

Metodología para dar atención a los educandos con necesidades educativas especiales en las escuelas multigrado

Methodology for caring to students with special educational needs in multigrade schools

MSc. Eudenis Danger Silega. Metodólogo de la Dirección Municipal de Educación (DME) Songo - La Maya

E-mail: eudenisds1972@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-003-3232-3018>

Dr. C. Alexis Céspedes Quiala. Profesor Titular. Universidad de Oriente, Cuba

E-mail: alexiscq@uo.edu.cu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-5886-5504>

Dr. C. Rosa Ana Jaime Ojea. Profesor Titular. Universidad de Oriente, Cuba

E-mail: rosanaj@uo.edu.cu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4417-6935>

Recibido: julio 2024

Aprobado septiembre 2024

RESUMEN

La inclusión de educandos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en escuelas multigrado ha sido un paso importante para lograr una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad para todos, cumpliendo así con los objetivos de la Agenda 2030. Esto constituye un gran desafío para directivos y maestros que laboran en este contexto, demandando de ellos una gran autopreparación y la búsqueda constante de vías diferentes para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje. El presente artículo expone una metodología para dar atención a los educandos con necesidades educativas especiales en las escuelas multigrado, con el objetivo de que los maestros logren atender al mismo tiempo el aprendizaje del grupo y las necesidades y potencialidades de cada educando. La población y la muestra, fueron tomadas de las 18 escuelas multigrado del Consejo Popular, La Prueba, del Municipio Songo – La Maya. Para la materialización de esta propuesta, se utilizaron métodos del nivel teórico, empírico y estadístico-matemático. En sentido general, se presenta la valoración de los resultados. La investigación

ABSTRACT

The inclusion of learners with special educational needs with or without disabilities in multigrade schools has been an important step to achieve truly inclusive, equitable and quality education for all, thus meeting the objectives of the 2030 Agenda. This constitutes a great challenge for managers and teachers who work in this context, demanding great self-preparation and the constant search for different ways to direct the teaching-learning process. This article presents a Methodology to provide attention to students with special educational needs in multigrade schools, with the objective that teachers manage to attend to the learning of the group and the needs and potential of each student at the same time. The population and sample represent 18 multigrade schools of the Popular Council, La Test, of the Songo – La Maya Municipality. To materialize this proposal, methods at the theoretical, empirical and statistical-mathematical level were used. In a general sense, the evaluation of the results is presented. The research developed is the result of the Institutional Research Project “FARO”, executed by the Provincial Directorate of Education and the

desarrollada es resultado del Proyecto de Investigación Institucional "FARO", ejecutado por la Dirección Provincial de Educación y la Universidad de Oriente en la provincia de Santiago de Cuba, Cuba.

Palabras clave: educación rural, escuela multigrado, proceso de enseñanza-aprendizaje, necesidades educativas especiales, metodología

Universidad de Oriente in the province of Santiago de Cuba, Cuba.

Keywords: rural education, multigrade school, teaching-learning process, special educational needs, methodology

Introducción

Durante la última década, el tema de la elevación de la calidad de la educación ocupa un lugar importante dentro de las prioridades de diversas organizaciones internacionales, países e instituciones educativas. La realización de diferentes reuniones y fórum internacionales, lo corroboran. Fue en el año 2015, que todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas, aprobaron 17 Objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual se establece un plan para alcanzar los Objetivos en los años posteriores. Esta nueva propuesta reemplaza los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y guiará el trabajo de las Naciones Unidas hasta el año 2030, varios de ellos están relacionados con la calidad de la educación, conocida como Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

La misma reconoce que la educación ocupa un lugar primordial, y el objetivo 4, plantea que aspira a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Una mirada a este tema en América Latina y el Caribe, permite plantear que a pesar de grandes esfuerzos y discretos avances que se han alcanzado, persisten problemas como: desigualdad en la calidad de las ofertas educativas, la no permanencia de los educandos en las aulas, son insuficientes los niveles de aprendizajes alcanzados por los educandos, especialmente con aquellos en situación de vulnerabilidad, con situación económica compleja y los que viven en zonas rurales.

En el caso de Cuba, desde 1959 y hasta la fecha, el Gobierno ha mostrado gran preocupación por dar una adecuada atención a la educación, asignando para ello los recursos humanos y económicos necesarios, esta política gubernamental quedó plasmada en la Constitución de la República aprobada el 15 de abril de 2019.

En consonancia con lo planteado anteriormente, se lleva adelante en Cuba el III Perfeccionamiento, que se asume como una investigación compleja que propone soluciones con un enfoque más integral y multifacético en aras de una transformación en el funcionamiento de las instituciones y modalidades educativas en los diferentes niveles y tipos de educación. En el III perfeccionamiento se materializa el trabajo particularizado con cada educando a partir de sus necesidades educativas, el docente dará seguimiento al diagnóstico y debe hacerlo a partir de la utilización de los niveles de ayuda que estos exijan.

Dentro de las prioridades del proceso de perfeccionamiento antes referido está la atención a la Educación Primaria, con énfasis a las instituciones educativas multigrado, atendiendo a las diversas complejidades que en estas se generan, específicamente la atención a los educandos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad que se encuentran en sus aulas. Elemento este que garantiza la materialización de la educación verdaderamente equitativa, inclusiva y de calidad para todos.

En la investigación se asume el fin de la Educación Primaria, como:

El logro del desarrollo y la formación de la personalidad del escolar primario, de acuerdo con sus particularidades e intereses individuales y colectivos, mediante la apropiación de los contenidos del nivel, al asumir las tareas estudiantiles con un rol protagónico, en correspondencia con los ideales patrióticos, cívicos y humanistas de la sociedad socialista cubana, expresados en las formas de sentir, pensar y actuar en su gradual participación en la transformación de la sociedad que le permita asumir una concepción científica del mundo (Sánchez e tal., 2019, p. 7).

Este proceso de perfeccionamiento da atención priorizada a la escuela rural multigrado. En Cuba, aproximadamente el 70 por ciento de las escuelas primarias del país tienen estas características en sus diferentes combinaciones, aunque con una matrícula baja y educandos con diferentes intereses, necesidades, grados, ritmos y capacidades de aprendizaje, desarrollo fisiológico, entre otras características; también, la cifra de docentes y matrícula de escolares es diferente.

Varios autores, con los que coincidimos proponen la clase única como forma fundamental de concebir la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multigrado en Cuba, y no se refiere solo a cómo está compuesto el grupo, sino que va más allá en la organización de contenidos y objetivos en la clase, donde se pone la atención a la diversidad, las actividades formativas y complementarias de los educandos, entre otros aspectos.

El estudio de los diferentes estudios realizados en torno a la utilización de la clase única como forma fundamental de impartir los contenidos en las instituciones educativas multigrado, permite plantear que existe mucha claridad en su estructura, la realización de la integración de objetivos y contenidos y la determinación de los ejes temáticos, sin embargo las investigaciones revisadas no hacen referencia a qué metodología emplear para el docente desarrollar la clase única y por otro lado, si bien dejan claro que hay que buscar vías para lograr atender adecuadamente dentro del grupo a los educandos con necesidades educativas especiales, no siempre se expresa el cómo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado constituye un sistema donde tanto la enseñanza como el aprendizaje como subsistemas se basan en una educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la personalidad integral y auto determinada del educando y en los marcos de la escuela como institución social y transmisora de cultura.

