad de las actividades que se les asignan a los estudiantes.

Cuarta Etapa: Control y evaluación de la efectividad.

Objetivo específico: Valorar el nivel de efectividad alcanzado con la puesta en práctica de las acciones ejecutadas para comprobar con procedimientos cualitativos, los resultados que se van obteniendo en los modos de actuación de los docentes en formación en la dirección del grupo multigrado.

Acciones:

- Valorar la calidad de los modos de actuación logrado por los estudiantes en formación en la dirección del grupo multigrado.
- Evaluar el impacto de la estrategia metodológica aplicada en la escuela multigrado.

Evaluación:

- Valoración de clases modelos planificadas para el grupo multigrado.
- Observación de clases en el multigrado.

Implementación de un pre experimento para validar en la práctica el nivel de efectividad de la estrategia metodológica.

Objetivo específico: Validación de la efectividad de la estrategia implementada, a través de la aplicación de un pre experimento.

La validación de la factibilidad de la estrategia metodológica se efectuó a través de un preexperimento, con los docentes en formación de la carrera de Educación Primaria ubicados en escuelas multigrado en el municipio de Segundo Frente. Con ellos se venía trabajando en la aplicación del Proyecto “La universalización de la formación profesional pedagógica de la educación infantil en las condiciones de montaña”, además se favoreció este trabajo por las relaciones de comunicación de la autora con los docentes en formación, con los directivos, maestros, profesores a tiempo parcial y tutores de la zona de referencia para la atención al multigrado.

Según el autor Kerlinger (1975, pág.149) los experimentos se pueden realizar en dos contextos, el laboratorio y el campo; define el experimento de campo como “ un estudio de investigación en una situación realista en la que una o más variables independientes son manipuladas por el experimentador en condiciones tan cuidadosamente controladas como lo permite la situación “.El contexto donde se realizó el preexperimento es el de campo, en un ambiente natural, comunitario, para los sujetos.

Para el pre experimento el grupo ya estaba formado, de manera intencional, antes del experimento. Fue un grupo intacto y se constituyó atendiendo sólo a la solicitud y cumplimiento con los requisitos para el ingreso a la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, solicitada a la Universidad de Ciencias Pedagógicas.

◆ Los docentes en formación de este grupo fueron similares en cuanto a edades, intereses, niveles de preparación recibida en la carrera, según el modelo del profesional y los objetivos del año que debían cumplir, las edades oscilaban entre 21 y 22 años, estaban motivados por su profesión, no habían recibido en su formación elementos específicos para su trabajo en el multigrado, cursaban ya el quinto año de la carrera, 10 fueron de sexo femenino y 0 de sexo masculino, no existían causales anteriores que pudieran afectar los resultados del preexperimento. (Estos argumentos se daban según lo planteado por Wiersma 1986, en relación a la argumentación necesaria en la muestra para alcanzar la validez interna). Esta investigación tuvo por tanto propósitos descriptivos.

Introducción del Pre experimento Formativo.

Objetivo: Comprobar el nivel de efectividad de las acciones previstas en la estrategia para la formación gradual de las competencias profesionales pedagógicas adquiridas por los docentes en formación de la muestra seleccionada.

Responsable: Jefe de la Investigación.

Muestra: 10 docentes en formación de 5to año de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Este pre experimento se organizó en 3 momentos esenciales:

Pre-Test: Primer Momento.

- Aplicación del diagnóstico de entrada a cada docente en formación de la muestra.

Prueba pedagógica

Se aplicó una prueba pedagógica previamente diseñada a los estudiantes que conforman la muestra de la investigación (Ver anexo # 10).

Prueba Pedagógica de entrada. (Pre - Test)

La prueba pedagógica de entrada fue aplicada a la totalidad de la muestra seleccionada (10 docentes en formación), constatándose una insuficiente preparación teórica y práctica para la correcta dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en el grupo multigrado, demostrado en los resultados que se expresan en la tabla a

continuación, con mayor énfasis en la pregunta número 5, donde el 100% de los docentes en formación que conforman la muestra no pudieron ejemplificar acertadamente en una asignatura los pasos metodológicos que utilizan para la integración del sistema de objetivos-contenidos para el proceso de enseñanza –aprendizaje del grupo multigrado. (Ver anexo # 11)

Métodos aplicados:

Observación a clases en el multigrado.

Entrevista grupal.

Prueba Pedagógica.

Resultados:

- Desconocimiento general de las bases teóricas que sustentan el trabajo en el grupo multigrado.
- Modos de actuación deficientes ya que dirigen el grupo multigrado como grados independientes.

Medidas:

1. Instrumentación de 3 talleres de análisis y reflexión acerca de las bases teóricas asumidas para la formación de competencias profesionales pedagógicas en los estudiantes en formación que laboran en el multigrado.

2. Organización y desarrollo de dos seminarios tipo, conversación detallada para explicar la concepción del Modelo Didáctico y la estrategia metodológica.

Evaluación: Seminario integrador. **Responsable:** Jefe de la investigación.

Etapas de ejecución: 4 semanas.

Segundo Momento

Objetivo: Ejecutar las acciones formativas de la competencia profesional pedagógica específica elaborada para el trabajo en el multigrado: dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo multigrado, y la subcompetencia para la integración del sistema de objetivo- contenidos. (Estrategia)

En este paso se definen las variables que son necesarias para probar la validez de la hipótesis, alcanzar los objetivos y responder las preguntas de investigación.

Esto permite retomar la **hipótesis que ya fue formulada**: si se elabora un Modelo Didáctico que sustente una estrategia para la formación de competencias profesionales pedagógicas del docente en formación de la carrera de Educación Primaria que dinamizado por un método particular, oriente la solución de la contradicción que se revela entre lo general de esta formación primaria y lo específico de su actuación en el aula multigrado en el proceso de universalización, garantizará una formación más integral en este egresado para su desempeño efectivo.

◆ **Variable Dependiente:** Lograr modos de actuación más efectivos en los docentes en formación de la carrera de Educación Primaria para el trabajo en el multigrado.

◆ **Variable Independiente:** Introducción de la Estrategia metodológica y sus acciones.

◆ **Variables Ajenas:** Espacios metodológicos para la introducción de la variable independiente.

Motivación de los directores en el logro de estas competencias en los docentes en formación.

Interés de los docentes en formación por lograr modos de actuación más efectivos en su desempeño profesional.

Vías

1- Introducción de la variable independiente. La estrategia metodológica.

2- Introducción de las acciones formativas de la competencia propuesta (estrategia).

❖ La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo multigrado (con sus acciones) y el accionar a lo inter e intragrupal.

a).La integración del sistema objetivo – contenidos de los programas de los grados del multigrado (con sus acciones)

3- Revisión de planes de clases diseñada para dirigir el proceso en el grupo multigrado.

4- Atención sistemática a los modos de actuación del docente en formación en este contexto.

5- Brindar ayuda metodológica a los modos de actuación observados.

6- Preparación del profesor tutor para atender esta formación multigrado.

Etapa: 4 meses.

Responsable: profesor tutor, metodólogo, responsable de carrera e investigador.

Post – Test. Tercer momento.

Objetivo: Corroborar el nivel de efectividad del nivel alcanzada por los estudiantes en formación de la muestra seleccionada en los modos de actuación adquiridos en el trabajo en el multigrado.

Vías

Observación de clases en el multigrado. Entrevista grupal.

Etapa: 4 semanas

Responsable: Jefe de la investigación.

Resumen

| | | Vías de constatación | Resultados. | Tiempo |
|-------------|---|--|---|-----------|
| Pre - Test | Diagnóstico | Prueba pedagógica de entrada. Observación de clases en el multigrado. | I- Insuficiente preparación teórica y práctica para la dirección del grupo multigrado | 4 semanas |
| | Introducción de la Variable Independiente | | Atención al proceso. | 6 meses |
| Post - Test | | Prueba pedagógica de salida. Observación de clases | III- Avances significativos en la adquisición de modos de actuación más efectivos en los docentes en formación. | 4 semanas |

Resultados del Preexperimento

Se corroboró el nivel de efectividad de las acciones propuestas para la preparación de los estudiantes en formación de las competencias profesionales pedagógicas.

Prueba Pedagógica de salida. (Post - Test)

Después de la aplicación de las acciones diseñadas para la formación de competencias profesionales específicas para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en el multigrado, se corroboró la existencia de avances significativos en la adquisición de modos de actuación más efectivos en los docentes en formación que laboran en estas microuniversidades con respecto a los resultados obtenidos en la etapa inicial (Ver anexo # 12):

- La totalidad de los docentes en formación que conforman la muestra, consideran de vital importancia la preparación específica adquirida para su desempeño efectivo en escuelas multigrado, teniendo como base las competencias profesionales pedagógicas y las acciones para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje en este tipo de enseñanza.
- 7 docentes en formación, para un 70%, mostraron dominio de las acciones para la integración del sistema de objetivo – contenidos, como base para planificar e impartir las clases, así como sus requisitos.
- Todos coinciden en plantear que con la introducción de las competencias profesionales pedagógicas específicas, se logra fortalecer la formación inicial del maestro primario, estando en mejores condiciones para su desempeño en escuelas multigrado, lo que se revierte en una mayor calidad del proceso docente educativo en este tipo de escuela.

Observación de clases.

- El 80% de las clases visitadas fueron evaluadas de bien, y ninguna de regular o mal.

En las entrevistas grupales realizadas se constató:

- Satisfacción por parte de las docentes en formación en relación con la atención diferenciada diseñada, para darle tratamiento a su preparación para trabajar en escuelas multigrado.
- El 100% de los docentes en formación plantean que los profesores tutores y directivos, a partir del trabajo realizado con la integración de contenidos, le han prestado una mejor atención a la formación de

las competencias profesionales y por tanto están en mejores condiciones para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje en el grupo multigrado.

- Los 10 docentes en formación plantean como elemento distintivo sentir una mayor motivación por su carrera y por el trabajo en zonas rurales.
- El total de los directores que conforman la muestra coinciden en plantear sentirse más preparados, para dirigir la formación inicial de los docentes en formación con que trabajan.

3.3. Valoración, a partir de criterios de especialistas, de la coherencia y pertinencia del modelo didáctico y la estrategia metodológica para implementar el método para la adquisición gradual de las competencias profesionales pedagógicas específicas para el trabajo en escuelas multigrado.

Para la valoración cualitativa de los resultados fueron aplicadas una entrevista individual y otra grupal a especialistas, con la finalidad de recoger los criterios sobre la factibilidad de la estrategia metodológica para su instrumentación en la práctica educativa, en los espacios dedicados a la preparación metodológica; fue empleada también de forma preliminar la observación de clases y la instrumentación de la competencia para la integración del sistema de objetivo-contenidos a través de la confección de materiales docentes en la maestría en Ciencias de la Educación, para corroborar la factibilidad del sistema de acciones de la estrategia metodológica propuesta y que es dinamizada por el método de preparación para la dirección grupal multigrado.

DETERMINACIÓN DE LOS ESPECIALISTAS.

Se seleccionaron un total de 39 docentes del territorio, de la provincia y otras provincias, que tuvieran relación directa, ya sea con la práctica pedagógica de las zonas que tienen escuelas multigrado, con la dirección del proceso de formación inicial, o como directivos, profesores a tiempo parcial, docentes que están responsabilizados con la conducción del proceso de formación inicial de los maestros primarios en las sedes universitarias municipales, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas y profesores fundadores del Departamento de Educación en Segundo Frente con experiencia en la labor docente y jubilados de esta especialidad.

Experiencia profesional vinculada con la temática que se investiga.

El 100% de los especialistas seleccionados poseen la experiencia profesional vinculada con la temática objeto de estudio, particularmente en relación con la dirección pedagógica de las escuelas, las zonas rurales y el tránsito por diferentes cargos en el sistema de educación en el territorio de Santiago de Cuba, La Habana, Pinar del Río, las provincias de Holguín, Granma y Guantánamo. Los especialistas poseen más de 20 años de experiencia profesional y muestran el conocimiento sobre la dirección y el trabajo en este tipo de escuelas.

Como se aprecia en la tabla 1 (Ver anexo # 13 a), el 100% de los especialistas encuestados poseen un nivel adecuado sobre la problemática que se investiga; 23 de ellos, para un 58.9%, expresan tener un conocimiento alto sobre el trabajo en escuelas multigrado y sus especificidades, particularmente en la atención a los docentes en formación; mientras que 16, para el 41%, plantean tener un conocimiento muy alto sobre la temática objeto de análisis.

Lo expuesto anteriormente permite considerar como satisfactoria la selección de los especialistas para emitir sus criterios en relación con la pertinencia de la propuesta para ser aplicada en la práctica pedagógica en las escuelas multigradas del Segundo Frente, particularmente en el proceso de formación inicial que transcurre en las microuniversidades y sedes.

Participación y realización de investigaciones vinculadas de alguna manera con la temática tratada.

El 100% de los especialistas seleccionados han participado en investigaciones internacionales, nacionales o territoriales vinculadas con la temática que se analiza. Estas investigaciones fueron a "Eventos Municipales y Provinciales de Pedagogía, "Congreso Internacional de Pedagogía" 1989, 2000,2002, 2005, 2007, 2009", "Taller Provincial del Sector Rural", "Taller Nacional del Sector Rural"; "Taller de Atención a las Escuelas del Plan Turquino"; "Universidad 2006, 2008" ; entre otras.

Los especialistas poseen categorías científicas que avalan la pertinencia de la información que brindan sobre el tema que se estudia, 17 docentes son Doctores en Ciencias, (43,59 %), y 22 son Máster en Educación (56,41 %). El 100% de los especialistas poseen categoría docente, imparten docencia en centros

de Educación Superior, en su mayoría en las Sedes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas, o son cuadros experimentados en las universidades del territorio dirección provincial y nacional. Por la experiencia de trabajo que poseen en el nivel, permiten corroborar la pertinencia de sus criterios como especialistas tal como lo muestra la tabla 2 (anexo # 13 b)

Para evaluar el nivel de conocimiento se propuso una escala del 1 al 5, siendo el No. 1 el de más bajo valor y el 5 el más alto, obteniéndose los resultados más elevados en los valores 4 y 5, tal como se aprecia en la tabla 3 (anexo # 14) Para evaluar la pertinencia de los aspectos constitutivos del modelo didáctico y la estrategia metodológica para el desarrollo de las competencias profesionales específicas en los estudiantes en formación, se aplicó una encuesta (anexo # 15) arrojando estos datos significativos.

