

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO  
“FÉLIX VARELA”  
VILLA CLARA**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTORA  
EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO DE LA ESCUELA PRIMARIA PARA LA  
REALIZACIÓN EFECTIVA DEL DIAGNÓSTICO INTEGRAL DEL ESCOLAR**

**Autora: Lic. Zaida González Fernández. Profesora Asistente**

**SANCTI SPÍRITUS  
2007**

**AGRADECIMIENTOS:**

***A MI TUTOR***

***A MI ESPOSO***

***A MIS AMIGAS Y AMIGOS***

**DEDICATORIA:**

*A MIS PADRES, POR ENSEÑARME EL CAMINO.  
A LA REVOLUCIÓN CUBANA, POR OFRECERME LA  
OPORTUNIDAD DE CRECER PROFESIONALMENTE.*

## Síntesis

La realización del diagnóstico integral de los escolares resulta de gran importancia en la didáctica desarrolladora; este constituye su principio básico. Es por lo tanto, el punto de partida de las acciones que propician la formación integral de la personalidad de los educandos. Sin embargo, la aplicación de métodos, técnicas e instrumentos, permitió constatar la existencia de limitaciones en la preparación de los maestros sobre este tema. Ello motivó la aplicación de una estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación de los mismos para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.

La estrategia metodológica se centra en el sistema de trabajo metodológico que se aplica en la escuela primaria, a partir de sus dos direcciones: trabajo docente-metodológico y científico – metodológico, sus vías y las exigencias teórico-metodológicas elaboradas al efecto para lograr la transformación.

La **novedad científica de la tesis** consiste en una caracterización más amplia de las funciones básicas del maestro, dirigida a la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, de manera que dicho proceso constituya: el primer momento de la función orientadora, al exigir la caracterización psicopedagógica y el pronóstico pedagógico; el centro de la actuación de labor investigativa y de superación del maestro, al demandar la identificación y jerarquización de los problemas del alumno desde la escuela, y en estrecho vínculo con la familia y la comunidad, el análisis crítico de las regularidades durante la aplicación del diagnóstico, la actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno, y la constante búsqueda y actualización teórica sobre el tema del diagnóstico del escolar, y finalmente, la brújula de la labor docente-metodológica, al establecerse una estrecha relación entre el diagnóstico y los componentes del proceso que orienta la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello propiciará elevar el nivel de preparación del maestro para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar y su utilización correcta en la dirección del aprendizaje.

Introducción	1
Capítulo I Consideraciones teóricas sobre la preparación del maestro de la escuela primaria y su relación con el diagnóstico integral del escolar.	11
1.1 Antecedentes teóricos de la importancia del diagnóstico integral para el aprendizaje escolar.	11
1.2 Consideraciones filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas de la preparación del maestro de la escuela primaria actual y su relación con el diagnóstico integral del escolar.	18
1.2.1 Perspectiva filosófica de la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.	18
1.2.2 Bases sociológicas de la preparación del maestro para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.	21
1.2.3 Sustentos psicológicos de la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.	22
1.2.4 Reflexiones teóricas sobre la preparación pedagógica del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.	28
1.3 Fundamentos básicos que sustentan la implementación de una estrategia metodológica dirigida a la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.	35
1.3.1 Exigencias dirigidas a elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, desde su función orientadora. (Primera dimensión).	36
1.3.2 Exigencias dirigidas a elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, desde su función investigativa y de superación. (Segunda dimensión).	40
1.3.3 Exigencias dirigidas a elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico	46

integral del escolar, desde su función docente-metodológica.  
(Tercera dimensión).

Capítulo II	Estrategia metodológica dirigida a la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.	55
2.1	Constatación inicial de la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.	55
2.2	La estrategia metodológica dirigida a la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.	59
2.2.1	Precisiones preliminares la estrategia metodológica.	59
2.2.2	La estrategia metodológica dirigida a la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.	62
A.	Fase de obtención de la información.	63
B.	Fase de utilización de la información y propuesta de solución al Problema.	63
C.	Fase de evaluación de la información.	87
Capítulo III	Aplicación y evaluación de la estrategia metodológica dirigida a la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.	90
3.1	Valoración de las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación del maestro primario en cuanto a la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares, por el criterio de expertos.	90
3.2	Organización y descripción del pre - experimento pedagógico.	94
3.2.1	Fase de obtención de la información (Constatación inicial).	97
3.2.2	Fase de utilización de la información y constatación final de la estrategia metodológica.	110

3.2.2.1 Valoración de las acciones teórico-metodológicas realizadas durante la aplicación de la estrategia metodológica.	111
3.2.3- Fase de evaluación de la información y constatación final del pre-experimento pedagógico.	115
3.2.3.1 Descripción del nivel de preparación logrado, por dimensiones e indicadores, con la aplicación de la estrategia metodológica. (pos-test)	115
3.2.3.2 Análisis estadístico de los resultados de la aplicación de la estrategia metodológica en el pre-test y el pos-test.	120
3.3- Conclusiones sobre los principales resultados obtenidos durante la intervención en la práctica.	121
Conclusiones Generales	123
Recomendaciones	126
Bibliografía	127
Anexos	-

## **INTRODUCCIÓN**

El tema del fenómeno educativo y su optimización social es ampliamente tratado en la más variada literatura y foros políticos, económicos, sociales y científicos, lo que evidencia el lugar preponderante que ocupa la educación para el progreso de las naciones. Al respecto, Orlando Valera Alfonso plantea: “la educación es el factor decisivo para la reproducción social y vía para la realización de revoluciones o cambios sustanciales en los sistemas político-sociales”. (1999: 5)

En el mundo contemporáneo en la búsqueda de la eficiencia educativa se producen procesos de ajustes, modificaciones o intentos de transformaciones de todos los

sistemas educativos, bajo las más diversas denominaciones: modernización educativa, remodelación escolar y perfeccionamiento del sistema nacional de educación, entre otros términos. Cuba se inserta en esta búsqueda con la tercera revolución educacional, con el propósito de multiplicar el aprendizaje de los alumnos en todos los niveles de enseñanza, de manera que en un plazo no muy lejano, el país pueda llegar a convertirse en uno de los más cultos del mundo; lo que representa una firme y digna aspiración de la Revolución Cubana.

Uno de los pilares para lograr ese fin se encuentra en la correcta formación de las nuevas generaciones: los niños. Es a la pedagogía revolucionaria cubana a quien le corresponde, sin lugar a dudas, la vanguardia en esa lucha. Por ello, la escuela primaria cubana se encuentra en uno de sus mejores momentos. La dirección de la Revolución ha puesto en manos del Ministerio de Educación (MINED) una gran cantidad de recursos que ha posibilitado realizar uno de los programas más ambiciosos de este sector: el Nuevo Modelo de Escuela Primaria, que al decir del Ministro de Educación, Dr. Luis Ignacio Gómez Gutiérrez, "... está dirigida a que esta se convierta en la imagen adelantada de la sociedad que se aspira a formar". (2000:2)

El maestro primary debe tener en cuenta que sus alumnos proceden de diversas clases y capas de la sociedad y actúan como representantes de ellas, se forman en correspondencia con el lugar que ocupan y traducen los intereses y aspiraciones de ese grupo social al que pertenecen, por lo que resulta necesaria la realización de un diagnóstico integral del escolar como parte de las acciones docente-educativas que permitan atender las necesidades individuales desde la diversidad.

La estrategia de trabajo diseñada por el MINED, como parte del Modelo de Escuela Primaria contempla entre sus acciones iniciales el diagnóstico integral del alumno, al penetrar en diferentes áreas de formación de su personalidad e incluir elementos de análisis que permitan profundizar en el estado de procesos como el de enseñanza-aprendizaje, la vida de la escuela, la relación escuela - familia, entre otros aspectos. Ello constituye según Ramón López Machín, "el primer problema científico que debe solventar un docente para enfrentar sus misiones en cualquier contexto educativo, escuela o nivel". (2006:13)

El planteamiento anterior se sostiene en que la práctica del diagnóstico del escolar, ha dejado de ser privativa de los denominados especialistas de los equipos de los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO), ya que su dirección tiene un sustento teórico psicopedagógico que se contrapone al enfoque generalizado de bases clínicas, teniendo en cuenta que este estudio se perfila como un espacio tridimensional que incluye escuela, familia y comunidad como pilares fundamentales, interactuando en el proceso de caracterización psicopedagógica, de diagnóstico y toma de decisiones, por lo que bajo esta perspectiva, el diagnóstico integral del escolar, representa el punto de partida de las acciones del proceso pedagógico.

Sin embargo, la aplicación de métodos, técnicas e instrumentos demuestran limitaciones en cuanto a la realización de este proceso. El *análisis de documentos* permitió reflejar el estado del problema, tanto a nivel nacional como de la escuela donde se realiza la investigación. Se analizaron las Prioridades de la Educación Primaria durante los últimos cinco cursos; el informe del sistema de trabajo político-científico y metodológico del centro, los resultados de las visitas a clases realizadas por los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos (EMC), visitas especializadas e inspecciones, entre otros. Se realizaron además, observaciones a clases, entrevistas a maestros, el análisis del producto de la actividad del maestro y del alumno. La aplicación de métodos teóricos como el análisis histórico-lógico e inductivo-deductivo permitió identificar carencias teóricas y empíricas que evidencian cómo en la práctica pedagógica los maestros primarios de la muestra seleccionada -en ejercicio y en formación, presentan un bajo nivel de preparación para realizar el diagnóstico integral del escolar.

Entre las carencias teóricas se evidencia un limitado énfasis en el proceso de diagnóstico del escolar, como componente esencial de las tres funciones básicas del maestro. En la función orientadora se hace referencia a las actividades dirigidas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal, mediante *el diagnóstico y la intervención psicopedagógica* en interés de la formación integral del individuo, sin embargo, *el diagnóstico del escolar* no siempre constituye característica observable en la definición conceptual de las demás funciones básicas del maestro, es decir, las funciones investigativa y de superación y docente-metodológica. Ello ha traído como

consecuencia que, en la mayoría de los casos, solamente se realice la caracterización psicopedagógica del escolar y por lo tanto, el diagnóstico del escolar no constituya un proceso que se enriquece con la investigación permanente de la personalidad del alumno, y no siempre se utilice en la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA).

Por otra parte, el Modelo de Escuela Primaria elaborado por Pilar Rico Montero y un colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) -texto que constituye la guía teórica y metodológica para la correcta dirección del aprendizaje en este nivel- plantea entre sus ideas más sobresalientes, la exigencia de que la escuela primaria se estructure sobre la base de las características psicopedagógicas de los niños y las niñas, y en consecuencia con el fin y los objetivos de la escuela cubana actual. Para ello se ha puesto a disposición de los maestros una caracterización psicopedagógica de los escolares primarios cubanos por momentos del desarrollo, y algunas técnicas y métodos para el diagnóstico de la personalidad. A juicio de la autora, se hace necesario incluir sustentos teóricos que desde el punto de vista psicológico ayuden al maestro a identificar las particularidades psicológicas en sus alumnos, principalmente de la esfera afectiva.

Un análisis del Modelo permitió comprobar que en este se fundamentan las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno constituye su principio básico. Entre las recomendaciones necesarias para diagnosticar la esfera cognitiva del alumno se exponen las siguientes: conocer el nivel de logros alcanzados en el alumno, orientar las acciones de forma eficiente en función de los objetivos propuestos, brindar atención a las diferencias individuales del alumno; conocer las operaciones de pensamiento (análisis, síntesis, abstracción, generalización); las habilidades intelectuales (observación, comparación, modelación, etc.) y de planificación, control y evaluación de la actividad de aprendizaje. Plantea además, que el diagnóstico permite mediante procedimientos específicos, conocer el avance que va teniendo el alumno en cuanto al desarrollo de normas de conducta, y a la formación de cualidades y valores, entre otros aspectos de la personalidad.

Como se puede observar, sólo se han expuesto exigencias generales para la realización del diagnóstico de la preparación del alumno, pero no se ha presentado un concepto de diagnóstico del escolar, que permita a partir de sus características directamente observables, modelar e identificar indicadores, a partir de los cuales se pueda realizar la operacionalización del mismo para su implementación en la práctica pedagógica de una manera coherente y objetiva.

Al realizar una búsqueda de los textos que constituyen resultados de la labor de los investigadores que trabajan en el Modelo de Escuela Primaria, se constató que en el texto: Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria: Teoría y práctica, de Pilar Rico Montero, E. M. Santos, Martín-Viaña, se plantean las siguientes *ideas*: “el diagnóstico se constituye en una exigencia para que el docente pueda concebir y dirigir el proceso con el nivel de eficiencia requerido para alcanzar los objetivos propuestos. Cada vez más, resulta necesario que el maestro se acerque a formas de diagnóstico que contemplen además de los aspectos cognitivos, los referidos al área afectivo-motivacional del escolar, lo que hemos denominado diagnóstico integral del alumno”. (2004:99)

Lo anteriormente expuesto constituye, a criterio de la autora, lo más cercano posible a una definición sobre el diagnóstico integral que se exige en la escuela primaria actual y demuestra la necesidad de adquirir nuevas formas en la concepción de este proceso, de manera que se profundice en las esferas de la personalidad del alumno, lo que propiciará un diagnóstico más completo, pero se hace necesario exponer con mayor profundidad cuáles son los elementos concretos que sustentan dicha integralidad. Además, en concordancia con las concepciones asumidas en el Modelo de Escuela Primaria, a estos criterios sería acertado añadir la concepción del diagnóstico del escolar en los diferentes contextos de actuación: escuela, familia y comunidad.

En síntesis, se considera que en el Modelo de Escuela Primaria se ha profundizado en **qué** es el diagnóstico de manera general, **qué debe hacer** el maestro para la caracterización psicopedagógica como etapa esencial y primaria del diagnóstico –con las esferas de la personalidad anteriormente expuestas; **qué importancia** tiene para la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje,

pero, a juicio de la autora, resulta necesario incluir sustentos teóricos y metodológicos que orienten el **cómo** realizar el diagnóstico integral del alumno como un proceso coherente, sistémico y sistemático que explora la personalidad del alumno y constituye el punto de partida de las acciones para su formación integral.

Otra de las carencias teóricas constatadas consiste en el hecho de que en las investigaciones relacionadas sobre el tema coexiste una proliferación inadecuada de concepciones sobre el término diagnóstico, además de un cúmulo de definiciones sobre el mismo. Ello ha traído como consecuencia, en algunos casos, la predisposición del maestro, incompreensión sobre la importancia del diagnóstico para la dirección del aprendizaje, poca flexibilidad en su pensamiento dada por la desmotivación que provoca la realización del proceso sin los conocimientos necesarios para su efectividad, y lo menos favorable al respecto, que por una cuestión de “cumplir con lo orientado”, se conciba el diagnóstico del escolar como momento, generalmente al inicio del curso, y no como proceso durante todo el curso escolar.

Se constató además, entre los maestros miembros de la muestra de investigación, limitaciones en cuanto al dominio de los elementos de la psicología necesarios para explorar la personalidad del niño, principalmente en la esencia y formas de manifestarse las formaciones psicológicas que integran las esferas afectiva y cognitiva, así como en el dominio de los métodos y técnicas para diagnosticar el desarrollo de la personalidad de sus alumnos. Las causas pudieran estar en que la psicología constituye una asignatura importante en todos los planes de estudio de la especialidad, pero no constituye prioridad para el trabajo metodológico en las escuelas, ni para la autopreparación de los maestros al egresar del pre-grado y por lo tanto, lo que no se sistematiza se olvida.

Desde el punto de vista práctico, la realización del diagnóstico se ve afectada por varias razones: los maestros confunden el diagnóstico con la caracterización psicopedagógica, siendo esta la primera etapa del mismo, debido al hecho de que, a criterio de la investigadora, en variada literatura se habla indistintamente de ambos procesos como si fuesen lo mismo; el diagnóstico se centra en lo cognitivo y queda retrasada la esfera afectiva, porque es lo que más se domina y además lo que más se exige; existen

limitaciones en la forma de utilización de la información que ofrece el diagnóstico para la correcta dirección de proceso pedagógico.

Ello quiere decir, que existe incorrecta coordinación entre el diagnóstico y los componentes del proceso: objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación. Ello se exige desde la teoría, pero en la práctica solo se evalúa la concepción y aplicación del diagnóstico desde la función orientadora y no como el elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso, para la planificación, ejecución, control y evaluación del PEA, esencia de la función docente-metodológica. Además, no se trabaja con estrategias de aprendizaje que respondan al diagnóstico individual y grupal.

Los elementos anteriormente expuestos permiten plantear el siguiente **problema científico**: *¿Cómo elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar?* Es por ello que la investigación tiene como **objeto de estudio** *la preparación del maestro de la escuela primaria*; mientras que el **campo de acción** radica en *la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar*. Para contribuir a la efectividad de este proceso la investigación tendrá como **objetivo**: *Proponer una estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar*.

En el transcurso de la investigación se pretende responder las siguientes **preguntas científicas**:

- ¿Cuáles son los principales sustentos teóricos y metodológicos que fundamentan la preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar?
- ¿Cuál es el estado inicial del nivel de preparación para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, en los maestros primarios miembros de la muestra de la investigación?
- ¿Qué características debe poseer la estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar?

- ¿Qué resultados provocó en el proceso pedagógico la aplicación de una estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar?

En la investigación se realizaron las siguientes **tareas científicas**:

1.- Análisis de los principales sustentos teóricos y metodológicos que fundamentan la preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.

2.- Diagnóstico inicial que permitió conocer el nivel de preparación para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, en los maestros primarios miembros de la muestra de investigación.

3.- Elaboración de la estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.

4.- Validación por criterio de expertos de las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación del maestro de la escuela primaria, para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.

5.- Validación en la práctica de la estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, a través del pre-experimento pedagógico y procesamiento de la información para valorar los resultados que provocó en el proceso pedagógico la aplicación de la misma.

En la investigación la **preparación** es concebida como un “proceso sistemático y continuo de formación y desarrollo del profesional, que le permita dominar los principios, las leyes, los requerimientos y funciones de su profesión, a través de diferentes vías”.<sup>1</sup>

En la investigación se ha seleccionado la vía del trabajo metodológico.

---

<sup>1</sup> El concepto ha sido reelaborado por la autora a partir del Decreto-Ley No. 196 “Sistema de Trabajo con los Cuadros del Estado y el Gobierno”. MINED. La Habana, 2000. En él se plantea: *preparación* es un *proceso sistemático y continuo de formación y desarrollo* de los cuadros y sus reservas a todos los niveles. Sus componentes son: preparación política, técnica y *profesional*, económica, en la dirección y para la defensa. Es prepararse en los *principios*, las técnicas, *los requerimientos de su profesión* a través de diferentes *vías*.

El **diagnóstico integral del escolar** se ha caracterizado en correspondencia con las exigencias del Modelo de Escuela Primaria. “Es un proceso de búsqueda y tratamiento de las particularidades afectivas y cognitivas de la personalidad del alumno, desde la escuela y en estrecho vínculo con la familia y la comunidad, de manera que se identifiquen las potencialidades en su desarrollo, las limitaciones y sus causas, para pronosticar el cambio educativo, diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje que propicien la correcta dirección del aprendizaje para su formación integral.”

Bajo la concepción del método materialista-dialéctico, durante el proceso investigativo se emplearon **métodos del nivel teórico** como el analítico-sintético, el análisis histórico-lógico, el inductivo-deductivo, el enfoque de sistema y la modelación; **métodos del nivel empírico** como la observación, el análisis de documentos, el análisis del producto de la actividad de los maestros y de los alumnos, la entrevista, el pre-experimento pedagógico, el criterio de expertos, la prueba pedagógica y los grupos de discusión. Se utilizaron además **métodos del nivel estadístico-matemático** como el análisis porcentual y la estadística descriptiva. Para el procesamiento estadístico, antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica, se utilizó el Paquete Estadístico SPSS para Windows 11.5.

Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta una **población** de 40 maestros del Centro de Referencia Provincial de la Educación Primaria “Arcelio Suárez” en Sancti Spiritus. Se seleccionó una **muestra intencional**, de 28 maestros del mismo centro, lo que representa el 70 % de este universo. La selección intencional de la muestra obedeció a los requisitos de que laboren maestros con diferentes planes de formación profesional, diferentes años de experiencia en la escuela primaria, en formación profesional y además, por estar incluida la escuela en la muestra del proyecto de investigación territorial: “El trabajo metodológico diferenciado desde el colectivo de ciclo: una vía para la solución de las insuficiencias en el aprendizaje de las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales”, al cual se encuentra asociada la tesis de grado.

La **novedad científica de la tesis** consiste en una caracterización más amplia de las funciones básicas del maestro, dirigida a la realización efectiva del diagnóstico integral del

escolar, de manera que dicho proceso constituya: el primer momento de la función orientadora, al exigir la caracterización psicopedagógica y el pronóstico pedagógico; el centro de la actuación de labor investigativa y de superación del maestro, al demandar la identificación y jerarquización de los problemas del alumno desde la escuela, y en estrecho vínculo con la familia y la comunidad, el análisis crítico de las regularidades durante la aplicación del diagnóstico, la actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno, y la constante búsqueda y actualización teórica sobre el tema del diagnóstico del escolar, y finalmente, la brújula de la labor docente-metodológica, al establecerse una estrecha relación entre el diagnóstico y los componentes del proceso que orienta la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello propiciará elevar el nivel de preparación del maestro para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar y su utilización correcta en la dirección del aprendizaje.

En la investigación se realizan **contribuciones a la teoría** de la formación y preparación permanente de los maestros primarios en la medida que:

- Se establecen dimensiones e indicadores dirigidos a elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, desde el cumplimiento de sus funciones profesionales: orientadora, investigativa y de superación y docente- metodológica, con sus respectivas exigencias metodológicas.
- Se realiza una fundamentación teórico-metodológica para la aplicación de la estrategia metodológica, insertada en el sistema de trabajo metodológico de la escuela primaria a partir de sus vías, direcciones y en estrecha correspondencia con las funciones del maestro: orientadora, investigativa y de superación y docente – metodológica.

La **significación práctica** de la investigación está dada por:

- La estrategia metodológica con una organización sistémica de los componentes del trabajo metodológico en sus dos direcciones: trabajo docente-metodológico y científico-metodológico, dirigida a elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, en estrecha correspondencia con sus funciones básicas: orientadora, investigativa y de superación y docente-metodológica.

**La tesis se estructuró en tres capítulos:**

- Capítulo I: Consideraciones teóricas sobre la preparación del maestro de la escuela primaria y su relación con el diagnóstico integral del escolar.
- Capítulo II: Estrategia metodológica dirigida a la preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.
- Capítulo III: Aplicación y evaluación de la estrategia metodológica dirigida a la preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.

Se presentan además las páginas dedicadas a las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y el cuerpo de los anexos.

## **CAPÍTULO I CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO DE LA ESCUELA PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON EL DIAGNÓSTICO INTEGRAL DEL ESCOLAR.**

### ***1.1 Antecedentes teóricos de la importancia del diagnóstico integral para el aprendizaje escolar.***

La importancia de la realización de un diagnóstico del alumno como parte de las acciones educativas, se encuentran presente en el pensamiento pedagógico universal desde el propio surgimiento de la pedagogía. Se destacan autores como Juan A. Comenius (1592-1670), Juan E. Pestalozzi (1746-1827), K. D. Ushinski (1824-1870), N. K. Krupskaja (1869-1939), Leo J. Brueckner y Guy L. Bond, S. P. Baranov, entre otros.

Juan A. Comenius plantea la necesidad de un diagnóstico del alumno de forma implícita en su obra cumbre: *Didáctica Magna*, "...todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir". (1983:125) Más adelante agrega: "enseñe todo conforme a la capacidad, que aumenta con la edad y adelanto de los estudios, (...) aumentarás el aprendizaje en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes". (1983:126). En sus planteamientos se destaca la importancia de la adaptación de los conocimientos a la situación real del alumno, a sus capacidades, a sus intereses, motivaciones, etc.

El suizo Juan E. Pestalozzi planteó cómo "el maestro debe estructurar toda la educación sobre la base de las particularidades físicas y psíquicas de los alumnos". (1989: 1) lo que evidencia la necesidad de adecuar todo el sistema educativo al diagnóstico de los alumnos, para lo cual es preciso que el maestro estudie la psicología y la biología para poder penetrar en el estudio de la personalidad del alumno de manera integral en los diferentes contextos de actuación y ofrecer un diagnóstico certero.