Un elemento esencial que debe tener en cuenta el maestro en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje es el diagnóstico grupal e individual, pues de este elemento depende la correcta atención a la diversidad, atención a los educandos con necesidades especiales y logro exitoso de la participación de cada educando en las diferentes actividades de aprendizaje que se realizan en el grupo. Además, debe lograr una selección adecuada de las diferentes formas de trabajo en el multigrado para su uso eficiente o su combinación dentro de las clases, otro elemento muy importante es la selección adecuada en cada clase de los medios de enseñanza, con énfasis en las tecnologías de la informática y las comunicaciones, estos ayudan a lograr un aprendizaje significativo y desarrollador.

De ahí que, en el presente artículo, se propone como objetivo exponer una metodología para dar atención a los educandos con necesidades educativas especiales en las escuelas multigrado del Consejo Popular, La Prueba, del Municipio Songo-La Maya, encaminada al tratamiento metodológico a la clase única para mejorar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad.

Materiales y métodos

Se realizó un estudio con un enfoque cualitativo en instituciones educativas multigrado, compuestas por educandos de diferentes grados, momentos del desarrollo y niveles de aprendizaje. En todas las instituciones educativas escogidas para la investigación hay educandos con necesidades educativas especiales, elemento que complejiza mucho más la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje por parte de directivos y docentes y especialistas, que se ven obligados a alcanzar una mayor preparación integral e interdisciplinar, que le permita entre otros elementos, elevar la calidad del diagnóstico grupal e individual, incentivar el aprendizaje colaborativo, la utilización eficiente de las TIC y la búsqueda de nuevas metodologías en sus clases que les permita atender al mismo tiempo las necesidades del colectivo y cada una de las individuales con un enfoque integrador.

Para la realización de la investigación fueron utilizados diferentes métodos y procedimientos de investigación, del nivel teórico, empírico y estadístico-matemático. Entre los métodos del nivel teórico, el histórico-lógico y el sistémico - estructural, se utilizaron instrumentos metodológicos para la elaboración de los presupuestos teórico- metodológico, didáctico y práctico de la propuesta.

En cuanto a los métodos empíricos, se utilizó el análisis-síntesis, el análisis de documentos, como: programas, planes de trabajo de los directivos, planes de superación individual, planes de clase, revisión de libretas, programas complementarios, entre otros

También, fueron utilizados la observación, encuesta y entrevista para la caracterización general del contexto en que se encuentra el tema abordado en las escuelas multigrado del municipio Songo- La Maya.

Las pruebas pedagógicas para conocer el grado de avance de los ENEE en otro contexto con o sin discapacidad, y talleres de socialización para la presentación de la propuesta objeto de investigación en los colectivos zonales muestreados.

Con relación a la población y muestra, de manera general, las instituciones educativas que participaron en este estudio, fueron seleccionadas a través de un muestreo no probabilístico (aleatorio simple), donde todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de pasar a participar de la muestra, con los criterios que todas tienen al menos un ENEE y su atención y seguimiento por los maestros, especialistas y directivos de las escuelas multigrado pertenecientes a las direcciones zonales 13, 14 y 18, enclavadas en el Consejo Popular, La Prueba, del municipio Songo – La Maya, provincia de Santiago de Cuba, Cuba.

La muestra estuvo representada por un total de 48 docentes, de ellos 24 maestros, 6 directivos y 18 especialistas, que trabajan en las instituciones educativas de las direcciones zonales anteriormente mencionadas.

Con relación a los maestros, especialistas y directivos, hay que destacar que el ciento por ciento son graduados en Licenciatura en Educación y con un mínimo de dos años y un máximo de 34 años de experiencia en la profesión. Hay que destacar que un maestro ostenta el título académico de Master en Ciencias de la Educación (2,03%), aspecto que señalamos como una de las problemáticas y debilidades que se tiene en la actualidad en el ámbito rural.

El total de los docentes de la muestra, es decir el ciento por ciento fue encuestado y entrevistado, y se intercambiaron criterios en 5 preparaciones metodológicas de cada uno de los colectivos y direcciones zonales, donde se constató la problemática existente en cuanto a la atención y seguimiento de los ENEE en otro contexto con o sin discapacidad.

Precisamente, en las direcciones zonales donde se desarrolló el proceso investigativo, hay un total de 11 escuelas primarias multigrado, con un total de 193 educandos distribuidos en los diferentes grupos y combinaciones organizativas de este tipo de institución educativa; de ellos, 16 educandos, que representa el 8,29 por ciento del total, muestran NEE en otro contexto con o sin discapacidad en las escuelas multigrado, donde predominan las asociadas adiscapacidades intelectuales y clasificados en 10 leves y 6 moderados.

Resultados

Después de realizado el diagnóstico se procedió a elaborar una metodología para favorecer la atención a los ENFE en la escuela multigrado, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología se sustenta en los principios de la filosofía marxista-leninista y el método dialéctico - materialista, de una forma creadora y actualizada, por su correspondencia con el contexto social y educacional actual. Se asume en la estructuración e implementación de la metodología el fin de la escuela primaria, los objetivos del nuevo Modelo de la Escuela Primaria, con énfasis en la escuela multigrado, además se toman como base teórica los objetivos del III Perfeccionamiento a partir de la consulta de su documento base y además se tuvieron en cuenta conceptos claves dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje de la escuela multigrado actual como: grupo clase, integración de objetivos y contenidos, ejes temáticos y clase única, entre otros.

La flexibilidad de la metodología propuesta se deriva de la objetividad y peculiaridad que tiene el proceso de enseñanza – aprendizaje en este tipo de escuela, teniendo siempre en cuenta el contexto actual en que se desarrolla y el desarrollo histórico - social, influidas y condicionadas por este.

Por otra parte, existe una relación directa entre el empleo de la metodología dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje y el contexto socio – cultural, histórico y político en el cual se desarrolla este, dándole al proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela multigrado un carácter, desarrollador, dinámico y actualizado, tal como exigen las nuevas formas de trabajo del III Perfeccionamiento que se realiza en la Educación Primaria.

Se toma como sustento psicológico de la investigación el enfoque histórico- cultural de Vygotsky, en el caso de la zona de desarrollo próximo, pues, es este un principio indispensable para la correcta aplicación de la metodología, ya que un elemento de vital importancia es el hecho de tener el diagnóstico grupal e individual lo más exacto posible, para de aquí determinar cuál o cuáles educandos, trabajarán en cada clase, de manera independiente, o con diferentes niveles de ayuda, atendiendo a la forma y ritmo de aprendizaje.

Los fundamentos Pedagógicos de la metodología, están relacionados con el cumplimiento por la misma de los principios, leyes y categorías de la didáctica general, solo de esta manera, puede introducirse, en el proceso de enseñanza –aprendizaje la metodología propuesta.