Años de experiencia como trabajador en la Educación Superior.

El 100% de los especialistas tienen más de 20 años como promedio en la Educación, y en la Educación Superior, lo cual avala la información obtenida de una experiencia ininterrumpida en este nivel de enseñanza. En sentido general se corrobora como satisfactoria la selección de los especialistas para valorar la factibilidad de aplicación en la práctica de la estrategia metodológica.

Para evaluar los indicadores propuestos se partió de un taller con su metodología la que a continuación se presenta:

Los objetivos generales del taller fueron los siguientes:

- ◆ Evaluar la factibilidad del modelo didáctico y la estrategia metodológica para el desarrollo de las competencias profesionales pedagógicas en los estudiantes en formación que trabajan en microuniversidades multigrado.
- ◆ Buscar puntos de encuentros y divergencias en las principales visiones referidas al método propuesto.
- ◆ Enriquecer la propuesta investigativa desde la perspectiva interpretativa, de sugerencias recomendaciones aportadas por los especialistas.

La metodología que se empleó tiene un enfoque cualitativo, se basa en la interpretación y valoración del modelo didáctico y la estrategia metodológica, a través de los siguientes pasos:

1. Elaboración de un documento contentivo del modelo didáctico y la estrategia metodológica diseñada para la formación de la competencia profesional pedagógica específica en los estudiantes en formación de la carrera de Educación Primaria.

2. Elaboración de la guía para el análisis (Ver anexo # 16).

3. Entrega del documento a los participantes con 8 días de antelación para su análisis individual y/o grupal (en algunos casos se ubicó en los departamentos y zonas rurales). El taller se efectuó a partir de considerar la interpretación de los participantes, los cuales emitieron sus criterios, de acuerdo con sus perspectivas, realizaron interrogantes e hicieron recomendaciones y sugerencias a los aportes fundamentales realizados en la investigación. Para ello se concibió una entrevista no estructurada a los participantes en el taller. Los procedimientos metodológicos seguidos estuvieron dirigidos a:

- Se realizó una presentación oral de 40 minutos por parte del aspirante frente al grupo de especialistas, donde se expusieron los principales resultados aportados en la investigación para a partir de la socialización, explicar el proceso de construcción reflexiva desde la estructura del Modelo Didáctico y dinámica, lo que permitió un mayor nivel de interactividad y enriquecimiento interpretativo desde la comunicación grupal.
- Se realizaron preguntas, en las que se detectó que se debe profundizar más en la formación de competencias profesionales pedagógicas en los docentes en formación y esto propició el intercambio y los criterios valorativos acerca de los principales logros y debilidades de los aportes, así como las sugerencias y recomendaciones para el perfeccionamiento de los mismos.
- Al final se elaboró un informe donde se recogieron las principales reflexiones de los especialistas, aprobadas por unanimidad.

El resultado del taller queda expresado en la síntesis del informe que se presenta a continuación:

⇒ Acordaron que la propuesta presentada es pertinente a los fines que se propone, y en tal sentido emitieron juicios positivos acerca de la estructura del modelo didáctico y la estrategia metodológica.

- ⇒ El modelo resulta novedoso, muy pertinente y suficientemente argumentado, necesario, por cuanto ayuda a perfeccionar los modos de actuación de los estudiantes en formación que trabajan en escuelas multigrado y se puede aplicar a los egresados que también tienen esas carencias.
- ⇒ En relación con el método propuesto, los especialistas resaltan la lógica, coherencia y racionalidad sólida en las acciones que lo conforman.
- ⇒ Los especialistas resaltan el valor pedagógico de la propuesta y enfatizan en su factibilidad y viabilidad en la práctica educativa de las microuniversidades y sedes pedagógicas.
- ⇒ Los directores y metodólogos plantean que la propuesta tiene gran importancia en tanto soluciona un problema latente en sus escuelas.
- ⇒ Los criterios aportados por los especialistas sobre bases sólidas e interpretativas sintetizan el trabajo realizado, los cuales se complementaron con argumentos significativos para reconocer la validez del modelo didáctico y la estrategia que se propone en los aportes de esta investigación.
- ⇒ En este sentido se hicieron valoraciones acerca de las especificidades teóricas y prácticas propias a atender en las zonas rurales y específicamente en las escuelas primarias multigrado, convertidas en microuniversidades.
- ⇒ Se señala que la estrategia es factible de desarrollar en las condiciones de la escuela cubana multigrado y especialmente en la preparación metodológica. Se aborda además la necesidad de que los profesores a tiempo parcial atiendan las actividades prácticas desde las guías de estudio y la dirección de las actividades teórico prácticas.
- ⇒ Se señala como positivo el hecho de que la estrategia no pretende modificar los planes de estudio, ni la concepción de la formación inicial, sino perfeccionar su accionar metodológico sin perder el papel de la escuela como centro formador por excelencia.

⇒ Se reconoce la importancia de tener en cuenta en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo multigrado las relaciones intra e inter grupales para potenciar un aprendizaje escolar desarrollador.

⇒ La validación de las acciones para la formación de la competencia para la integración del sistema de objetivo-contenidos, se trabajó en varios talleres (Ver anexo # 17), donde se incluyeron 8 Master, responsable de las asignaturas de Lengua Española, El Mundo en que Vivimos y Matemática, miembros del proyecto " **La Universalización de la formación profesional pedagógica de la educación infantil en las condiciones de montaña**" y la responsable del proyecto, la DrC María de los Ángeles Mercaderes Ferrer. Se efectuó un trabajo de mesa donde quedaron las integraciones del sistema de objetivo- contenidos de estas asignaturas y ejemplos de clases tipos, garantizando así la calidad de las actividades prácticas con los estudiantes que constituyen la muestra.

⇒ Los maestrantes sintieron satisfacción al poder aportar con sus experiencias materiales docentes, referidas a una de las problemáticas más actuales que tiene la educación primaria en el territorio.

⇒ Los especialistas consideran viable y efectiva la propuesta, aunque algunos reconocen ciertas limitaciones para su implementación. Entre los planteamientos que realizaron se destacan:

- ◆ Insuficiencias en algunos directivos y tutores de las microuniversidades para conducir el desarrollo de las competencias, a partir de las carencias que también ellos poseen en su formación inicial, y el desarrollo no efectivo de la preparación metodológica.

En las conclusiones del taller no se realizaron cuestionamientos en cuanto a su pertinencia, viabilidad y factibilidad para ser aplicada en la práctica educativa de las microuniversidades y zonas multigrado, al contrario, consideraron oportuna su elaboración para perfeccionar la labor pedagógica de los y las docentes, sobre todo los tutores de las microuniversidades en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de perfeccionar los modos de actuación de los docentes en formación. Estos

argumentos permiten corroborar el valor científico-metodológico de los aportes de esta investigación para lograr los fines formativos que demanda la educación superior pedagógica en los momentos actuales.

Conclusiones del capítulo III

1. Las relaciones y la regularidad esencial del modelo hizo posible diseñar la estrategia metodológica contentiva de acciones que posibilitan la formación de competencias profesionales pedagógicas específicas del docente en formación de la Educación Primaria, para un trabajo más efectivo en el aula multigrado.

2. La ejemplificación parcial de la estrategia metodológica propuesta con un grupo de docentes en formación de la carrera de Educación Primaria, permitió significar el valor didáctico de la misma para perfeccionar el proceso formativo de este profesional, a partir de revelar un desarrollo cualitativamente superior en la formación de este docente. Se corrobora, por tanto, su factibilidad de aplicación en la praxis profesional.

3. La estrategia metodológica para perfeccionar la formación inicial del docente que trabajan en escuelas multigrado constituye el medio a partir del cual se concreta en la escuela el modelo didáctico.

4. Se corroboró en la validación, a través del preexperimento y los talleres con especialistas, que el Modelo Didáctico para la formación de la competencia profesional pedagógica específica y la estrategia metodológica en que se concretan los aportes de la investigación son factibles de instrumentar en las microuniversidades multigrado en las comunidades rurales ya que actualmente se cuenta con las condiciones imprescindibles para este propósito.

CONCLUSIONES GENERALES

Como resultado del trabajo realizado, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. La caracterización epistemológica y praxiológica, así como el análisis histórico del objeto investigado revelaron las inconsistencias y las contradicciones teóricas y prácticas que subsisten en los referentes consultados y permitieron asumir una postura integradora para el estudio del proceso formativo del maestro primario que labora en el multigrado.
2. La valoración del estado actual del problema de investigación puso de manifiesto las insuficiencias que en la preparación docente y metodológica tienen los docentes en formación, profesores a tiempo parcial y tutores para la dirección del proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el grupo multigrado, así como el desconocimiento de la organización de este proceso según sus variantes metodológicas y sus diferencias en relación con la escuela graduada, lo que evidencia las carencias teóricas existentes para sustentar el trabajo en este tipo de escuela.
3. La modelación construida permitió revelar la relación entre la formación de competencias profesionales pedagógicas generales y la específica para trabajar en el multigrado, que exige de estadios de desarrollo cualitativamente superiores en estos procesos formativos, para superar los enfoques tradicionales que subsisten actualmente en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela multigrado. Esta necesidad científica conllevó a proponer nuevos estudios teóricos y prácticos en estos profesionales de la educación que se concretan en el modelo y la estrategia propuesta.
4. La lógica integradora revelada en el modelo deviene en la estrategia metodológica en acciones formativas que se realizan a través de una visión integral y única del proceso formativo contextualizado al contexto rural con un grupo multigrado.
5. La interpretación cualitativa de los resultados alcanzados a través de la aplicación del preexperimento, su valoración crítica y ejemplificación parcial de la estrategia propuesta, así como el taller de socialización con los docentes en formación y con los especialistas, permitieron corroborar la validez científica, metodológica y práctica del modelo y la estrategia propuestos, perfeccionando así el proceso que se investiga.

RECOMENDACIONES

1. Continuar perfeccionado el tema referido al proceso de formación inicial del Maestro Primario que trabaja en microuniversidades multigrado, con la finalidad de buscar nuevas alternativas de solución a los problemas referentes a la elevación de la calidad del aprendizaje en la escuela primaria, con énfasis en la dirección del proceso enseñanza – aprendizaje, en los diferentes contextos.

2. Organizar talleres para la preparación de los directores, tutores y profesores a tiempo parcial que trabajan en microuniversidades multigrado, encaminados a su preparación con respecto a la elaboración de estrategias a partir de la utilización conveniente del modelo didáctico para la formación de competencias profesionales pedagógicas específicas propuestas y del método para la dirección del proceso enseñanza aprendizaje en el multigrado.

3. Perfeccionar el trabajo metodológico en las zonas rurales que tienen escuelas multigrado con el objetivo de darle tratamiento al desarrollo de la competencia profesional específica, así como el enfoque flexible y desarrollador que debe caracterizar la formación integral de los Maestros Primarios.

4. Se considera necesario recomendar a la comunidad científica que labora en este tipo de enseñanza que continúe profundizando en el estudio de esta temática con énfasis en:

❖ La definición de una metodología para el trabajo de preparación del tutor que forma maestros en la carrera de Educación Primaria, para trabajar en microuniversidades multigrado.

BIBLIOGRAFÍA DE LA AUTORA VINCULADA CON LA TEMÁTICA INVESTIGADA

1. **Algunas Vías para la dirección de una zona de escuelas multigradas.** “Congreso Internacional Pedagogía 2003”. Soporte electrónico (IED. 173) CDIP. UCP. Frank País García. Santiago de Cuba. 2003.
2. **La Universalización: Su Impacto en las Serranías del Segundo Frente.** “Congreso Provincial de Pedagogía 2007”. Soporte electrónico. CDIP. UCP. Frank País García. Santiago de Cuba. 2006.
3. **La Universalización: Su Impacto en las Serranías del Segundo Frente.** “Congreso Internacional Pedagogía 2007”. Soporte electrónico (FOR. 114). CDIP. UCP. Frank País García. Santiago de Cuba. 2007.
4. **Reflexiones Acerca de la Formación Inicial del Maestro Primario, para su Trabajo en el Multigrado.** 6TO Congreso Provincial de Educación Superior.2007. Soporte electrónico. CDIP. UCP. Frank País García. Santiago de Cuba. 2006.
5. **Reflexiones Acerca de la Formación Inicial del Maestro Primario, para su Trabajo en el Multigrado.** “6TO Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2008”. Taller Internacional “La Formación Universitaria del Personal Docente en el mejoramiento de la calidad de la educación”. Soporte electrónico. CDIP. UCP. Frank País García. Santiago de Cuba. 2008.
6. **La universalización. Propuesta de un programa taller para la formación de competencias profesionales en el maestro multigrado.** “Congreso Internacional de Pedagogía 2009”. Soporte electrónico (PRI. 108). CDIP. UCP. Frank País García. Santiago de Cuba. 2009.
7. **Modelo didáctico para la formación de competencias profesionales pedagógicas específicas en el maestro del multigrado.** “7mo Congreso Provincial de Educación Superior. Universidad 2010”. CDIP. UCP. Frank País García. Santiago de Cuba. 2009.