K. D. Ushinski conocido como *el padre de la pedagogía rusa* planteó: "El maestro debe estar capacitado; no solo porque brinde sus conocimientos, sino porque traiga consigo las cualidades que mejor lo caracterizan como psicólogo". (1989: 2) En este

planteamiento se observa la importancia que se le concede al dominio de la psicología para el educador, como parte de la preparación para la dirección del proceso pedagógico, además de los conocimientos propios de los programas que imparte. Además, el dominio de la psicología le permitirá al maestro comprender las manifestaciones de las formaciones psicológicas de la personalidad de cada alumno en la práctica y con este conocimiento sabrá darle el tratamiento adecuado a cada particularidad psicológica.

N. K. Krupskaja afirmaba que “El trabajo del maestro, no es un oficio, sino un arte, que exige de ellos profundos conocimientos acerca de las regularidades del desarrollo del mundo interno del niño...”. (1989: 5). Estos criterios reflejan la necesidad de la preparación del docente para poder penetrar en las regularidades internas del alumno, o sea, conocer las manifestaciones en la práctica educativa de las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad de cada niño o niña.

Leo J. Brueckner y Guy L. Bond en el texto *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje* (1968), en la edición cubana, plantean que el maestro debe reunir *cualidades* para la realización de un buen diagnóstico. Ellas son: “completo conocimiento del proceso de aprendizaje de la materia investigada, conocimiento de los factores que afectan el aprendizaje en este campo; habilidad para considerar críticamente todas las posibles hipótesis explicativas del problema; aptitud para aplicar eficaz e inteligentemente los métodos de diagnósticos; capacidad para reconocer la influencia de determinadas condiciones cuyo diagnóstico precisa los servicios de especialistas en otros campos, y aptitud para elaborar y establecer un programa correctivo”. (1968:90) En estos elementos se evidencia la importancia que se le concede a la preparación del maestro para la realización efectiva del diagnóstico.

Los autores mencionados consideran además, que “el diagnóstico pedagógico del alumno implica tres problemas capitales: comprobación o apreciación del progreso del alumno hacia las metas educativas establecidas; identificación de los factores en la situación de enseñanza-aprendizaje que puedan interferir el óptimo desarrollo individual de los escolares y adaptación de los aspectos de la situación de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del discente en orden a asegurar su desarrollo

continuado”. (1968:90). Estos aspectos hacen referencia a la influencia de diferentes agentes socializadores, que pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje del alumno, como la relación escuela-familia-comunidad, lo que constituyen puntos de partida de las posiciones actuales asumidas sobre el diagnóstico integral del escolar en la pedagogía cubana.

S. P. Baranov aseguró que: “El alto nivel de preparación psicológico-pedagógica constituye la característica decisiva de la calificación profesional del maestro”. (1989:11) Ello demuestra la importancia que se le concede a la preparación psicopedagógica del docente para la correcta dirección del proceso pedagógico, ya que reconoce que esta preparación es la que facilitará dominar las particularidades psíquicas generales de los niños, y ellas pueden ejercer influencia decisiva en el proceso de asimilación de los conocimientos y en la formación de cualidades de la personalidad.

Los primeros planteamientos en Cuba relacionados con la necesidad de lograr altos niveles de preparación del maestro y la importancia del diagnóstico del alumno, para la correcta dirección del proceso pedagógico, aparecen en las obras de José Agustín Caballero (1771-1835), Félix Varela y Morales (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), José Martí Pérez (1853-1895), Enrique José Varona (1849-1933), Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948), entre otros.

Sus concepciones teóricas han sido conocidas por la labor de investigadores y pedagogos, en la cual se destaca Gaspar Jorge García Galló –a través del texto *Bosquejo Histórico de la Educación en Cuba*. García Galló califica a José Agustín Caballero, como *el primer notable maestro, el padre de la filosofía cubana*, porque fue el primero que combatió desde su cátedra del Seminario de San Carlos, el vacío y estéril escolasticismo. Fue además un portavoz de la clase social en desarrollo que exigía reformas en la educación. Al respecto, este fundador del pensamiento pedagógico insular escribió: “¿Qué ojos filosóficos pueden ver sin lágrimas el estado deplorable en que se halla en nuestro país la educación de los hijos? Por dondequiera que se mire, no ofrece otra cosa que motivos de dolor y sentimiento”. (1972:32) Estos críticos señalamientos a la educación que se recibía en las escuelas evidencian su preocupación por la calidad del sistema de educación de la época, donde la limitada

preparación del profesorado era sin dudas una de las causas que afectaban la educación de los estudiantes de todos los niveles.

Los principales aportes pedagógicos de Félix Varela radican en su teoría del aprendizaje, fundamentada en la experiencia sensible y la caracterización de las operaciones intelectuales de los estudiantes, que lo llevan a concebir una didáctica basada en la reflexión y el ejercicio del pensamiento, por lo que con justeza fue evaluado por su discípulo José de la Luz y Caballero como *el primero que nos enseñó en pensar*.

En las concepciones educativas de Varela resalta su adecuación de las acciones pedagógicas a las particularidades psicológicas de las edades, a las diferencias individuales y a la psicología misma del cubano, por lo que representa la base de las mejores tradiciones de la teoría educativa ilustrada cubana del siglo XIX. Él concebía el método de aprendizaje basado en la experiencia sensible y la caracterización de las operaciones intelectuales, lo que denota un estudio de las capacidades de sus estudiantes, que les permitiera impartir sus clases de manera que se propiciara el aprendizaje reflexivo, que se favoreciera el desarrollo del pensamiento lógico en cada uno de sus estudiantes; para lo cual se necesitaba un amplio dominio de la psicología y la pedagogía.

José de la Luz y Caballero, logró una fundamentación psicológica de la didáctica de la clase que contemplaba la lógica de la cognoscibilidad durante el proceso de aprendizaje, las facultades de la mente y de las bases fisiológicas que intervienen en este proceso. Luz reconoce que no todos los estudiantes tienen las mismas capacidades para aprender y por lo tanto requieren de atención diferenciada para responder a sus demandas de aprendizaje, lo que evidencia la realización previa de un diagnóstico de sus estudiantes, además de una elevadísima preparación del maestro, con énfasis en el dominio de la psicología y la biología.

En este mismo siglo XIX a partir del proceso de formación de nuestra nación y nacionalidad, surgen las primeras manifestaciones de la psicología educativa humanista

cubana. Como precursor de esta psicología nacional se destaca José Martí y en una etapa posterior los insignes profesores Enrique José Varona y Alfredo Miguel Aguayo. Sobre la importancia de conocer al alumno para ejercer una docencia de calidad José Martí expresó: “Para andar por un terreno lo primero es conocerlo”. (1972:40), y sobre las críticas al sistema de educación de su tiempo expresó: “De raíz hay que volcar este sistema (...) el remedio está cambiar bravamente la instrucción primaria, de verbal en experimental, de retórica en científica...”. (1972:40). Estos planteamientos reflejan cómo la enseñanza no estaba concebida de manera científica, lo que denota la limitada formación científica de los maestros de la época.

Martí percibía en la conjugación dialéctica entre conocer, pensar, actuar y formar valores, el proceso idóneo para obtener la formación del hombre integral. Esta relación tiene según su criterio como núcleo central, como elemento aglutinador del resto de las esferas a lograr, la formación de las emociones y los sentimientos, en especial los estéticos. En las ideas del Maestro se reflejan la influencia que debe ejercer el docente sobre la personalidad del alumno en el fortalecimiento del carácter y la inteligencia, entre otras categorías de las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad, que solo se puede lograr si el docente domina los elementos psicológicos y pedagógicos necesarios para la formación integral de la personalidad del alumno.

A fines del siglo XIX la situación de la educación en Cuba era deplorable, solo el 5 o el 6% de los niños asistían a las escuelas, que estaban reducidas a 312; en cuanto a la formación de maestros la situación no era menos penosa. En 1899 no existían Escuelas Normales y habían desaparecido las Escuelas Preparatorias. Fue entonces cuando al gobierno interventor norteamericano le “interesó” atender la enseñanza elemental y formar maestros, por lo que a partir de este momento y durante todo el período republicano (1902-1958) el sistema nacional de educación y la preparación de los maestros estuvieron organizados, en su mayoría, conforme a un patrón norteamericano. De ello se encargaron, inicialmente Mr. Frye y Mr. Hanna.

Frye elaboró, en colaboración con algunos autores cubanos un Manual para Maestros, el cual se usó hasta 1924 y desde fecha tan temprana como 1901 se comenzaron a enviar maestros a los EE.UU. a estudiar en Escuelas Normales y además se

organizaron excursiones de maestros a Norteamérica durante el periodo de vacaciones. Esto evidencia cómo la preparación de los maestros de esta época estuvo supeditada a los intereses de los norteamericanos. Al respecto, el profesor Mac Lean de la Universidad de Columbia, expresó en su texto *Problemas de la Nueva Cuba*: “Cúpole a Cuba la mala fortuna de que la pauta para el sistema de sus escuelas públicas hubiera sido colocada bajo los auspicios norteamericanos”. (1972: 44)

Sin embargo, hubo durante la República neocolonial educadores que no se dejaron ganar por el cosmopolitismo y el fatalismo geográfico yanqui, ni por la corrupta politiquería nativa, y con un trabajo consciente, esmerado y ejemplar, supieron avizorar las consecuencias de este mal sistema, y desde sus aulas lucharon por cambiar la situación de la educación en la Cuba neocolonial. Un destacado lugar en esta lucha les corresponde a los maestros de las escuelas públicas que fueron patriotas, abnegados, muy profesionales, y en su mayoría se encuentran en el anonimato, pero sin lugar a dudas, constituyen la base de la pedagogía revolucionaria cubana actual.

En esta misma etapa, luchaban por erradicar los problemas de la educación en el país, el insigne patriota y pedagogo Enrique José Varona y uno de los teóricos profesionales de la pedagogía cubana, Alfredo Miguel Aguayo. Entre los planteamientos de Varona que constituyen paradigmas a seguir por los educadores cubanos se encuentra el siguiente: “Nuestros profesores deben ser hombres dedicados a enseñar cómo se aprende, cómo se consulta, cómo se investiga; hombres que provoquen y ayuden el 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”. (1972: 47) Con estas palabras se enfrentaba al verbalismo y el formalismo reinantes, elementos que aún constituyen rezagos de aquella pedagogía y por lo tanto, aún existe la necesidad de combatirlos.

Hoy más que nunca se hace necesario retomar su lema contra el verbalismo: *ver, meditar más, observar la naturaleza*. Solo con la esmerada preparación se eliminarán estas cuestiones. Varona fue el primer cubano en insistir en la necesidad del conocimiento psicológico en los maestros como elemento esencial para darle un carácter científico a su actividad, es decir, aseguraba que el docente necesita dominar

los elementos teóricos de la psicología, con énfasis en el estudio de la personalidad de los estudiantes para el logro de clases objetivas y científicas.

Alfredo Miguel Aguayo expresó: "...para la transformación de la enseñanza es necesario la renovación del factor esencial de la reforma: el maestro". (2001:49) Ello constituye una abierta crítica al caos docente que imperaba en la Cuba neocolonial. Pedía un nuevo maestro, más culto, profesional y educado. El maestro al que aspiraba Aguayo debía conocer la psicología infantil; aquellas ciencias que sirven de base a la educación: la sociología pedagógica, la lógica, la filosofía, la biología, la historia de la pedagogía, entre otras.

Sobre la importancia del estudio del niño como un elemento importante en la labor docente educativa del maestro Aguayo expresó: "Todos los educadores convienen hoy en que el estudio del niño es el fundamento y la raíz de todo progreso pedagógico. Educación quiere decir influencia espiritual, acción ejercida por una mente ya formada sobre una mente en formación; y este ascendiente es imposible si el maestro desconoce el modo de ser, las aptitudes, el orden de desarrollo y la manera de reaccionar del educando. No es, pues, la ciencia del niño o, como actualmente se la llama, la paidología, un deporte científico, una moda pasajera, un snobismo (...) la paidología ha transformado el magisterio dándole una función social más elevada, una significación más alta, una dignidad científica y profesional que nunca tuvo en las edades pretéritas". (2001: 53)

Como se ha podido apreciar, la concepción de una pedagogía científica y experimental está presente en los autores citados. La estrecha vinculación que veían entre la pedagogía, la psicología y la biología se pone de manifiesto de manera notable en sus obras. En ellas se evidencia la necesidad de estudiar la naturaleza del niño, la importancia de que el maestro conozca a sus alumnos, sea un acucioso observador de la personalidad de cada uno de ellos y pueda comprenderlos, como exigencias para lograr altos niveles de preparación en los maestros para dirigir el desarrollo integral de la personalidad de sus educandos.

## ***1.2 Consideraciones filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas de la preparación del maestro de la escuela primaria actual y su relación con el diagnóstico integral del escolar.***

### *1.2.1 Perspectiva filosófica de la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.*

La base científica para la formación integral y el estudio de la personalidad del educando en la pedagogía cubana, la aporta la filosofía marxista-leninista, como sustento teórico-metodológico. Ella cumple funciones que se proyectan en el trabajo cotidiano de los educadores: *la axiológica, la ideológica, la concepción del mundo, la gnoseológica y la metodológica.*

La función *axiológica* de la filosofía marxista-leninista es determinante en el reconocimiento del nivel de preparación del maestro primario, pues los valores actúan como movilizadores en el resultado del proceso de aprendizaje; por lo que en gran medida, el nivel de preparación depende de la escala de valores que este posea. El sistema de orientaciones valorativas de la personalidad del educador desempeña un importante papel para lograr la preparación necesaria que le permita ejercer su labor educativa con calidad. Se necesita de dignidad, responsabilidad, patriotismo, laboriosidad, humanismo, honestidad, honradez, justicia y amor por los niños; además de disposición para la autopreparación. Sólo teniendo instaurados en su personalidad valores éticos, estéticos, ideológicos y políticos podrá ejercer una influencia decisiva en la transformación de la conducta de los estudiantes. Al respecto, Félix Varela expresó: *“Una idea, un concepto, un modo de actuar o de ver, no pueden trasmitirse con éxito sin el conocimiento por parte del receptor”.* (1983: 117)

Muy unida a la función anterior, es preciso tener en cuenta lo que le aporta la función *ideológica* de la filosofía marxista-leninista a la pedagogía, ya que dentro de las cualidades del maestro que reflejan su nivel de preparación en nuestro sistema

educativo, está en primer lugar, poseer una sólida preparación político-ideológica que le permita proyectar su trabajo educativo sobre la base de la ideología que la Revolución Cubana defiende: la ideología marxista-leninista. Esta se proyecta por el desarrollo social de la humanidad, con igualdad de posibilidades de acceso a la educación.

La función de *la concepción del mundo* consolida las posiciones ideológicas del maestro primario a partir del enfoque de la realidad que se asume: la dialéctica- materialista. La aplicación de sus principios (objetividad, movimiento, desarrollo, concatenación universal, análisis histórico-concreto) en la labor docente-educativa constituye un indicador del nivel de preparación del maestro. Aplicarlos en el proceso pedagógico posibilita un carácter científico en la actividad docente, ya que permite resolver sobre una base verdaderamente científica los problemas de la pedagogía, que de acuerdo con esta concepción contempla la educación en constante movimiento y evolución acorde con el desarrollo social alcanzado por la sociedad cubana.

La función *gnoseológica (o epistemológica)* conocida además como la *teoría del conocimiento*, constituye un componente esencial de la filosofía marxista-leninista imprescindible para la materialización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudia entre otros elementos, la interrelación del sujeto con el objeto en el proceso de la actividad cognoscitiva, la relación del saber con la realidad y las posibilidades que el hombre posee para conocer el mundo. Permite verificar cómo la práctica sirve de base al conocimiento; es el hilo conductor del proceso del conocimiento y es el fin y criterio de la autenticidad y la veracidad del conocimiento.

Estas cualidades le confieren a la práctica su cualidad filosófica fundamental como núcleo esencial de la *actividad*, y esta penetra en todas las esferas del conocimiento humano, por lo que será en la práctica pedagógica donde el maestro deberá superarse, alcanzar mayores niveles de profesionalidad. Según Juana María Remedios, “es lograr una calificación que le permita ejecutar las tareas con gran atención, cuidado, exactitud, rapidez y competencia”. (2006:7) Ello puede lograrse a través de la autopreparación sistemática, el estudio de los elementos de la pedagogía, la psicología y otras ciencias necesarias para su labor docente educativa, tanto individualmente de manera

consciente, como a través del trabajo metodológico, cursos, consultas, posgrados, etc. Al respecto Carlos Marx expresó: “Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento”. (1955: 24)

Sobre cómo los docentes pueden lograr que los estudiantes asuman estas concepciones; en el VII Seminario Nacional para Educadores se plantea, que no se trata solamente de que los maestros defiendan la verdad como base del conocimiento que adquieren, sino que además, proporcionen mediante la gestión educativa, los instrumentos que les permitan a los estudiantes descubrir la verdad por sí mismos, para que a partir de convicciones enteramente personales, puedan vivir de acuerdo con estas. El maestro por su parte, debe observar, conocer, saber y saber qué hacer, acerca de la situación cognitiva y afectiva de cada niño en todo momento y contexto. Ello les posibilitará realizar un diagnóstico integral del alumno que le indique el camino a seguir para satisfacer sus necesidades educativas.

La función *metodológica* de la filosofía marxista-leninista permite bajo la concepción dialéctico-materialista, reflejar las leyes objetivas del mundo, las particularidades del objeto de investigación, claridad, determinación, dirección a un fin, capacidad para lograr el fin, asegurar el resultado y dar otros resultados. Es por ello que este método debe regir cualquier actividad que el docente realice en sus funciones como expresión de su profesionalidad; por ejemplo: la realización efectiva del diagnóstico integral. Este se realizará con la utilización de métodos, técnicas e instrumentos que permitan una exploración científica de la personalidad de cada niño.

Finalmente, se puede resumir afirmando que la filosofía marxista-leninista es la base teórico-metodológica general para el estudio de los problemas fundamentales de la enseñanza-aprendizaje, la instrucción-educación y la formación y desarrollo de las personalidades que la sociedad cubana necesita, como resultado del nivel de preparación del maestro primario.

### *1.2.2. Bases sociológicas de la preparación del maestro para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.*

Los principios por los que se rige el Sistema Nacional de Educación en Cuba, tienen su fundamentación en la Resolución sobre Política Educacional aprobada en el Primer Congreso del PCC y ratificada en los congresos posteriores. Esta declara el propósito esencial de la política educacional cubana: “la formación multilateral y armónica del individuo mediante la conjunción integral de una educación intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, politécnico-laboral y patriótico militar”. (2000:6), de donde se derivan las exigencias que la sociedad le plantea a la educación.

A partir de estas premisas generales, Pilar Rico Montero y otros miembros del colectivo de autores que laboran en el Modelo de Escuela Primaria plantean el Fin de la Educación Primaria: “Contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando, desde los primeros grados, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista”. (2000:6)

Es por ello, que primeramente, debe analizarse el fin y los objetivos de la educación cubana, a partir de su identificación como función de la sociedad. Antonio Blanco Pérez, al respecto recuerda lo expresado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, “...la educación debe preparar al hombre, desde que empieza a tener conciencia, para cumplir los más elementales deberes sociales, para producir los bienes materiales y los bienes espirituales que la sociedad necesita”. (2004:41)

Lo anteriormente expuesto demanda en el maestro una actividad en su interacción social, que le permita conocer, valorar y transformar la realidad que le rodea, de manera que con su actuación profesional, pueda formar integralmente la personalidad de sus educandos, acorde con el encargo social. Debe tener en cuenta, además, que en el terreno de la educación intervienen diversos factores: alumnos y maestros, padres,

familiares, la comunidad y las instituciones y organizaciones de carácter estatal y social; además de las propias condiciones sociales; por lo que todo esto le confiere a la educación un carácter eminentemente social.

El rol del maestro puede definirse como el de educador profesional, cuyo contenido está claramente delimitado por dos circunstancias: en primer lugar, es el único agente socializador que posee la calificación profesional necesaria para ejercer esta función; y en segundo lugar, es el único agente que recibe esa misión social, por la que se le exige y evalúa, tanto profesional como socialmente. Es el pedagogo que organiza, conduce y dirige el *proceso pedagógico*, definido por Fátima Addine Fernández como “el proceso educativo donde se establece la relación entre la instrucción, la educación, la enseñanza y el aprendizaje, encaminado al desarrollo de la personalidad del educando para su preparación para la vida”. (2004: 48)

Es por ello que las exigencias de la sociedad contemporánea cubana se concentran en elevar la calidad de la educación de las nuevas generaciones de cubanas y cubanos para que sean personalidades integralmente formadas, con una amplia cultura, atemperadas a su época, agentes transformadores de la sociedad culta y justa que la Revolución necesita para su continuidad y perfeccionamiento; elementos que constituyen retos de la pedagogía revolucionaria cubana actual. Por lo que el alto nivel de preparación del maestro primario será un elemento clave para el logro de la excelencia en la dirección del proceso pedagógico; como reflejo de su profesionalidad y como una exigencia para la realización del diagnóstico integral del escolar, teniendo en cuenta que este se realiza explorando los diferentes contextos de actuación del alumno: escuela, familia y comunidad.

### *1.2.3 Sustentos psicológicos de la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.*

En la celebración del II Congreso Nacional de la Unión de Jóvenes Comunistas en abril de 1972, el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz planteó *la necesidad de revolucionar hasta los cimientos los conceptos de la educación*. Ello dio lugar al inicio del Plan de Perfeccionamiento Educativo, que se convirtió en un proceso ininterrumpido y

permanente que continuamente plantea nuevas tareas científico-pedagógicas. Como una de las primeras tareas derivadas de estas transformaciones educacionales se elaboró la serie de textos de *Psicología* para el Plan de Formación de Maestros Primarios.

Desde entonces, la psicología se convirtió una asignatura importante en todos los planes de estudio de la especialidad, por su valor para el trabajo del maestro en la educación de las nuevas generaciones, principalmente por el volumen de conocimientos que deberán ser impartidos o asimilados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el papel que ejercen sobre ellos las funciones psíquicas, lo cual constituye contenido de prioridad en el sistema de conocimientos de la asignatura, tanto en su esencia y manifestaciones, como por su importancia para la aplicación eficiente de los métodos y técnicas que diagnostican el desarrollo y la evolución de la personalidad.

Estos elementos teóricos y metodológicos de la psicología son indispensables para la correcta dirección del proceso pedagógico, teniendo en cuenta que este proceso requiere la más racional organización de los métodos docentes y este factor depende sustancialmente de las particularidades psicológicas de los alumnos, de sus edades, de sus propios procesos cognoscitivos durante el aprendizaje en la escuela. Esta ciencia permite además, conocer las leyes que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación de hábitos y habilidades en la actividad de estudio, cómo establecer la comunicación profesor-alumno de manera tal que esta ejerza una influencia educativa en la personalidad de los educandos y cómo trabajar con los alumnos que presentan dificultades.

Los aspectos anteriormente expuestos demuestran la importancia que se le concede al dominio de la psicología para realizar correctamente el *diagnóstico integral* de los alumnos, ya que el diagnóstico de la personalidad en los momentos actuales, dejó de ser privativa de los psicólogos, o sea, de la psicología clínica. Según Zoe Bello Dávila y Julio C. Casales Fernández, “los fenómenos psíquicos pueden ser observados directamente solo por la misma persona en la que tienen lugar, y es por ello que estos fenómenos se observan a través de sus manifestaciones, a través de la forma en que

aparecen en la conducta del hombre en su actividad". (2005:21-22); lo que evidencia la necesidad de que el maestro conozca los aspectos teóricos de la psicología científica que orientan la correcta realización del diagnóstico integral de sus escolares y su actividad práctica en general.

Además, es en la psicología donde aparece primeramente el diagnóstico de la personalidad. Se remonta a los principios del siglo XX cuando se inician las investigaciones para evaluar propiedades no físicas de los hechos humanos. Los trabajos del psicólogo francés Alfred Binet (1875-1911), del biólogo inglés Francis Galton (1882-1931) y del psicólogo norteamericano James Mackeen Cattell (1861-1934) conforman el grupo de iniciadores que en el campo de la psicología se dedican a la medición de las características psicológicas de la personalidad.

Por su parte, en la pedagogía se inició con los instrumentos para estudiar el rendimiento académico de los alumnos. Se puede ubicar a finales del siglo XIX cuando se aplican escalas que pretenden medir habilidades ortográficas, caligráficas, de cálculo y de dibujos en los estudiantes. Luego aparecen a finales del siglo XIX e inicios del XX los test de inteligencia. En lo adelante el diagnóstico de la personalidad del alumno alcanzaría una mayor connotación pedagógica y por lo tanto, se convirtió en una exigencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de las más disímiles teorías psicológicas contemporáneas del aprendizaje, donde se concibe el diagnóstico de acuerdo a sus concepciones. Dentro de ellas se destacan: el conductismo, el humanismo, el cognitivismo, el constructivismo y la teoría socio-histórico cultural.