La metodología propuesta tiene como objetivo general: contribuir a la atención de los ENEE asociados o no a una discapacidad en el marco de un contexto educativo regular, en la escuela multigrado, a partir de la aplicación del método Piramidal del aprendizaje con su sistema de procedimientos, que evidencian, las relaciones didácticas entre la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje y la atención a la diversidad, la preparación de los docentes y la atención a los ENEE y la atención grupal con la personalizada, dentro de la clase única como vía fundamental para impartir los contenidos en este contexto.

Los procedimientos para la aplicación de la metodología dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje son:

El procedimiento: 1. Esclarecimiento general de la metacognición es, el que abre el trabajo del docente o el especialista, está encaminado a orientar y precisar todos los elementos generales que caracterizarán la clase única o la actividad de aprendizaje. Es el momento para establecer relaciones entre el contenido precedente y el que trabajarán. Al término del mismo todos los educandos, con énfasis en aquellos con necesidades educativas especiales del grupo tienen que quedar claros del objetivo de la clase, qué van hacer.

Un elemento muy importante en el desarrollo de este procedimiento, es la evaluación parcial que debe hacer el docente o el especialista del nivel de motivación que muestran los educandos con necesidades educativas especiales hacia el contenido presentado. El trabajo desplegado por el docente debe ser esencialmente frontal. Este procedimiento es el soporte didáctico – metodológico de los otros, para su desarrollo deben realizarse las siguientes acciones: Presentación del objetivo integrado y realizar las aclaraciones generales que aseguren el entendimiento y la preparación por parte de los educandos para la realización de las diferentes actividades de aprendizaje.

2.Particularización metacognitiva, el docente debe contextualizar las orientaciones generales realizadas en el procedimiento anterior a cada uno de los grados y momentos de del desarrollo que forman parte del grupo multigrado, precisando el nivel de profundidad que debe tener el contenido en cada grado. Aquí predominará el trabajo frontal por subgrupos, deben realizarse las siguientes acciones: Exponer a los educandos por grado la profundidad con que trabajarán el contenido, como se trabajará con el libro de texto y los cuadernos de trabajo de cada grado, presentación y explicación de las diferentes formas de trabajo a utilizar en cada grado y momento del desarrollo y la discusión colectiva en la búsqueda de estrategias para dar solución a las tareas de aprendizaje propuestas, establecimiento de relaciones entre el contenido que trabajan con otras asignaturas y en otros grados y establecer las formas de colaboración a trabajar en la solución de las actividades de aprendizaje.

3. Procedimiento, Diferenciación metacognitiva, se materializa el trabajo particularizado con cada educando a partir de sus necesidades y potencialidades. Aquí el docente dará seguimiento al diagnóstico y debe hacerlo a partir de la utilización de los niveles de ayuda que exijan, las necesidades o las potencialidades de cada educando.

A este Procedimiento debe caracterizarlo el intercambio docente – educando, donde el primero no adelantará nunca la solución de las tareas de aprendizaje, sino que a partir del

diálogo, debe detectar cuáles son las barreras que le impiden al educando dar solución a una tarea de aprendizaje determinada y luego dará los impulsos necesarios para conducirlo al éxito.

Debe propiciarse además la autoevaluación de los educandos al realizar las tareas de aprendizaje. Es, de vital importancia en el caso de los educandos con necesidades educativas especiales, que el docente y el grupo estimulen todas las acciones positivas que logren realizar, pues esto ayuda a motivarlos en la realización de las diferentes tareas de aprendizaje que deben enfrentar. La aplicación de este procedimiento concretiza el cumplimiento del objetivo de la clase única, desde las posibilidades reales que posee cada educando.

Para el desarrollo de este procedimiento deben realizarse las siguientes acciones: Intercambio del docente con los educandos para determinar qué parte de las tareas de aprendizaje han realizado, si las estrategias escogidas son correctas y de ser necesario brindar los niveles de ayuda requeridos, contextualización del contenido a los diferentes escenarios de actuación de los educandos y reconocimiento por parte de estos de la importancia de su aplicación en su vida cotidiana, organizar el trabajo en dúos, tríos o equipos de trabajo a partir de las necesidades y potencialidades de los educandos, propiciar a partir de impulsos heurísticos la autoevaluación de los educandos y la utilización de estímulos y reconocimientos a los educandos por las acciones positivas que realizan durante la solución de las tareas de aprendizaje y la evaluación individual y colectiva de las actividades orientadas.

La concreción de todas las relaciones que se establecen en el componente teórico o cognitivo se dan en la aplicación del componente instrumental. El mismo cuenta con tres acciones.

Componente instrumental

En este componente, se establecen las fases y acciones, interrelacionadas entre sí, que realizarán de manera combinada los docentes y educandos. Estas estarán direccionadas por los procedimientos del método Piramidal del aprendizaje, como la vía elaborada para propiciar la atención a los ENEE.

Según la estructura interna y el aspecto externo, que fundamentan desde lo teórico al método propuesto en la investigación, la metodología se estructura en tres fases:

Fase 1. Establecimiento de las bases para la atención grupal y diferenciada dentro del grupo clase.

Fase 2. Atención individualizada por grados.

Fase 3. Atención personalizada en el grupo clase

A continuación, se presentan las acciones a realizar por el docente y los educandos para aplicar la metodología y, en consecuencia, lograr la adecuada atención a los ENEE.

Fase 1: Establecimiento de las bases para la atención grupal y diferenciada dentro del grupo clase.

- Acción 1: Orientación hacia el objetivo general de la clase única.
- Acción 2: Presentación del eje temáticos

- Acción 3: Orientación didáctica - grupal

Fase 2: Atención individualizada por grados.

- Acción1: Precisión del objetivo por grados.
- Acción 2: Precisiones del contenido por grados

Fase 3: Atención personalizada en el grupo clase

- Acción 1: Atención personalizada a partir del diagnóstico.
- Acción 2: Evaluación de los resultados de aprendizaje.

La aplicación flexible, contextualizada y desarrolladora, de cada una de estas fases y acciones de ambos componentes de la metodología, a partir del diagnóstico de cada grupo, concretizan la atención a todos los integrantes del grupo con énfasis en aquellos ENEE, materializando en su cumplimiento la clase única como forma didáctico – metodológica fundamental de dirigir el proceso de enseñanza en las escuelas multigrado.

Requerimientos para la aplicación de la metodología

- Tratamiento al diagnóstico como proceso.
- Tratamiento a los medios didácticos generales, grupales e individuales
- Tratamiento a los niveles de asimilación y desempeño de los educandos.
- Tratamiento a la relación intra e interdisciplinariedad
- Tratamiento a la significación práctica del contenido
- Tratamiento a los componentes educativos del proceso de enseñanza – aprendizaje

Los requerimientos antes expuestos, son indispensables para la aplicación de la metodología y constituyen, además la base para planificar la clase única, pues en la interrelación dialéctica que se establece entre ellos está la clave para el logro de un proceso de enseñanza – dinámico, desarrollador.

Estos elementos deben tener una salida coherente en la planificación de la clase única, definida por (Rodríguez, et al. 2022, P. 12 –17) como el “encuentro de aprendizaje donde confluye un eje temático que se va adecuando a los grados, mientras que el objetivo es general para todos los grados, revelando la atención a la diversidad y el trabajo cooperativo para el aprendizaje desarrollador”,

La metodología propuesta, fue sometida a la valoración de diferentes especialistas en el tema, como: maestros, especialistas y directivos de la Educación Especial y del CDO, Profesores de las carreras de Educación Primaria y Especial del Centro Universitario Municipal (CUM) de Songo-La Maya, así como talleres de socialización de los resultados.