8. **El trabajo científico estudiantil. Su fundamento y concepción curricular.** Colectivo de autores. (Resultado del proyecto. “La universalización de la formación profesional pedagógica de la educación infantil en las condiciones de montaña”). Material Docente aprobado por el MINED. 2008.
9. **Particularidades del trabajo metodológico en la Universalización.** Colectivo de autores. (Resultado del proyecto. “La universalización de la formación profesional pedagógica de la educación infantil en las condiciones de montaña”). Material Docente aprobado por el MINED. 2008.
10. **El trabajo independiente de los estudiantes en las condiciones de universalización.** Colectivo de autores. (Resultado del proyecto. “La universalización de la formación profesional pedagógica de la educación infantil en las condiciones de montaña”). Material Docente aprobado por el MINED. 2008.
11. **La formación de competencias profesionales en el maestro de la escuela multigrado.** Propuesta de un programa taller. Colectivo de autores. (Resultado del proyecto. “La universalización de la formación profesional pedagógica de la educación infantil en las condiciones de montaña”). Material Docente aprobado por el MINED. 2008.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Vela Valdés, Juan: "La nueva universidad: necesidad histórica y responsabilidad social" Universidad 2008. Conferencia Inaugural.
2. DELORS, JACQUES (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid, Editorial Antillana /UNESCO.
3. Proyecto Regional de Educación para América Latina, (2001-2005). p. 2.
4. Castro Ruz, Fidel.: Discurso en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico"Manuel Ascunce Domenech", 7 de julio de 1981. p. 13.
5. **Martí Pérez José**. Obras Completa .La Habana: Editorial Ciencias Sociales, tomo 8, 1975, p.281.
6. Miranda Vázquez Avelina. Evolución histórico-pedagógica de la formación del maestro primario en Cuba de 1898 a 1952. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, 2005.p.57.
7. Varona, Enrique José. Revista Varona .Habana 1978.Citado por Fernández Mújica.
8. José Martínez D .García Galló P.18.
9. Aguayo Alfredo M. Un Programa de Acción Pedagógica.1945.p.32.
10. Guerra Ramiro. Obra Rehabilitación de la escuela pública .1922.
11. Chauvin, Orestes.Apuntes de la Escuela Rural en Cuba.Santiago de Cuba.Imprenta Arroyo.1945, p.36.
12. Castro Ruz, Fidel. "Discurso de inauguración del Curso Escolar 2002-2003 en Periódico Granma. La Habana19 de septiembre de 2002, p1.
13. Álvarez de Zayas Carlos M. Didáctica."La Escuela en la Vida".La Habana .Editorial Pueblo y Educación, 1999.p.15.
- 14.----- . Didáctica."La Escuela en la Vida".La Habana .Editorial Pueblo y Educación, 1999.p.7.

15. Rico Montero (.2001).Proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones del aula multigrado. Folleto número 5 Formación de los Directivos y Docentes del Sector Rural Ministerio de Educación.2008 .p, 9y10.
16. Martí, José."Obras Completas".Tomo XVI.Editorial Tierra Nueva.Habana,1961,p,177.
17. Castro Ruz, Fidel. Discurso pronunciado en el primer curso emergente de maestros primarios.Tabloide especial ·# 4, 15 de marzo de 2001.
18. Cortón, 2002 El criterio que sostiene la autora en este sentido es resultado de su tesis de maestría sobre la base del análisis de los puntos de vista de diversos autores cubanos consultados, (Ortiz F., 1991) (Guanche J, 1998) (Fernández R.R. 2000) (Arjona M., 1998) (Pogolotti G. y otros 2001)
19. Del Toro M., Suárez C. Estrategia Didáctica de Orientación Psicológica .Tesis en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas .Santiago de Cuba 2002.
20. 20.M` ,0k9`9 j`ju jn9

BIBLIOGRAFÍA

- 1.A: / multígrado/ Desarrollo curricular. htm. [http://biblioteca digital .v central. d/documentos/ ministerio/ Desarrollo / contenido \[en línea Ministerio Desarrollo Uruguay\]](http://biblioteca digital .v central. d/documentos/ ministerio/ Desarrollo / contenido [en línea Ministerio Desarrollo Uruguay] 2005) 2005
- 2.A: // Proyecto- coordinación nacional de escuela rural. Htm. 2001 Temuco. Chile. Micro centro rural.
- 3.ABREU R. ROBERTO: La pedagogía profesional: una propuesta abierta a la reflexión y al debate. –La Habana: ISPETP.- 2000 (Material mecanografiado).
- 4.ADDINE. F, FÁTIMA y Otros: Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía. La Habana, Editorial pueblo y Educación, 2002
5. _____: Diseño curricular. Folleto básico del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Habana, 2000
6. _____: Didáctica y currículum. UATF, Potosí, 1997
- 7.AGUAYO, ALFREDO M: Un programa de Acción Pedagógico.--(s.n.), 1945
8. _____: Didáctica de la escuela nueva.----La Habana. Cultural. S.A., 1937.
9. _____ y H. Mz, Amores.: “El método de proyectos”.--pp, 120--133.En Pedagogía para escuelas y colegios normales.--La Habana. Cultural. S.A, 1940.
10. _____: Tratado de Psicología Pedagógica. La Habana, La Moderna Poesía, 1925.
11. _____: Pedagogía científica. Psicología y Dirección del aprendizaje. La Habana “Cultural, S. A “ , 1930
12. _____: Los cursos de estudio. – La Habana: Editorial Cultural, 1939
13. _____: Prólogo de cuestiones pedagógicas. La Habana: Editorial Cultural, 1937

14. ALBUJÁNOVA S .K. A: “La correlación entre lo individual y lo social como principio metodológico de la psicología de la personalidad. En, Problemas teóricos de la psicología de la personalidad. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1995”, p. 36-83.
15. CÉSPEDES QUIALA, ALEXIS. Concepción Teórica de la gestión didáctica del proceso de sistematización de las habilidades profesionales en la formación multigrado en la Licenciatura en Educación Primaria. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP. Santiago de Cuba, 2009.
16. ALMAGUER, D .A. y otros. Modos de Actuación del Licenciado en Educación Primaria. Material impreso. ISP Frank País García Santiago de Cuba, 2003.
17. ALMENDROS, HERMINIO: “Carta a un maestro de una escuela rural”. En Educación (Habana). -- No.88, Mayo- agosto 1996
18. ALONSO TAPIA, J. MONTERO, I.: “Motivación y aprendizaje en el aula”. p. 183 – 199. En Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. II Psicología de la Educación. Madrid. Alianza Editorial, 1990.
19. ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS: La escuela en la vida. Edición Pueblo y Educación. La Habana. 1999.
20. _____: Objeto de la Didáctica en la Educación Superior y sus características.--La Habana, 1984
21. _____: Hacia una escuela de excelencia.-- La Habana: Editorial Academia, 1999.
22. _____: Epistemología. CEES. Manuel F. GRAN. Universidad de Oriente. 1995. p. 99 (soporte magnético)
23. _____: Pedagogía y Didáctica. El proceso formativo en material impreso.
[s.a]

24. _____: Diseño curricular en la educación superior cubana. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
25. _____: Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004
26. ÁLVAREZ VALIENTE, ILSA: El Proceso y sus movimientos: Modelo de la dinámica del proceso docente educativo en la educación superior. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Cátedra Manuel F. Gran. 1999
27. ANA MARÍA. GONZÁLES SOCA. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, 2002.
28. AÑORGA MORALES, JULIA: La educación avanzada. Editorial Academia. España. 2001
29. ÁREAS B. G. Informe del Centro de Atención Psicológica Alfonso Bernal del Riesgo. <http://www.uh.cu/facultades/psico/webdepsicología.htm>. 2000
30. AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D; lanesian, H: Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo. México. Editorial Trillas, 1983.
31. AVEDAÑO, RITA: Una escuela diferente. – La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988
32. AVENDIÑO, R Y MINUJÍN. A. Una escuela diferente. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1989.
33. ÁVILA PÉREZ, ZENAIDA: Las habilidades profesionales para dirigir el proceso docente educativo en escuelas primarias, a través de los fundamentos de la actividad pedagógica. Tesis de Maestría, Las Tunas, 1996
34. _____: El multigrado: una necesidad educacional. Las Tunas. ISP "Pepito Tey", Material mimeografiado, 1996
35. _____: Didáctica. – La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996

36. AZMOR MENGUES, PILAR: Escuelas rurales y profesores rurales.- En Revista Española de Pedagogía (España). -- Enero-abril, 1995.
37. BALDIVIER N, J: Metodología en la organización del trabajo educacional.--La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
38. BARRIGA DÍAZ, ÁNGEL: Ensayos sobre la problemática curricular: -- México Editorial Trillas, 1991.
39. BARRIGA, H. CARLOS. El currículo por objetivos o por competencias. Autoeducación. Instituto de Pedagogía Popular. Año XIX, No 56, Lima, 1999.
40. BARRIOS, O.I. Una investigación en busca de la transformación grupal. CIE Graciela Bustillos, Ciudad de la Habana, 2004.
41. BAUNEYJI Y ARÍSTIDES CEMADON: Educación Rural, elementos para un plano de teabaltro nos escolos municipais. – Brasil Editorial Erangraf. Porto Alegre, 1989
42. BAZDOESCH PARADA, M. Las competencias en la formación de docentes. , Material impreso ITESO, 2006.
43. BELTRÁN LLERA, JESÚS A. Y M. POVEDA FERNÁNDEZ: "Estrategias de aprendizaje". p. 413-434. En. Psicología de la Educación Aplicada. Madrid, Editorial CCS, Alcalá 166, 1998
44. BERMÚDEZ S, R. Y RODRÍGUEZ, R. M: Teoría y Metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. 1996
45. BETANCOURT, J. y otros: Pensar y Crear. Educar para el cambio.--- La Habana Editorial Academia, 2002.
46. BLANCA CORTÓN ROMERO. Estrategia de intervención pedagógica para potenciar la función cultural de la escuela en la comunidad. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP. Santiago de Cuba, 2008

47. BOLAÑO MARTÍNEZ, VÍCTOR: "Los auténticos métodos activos en la didáctica moderna". En Desafío Escolar.- Año 1.Vol. La Habana, febrero 1997
48. BORREGO S, ALFONSO: "El maestro rural". En Edúcate (Cali) No.7, 1989.
49. BRITO H: Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987
50. BUENAVILLA RECIO, R. y Otros: Historia de la Pedagogía en Cuba. – La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995
51. BUENDÍA EINSMAN, L.: "Las ayudas del profesor en el aprendizaje cooperativo y su influencia en la evaluación criterial:" En Revista de Investigación Educativa, Vol. 14 .No 2 (S. E), 1999. p. 95 – 120.
52. BUZÓN MERCEDES Y SILVERIO MERCEDES: Las ideas rectoras en el proceso de investigación de los conocimientos. En Revista Varona (Habana). – No. 16, año III, enero-junio, 1986.
53. CABALLERO DELGADO, ELVIRA: Didáctica de la escuela primaria. Selección de lecturas. _ La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 2002
54. CABALLERO, D. E. Diagnóstico y Diversidad. Selección de Lecturas. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2002.
55. CALUNGA, S.S: Intervención educativa destinada al incremento de la autoestima en escolares con dificultades para aprender. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "José Martí", Camaguey. 2000
56. CARDENTHEY A. J. y Otros: Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista Tomo 2. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992
57. CARRETERO, M. y Otros: "Psicología de la instrucción, razonamientos y conocimientos específicos". En Infancia y Aprendizaje. Madrid. Alianza Editorial, 2001. p. 59 – 60.

58. CARTAYA COTTA, Perla A. y J. A. Joanes: Raíces de la escuela primaria pública cubana (1902-1925). La Habana Editorial Pueblo y Educación, 1996
59. CASTELLANOS B [et. al). Aproximación a un marco conceptual para la Investigación educativa. CEE ISP. La Habana, 2001.
60. CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ y otros. Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2005.
61. CASTELLANOS SIMONS, Beatriz y otros: Aprender y Enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora, La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 2002.
62. _____: La comprensión de los procesos de aprendizaje: apuntes para un marco conceptual; Centro de Estudios Educaciones. I.S.P. Enrique José Varona. Cuba, 1999
63. _____: Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. Curso 16. Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana, 2003`
64. _____:La gestión de la actividad de Ciencia e Innovación Tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la Educación. Material impreso, La Habana, S/A.
65. CASTELLÓ, M; GUASH T y E IIESA. E: Las estrategias de aprendizaje: conceptualización y líneas de investigación. Memorias de la V Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación. Camaguey, CGI/CD ROM. 1999
66. CASTRO RUZ, FIDEL. Discurso pronunciado en el primer curso emergente de maestros primarios. Tabloide especial #4, 15 de marzo del 2001.
67. Monografía. CeeS. "Manuel Fajardo Gran". Universidad de Oriente, 2000
68. CHÁVEZ V., J. PASTOR Y JOSÉ L. LISSABET R: Enseñar aprender en aulas de grados múltiples. Proyecto metodológico para la escuela multigrado. Curso Pre evento IPLAC. Habana, 2001.

69. CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JUSTO: "Principales tendencias de las teorías educativas en la América Latina". En Educación Educativa: (Cali). -- No.18, mayo- agosto 1995.
70. _____: "Los proyectos educativos en América Latina en la actualidad: Criterios para una reflexión".-- En Pedagogía 90 (La Habana: Empresa Impresora Gráfica MINED.-- febrero 1990.
71. _____: Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. – La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996
72. CHAWRIN, ORESTES: Apuntes de la Educación Rural en Cuba.--Santiago de Cuba: Imprenta "Arroyo", 1945
73. CHERYL, A.P. Mediación en Conflictos Interpersonales y de pequeños Grupos. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela, 2002.
74. CHOMSKY, NOAM. Estructuras Sintácticas 1957.
75. Citado por GARCÍA GALLÓ en: "Bosquejo general del desarrollo de la Educación en Cuba". En Educación (La Habana) Año XI, No 40 julio- Septiembre. , 1980
76. Colectivo de autores. "La clase en aula multigrado". En La enseñanza de la Lengua materna en la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación, Habana. 1995
77. _____: Temas de introducción a la Formación Pedagógica. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2004.
78. _____: Funciones del director territorial. Curso 1995-96. ; La Habana. 1996
79. _____: La Educación Primaria en las Montañas. La Habana, editorial Nacional de Cuba. Editora Pedagógica, 1965
80. _____: Orientaciones Metodológicas para instrumentar los Ajustes Curriculares en la Educación Primaria Curso 2004-2005. La Habana, editorial Pueblo y Educación, 2005

81. _____: Para ti, Maestro. Folleto de Ejercicios. 6to grado. La Habana. editorial Pueblo y Educación, septiembre 2005
82. _____: IV Seminario Nacional a Docentes. La Habana, editorial Pueblo y Educación, 2004
83. _____: V Seminario Nacional a Docentes. La Habana, editorial Pueblo y Educación, 2005
84. _____: Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de las escuelas multigrados. Folleto No. 12 ITM 19. La Habana, 1994.
85. _____: Material impreso. Algunas precisiones para el trabajo en las escuelas rurales multigrado. La Habana, 2008
86. _____: Material Computarizado. Modelo de Escuela Primaria. La Habana, 2003
87. _____: Planeación de Lecciones Multigrado 3. México 1997
88. _____: La escuela en la montaña. La Habana, editorial Pueblo y Educación, 1963.
89. _____: "Una propuesta pedagógica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales". Folleto No 1, editorial PUBLICITUR. MINED. 2004.
90. _____: El trabajo científico metodológico y sus particularidades en el sector rural. Folleto No 2, editorial PUBLICITUR. MINED. 2004.
91. _____: Formación integral de los niños y las niñas del sector rural. Folleto No 4, editorial PUBLICITUR. MINED. 2008.
92. _____: Formación de los directivos y docentes en el sector rural. Folleto No 5, editorial PUBLICITUR. MINED. 2008.
93. COLL, CÉSAR: Psicología y currículum. Cuadernos de pedagogía. Editorial Pairo. México, 1987.