Para el *conductismo* (John Broadus Watson, 1914), en el diagnóstico de la personalidad sólo es susceptible de medición o cuantificación, la conducta observable, sin análisis o juicios subjetivos del maestro. Por su parte, los *humanistas* (entre los que se destaca la obra de Carl Rogers, 1902), consideran que el diagnóstico de la personalidad es difícil de realizar a través de criterios externos, por lo que propone la autovaloración, o sea, el autodiagnóstico del alumno.

En la teoría *cognitiva* (Originada en la Escuela de la Gestalt de Alemania, enriquecida por el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) y sus seguidores, y actualmente llevada

a la práctica educativa con considerable fuerza por muchos países) el diagnóstico de aprendizaje en el aula debe sustentarse en el recuerdo literal de la información, la comprensión, la aplicación, el análisis y la evaluación; siendo además consecuentes con el aprendizaje significativo, exige el diagnóstico a través del uso de mapas conceptuales y entrevistas, sobre los tópicos que fueron intencionalmente enseñados. Plantean además que el diagnóstico debe propiciar que el alumno conozca sus propios procesos cognitivos (metacognición).

El *constructivismo*, originado en la epistemología psicogenética de Jean Piaget y de la Escuela de Ginebra, tiene como idea común que el diagnóstico se centra en el estudio de los procesos cognoscitivos y escolares (génesis y desarrollo) y en la utilización del método crítico-clínico. Por lo que el análisis se dirige hacia la situación del aprendizaje de contenidos escolares en particular. Ello denota cómo se han centrado fundamentalmente en los aspectos cognitivos de la personalidad, sin considerar suficientemente la influencia de lo afectivo y de la propia personalidad en el proceso de aprendizaje, lo que sin dudas reduce las posibilidades de diagnosticar ambas esferas de la personalidad.

La teoría socio-histórico-cultural de Lev. S. Vigostki (1896-1934) constituye la concepción educativa que aplica la pedagogía cubana, y con la cual se sustenta el diagnóstico integral del escolar. La misma reconoce el carácter socio-histórico de la personalidad, su carácter activo y transformador, la unidad de lo biológico y lo social en la personalidad, la importancia de la actividad y la comunicación en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad, determinadas características generales de la personalidad como individualidad, integridad, estabilidad, estructura; la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, y la función reguladora de la personalidad.

Para Vigostki las funciones psíquicas son consecuencia de un proceso de mediación cultural a través de instrumentos (especialmente el lenguaje y el trabajo) en condiciones de interacción social y que dependen de leyes histórico-sociales. Es por ello que el diagnóstico del escolar bajo esta concepción, se realiza teniendo en cuenta el desarrollo integral de la personalidad de los escolares, como producto de su actividad y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la unidad de lo

afectivo y lo cognitivo, y del análisis del vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad como agentes socializadores que intervienen en la educación del alumno.

La unidad de lo afectivo y lo cognitivo se ha convertido en un principio importante para la realización del diagnóstico integral de los escolares, teniendo en cuenta que la personalidad se desarrolla en la actividad y para conocerla es importante comprender el funcionamiento de sus componentes identificados como la esfera afectiva y cognitiva en unidad indisoluble.

De indudable valor metodológico para el maestro como categoría esencial en el diagnóstico del alumno, resulta el concepto introducido por Vigostki de **Zona de Desarrollo Próximo** (ZDP), que unido al de Zona de Desarrollo Actual (ZDA) representan cuestiones medulares en el campo del aprendizaje. La ZDA está conformada por todas las adquisiciones, logros y conocimientos que posee el niño, los que le permiten interactuar de modo independiente con lo que le rodea y resolver los problemas que se le presentan sin ayuda. La ZDP está determinada por la distancia o diferencia, entre lo que el niño es capaz de hacer por sí mismo y aquello que sólo puede hacer con ayuda. Es decir, "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz". (1998: 232)

Ello demuestra que para que la enseñanza provoque el desarrollo psíquico, es preciso tener en cuenta, no solo lo que ya ha sido aprendido por el alumno, sino aquello que aún no es capaz de enfrentar solo, pero que con una pequeña ayuda del maestro puede realizar. Esto expresa las potencialidades del desarrollo futuro del alumno y constituye un aspecto de gran valor diagnóstico, pues el análisis de la ZDP expresa la enseñabilidad del alumno, o sea, las posibilidades de aprendizaje del mismo. Según este concepto, al diagnosticar el nivel de desarrollo psíquico del alumno, no solo se debe tener en cuenta los conocimientos, habilidades y hábitos que este posee, sino también lo referido a las estructuras y funciones psíquicas que le ayudarán a interactuar adecuadamente con su medio. Interpretar correctamente este concepto es básico para su utilización efectiva en la educación.

Varios autores (Arias, G., 1999; Corral, R., 2001; Bell, R., 1997, Álvarez, C., 1998; Akudovich, S., 2004 y otros) coinciden en la comprensión de la ZDP no como una formación predeterminada en el sujeto, sino la que se crea en colaboración conjunta con otras personas, por las interacciones que establece con el grupo, la familia y la comunidad o cualquier contexto social donde vive y se desarrolla. Señalan además como indicadores básicos en el concepto de ZDP a la *ayuda* y la posibilidad de transferencia, teniendo en cuenta además, que *potencialidad* se define, según el Diccionario de la Real Academia Española como: “la capacidad de la potencia, independiente del acto, lo que puede suceder o existir, en contraposición de lo que existe”. (1970:1054) Mientras que Alvero, F., la define como: “lo que puede suceder o existir, pero no existe aún; es una fuerza en potencia que algún día se puede aprovechar”, (1998: 68) por lo que identifican ZDP con potencialidades.

El diagnóstico de la ZDP permite superar los diagnósticos y evaluaciones rígidos y estáticos del nivel de desarrollo de los alumnos, (centrados en determinar los productos del desarrollo, el nivel de desarrollo real, etc.) al proponer una alternativa para evaluar sus potencialidades, sus posibilidades de desarrollo, justamente en la dinámica de sus procesos de cambio y transición evolutiva, debidamente contextualizados, lo que permite la aproximación al estudio de la naturaleza de dichos cambios. Estos aspectos representan problemas no resueltos en la práctica del diagnóstico del escolar, principalmente en la instrumentación operacionalizada de este concepto y la generalización de un proceder metodológico, lo que pudiera indicar la necesidad de realizar nuevas investigaciones al respecto.

Muy relacionada con estos planteamientos, en la teoría socio-histórico cultural se hace referencia a la Situación Social del Desarrollo, otro de los conceptos que permite analizar la correlación entre educación y desarrollo que se produce en los sujeto durante cada período de su vida. O sea, al diagnosticar integralmente al alumno, es preciso tener en cuenta el entorno social en el cual vive y se desarrolla; a partir de las influencias que ejercen sobre él, los adultos, la familia, la escuela, la comunidad, etc.

En consonancia con estos criterios, el maestro debe proyectar el trabajo educativo de manera que propicie el desarrollo del alumno, a partir de un diagnóstico o evaluación dinámica de las potencialidades del mismo, concediéndoles un papel activo, creativo y transformador de su entorno social, ya que, el fin básico del diagnóstico integral del escolar bajo la concepción vigostkiana no solo determina el estado actual del aprendizaje, sino también el potencial de aprendizaje (potencialidades) y las líneas de acción que pueden estimular el desarrollo cognitivo.

#### *1.2.4 Reflexiones teóricas sobre la preparación pedagógica del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.*

El tema del diagnóstico del escolar ha ocupado un gran espacio en los debates realizados en los últimos Congresos de Pedagogía (86, 90, 97, 99, 2001, 2003) y los Seminarios Nacionales para Educadores, entre otros eventos de carácter científico. En ellos se han discutido las nuevas perspectivas de este proceso, y una incidencia particular lo ocupan, el enfoque centrado en el estudio *integral* de la personalidad del alumno, la determinación de las potencialidades educativas que permita pronosticar el cambio del alumno, lo que obliga al trabajo con la ZDP, el diseño y aplicación de acciones o estrategias derivadas del diagnóstico, y la realización del mismo teniendo en cuenta los diferentes contextos de actuación del alumno: escuela, familia y comunidad.

El diagnóstico integral del escolar constituye el punto de partida de las acciones dirigidas a su formación integral; es el principio básico del aprendizaje en condiciones desarrolladoras. Es por ello que desde el punto de vista pedagógico, para realizar el diagnóstico de la personalidad es preciso conocer, en primer lugar, que este término proviene de la palabra griega "*diagnosis*" que significa conocimiento, discernimiento, examen.

Es preciso conocer además, que según la ciencia concreta donde se realiza el diagnóstico se nombra de diferentes formas: diagnóstico clínico, pedagógico, médico, diagnóstico económico, etc., es decir, puede ser atribuido a cualquier actividad humana, pero adquiere un sello distintivo en cada una de ellas. Según, Lázaro Emilio Nieto Almeida: "El diagnóstico se identifica teniendo en cuenta su *amplitud* como diagnóstico

total o parcial, y según *la parcialidad temporal* del diagnóstico, se nombran diagnóstico horizontal, prolongado o longitudinal, diagnóstico vertical o situacional”. (2003:11)

Es importante que el maestro conozca que existen de la misma forma, un cúmulo de definiciones sobre el término diagnóstico, pero como esta investigación se realiza en el campo de la pedagogía como ciencia de la educación, el análisis se realizará a partir de los estudios realizados por investigadores cubanos.

**Guillermo Arias Beatón** plantea que el diagnóstico del escolar es “un proceso encaminado a la búsqueda de un conocimiento acerca de cómo marchan los acontecimientos y en qué sentido hay que dar inicio al desarrollo de la actividad, (...) la práctica del diagnóstico actual debe insistir, no solo en hacer una clasificación de los alumnos, que es lo que fundamental e inadecuadamente se ha convertido con el pasar de los tiempos (...) sino en enfatizar en la búsqueda de un conocimiento y su construcción, que permita una aproximación a las cualidades y características que posee el sujeto, lo que es capaz de hacer, lo que pudiera llegar a ser, las dificultades que presenta, sus posibilidades de desarrollo, incluyendo las vías de compensación y corrección que se puedan emplear.” (2006:75)

La concepción de Arias se dirige a fundamentar el carácter de proceso del diagnóstico, así como la importancia que este posee para potenciar el desarrollo del alumno. Por ello asegura que la labor del diagnóstico se convierte en una tarea muy importante y delicada, para lo cual se exige un alto nivel de profesionalidad, una enorme responsabilidad y un compromiso muy grande, esencialmente con el sujeto que necesita la ayuda y se beneficiará con los resultados del diagnóstico. El proceso interventivo que continúa debe contribuir a lograr una potenciación del desarrollo, lograr el cambio y con ello, la solución de los problemas presentados.

**Santiago Borges** define al diagnóstico del escolar como “el proceso de toma de decisiones, concebido sobre la base de un cúmulo de informaciones conscientemente recopiladas, cuyo objetivo es diseñar un sistema coherente de acciones pedagógicas que satisfagan las necesidades específicas de cada individuo, que le permitan alcanzar las metas”. (2006:2) En esta concepción se ha justificado el alcance del diagnóstico, es

decir, no solo se realiza para recopilar información, sino para a partir de ellas, diseñar las acciones que permitan dar atención diferenciada a los alumnos, para la formación integral de su personalidad.

**Lázaro Emilio Nieto Almeida** define al diagnóstico como “un proceso sistémico de la práctica profesional, sustentado en el método científico de investigación, mediante el cual se determina el estado, las causas, particularidades y el posible curso del desarrollo actual y futuro de un fenómeno, individuo, grupo o estructura, en relación con los objetivos propuestos; presuponiendo la aplicación de métodos investigativos que conducen y sustentan la elaboración de una estrategia de intervención”. (2003: 6) En esta concepción no se enmarca al diagnóstico en el alumno, sino que ofrece una amplia conceptualización que incluye el estudio de cualquier fenómeno, individuo, grupo o estructura, por lo que se considera un enfoque holístico del diagnóstico, que puede aplicarse al alumno, al proceso pedagógico o cualquier contexto educativo. Además, no se precisa el momento de la práctica profesional en que se ejecutará, así como los objetivos por las cuales se realiza.

**Ramón López Machín**, plantea que el diagnóstico del escolar constituye “un proceso de estudio, de investigación, de conocimiento previo, imprescindible para acometer las acciones con cierto grado de orientación y previsión y con determinado aseguramiento de condiciones para el éxito de cualquier tipo de actividad, tarea o misión. El diagnóstico escolar tiene una finalidad educativa, formativa, es decir, se hace el estudio integral de los alumnos, no para arribar a conclusiones que los identifiquen de forma indefinida, que los “etiqueten” o estigmaticen, ni para clasificarlos o igualarlos a otros niños, sino para enseñarlos, educarlos convenientemente de manera diferenciada, como ellos demandan, para no excluir, ni segregar o discriminar, para asegurar igualdad de oportunidades y condiciones de éxito para el desarrollo de todos”. (2006:15)

Se considera que esta concepción, al igual que las otras, se encuentra a favor de la pedagogía de la diversidad, lo que constituye un reto y una necesidad de la pedagogía revolucionaria cubana actual. Además, resulta muy acertada la relación que establece entre los conceptos de diagnóstico, pronóstico e intervención. Según él, el diagnóstico debe servir para predecir situaciones, por ello existe una estrecha unidad entre diagnóstico-pronóstico, pero más importante es que el diagnóstico sirve para prevenir,

es decir, para actuar de forma oportuna y positivamente, para transformar a tiempo elementos desfavorables y potenciar lo positivo, es por ello que también el binomio diagnóstico-intervención constituyen elementos inseparables.

**Margarita Silvestre Oramas** plantea que el diagnóstico integral del escolar se realiza “para saber el nivel de logros alcanzados, qué precisa ser atendido, modificado, en función del objetivo esperado. Se diagnostica el estado del alumno en el aprendizaje, sus motivos e intereses, las características de su comportamiento, entre otras, con el propósito de caracterizarlo, saber cuál es el nivel de logros alcanzados y trazar una estrategia de trabajo que asegure los logros esperados. Proceso que se realizará en diferentes momentos del curso a modo de seguimiento o profundización en los aspectos”. (2003: 17) Silvestre precisa con más claridad las etapas del diagnóstico como proceso: caracterización, estrategias, pero no precisa la realización del pronóstico pedagógico del desarrollo del alumno, a partir de la búsqueda de sus potencialidades; ello constituye un momento esencial en la realización del diagnóstico integral del escolar.

**Josefina López Hurtado** concibe el diagnóstico como “un proceso con carácter instrumental que permite recopilar información para la evaluación-intervención en función de transformar o modificar algo, desde un estado inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada”. (2001:51). En esta concepción se hace referencia a los instrumentos necesarios para diagnosticar el desarrollo de la personalidad del alumno, tanto para la evaluación, como para la intervención dirigida a la transformación, y la atención diferenciada. Además, se infiere el trabajo con la zona de desarrollo próximo del alumno, a partir de la búsqueda del estado potencial, algo muy positivo, pero al expresar que este se realiza, *en función de transformar o modificar algo*, limita el alcance del diagnóstico del escolar, ya que dicho proceso no se enmarca solamente en el alumno, sino en cualquier contexto educativo, semejante a la posición asumida por Lázaro Emilio Nieto Almeida.

**Verena Páez Suárez** define diagnóstico pedagógico del alumno. Este es “un proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo, que implica efectuar un acercamiento a la realidad educativa con el propósito de conocerla, analizarla y evaluarla desde la realidad misma, pronosticar su posible cambio, así como proponer las acciones que

conduzcan a su transformación, concretando estas en el diseño del microcurrículum y en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje”. (2002: 74)

Páez precisa con claridad tres etapas o fases en el diagnóstico del alumno: caracterización, pronóstico y acciones. Además plantea acciones concretas que se derivan del diagnóstico integral del alumno -el diseño del microcurrículum- o sea, la adaptación de los programas de las asignaturas a lo que el alumno necesita aprender desde el punto de vista cognitivo y afectivo para su formación integral, así como la exigencia de que el diagnóstico se realiza para proyectar acciones dirigidas a la correcta dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Ana María González Soca**, a partir del concepto de Páez, realiza su propia definición, agregándole la categoría de *integral*, o sea: diagnóstico pedagógico integral. Lo considera “un proceso que permite conocer la realidad educativa, con el objetivo primordial de pronosticar y potenciar el cambio educativo, a través de un accionar que abarque, como un todo, diferentes aristas del objeto a modificar”. (2002:74). Esta posición cuenta, semejante a la de Páez, con tres fases en el diagnóstico del escolar: caracterización psicopedagógica, pronóstico y las estrategias de aprendizaje, pero no deja claro qué se diagnostica de la realidad educativa, ni a quién se diagnostica, ya que el “objeto a modificar” pudiera ser el alumno, el proceso pedagógico, el grupo, o cualquier fenómeno educativo.

En el **Modelo de Escuela Primaria** se exige la realización del diagnóstico integral del alumno, al penetrar en diferentes áreas de formación de su personalidad; en la búsqueda de los logros del aprendizaje que permita identificar qué sabe hacer el alumno por sí sólo —en los diferentes niveles de aprendizaje - y dónde se detiene, comienza a cometer errores, en la adquisición de los saberes mínimos básicos, en particular de la Matemática y la Lengua Española; profundizar en cómo piensa y siente el alumno acerca de su escuela, de la familia, de los valores sociales, de las asignaturas; al incluir elementos de análisis que permiten profundizar en el estado de procesos como el de enseñanza-aprendizaje, la vida de la escuela, la relación escuela-familia, entre otros aspectos.

Como se puede observar en estos planteamientos, sólo se han expuesto exigencias generales para la realización del diagnóstico de la preparación del alumno, pero no se ha presentado un concepto de diagnóstico del escolar, que permita a partir de sus características directamente observables, modelarlo e identificar indicadores, a partir de los cuales se pueda realizar la operacionalización del mismo para su implementación en la práctica pedagógica de una manera coherente y objetiva.

Sería necesario precisar que la búsqueda de los logros del aprendizaje, no debe enmarcarse solamente en las asignaturas priorizadas, sino a todas, ya que las potencialidades del desarrollo de la personalidad alumno pudieran encontrarse en las asignaturas de la formación artística, por sólo citar un ejemplo. Es importante además, considerar a la comunidad, como un agente socializador que interviene en la educación del alumno para lograr mayor integralidad en el diagnóstico de su personalidad.

De manera general en la literatura consultada existe coincidencia al valorar el diagnóstico en su perspectiva dinámica, es decir como *proceso* que continuamente se enriquece; en su *carácter integral, sistémico, ético*; que se realiza para *conocer el estado del alumno* y que del mismo se derivan *acciones* para la transformación. Las diferencias más sobresalientes en las concepciones se encuentran en las terminologías que se utilizan para definirlo y en el alcance de la integralidad del diagnóstico.

A partir del análisis anterior, resulta necesario caracterizar al *diagnóstico integral del escolar primario*, en correspondencia con las exigencias del Modelo de Escuela Primaria. Este consiste en *el proceso de búsqueda y tratamiento de las particularidades afectivas y cognitivas de la personalidad del alumno, desde la escuela y en estrecho vínculo con la familia y la comunidad, de manera que se identifiquen las potencialidades en su desarrollo, las limitaciones y sus causas, para pronosticar el cambio educativo, diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje que propicien la correcta dirección del aprendizaje, para su formación integral.*

Se considera que dicha caracterización procura una integralidad, de manera que se exploren las particularidades afectivas y cognitivas del alumno y se aprecie el nivel de logros alcanzados por el alumno en la instrucción y en la educación, a partir de una

caracterización psicopedagógica como fase primaria en el diagnóstico, dejando ver hasta dónde logra llegar a hacer por sí solo el alumno, cuáles son las potencialidades en el aprendizaje de las diferentes asignaturas, las limitaciones y sus causas, y al mismo tiempo descubrir cómo piensa, cómo se comporta, actúa, qué le interesa, motiva, a qué aspira, cómo estudia, qué desarrollo ha alcanzado en sus habilidades intelectuales, su pensamiento, su imaginación, etc., así como cuáles son las cuestiones que pudieran entorpecer o favorecer el aprendizaje del alumno en la escuela, la familia y la comunidad. A partir de estos aspectos se elabora un pronóstico pedagógico sobre el desarrollo futuro del alumno y se diseñan y aplican estrategias de aprendizaje que propicien la correcta dirección del aprendizaje, para la formación integral de la personalidad del educando.

La caracterización realizada responde además, a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que se exige en el modelo educativo de la escuela primaria cubana. En ella el diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno ocupa un lugar rector, lo que demanda altos niveles de preparación en los maestros para lograr que el alumno además de apropiarse de los conocimientos, hábitos, habilidades y valores, sea capaz de reflexionar, actuar, pensar e incorporar a su comportamiento habitual lo que aprende. Reclama, además, independencia cognoscitiva en los escolares, que estos diseñen sus propias estrategias de aprendizaje, que utilicen diversas formas de control para evaluar su desempeño; en resumen, que sean protagonistas en el proceso.

Entre las investigaciones más recientes relacionadas con el tema del diagnóstico del escolar como principio básico de la didáctica desarrolladora, se destacan los trabajos realizados por Josefina López Hurtado, Pilar Rico Montero, Margarita Silvestre Oramas, Héctor Valdés Veloz, (2000-2007) entre otros miembros del colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). De manera general plantean que, para explorar la personalidad del niño se debe diagnosticar respondiendo a observaciones sistemáticas, basándose en informaciones lo más objetivas posible, de manera que abarque el estudio de los aspectos de la vida del niño en la escuela, en el aula, la familia y la comunidad donde vive; debe ir más allá de la descripción de cómo es el alumno para exponer los criterios de los maestros, para contribuir a una mayor

organización en el trabajo educativo y que este se realice sobre bases sólidas y objetivas; lo que evidencia la necesidad de altos niveles de preparación en el maestro.

El Modelo del Profesional de la Educación Primaria plantea que el maestro necesita “denunciar los métodos y técnicas para la realización del diagnóstico integral del escolar, su grupo, la familia y la comunidad, de forma tal que le permita trabajar correctamente con el Expediente Acumulativo del Escolar, atender la diversidad individual y colectiva, desarrollar el trabajo preventivo y 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”. (2004:11)

Estos planteamientos representan requerimientos para lograr altos niveles de preparación en los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar. Pero, más que *denunciar o declarar los métodos y técnicas para la realización del diagnóstico integral del escolar, su grupo, la familia y la comunidad*, es preciso, aprender a aplicar dichos métodos, conocer sus esencias teórico-metodológicas, e interpretarlos correctamente para poder lograr un diagnóstico integral de la personalidad del alumno, a partir de la influencia de los diferentes contextos de actuación.

### ***1.3 Fundamentos básicos que sustentan la implementación de una estrategia metodológica dirigida a la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.***

Los fundamentos básicos que sustentan la implementación de la estrategia metodológica tienen como concepción de que el maestro debe: **conocer, saber y saber hacer** lo relacionado con el diagnóstico del escolar para lograr efectividad en este proceso. Es decir, debe *conocer* la importancia del diagnóstico, cómo se realiza, cuáles métodos y técnicas se aplican; *saber* qué aspectos de la personalidad del alumno se exploran, en qué medida sus funciones básicas como maestro pueden ayudarles a lograr un diagnóstico más integral, y *saber qué hacer* con los resultados del diagnóstico integral de sus alumnos para la dirección del aprendizaje, de manera que el

mismo se convierta en el elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una reorganización de estos aspectos permitió establecer dimensiones e indicadores para lograr elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.

PRIMERA DIMENSIÓN: La preparación del maestro para el diagnóstico desde su función orientadora.

Indicadores:

1. La caracterización psicopedagógica del alumno.
2. El pronóstico pedagógico.

SEGUNDA DIMENSIÓN: La preparación del maestro para el diagnóstico desde su función investigativa y de superación.

Indicadores:

1. Identificación y jerarquización de los problemas del alumno: escuela, familia y comunidad.
2. El análisis crítico de las regularidades.
3. La actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno.
4. Constante búsqueda y actualización teórica sobre el tema del diagnóstico del escolar.

TERCERA DIMENSIÓN: La preparación del maestro para el diagnóstico desde su función docente-metodológica.

Indicadores:

1. La relación entre diagnóstico y el objetivo.
2. La relación entre diagnóstico y el contenido.
3. La relación entre diagnóstico y el método.
4. La relación entre diagnóstico y los medios de enseñanza.
5. La relación entre diagnóstico y la evaluación.
6. La relación entre diagnóstico y las formas de organización.
7. Las estrategias de aprendizaje.