Con el objetivo de evaluar la preparación de los maestros, especialistas y directivos para dar atención al aprendizaje de los ENEE en otro contexto con o sin discapacidad, con énfasis en las asociadas a las discapacidades intelectuales de leve y moderado, fueron elaborados y aplicados diferentes métodos empíricos a los docentes de las instituciones educativas de las tres zonas escogidas, describiéndose los resultados a continuación:

La observación evidenció que los maestros y especialistas aún presentan carencias en cuanto a la atención al aprendizaje de los ENEE asociadas a discapacidades intelectuales;

así como, no han consolidado la clase única como la vía pedagógica, didáctica y metodológica primordial para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multigrado. Además, no siempre logran dar una atención adecuada a la diversidad dentro del grupo a partir del diagnóstico de cada educando, con énfasis en aquellos ENEE.

La encuesta aplicada a los 48 docentes tomados como muestra, se tuvo en cuenta cuatro indicadores fundamentales: verificar el nivel de conocimientos sobre cómo proporcionar una adecuada atención al aprendizaje de los ENEE en otro contexto con o sin discapacidad; comprobar el estado actual de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multigrado donde ellos laboran; conocer sus opiniones sobre el tema abordado; y las necesidades de actualización y superación profesional.

Con la aplicación de la encuesta de forma individualizada a cada uno de los maestros, especialistas y directivos, se comprobó el ciento por ciento, muestran carencias, en cuanto a los procedimientos metodológicos más efectivos para atender el aprendizaje de los ENEE en otro contexto con o sin discapacidad, insuficiente dominio de las características de las discapacidades intelectuales que presentan los ENEE, no siempre garantizan desde la preparación de las asignaturas del Plan de Estudio de la Educación Primaria, las adecuaciones curriculares y la temporización de los contenidos, en aras de lograr un mejor aprendizaje en ellos.

Respecto a los directivos de los colectivos zonales (Directores y Coordinadores Zonales), con relación a las actividades metodológicas, reconocen que estas aún no logran favorecer una intervención debidamente planificada y orientada a proporcionar una adecuada atención al aprendizaje de los ENEE en otro contexto con o sin discapacidad en el contexto de las escuelas multigrado; reconocen además que son insuficientes los espacios dedicados a impartir temas metodológicos a los docentes y especialistas sobre este tema.

La entrevista aplicada arrojó como principales resultados: el ciento por ciento, evalúa de muy atinadas las transformaciones del III Perfeccionamiento en la Educación Primaria en general y de forma particular en las escuelas multigrado; con relación a la utilización de las actividades complementarias y correctivas-compensatorias en la planificación de sus clases, 40 docentes, que representa el 83,3 por ciento, plantean tener dificultades en la planificación de las actividades para dar atención a los ENEE en otro contexto con o sin discapacidad, desde la concepción de la clase única, por lo tanto, se requiere de un mayor asesoramiento de los especialistas de la Educación Especial y del CDO.

De igual manera, con relación al papel de los órganos de dirección y técnicos del colectivo zonal, los seis directivos, es decir el ciento por ciento, de las direcciones de los colectivos zonales muestreados, reconocen las dificultades de los docentes para atender a estos educandos; y que no siempre en las actividades metodológicas se organizan actividades conjuntas con los especialistas de la Educación Especial y del CDO.

Respecto al nivel de satisfacción que poseen con la preparación que reciben para atender a los ENEE en otro contexto con o sin discapacidad, los 48 entrevistados, que representan el ciento por ciento, plantearon que la preparación recibida para atender a estos educandos, es insuficiente, y que su preparación en lo científico – metodológico es muy baja.

Los autores de este artículo consideran que la preparación metodológica en el colectivo zonal, en cada institución educativa y de manera individual, de los maestros, especialistas y directivos, tienen que estar encaminado a aprovechar los contenidos de las diferentes asignaturas y actividades complementarias, que pueden ayudar a resolver las dificultades

de los educandos, a partir de una adecuada planificación, ejecución, evaluación y control de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de las Familias implicadas en la investigación, el 100% se niegan a que los educandos que ellos representan matriculen en una institución de la Educación Especial y por otro lado no todos reconocen la situación de aprendizaje del hijo, lo que limita aún más el aprendizaje de los mismos. Todo esto implica, que se desfasen respecto al grado y la edad, por lo tanto, se hace imprescindible seguir trabajando con la familia y la comunidad en sentido general.

La prueba pedagógica, constó de dos preguntas, una sobre el cálculo matemático y la otra concerniente con la redacción y escritura de oraciones en Lengua Española.

En el caso de Matemática, aprobaron cinco escolares, que representa el 31,2%, las principales dificultades estuvieron en el cálculo, en las cuatro operaciones básicas, fundamentalmente en el procedimiento escrito y la identificación de las figuras geométricas a partir de sus propiedades; y en Lengua Española, aprobaron siete educandos, que representan el 43,7%, como principales dificultades: la lectura silábica, la identificación de sustantivos y adjetivos en oraciones dadas y errores caligráficos, la omisión de /s/ finales y el cambio de sxc.

Los resultados de la valoración por diferentes especialistas se valoran como significativos, donde el ciento por ciento de ellos, consideran pertinentes y aplicables la propuesta, para lograr una adecuada atención al aprendizaje de los ENEE en otro contexto con o sin discapacidad; en las escuelas multigrado de las zonas 13; 14 y 18 del Consejo Popular, La Prueba del municipio antes mencionado.

Los talleres de socialización realizados, con la participación de los docentes especialistas y directivos, arrojaron los siguientes resultados: el 100% de los especialistas reconocieron la necesidad urgente de mejorar la calidad de la preparación de los docentes como vía fundamental para lograr una adecuada atención al aprendizaje de los ENEE en otro contexto con o sin discapacidad; así como, un mayor compromiso para elevar el nivel de actividades de superación y posgrado sobre el tema tratado, que sin lugar a dudas, tendrá una repercusión favorable en el aprendizaje de los educandos y satisfacción de sus familiares y el resto de las agencias y agentes educativos.

Los principales resultados de esta propuesta se concretaron en:

- El 100% de los especialistas tienen el criterio de que la metodología para la atención a los ENEE en la escuela multigrado, es aplicable, teniendo en cuenta el contexto sociocultural donde viven y se desarrollan los educandos.
- La metodología contribuye al perfeccionamiento de la preparación de los docentes primarios que trabajan con grupos multigrados en función de elevar la calidad de la planificación de la clase única, que les permita dar atención adecuada a los educandos y alcanzar la verdadera inclusión educativa.
- La propuesta presentada es pertinente a los fines que se proponen, y en tal sentido emitieron juicios positivos acerca de la estructura de la metodología pues ayuda al perfeccionamiento de la preparación profesional del docente primario que trabaja con grupos multigrado, para elevar el nivel didáctico – metodológico de sus clases para dar una adecuada atención a la diversidad dentro del grupo clase a partir del diagnóstico de cada educando.