94. _____: "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, 1999
95. COLLAZO D. V; y PUENTE A. M. La Orientación de la Actividad Pedagógica, editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1992
96. Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 2002.
97. Comunicación en la escuela y la comunidad ILCE. En cuaderno de auto estudio para el docente rural. México. Primera Edición, 1998
98. CORREOSA DEL RISCO, F.: La escuela rural cubana. Su evolución y significación social. – La Habana: Edición Hermes, 1991
99. CUBA MES. Compendio de lecturas sobre diseño curricular y en evaluación de currículum: La Habana, 1994.
100. _____: Dirección de Planificación y estadísticas: Plan de acción para el trabajo en las zonas de montaña: Curso escolar 1996-97. -- C. Habana, 1997
101. _____: Resolución No. 60 Para el trabajo metodológico, curso 1997 – 1998. La Habana, 1997.
102. _____: Precisiones para el trabajo metodológico curso 1998 – 1999. La Habana 1998
103. _____: Material computarizado. Precisiones para el trabajo en las escuelas rurales multigrado. La Habana 2003
104. _____: Papel del maestro de la montaña y quehacer socioeducativo. Curso escolar 1999-2000. --La Habana 2000. --3p

105. _____: Aprendiendo a observar. Curso de Estudio Dirigidos para la Formación de Maestros, La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1971
106. _____: Recomendaciones Metodológicas para el desarrollo de las clases en la escuela multigrado IMT 19. Folleto 12. La Habana, 1993
107. CUBA MINED: Recomendaciones Metodológicas para el desarrollo de las clases en el multigrado: Folleto del 1 al 14. --La Habana (s. n), 1991
108. CUBELA, J. M. Modelo Pedagógico de la Orientación Educativa Personalizada del Maestro al Escolar. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Santiago de Cuba, 2005.
109. DAVIDOV, VASILII. La enseñanza escolar y el desarrollo psicológico. Editorial Progreso. Moscú, 1990.
110. _____: Tipo de generalización de la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982
111. _____: La enseñanza y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso. Moscú, 1988
112. DECROLY, O. La función de globalización y la enseñanza. Madrid. Revista de Pedagogía, 1999.
113. DE LA LUZ Y CABALLERO, JOSÉ: Escritos educativos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987
114. DEL TORO, MARÍA: Concepción didáctica sobre las estrategias de orientación psicológica. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2002
115. Dell'ordine J. L.: Aprender a aprender. Monografía. <http://www.monografias.com/cgi-bin/recomendar.cgi>. 2000

116. DELORS, J. Et al. (1996) La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, Santillana y Ediciones UNESCO, Madrid.
117. DELORS, JACQUES: La educación encierra un tesoro. México D. F. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO, 1997
118. DÍAZ BARRIGA FRIDA: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc Graw – Hill. Colombia, 2000
119. _____: Aproximación metodológica al diseño curricular hacia una propuesta integrada en tecnología educativa y comunicación (México)--marzo 1993.
120. _____: Metodología de diseño curricular para la educación superior, 1997.
121. DÍAZ BARRIGA, A. Alcance y limitaciones de la metodología para la realización de los planes de estudio. (S.A.). (S. E.)
122. Diccionario de Pedagogía LABOR Tomo primero, Barcelona, Editorial LABOR. S.A., 1936
123. Diseño curricular para la formación de docentes en educación rural. --Caracas Universidad Pedagógica Experimental: libertador, 1987
124. ESCAÑO, J. GIL DE LA SERNA. M: Cómo se aprende y cómo se enseña. Barcelona. I C E---Horsori, 1998.
125. ESCUDERO VINENT, MIGDALIA: La diferenciación de la enseñanza en la clase de 2do grado de la escuela primaria: vía importante para potenciar el desarrollo cognoscitivo en las aulas. Tesis de doctorado, Cátedra Manuel F. Gran. 2002
126. ESCUDERO, V. M. La enseñanza diferenciada. Vía para facilitar el Desarrollo cognoscitivo de los escolares del 2. ciclo de la Enseñanza primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba, 2001.

127. EZPELETA, JUSTA. Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. En Revista Iberoamericana de Educación. Méjico, 1999. mail. Abdcee/@mailcily. Com. Consultado 23 de octubre 2005.
128. FERNÁNDEZ, ANA M. Sobre la noción de competencia comunicativa. Breve marco teórico. Centro de estudios Educativos, Universidad Pedagógica E. J. Varona, La habana, 2001.
129. FRANCISCO TREJO DEL PINO. La formación de la competencia práctico laboral del docente en formación inicial en la universalización. Concepción teórico-metodológica para su sistematización en la disciplina Formación Pedagógica General. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP. Santiago de Cuba, 2008.
130. FUENTES GONZÁLEZ, H. Modelo Holístico Configuracional de la didáctica de la Educación Superior. Monografía. CeeS "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. 1998
131. _____: El Proceso de investigación científica desde el modelo Holístico Configuracional". Material en soporte magnético Cátedra Manuel F. Gran. Universidad de Oriente.2000.
132. _____: MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR "LA UNIVERSIDAD HUMANA Y CULTURAL". . CeeS "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. 2009
133. _____: La Teoría Holístico Configuracional del Proceso Docente Educativo.
134. _____: Modelo Curricular en base de Competencias Profesionales.
135. _____: Dinámica del proceso docente-educativo. Monografía. CeeS "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente, 2000

136. -----: Didáctica de la educación Superior. Monografía. CeeS
"Manuel F. Gran", Universidad de Oriente. Año 2000
137. -----: Conferencia sobre diseño Curricular. Monografía. CeeS.
"Manuel Fajardo Gran". Universidad de Oriente, 1995.
138. GARCÍA GALLÓ, J: Leyes de la dialéctica. Habana. Editorial Gente Nueva. Cuba, Año 1985
139. -----: Bosquejo histórico de la educación en Cuba. – La Habana: Editorial
Pueblo y Educación, 1978
140. GEL L, A. Herma Guilarte Columbié y Ángel Bravo. Formación, Desempeño y superación del
maestro de escuela multigrado. Antecedentes y perspectivas. Santiago de Cuba, 2002.
141. GEL LABAÑINO, ADIA. La construcción de textos escritos. Su desarrollo en los escolares de
tercer y cuarto grados de la escuela rural. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, 2003.
142. GONZÁLEZ REY., FERNANDO Y ALBERTINA MITJÁNS: La personalidad. Su educación y
desarrollo.-- C. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.
143. GONZÁLEZ DEL CAMPO, L. La educación rural en Cuba. – La Habana, 1945.
144. GONZÁLEZ S. ANA M. Y CARMEN REINOSO: Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía.
Editorial Pueblo y Educación, C. Habana. 2002
145. GONZÁLEZ, G. A. El aprendizaje significativo y el quehacer de educar. Un enfoque humanista.
<http://www.sepys.gob.mx/letras/apred.html>. 2000
146. GONZÁLEZ, REY. F. La personalidad y su importancia en la educación. Revista Educación y
Ciencia. Yucatán, México. Vol.1 No4, 1991.
147. -----: Comunicación, personalidad y Desarrollo.-- La Habana: Editorial
Pueblo y Educación, 1995.

148. _____: Epistemología cualitativa y subjetiva. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1997.
149. _____: La actividad en la psicología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1971
150. GONZÁLEZ SERNA D: Teoría de la motivación y práctica profesional. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995
151. _____: Problemas filosóficos de la psicología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1984.
152. GUERRA SÁNCHEZ, RAMIRO: Fundación del Sistema de Escuelas Públicas en Cuba, 1900—1901. La Habana. E. LEX, 1954
153. GUILARTE C. HERMA. Concepción didáctica sobre la formación multigrado del maestro desde la disciplina estudios de la naturaleza y su metodología. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, 2003.
154. GUIX, Y P. SERRA: “Los grupos cooperativos en el aula, una respuesta al reto de la diversidad en la escuela primaria” En Aula de innovación educativa, No.59, pp.46-. 48,2003.
155. HERNÁNDEZ RUÍZ, S: La escuela unitaria completa. – La Habana. Centro Regional de la UNESCO, 1967
156. INSTITUTO INFORMÁTICA EDUCATIVA. Micro Centro Rural. Escuela multigrado: [en línea] [Uruguay. Universidad de la Frontera] 25 de abril del 2002.[http:// www.ee c. Ufro. d /Proyecto/ indexcundes.htm](http://www.eec.edu.uy/Proyecto/indexcundes.htm). consultado 10 agosto 2002.
157. INPAHU. Sta. Fé de Bogotá. Colombia. 2000.
158. JOHNSON, D. W., R.T, Johnson.y E.J, Holubec: El aprendizaje cooperativo en el aula.--Buenos Aires: Paidós, 2001.

159. JORGE FORGAS BRIOSO. Modelo para la formación profesional en la educación técnica y profesional sobre la base de competencias profesionales, en la especialidad mecánica de taller.
160. LABARRERE REYES, GUILLERMINA. "Principios de la enseñanza". En Selección de temas psicopedagógicos. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 2001
161. LABARRERE SARDUY, ALBERTO F.: "Aprendizaje para el desarrollo". En Revista Cubana de Psicología Vol.17 No.1, Universidad de la Habana.2000
162. LABARRERE, G Y VALDIVIA G. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1981.
163. LABRADA, CRISTINA: Atención a la Diversidad. España. Universidad Autónoma de Barcelona, 2001.
164. LEONTIEV, A. N. Sobre la formación de las capacidades. En Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades. Compilado por I. I. Iliasov y V. Ya. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1986.
165. _____: Actividad, conciencia y personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1981
166. _____: La actividad en la Psicología. – C. Habana: Editorial libros para la educación, 1979
167. LÓPEZ LÓPEZ, MERCEDES: La atención a la escuela rural.--La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982. -7p.
168. LÓPEZ MELERO, M. La integración escolar, otra cultura. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Málaga, 1990
169. LÓPEZ, MERCEDES Y PÉREZ CELIA: La dirección de la actividad cognoscitiva. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1993.

170. LÓPEZ, J: La orientación de la actividad cognoscitiva en los escolares en Temas de Psicología para maestros II. La Habana Editorial Pueblo y Educación, 1989
171. MACHADO, R: Cómo se forma un investigador.--C. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.
172. MAÑALICH SUÁREZ, ROSARIO. "Interdisciplinariedad y Didáctica". En Educación No. 94 Mayo-agosto 1999 / Segunda época. La Habana, 1999
173. MÁRQUEZ, ALEIDA: Habilidades, proposiciones para su evaluación. Folleto mimeografiado. Santiago de Cuba. (S. A.)
174. _____: Sistema Teórico Metodológico para la formación de habilidades. Material impreso. ISP "Frank País García. Santiago de Cuba , 1999
175. _____: "Ideario Pedagógico". La Habana [S.E], 1961
176. MARTÍ, JOSÉ."Obras Completas".TOMOxvi.Editorial Tierra Nueva. Habana ,1961.
177. MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, M. El desarrollo intelectual desde la dirección del Aprendizaje en escolares del multigrado complejo4.5.6. grados. Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP. Santiago de Cuba, 2006.
178. MARTÍNEZ RUBIO, B. La interdisciplinariedad en la Ciencia, la Didáctica y Currículo. Editorial del pedagógico de San Marcos, Lima, Perú, 2003.
179. MITJÁNS MARTÍNEZ, ALBERTINA: Creatividad, personalidad y educación. –C. Habana: Editorial Pueblo y educación, 1995.
180. MIYARES GONZÁLEZ, M. E. La construcción de estrategias de aprendizajes De la Naturaleza en el 5. 6. grados de la escuela Multigrado. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP. Santiago de Cuba, 2006.