### **1.3.1 Exigencias dirigidas a elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, desde su función orientadora. (Primera dimensión)**

Para el cumplimiento de la función orientadora, según Silvia C. Recarey Fernández, es preciso que el maestro transite por cuatro momentos o fases, que le permita promover el desarrollo personal y social de sus alumnos: diagnóstico de las características de los alumnos, elaboración de las estrategias educativas, ejecución de las mismas y evaluación del desarrollo alcanzado por los alumnos y el grupo". (2004:37-45). Estos momentos se consideran acertados, pero se hace necesario agregar en su primer momento, o sea, en *el diagnóstico de las características de los alumnos*, los siguientes indicadores:

- Como parte de *la realización de la caracterización psicopedagógica del alumno* (etapa primaria del diagnóstico), el dominio de los elementos que integran las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad, y el dominio de los métodos y técnicas que se utilizan para diagnosticar el desarrollo de la personalidad del alumno.
- Como parte del elemento que precisa los *pronósticos* y diagnósticos individuales y grupales: la concepción del *pronóstico pedagógico* del alumno.

***¿Por qué considerar necesario el dominio por parte de los maestros de los elementos que integran la esfera afectiva y cognitiva de la personalidad, tanto en su esencia como en sus formas de manifestarse en la práctica?***

El dominio de los elementos que integran la esfera afectiva y cognitiva de la personalidad, les permitirá a los maestros realizar la caracterización psicopedagógica del alumno de manera efectiva, pero, para responder con más criterios a esta interrogante es preciso retomar aspectos del fin de la educación cubana: *la formación integral de la personalidad de los alumnos*, lo que constituye la tarea más importante que debe cumplir todo pedagogo.

Esta tarea solo se puede cumplir si el maestro domina científicamente los aspectos teóricos que orientan la actividad práctica; si partiendo de la diversidad en el grupo docente diferencia su labor educativa para cada particularidad psicológica, y si además el maestro tiene en cuenta que para concebir adecuadamente la educación de la personalidad, hay que conocer primero cómo se forma y se desarrolla esta, elementos abordados en el primer capítulo.

En la investigación se asume el concepto de personalidad propuesto por Lorenzo M. Pérez Martín: "...es una configuración que expresa una organización estable y sistémica de los contenidos y funciones psicológicas que caracterizan la expresión integral del sujeto en sus funciones reguladoras y autorreguladoras del comportamiento, constituye por lo tanto, una integración sistémica de los contenidos y funciones de la psiquis que se expresa de manera individualizada en el comportamiento de cada sujeto". (2004:45).

Por la complejidad del diagnóstico del escolar en cualquier momento del desarrollo del alumno, el maestro debe asumir el estudio de la personalidad bajo el principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. De manera didáctica, la importancia de esta unidad radica en que la esfera afectiva se manifiesta en los estados afectivos que expresan como los objetos y fenómenos de la realidad que el hombre conoce, satisface o no sus necesidades, o si les son agradables o no. Dentro de los estados afectivos se encuentran las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo y los estados de tensión.

Para diferenciar estas manifestaciones, según Paulina Mesa, "se han establecido los criterios de intensidad, forma de aparición (brusca o lenta), tiempo de duración, y la existencia o no de reacciones fisiológicas evidentes" (2006:47). En la *esfera afectiva* de la psiquis además, se manifiesta la relación positiva o negativa entre el estudiante y el conocimiento. Ello permite reflejar las relaciones establecidas con la realidad de acuerdo a las necesidades de su personalidad.

El conocimiento de la esfera cognitiva de la psiquis le permite al maestro conocer cómo el alumno aprende desde el punto de vista de sus procesos psicológicos. Pérez Martín,

plantea que “la enseñanza debe tener en cuenta las leyes y regularidades de los procesos cognitivos que permitan al alumno procesar toda la información que recibe y hacerla suya; solo así se puede garantizar que los estudiantes se apropien del conocimiento científico que se les imparte”. (2004:27).

La esfera cognitiva permite conocer al mundo en toda su integridad y por supuesto transformarlo. Los procesos que la integran son las sensaciones, percepciones, memoria, imaginación y pensamiento; a los que se le imprime una determinada carga afectiva. Paulina Mesa asegura que: “Todo comportamiento consciente implica una determinada elaboración intelectual con la que se establece un fuerte vínculo afectivo.” (2006: 47)

Es importante que el maestro conozca que, aunque las esferas afectiva y cognitiva se han presentado por separado para su estudio, ambas constituyen una unidad que se manifiesta en todos los contenidos y manifestaciones de la psiquis humana, y por ende, en la personalidad. Además, las unidades psicológicas primarias representan el primer nivel de integración de los contenidos psicológicos en la esfera afectivo-cognitiva; es decir, los motivos, actitudes, ideales, etc.

La personalidad cuenta además, con rasgos o cualidades que constituyen características relativamente estables que expresan las actitudes del hombre hacia los objetos y fenómenos de la realidad, como son la independencia, la decisión, la perseverancia, el autodominio. Por otra parte, cuenta con normas y valores. Las normas representan el conjunto de reglas que expresan un modelo de conducta a seguir en correspondencia con los valores sociales que estos asuman, mientras que los valores son determinados contenidos que expresan la significación que tienen distintos objetos, situaciones, ideas, etc., para el sujeto, por lo que tiene una gran carga afectiva.

Teniendo en cuenta que las formaciones psicológicas pueden ser observadas solamente por la forma en que el alumno se manifiesta en su actividad, es preciso que el maestro domine los elementos que les permitirán diagnosticar el desarrollo de su personalidad de manera general, teniendo en cuenta el carácter integral del diagnóstico, es decir, la personalidad íntegra pero en estrecha relación con los diferentes contextos de actuación: escuela, familia y comunidad. El estudio de estos agentes socializadores es importante ya que pueden favorecer o entorpecer la formación integral del alumno.

Estos contextos de actuación pueden ser explorados mediante la aplicación de métodos y técnicas de diagnóstico psicológico como la observación, el cuestionario, la entrevista, las escalas valorativas, la técnica de los diez deseos, el completamiento de frases, la composición, el dibujo, el estudio de casos, los test sociométricos, entre otros. Muchos de estos métodos pueden ser aplicados durante el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por su propia esencia. (Anexo 30)

### ***¿Qué importancia tiene el pronóstico pedagógico del alumno?***

El pronóstico pedagógico se realiza a partir del análisis de las potencialidades de los alumnos, así como la búsqueda de las causas que provocan las limitaciones. Este aspecto ocupa un lugar importante dentro del diagnóstico integral del alumno, ya que se obtiene a partir de la caracterización psicopedagógica como primera etapa del mismo.

Se considera al pronóstico pedagógico como una anticipación científica de lo que realmente se puede lograr en la educación del alumno a partir del conocimiento de sus potencialidades; es la predicción del desarrollo futuro del alumno y el grupo. Sin pronóstico pedagógico objetivo, no se tienen referencias para medir resultados, ni guías personalizadas dirigidas a cumplimentar los objetivos del plan de estudio. Además el pronóstico pedagógico responde a la contextualización necesaria, bajo la perspectiva de una pedagogía más en función del hombre y de las condiciones particulares del contexto y de cada territorio.

Elaborar un pronóstico pedagógico responde a la concepción vigotskiana del trabajo con las potencialidades, o sea, la zona de desarrollo potencial. Ello permitirá al maestro anticiparse a lo que puede resultar significativo para el alumno y diseñar las acciones que favorezcan el aprendizaje desarrollador; es decir, a partir del conocimiento de las

potencialidades del alumno se elaborarán las acciones que conduzcan al desarrollo integral de la personalidad del alumno.

### ***1.3.2 Exigencias dirigidas a elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, desde su función investigativa y de superación. (Segunda dimensión)***

La función investigativa y de superación, según María Victoria Chirino Ramos, posee los siguientes aspectos: “la identificación y jerarquización de los problemas que obstaculizan la marcha del proceso pedagógico, la teorización sobre el problema para poder asumir una posición científica que sustente las propuestas de cambio que deriven de dicho proceso, lo que demanda una constante búsqueda y actualización teórica, como parte de su actividad cognoscitiva, y la introducción y evaluación en la práctica de los resultados obtenidos con vistas a su transformación y continuo perfeccionamiento, lo que implica la observación y análisis reflexivo permanente, en y sobre la práctica”. (2004:12). Estos aspectos son importantes para convertir al maestro en investigador de los propios problemas educativos de sus alumnos y de su grupo, de manera que se alcance madurez en la investigación como actividad científica.

Lo anteriormente expuesto sugiere asumir las **recomendaciones pedagógicas** aportadas por Miriam Lucy García Inza en su texto *Maestro Investigador: Inteligencia, Talento y Creatividad para Aprender y Enseñar* (2004):

- Desplazar la investigación educativa de los centros de investigación a las aulas, para lograr el desarrollo y la evaluación de las competencias cognoscitivas en los estudiantes.
- Entrenar al maestro en la inteligencia para enseñar e investigador, de modo que domine los contenidos que imparte y aplique el método científico a su práctica educativa.
- Ajustar el proceso educativo en la marcha.
- Generalizar la capacidad de innovación para poder enfrentar la diversidad.
- Adecuarse a las condiciones históricas concretas en que está inmerso el sujeto que aprende, que es una personalidad única e irrepetible.

- Desarrollar las posibilidades infinitas de las competencias cognoscitivas para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir:

Lo anteriormente expuesto conduce a reflexionar sobre la función investigativa y de superación del maestro primario, de manera que esta contribuya a la realización efectiva del diagnóstico integral de sus alumnos. A criterio de la autora, ello es posible si se cumple con los siguientes indicadores:

*A- La identificación y jerarquización de los problemas del alumno que obstaculizan el proceso pedagógico, desde la escuela y en estrecho vínculo con la familia y la comunidad.*

El maestro debe considerar las diferencias de los elementos que mediatizan el desarrollo de cada escolar (los hogares y las condiciones de vida, las familias, las escuelas o instituciones por las que ha pasado, las comunidades donde viven, las amistades, los maestros) ya que influyen de modo positivo o negativo en su personalidad. Realizar el diagnóstico teniendo en cuenta estos aspectos, equivale a conocer de manera profunda a quiénes debemos educar, el entorno en que se desarrollan y cómo interactúan con ese entorno. Sin ello no se podría organizar convenientemente el proceso educativo, ya que no sería posible disponerlo todo de manera que se logre para cada cual, la acción de una unidad de influencias educativas positivas, que lo promueva, estimule y lo involucre en su propia transformación y además lo conduzca a nuevos estadios de desarrollo.

Es importante identificar y jerarquizar los problemas del alumno, en la familia y la comunidad para lograr un diagnóstico integral, porque la educación de la personalidad a que se aspira en la sociedad socialista, comienza desde el mismo instante del nacimiento del niño, e incluye formaciones psicológicas complejas como los modos de comportamiento, las actitudes, intereses, sentimientos, normas, valores, principios y una concepción del mundo. Ello exige del educador, madurez psicológica, amplio nivel cultural, un alto sentido de la responsabilidad ante la sociedad, así como el dominio de los métodos educativos eficaces, tanto para el trabajo con la familia, como para el diagnóstico del desarrollo de la personalidad del alumno en este entorno social.

La familia ejerce una gran influencia educativa en el alumno. Psicólogos, sociólogos y pedagogos conceden gran importancia a esta para el desarrollo de la personalidad. En primer lugar por que es allí donde se inicia y se consolida la satisfacción de las necesidades afectivas, de seguridad, de autodominio, cognoscitivas, así como de la formación de valores morales e intereses culturales. Es por ello que se considera a la familia como el agente socializador por excelencia, en cuyo ámbito el sujeto adquiere su identidad y su posición individual dentro de la red intergeneracional.

La concepción del estudio integral de la personalidad es posible si se diagnostica a cada alumno y a su grupo, teniendo en cuenta el estrecho vínculo que debe existir entre la escuela -a partir de la caracterización psicopedagógica donde se exploren las esferas cognitiva y afectiva de la personalidad, la familia (donde se precisen las características de la misma, partiendo del tipo de familia, la composición, el nivel académico, profesión de los padres, integración revolucionaria, cuestiones generales de la convivencia familiar, los métodos educativos utilizados y el grado de interés manifiesto ante la educación del niño, entre otros aspectos.

Debe caracterizarse además la comunidad donde el niño vive. Para ello es necesario partir de la ubicación geográfica de la comunidad (Consejo Popular, zona, etc.) y la caracterización ideopolítica de la comunidad (Datos generales que pueden ser aportados por el Delegado del Poder Popular de la zona). Es necesario además que el maestro reconozca que en la determinación de los conflictos familiares actúan factores tanto socio-económicos, culturales, como de carácter individual. Por lo tanto, no tener en cuenta que la familia como grupo pertenece a un contexto socio-económico específico, conduciría a un análisis parcial e incompleto que imposibilitaría la comprensión de los problemas familiares, así como de sus posibilidades de transformación.

Según Patricia Arés, en el texto *Mi familia es así*, “la naturaleza de los problemas familiares difieren de una familia a otra en dependencia de sus propias regularidades socio-psicológicas y de la etapa de desarrollo o ciclo vital en que se encuentran sus integrantes”. (2002:11) En ocasiones las informaciones relacionadas con el estudio de la familia y la comunidad del alumno pueden ser aportados por los especialistas de los

Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO), quienes entre sus misiones de orientación y asesoramiento a la escuela se destacan: trabajar por la identificación de familias en situación de desventaja social y hogares en riesgo, para poder realizar acciones preventivas y mantener las acciones de localización y control de signos de alerta sobre la posibilidad de surgimiento o manifestación de dificultades afectivas, conductuales o cognitivas en los alumnos.

El diagnóstico del alumno en la escuela, debe abarcar además de los elementos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje, los relacionados con las relaciones interpersonales que manifiesta con sus compañeros de grupo, de escuela, con el resto del colectivo pedagógico, etc. Además, debe tenerse sus capacidades de liderazgo, si las tuviera, entre otros aspectos.

Con el trabajo cooperado de la escuela, la familia y la comunidad, como agentes socializadores que influyen en la educación del alumno, el diagnóstico integral será más amplio y se podrá diseñar y realizar acciones pertinentes que solucionen los problemas con una elevada competencia profesional.

*B. Una constante búsqueda y actualización teórica sobre el tema del diagnóstico integral del escolar.*

La constante búsqueda y actualización teórica sobre el tema del diagnóstico integral del escolar es necesaria, porque este constituye un resultado de la evolución de la pedagogía, es una exigencia de la didáctica desarrolladora y por lo tanto, aún se encuentra en el centro de los estudios e investigaciones científico-pedagógicas. Estudiar, consultar distintas fuentes y asumir las concepciones más actualizadas con respecto al diagnóstico les permitirá mantener una posición científica ante la realización de este proceso.

La vanguardia en estos estudios en nuestro país la tiene, sin lugar a dudas, el colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) que labora por el Nuevo Modelo de Escuela Primaria, teniendo en cuenta que el diagnóstico del escolar constituye el principio básico de la didáctica desarrolladora que se exige actualmente.

Por ello, el Ministerio de Educación en coordinación con el colectivo de autores anteriormente expuesto, ha propuesto en varios Seminarios Nacionales para Educadores el tema del diagnóstico integral del escolar, lo que demuestra el lugar preponderante que este ocupa en el proceso pedagógico. Estos temas constituyen una fuente valiosa de conocimiento, consulta, actualización teórica y autopreparación por parte de los maestros para elevar sus niveles de preparación en cuanto a la realización de este proceso:

- El diagnóstico de la preparación del estudiante tiene carácter descriptivo, orientado y transformador. (Primer Seminario Nacional para el personal docente, 2000).
- El diagnóstico debe ser integral. (Primer Seminario Nacional para el personal docente, 2000).
- El diagnóstico debe contribuir a resolver los problemas del aprendizaje de los estudiantes. (Primer Seminario Nacional para el personal docente, 2000).
- El diagnóstico juega un papel importante en la entrega pedagógica. (Segundo Seminario Nacional para el personal docente, 2001).
- Las potencialidades del diagnóstico para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje, no solo como recurso metodológico, sino también investigativo. (VI Seminario Nacional para el personal docente, 2000).
- El diagnóstico del aprendizaje desde una perspectiva cuantitativa. (VI Seminario Nacional para el personal docente, 2000).
- El diagnóstico del aprendizaje desde una perspectiva cualitativa. (VI Seminario Nacional para el personal docente, 2000).
- Barreras para un buen desempeño profesional en el trabajo con el diagnóstico. (VI Seminario Nacional para el personal docente, 2000).
- La formación integral de la personalidad en diferentes niveles educativos. (VII Seminario Nacional para el personal docente, 2006).

Como se puede apreciar, el tratamiento brindado al diagnóstico del escolar no ha sido escaso, sin embargo, ello no significa que las dificultades en cuanto a la realización de este proceso y su utilización en la dirección del aprendizaje de los alumnos, se hayan resuelto en todos los casos con efectividad; lo que demuestra la necesidad de continuar

profundizando en la búsqueda y actualización teórica sobre el tema del diagnóstico integral del escolar. Ello sin dudas tendrá como resultado una mayor eficiencia en su labor educativa, lo que se reflejará en un aprendizaje de calidad de sus alumnos.

*D. Una permanente observación y análisis crítico de las regularidades en la aplicación del diagnóstico.*

La permanente observación y análisis crítico de las regularidades en la aplicación del diagnóstico debe constituir un resultado de la labor investigativa y de superación del propio maestro, ya que en primer lugar, cualquier regularidad que se presente en este proceso es responsabilidad del propio maestro. Es él quien debe garantizar que la aplicación del diagnóstico sea lo más correcta posible. Es decir, que constituya un proceso, sea sistemático, explore integralmente la personalidad del alumno, etc.

En segundo lugar, porque presupone que si este proceso falla, es porque no se utilizaron correctamente los métodos de exploración y búsqueda de la información sobre la personalidad del alumno, por lo que deberá rectificar sobre la marcha los aspectos del diagnóstico del alumno que presentan dificultades y profundizar en aspectos de la vida del niño que aún no ha explorado, tanto de la esfera afectiva como cognitiva.

Para ello puede volver a aplicar los métodos y técnicas que permitieron diagnosticar la personalidad del alumno, o realizar otros diferentes a los aplicados con objetivos específicos, o sea, dirigidos a observar algún problema o comportamiento detectado, tanto del alumno, como de su familia o la comunidad. Cuando la situación lo requiera pueden hacerse incluso, estudios de casos o aplicación de test psicológicos. Ellos pueden ser aplicados por el propio maestro, o solicitados al Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO).

*E. Una constante actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno.*

La constante actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno se basa en que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estructurarse sobre la base de la información que obtenga del diagnóstico de las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad del alumno, a partir de la utilización de diferentes métodos, tanto para el diagnóstico de la personalidad (Anexo 30), como de la metodología de la investigación educacional.

Pueden utilizarse la observación; la misma supone una percepción organizada, sistemática y dirigida hacia determinados aspectos que caracterizan la conducta de los estudiantes en su quehacer escolar; el análisis de los resultados de la actividad de los alumnos (libretas, cuadernos u otros materiales de trabajo); las entrevistas, que pueden ser a través de conversaciones formales e informales; el estudio de las relaciones interpersonales, tanto por la constante observación como por la aplicación – si es necesario- de test sociométrico u otros métodos y técnicas expuestos como parte del proceder metodológico para la caracterización psicopedagógica. En resumen, debe convertir su labor docente en el proceso pedagógico, en un constante registro actualizador del diagnóstico integral de cada uno de sus alumnos.

### ***1.3.3 Exigencias para elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, desde su función docente – metodológica. (Tercera dimensión).***

Entre los requisitos a cumplir por el maestro como parte de su función docente-metodológica, según Silvia Recarey Fernández, se encuentran los siguientes elementos:

- “Dominio de los contenidos del programa de la asignatura que imparte.
- Dominio de los métodos y técnicas propios de su especialidad, así como los educativos y los de orientación.
- Conocimiento de las potencialidades educativas de su asignatura.
- Estructuración de la dirección del proceso pedagógico a partir de las **leyes**:
  - ❖ Relación del proceso docente educativo con el contexto social.
  - ❖ Relación entre los componentes del proceso docente- educativo.

- ❖ Relación entre la integración y derivación del proceso docente-educativo.
- ❖ Relación entre la instrucción y la educación.

### **Y principios del proceso pedagógico:**

- ❖ La unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.
- ❖ La vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo.
- ❖ El carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a ésta.
- ❖ La unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.
- ❖ La unidad de lo afectivo y lo cognitivo.
- ❖ La unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad”. (2004:11-12).

Para elevar el nivel de preparación de los maestros primarios en cuanto a la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar se considera necesario, además de lo anteriormente expuesto, concebir al ***diagnóstico como un elemento rector ante la instrumentación didáctica desde los componentes del PEA***, por lo que es preciso que se establezca un sistema de relaciones entre el diagnóstico del escolar y los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relación de coordinación entre el **diagnóstico integral del escolar** con el **objetivo**, según Lázaro Emilio Nieto Almeida, se basa en que: “el carácter rector del objetivo resulta posición de principio para el diagnóstico, en tanto este se considere un proceso de la realidad educativa y no una categoría independiente de los componentes planteados”. (2003:10) En la concepción de Carlos Álvarez de Zayas, al formular los **objetivos** hay que tener en cuenta, entre otros elementos, el para qué, qué se quiere lograr y cuál es la característica esencial del contexto educativo donde interactúan los sujetos. En este proceso el diagnóstico integral como recurso didáctico es esencial, porque permite diseñar, en cierta medida, las acciones y condiciones que son necesarias para el futuro. Dicho de otra forma, el objetivo es “el propósito, la aspiración que el sujeto se propone alcanzar para que una vez transformado satisfaga sus necesidades y resuelva el problema de enseñanza-aprendizaje”. (2004:206).

El **diagnóstico integral del escolar y el contenido** mantienen una relación sustentada en que el diagnóstico se orienta hacia los contenidos de la educación, expresados en conocimientos, habilidades, hábitos, valores, actitudes, etc. El contenido responde al qué enseñar y al qué aprender y tiene carácter primario ante los componentes del PEA. Se asume la **definición de contenido** de Danilov, M. A. (1975):

- Es el sistema de conocimientos, sobre la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, la técnica y los modos de actuación, cuya asimilación o apropiación garantiza la formación de una imagen del mundo correcta, y de un enfoque metodológico adecuado de la actividad cognitiva y práctica.
- El sistema de hábitos y habilidades generales, intelectuales y prácticos que son la base de múltiples actividades concretas.
- La experiencia de la actividad creadora que gradualmente fue acumulando la humanidad durante el proceso de desarrollo de la actividad social práctica.
- El sistema de normas de relaciones con el mundo, de unos con otros, que son la base de las convicciones e ideales.

Estos tipos de contenidos reflejan las nuevas demandas sociales que se le hace a la escuela en la actualidad – lo que le aporta una mayor riqueza teórica – y se identifican con los cuatro pilares básicos del aprendizaje definido por la UNESCO como: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Se reconoce además en estos aprendizajes básicos la interrelación de distintos tipos de contenido, por lo que para su enseñanza se requiere de *distinto* tratamiento didáctico, y es donde desempeña un papel importante el resultado del diagnóstico integral del escolar y su concreción en los problemas educativos.

El proceso de **diagnóstico del escolar** resulta imposible sin el empleo de los **métodos y los procedimientos**, pues ellos constituyen la expresión dinámica interna del movimiento organizativo que se debe producir, para lograr la solución de los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos que se aspira lograr con los alumnos. Para lograr una estrecha vinculación entre los métodos y el diagnóstico integral de los escolares, es muy importante la articulación psicológica y pedagógica. Para ello se deben dominar las particularidades psicológicas de los estudiantes y la diversidad de métodos (sin importar el criterio de clasificación del

método que adopte) que el maestro puede utilizar en la práctica, lo cual contribuye a lograr que la tarea educativa sea significativa para el escolar.

Es decir, cuando el maestro a partir del método utilizado, planifica las tareas docentes de una manera lo suficientemente flexible, que permita la adaptación a las necesidades de los escolares en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y ayude a que los alumnos encuentren sentido a lo que están haciendo, para que conozcan lo que tienen que hacer, sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerlo.