- La propuesta tiene carácter científico, lógico, coherente y didáctico para su aplicación en la escuela multigrado. Muestra correspondencia con el fin y los objetivos del modelo de la Escuela Primaria y los postulados de la educación inclusiva.
- El 90% de los especialistas consideran que la metodología, dinamizada por el método Piramidal del Aprendizaje en la atención a los ENEE de la escuela multigrado permite ejecutar actividades variadas con niveles crecientes de complejidad a partir de las potencialidades que ofrece el contexto.
- Perfeccionamiento de la concepción de la clase única, las formas organizativas del grupo clase multigrado y del trabajo metodológico en el colectivo zonal, en correspondencia con las dificultades y potencialidades de los educandos con NEE en otro contexto con o sin discapacidad en las escuelas multigrado.
- Con la aplicación de la propuesta, se ha potenciado el tratamiento y atención al trabajo metodológico en los colectivos zonales, con una repercusión favorable de la atención a educandos con NEE en otro contexto con o sin discapacidad en las escuelas multigrado, toda vez que se asegura la integración y participación activa de todos los agentes y agencias educativas en el proceso de gestión del trabajo desarrollado desde la dirección zonal.
- Se logró una notable mejoría en el aprendizaje de los 16 ENEE tomados como muestra

Discusión

De manera general, los fundamentos teóricos sobre las actividades para la atención al aprendizaje de los ENEE en otro contexto con o sin discapacidad en las escuelas multigrado, sustentan que pueden ser aplicadas en las distintas formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de institución educativa; así como, en los niveles de interacción con la familia y las agencias y agentes educativos, al jerarquizarse y complementarse con la finalidad de lograr los objetivos propuestos, para así potenciar el accionar de los docentes y un mejor aprendizaje de los educandos.

La revisión de la bibliografía más actualizada sobre el tema de la ruralidad evidencia que dentro de las definiciones dadas, una de las más utilizadas es la que plantea que es: "la forma de relación que se establece entre la sociedad y los espacios rurales y a partir de la cual, se construye el sentido social de lo rural, la identidad y se moviliza el patrimonio de dichos espacios".

El término rural o ruralidad, es utilizado en todas las regiones del mundo, incluso en los países altamente desarrollados. En estos momentos, de forma general se ha producido en varias naciones, una emigración constante de personas hacia las grandes ciudades, a partir de las desigualdades económicas, culturales, ambientales y sociales que se ha generalizado por la actual crisis mundial en la que se encuentra la humanidad.

Por lo tanto, en este contexto, se impone implementar la construcción de nuevas políticas económicas, educativas y sociales que esencialmente contemplen las complejidades y requerimientos de las disímiles realidades que se manifiestan en este escenario. Para De Souza & Ribeiro es relevante entender que la categoría rural "es una construcción social e histórica de la realidad y que se expresa con diferentes miradas que impactan en la

configuración de los saberes producidos, las acciones educativas y las políticas sociales en general”. (2023, p. 13)

No obstante, el término rural ha tenido diferentes denominaciones en América Latina y el Caribe, como: serranía, ruralidad o rural, de montaña, entre otros, lo cual se ha abordado en diversos estudios sociológicos, antropológicos, pedagógicos, psicológicos y educativos. Sin embargo, para hacer referencia a la educación rural, hay que destacar la calidad en correspondencia con las necesidades de los educandos de esa población, respecto a las escuelas urbanas.

Estas circunstancias han de ser tomadas como un valor pedagógico por parte del maestro, puesto que facilitan el uso de estrategias didácticas y de evaluación más acordes con una atención adecuada a la diversidad existente en la clase; el alumnado de diferentes edades puede ayudarse entre sí, aprender conjuntamente, aprender a aprender y enseñarse mutuamente, confiando en la fiabilidad propia del desarrollo humano en el marco de situaciones sociales semejantes a las que se dan fuera de la escuela (Abós et. al., 2014, p.12-16).

La escuela rural, por sus características contextuales y por el papel que juega en la dimensión territorial, va a ser siempre conceptualizada desde una perspectiva de multigradación y heterogeneidad, a no ser que cambien de forma radical las políticas educativas en relación al número de alumnos por aula y en el concepto de educación en el que se sustentan las mismas.

Según Matos & Oliveira, (2022, P. 2425), la educación rural “se caracteriza por su separación de los sujetos a los que se destina y de las comunidades en las que opera. Asimismo, las prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas rurales eran y son de cuestionable calidad”.

De este modo, la expresión del proceso educativo está pautada por objetivos políticos, económicos y sociales, en correspondencia con los postulados de cada país. En el caso particular de Cuba, una de las tareas principales está dirigida a garantizar a cada niño, adolescente y joven, ya sea de la ciudad o del campo, las mismas oportunidades de una educación de calidad.

La categoría escuela multigrado se ha abordado por investigadores nacionales e internacionales, quienes revelan diferentes definiciones: escuela de enseñanza mutua, multifase, unitaria, unidocente, monitorial, salas multiseriadas y multigrado, entre otras.

Según los autores González et. al., las escuelas multigrado “son aquellas donde el número de maestros del centro escolar es menor al número existente de grupos de alumnos y se ubican en territorios rurales, siendo la modalidad más pública del país”. (2023, p. 4)

De igual manera, se encuentran enclavadas generalmente en zonas de difícil acceso y donde la matrícula de escolares es pequeña y los docentes asumen varios roles, que pueden llegar a ser administrativos y comunitarios. No obstante, en esta investigación se asume la definición de escuela multigrado como “la institución educativa en la que el grupo escolar está constituido por escolares de diferentes edades y grados, con distintas aptitudes para el aprendizaje, los cuales participan en el contexto del aula con un solo docente”. (Céspedes et al, 2020, p. 251).

Se puede asegurar que este tipo de institución educativa presenta una forma peculiar de organización, donde los maestros y especialistas, atienden a dos o más grados de manera simultánea en un mismo espacio áulico y se le nombra grupo clase multigrado.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, se hace énfasis en la existencia de diferentes combinaciones para las escuelas multigrado, que se clasifican en simples y complejas, donde se toma como criterio los grados y momentos del desarrollo. Una combinación es simple cuando en ella confluyen educandos de dos grados de un mismo momento de desarrollo y es compleja si concurren educandos de varios grados y/o momentos del desarrollo, o si existen niños con NEE asociadas o no a una discapacidad. Cuando en un grupo multigrado simple haya educandos con estas características, entonces se convierte en complejo. Estos criterios son lógicos y aceptables desde un punto de vista organizacional y operacional dentro del proceso institucional.

En la revisión bibliográfica sobre el tema de las escuelas multigrado aparecen dos definiciones que desde nuestro punto de vista merecen ser analizada, una de ella es: interacciones sociales de los estudiantes en el aula multigrado, vista como las interacciones que cotidianamente se generan entre los niños de la escuela multigrado, su propósito es dar a conocer las principales formas de proceder en el trabajo escolar, y cómo a partir de éstas, los niños se apropian de roles que les permiten dar un significado peculiar al espacio multigrado, en particular a la escuela unitaria (Morales, 2023, p.5).