181. MONCADA, CARIDAD P. D: Modelo pedagógico para el diagnóstico de la capacidad de aprendizaje en el primer ciclo. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Cátedra Manuel F. Gran. 2002
182. MONEREO, CAMES: Estrategias de enseñanza y aprendizaje. --Madrid: GRAO Editorial de Servies Pedagogies, 1999.
183. MOYA, M.: Aprendizaje significativo. <http://www.ispo.cec.be/policy/isf/Welcome.html> 2001
184. NISBET J. Y SHUCKSMITH J.: Estrategias de aprendizaje. Santillana. Aula XXI. 1993
185. Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior editado en la Universidad Estatal de Bolívar (H. Fuentes 2009).
186. PÉREZ, CELIA y Otros.: Folletos para el trabajo en las escuelas rurales multigrados. MINED. – Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989
187. RICO PILAR y Otros. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación, Habana, 2001
188. RIVERO, LISSABET Y CHÁVEZ PASTOR: Estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria multigrado. Curso Pre-evento Pedagogía 2003. La Habana, 2003. Material Impreso
189. RIVIERE PICHON E.: Grupos de aprendizaje. Editores S. A. Argentina, 1989
190. RIZO CABRERA, C. Un proyecto curricular para la escuela cubana. En selección de temas psicopedagógicos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2001
191. RODRÍGUEZ IZQUIERDO, JESÚS [. et. al]. “El trabajo científico metodológico y sus particularidades en el Sector Rural” Folleto No. 2. UNICEF. MINED, 2004

192. RUBINSTEIN, S. I. El problema de las capacidades y las cuestiones Relativas a la teoría psicológica en Antología de la Psicología y de Las edades, Compilado por I. I. Iliasov y V. Ya. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1985.
193. _____: Principios de la Psicología General. La Habana. Instituto Cubano del Libro, 1996.
194. _____: El desarrollo de la Psicología. Principios y Métodos. Editorial Nacional de Cuba. La Habana, 1964
195. SAVIN N.V.: Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación Instituto Cubano del Libro, 1976.
196. Seminario nacional para educadores. Editado por Juventud Rebelde. Año, 2001
197. Seminario Nacional para el personal docente, C. Habana Editorial Pueblo y Educación. Año 2000
198. SIGAS COSTAFREDA, O: Modelo didáctico de integración de los contenidos Del ejercicio de la profesión a través de la actividad Científico- Investigativa desde el área de Humanidades en la Formación del Profesor general Integral de secundaria Básica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP, Stgo de Cuba, 2007.
199. SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA. Aprendizaje, Educación y Desarrollo. Habana. Editorial Pueblo y Educación, año 1999.
200. SILVESTRE, O. M Y ZILBESTEIN, J. Hacia una Didáctica Desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2002.
201. SILVESTRE, O. M. Y ZILBERSTEIN T. J.: Hacia una didáctica desarrolladora. Editorial pueblo y educación. La Habana, 2002
202. _____: Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Ediciones CEIDE. La Habana, 2000.

203. SUÁREZ RODRÍGUEZ, CLARA: La orientación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Material Impreso. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 1998
204. _____: Proyecto de Investigación. CeeS "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente, 1998
205. TORRES BURGDUD, A. Estrategia para la autotransformación integral del Estudiante universitario sustentado en un modelo de trascendencia Axiológica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP. Camaguey, 2006.
206. TURNER M. L.: Se aprende a aprender. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989
207. VENET MUÑOZ, REGINA: Estrategia educativa para la formación ciudadana de los escolares de primer ciclo desde la relación escuela comunidad. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, 2003
208. VIGOSTKY L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas Superiores, Edit. Científico-técnica. La Habana, 1987.
209. _____: Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1998
210. _____: "Las perspectivas socio-históricas". En Cuadernos de Pedagogía, España, 1998
211. _____: Problema del entorno. Material impreso [s.a]
212. _____: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana. Editorial Científico Técnica. 1987.
213. VILLALÓN GARCÍA, GIOVANNI L: Perspectivas actuales de la formación del docente en Cuba. Ediciones Cátedra, Santiago de Cuba, 2004.
214. ZILBERSTEIN, T. JOSÉ: Cómo contribuir al desarrollo de habilidades en los estudiantes desde una concepción didáctica integradora. En desafío escolar año 2. Vol. 6 Habana. 1999.

ANEXO 1

Modelo pedagógico para la universalización de la Educación Superior Pedagógica

Rasgos distintivos de la universalización de la educación superior pedagógica

- Es la transformación más estratégica de todas las emprendidas en el sistema educacional, y se ha concebido como un nuevo y revolucionario modelo pedagógico, que incorpora -en una nueva dimensión- el papel de la escuela en el proceso de esa formación.
- Refuerza el principio de la vinculación del estudio con el trabajo de forma natural, ya que -desde el inicio de la carrera- el estudiante está vinculado directamente a su futura actividad profesional en todos sus componentes.
- Si bien se caracteriza en su estructuración académica como de carácter semipresencial y utiliza elementos de la educación a distancia, difiere sustancialmente de otros modelos caracterizados como tales, porque se integra con la actividad docente-investigativa sistemática que realizan los estudiantes en las instituciones escolares, bajo la atención personal permanente de los docentes de experiencia que realizan la función de tutores y la influencia del colectivo pedagógico con el cual se relacionan cotidianamente en su medio profesional.
- La presencia del tutor, como tipo particular de docente universitario, de forma sistemática a lo largo de toda la carrera, en su propio ámbito y vinculado directamente a la actividad profesional (laboral-investigativa) alcanza un gran valor en el orden educativo para los futuros profesionales de la educación.
- Las carreras se desarrollan en un marco limitado de tiempo, ya que la titulación universitaria constituye un requisito para el ejercicio de la profesión docente en cualquier nivel de enseñanza y debe alcanzarse en el menor tiempo posible.
- Ello está en correspondencia con los criterios de planificación de los recursos humanos para el sector educacional, ya que la relación ingreso-egreso se corresponde con las necesidades del sector en los

respectivos territorios.

- Constituye un modelo único para todos los tipos de cursos en que actualmente se agrupan los estudiantes de las carreras pedagógicas, ya sea para los que están vinculados laboralmente (maestros emergentes y docentes en ejercicio) como para los que se preparan para ello (curso regular diurno), lo que ratifica el criterio de que la universalización ha pasado a constituir el método único de formación universitaria de maestros y profesores en nuestro país.

Estructura de las instituciones formadoras de personal docente

- En el caso de los Institutos Superiores Pedagógicos, la redefinición de su estructura institucional incluyó la creación de las sedes municipales pedagógicas subordinadas a ellos, pero también la revisión general de la estructura universitaria de facultades y departamentos docentes. Este reordenamiento obedeció, en gran medida, a su adecuación a las transformaciones que se venían ejecutando en las diferentes educaciones, y la necesidad de establecer nexos de integración más lógicos que respondieran, por otra parte, a las adecuaciones realizadas a la estructura de carreras que respondían a esos propios intereses.
- Las facultades y departamentos docentes de las sedes centrales de los ISP, además de ocuparse directamente de la formación intensiva que se realiza en el primer año de las carreras o de forma precedente en los cursos de habilitación, siguen teniendo la responsabilidad máxima por la calidad de toda la formación de sus egresados, lo que se traduce en su responsabilidad directa en la orientación y el control del trabajo metodológico, la preparación de los claustros, la elaboración de los materiales docentes y el control del proceso docente educativo que se ejecuta en las sedes municipales pedagógicas, así como la dirección del trabajo investigativo, de la educación de postgrado y de la extensión universitaria.

Un primer año intensivo

Este se desarrolla en el Instituto Superior Pedagógico, en la facultad de Educación Infantil, teniendo como objetivo esencial, preparar a los estudiantes que se forman para su ingreso al segundo año en las sedes pedagógicas y a la microuniversidad donde reciben 1324 horas clase, 352 en el primer semestre y 972 en el segundo semestre, dedicando el mayor tiempo a la consolidación y solución de las carencias con que ingresan los estudiantes, especial fondo de tiempo se concede a las Disciplinas Formación Pedagógica General, (Fundamentos Psicológicos y Pedagógicos de la Educación con 88 horas, Didáctica con 80 horas, Psicología con 64 horas), Lengua Española y Apreciación Literaria (Práctica de Idioma Español con 114 horas, Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria, 72 horas), Matemática y su Enseñanza con 120 horas, Debates Políticos con 64 horas, Historia de Cuba, 136 horas y aparecen con menor fondo de tiempo otras asignaturas y metodologías. Luego de hacer un análisis exhaustivo del plan de estudio que reciben los estudiantes, se constató que reciben las asignaturas que en gran medida resuelven los problemas de aprendizaje de educaciones que le preceden y las metodologías los preparan a un nivel incipiente, para su labor en escuelas graduadas, con relación al multigrado sólo se dan elementos que caracterizan las zonas rurales y en ocasiones las formas organizativas de las escuelas, impartidas por profesores muy alejados de la práctica como escenario, los contenidos que aparecen en los programas solo se refieren al trabajo con uno de los grados. Corresponde en este año, la realización de tres semanas de componente laboral o período de prácticas, actividad que desarrollan en escuelas cercanas a su vivienda, por lo que no necesariamente está dirigido a buscar regularidades en escuelas multigrado, sino a familiarizarse con la escuela.

Al revisar los objetivos del primer año y el modelo del profesional, no aparece de manera explícita que los estudiantes concluyan el año, preparados para dirigir el proceso docente educativo en todas las asignaturas y tipos de escuelas, tarea esta a la que el estudiante aunque con ayuda del tutor se debe enfrentar.

La Entrega Pedagógica que se efectúa a la sede sólo refleja los problemas que tiene el futuro docente en la conducta y en los elementos del conocimiento más afectados, no así aquellas metodologías que por su complejidad no llegó a dominar, ni tampoco que no viene preparado para enfrentar la docencia con más de un grado, docencia que caracteriza a la sede pedagógica del segundo frente.

Durante el estudio individual existe.

- Falta de bibliografía que refleje aspectos de la metodología de la enseñanza en la escuela multigrado, lo que limita una labor más integral en la preparación del futuro profesional.
- En el CD de la carrera, principal bibliografía a utilizar para dar solución a sus carencias, existe una ausencia total de elementos metodológicos y de contenidos que le permitan utilizar el auto didactismo como forma de preparación para su desempeño en escuelas multigrado.

ANEXO 2

Niveles en los que se desarrolla la actividad investigativa en los estudiantes en formación, según Plan de Estudio de la carrera.

Primer año

(I nivel) Inicio de la caracterización del escolar y su grupo desde el punto de vista físico y psicosocial y determinación de los problemas relaciones con las necesidades educativas especiales del escolar y del grupo.

Segundo año

(II nivel) Se profundiza en el diagnóstico y en las causas que determinan estas necesidades educativas especiales.

(III nivel) Se modelan actividades de carácter individualizado y grupal para dar respuesta a las necesidades educativas especiales surgidas.

Tercer año

(IV nivel) Se realiza un diseño de investigación donde se concreta uno de los problemas profesionales detectados, el cual concluye en el quinto nivel.

Cuarto y Quinto años

(V nivel) La fundamentación teórico – metodológica al problema seleccionado

Permitirá la búsqueda de posibles soluciones que toman expresión y se concretan en el trabajo de Curso y Diploma.

ANEXO 3.

Encuesta a estudiantes en formación de 2do a 5to años de la carrera Educación Primaria.

OBJETIVO .Conocer las consideraciones de los docentes en formación referidas a la formación que reciben a través del Plan de Estudio de la carrera.

I – Las clases que recibes relacionadas con las metodologías para las diferentes materias son:

Interesantes Aburridas Buenas
 Fáciles Difíciles Regulares
 Motivantes Inmotivadas Malas

II—Las asignaturas que recibes te aportan elementos necesarios para tu desempeño en la escuela rural multigrado. Marca con una X.

Siempre----- A veces----- nunca-----.

III- Las preguntas que te formula el profesor o las tareas que te asigna para resolverlas en clase o fuera de ésta las puedes resolver:

Con facilidad y sin pensar.
 Necesitas pensar y reflexionar.

IV- ¿Qué aspectos positivos y negativos puedes señalar con respecto a la preparación que las clases te aportan para desarrollar tu trabajo en la escuela rural multigrado?

V-La bibliografía básica o complementaria diseñada para la carrera aportan los elementos teóricos y prácticos, suficientes que posibiliten tu preparación para el trabajo en escuelas multigrado.

Suficientes insuficientes ninguno

ANEXO 4

Guía para la observación de actividades docentes desarrolladas por los estudiantes de la carrera de Educación Primaria.

OBJETIVO: Constatar la actuación profesional de los docentes en formación de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, en la dirección de actividades docentes en el aula multigrado.

Indicadores:

- Dominio del contenido.
- Atención a las diferencias individuales de los alumnos, a partir del diagnóstico realizado.
- Establecimiento de relaciones interdisciplinarias.
- Vínculo del contenido con el contexto y con la vida.
- Planteamiento y tratamiento al contenido, integrando los componentes del proceso pedagógico en las asignaturas que imparten.
- Dominio de las técnicas de la informática y la comunicación.
- Uso de medios de enseñanza específicos para cada grado y de forma integrada.
- Dirección del proceso enseñanza – aprendizaje utilizando la clase única en las diferentes variantes.
- Integración del contenido y los objetivos.
- Dominio de la lengua materna.

ANEXO 5

Guía de entrevista a estudiantes de la sede pedagógica de Segundo Frente.

OBJETIVO: Comprobar el interés de los docentes en formación por el conocimiento de las competencias profesionales pedagógicas, necesarias para trabajar en la escuela rural multigrado.

Preguntas:

- 1.- ¿Qué son las competencias profesionales pedagógicas?
- 2.- ¿Cuáles consideras necesarias para su labor en la microuniversidad rural multigrado?
- 3.- ¿Conoces los requisitos pedagógicos fundamentales para su materialización en las microuniversidades donde te formas?
- 4.- ¿La ayuda que te brindan los profesores y tutores contribuye a su desarrollo?
- 5.- ¿Cuáles son las dificultades fundamentales de tu desempeño en la microuniversidad?

ANEXO 6

Entrevista a profesores de la facultad de Educación Infantil, que laboran en la sede pedagógica de Segundo Frente, carrera Primaria.

OBJETIVO: Valorar los criterios de los profesores de la carrera de Educación Primaria, acerca de la preparación específica que necesitan los docentes en formación para laborar en el aula multigrado.

DATOS GENERALES:

Título universitario _____

Años de experiencia profesional. _____

Categoría docente _____

Cargo que desempeña _____

A continuación les realizamos estas preguntas con el propósito de conocer sus criterios sobre la posibilidad de contribuir al perfeccionamiento de la preparación específica del docente en formación para trabajar en la escuela multigrada en la universalización, a partir del desarrollo de sus competencias profesionales pedagógicas. Valoramos la importancia de esta entrevista por su experiencia en el asesoramiento a las microuniversidades, de manera que sus opiniones puedan contribuir al perfeccionamiento de esta labor.

PREGUNTAS

1.- ¿Cómo tiene en cuenta los problemas profesionales del docente en formación para su orientación en el trabajo en la microuniversidad?

2.- ¿Cuáles problemas profesionales considera fundamentales para los dominios pedagógicos del docente en formación en la microuniversidad?