La relación entre el **diagnóstico integral del escolar** y **las formas de organización** se realiza teniendo en cuenta que las actividades derivadas del diagnóstico se ejecutan en todas las formas de organización del proceso educativo, y principalmente en *la clase*. Las formas de organización pueden considerarse, según Guillermina Labarrere, “como las distintas maneras en que se manifiesta externamente la relación profesor-alumno, es decir, la confrontación del alumno con la materia de enseñanza bajo la dirección del profesor”. (1989:123) A partir del diagnóstico integral del escolar y el grupo, el maestro puede organizar el trabajo de distintas formas: es decir, aquel que se realiza con todos los alumnos de la clase al mismo tiempo, conocido como *frontal*; *separados en pequeños grupos*, o de mera *individualidad*. Estas tres formas dependen de las características de los objetivos, del diagnóstico y el tipo de clase.

La relación entre el **diagnóstico integral del escolar** y **la evaluación** se basa en que la categoría evaluación cumple función de diagnóstico, y como todo proceso y actividad del contexto educativo debe ser controlado y evaluado, el diagnóstico se vincula a estos como elemento facilitador de su eficiencia. La evaluación cumple además función instructiva y educativa.

Para poder comprender cómo se establece la relación entre el diagnóstico integral del escolar y la evaluación de manera efectiva, se asumen las concepciones de C. E. Mena, recogidas en el texto *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación*: “La evaluación en su carácter holístico, procesal y personalógico, es el componente que influye en todo el proceso de desarrollo de la personalidad del estudiante, potencia la independencia, la metacognición, las relaciones interpersonales,

la reflexión, la responsabilidad y la práctica creativa. Permite valorar cualitativa y cuantitativamente los cambios que se producen en el aprendizaje, constituyendo en sí misma una vía para el crecimiento individual y grupal.” (2004:206)

Estos planteamientos demuestran que se evalúa para ir diagnosticando cómo se encuentra el estudiante en lo que respecta a sus necesidades de aprendizaje, así como en el desarrollo de su personalidad, lo cual permite diagnosticar las posibles tendencias en este sentido, considerando los objetivos generales y particulares propuestos para su formación integral. Es por ello que se evalúan conocimientos, habilidades, hábitos, normas de convivencia, sentimientos, valores y actitudes. Además, se evalúan procesos, teniendo en cuenta el rendimiento académico, el aspecto educativo y formativo. O sea, se tendrá en cuenta a la personalidad como un todo, en la relación armónica y dialéctica de lo cognitivo y lo afectivo.

Para establecer una relación coherente entre el **diagnóstico y los medios**, es preciso que el maestro tenga en cuenta las **exigencias** planteadas por Pilar Rico:

- Conocer las características del desarrollo físico y psicológico de los escolares, según los momentos del desarrollo.
- Tener en cuenta las diferencias de las edades, de acuerdo con los grados y las potencialidades de los alumnos.
- Articular los aspectos instructivos y educativos, ya que los medios audiovisuales, por ejemplo, contribuyen a potenciar tanto el área cognitiva y reflexiva, como la afectivo-motivacional.

En la preparación para el diagnóstico integral del escolar desde la función docente-metodológica se destaca además la realización de **estrategias de aprendizaje**, como elemento esencial para la aplicación efectiva del mismo. Estas se diseñan en relación con el diagnóstico y el tipo de intervención que el docente llevará a cabo. Según Beatriz y Doris Castellanos Simons, las estrategias de aprendizaje pueden ser: estrategias de adquisición de la información (tomar notas, subrayado, consulta bibliográfica, búsqueda en diferentes fuentes de información, pequeñas investigaciones); estrategias de análisis e interpretación de la información (utilización de gráficas, esquemas, cuadros sinópticos, comprensión conceptual, comunicación de lo aprendido) y estrategias de

planificación, supervisión y control de los aprendizajes (reflexión de lo aprendido, autocontrol de lo aprendido, autoevaluación) que no son más que los procesos metacognitivos.

Para lograr que las estrategias de aprendizaje se realicen en función del diagnóstico el maestro primario debe tomar en consideración las **exigencias** planteadas por Doris Castellanos Simons y otros autores, en el texto *Aprender y Enseñar en la Escuela*:

- Partir del diagnóstico previo de la zona de desarrollo potencial (ZDP) de los alumnos.
- Teniendo en cuenta lo anterior, brindar solo las ayudas y orientaciones necesarias, individualizándolas de acuerdo con sus necesidades concretas y con su ritmo de aprendizaje.
- Estimular constantemente la aplicación independiente de los conocimientos y destrezas adquiridas, unida a la reflexión sobre las actividades.
- Modificar el nivel de exigencia de las tareas con el objetivo de hacerlas asequibles al alumno y a la vez, “mover” la ZDP hacia delante.
- Promover en su aula un clima afectivo posible, de cooperación y participación.

Las **estrategias de aprendizaje**, según Beatriz y Doris Castellanos Simons, comprenden “todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Estas son conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficaz”. (2002:87)

Para su utilización eficiente por parte de los alumnos, es preciso poseer un nivel de desarrollo de determinados procesos psicológicos implicados en la actividad de aprendizaje; conocimientos previos en el área o materia en cuestión; un dominio básico de un sistema de hábitos y habilidades específicos – propios de la asignatura – habilidades generales del pensamiento; procedimientos de apoyo al aprendizaje y conocimientos sobre sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje (metaconocimientos) y la posibilidad y disposición de controlarlos.

Todo lo anteriormente expuesto presupone que el docente debe estar preparado para organizar situaciones de aprendizaje en las que los escolares se apoyen en estrategias, comprendan el porqué de las mismas, y se entrenen en su uso. Es decir, de acuerdo con Doris Castellanos e Irene Grueso, “el maestro debe organizar flexiblemente el proceso de dominio progresivo por parte de los/las estudiantes de las estrategias y modos de actuar, actuar como un experto, que brinda modelos, sugerencias, alternativas, retroalimenta los contenidos, brinda ayuda individualizada y estimula paulatinamente, el tránsito del control externo al interno, individual” . (1997:22)

Es preciso tener en cuenta además que las **estrategias de aprendizaje del maestro** constituyen los procedimientos, los modos de actuación que utiliza para aprender y enseñar. Son acciones, procesos de transformación, instrumentos del conocimiento que permiten conformar la estructura cognitiva. Estas estrategias desempeñan un papel importante como las vías para optimizar el procesamiento de la información, para luego poder usarla en la identificación y solución de los problemas que ha de resolver en su práctica educativa. Además para mantener el clima socio-psicológico propicio para el aprendizaje.

Para la aplicación creadora de los elementos que permiten realizar el diagnóstico del alumno de manera efectiva, teniendo en cuenta que este constituye el elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso y las estrategias de aprendizaje, se plantea el siguiente **proceder metodológico**:

1. Proceso de determinación del objetivo.
  - 1.1 Lectura y análisis de la caracterización psicopedagógica por el momento del desarrollo en que están los alumnos, contenidas en el Modelo de Escuela Primaria.
  - 1.2 Revisión del diagnóstico integral del grupo.
  - 1.3 Análisis de la derivación gradual de los objetivos: objetivos del nivel, del ciclo, del grado, de la asignatura, de la unidad y de la clase.
2. Análisis de la proyección futura del objetivo.
3. Precisión de la habilidad, el contenido y el objetivo formativo.
4. Formulación (redacción clara)

5. Análisis del lugar que ocupa el contenido en el sistema de conocimientos de la asignatura en el ciclo, en el grado y en la unidad.
6. Análisis de la proyección futura del contenido en el grado, el ciclo y el nivel.
7. Análisis de las potencialidades del contenido para educar.
8. Identificación de la diversidad de métodos que pueden utilizarse según el tipo de clase, el contenido y el diagnóstico.
9. Selección del método y los procedimientos desarrolladores en función del diagnóstico.
10. Identificación del (o los) tipo (s) de evaluación que se pueden utilizar según el tipo de clase, el objetivo, el contenido, los métodos y el diagnóstico.
11. Elaboración del (o los) ejercicio (s) que será objeto de evaluación.
12. Elaboración de las tareas docentes (o actividades) que se desarrollarán en la clase que propicien la utilización de estrategias de aprendizaje por los alumnos.
13. Identificación de los medios de enseñanza que pueden utilizarse según el objetivo, el contenido, los métodos y el diagnóstico.
14. Selección del (o los) medio (s) que se utilizarán en la clase.
15. Selección de la forma en que se organizará el trabajo en el aula, en correspondencia con el tipo de clase, los componentes del proceso y el diagnóstico del grupo.

Finalmente es preciso resumir, que el análisis de los principales sustentos teóricos que fundamentan la preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, permitió arribar a las siguientes

**conclusiones:**

- ❖ La realización efectiva del diagnóstico integral del escolar estará condicionada por el nivel de preparación que el maestro posea. Dentro de los aspectos a cumplir se destacan:
  - La aplicación de las funciones que aporta la filosofía marxista-leninista como sustento teórico y metodológico de la obra pedagógica cubana actual.
  - La búsqueda y atención de las diferencias individuales de sus alumnos desde la diversidad, teniendo en cuenta que estos actúan en correspondencia con las capas de la sociedad que representan.

- El dominio de la psicología y la pedagogía, como las ciencias que les permitirán explorar y atender las particularidades psicológicas de sus alumnos, lo que posibilitará estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades afectivas y cognitivas para lograr la formación integral de su personalidad.
- ❖ La ubicación del diagnóstico integral del escolar como centro de sus funciones básicas, ya que este constituye:
  - El primer momento de la estructura de su función orientadora, donde ubica al alumno como protagonista del proceso pedagógico, se realiza la caracterización psicopedagógica, se elabora un pronóstico pedagógico a partir de las potencialidades educativas de sus escolares y se evalúa el desarrollo alcanzado por los estudiantes y el grupo.
  - El centro de su actuación como parte de su función investigativa y de superación, ya que el éxito del diagnóstico depende en gran medida de la concepción de la investigación como un proceso permanente, que explora integralmente la personalidad del niño, a partir de la identificación y jerarquización de los problemas que lo afectan, desde la escuela y en estrecho vínculo con la familia y la comunidad, la actitud indagadora de la personalidad, el análisis crítico de las regularidades del diagnóstico y la constante búsqueda y actualización teórica sobre el tema del diagnóstico del escolar, teniendo en cuenta que este proceso alcanza su verdadera madurez con la práctica constante y sistemática del mismo, desde una posición científica.
  - La brújula de su función docente-metodológica, al convertirse en el elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso; al establecerse una estrecha relación entre el diagnóstico y los componentes del proceso, y por lo tanto, el punto de partida de las acciones diseñadas en función de la formación integral de la personalidad del alumno.

## **CAPÍTULO II ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA A LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA REALIZACIÓN EFECTIVA DEL DIAGNÓSTICO INTEGRAL DEL ESCOLAR.**

## *2.1 Constatación inicial de la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.*

La constatación inicial de la preparación del maestro para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar primario, constituye la primera fase de la estrategia metodológica. Esta se realizó con una **muestra intencional** de 28 maestros del Centro de Referencia Provincial de la Educación Primaria en Sancti Spíritus “Arcelio Suárez.” Ello representa el 70 % de la **población** compuesta por 40 maestros. La selección intencional de la muestra obedeció, entre otros aspectos, al hecho de que laboraran maestros con diferentes planes de formación profesional; con diferentes años de experiencia en la escuela primaria; en formación profesional y que trabajaran en la escuela donde se validan las estrategias diseñadas para el aprendizaje y el trabajo metodológico de la provincia y el ISP, a través de los EMC e Inspecciones.

La aplicación de diversos métodos, técnicas e instrumentos como el análisis de documentos (Anexos 2 al 6), el análisis de los productos de la actividad del maestro y los alumnos (Anexos 7 y 8) y la observación a clases (Anexos 9 y 10) y la entrevista (Anexo 1), permitieron conocer de manera general, el estado inicial de la preparación del maestro para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar primario.

Los documentos analizados fueron las Prioridades de la Educación Primaria de los últimos cinco cursos, el Sistema de Trabajo científico-metodológico, las actas de los consejos de dirección de la escuela, los informes de los controles a clases realizadas por los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos, inspecciones, visitas especializadas y directivos del centro, el Expediente Acumulativo del Escolar, entre otros. Ellos permitieron comprobar el tratamiento que se brinda al tema de la preparación del maestro primario para el diagnóstico integral de los escolares, por las instancias superiores e inferiores.

La triangulación de fuentes entre los documentos analizados permitió buscar tipos de coincidencia en las informaciones recopiladas. Ello demostró coincidencia, veracidad y objetividad entre los resultados y las inferencias realizadas. Entre las limitaciones que

presentan los maestros de la muestra, para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares se destacan las siguientes:

- Dificultades en el proceso de caracterización psicopedagógica de los alumnos, en cuanto a la redacción del informe, ya que no se precisan los problemas del aprendizaje por elementos del conocimiento en cada una de las asignaturas. Solo se profundiza en las asignaturas priorizadas.
- Falta de actualización y seguimiento de los diagnósticos integrales de los alumnos en la medida en que avanza el curso escolar, lo que atenta contra el carácter de proceso del mismo.
- Dificultades en cuanto a la utilización de métodos y técnicas para explorar aspectos de la personalidad del alumno, dadas por la carencia de información que reflejen su personalidad, y en la mayoría de los casos se obvia la parte afectiva del estudio.
- El trabajo correctivo en las libretas de los alumnos no está en correspondencia con el diagnóstico. Se le otorga la misma categoría: correcto e incorrecto, teniendo en cuenta en la solución del ejercicio la máxima exigencia.
- Limitada utilización del diagnóstico integral de los escolares en la dirección del aprendizaje, evidenciándose en los informes de los controles a clases como los indicadores más afectados de la guía de observación: la motivación y disposición hacia el aprendizaje de modo que el contenido adquiera significado y sentido personal para el alumno (elementos de implicación directa con la esfera afectiva de la personalidad); las tareas de aprendizaje donde se formulen actividades con los niveles de desempeño, sobre la orientación de tareas de estudio independiente extra-clase en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico, y si se realizan suficientes estrategias de aprendizaje que favorezcan el autodidactismo, el aprendizaje desarrollador.

Las causas de estas limitaciones fueron localizadas, entre otros aspectos, en el insuficiente trabajo metodológico que se realiza sobre el tema del diagnóstico del escolar, en la escuela donde se realiza la investigación; lo que constituye otra limitación. Ello fue corroborado en el Sistema de Trabajo Científico-Metodológico que evidencia que las Prioridades de la escuela no responden a las debilidades de los maestros sobre la realización del diagnóstico integral de los maestros, y en general no está dirigida a elevar los niveles de preparación de los maestros en los elementos concretos que pueden estar afectando el aprendizaje de los alumnos; solo se precisan despachos

individuales por partes de los maestros al Jefe de Ciclo, sobre los diagnósticos de sus respectivos grupos. Sin embargo, una de las deficiencias identificadas radica en que no se logran los niveles deseados en el aprendizaje de los escolares, lo que demuestra que existe un serio divorcio entre diagnóstico y aprendizaje, lo que atenta contra la efectividad del proceso, ya que en la didáctica desarrolladora el diagnóstico es el principio básico del aprendizaje del alumno.

La observación a clases realizada con el objetivo de comprobar cómo el maestro dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del diagnóstico integral de sus alumnos permitió verificar las siguientes limitaciones:

- No se establece una estrecha correspondencia entre el diagnóstico integral y los componentes del proceso: objetivo, contenido, métodos, medios de enseñanza, evaluación y formas de organización.
- La atención a las necesidades de aprendizaje de cada alumno, de acuerdo al nivel de desarrollo alcanzado (limitaciones y potencialidades), dadas en su mayoría por la falta de preparación del maestro para diseñar las estrategias de aprendizaje que respondan al diagnóstico integral de los escolares.
- La adaptación del contenido a las necesidades cognitivas de los alumnos, observándose en ocasiones que los contenidos están por encima o por debajo de las posibilidades reales de los alumnos.
- Los métodos utilizados no responden a las características psicopedagógicas de los niños; por ejemplo, no se realizan trabajos en equipos y el peso de las actividades son de carácter individual, por lo que además no hay socialización del conocimiento.
- Las formas de organización utilizadas en las clases; casi siempre son frontales y tradicionales.
- No se utilizan diversas formas de evaluación como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que se correspondan con el diagnóstico de cada alumno y del grupo. Estos elementos demuestran que el maestro no tiene en cuenta al diagnóstico como elemento rector ante la instrumentación didáctica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, para una mejor dirección del aprendizaje. Ello expresa que los maestros presentan bajos niveles de preparación para realizar el diagnóstico integral de los alumnos de manera efectiva, y no utilizan el diagnóstico como punto de partida de su labor docente – educativa, por lo que la clase no presenta una concepción

desarrolladora y no conduce a un alto nivel de desarrollo de los escolares. Además, se evidencia que se desconocen las etapas del diagnóstico integral: caracterización psicopedagógica, pronóstico y estrategias de aprendizaje, y que a su vez constituye un proceso.

Las entrevistas realizadas a los maestros de la muestra (Anexo 1) con el objetivo de obtener información sobre el nivel de preparación que poseían para la realización del diagnóstico integral de sus alumnos, permitió comprobar que la mayoría de los maestros han recibido asignaturas en el plan de estudio del pre-grado que los prepare para realizar el diagnóstico integral de sus alumnos. Sin embargo, no todos dominan la estructura de la personalidad, así como las formaciones psicológicas que integran las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad del alumno. Un por ciento muy bajo de maestros hizo referencia a sólo dos métodos o técnicas como máximo para diagnosticar la personalidad, otros solo identifican al diagnóstico con los resultados de la situación académica de las asignaturas, o sea, parte de la esfera cognitiva; muy pocos mencionaron elementos de la esfera afectiva y ninguno reconoció como parte del diagnóstico del alumno el pronóstico a partir de las potencialidades o limitaciones, las estrategias de aprendizaje o acciones, aunque al explicarles en que consistían refirieron elementos de juicios positivos.

La **triangulación metodológica** permitió determinar la exactitud de las conclusiones en las informaciones recogidas por los distintos métodos aplicados. Se comprobó que en la mayoría de los planteamientos recogidos existía coincidencia. Los resultados obtenidos evidencian que existe un bajo nivel de preparación sobre el tema en los maestros seleccionados como muestra en la investigación.

Las tres dimensiones establecidas se encuentran afectada, es decir, *la preparación del maestro para el diagnóstico desde las funciones orientadora, investigativa y de superación y docente-metodológica*, respectivamente, ya que existen limitaciones en el dominio de los elementos teóricos de la psicología que permitan diagnosticar las formaciones psicológicas de la esferas afectiva y cognitiva de la personalidad del alumno, lo que afecta la caracterización psicopedagógica, no siempre se elabora un pronóstico pedagógico, no se aplican suficientes métodos y técnicas que diagnostiquen

la personalidad del alumno. Además, el diagnóstico, en la mayoría de los casos, no constituye un proceso que se enriquece con la investigación permanente de la personalidad del alumno, no siempre se establece una correcta relación entre el diagnóstico y los componentes del proceso: objetivo, contenido, métodos, medios de enseñanza, evaluación y formas de organización, por lo que no constituye un elemento rector ante la concepción, planificación e impartición de las clases.

## **2.2 La estrategia metodológica dirigida a la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.**

### *2.2.1 Precisiones preliminares de la estrategia metodológica.*

Según las investigaciones realizadas por el Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pedagógica “Félix Varela”: “el término **estrategia** aparece con una frecuencia no desestimable en los estudios asociados al campo de la educación y es recurrencia tangible en las obras didácticas que actualmente ven la luz”. (2006:3) Ello demuestra el lugar preponderante que ocupan las estrategias entre los resultados científicos de las investigaciones aplicadas en la actualidad.

En la investigación se asume el concepto de **estrategia** elaborado por el colectivo de autores anteriormente citado. Plantean que “un análisis etimológico del término estrategia permite conocer que este proviene de la palabra griega *stratégós* (general) y que, aunque en su surgimiento sirvió para designar el arte de dirigir las operaciones militares, luego, por extensión, se utilizó para nombrar la habilidad, destreza y pericia para dirigir un asunto”. (2006:3)

Sin embargo, en el contexto de la pedagogía “la estrategia establece una dirección inteligente, desde una perspectiva amplia y global, sobre las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana, concibiendo los problemas como las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y lo que debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanan de un proyecto social y/o educativo dado. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y las

vías instrumentadas para alcanzarlas”. (2006:4)

Teniendo en cuenta la diversidad de estrategias que existen en el campo de los resultados científicos, en la presente investigación se propone la **estrategia metodológica**, que como aporte práctico de la investigación, se realiza teniendo en cuenta el contexto o ámbito concreto sobre el cual se pretende incidir. Tiene como propósito esencial la proyección del proceso de transformación del objeto de estudio: la preparación del maestro de la escuela primaria, desde un estado real hasta un estado deseado, o sea, elevar los niveles de preparación para la realización efectiva del diagnóstico integral de sus escolares.

Como el objetivo de toda estrategia es vencer dificultades con una optimización de tiempo y recursos, la **estrategia metodológica** se insertará en el **sistema de trabajo metodológico** de la escuela primaria. Se asumen las concepciones de Luis I. Gómez Gutiérrez y Sergio H. Alonso Rodríguez, al plantear “el **trabajo metodológico** como forma básica del **método de Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC)**, teniendo en cuenta que esta se desarrolla entre compañeros que ocupan una misma posición jerárquica –sin la presencia de jefes superiores. En ellas predomina el establecimiento y desarrollo de relaciones de cooperación entre compañeros o colegas, encaminadas a perfeccionar la dirección de proceso; generalmente se desarrollan en una atmósfera de comunicación profesional entre iguales, que estimula el diáfano intercambio de ideas y experiencias, la franca y abierta confrontación de criterios contrapuestos, la búsqueda conjunta de las mejores soluciones para los problemas que son objeto de discusión y el logro de un consenso, impuesto por la fuerza de la razón”. (2007: 198-199)

Se tiene en cuenta además, de acuerdo con Gómez Gutiérrez y Alonso Rodríguez, que “el trabajo metodológico es realizado en la escuela primaria por los jefes de ciclo, responsabilizado con la orientación, asesoramiento y control de la actividad profesional de los docentes bajo su radio de acción, enseñándolos a dirigir el proceso docente-educativo con creatividad, pero sobre bases científicas. Bajo esta definición, quien dirige el trabajo metodológico, dirige el proceso de formación integral y preparación profesional del personal docente”. (2007: 205)

El jefe de ciclo, debe partir del diagnóstico y caracterización de un maestro o el colectivo, para demostrar las diferentes vías que permitan resolver los problemas que afectan la calidad de la educación, en interacción con los propios compañeros con quienes se está trabajando, por lo tanto, la estrategia metodológica insertada en el sistema de trabajo metodológico de la escuela primaria, contará con una participación activa de los jefes de ciclo. Permitirá definir qué hacer para transformar el nivel de preparación del maestro primario e implicará por lo tanto, un proceso de planificación que transite por las diferentes vías del trabajo metodológico. Incluirá un plan general con misiones organizativas, objetivos básicos a desarrollar en determinado plazo, con recursos mínimos y los métodos que asegurarán el cumplimiento de dichas metas. De lo anterior se infiere que la estrategia metodológica diseñada –como todas las demás– será consciente, intencionada y dirigida a la solucionar un problema de la práctica.

Se analizaron diversas concepciones sobre **estrategia metodológica**, como la de los investigadores del ISP Félix Varela: Nerelis de Armas, José M. Perdomo Vásquez, Josefa Lorences González, entre otros, y las de Ariel Ruiz. Se decidió asumir el criterio de este último. Se considera que su concepción ofrece un mayor nivel de comprensión de las etapas de la estrategia metodológica; y además resulta más asequible, ya que permite transitar por las diferentes etapas de la investigación de manera coherente y dinámica.

Para una mayor comprensión al ejecutar la estrategia metodológica, se consideró necesario, incorporarle a la concepción de Ariel Ruiz, como términos aclaratorios para su implementación en la práctica, el elemento que se muestra subrayado en la segunda fase de la estrategia. A continuación se presentan las fases o etapas de la misma:

#### 1. Fase de obtención de la información.

1.1 Caracterización del estado actual. En esta fase se realizará el diagnóstico, donde se indica el estado real del objeto y el esclarecimiento del problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia metodológica, a partir de la aplicación e interpretación de los métodos empíricos y/o técnicas de búsqueda de información.

#### 2. Fase de utilización de esa información y propuesta de solución al problema.

2.1 Sobre el qué, cómo y para qué de la estrategia metodológica. Se explica qué

elementos incluye la estrategia, cómo se aplicará y para qué, además de: bajo qué condiciones se realizará, durante qué tiempo, quiénes serán los responsables y/o participantes en cada una de las etapas de la estrategia metodológica.

2.2 Sobre la organización metodológica de los elementos que interactuarán en los componentes de la estrategia metodológica.