La otra definición es: empatía social entre estudiantes, referida a la percepción interna que se obtiene de la otra persona, incluidos sus componentes y significados emocionales, ello sin dejar de ser tú mismo (Rogers, citado en eldiariodepo.com, 2020).

Estas definiciones vienen a reforzar la riqueza psicopedagógica que existe dentro de un grupo multigrado y refuerzan la teoría del aprendizaje colaborativo en este contexto educativo

En general, las escuelas multigrado son una realidad internacional para las zonas rurales como metodología de aprendizaje y enseñanza que cubre las zonas más apartadas. Normalmente este planteamiento pedagógico es valorado negativamente, pues está asociado a las comunidades desfavorecidas y sin recursos.

La dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en grupos multigrado permite el intercambio de conocimientos que tiene cada uno de los integrantes mediante diferentes experiencias, a fin de enriquecer los esquemas individualmente construidos y configurar nuevos saberes, en coordinación con el docente. De esta forma se contribuye a la formación más integral de los educandos a través de la empatía social como la respuesta afectiva-cognitiva, por parte del individuo que observa las vivencias de otras personas, en este caso se vivencia cuando los educandos observan a sus compañeros, activada por el estado de necesidad, influyendo en la manifestación de la percepción y valoración que tenga el individuo observador del bienestar de ese otro compañero.

Se coincide con los autores referidos cuando expresan que para el logro efectivo de las ideas expresadas con anterioridad se necesita un docente que conscientemente, mantenga una autopreparación y una superación permanente que le permita alcanzar un pleno dominio de las características del grupo y de cada uno de sus integrantes y a partir de ello poder realizar todas las adecuaciones necesarias a los programas de estudio de forma general y cada una de las estrategias de atención individual, en función del aprendizaje de los educandos, basado en la integración de objetivos y contenidos, así como la

determinación de los ejes temáticos para la correcta impartición de la clase única, teniendo en cuenta la atención a la diversidad dentro del grupo clase, utilizando nuevas metodologías.

Sobre la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, (Frómeta, 2021, p. 15) plantea que “debe integrar de manera sistemática, tanto lo organizacional como lo metodológico, lo cual se garantiza a través del sistema de planificación, ejecución, control y evaluación de esta”.

De igual modo, para (Navarro, Samón & Dupuig, 2023, p. 31) en la escuela primaria multigrado, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Propicia la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y hábitos, la formación de valores y formas de actuación acorde con las exigencias que la sociedad le plantea a la escuela. Para esto es necesario apoyarse en situaciones de aprendizaje que estimulen a los educandos al análisis y la reflexión en torno a las categorías u objetos comunes a las asignaturas que coinciden en el mismo turno de clase.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado constituye un sistema donde tanto la enseñanza como el aprendizaje como subsistemas se basan en una educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la personalidad integral y auto determinada del educando y en los marcos de la escuela como institución social y transmisora de cultura.

Un elemento esencial que debe tener en cuenta el maestro en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje es el diagnóstico grupal e individual, pues de este elemento depende la correcta atención a la diversidad y logro exitoso de la participación de cada educando en las diferentes actividades de aprendizaje que se realizan en el grupo. Además, debe lograr una selección adecuada de las diferentes formas de trabajo en el multigrado para su uso eficiente o su combinación dentro de las clases, otro elemento muy importante es la selección adecuada en cada clase de los medios de enseñanza, con énfasis en las tecnologías de la informática y las comunicaciones, estos ayudan a lograr un aprendizaje significativo y desarrollador.

Para Rangel et. al., los medios de enseñanza “son aquellos recursos materiales que facilitan la comunicación entre profesores y alumnos, (...) cuya función estriba en facilitar la comunicación que se establece entre educadores y educandos”. (2022, p. 381)

Como componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, los medios de enseñanza actúan como vías de comunicación y sirven de soporte a los métodos de enseñanza para posibilitar el logro de los objetivos, pues favorecen la formación de convicciones, habilidades y hábitos de conducta en los educandos; además, motivan el aprendizaje, aumentan la concentración e incrementan la efectividad del proceso al mejorar la calidad de la enseñanza, sistematizándola y empleando menos tiempo y esfuerzo, tanto por el docente como por los educandos.

La integración de los elementos anteriormente expuestos y el estudio profundo por parte de los docentes y directivos y especialistas que laboran en las escuelas multigrado de las variantes organizativas que se asumen y que se explican en el Plan de Estudio, los programas de estudio de cada una de la asignaturas con sus orientaciones metodológicas, las resoluciones ministeriales 200 y 238 del 2014, así como las nuevas formas de trabajo

del III Perfeccionamiento y el contexto donde se encuentra la escuela, los pondrá en condiciones de asumir la clase única como forma fundamental de dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela multigrado en Cuba, partiendo de la integración de los objetivos y contenidos, así como la determinación de ejes temáticos.

La clase única: Es la actividad docente que desarrolla el maestro con sus escolares, donde se selecciona un objetivo integrador derivado de un eje temático a través de una asignatura, lográndose la gradación de los contenidos por grados, de modo que con el trabajo cooperativo se potencie el aprendizaje.

(Rodríguez et. al., 2022, p. 3) definen la clase única como el “encuentro de aprendizaje donde confluye un eje temático que se va adecuando a los grados, mientras que el objetivo es general para todos los grados, revelando la atención a la diversidad y el trabajo cooperativo para el aprendizaje desarrollador”.

Si bien no podría asegurarse que la introducción de la clase única en las escuelas multigrado, ha resuelto definitivamente las carencias de aprendizaje de los educandos, los estudios realizados muestran pasos positivos, tanto en la instrucción como en la educación, al permitir una mejor organización del proceso de enseñanza – aprendizaje y una mejor atención a la diversidad.

Las aulas rurales multigrado se caracterizan por ser un amplio ejemplo de diversidad dentro de la diversidad. En ellas converge un alumnado de diferentes edades, grados, intereses, necesidades y capacidades, y se crea un ambiente propicio para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, diversas y heterogéneas.

A consideración de (Andújar Scheker, 2019), los sistemas educativos deberían asumir como meta el desarrollo de una enseñanza que responda a la diversidad, así como currículos educativos amplios, relevantes y flexibles en los que el alumnado tenga oportunidades significativas y variadas para aprender juntos.

En este sentido es importante resaltar que la atención a la diversidad en las aulas multigrado, adquiere una significación muy importante con la inclusión en este contexto educativo de educandos con necesidades educativas especiales(ENEE) con o sin discapacidad, esto exige del docente el estudio de las características psicopedagógicas de estos educandos, sus formas de aprendizaje, sus necesidades y potencialidades, deben involucrar a los familiares en el tratamiento a ellos, debiendo lograr de forma general la inclusión de estos al grupo y su participación activa en todos los procesos de la escuela de conjunto con el resto de los educandos.

Es un enorme reto, que obliga al docente a buscar nuevas vías, formas y métodos para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje, logrando una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos.

No obstante, se es del criterio que una verdadera y correcta educación inclusiva es la mejor forma que un educando con ENEE en otro contexto con o sin discapacidad, tiene para aprender y contribuir, a su vez, al desarrollo de la sociedad. De esta manera, los demás educandos entienden, cooperan y conocen cómo son las personas con algún tipo de discapacidad, y esto no es otra cosa que aprender en diversidad.