3.-Según su experiencia de trabajo en la atención a la microuniversidades y el plan de estudio, marque con

X los criterios que a continuación se relacionan y considera con dificultades:

| Criterios | Con dificultad |
|--|----------------|
| La concepción del plan de estudio | |
| La preparación de los profesores a tiempo parcial | |
| El sistema de evaluación | |
| La idoneidad en la selección de estudiantes | |
| El dominio de la técnica del encuentro presencial | |
| La preparación del profesor tutor | |
| La integración entre los componentes académico, laboral e investigativo | |
| La concepción y orientación del trabajo independiente | |
| El empleo de las tecnologías en el proceso docente | |
| Empleo de la guía del encuentro presencial | |
| Estabilidad del personal docente en las microuniversidades multigrado. | |
| El rigor académico y científico en la sede pedagógica | |
| El trabajo metodológico en las zonas y microuniversidades multigrado. | |
| La unidad de trabajo profesor adjunto-tutor | |
| El tiempo de habilitación en el primer año | |
| El desempeño pedagógico del docente en formación | |
| La motivación profesional | |
| El desarrollo de la competencia pedagógica específica de los docentes en formación para trabajar en escuelas multigrado. | |

4.- ¿Cuáles serían a su juicio las competencias profesionales pedagógicas que debe desarrollar un docente en formación en la universalización para su trabajo en el multigrado?

5.-Considera factible el modelo didáctico para la formación de competencias profesionales específicas para el trabajo en la escuela multigrado, en el contexto pedagógico de la formación del docente en condiciones de universalización.

6.- ¿Cuáles son las insuficiencias más apremiantes en el desempeño del docente que se forma, en la carrera de educación primaria en condiciones de universalización?

7.- ¿Qué criterios tiene sobre la organización de la actividad formativa del docente en formación en la microuniversidad multigrado.?

ANEXO. 7**Guía de observación a clases a profesores a tiempo parcial.**

Carrera: Educación Primaria.

Sede Pedagógica: Segundo Frente.

Datos Generales:

Escuela: _____ Municipio: _____

Provincia: _____ Grado: _____ Matrícula: _____ Asistencia: _____

Nombre del docente: _____

Asignatura: _____

Tema de la clase: _____

Forma de organización del proceso: _____

| Indicadores a evaluar | B | R | M |
|---|---|---|---|
| Dimensión I: Organización del Proceso de Aprendizaje. | | | |
| 1.1 Planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje y distribución del tiempo en función de la productividad de la actividad docente. | | | |
| 1.2 condiciones higiénico - ambientales y de salud en el proceso de enseñanza - aprendizaje. | | | |
| Dimensión II: Motivación y acciones de orientación. | | | |
| 2.1 Comprobación de los conocimientos precedentes, experiencias de los estudiantes y establecimiento de los nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer. (Aseguramiento de las condiciones previas) | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 2.2 Motivación y disposición hacia el aprendizaje de modo que el contenido adquiriera significado y sentido personal para el alumno (incluyendo los que laboran en el multigrado). | | | |
| 2.3 Orientación hacia los objetivos mediante acciones reflexivas y valorativas de los estudiantes teniendo en cuenta qué, cómo, para qué y bajo qué condiciones van a aprender. (incluyendo los que laboran en el multigrado). | | | |
| 2.4 Control de la comprensión de lo orientado | | | |
| Dimensión III: Acciones de ejecución. | | | |
| 3.1 Dominio del contenido y coherencia lógica en su tratamiento | | | |
| 3.2 Se revelan las relaciones esenciales entre los conceptos y las habilidades desde posiciones reflexivas y valorativas. (incluyendo los que laboran en el multigrado). | | | |
| 3.3 Se propicia el vínculo de los contenidos con la vida y entre las asignaturas. (incluyendo los que laboran en el multigrado). | | | |
| 3.4 Se realizan tareas de aprendizaje donde se expresan los niveles de desempeño. 3.4.1 Nivel reproductivo 3.4.2 Nivel de aplicación 3.4.3 Nivel de creación | | | |
| 3.5 Se utilizan métodos y procedimientos metodológicos que promueven la búsqueda reflexiva, valorativa e independiente del conocimiento mediante la ejecución de tareas variadas y diferenciadas que exigen niveles crecientes de desempeño. (incluyendo los que laboran en el multigrado). | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 3.6 se promueve el debate grupal, la confrontación y el intercambio de estrategia de aprendizaje y vivencias. | | | |
| 3.7 Emplea medios de enseñanza (láminas, maquetas, modelos, objetos naturales, así como TIC) para favorecer un aprendizaje desarrollador a partir de los objetivos. | | | |
| 3.8 Se estimula la búsqueda de conocimiento mediante el empleo de diferentes fuentes (libros de texto, software, Programa Editorial Libertad, Enciclopedia, Diccionarios, entre otras). | | | |
| 3.9 Se orientan tareas de estudio independiente extraclase en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico y en donde se expresen los niveles de desempeño. (incluyendo los que laboran en el multigrado). | | | |
| Dimensión IV: Acciones de control sistemático del proceso de enseñanza-aprendizaje. | | | |
| 4.1 Se utilizan variadas formas (individual, grupal y por parejas) de control, valoración y evaluación del proceso, y resultados de las tareas de aprendizaje que promuevan la autorregulación de los alumnos. (incluyendo los que laboran en el multigrado). | | | |
| Dimensión V: Clima psicológico y político moral | | | |
| 5.1 Lograr una comunicación positiva y un clima de seguridad y confianza donde los alumnos expresen sentimientos, argumentos y se planteen proyectos propios. | | | |
| 5.2 Se posibilita el análisis desde el contenido de la clase de situaciones políticas coyunturales. | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 5.3 Se utilizan las potencialidades de la clase para el desarrollo integral con énfasis en la formación de valores. | | | |
| 5.4 Contribuye con su ejemplo y con el uso adecuado de estrategias de trabajo a la correcta formación de valores y normas de comportamiento en los alumnos. | | | |

Otras observaciones que desee destacar:

Calificación:

Firma del docente:

Firma del visitante:

ANEXO 8

Entrevista a tutores

OBJETIVO: Recoger información sobre el criterio que poseen los tutores de las principales insuficiencias que manifiestan los docentes en formación durante la realización de su componente laboral en la escuela rural multigrado.

Compañero(a) tutor(a):

Estamos realizando una investigación que aborda las insuficiencias que presentan los docentes en formación, de la carrera de Educación Primaria para su desempeño competente en escuelas multigrado en busca de las causas de la misma, su cooperación resulta de gran ayuda.

Cuestionario:

1. ¿Cuáles son las manifestaciones más frecuentes de insuficiencias en las competencias específicas para el trabajo en el multigrado que usted ha observado en su tutorado?
2. Algunos profesores en las respuestas de la encuesta plantean que no han concebido acciones para propiciar las competencias específicas y que no han planteado los problemas detectados en este sentido. ¿A qué atribuye usted esta actitud de algunos docentes?
3. ¿Cuáles son a su juicio las causas de las insuficiencias en las competencias profesionales pedagógicas para el trabajo en el multigrado, de los docentes en formación y del pobre tratamiento que se da a la misma en la sede y en la microuniversidad?
4. ¿Qué vías usted sugiere para contribuir a la formación de las competencias específicas, desde la sede y la microuniversidad?

| Criterios | Con dificultad |
|---|-----------------------|
| La concepción del plan de estudio | |
| La preparación de los profesores a tiempo parcial | |
| El sistema de evaluación | |
| La idoneidad en la selección de estudiantes | |
| El dominio de la técnica del encuentro presencial | |
| La preparación del profesor tutor | |
| La integración entre los componentes académico, laboral e investigativo | |
| La concepción y orientación del trabajo independiente | |
| El empleo de las tecnologías en el proceso docente | |
| Empleo de la guía del encuentro presencial | |
| Estabilidad del personal docente en las microuniversidades multígradas | |
| El rigor académico y científico en la sede pedagógica | |
| El trabajo metodológico en las zonas y microuniversidades multígrado | |
| La unidad de trabajo profesor adjunto-tutor | |
| El tiempo de habilitación en el primer año | |
| El desempeño pedagógico del docente en formación | |
| La motivación profesional | |

ANEXO 9

Entrevista a metodólogos y directores territoriales de la Dirección Municipal de Educación del Segundo Frente Oriental Frank País García.

Estimado colega: se está realizando una investigación relacionada con la formación inicial de los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, con la finalidad de conocer sus criterios acerca de cómo se puede perfeccionar en el proceso de universalización el trabajo en la escuela multigrado.

OBJETIVO: Conocer la situación actual del proceso de enseñanza – aprendizaje en las escuelas multigrado a partir de la preparación de los maestros en formación.

1. ¿Considera suficiente la preparación que usted recibe para incidir en la formación inicial del futuro maestro primario que labora en escuelas multigrado? Argumente.
2. En las clases observadas a estudiantes en formación. ¿Qué aspectos teóricos y metodológicos considera que faltan para elevar la calidad del aprendizaje en las escuelas multigrado?
3. Argumente cómo desde la preparación metodológica se fortalece la formación de competencias específicas para el trabajo en el multigrado.
4. Teniendo en cuenta la situación real del territorio y su experiencia personal. ¿Qué insuficiencias relacionadas con la formación inicial del maestro primario para trabajar en el multigrado, considera usted debe atender la Sede Pedagógica?

ANEXO 10

Prueba pedagógica

OBJETIVO: Comprobar el nivel de conocimientos adquirido por la muestra de los docentes en formación que participan en el preexperimento de la investigación.

Analiza y explica con claridad:

1. ¿Qué entiendes por competencia profesional pedagógica?
2. ¿Consideras importante la formación de competencias profesionales pedagógicas específicas para el trabajo en la escuela multigrado?
3. Menciona alguno de los requisitos que debe tener en cuenta el maestro multigrado para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo.
4. ¿Cómo valoras los resultados de la competencia para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado, aplicada en su escuela?
5. Ejemplifica en una asignatura los pasos metodológicos que utiliza para la integración del sistema de objetivo - contenidos para el proceso de enseñanza –aprendizaje del grupo multigrado.

ANEXO 11

Resultados alcanzados una vez aplicada la prueba pedagógica inicial.

Objetivo: Mostrar los resultados obtenidos en la prueba pedagógica inicial aplicada a los docentes en formación.

| Cuestionario | Muestra | Respuestas correctas | Respuestas incorrectas | % |
|---|---------|----------------------|------------------------|----|
| ¿Qué entiendes por competencia profesional pedagógica? | 10 | 2 | 8 | 20 |
| ¿Consideras importante la formación de la competencia profesional pedagógica específica para el trabajo en la escuela multigrado? | 10 | 3 | 7 | 30 |
| Mencione alguno de los requisitos que debe tener en cuenta el maestro multigrado para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo. | 10 | 1 | 9 | 10 |
| ¿Cómo valoras los resultados de la competencia para dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje Multigrado, aplicada en su escuela? | 10 | 2 | 8 | 20 |
| Ejemplifique en una asignatura los pasos metodológicos que utiliza para la integración del sistema de objetivo - contenidos para el proceso de enseñanza –aprendizaje del grupo multigrado. | 10 | - | 10 | 0 |

ANEXO 12

Tabla comparativa de los resultados alcanzados en la Prueba Pedagógica inicial con respecto a la Prueba Pedagógica final, así como el porcentaje de eficiencia, para demostrar la efectividad de la propuesta.

| Cuestionario | P.P.I. (% de R.C.) | P.P.F. (% de R.C.) | % de E.A |
|---|-----------------------|-----------------------|----------|
| ¿Qué entiendes por competencia profesional pedagógica? | 20 | 100 | 80 |
| ¿Consideras importante la formación de la competencia profesional pedagógica específica para el trabajo en la escuela multigrado? | 30 | 100 | 70 |
| Menciona alguno de los requisitos que debe tener en cuenta el maestro multigrado para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo. | 10 | 70 | 60 |
| ¿Cómo valoras los resultados de la Competencia para la Dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado, aplicada en tu escuela? | 20 | 100 | 80 |
| Ejemplifica en una asignatura los pasos metodológicos que utilizas para la integración del sistema de objetivo - contenidos para el proceso de enseñanza –aprendizaje del grupo multigrado. | 0 | 70 | 70 |

Leyenda:

P.P.I. (% de R.C.) —→ Prueba Pedagógica Inicial (% de Respuestas Correctas)

P.P.F. (% de R.C.) —→ Prueba Pedagógica Final (% de Respuestas Correctas)

% de E.A —→ % de Eficiencia Alcanzada.

ANEXO 13

Categorización de los especialistas.

Objetivo: Demostrar con datos numéricos el nivel profesional de los especialistas seleccionados para la validación de los aportes de la investigación.

a)

TABLA 1: Título académico de los especialistas.

| No. | Categoría | Cantidad | % |
|-----|------------------------------------|----------|--------|
| 1 | Doctores en Ciencias Pedagógicas | 17 | 43,58% |
| 2 | Master en Ciencias de la Educación | 22 | 56,42% |
| | Totales | 39 | 100 % |

b)

TABLA 2: Categoría docente de los especialistas

| No. | Categoría Docente | Cantidad | Por ciento |
|-----|-------------------|----------|------------|
| 1 | Titulares | 4 | 10,3% |
| 2 | Auxiliares | 12 | 30,8% |
| 3 | Asistentes | 21 | 53,8% |
| 5 | Instructores | 2 | 05,1% |
| | Totales | 39 | 100 % |

ANEXO 14

Objetivo: Valorar el nivel de conocimientos demostrados por los especialistas en la temática objeto de estudio.

TABLA 3: Nivel de conocimiento que poseen los especialistas sobre la temática investigada.

| 1 | % | 2 | % | 3 | % | 4 | % | 5 | % |
|---|---|---|---|---|---|----|--------|----|---------|
| - | - | - | - | - | - | 10 | 25,65% | 29 | 74,35 % |

Muy Bajo (1)

Bajo (2)

Medio (3)

Alto (4)

Muy Alto (5)

ANEXO 15

Encuesta a especialistas para recoger sus criterios sobre el modelo didáctico y la estrategia metodológica para el desarrollo de la competencia profesional pedagógica específica en los docentes en formación para su desempeño en el multigrado.