3. Fase de evaluación de la información.

3.1 Define los logros u obstáculos que se van venciendo y la valoración de la aproximación lograda al estado deseado.

**2.2.2 Estrategia metodológica dirigida a la preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.**

El **plan general** de la **estrategia metodológica** reflejará un proceso de organización coherente, sistémico y transformador. Estará compuesto por diferentes etapas, realizadas a partir de los resultados obtenidos en la valoración de la situación actual del nivel de preparación del maestro para la realización efectiva del diagnóstico integral. Para la presentación de la misma en el marco del trabajo científico, se organiza de la siguiente manera:

<b>Fase de obtención de la información.</b>	<b>Fase de utilización de la información y propuesta de solución al problema.</b>	<b>Fase de evaluación de la información.</b>
En esta primera fase de la estrategia metodológica se realizará la caracterización del estado actual del nivel de preparación del maestro para un efectivo diagnóstico pedagógico integral de los escolares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Qué</b> elementos incluye la estrategia metodológica.</li> <li>-<b>Cómo</b> se realiza la estrategia metodológica.</li> <li>-<b>Para qué</b> se realiza la estrategia metodológica.</li> <li>- La organización metodológica de los elementos que interactuarán en los componentes de la</li> </ul>	Define los logros u obstáculos que se presenten durante la aplicación de la estrategia metodológica, así como la valoración de la aproximación lograda al estado deseado.

	estrategia metodológica.	
--	--------------------------	--

### **A. Fase de obtención de la información.**

Durante la **fase de obtención de la información** se realizará el **diagnóstico** para evaluar el estado **inicial** del nivel de preparación del maestro primario y el esclarecimiento del problema en torno al cual gira y se desarrollará la estrategia metodológica, a partir de la aplicación e interpretación de los métodos y técnicas de búsqueda de información, tal y como se ha expuesto en el primer epígrafe de este capítulo.

Los métodos y técnicas permitirán conocer el estado actual de la preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, en la escuela donde se aplicará la estrategia metodológica. Pero en cualquiera de los métodos o técnicas empleadas para recopilar información, no debe faltar durante el diagnóstico inicial, la exploración y el conocimiento de los siguientes aspectos: años de experiencia del maestro, tipo de formación profesional y nivel de conocimiento que posee sobre el tema del diagnóstico del escolar. Pueden utilizarse las *entrevistas*, *el análisis de documentos*, *el análisis de los productos de la actividad del maestro y del alumno*, *la observación a clases*, *la evaluación de índice de certeza del diagnóstico del alumno*, entre otros, diseñados por la autora durante la investigación (Anexos 1 al 11).

**B. Fase de utilización de la información y propuesta de solución al problema: *La estrategia metodológica*.** (Figura 1.)

El **objetivo general de la estrategia metodológica** consiste en *eleva*r el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.

**Las exigencias teórico-metodológicas** para la aplicación de la estrategia metodológica, responden al *qué, cómo y para qué*:

- Se inserta en el sistema de trabajo metodológico de la escuela primaria, como forma básica de Entrenamiento Metodológico Conjunto, con una participación activa del jefe de ciclo.
- Debe constituir la vía principal para elevar el nivel de preparación de los maestros, con vistas a lograr la concreción del sistema de influencias que permiten dar cumplimiento a la línea de trabajo metodológico seleccionada: “El diagnóstico integral del escolar: punto de partida del aprendizaje desarrollador”, a partir de las diferentes vías del trabajo metodológico.
- Debe ejecutarse de forma sistemática con y por los docentes, para garantizar la transformación deseada: la realización efectiva del diagnóstico integral.
- Debe estar dirigida a elevar el nivel científico–teórico y pedagógico de los maestros, en cuanto al diagnóstico integral del alumno.
- La concepción de las actividades de trabajo metodológico debe realizarse sobre la base de los siguientes criterios:
  - Carácter diferenciado y concreto; en función de los problemas y necesidades de cada maestro y/o grupo docente con respecto al diagnóstico del escolar.
  - Combinación racional de la teoría con la práctica.
  - Carácter sistémico.
  - Vinculación de diferentes niveles organizativos y tipos de actividades.
- Se realizará atendiendo a las dos direcciones fundamentales del trabajo metodológico: trabajo docente-metodológico y científico-metodológico.
- El trabajo metodológico garantizará el perfeccionamiento de la actividad docente-educativa, mediante la utilización de los contenidos más actualizados del diagnóstico del escolar.
- El trabajo científico-metodológico garantizará la aplicación creadora de los

resultados de la investigación presentada a la solución del problema que afecta el proceso pedagógico. O sea, la estrategia metodológica incluirá sesiones de trabajo científico-metodológico donde se expongan, fundamenten y apliquen las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación del maestro en cuanto a la realización efectiva del diagnóstico integral del alumno.

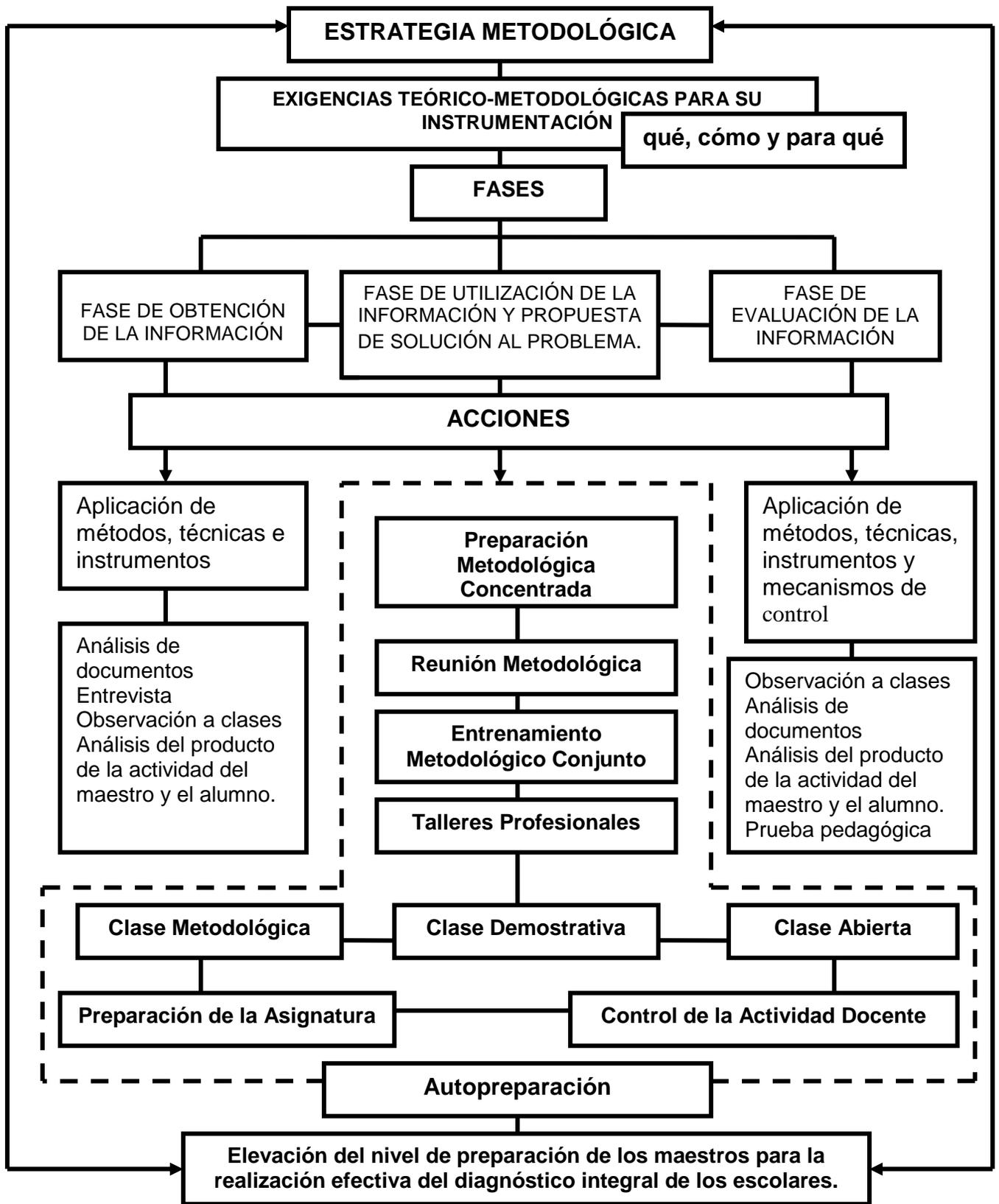


Figura no. 1 Estructura de la estrategia metodológica.

**La organización metodológica de los elementos que interactuarán en los componentes de la estrategia metodológica:**

<b>FASES</b>	<b>ACCIONES</b>	<b>RESP.</b>	<b>FECHA</b>
1.	Aplicación de los métodos y técnicas para diagnosticar el estado actual (inicial) de la preparación de los maestros para la realización del diagnóstico integral del alumno.	Jefes de ciclo.	septiembre
2.	Preparación metodológica concentrada.	Director Jefes de ciclo.	septiembre
2.	Reuniones metodológicas.	Jefes de ciclo	octubre / enero
2.	Entrenamiento Metodológico Conjunto De Base.	Director y Jefes de ciclo.	octubre
2.	Preparación metodológica concentrada.	Jefes de ciclo.	
2.	Talleres profesionales.	Jefes de ciclo	noviembre a diciembre
2.	Clase metodológica.	Jefes de ciclo	enero
2.	Clase demostrativa.	Jefes de ciclo	febrero
2.	Clase abierta.	Jefes de ciclo	marzo
2.	Preparaciones de la asignatura	Jefes de ciclo	Todo el curso
2.	Controles a clases	Jefes de ciclo y	Todo el curso

		director.	
2.	Autopreparación	Jefes de ciclo.	Todo el curso
3.	Aplicación de los métodos y técnicas para diagnosticar el nivel de preparación logrado en los maestros para la realización del diagnóstico integral del alumno, con la aplicación de la estrategia metodológica.	Jefes de ciclo	junio-julio

Los jefes de ciclo contarán para su preparación, con vistas a lograr efectividad en la aplicación de la estrategia metodológica con el resultado científico de la investigación: la estrategia metodológica con una organización sistémica de los componentes del trabajo metodológico en sus dos direcciones: trabajo docente-metodológico y trabajo científico – metodológico, dirigida a elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, en estrecha correspondencia con sus funciones básicas: orientadora, investigativa y de superación y docente-metodológica.

La aplicación del método enfoque de sistema permitirá establecer formas estables de interacción entre los componentes de la estrategia metodológica (preparación metodológica concentrada, reuniones metodológicas, Entrenamiento Metodológico Conjunto de Base, talleres profesionales, clase metodológica, demostrativa, abierta, preparación de la asignatura, controles a clases y sesiones de autopreparación) aunque cumplan diferentes funciones, teniendo en cuenta que la efectividad de la misma se medirá en cada una de las actividades del trabajo metodológico diseñadas. Las acciones responden al objetivo general de la estrategia en la medida que, con cada una de ellas que se realice a corto, mediano o largo plazo, se estará trabajando en función de elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, desde un estado real hasta el estado deseado.

La primera actividad metodológica consiste en una **Preparación metodológica concentrada** (Anexo 26), en cumplimiento de la Resolución Ministerial 106/2004 que

norma la participación de los dirigentes y funcionarios de las provincias y los municipios en la dirección del trabajo docente y metodológico que se realiza en las escuelas. Teniendo en cuenta que esta se realiza en el mes de septiembre y por lo tanto, dará inicio al trabajo metodológico que se desarrollará durante el curso escolar, debe partir de una introducción donde se precise la importancia del trabajo metodológico como forma básica del EMC, para la dirección del proceso pedagógico.

A partir de una caracterización de los problemas más apremiantes que afectan el aprendizaje en la escuela, se decide iniciar por la preparación del maestro para la realización del diagnóstico integral del escolar, para lo cual se propone la línea de trabajo metodológico que se trabajará en la escuela: El diagnóstico integral del escolar: punto de partida del aprendizaje desarrollador. El *objetivo* de esta actividad consiste en *argumentar los elementos teórico-metodológicos que convierten al diagnóstico integral del escolar en el punto de partida del aprendizaje desarrollador, y demostrarlo a través del análisis de un tema o contenido específico de un programa*. Esta actividad será dirigida por el director del centro docente, con la colaboración de los jefes de ciclo. Responderá al objetivo general de la estrategia metodológica a corto plazo de cumplimiento.

La actividad metodológica cuenta de tres momentos:

*Primer momento:* Introducción. (Se precisan los elementos teóricos del diagnóstico integral del escolar, a partir de las concepciones que se defienden en el Modelo de Escuela Primaria al respecto, su importancia para la dirección del aprendizaje, y los aspectos que convierten al diagnóstico en punto de partida del aprendizaje desarrollador).

*Segundo momento:* Ejecución (A partir del análisis de un contenido se establece la relación entre: objetivo, contenido, métodos y procedimientos, medios de enseñanza, formas de organización y evaluación seleccionadas, y el diagnóstico integral del escolar)

*Tercer momento:* Control (Valoración de la actividad realizada).

Las **reuniones metodológicas** (anexo 27), dirigidas a elevar el nivel de preparación a *corto plazo*, se realizan con el *objetivo* de *analizar, reflexionar y llegar a conclusiones sobre la realización del diagnóstico integral de los escolares, así como las acciones que*

*lo convierten en punto de partida de las acciones del proceso pedagógico, en cada uno de los ciclos del nivel primario.* Ello permitirá profundizar en los elementos abordados en la preparación metodológica concentrada, pero con un carácter más concreto. Además, en ellas se analizarán las dimensiones e indicadores establecidos en la investigación, para elevar el nivel de preparación de los maestros para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.

Se valorarán además, las causas y posibles soluciones, fundamentando desde la teoría las cuestiones que desde la psicología científica pueden ayudar a los maestros a realizar de manera efectiva el diagnóstico integral del escolar, a través de la presentación de una ponencia, como trabajo científico metodológico, que exponga las concepciones que desde ese punto de vista se asumen en la investigación. Desde la práctica pedagógica, se valorarán las experiencias más significativas sobre las alternativas de solución al problema de la limitada preparación de los maestros para realizar el diagnóstico integral de los escolares de manera efectiva.

La **primera reunión metodológica** se realizará durante el segundo mes del curso escolar. Es necesario que adquieran esta preparación a corto plazo, ya que constituye condición indispensable para realizar el Entrenamiento Metodológico Conjunto de Base. En ella se realizan las siguientes actividades:

- Análisis y reflexión sobre los fundamentos teóricos que sustentan al diagnóstico integral del escolar desde la Pedagogía como ciencia; importancia del diagnóstico en la dirección del aprendizaje. Análisis de la conceptualización del diagnóstico integral del escolar.
- Análisis y reflexión de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan al diagnóstico integral desde la Psicología como ciencia: importancia del dominio de la psicología para el trabajo del educador en general, y particularmente para la realización del diagnóstico integral del escolar. Análisis de la concepción de personalidad que se asume, su estructura y funcionamiento.

La **segunda reunión metodológica** debe realizarse en el mes de enero, para dar inicio a la segunda parte de los talleres profesionales dedicados a la utilización del diagnóstico en la dirección del aprendizaje, desde la función docente-metodológica. Se

realiza con el título: “La aplicación del diagnóstico integral en la dirección del aprendizaje desarrollador” El objetivo de la misma consiste en explicar la relación entre el diagnóstico integral y los componentes del proceso para lograr la correcta dirección del aprendizaje desarrollador. Debe responder al objetivo de la estrategia metodológica a mediano o largo plazo de cumplimiento, en dependencia del nivel de preparación logrado hasta la fecha por el maestro.

Las actividades que se realizarán en cumplimiento de la misma serán las siguientes:

- Presentación, análisis y reflexión sobre la dimensión: la preparación para el diagnóstico desde la función docente-metodológica y sus indicadores.
- Análisis de los sustentos teóricos y metodológicos de los componentes del proceso en función del diagnóstico integral del alumno. (Utilización de los fundamentos que sustentan la implementación de la estrategia metodológica, epígrafe 1.3 de la tesis)

El **Entrenamiento Metodológico Conjunto** (EMC) se realizará en el más bajo nivel, es decir, del Nivel de Dirección de **Base**. (Anexo 28) Es planificado, organizado y ejecutado por los máximos dirigentes de la escuela –el director, el subdirector, el jefe de ciclo, sin la presencia de cuadros y funcionarios de los niveles superiores. Ello implica que el EMC constituya el contenido fundamental de la actividad del director de la escuela, ya que le permite dirigir el trabajo técnico-metodológico, el trabajo científico-pedagógico y el trabajo político-ideológico, como parte consubstanciales del proceso de dirección. Al planificar el EMC, se definen con precisión los objetivos a alcanzar con el mismo, los contenidos a tratar, las principales acciones a realizar y los maestros que se deben priorizar como objetos de transformación. En este caso el *objetivo* del EMC de Base consiste en *contribuir a la solución de los problemas técnico-metodológicos muy concretos relacionados con la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares*. El mismo responderá al objetivo general de la estrategia metodológica a corto plazo, teniendo en cuenta que este puede realizarse en corto tiempo.

Según Juan A. Triana, “los procedimientos básicos del EMC son los siguientes: diagnóstico, demostración y evaluación-control”. (2003:1) Es decir, debe partirse de un *diagnóstico* (primer momento del EMC), donde se controle la preparación que poseen

los maestros, para determinar cuáles son los problemas y sus causas, lo que permitirá diseñar las acciones para resolverlos y ofrecer atención diferenciada a los maestros que se priorizan como objetos de transformación. El objetivo específico del EMC de Base es solucionar los problemas técnico-metodológicos muy concretos. En este caso, contribuir a la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares, en cumplimiento de la línea de trabajo metodológica seleccionada: El diagnóstico integral del escolar: punto de partida del aprendizaje desarrollador. Para ello es preciso tener en cuenta que, el trabajo metodológico es el núcleo central del EMC.

La *demonstración* –segundo momento del EMC, estará determinada por el grado previo de preparación de quienes encabezan el entrenamiento, lo cual es esencial para lograr transformar una realidad y por el ejemplo personal que en ese sentido debe brindarse. Teniendo en cuenta que se trabaja para lograr elevar los niveles de preparación en los maestros en cuanto a la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, bajo la concepción de que el maestro debe *conocer, saber y saber hacer*, es preciso que los contenidos a tratar y las acciones a realizar se dirijan a cumplir con los siguientes objetivos:

I- Demostrar a través de una actividad científico-metodológica, las cuestiones teóricas que convierten al diagnóstico en punto de partida del aprendizaje desarrollador. Ello permitirá retomar aspectos trabajados en la preparación metodológica concentrada y profundizar en otros, según las necesidades concretas de los maestros.

En esta actividad se debe priorizar el análisis de las **exigencias didácticas** que garantizarán el éxito en la dirección del proceso pedagógico, para la vinculación entre el diagnóstico y el objetivo como componente rector, incluidas en el Modelo de Escuela Primaria (2004):

- Conocer el fin de la educación del país y de cada nivel para, a través del diagnóstico integral: identificar los problemas educativos que deben ser resueltos en cada uno de sus alumnos y en su grupo; y conocer las potencialidades educativas de sus alumnos.
- Tener carácter contextualizado, para que en cada escuela, ciclo, grupo escolar y alumno como individualidad, se demanden niveles de exigencias diferentes, a

partir de los logros alcanzados y de las fortalezas que presentan para alcanzar nuevas metas.

- El objetivo debe estar dirigido a aquello que el estudiante debe aprender, es decir, lo que necesita desde el punto de vista afectivo y cognitivo.
- Se deben prever desde la formulación de los objetivos, las acciones y operaciones de aprendizaje de diferentes niveles de complejidad, para el maestro y para el alumno.
- La flexibilidad del objetivo es parte esencial de su carácter de coordinación con el resto de los componentes.
- No debe limitar las iniciativas que integren la búsqueda del para qué, por qué, qué, y cómo enseñar y aprender de modo creativo.

Se debe precisar profundizar además, en la forma en que se organiza la docencia en la Educación Primaria, es decir, en el salón de clases, según las concepciones que se defienden en el Modelo de Escuela Primaria. En esta forma de docencia desempeña un importante papel el **diagnóstico integral** de cada alumno y del grupo, ya que a partir de él se organiza el trabajo de distintas formas; por ejemplo, dúos de alumnos o grupos de no más de cuatro, teniendo en cuenta las exigencias siguientes:

- Partir del interés personal para agruparse.
- En cada actividad docente, antes de los análisis colectivos promover las reflexiones individuales previas en relación con los conocimientos y a los procedimientos que se habrán de utilizar.
- El trabajo de los dúos o pequeños grupos deberá controlarse por uno de sus propios integrantes. Esta responsabilidad rotará entre todos los miembros y variará de una clase a otra.
- Propiciar la relación de alumnos de desarrollo promedio con los de alto desarrollo.
- Estimular la formación de acciones de control y valoración de las actividades realizadas por los demás, a partir de la autorreflexión y el autocontrol, no solo de los conocimientos sin también de los procedimientos y las orientaciones valorativas.

II- Demostrar cómo se realiza el diagnóstico integral del escolar, teniendo en cuenta los

diferentes contextos de actuación: escuela, familia y comunidad; qué métodos deben utilizarse para diagnosticar la personalidad de los alumnos, qué hacer en la caracterización psicopedagógica, en el pronóstico con énfasis en la búsqueda de las potencialidades, cómo diseñar las acciones que conduzcan a la transformación, al cambio, al mejoramiento del alumno. (Apoyarse en el anexo 30, segundo taller).

III- Demostrar cómo se utiliza el diagnóstico del escolar como punto de partida de las acciones del aprendizaje, o sea, como principio básico de la didáctica desarrolladora. Para cumplir con este objetivo se analizará el proceder metodológico propuesto para la aplicación creadora del diagnóstico integral del escolar en la correcta dirección del aprendizaje, de manera que se convierta en el elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso y las estrategias de aprendizaje, a partir de la utilización de los “Fundamentos que sustentan la implementación de la estrategia metodológica; sección: *La preparación para la realización del diagnóstico desde la función docente-metodológica*”. (Epígrafe: 1.3)

Al finalizar el EMC de Base, debe realizarse primeramente una autoevaluación del personal sobre el cuál se incidió, y posteriormente una *evaluación* (tercer momento del EMC) por el que lo dirigió. Esta debe medir las transformaciones alcanzadas y dejar definidas las metas y proyecciones de trabajo para la próxima etapa.

Los **talleres profesionales** (Anexo 29) serán la parte más fuerte del trabajo metodológico a efectuar como parte de la estrategia metodológica. Ellos se realizarán durante los meses de octubre a enero, con una frecuencia de dos talleres mensuales, en semanas alternas. Se realizarán siete talleres profesionales, con una duración de dos horas cada encuentro, donde intervienen el coordinador y los participantes; todos los miembros del grupo participarán y se comunicarán de manera directa e inmediata.

Se realizarán trabajos de grupos o equipos y al finalizar cada taller se seleccionará el de mejor actuación y se premiarán los resultados. El orden de los talleres obedece a la secuencia lógica de la concepción seguida para lograr elevar los niveles de preparación del maestro para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, desde el cumplimiento de sus tres funciones básicas: orientadora, investigativa y de superación y docente-metodológica.

Los **talleres profesionales** propiciarán elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares, a mediano plazo de cumplimiento, en la medida que se cumpla con los siguientes **objetivos específicos**:

- Sistematizar las concepciones teóricas y prácticas más actualizadas sobre el diagnóstico integral del alumno.
- Revelar la concepción de diagnóstico integral del escolar primario asumido por la investigación experimental.
- Modelar por el conductor del taller, la inclusión de acciones dentro de las funciones docentes que garanticen la aplicación efectiva del diagnóstico integral como un proceso durante todo el curso escolar.
- Preparar al maestro para transitar por las etapas del diagnóstico integral como proceso: caracterización psicopedagógica, pronóstico y estrategias de aprendizaje, desde el cumplimiento de sus funciones: orientadora, investigativa y de superación, y docente- metodológica.
- Profundizar en los métodos y técnicas que permitan diagnosticar el desarrollo de la personalidad, para una mejor caracterización psicopedagógica del alumno y un mayor acercamiento al estudio de la familia y la comunidad donde el alumno vive y se desarrolla.

Al realizar los **talleres profesionales** para aplicar las acciones dirigidas a elevar el nivel de preparación del maestro insertadas en el trabajo metodológico como parte de la estrategia metodológica, es preciso tener en cuenta las concepciones de Rosario Mañalich Suárez sobre el taller como forma de docencia. La autora plantea que el taller puede tomar elementos de otros tipos de clases ya conocidos (conferencias, clases prácticas, seminarios, consultas), pero las trasciende en un proceso donde el *equilibrio* y el *tono* lo aportan sus objetivos, actividades, métodos seleccionados, niveles de asimilación y estructura metodológica que es siempre flexible y abierta.