El tema de la inclusión de los ENEE en las escuelas multigrado, visto desde una óptica positiva, es una oportunidad que tienen estos educandos para lograr una formación integral, alcanzar nuevos conocimientos en compañía de sus compañeros de aula y el resto de los

miembros de la comunidad y su familia, pero además profundizarán en el conocimiento socio – cultural e histórico del contexto donde se encuentra la escuela, experimentarán, experiencias nuevas para toda su vida, serán ayudados a aprender y en algún momento podrán ayudar a que aprenda uno o varios de sus compañeros.

Por otro lado esta inclusión debe conducir a los docentes a elevar considerablemente su nivel cultural, el conocimiento de la didáctica y la metodología de las diferentes asignaturas, el estudio de las variantes más adecuada para rediseñar la organización y dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, así como la búsqueda de nuevas variantes para la planificación de la clase única, de modo que logre atender las necesidades y potencialidades de cada uno de los integrantes del grupo.

A partir del estudio de las diferentes bibliografía, las ideas antes expuestas y la experiencia acumulada sobre el tema de los autores, se define como atención a los ENEE, con o sin discapacidad en un contexto regular multigrado, como el proceso de atención integral a las necesidades y potencialidades de los educandos con el concurso de todos los agentes y agencias de la comunidad, dirigidas por la institución educativa, dentro y fuera del espacio áulico, teniendo en cuenta el diagnóstico psicopedagógico, con la utilización de nuevas estrategias pedagógicas y metodologías, de carácter interdisciplinarias, flexibles y desarrolladoras teniendo en cuenta el contexto escolar.

Las propuestas didácticas, entonces, deberán estar en correspondencia con las características heterogéneas de los educandos, considerar la interacción en la comunidad educativa según el grado de coordinación, la utilización de los recursos y prácticas para alcanzar una alta cohesión grupal en el aula; y la respuesta a la diversidad como sustento de la cultura inclusiva, entendiéndose el valor del desarrollo de la autoconfianza, fomento de la solidaridad, respeto, tolerancia y responsabilidad.

Por tanto, la presencia en las escuelas multigrado de ENEE en otro contexto con o sin discapacidad, viene a reforzar el concepto de inclusión educativa. Este último aspecto, en Cuba es entendido “como una concepción que reconoce el derecho de cada ciudadano a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades o características que condicionan las variabilidades en su desarrollo, que propicie su inclusión social como individuo pleno” (Álvarez Bernal, et al., 2021, p. 16).

La idea anterior refuerza la concepción de que no se trata de la aceptación fría de los ENEE, en las instituciones educativas regulares, como un mero compromiso o cumpliendo con una disposición legal, debe ir mucho más allá, se trata de la sensibilización de todo el colectivo de la escuela que están recibiendo a un nuevo miembro, al que hay que acoger con los mismos deberes y derechos que los demás y que es obligación ayudarlos a adquirir todo los conocimientos posibles dentro de la clase de acuerdo a sus posibilidades y además motivarlo a participar en todas las actividades.

Los cambios que se operan en la actualidad en el sistema educacional cubano, no pueden adoptarse de manera apresurada y/o por una decisión administrativa, sino que deben ser resultado de un análisis profundo, de un diagnóstico y pronóstico de la situación actual y perspectiva, de la creación a corto, mediano y largo plazo de las condiciones imprescindibles que requieren tales transformaciones.

No obstante, entre los factores que generan mayores dificultades a los docentes, especialistas y directivos en las escuelas multigrado, está la insuficiente orientación, asesoramiento y seguimiento de los especialistas de la Educación Especial, para la atención

a los ENEE. Deficiencia llamada a desaparecer con la aplicación consecuente de la integración entre las diferentes educaciones y el trabajo en red, como una de las nuevas formas de trabajo del III Perfeccionamiento.

Estos elementos, sin lugar a dudas, requieren que los docentes de las instituciones educativas en el contexto rural, tengan las herramientas necesarias que les sirvan en la identificación de las habilidades profesionales, para desplegar el trabajo con los Programas de la Educación Primaria, ya que los ENEE, deben cursar los grados complementarios, y necesitan del empleo de la diversificación de recursos y apoyos, en correspondencia con las múltiples formas de expresión de la diversidad en este contexto.

Además, deben dominar los tipos de ayuda: verbal, de realce, de imitación, física y emocional. Cada una de ellas con sus peculiaridades, y que en su aplicación por el docente, se hace necesario la selección, frecuencia y duración de los contenidos, en correspondencia con las características individuales de cada educando. Esto le permite la evolución del desempeño de cada educando en el grupo.

Se considera importante hacer referencia a que, si bien existen diferentes tipos de discapacidades, tales como: física, mental, intelectual, psicosocial, múltiple sensorial, aditivas y visual, en la investigación, la discapacidad de mayor recurrencia en las escuelas multigrado, están mayormente asociadas a las intelectuales.

Según la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR, 2002), y retomada por Peredo (2016, p. 109) la discapacidad intelectual" es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años".

Por lo tanto, esta definición pone el énfasis en dos puntos importantes: en primer lugar, la discapacidad intelectual implica problemas en la conducta adaptativa y no sólo del funcionamiento intelectual, y en segundo lugar, el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa de una persona con este tipo de discapacidad puede mejorar. En el caso de los educandos, son personas que forman parte del grupo clase y para los cuales no se deben realizar excepciones, esto es lo que hoy se conoce como educandos con NEE en otro contexto con o sin discapacidad.

El cambio en la definición de discapacidad intelectual es muy importante para las propias personas con discapacidad intelectual, sus familias y las personas que les apoyan, porque cambia la forma de entender la discapacidad intelectual, la forma de apoyar a las personas y las ayudas que se les ofrecen. En resumen, la definición cambia para ayudar a mejorar la manera en la que se hacen las cosas en el ámbito de la discapacidad intelectual.

De este modo, la definición no se basa tanto en las dificultades de las personas sino en cómo apoyarlas. Además, incluye más dimensiones: la capacidad de adaptación de la persona a los cambios, su salud o su nivel de participación y su contexto. La AAIDD enfatiza que "se deben tener en cuenta factores adicionales, como el entorno comunitario y la cultura del individuo. Los profesionales también deben considerar la diversidad lingüística y las diferencias culturales en la forma en que las personas se comunican, se mueven y se comportan".

Constituyen referentes del estudio, los aportes de Zambrano et. al. (2019) que manifiestan la importancia del desempeño de los profesionales de la psicopedagogía en la atención a la

diversidad como agente educativo, tanto como la experiencia de la escuela primaria rural centrada en la atención educativa a escolares con discapacidad intelectual leve, de Batista et. al. (2020). Se coincide con los presupuestos que sustentan la investigación de Saa et. al. (2023) asociado a estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales, no solo por el universo que evalúa sino también por las posibilidades de contrastar el que se presenta en Cuba con las particularidades del escenario brasileño.