Distinguido profesor:

Como parte de nuestra investigación sobre el desarrollo de las competencias profesionales específicas de los estudiantes en formación que trabajan en el multigrado, nos gustaría poder contar con su valiosa colaboración, la cual puede contribuir al perfeccionamiento de nuestro trabajo. Es por ello que le agradecemos por el tiempo y la atención brindada.

1. ¿Sobre la pertinencia el modelo pedagógico propuesto. Marque con una X en la respuesta escogida en una escala de 1 a 4 en orden ascendente de calidad.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____

a) Argumente el porqué.

2. Evalúe, de acuerdo a su criterio cómo los momentos del método dirección grupal multigrado facilita el desarrollo de la competencia profesional pedagógica específica en los estudiantes en formación en el trabajo en el multigrado, en una escala de 1 a 4 en orden ascendente. Marque una X en la casilla seleccionada.

| Momentos | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Dinámica en la conducción del grupo multigrado y de cada grado | | | | |
| Atención diferenciada al grupo y a cada alumno dentro del grado | | | | |
| Participación activa del alumno y el grupo en el proceso de enseñanza- aprendizaje con tareas diferenciadas y gradadas | | | | |

a) En caso de que la valoración del aspecto sea de 1 ó 2, especifique qué elementos resultan insuficientes.

3. ¿Resulta orientadora para los tutores y directivos la estrategia metodológica propuesta?. Marque con una X en la respuesta escogida en una escala de 1 a 4 en orden ascendente de calidad.

1____ 2____ 3____ 4____

b) Argumente el porqué.

4. Evalúe, de acuerdo a su criterio, cómo facilita la estrategia propuesta el trabajo de los tutores para el desarrollo de la competencia profesional específica en los docentes en formación para el trabajo en el multigrado. Utilice una escala de 1 a 4 en orden ascendente. Marque una X en la casilla seleccionada.

| Procedimientos del Método. | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| Competencia para la dirección del proceso de enseñanza –aprendizaje en el grupo multigrado. | | | | |
| Subcompetencia para la integración del sistema de objetivo-contenidos en el multigrado. | | | | |

a) En caso de que la valoración del aspecto sea de 1 ó 2, especifique qué elementos resultan insuficientes.

5. Enumere los inconvenientes que a su juicio pueden influir negativamente en su aplicación.

ANEXO 16

Objetivo: Ofrecer a los especialistas materiales que orientan los aspectos a tratar en el desarrollo de los talleres.

Guía para el desarrollo de los talleres de trabajo con especialistas

El análisis del documento contentivo del resumen del modelo didáctico y la estrategia metodológica para la adquisición gradual de la competencia profesional pedagógica específica en el docente en formación de la carrera de Educación Primaria, debe desarrollarse a partir de los siguientes aspectos:

Sobre el modelo didáctico:

Contenido y estructura. Ajuste a los fines de las educaciones primaria y a los fines de la formación inicial de sus maestros.

Argumentación acerca de la importancia de la atención específica a los maestros que trabajan en el multigrado desde su formación inicial.

Principales conceptos y su contenido

Definición de la competencia profesional pedagógica específica y sus acciones. Adecuación a las necesidades y posibilidades de la escuela cubana rural multigrado.

Pertinencia y argumentación lógica y gnoseológica del método de la dirección grupal multigrado.

Sobre la estrategia metodológica:

Fundamentación

Factibilidad de los objetivos propuestos en las condiciones de la escuela cubana rural multigrado.

Etapas y acciones por etapas. Factibilidad. Posibilidades de inserción en el sistema de trabajo de la escuela, específicamente en la preparación metodológica.

Otros aspectos de interés que se consideren:

ANEXO 17

Guía para el análisis en el desarrollo de los talleres de trabajo con especialistas.

Objetivo: Ofrecer indicadores para el análisis reflexivo en los talleres de socialización con los especialistas.

El análisis del documento “La sistematización de la subcompetencia para la integración del sistema de objetivo-contenidos como vía para la validación de los resultados científicos de las investigaciones educativas a través de la maestría en Ciencias de la Educación.” Esta debe desarrollarse a partir de los siguientes indicadores:

- La pertinencia y suficiencia de los argumentos sobre la sistematización como método de validación.
- Posibilidades para la solución de las carencias que en el orden teórico y práctico poseen los docentes en formación a través de la aplicación de las integraciones del sistema de objetivo-contenidos en las variantes propuestas y las asignaturas Lengua Española, Matemática y El Mundo en que Vivimos y las clases tipo.
- Factibilidad de su aplicación en el caso de la estrategia propuesta a través de la preparación metodológica en la zona de escuelas multigrado.

ANEXO 18

Objetivo: Brindar una información más amplia acerca del municipio Segundo Frente Oriental y de sus condiciones económicas y socioculturales que facilitan la actividad educacional de los docentes.

Caracterización municipio Segundo Frente

El Segundo Frente, fundado el 11 de Marzo de 1958 por el entonces comandante Raúl Castro Ruz, significó una revolución en el campo de la educación, pues se creó un departamento dirigido por la compañera Acela de los Santos. A través del mismo se crearon escuelas guerrilleras que fueron demostrando el carácter de la Revolución, donde se cumpliría un proyecto social diferente a las campañas demagógicas hechas por los politiqueros de la neocolonia. Permitió además el apoyo e incorporación de los campesinos de la zona, por primera vez sus hijos asistían a un centro para aprender a leer y escribir, privilegio hasta entonces de los hijos de dos o tres terratenientes dueños de todas estas tierras, los cuales asistían a las pocas escuelas existentes, las que no sobrepasaban la cifra de 5.

El municipio consta de 9 consejos populares con una población de 40 003 habitantes; su extensión territorial es de 537 Km². Limita al norte con la provincia Holguín, al sur con el municipio Songo La Maya y el Salvador, al este con Bayate y al oeste con el municipio de San Luis.

Existen atributos propios de lo rural y lo serrano que se relacionan con el predominio de elementos naturales, con la actividad económica agropecuaria, con los modos de vidas, las costumbres e idiosincrasia del hombre y la mujer campesinos. Pero aún en este aspecto existe la diversidad a partir de las condiciones físicas, biogeográficas y de recursos de los territorios. Es a partir de ellas que se desarrolla la actividad antrópica, surgen las características poblacionales, económicas, y socioculturales que soportan y condicionan la actividad educacional.

Uno de los elementos básicos que hoy caracteriza el medio serrano es el relieve montañoso, unido a las condiciones que este impone y particulariza sobre la comunicación en general y entre los hombres, las

distancias relativamente mayores entre núcleos poblacionales y de sus habitantes, lo que tiene incidencia indudable en el acceso a la inmediatez informativa, cultural y científico técnica moderna, pues a veces los hombres viven en lugares denominados zonas de silencio, es decir, en zonas donde no se recibe la señal de la radio o la TV.

La geografía determina los lugares de asentamiento poblacional, (con tendencia a la existencia de comunidades más o menos concentradas, aunque subsisten no pocos pobladores dispersos en valles, quebradas y lomeríos) y, por tanto, de ubicación necesaria de las escuelas.

El desarrollo histórico de la población serrana indica un doblamiento más bien aislado, en correspondencia con la proliferación de grandes latifundios o de pequeñas parcelas que obligaban a una vecindad con colindancia relativamente distante. Gracias a la obra de la Revolución han surgido en nuestras montañas asentamientos significativos y la construcción de nuevas comunidades vinculadas con proyectos de desarrollo económico y social.

En las nuevas comunidades rurales también aparecen características propias de la vida urbana, instituciones, y estructuras sociales, ocupaciones productivas, costumbres, nuevos habitantes, a veces desconocidos entre ellos, no obstante, la explotación de pequeñas fincas destinadas a la producción del café mantiene el patrón de la población diseminada, lo que ha provocado el incremento de las escuelas rurales, especialmente las unitarias y también las aulas multigrado.

Las condiciones climáticas peculiares de estas zonas montañosas hacen variar las condiciones de vida en diferentes épocas del año en las zonas rurales especialmente, durante la estación lluviosa. Lo agreste del medio multiplica la distancia entre los serranos, imponiendo el aislamiento relativo a comunidades o a parceleros y se refleja también en el esfuerzo físico necesario para el desarrollo de todas las actividades, hasta caminar por las montañas exige mayor esfuerzo personal y resistencia física, esto afecta al proceso pedagógico, ya que el alumno tiene que caminar distancias largas para ir a la escuela.

Esta situación se refleja con exactitud también en el comportamiento de los niños. Este aislamiento relativo, pero progresivo considerando los condicionantes geográficos y de comunicación, propende a marcar características en familias, niños, y comunidades en cuanto a las formas típicas de expresión locuacidad, inhibición comunicativa, capacidad para escuchar, para intercambiar criterios en diversas temáticas, rasgos del carácter, hábitos alimentarios, además hay características en su forma de vida en general, en el amor e identificación con el medio natural donde reside, criterios y expectativas de vida, añoranzas y deseos.

La diversidad de vivencias se corresponde con las culturas y hábitos de vida existentes, es decir, marca un tipo de cultura propia y a veces local. Este medio geográfico influye decididamente en la concepción, organización y dirección de la actividad educacional y exige condiciones específicas a docentes y directivos.

La actividad educacional se realiza a través de 82 instituciones escolares:

| | |
|---|----|
| Círculo Infantil----- | 2 |
| Escuela especial ----- | 1 |
| Escuelas primarias ----- | 67 |
| Secundarias Básicas ----- | 5 |
| Preuniversitarios ----- | 3 |
| ETP ----- | 1 |
| Centro integrado de adultos ----- | 1 |
| Centro integrado de especial y primaria ----- | 1 |
| Escuela Museo ----- | 1 |

En los 82 centros del municipio se atiende una matrícula de 8408 estudiantes, en esta caracterización se tiene como principal objetivo abordar elementos relativos a las características que tiene la universalización en la zona rural.

La Educación Primaria tiene un total de 67 escuelas, de ellas 4 están ubicadas en la zona urbana y 63 en la zona rural, se atiende una matrícula de 3186 alumnos, de los cuales 792 pertenecen a la zona urbana y 2394 a la rural.

Al analizar la relación alumno personal docente frente a aulas, observamos que en el rural existe una mayor matrícula de estudiantes, atendida por 440 maestros y 45 docentes en formación.

Total de grupos ----- 252
En el urbano ----- 45 grupos.
En el rural ----- 206 grupos.

Composición social de la matrícula en el sector rural es como sigue:

Proceden de padres obreros y trabajadores de servicios ----- 1013
Campesinos ----- 801
Profesionales y técnicos ----- 248
Maestros y profesores ----- 72
Otros ----- 249

Como se observa en la presente caracterización, en la Educación Primaria predominan los centros educacionales ubicados en la zona rural representando el 95,45 % del total general, en los que estudian el 75,14% de la matrícula de esta enseñanza. Es representativo además el número de docentes en formación de la carrera que realizan su formación en microuniversidades con características multigrado o ubicadas en el rural, por lo que la Sede Pedagógica define como una de sus prioridades la atención integral a estos estudiantes.

ANEXO 19

Modelo del profesional actual.

¿Qué MAESTRO se necesita en la Educación Primaria?

Se necesita un maestro con una amplia cultura general integral para lo cual debe:

1. Demostrar una sólida preparación ideopolítica basada en el dominio de la historia de Cuba, el diferendo histórico Estados Unidos-Cuba, los textos martianos, las ideas de Fidel y del Che y los fundamentos del marxismo-leninismo que se sintetizan en la ideología de la Revolución cubana, que le permita argumentar la superioridad del Socialismo, asumir personalmente y formar en sus educandos actitudes, sentimientos y valores patrióticos, revolucionarios, antimperialistas, de solidaridad y responsabilidad.
2. Dominar la lengua materna como soporte básico de comunicación, que se manifieste en la comprensión de lo que lee o escucha, en hablar correctamente y en escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción y le permita servir de modelo lingüístico en su quehacer profesional.
3. Dominar el idioma Inglés como soporte para la consulta de materiales en la superación permanente y la investigación, que le permitan mantenerse actualizado científica y metodológicamente.
4. Demostrar hábitos de lectura y gusto por la literatura, como fuentes de conocimientos, información, actualización y satisfacción de necesidades profesionales y personales.
5. Saber apreciar, preservar y disfrutar la naturaleza, el resultado de la actividad social y en particular el patrimonio cultural de nuestro país y las diversas creaciones artísticas, así como utilizar el canto, la música, la expresión corporal, la dramatización y las actividades plásticas como vías para desarrollar su trabajo docente en el nivel primario y la labor de promotor cultural.
6. Poseer conocimientos acerca de la protección del medio ambiente, el ahorro energético, la legalidad socialista, la sexualidad, la educación nutricional y el cuidado de la salud física y mental, que le permitan

mantener un comportamiento responsable así como planificar, ejecutar y controlar estrategias educativas con esos fines en la escuela primaria.

7. Dominar los fundamentos de la Fisiología, la Psicología, la Pedagogía y la Sociología, que le permitan conocer las características del niño de 6 a 12 años, así como métodos y técnicas para la realización del diagnóstico integral de sus escolares, el grupo, la familia y la comunidad y para dirigir el proceso de educación de la personalidad infantil, atender la diversidad y desarrollar el trabajo preventivo, tanto a nivel individual como grupal.
8. Dominar estrategias de aprendizaje que favorezcan el autodidactismo, la autovaloración y la autoestima para su crecimiento personal y profesional, así como la capacidad para enseñar a aprender a sus alumnos.
9. Aplicar métodos que promuevan la equidad de género, la comunicación afectiva, la disciplina consciente y el máximo desarrollo posible de las capacidades, la creatividad y el talento en la edad infantil.
10. Dirigir eficientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de lograr la elevación de los niveles de desempeño cognitivo y la formación de sus alumnos, a partir del dominio del fin y los objetivos del nivel primario, de los objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza de las asignaturas con un enfoque interdisciplinario y de la utilización óptima de la televisión, el video, la computación y otros medios de enseñanza, con ajuste a las características de sus escolares.
11. Planificar, orientar y controlar el trabajo independiente de los alumnos, promoviendo la motivación por el estudio y la consulta de textos, diccionarios, atlas y otras fuentes de información.
12. Dominar los fundamentos del conocimiento científico y los métodos de la investigación educacional que le permitan solucionar creativamente problemas del ejercicio de la profesión, en su contexto de actuación.