Plantea además, cómo los talleres cumplen las funciones cognoscitiva, metodológica, educativa y de control. Es decir, “aportan conocimientos, devienen modelos de

actuación sobre los métodos utilizados, se abren espacios para el análisis, el respeto a la opinión ajena, al reconocimiento, al mérito del otro y la cooperación en la construcción de los aprendizajes y valores que tipifican al modelo de hombre socialista, y además permite diagnosticar el nivel de conocimientos y habilidades de los miembros del grupo, así como su desarrollo progresivo para alcanzar los objetivos propuestos. Es además, la vía idónea para que la evaluación cumpla su función formativa y el alumno ejerza el autocontrol de su aprendizaje”. (2003:11)

Para la realización de los talleres profesionales se adoptarán diversas formas de trabajo en grupo. Se asumen las *concepciones* de Manuel Calviño, presentes en su artículo *Tipos de organización funcional para el trabajo grupal* (2003); ellas son las siguientes:

- “Cuando se apelan a los dispositivos grupales en nuestras actividades educativas, se está considerando que ellas tienen un sustrato epistemológico y criterio de eficacia, lo que es la esencia misma de las prácticas grupales: la participación. La noción de participación señala un compromiso, un ser parte, un estar incluido, un ser integrado, una pertenencia, una doble decisión de estar presente en un proceso colectivo en el cual es imposible despegar un mundo exterior de un mundo interior”. (2003:15)

La selección del taller como vía para el trabajo metodológico tiene como punto de partida “la preferencia” por el ejecutor de la estrategia metodológica y además, porque ofrece mayores capacidades de trabajo, capacidades de percepción global, del todo; tiene carisma interpersonal y peculiaridades funcionales.

#### **¿Por qué aplicar la forma de trabajos grupales en los talleres profesionales?:**

- Para **aprender a hacer diagnósticos** y asumir papeles que nunca antes tuvieron que ejecutar sus miembros.
- Para disminuir el miedo emergente en la situación de aprendizaje de algo nuevo y desconocido, ya que se sienten apoyados por los compañeros.
- Para compartir sentimientos y potenciar los recursos de cada uno de sus miembros.

A partir de los planteamientos anteriores, se hace necesario asumir los *requerimientos* propuestos por Manuel Calviño (2003). Ello permitirá la implicación de los maestros en los talleres profesionales, para lograr su propia transformación:

- Propiciar el conocimiento de sus miembros y que se sientan cómodos.
- Definir con claridad qué van a hacer, durante qué tiempo, por qué y para qué.
- Ayudar al grupo a que por sí mismo descubra la información.
- Ayudar al grupo de maestros a pensar, transformando los posibles conflictos en problemas a investigar y resolver.
- Analizar los contenidos de los intercambios; quiénes emiten, a quiénes se dirigen; cómo se emite y cuál es el sentido.
- Precisar los canales de comunicación que utilizan los miembros del grupo.
- El conductor del taller debe proporcionar al grupo aquella información que no puede obtener por sí mismo.
- No dar consejos ni imponer criterios personales.
- Facilitar la reflexión de todos sobre el acontecer grupal.
- Desarrollar la capacidad de integrar la información verbal con la no verbal.
- Hacer que descubran la satisfacción de expresarse.
- Propiciar la participación activa los maestros que se encuentren matriculados en la Maestría en Ciencias de la Educación, a partir de su actualización teórica producto de las sistematizaciones de los principales referentes teóricos relacionados con sus respectivos temas de investigación, así como lo aprendido en los diferentes módulos.

A continuación se expone una síntesis de los contenidos que serán abordados en los talleres profesionales. En el anexo 29 se muestra un mayor nivel de información al respecto.

El **primer taller** se realiza con el título: “¿Qué conozco sobre el diagnóstico?” El *objetivo* consiste en comprobar el nivel de conocimientos y habilidades que poseen los maestros para realizar el diagnóstico integral de sus escolares. Los temas a discutir son los siguientes: ¿Cómo se realiza el diagnóstico integral del escolar? ¿Qué métodos y técnicas se aplican para diagnosticar la personalidad del alumno? ¿Qué información les

aporta el diagnóstico? ¿Cómo se concibe la clase en función del diagnóstico? ¿Qué actividades docentes se planifican en correspondencia con el diagnóstico? ¿Qué estrategias de aprendizaje se utilizan? ¿Cuáles han sido las mejores experiencias relacionadas con la caracterización de la familia y la comunidad donde el niño vive? ¿Cómo ello ha repercutido en la calidad del aprendizaje de sus alumnos?

El **segundo taller** se realiza con el título: “La caracterización psicopedagógica del escolar y el pronóstico pedagógico”. Su *objetivo* consiste en identificar los elementos que integran las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad, para la caracterización psicopedagógica del escolar primario y el pronóstico pedagógico, de manera que se explore integralmente la personalidad del alumno.

Los temas a discutir son los elementos que integran ambas esferas de la personalidad, así como las formas en que estas se pueden diagnosticar, como parte de la caracterización psicopedagógica, además de las vías que permitan pronosticar el posible cambio del escolar a partir de sus potencialidades en el aprendizaje. Para ello se analizará el proceder metodológico para realizar el diagnóstico integral del escolar, elaborado por la autora en la investigación. Este abarca el estudio de las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad, desde los diferentes contextos de actuación del alumno: escuela, familia y comunidad:

### **Proceder metodológico para realizar el diagnóstico integral del escolar:**

I. Datos generales del alumno: nombre y apellidos, edad, grado, sexo, color, peso, estatura, enfermedades que padece (si mantiene medicación permanente, cuáles medicamentos), dirección particular y nombre de los padres o tutores.

II. Caracterización psicopedagógica del escolar.

2.1 Análisis de la caracterización psicopedagógica del escolar primario por el momento del desarrollo (contenida en el Modelo de Escuela Primaria) en que se encuentra el grupo.

2.2 Caracterización de la esfera afectiva.

- Exploración de las potencialidades de los alumnos desde el punto de vista de los afectos, emociones, sentimientos, estados de ánimos y de tensión, a partir de la aplicación de métodos para profundizar en el conocimiento de particularidades psicológicas (Anexo 30)

- En esta exploración no debe faltar si está motivado o no por la escuela y el aprendizaje, las relaciones interpersonales que manifiesta con sus compañeros de grupo y el colectivo pedagógico, entre otros aspectos que el maestro considere necesario.

### 2.3 Caracterización de la esfera cognitiva.

- Exploración de la zona de desarrollo próximo (ZDP), conocimientos actuales (zona de desarrollo actual), potencialidades (zona de desarrollo potencial) y limitaciones por asignaturas (aplicación de instrumentos con ejercicios sobre los contenidos de las asignaturas que debían conocer según el grado y el momento del desarrollo en que se encuentran, para comprobar con qué nivel de preparación inician el curso (entrada), evolucionan (proceso) y culminan (necesario para la entrega pedagógica).
- Exploración de los procesos que integran la esfera cognitiva: sensaciones, percepciones, memoria, imaginación y pensamiento, a partir de la aplicación de métodos de diagnóstico psicológico (Anexo 30), para profundizar en el conocimiento de particularidades psicológicas de los alumnos. Ellos servirán además para explorar cómo aprenden los alumnos, qué estrategias de aprendizaje utilizan, cuáles son sus preferencias por determinadas áreas del conocimiento, cuál es la calidad de su aprendizaje, en qué nivel de comprensión se encuentran: reproductivo, aplicativo o creativo.

### 2.4 - Caracterización de la familia y la comunidad donde el niño vive.

- Tipo de familia, composición, nivel cultural y profesión de los padres, así como su integración revolucionaria.
- Identificación y jerarquización de los problemas de la familia que pueden entorpecer o afectar el aprendizaje del alumno. (Cuestiones generales de la convivencia familiar, los métodos educativos utilizados y el grado de interés manifiesto ante la educación del niño)
  - Ubicación geográfica de la comunidad (Consejo Popular, zona)
  - Caracterización ideopolítica de la comunidad (Datos generales que puede ser aportado por el Delegado de la zona donde el niño reside)

## III. Pronóstico pedagógico.

### 3.1 Resumen de las limitaciones afectivas y cognitivas.

### 3.2 Resumen de las potencialidades afectivas y cognitivas.

3.3 Síntesis de lo que se puede lograr con la educación del alumno, a partir de las potencialidades.

#### IV. Acciones a desarrollar (estrategias)

4.1 Determinación de las acciones según el tipo de problema a resolver (afectivo o cognitivo)

4.2. Determinación sobre quiénes realizarán las acciones: maestro, psicopedagoga o un especialista (según la magnitud o importancia del problema)

4.3 Determinación del momento del proceso pedagógico en que se realizarán las acciones: cuáles serán en el propio proceso de enseñanza- aprendizaje (la clase), cuáles serán en el proceso docente-educativo (tanto en las clases como fuera de las actividades docentes) y cuáles serán parte del trabajo con la familia y la comunidad.

Como parte de este taller se analizarán además, las *acciones generales* que a manera de síntesis, el docente debe tener en cuenta para realizar el diagnóstico integral del escolar de manera efectiva. Estas han sido asumidas del investigador Ramón López Machín, en su texto *El trabajo en los Centros de Diagnóstico y Orientación* (2006):

- Participar en la entrega pedagógica como importante momento de intercambio, indagación, esclarecimiento y profundización sobre los alumnos que recibe.
- Estudiar el expediente acumulativo del escolar y otros documentos del alumno (libretas, cuadernos, etc.)
- Entrevistar a padres (o tutores) u otros docentes que trabajaron o trabajan con el alumno. Si es preciso ampliar la información con los vecinos, médico del niño o algún especialista.
- Observación, estudio y valoración sistemática de las manifestaciones de los alumnos, en las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad.
- Aplicación de instrumentos para comprobar el estado del aprendizaje de los alumnos en las diferentes asignaturas.
- Visitas a los hogares de los alumnos y a la comunidad donde residen.

El **tercer taller** estará dedicado a los “Métodos y técnicas para diagnosticar el desarrollo de la personalidad del alumno”. Su *objetivo* será distinguir los métodos y técnicas que permitirán diagnosticar el nivel de desarrollo de la personalidad alcanzado

por el alumno; por lo tanto ellos serán los temas a trabajar en los respectivos grupos formados. El primer grupo trabajará con la observación, el cuestionario, la entrevista, las escalas valorativas y los inventarios de problemas y el segundo grupo lo hará con la técnica de los diez deseos, el completamiento de frases, la composición y el dibujo. Para cada método se ha establecido una secuencia de acciones para su aplicación, así como una síntesis de su importancia para el diagnóstico de la personalidad del alumno. (Anexo 30)

En este taller se hará referencia de manera general además, a otros métodos de diagnóstico de la personalidad, de menor uso en la escuela primaria, pero de incuestionable valor científico y metodológico. Ellos son: el método de estudio de caso, el método sociométrico y los test psicológicos. El estudio de caso, desde el punto de vista metodológico constituye el enfoque holístico del diagnóstico. Este método propicia un diagnóstico explicativo e integrador del desarrollo de la personalidad mediante la utilización del método clínico. Se realiza a los alumnos más necesitados (principalmente los relacionados con la droga, la prostitución, intentos suicidas u otras conductas llamativas). El método sociométrico se realiza para medir las relaciones interpersonales, las preferencias en las relaciones, los papeles de liderazgo, etc. que se establecen entre los miembros del grupo y finalmente, los test psicológicos que se realizan para diagnosticar esferas o aspectos de la personalidad del alumno. (Anexo 31).

El **cuarto taller** se realiza con el título “La función investigativa y de superación del maestro primario: una vía para la realización efectiva del diagnóstico integral del alumno”. Este se realiza con el *objetivo* de valorar el cumplimiento de esta función en la actualidad de la escuela primaria y su relación con el diagnóstico del alumno. Los temas a discutir en los grupos formados al efecto son los siguientes: ¿Por qué es necesario una constante búsqueda y actualización teórica sobre el tema del diagnóstico? ¿Cómo identificar y jerarquizar los problemas que obstaculizan el proceso pedagógico, desde la escuela, la familia y la comunidad donde el alumno vive y se desarrolla como personalidad? ¿Cómo es posible lograr una buena preparación desde nuestros puestos de trabajo y con las condiciones concretas que tiene cada escuela? ¿Por qué resulta necesario realizar un análisis crítico de las regularidades en la aplicación del

diagnóstico? y finalmente, ¿Cómo mantener una actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno? ¿Por qué es necesario?

El **quinto taller** se denominará: “La caracterización de la familia y la comunidad donde el niño vive y se desarrolla como personalidad”. Este se realiza con el *objetivo* de valorar la importancia de la caracterización de la familia y la comunidad del alumno, para la concepción del diagnóstico integral de su personalidad. Los temas a discutir constituyen los aspectos a tener en cuenta para el estudio de ambos contextos. Para ello se retomará lo analizado en el segundo taller profesional.

Es decir, se hará referencia a los aspectos necesarios para lograr caracterizar a la familia y la comunidad donde el niño vive. Para ello se profundizará en los tipos de familia que pueden existir, su composición, nivel cultural y profesión de los padres o tutores, así como su integración revolucionaria. Es preciso además, explicar cuestiones generales de la convivencia familiar, de los métodos educativos utilizados y el grado de interés que puede manifestarse ante la educación del niño, ello permitirá identificar y jerarquizar los problemas de la familia que pueden entorpecer o afectar el aprendizaje del alumno.

En cuanto a los aspectos que el maestro debe tener en cuenta para la caracterización de la comunidad se destacan: la ubicación geográfica de la comunidad (Consejo Popular, zona, etc.), la caracterización ideopolítica de la comunidad donde el niño reside (datos generales que pueden ser aportados por el Delegado del Poder Popular de la zona, el Presidente de los Comité de Defensa de la Revolución (CDR), las Federación de Mujeres Cubanas (FMC) u otros factores de la comunidad) entre otros aspectos que el maestro considere necesario agregar.

El **sexto taller** profesional se realiza con el título “El diagnóstico integral del escolar: elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso”. Este estará antecedido de la segunda reunión metodológica con el mismo tema, expuesta inicialmente. El *objetivo* consiste en distinguir nuevas vías para convertir al diagnóstico integral del escolar en el elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso.

Los temas a discutir en los grupos, respectivamente, son los siguientes: ¿Cómo se tiene en cuenta el diagnóstico para la concepción, planificación e impartición de las clases? ¿Cómo establecer la relación entre el diagnóstico y cada uno de los componentes del proceso: objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza, formas de organización y evaluación? ¿Cómo debe realizarse según lo establecido desde la didáctica desarrolladora? ¿Qué cuestiones teóricas y metodológicas se plantea en la Maestría de Amplio Acceso del MINED al respecto? Cada grupo trabajará con dos componentes. Al final se socializará el conocimiento.

En el **séptimo taller** se trabajará con las estrategias de aprendizaje en función del diagnóstico integral del escolar. Se realiza con el *objetivo* de ejercitar distintas alternativas de estrategias de aprendizaje en función del diagnóstico integral de los escolares. Los temas a discutir en los grupos estarán dedicados, respectivamente, a cada uno de los tipos de estrategias de aprendizaje asumidos en la investigación.

Este taller se realizará a partir de las siguientes interrogantes: ¿Cómo propiciar la utilización de estrategias de adquisición de la información? (toma de notas, subrayado, consulta bibliográfica, búsqueda en diferentes fuentes de información, pequeñas investigaciones). ¿Cómo realizarlas en función del diagnóstico integral de sus alumnos? ¿Cómo propiciar la utilización de estrategias de análisis e interpretación de la información? (elaboración de resúmenes, utilización de gráficas, esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, comunicación de lo aprendido). ¿Cómo realizarlas en función del diagnóstico integral de sus alumnos? ¿Cómo propiciar la utilización de estrategias de planificación, supervisión y control de los aprendizajes - procesos metacognitivos? (Reflexión sobre lo aprendido, autocontrol de lo aprendido, autoevaluación) ¿Cómo realizarlas en función del diagnóstico integral de sus alumnos?

Teniendo en cuenta que este es el último taller que se realiza y dará paso a las clases metodológica, demostrativa y abierta, se realizará un análisis final de cierre de lo aprendido durante los talleres. En él no debe obviarse la reflexión sobre el aprovechamiento de las transformaciones realizadas en la escuela primaria que benefician la preparación del maestro y el trabajo metodológico, principalmente, la

posibilidad que brinda el trabajo con un número reducido de alumnos para dar atención a los aspectos del desarrollo de la personalidad, y su atención diferenciada. Desde el punto de vista metodológico, brindar esta atención por el maestro requiere entonces, según Pilar Rico Montero:

- Tener en cuenta en cada etapa del desarrollo del alumno, las características psicológicas que le son inherentes. (Estos aspectos se encuentran en el Modelo de Escuela Primaria: “Caracterización psicopedagógica por momentos del desarrollo”.)
- Las potencialidades del grupo e individualidades, las que deberá orientar para producir el salto en el desarrollo.
- Los objetivos a alcanzar.

La **clase metodológica** se realiza para cumplir con la línea de trabajo metodológico: “El diagnóstico integral del alumno: punto de partida del aprendizaje desarrollador” y con el **objetivo** de *demostrar* la utilización eficiente del diagnóstico del alumno en función del aprendizaje desarrollador, mediante la planificación y ejecución del sistema de clases de una asignatura seleccionada por el jefe de ciclo correspondiente, en virtud del diagnóstico de su colectivo pedagógico y de las necesidades metodológicas identificadas.

En la disposición de esta actividad metodológica se tiene en cuenta la preparación previa de los participantes y la elaboración del plan de clase metodológica en particular. Se explica además, el porqué de la selección de los objetivos, contenidos, métodos y demás componentes del proceso. Al final se realiza un intercambio profundo donde se analiza cada una de las cuestiones propuestas en las clases que constituirán modos de actuación profesional, que elevarán la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de las concepciones que se defienden del diagnóstico integral del escolar primario.

Para la **clase demostrativa** se selecciona una del sistema de clases analizadas en la clase metodológica. Se pone en práctica el tratamiento metodológico discutido en la clase metodológica con respecto a la línea trabajada y se demuestra cómo se comportan las proposiciones metodológicas hechas ante el grupo de alumnos. Tiene

como objetivo fundamental materializar de forma concreta todas las recomendaciones planteadas, o sea, *ejemplificar las vías para utilizar eficientemente el diagnóstico integral de sus escolares, como punto de partida del aprendizaje desarrollador.*

Esta actividad metodológica debe poseer un plan elaborado previamente donde los observadores de la misma conocerán el objetivo y la guía de aspectos metodológicos que se llevarán a la discusión profesional, como parte del intercambio final donde se analiza el cumplimiento de la línea de trabajo metodológico por parte de/la docente, a través de las acciones propuestas en su clase.

La **clase abierta** se realiza como un control colectivo de los maestros del ciclo a otro maestro durante el horario oficial de los estudiantes. Tiene como *objetivo* generalizar las experiencias más significativas sobre la utilización efectiva del diagnóstico integral del alumno en la clase y comprobar cómo se cumplió lo orientado en las reuniones metodológicas, talleres, clase metodológica y demostrativa realizadas anteriormente. En el análisis y discusión de la clase se valora el cumplimiento de cada una de sus partes fundamentales, centrando las valoraciones en los logros e insuficiencias, con respecto a la línea de trabajo metodológico a la que se le da cumplimiento con la actividad; en este caso: “El diagnóstico integral del alumno: punto de partida del aprendizaje desarrollador”. Al final se establecen las principales generalizaciones.

Estas últimas actividades metodológicas (clases metodológica, demostrativa y abierta) *responderán al objetivo general* de la estrategia de elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, a mediano plazo de cumplimiento. Aparejadas a ellas se realizarán la preparación de la asignatura, los controles a la actividad docente y la autopreparación. Ellas constituyen actividades de carácter metodológico que se realizan de manera reglamentada por las R/M 85/99, durante todo el curso escolar. Sólo se incluirán las acciones dirigidas a elevar el nivel de preparación de los maestros para la realización efectiva del diagnóstico de los escolares y su utilización correcta en la dirección del aprendizaje. Es por ello que estas últimas acciones responden a corto, mediano y largo plazo de cumplimiento al objetivo general de la estrategia metodológico, ya que aunque tienen sus objetivos específicos, se evalúan en dependencia del momento del curso en que se

realicen.

El **control de la actividad docente** se realiza con el **objetivo** de comprobar cómo el maestro utiliza el diagnóstico integral de sus alumnos en las clases, para corroborar si realmente constituye un punto de partida del aprendizaje desarrollador. Esta actividad puede ser realizada por el director del centro y los jefes de ciclo. Aunque se pueden tomar además, como fuente importante de referencia sobre este aspecto, los criterios de los controles realizados por los equipos de visitas especializadas, entrenamientos e inspecciones del ISP, las estructuras de dirección municipales y provinciales de Educación.

La **preparación de la asignatura** se realizará con el **objetivo** de transmitir al maestro los elementos necesarios relacionados con el diagnóstico del alumno para desarrollar con efectividad su trabajo docente-educativo en su grupo de alumnos. En esta actividad se pone de manifiesto el nivel de desarrollo alcanzado por el docente en las diferentes direcciones del trabajo metodológico: docente-metodológico y científico-metodológico. La actividad se caracteriza por la planificación previa de las acciones y la autopreparación del docente; por su carácter individual y colectivo; por sintetizar en ella las vías y medios con los cuales se dará cumplimiento a los objetivos de la asignatura. Es decir, permitirá retomar lo realizado durante las acciones de la estrategia metodológica, insertada en el sistema de trabajo metodológico, para diseñar los sistemas de clases, en estrecha correspondencia con el diagnóstico integral de cada alumno y el grupo.

La **autopreparación del maestro** estará en dependencia de la experiencia, el nivel de preparación y las necesidades concretas de cada docente. Exige además un sostenido esfuerzo y de una dedicación permanente en función de las crecientes exigencias de la escuela cubana actual, principalmente, en lo relacionado con el tema del diagnóstico del alumno, como principio básico de la didáctica desarrolladora. Por ello hay que dedicarle el tiempo que sea necesario, independientemente de lo que esté normado.

La estrategia metodológica, como ya se expuso anteriormente, se aplica en los diferentes espacios que ofrece el *sistema de trabajo metodológico* que se despliega en

la escuela primaria. Es por ello que se considera importante analizar en qué medida “los sistemas” pueden constituir un resultado de la actividad científica.

Según Pablo Cazau, la Teoría Dinámica de los Sistemas (TDS) estudia los cambios en los sistemas a partir de la actividad científica o laboral de los hombres. El sistema como resultado científico-pedagógico se define como una construcción analítica (teórica o práctica) sustentada en determinados postulados teóricos que intenta la finalización (optimización) de un sistema pedagógico y se dirige a la obtención de determinados resultados en la práctica educativa o a mejorar los ya existentes.

Para la finalización de un *sistema* es preciso tener en cuenta:

1. Que el objeto tenga una organización sistémica.
2. Que esta organización sistémica existe cuando sus componentes reúnen las siguientes características:
  - a) Han sido seleccionados. ( Implicación)
  - b) Se distinguen entre sí. (Diferenciación)
  - c) Se relacionan entre sí. (Dependencia)

Las distintas formas del trabajo metodológico constituyen los elementos implicados en el sistema (componentes). Esta selección se realiza bajo la concepción de **implicación optativa** de los componentes del sistema, o sea, cuando el sistema puede funcionar optando por otros componentes, sin desaparecer, o reproducirse sin transformarse en otro sistema. En la medida en que el sistema incorpore componentes optativos indicará su flexibilidad.

Para **distinguir** los componentes del sistema, es preciso observar los **elementos diferenciados** (las distintas formas del trabajo metodológico propuestas). Es decir, los elementos cuyas diferencias recíprocas o entre sus comportamientos son necesarias para que el sistema funcione o permanezca organizado como tal. Además, el número de elementos diferenciados, y no el total de elementos, es lo que determina el *tamaño* del sistema. Y por otra parte, los **elementos dependientes**, cuando se relacionan directamente con al menos otro componente y estas relaciones son necesarias para que el sistema funcione. Es oportuno aclarar lo siguiente: para que un componente pertenezca a un sistema, es suficiente con que mantenga al menos una relación directa con otro componente. Es por ello que en el sistema que se propone, todas las acciones

del sistema de trabajo metodológico están relacionadas entre sí y responden a una misma línea de trabajo metodológico.