Álvarez Gómez et. al. (2021) coinciden en reconocer la formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico, propuesta que aportan, aspecto que, de igual modo se destaca con respecto a la metodología propuesta que, además, es coherente con las consideraciones de Alonso et. al. (2019), los que valoran la metodología como resultado científico y destacan sus potencialidades.

Al término del estudio, se advierte

La atención a los ENEE en otro contexto con o sin discapacidad, en las escuelas multigrado, es un aspecto de significativa importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de institución educativa. Por lo que la metodología que se propone, ayuda a mejorar las funciones de todos los docentes que intervienen en este proceso, estos reconocieron con valoraciones importantes, su significación. La mayoría de los maestros, especialistas y directivos encargados de la atención y seguimiento de estos educandos, reconocen su valor, trascendencia y utilidad; además, de su impronta en la preparación didáctico-metodológica y en la superación individual y colectiva.

El uso de la metodología para la atención a ENEE en otro contexto con o sin discapacidad en las escuelas multigrado, aún evidencia dificultades, a partir de darle una mayor utilidad a las preparaciones metodológicas en los colectivos zonales, a la autopreparación y autosuperación tanto individual como colectivo, que les permitan modos renovadores de actuación profesional y una mayor calidad en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto.

Por lo tanto, los fundamentos teóricos, didácticos y metodológicos que pueden ser aplicados por los maestros y especialistas en las distintas formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multigrado, para la atención a ENEE en otro contexto con o sin discapacidad, en las escuelas multigrado en las diferentes asignaturas de la Educación Primaria, se deben priorizar y complementar con la finalidad de lograr los objetivos propuestos, para así potenciar el accionar de los docentes y el logro del aprendizaje desarrollador en los educandos.

La propuesta está concebida a través de la metodología, el método piramidal del aprendizaje contextualizado para la atención a ENEE en otro contexto con o sin discapacidad en las escuelas multigrado y sus procedimientos, lo que permitió la elaboración de actividades integradoras y sistemáticas durante la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los maestros, especialistas y directivos, lo que sin lugar a dudas, evidenció avances significativos en los educandos tomados como muestra, en las escuelas multigrado del Consejo Popular La Prueba, del municipio Songo-La Maya, provincia de Santiago de Cuba, Cuba.

Referencias bibliográficas

- Abós Olivares, P., Boix Tomás, R. y Busto Jiménez, A. (2014). Una aproximación al concepto de aula multigrado. *Aula de innovación Educativa*, 229. Pp.12– 16.
- Alonso Betancourt, L. A., Leyva Figueredo, P. A. y Mendoza Tauler, L. L. (2019). La metodología como resultado científico: alternativa para su diseño en el área de ciencias pedagógicas. *Revista Opuntia Brava*, 11 (Especial 2), 231-247. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/915>
- Álvarez Bernal, M.M., Gómez Cardoso, D.C. Ángel L., & Núñez Rodríguez, D.O.L. (2021). La superación del maestro de apoyo para la inclusión de educandos con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas*, 14(1), 13-25. <http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/ICCP/article/view/282>
- Álvarez Gómez, G., Viteri Moya, J., Estupiñán Ricardo, J., & Viteri Sánchez, C. (2021). La formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico. *Revista Conrado*, 17(S1), 431–439. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1800>
- Batista Serrano, Y., Sanz Hidalgo, L.C., & Martínez Cepena, M.C. (2020). La atención educativa a escolares con discapacidad intelectual leve: experiencias de la escuela primaria rural. *Revista Luz*. Año XIX. (4), 139-150. <file:///C:/Users/Alexis/Downloads/1072-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3675-1-10-20201001.pdf>
- Céspedes Quiala, A., Rodríguez Cosme, M.L., Díaz Reyes, M.F. & Frómeta Díaz, O. (2020). La educación rural en Cuba. Algunas consideraciones. En: D. Juárez, A.E. Olmos & E. Ríos. *Educación en Territorios rurales en Iberoamérica*. (p. 237-272). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, Colombia.
- De Souza, D. C. & Ribeiro, L. P. (2023). Educação em contextos rurais na Iberoamérica: caminhos, perspectivas e desafios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 9-20. <https://doi.org/10.35362/rie9115726>
- Frómeta Díaz, O. (2021). Modelo didáctico para el desarrollo de la expresión oral en 5.^o- 6.^o grados del multigrado. (Tesis doctoral). Universidad de Oriente.
- González Fraga, J. D., Gaona Vargas, G. D., Juárez Bolaños, D., Ponce Rodríguez, E. A. (2023). Diseño e Implementación de la Licenciatura en Educación Multigrado en México: Aportes a la Formación Inicial Docente. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Vol. 8, e15233. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15233>.
- Grijalba Bolaños, J. G., & Estévez Pichs, M. A. (2020). La inclusión escolar un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Revista Universidad y Sociedad*. 12(1), 313-322. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1457/1473>
- Instituto Tobías Enmanuel (1012, 12 de agosto). ¿Cuántos tipos de discapacidad intelectual existen? Consultado el 14 de junio de 2023. <https://tobiasemanuel.org/cuantos-tipos-de-discapacidad-intelectual-existen/>

- López I.M. y Valenzuela B, G.E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*. 26(1), 42-51. <https://pdf.sciencedirectassets.com/312299/>
- Matos Amaral, C. & Oliveira Mateus, K.A. (2022). Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Vol. 7, e12925. <http://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12925>
- Navarro Lores, D., Samón Matos, M & Dupuig Barroso, E. (2023). Propuesta de acciones para el tratamiento de la historia local en la escuela multigrado. *Revista EduSol*, 23(84), 28–40. <https://edusol.cug.co.cu:443/index.php/EduSol/article/view/274>
- Rangel do Nascimento, M.J., Bonne Galí, M.N., & Céspedes Quiala, A., (2022). Utilización de medios de enseñanza en el contexto lúdico con intencionalidad pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 379-386. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3058>
- Rodríguez Cosme, M.L., Castillo Regüelferos, C. & Chillón-Hernández, B. (2022). Manual de actividades para la clase única en grupo multigrado en Cuba. *Revista Praxis*, 18(2), 305–323. <https://doi.org/10.21676/23897856.4970>
- Sáa, M.A. de, Ribeiro, E.A. y Vicente, W.R. (2023). Estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales: Un retrato del escenario brasileño. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 71-83. <https://doi.org/10.35362/rie9115521>
- Sánchez Ramos, M.R., Rodríguez Izquierdo, J., García Figueroa, O., Lobaina Olazabal, Z., García Santana, M.E., Cok Carballo, A. & Catá Borges, R.R. (2019). *Plan de Estudio de la Educación Primaria en Cuba*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Zambrano, G. Z., Valdivieso, P. A. V., Pilligua, P. Y. V., & Cedeño, G. M. B. (2019). Los profesionales de la psicopedagogía en la atención a la diversidad como agente educativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 3(6), 41-57. <http://dx.doi.org/10.35381/s.v.v3i6.304>

Declaración de originalidad, contribución de autores y conflictos de intereses.

Los autores confirman la total autoría y originalidad del artículo en torno a la concepción de la idea, la búsqueda y revisión de literatura, la redacción del artículo, la traducción de términos y la revisión de la aplicación de la norma bibliográfica aplicada y la ausencia de conflictos de intereses.