13. Demostrar conocimientos, habilidades y valores para contribuir a la formación laboral y económica de los educandos, de modo que se manifieste en el amor por el trabajo, la admiración por los trabajadores y el interés por conocer diferentes profesiones, así como en la motivación de los niños por el magisterio.
14. Dominar las características del trabajo y los estatutos de la OPJM que le permitan desarrollar con éxito sus funciones como guía de pioneros.

Análisis crítico.

- En el modelo actual del profesional de la Educación Primaria no se explicita en ninguno de sus objetivos la especificidad de la escuela rural como contexto necesario de atender para el trabajo de la escuela multigrado, solo se presenta lo general a lograr en toda la formación del maestro.

ANEXO 20

OBJETIVOS POR AÑOS

Carrera de Licenciatura en Educación Primaria

Primer año (para egresados de preuniversitario sin formación emergente)

- 1- Demostrar una sólida preparación ideopolítica basada en el dominio del diferendo EE.UU - Cuba, los textos martianos, el marxismo leninismo, las ideas de Fidel y el Che y el acontecer nacional e internacional, reflejado en la prensa, las Mesas Redondas y otros programas informativos.
- 2- Valorar la importancia y trascendencia de los principales hechos y las figuras más relevantes de la historia de Cuba, como elementos del conocimiento que debe utilizar para influir en la formación patriótica de los escolares.
- 3- Demostrar con su actitud cotidiana la motivación por la profesión y un sistema de valores donde se destaquen el amor a la Patria y la disposición para defenderla, la solidaridad y el antimperialismo, así como la responsabilidad y laboriosidad ante el cumplimiento de las tareas que demanda su formación como maestro primario.
- 4- Conocer el contenido de la Constitución de la República, La Ley de Defensa Nacional, la ley electoral y el código de la niñez y la juventud, que le permitan argumentar la superioridad de nuestro sistema socialista.
- 5- Comunicarse correctamente en forma oral y escrita, con buena ortografía y caligrafía y comprender lo que lee y escucha, para lograr una relación adecuada con el colectivo pedagógico, los escolares y sus familias.
- 6- Interpretar textos de mediana complejidad en idioma inglés que le permitan ampliar la comunicación y el conocimiento de distintas asignaturas.

7- Demostrar hábitos de lectura, como medio de enriquecimiento espiritual y ampliación cultural, adquiridos a través del estudio y disfrute del Cuaderno Martiano I, La Edad de Oro, el Ideario Pedagógico de Martí y otros textos de la literatura infantil y juvenil.

8- Diagnosticar y caracterizar el desarrollo físico del escolar primario, mediante la aplicación de diferentes métodos y técnicas, teniendo en cuenta los antecedentes de su formación preescolar, así como a la familia y la comunidad, para proyectar diferentes acciones educativas.

9- Fundamentar teóricamente la introducción del razonamiento lógico, la exploración de funciones, la numeración, los elementos de la construcción de los conjuntos de los números naturales y fraccionarios, los elementos de geometría y las magnitudes, la proporcionalidad, el tanto por ciento y la teoría de la divisibilidad en la Matemática escolar y saber resolver ejercicios y problemas relacionados con estos contenidos.

10- Aplicar diferentes técnicas de estudio que le permitan aprender por sí solo, mediante la utilización de la computación, la televisión, el video y variadas fuentes bibliográficas.

Segundo año

1- Demostrar una sólida preparación ideopolítica basada en el dominio del diferendo EE.UU-Cuba, los textos martianos, las ideas de Fidel y el Che y el acontecer nacional e internacional, reflejado en la prensa, las Mesas Redondas y otros programas informativos.

2- Valorar la importancia y trascendencia de los principales hechos y las figuras más relevantes de la historia de Cuba, como elementos del conocimiento que debe utilizar para influir en la formación patriótica de los escolares.

3- Dominar la caracterización psicológica del escolar primario y diagnosticar, mediante la aplicación de diferentes métodos y técnicas, a sus alumnos y al grupo, teniendo en cuenta los antecedentes de su formación preescolar, así como a la familia y la comunidad, para proyectar diferentes acciones educativas.

- 4- Demostrar con su actitud y ejemplo personal cotidiano, un sistema de valores donde se destaquen la honestidad, honradez, el amor y la defensa de la patria, la igualdad, la solidaridad y el antiimperialismo, así como la incondicionalidad, responsabilidad y laboriosidad ante las tareas de su desempeño en la escuela primaria.
- 5- Comunicarse correctamente, en forma oral y escrita, en las diferentes disciplinas y en su desempeño profesional en la escuela.
- 6- Demostrar hábitos de lectura, como medio de enriquecimiento espiritual y ampliación cultural, adquiridos a través del estudio y disfrute de diferentes obras de la literatura infantil y juvenil, que le permitan profundizar en el estudio del Cuaderno Martiano IV para la Universidad.
- 7- Dirigir el proceso de educación de la personalidad de los escolares con un enfoque preventivo, diferenciado e individualizado, a partir del diagnóstico integral y la implicación de los distintos agentes educativos.
- 8- Elaborar diversas situaciones de aprendizaje en Matemática y Lengua Española, dirigidas a resolver problemas que presentan frecuentemente los escolares en el dominio de la lectura, la producción de textos orales y escritos, el cálculo y la resolución de problemas con números naturales, teniendo en cuenta los objetivos generales del nivel primario, las diferencias entre escuelas graduadas y con multigrado y las posibilidades que brindan en estas edades el juego y las nuevas tecnologías.
- 9- Utilizar de forma correcta los medios de enseñanza en la dirección del proceso de aprendizaje de diferentes asignaturas de la escuela primaria y aprovechar, especialmente, las potencialidades que poseen la computación, la televisión y el video en esta dirección.
- 10- Continuar aplicando métodos y técnicas de investigación para la realización del diagnóstico integral y la búsqueda de soluciones en el desarrollo del proceso pedagógico, en su contexto de actuación.

11- Utilizar con independencia, para su autopreparación, las guías de estudio, la consulta de la bibliografía y la visualización de clases en video.

12- Dirigir el proceso de aprendizaje en la Educación Artística de 1ro a 4to grados, sobre la base de los conocimientos, la apreciación y el disfrute de la plástica y la música, entre otras manifestaciones culturales, que a la vez le permitan realizar su labor de promotor cultural.

13- Dirigir el proceso de aprendizaje en El Mundo en que vivimos, sobre la base de un adecuado conocimiento y un comportamiento responsable ante el medio ambiente, la sexualidad y las relaciones de igualdad entre los géneros, la salud física y mental, la educación nutricional y el ahorro energético.

14- Dominar distintos métodos para la enseñanza de la lectura, la escritura, la numeración y el cálculo, incluyendo actividades lúdicas.

15- Identificar problemas teóricos y prácticos del ejercicio de la profesión con un enfoque científico-investigativo.

16- Dominar las características del trabajo y los estatutos de la OPJM para proyectar actividades como guía de pioneros que promuevan el desarrollo de valores en los escolares.

17- Saber solucionar problemas y tareas relacionadas con la modelación del proceso constructivo de artículos de utilidad social, que propicien el desarrollo del pensamiento técnico y creador de los alumnos, así como el amor al trabajo.

Tercer año

1- Demostrar con su actitud y ejemplo personal cotidianos un sistema de valores donde se destaquen su disposición para la defensa de la patria, la solidaridad y el antimperialismo, además de la responsabilidad y laboriosidad ante las crecientes tareas de su desempeño en la escuela primaria, como muestra de su motivación por la profesión.

- 2- Proyectar, ejecutar y controlar diferentes acciones en las actividades docentes y extradocentes que dirige, encaminadas a la formación ciudadana, revolucionaria y antiimperialista y a la consolidación de valores en los educandos.
- 3- Dominar su idioma de manera que le permita una comunicación oral y escrita coherente, fluida, expresiva, con buena caligrafía y ortografía.
- 4- Desarrollar hábitos de lectura que le permitan ampliar el estudio de la obra martiana y de otros textos de diversa índole, en función de las necesidades de la profesión y de su disfrute personal.
- 5- Dirigir el proceso de aprendizaje de diferentes asignaturas en el primer ciclo, en escuelas graduadas y con multigrado, aplicando un carácter activo, reflexivo y desarrollador, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los alumnos y los objetivos generales del nivel primario, de los diferentes grados y de los programas escolares.
- 6- Desarrollar habilidades en la computación para utilizar software educativo variado que tienen aplicación en la escuela primaria y para realizar su labor científica y profesional.
- 7- Realizar un diseño de investigación sobre un problema pedagógico, basado en la aplicación de métodos y técnicas.
- 8- Utilizar con independencia para su autopreparación, las guías de estudio, los documentos normativos y metodológicos de la escuela primaria, la bibliografía de consulta y las clases en video sobre temas estudiados.
- 9- Dirigir el proceso de aprendizaje en la Educación Artística de 1ro a 4to grados, sobre la base de los conocimientos, la apreciación y el disfrute de la plástica, dirigiendo actividades que le permitan realizar su labor de promotor cultural.

10- Dominar las relaciones que se establecen entre la naturaleza y la sociedad a nivel planetario y elaborar diferentes situaciones de aprendizaje desde la asignatura Ciencias Naturales, demostrando una actitud responsable hacia el cuidado y protección del medio ambiente.

Cuarto año

1- Planificar, ejecutar y controlar estrategias educativas para contribuir a la formación patriótica, ciudadana, revolucionaria y antiimperialista de los escolares y a la formación de valores, mediante el proceso pedagógico que dirige.

2- Demostrar con su actitud y ejemplo personal cotidianos un sistema de valores donde se destaquen el antimperialismo, la disposición para la defensa de la patria y la solidaridad, además de elevada responsabilidad, laboriosidad y motivación por la profesión, para desempeñar su labor en la escuela primaria.

3- Dominar su idioma de manera que le permita una comunicación oral y escrita coherente, fluida, expresiva, con buena caligrafía y sin errores ortográficos.

4- Continuar desarrollando hábitos de lectura que le permitan apreciar los valores éticos y estéticos de diferentes obras literarias, especialmente de la literatura infantil.

5- Saber interpretar canciones e himnos del repertorio escolar, que le sirvan de base para apreciar los valores éticos y estéticos de estas manifestaciones y dirigir el proceso de aprendizaje en la Educación Artística, sobre la base de los conocimientos, la apreciación y el disfrute de la música, entre otras manifestaciones culturales, que a la vez le permitan realizar su labor de promotor cultural.

6- Dominar las relaciones que se establecen entre la naturaleza y la sociedad en Cuba y saber utilizar mapas, atlas, gráficas y tablas estadísticas.

7- Dirigir el proceso de aprendizaje y formativo en las diferentes asignaturas de la escuela primaria y en actividades extradocentes y extraescolares, con un enfoque integrador e interdisciplinario.

8- Utilizar los diversos medios de enseñanza y aprovechar especialmente las potencialidades de la televisión, el video y la computación, tanto en el proceso pedagógico, como en la investigación y la autopreparación.

9- Continuar aplicando métodos y técnicas para la búsqueda y experimentación de soluciones y alternativas ante un problema pedagógico en su contexto de actuación, de acuerdo con su diseño de investigación.

10- Utilizar con alto nivel de independencia para su autopreparación, las guías de estudio, los documentos normativos y metodológicos de la escuela primaria, la bibliografía de consulta y las clases en video sobre temas estudiados.

11- Ampliar su cultura general integral mediante el estudio y debate de textos y documentos de diversa índole, la profundización en las tradiciones pedagógicas cubanas y el conocimiento de distintas manifestaciones artísticas.

Quinto año

1- Demostrar el dominio de una cultura general integral, expresada en su preparación político-ideológica, en el conocimiento de variados temas económicos, científicos, artístico-culturales y pedagógicos y en sus modos de actuación profesional.

2- Planificar, ejecutar y controlar estrategias educativas para contribuir a la formación patriótica, ciudadana, revolucionaria y antimperialista, mediante el proceso pedagógico que dirige.

3- Demostrar con su actitud y ejemplo personal cotidianos un sistema de valores donde se destaquen el antimperialismo, la disposición para la defensa de la patria y la solidaridad, además de elevada responsabilidad, laboriosidad y motivación por la profesión, para desempeñar su labor en la escuela primaria.

4- Dominar su idioma de manera que sirva de modelo lingüístico en su quehacer profesional.

- 5- Continuar desarrollando hábitos de lectura que le permitan apreciar los valores éticos y estéticos de diversas obras literarias.
- 6- Dominar la vida y obra de José Martí y utilizar sus conocimientos en la labor formativa con los escolares.
- 7- Dominar las vías y los métodos que se pueden utilizar en la escuela primaria para desarrollar la educación ambiental, jurídica, para la salud y sexual con los alumnos.
- 8- Perfeccionar la planificación, la ejecución y el control de las diversas actividades del proceso pedagógico atendiendo al fin y los objetivos generales del nivel primario.
- 9- Utilizar las técnicas de información y comunicación, tanto en el proceso pedagógico, como en la investigación y la superación.
- 10- Establecer una amplia comunicación con los alumnos, el colectivo pedagógico, la familia y la comunidad.
- 11- Exponer de forma coherente y con un nivel científico adecuado, los resultados investigativos a partir de un problema de la realidad escolar en su contexto de actuación.
- 12- Utilizar con alto nivel de independencia para su autopreparación, diversos textos, libros de consulta, publicaciones periódicas y materiales audiovisuales.

Análisis crítico.

- En el diseño de los objetivos por años derivado del Modelo del Profesional solo se declara en el objetivo 8 de 2do año y en el 5 de 3er año aspectos referentes a la diferencia entre la escuela graduada y la multigrado para elaborar situaciones de aprendizaje con los escolares y en la dirección del proceso de aprendizaje de estos en ambos tipos de escuelas.