Los componentes de la estrategia metodológica se insertan en el sistema de trabajo metodológico de la escuela primaria con la línea: “El diagnóstico integral del alumno: punto de partida del aprendizaje desarrollador,” con los siguientes **objetivos generales**:

- Analizar y discutir los elementos teórico-metodológicos que sustentan el diagnóstico del escolar desde la pedagogía y la psicología como ciencias de la educación
- Demostrar alternativas que permitan elevar los niveles de preparación del maestro para la realización efectiva del diagnóstico integral, de manera que se convierta en el punto de partida del aprendizaje desarrollador en sus escolares.
- Exponer las mejores experiencias en cuanto a la aplicación efectiva del diagnóstico para su posible generalización.

### **C. Fase de evaluación de la información.**

En la **fase de evaluación de la información** se definen los logros u obstáculos que se van venciendo durante la aplicación de la estrategia metodológica y la valoración de la aproximación lograda al estado deseado. En este sentido la *evaluación* se considera, de acuerdo con M. N. Scriven, como “...un proceso sistémico de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permita obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios se utilizarán en la toma de decisiones con el objetivo de mejorar la actividad educativa valorada”. (1999:39) Es por ello que tendrá un gran peso en la evaluación que se realice, la observación sistemática y el control de la evolución de los maestros en cada una de las actividades diseñadas en el sistema de trabajo metodológico.

Pueden utilizarse además, diversos *mecanismos de control* para valorar el nivel de preparación logrado en el maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico

integral del escolar, con la aplicación de la estrategia metodológica. Ellos deben reunir las siguientes **características**:

- Los métodos y/o técnicas de obtención de la información a utilizar pueden ser las entrevistas formales e informales, el análisis de los documentos, el análisis del producto de la actividad del maestro y el alumno, la observación a clases, entre otros. (Se pueden emplear los que realiza la autora en la investigación. Anexos 1 al 11)
- El jefe de ciclo tendrá en cuenta el diagnóstico individual de cada docente, a partir del nivel de preparación lograda con la aplicación de las acciones de la estrategia metodológica insertada en el sistema de trabajo metodológico.
- El jefe de ciclo controlará a través de la preparación de las asignaturas, la concepción del sistema de clases y las clases en particular, en función del diagnóstico integral de los alumnos y del grupo.
- El jefe de ciclo realizará muestreos a los sistemas de clases planificados, con el objetivo de controlar cómo se tienen en cuenta las exigencias metodológicas establecidas, para la concepción de la clase a partir de los siguientes elementos:
  - Una estrecha correspondencia entre los componentes del proceso, (objetivo, contenidos, métodos, evaluación, formas de organización, evaluación, medios de enseñanzas) y el diagnóstico integral de los escolares.
  - La utilización de estrategias de aprendizaje por el maestro que conduzcan al aprendizaje desarrollador y la independencia cognoscitiva en los alumnos.
- Los resultados del control a las preparaciones de las asignaturas deberán analizarse en el colectivo de maestros para discutir las dificultades que se presenten en la realización del diagnóstico integral del escolar y valorar sus causas.
- Se exige además, que para expresar cualquier criterio cualitativo o cuantitativo en la valoración final de la aproximación lograda al estado deseado, sea preciso tener en cuenta las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares. (Epígrafe 1.3)

La elaboración de la estrategia metodológica permitió arribar a las siguientes **conclusiones:**

- La aplicación efectiva de la misma debe sustentarse en el carácter histórico y concreto de la investigación educativa. Es decir, debe adaptar o rediseñar sus acciones, en correspondencia con el nivel de preparación de los maestros de la escuela donde se aplique, para cumplir con la atención a las necesidades individuales y colectivas del trabajo metodológico.
- Las acciones responderán al objetivo general de la estrategia metodológica, de elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares, en la medida que:
  - Se propicie el aprendizaje de los elementos que integran las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad, así como su esencia y formas de manifestarse en la práctica, como aspectos esenciales para poder realizar de manera efectiva la caracterización psicopedagógica como primera fase del diagnóstico integral, de manera que posibilite una exploración integral de la personalidad del alumno.
  - Se conozca la importancia del pronóstico pedagógico del alumno a partir del análisis de sus potencialidades, limitaciones y causas.
  - Se distingan, ejerciten y apliquen distintos tipos de estrategias de aprendizaje en función del diagnóstico del alumno.
  - Se distingan, ejerciten y apliquen los procedimientos metodológicos que les permitan ubicar al diagnóstico como el elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso para la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Se analice el proceder metodológico para realizar el diagnóstico integral del alumno que abarque la escuela, la familia y la comunidad.
  - Se distingan, ejerciten y apliquen los métodos y técnicas que permitirán diagnosticar la personalidad del alumno.
  - Se analice el valor de la identificación y jerarquización de los problemas que obstaculizan el proceso pedagógico en los diferentes contextos de actuación del alumno: escuela, familia y comunidad; el valor de mantener una constante búsqueda y actualización teórica sobre el tema del diagnóstico, el valor de la observación y el análisis crítico de las regularidades en la aplicación del diagnóstico, y el valor de asumir una actitud indagadora para explorar la

personalidad del alumno, para en su conjunto, lograr efectividad en la realización del diagnóstico.

- La estrategia metodológica debe influir positivamente en los maestros primarios, graduados y en formación ya que las acciones de trabajo metodológico diseñadas responden a las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación de los maestros en cuanto a la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares. Ello presupone el enriquecimiento de sus funciones básicas: orientadora, investigativa y de superación y docente-metodológica, en la medida que se caracterizan y amplían sus concepciones, en función de lograr efectividad en este proceso.

### **CAPÍTULO III APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA A LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA REALIZACIÓN EFECTIVA DEL DIAGNÓSTICO INTEGRAL DEL ESCOLAR.**

#### ***3.1 Valoración de las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación del maestro primario en cuanto a la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares, por el criterio de expertos.*** (Ver anexos 12 al 22)

Se acudió al criterio de expertos con el objetivo de validar la factibilidad, objetividad y validez de las dimensiones e indicadores establecidos para la concepción de las acciones de la estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.

Para seleccionar los expertos se aplicaron instrumentos, a partir de los procedimientos siguientes:

- Determinación del *coeficiente de competencia* de cada miembro de la población escogida ( $K_c$ ).
- Determinación del *coeficiente de argumentación* de cada sujeto ( $K_a$ ).
- Calculo del coeficiente de cada sujeto. ( $K$ )
- Valoración de los resultados.

Con este objetivo se elaboró una encuesta y se aplicó a 32 docentes con experiencia de trabajo en la docencia tanto en la Educación Primaria como en la Educación Superior Pedagógica.

Para conocer la opinión del posible experto (Anexo 11) sobre su competencia se utiliza una escala valorativa que consta de 11 categorías (0 a 10), donde el 0 significa la ausencia de competencia sobre el problema objeto de investigación y el 10 representa la máxima preparación al respecto. Se multiplicó el valor seleccionado en la escala por 0,1 y se obtuvo el coeficiente de competencia ( $K_c$ ) y argumentación ( $K_a$ ) de cada posible experto.

Para determinar el nivel de competencia (Anexo 12) se solicitó a cada persona seleccionada que indicara en una escala ordinal de tres categorías (alto, medio, bajo) el grado de influencia que tuvo en su preparación las siguientes fuentes del conocimiento:

- Por la consulta de bibliografía extranjera.
- Por la consulta de bibliografía nacional.
- Por estudios realizados por usted.
- Por su experiencia como profesional de la educación.
- Grado de conocimiento sobre el problema en el país.
- Grado de conocimiento sobre el problema en el extranjero.

Las respuestas dadas se valoran otorgándole un valor a cada una según la tabla del valor de la fuente de argumentación que aparece en el anexo 12. La suma de todos los puntos obtenidos a partir de las selecciones realizadas permitió determinar el coeficiente de argumentación ( $k_a$ ) de cada posible experto. Para decidir quiénes podían ser considerados expertos se determina el coeficiente de competencia, a partir de la siguiente fórmula:  $K = \frac{1}{2} (k_c + k_a)$ .

Se asume que si:

- $0,8 < K < 1,0$  el coeficiente de competencia es *alto*.
- $0,5 < K < 0,8$  el coeficiente de competencia es *medio*.
- $K < 0,5$  el coeficiente de competencia es *bajo*.

Unido a lo anteriormente expuesto se realizó un análisis porcentual a los expertos que validaron las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares, en cuanto al nivel de competencia sobre el tema, su superación y capacidades profesionales; como el menor valor obtenido fue 0,2 se decidió seleccionar una cuota de 18 expertos de los 32 miembros de la población, con un coeficiente de competencia alto. (Anexo 13).

Los expertos tienen una experiencia promedio de 20 años, 3 son Profesores Titulares, 3 Profesores Auxiliares, 6 son Doctores en Ciencias Pedagógicas y 2 son aspirantes, 1 es Máster en Ciencias Pedagógicas, 6 cursan la Maestría de Ciencias de la Educación, 10 son maestros de experiencia y 6 son directivos de la escuela primaria. El 100% tiene experiencia de trabajo como docente, y todos estuvieron dispuestos a colaborar con la investigación. Para una mayor información observar el anexo 16 donde se presenta la caracterización general de los expertos.

Para la recogida de la información de los expertos, se aplicó una encuesta (Anexo 15) con las dimensiones e indicadores establecidos para elevar los niveles de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares. La valoración se realizó utilizando una escala de cinco categorías: muy adecuado (MA), bastante adecuado (BA), adecuado (A), poco adecuado (PA) e inadecuado (I) donde cada criterio de evaluación fue correspondiente a una evaluación cuantitativa del 5 al 1 en orden descendente, respectivamente, teniendo en cuenta que:

- Se considera MA (5) cuando las dimensiones e indicadores establecidos satisfacen plenamente la solución al problema científico planteado en la investigación.
- Se considera BA (4) cuando las dimensiones e indicadores establecidos satisfacen la solución problema científico planteado en la investigación, pero no

son exactamente los máximos exponentes para cumplir el objetivo que le de respuesta al problema.

- Se considera A (3) cuando las dimensiones e indicadores establecidos satisfacen la solución problema científico planteado en la investigación, pero no son exactamente los máximos exponentes para cumplir el objetivo que le de respuesta al problema, y además presenta alguna incoherencia.
- Se considera PA (2) cuando las dimensiones e indicadores establecidos no son exactamente los que satisfacen la solución problema científico planteado en la investigación.
- Se considera I (1) cuando las dimensiones e indicadores establecidos no satisfacen la solución al problema científico planteado en la investigación.

Como parte de la encuesta se solicitó además la valoración sobre los siguientes aspectos:

- Lo que modificaría, incluiría o eliminaría de la selección realizada.
- El nivel de aplicabilidad en la práctica pedagógica.
- La necesidad de su introducción en la práctica pedagógica.
- Su actualidad y nivel científico.

A continuación se expone el resultado de la valoración realizada por el grupo de expertos.

- Sobre la preparación del maestro para el diagnóstico desde su función orientadora (primera dimensión con sus respectivos indicadores) los expertos consideran que tener en cuenta, como primer momento de esta función, la caracterización psicopedagógica del escolar, así como la elaboración del pronóstico pedagógico, a partir de las potencialidades y el análisis de las causas que provocan las limitaciones del escolar, es un elemento muy adecuado (MA). Precisan además, que debe conocerse desde la teoría y la práctica, aunque satisface plenamente la solución al problema científico planteado en la investigación.
- Sobre la preparación del maestro para el diagnóstico desde su función investigativa y de superación (segunda dimensión con sus respectivos

indicadores), teniendo en cuenta la identificación y jerarquización de los problemas desde la escuela, la familia y la comunidad, el análisis crítico de las regularidades en la aplicación del diagnóstico, la actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno y la constante búsqueda y actualización teórica sobre el tema del diagnóstico del escolar, es un elemento muy adecuado (MA). Satisface plenamente la solución al problema científico planteado en la investigación.

- Sobre la preparación del maestro para el diagnóstico desde su función docente-metodológica (tercera dimensión con sus respectivos indicadores) se considera que tener en cuenta al diagnóstico como elemento rector ante la instrumentación didáctica desde los componentes del proceso, presupone la relación entre el diagnóstico y los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios de enseñanza, las formas de evaluación y la evaluación, lo que constituye un elemento muy adecuado (MA), por lo que satisface plenamente la solución al problema científico planteado en la investigación
- Sobre el nivel de aplicabilidad en la práctica pedagógica se considera que la propuesta es muy aplicable, ya que operar de forma correcta con el diagnóstico es condición fundamental en la práctica pedagógica que se exige en la actualidad.
- Sobre la necesidad de su introducción se considera que la preparación de los maestros en esta dirección constituye una necesidad de máxima prioridad a partir de las transformaciones realizadas en el sector educacional, por lo que es factible su introducción en la práctica pedagógica.
- Sobre la actualidad y nivel científico se considera que es un tema de mucha actualidad ante la tendencia pedagógica que se pone en práctica, es decir, la teoría socio-histórico cultural de Vigostki. Responde además, a una prioridad de la enseñanza y se considera que las dimensiones e indicadores establecidos se proyectan por la búsqueda de la objetividad en el proceso, y un mayor rigor científico en los resultados.

Como resultado del análisis anterior se puede afirmar que todas las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares fueron evaluados con la categoría de muy adecuado (MA). Ello puede corroborarse en la matriz final del criterio de expertos (Anexo21).

Para procesar la información obtenida con la aplicación de los instrumentos a los expertos se utilizó el programa Microsoft Excel, en el cual se realizaron las siguientes tablas: registro de las respuestas dadas por cada experto ante la fuente de argumentación (Anexo 13); tabla de entrada de la encuesta a los expertos seleccionados (Anexo16); tabla de frecuencias absolutas de categorías por indicador (Anexo 17), en este caso se tomaron como variables a los indicadores y las categorías de la escala como valores de las variables; tabla de frecuencias acumuladas de categorías por indicador (Anexo 18); tabla de frecuencias acumuladas relativas de categorías por indicador (Anexo 19) y la tabla que permitió determinar los puntos de corte y escala para poder analizar a qué intervalo pertenece cada valor de la escala (Anexo 20); y la matriz final de los resultados de los expertos (Anexo 21).

Todo lo descrito anteriormente permite asegurar que la aplicación del método de criterio de expertos confirma que las dimensiones e indicadores establecidos contribuyen a resolver el problema científico planteado en la investigación.

### **3.2 Organización y descripción del pre-experimento pedagógico.**

Con el objetivo de comprobar lo modelado teóricamente en la tesis y la factibilidad, objetividad y viabilidad de la estrategia metodológica en las condiciones prácticas de la escuela primaria se aplicó un *pre-experimento pedagógico*, pues se trabajó con un *grupo experimental* que permitió registrar el estado del nivel de preparación de los maestros para la realización del diagnóstico integral del escolar antes (pre – test) y después (pos – test) de la aplicación de la estrategia metodológica. Además, permitió restablecer todas las veces que fue posible la marcha del proceso estudiado.

Para la aplicación del pre-experimento pedagógico, como se expuso en la introducción de la tesis, se tuvo en cuenta una población de 40 maestros del Centro de Referencia Provincial de la Educación Primaria “Arcelio Suárez” en Sancti Spíritus, y además se seleccionó una muestra intencional de 28 maestros, entre graduados y en formación del mismo centro, lo que representa el 70 % de este universo. La selección de la muestra obedece a los requisitos de que laboren maestros con diferentes planes de formación profesional, de diferentes años de experiencia en la escuela primaria, en formación profesional y además, por la escuela estar incluida en la muestra del proyecto de investigación territorial, al cual se encuentra asociada la tesis de grado.

El pre-experimento pedagógico se diseñó estableciendo una estrecha relación con las fases del tipo de estrategia metodológica asumida:

- *Fase de obtención de la información y constatación inicial.* En ella se aplicaron diversos métodos de la investigación educativa en función de diagnosticar las limitaciones que poseían los maestros en cuanto al nivel de preparación para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares. (Anexos del 1 al 10).

- *Fase de utilización de la información y constatación final de la estrategia metodológica.* En ella se aplicó la estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares, a partir de los resultados de la constatación inicial.

- *Fase de evaluación de la información y constatación final del pre-experimento pedagógico.* Se aplicaron métodos, técnicas e instrumentos de la investigación educativa para comprobar la efectividad de la estrategia metodológica dirigida a los maestros primarios para lograr la transformación deseada. Aunque es preciso destacar que en las acciones de la estrategia se controló de manera sistemática la elevación de los niveles de preparación, ya que la evaluación estuvo presente en todas sus fases.

Para evaluar de forma integral el nivel de preparación logrado en los maestros primarios con la aplicación de la estrategia metodológica, expuesta en el capítulo 2 de la tesis, se elaboró una escala ordinal del 1 al 3, donde en el nivel alto (3) se ubican los docentes que tengan entre 11 ó 13 de los indicadores establecidos evaluados en ese nivel, y los restantes en el nivel medio. En el nivel medio (2) se ubican los maestros que tengan entre 9 ó 10 indicadores evaluados en el nivel medio y el resto en alto y bajo. En el nivel

bajo (1) se encuentran los docentes que tengan entre 7 ó 9 indicadores evaluados en el nivel bajo y los restantes entre alto y medio. En todos los casos se utilizó además, una escala de medición cualitativa diseñada para evaluar los indicadores de cada dimensión (Anexo 25).

El pre-experimento siguió una secuencia lógica de acciones que permitió analizar los resultados, tomando en cuenta:

- El análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos a partir de la aplicación de métodos y técnicas en la constatación inicial sobre el estado inicial del nivel de preparación de los maestros primarios que participaron en el pre-experimento pedagógico, para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.
- El análisis cualitativo y cuantitativo de la evolución del nivel de preparación y la aproximación al estado deseado de los maestros primarios de la muestra investigativa a partir de la aplicación de la estrategia metodológica.
- La valoración de los resultados finales del pre- experimento pedagógico.

El pre-experimento permitió registrar el estado actual de la preparación del maestro primario para la realización del diagnóstico integral del escolar, antes de aplicar la estrategia metodológica (pre-test). Ello se puede constatar en el anexo 22 que presenta los resultados a partir de una tabla de distribución de frecuencia del pre-test. Cuenta con una escala de valores donde 1 equivale al nivel Bajo (B), 2 es Medio (M) y 3 es Alto (A).

Al introducir la estrategia metodológica, que aparece en el capítulo dos de la tesis; y finalizar la intervención en la práctica, se volvió a registrar el estado de la preparación del maestro primario para la realización del diagnóstico integral del escolar (post – test). Ello se presenta en el anexo 23 a partir de una tabla de distribución de frecuencia del post-test. Se compararon los valores antes y después de la aplicación de la estrategia

metodológica, lo que permitió valorar el nivel de efectividad de la misma; elementos que se recogen en el anexo 24. Se pueden observar además las gráficas que expresan el

comportamiento de los indicadores antes y después de la propuesta que aparecen a partir del anexo 33 hasta el 45.

Para comprobar el nivel en que se encontraban los sujetos de la investigación, tanto en el pre-test como en el post-test, se utilizó la escala de medición cualitativa (Anexo 25) donde se hizo corresponder la escala de valores: 1 es bajo (B), 2 es medio (M) y 3 es alto (A) a partir de los criterios para la evaluación para cada dimensión con sus respectivos indicadores.

### **3.2.1 Fase de obtención de la información (constatación inicial).**

Durante la primera fase de la estrategia metodológica se realizó la **obtención de la información** del estado inicial de la preparación para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares, de los maestros de la escuela primaria “Arcelio Suárez” miembros de la muestra seleccionada, a partir de la aplicación de diversos métodos y técnicas de obtención de la información, como el análisis de documentos, la entrevista y la observación a clases. (Ver anexos del 1 al 10)

Se utilizaron además *métodos teóricos* como el *análisis histórico-lógico*, que permitió conocer las causas que condicionan los bajos niveles de preparación de los maestros de la muestra de investigación, para la realización efectiva del mismo. El método *inductivo-deductivo* se utilizó para penetrar en el estudio del diagnóstico y el nivel de preparación del maestro para una mejor comprensión, así como las causas que condicionan los bajos niveles, teniendo en cuenta su carácter procesal que transita por etapas; es decir, la caracterización psicopedagógica como momento inicial en el diagnóstico, el pronóstico pedagógico a partir de las potencialidades y el análisis de las causas de las limitaciones, y las estrategias de aprendizaje o acciones que conduzcan a la transformación. El método *analítico-sintético* permitió fundamentar y verificar el problema científico.

Para la aplicación del método *análisis de documentos*, se tuvo en cuenta la selección de aquellos documentos que reflejaran el estado del problema, tanto a nivel nacional como de la escuela que forma la muestra de la investigación, como por ejemplo: las

Prioridades de la Educación Primaria durante los últimos cinco cursos (2002-2007); el sistema de trabajo político–científico y metodológico del centro; el convenio colectivo de trabajo; los informes de las visitas a clases; los Expedientes Acumulativos de los Escolares; los planes individuales de los maestros; las agendas y actas de los consejos de dirección; las actas de los colectivos de ciclo y de asignaturas. Se aplicó además el *análisis de los productos de la actividad del maestro y el alumno*, a partir de la revisión de los planes de clases, los diagnósticos integrales de sus alumnos y las libretas de los mismos.

El *objetivo* de la aplicación del método *análisis de documentos*, respectivamente, fue comprobar el tratamiento que se le brinda al nivel de preparación de los maestros primarios para la realización del diagnóstico integral de los escolares por la dirección del MINED en los últimos cinco cursos, así como conocer el estado del problema a nivel nacional; por los resultados de las visitas de Entrenamientos Metodológicos Conjuntos (EMC), especializaciones e inspecciones realizadas al centro docente; comprobar cómo se registra la información obtenida del diagnóstico integral de los escolares, así como la utilidad general que se le da al documento; comprobar la correspondencia entre la planificación y ejecución de las actividades de trabajo metodológico diseñadas en el centro docente dirigidas a elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización del diagnóstico integral de los escolares; comprobar qué tratamiento les brinda el Consejo de Dirección al nivel de preparación de los maestros primarios para la realización del diagnóstico integral de los escolares. (Anexos 2 al 8)

En el documento que refleja las **Prioridades** para la Educación Primaria por el MINED en los últimos cinco cursos (2002-2007) se destacan entre los aspectos que constituyen **debilidades** en esta etapa en cuanto a la realización del diagnóstico integral de los escolares, las siguientes cuestiones: el inadecuado uso del diagnóstico en función de un diseño efectivo del Sistema de Trabajo Metodológico para la atención a las diferencias de los alumnos. Entre las causas asociadas a esta debilidad se destaca, según el documento, el insuficiente nivel de preparación de cuadros y docentes para dirigir, sin esquematismos y tradicionalismos los cambios previstos en el Modelo de Escuela Primaria.

Las Prioridades de trabajo del curso 2004-2005 estuvieron dirigidas, entre otros aspectos a: concebir el diagnóstico integral y fino del centro, directivos, docentes, alumnos, familia y comunidad, como parte de la estrategia pedagógica de cada centro. Ello debía permitir evaluar científicamente el estado de la institución con respecto al Modelo de Escuela Primaria. Además, como otra prioridad importante para el curso, que responde a la preparación del maestro para el diagnóstico, se orientó instrumentar a nivel de centro un sistema de actividades educativas en correspondencia con el Fin y los Objetivos de la Enseñanza Primaria, que respondieran al diagnóstico integral de cada niño y niña. Aspectos que demuestran el interés del MINED en cuanto a este proceso.

Al finalizar el curso 2003-2004 se identificaron varias fortalezas dentro de la Educación Primaria, dentro de ellas se destaca la implementación del Modelo de Escuela Primaria en los Centros de Referencias Provinciales como elemento general, pero no se observó ningún avance relativo al diagnóstico de los escolares. Por el contrario, este elemento aparece en varios puntos de las debilidades que afectaron la efectividad del trabajo en la enseñanza. A continuación se presentan las limitaciones relacionadas con el diagnóstico del escolar durante este curso escolar:

- ❖ En la dirección de la clase es insuficiente la orientación, el trabajo diferenciado por niveles de asimilación y la utilización de las nuevas tecnologías en función del diagnóstico de cada niño.
- ❖ Insuficiente uso del diagnóstico para alcanzar efectividad en la atención individualizada a los niños en el desarrollo de habilidades para la vida, la educación de estilos de vida sanos y el incremento del aprendizaje.
- ❖ El trabajo metodológico aún no logra la preparación diferenciada de los docentes en cuanto al dominio de los contenidos y otras carencias que afectan su desempeño, como por ejemplo, el diagnóstico del alumno.

Teniendo en cuenta las debilidades de la enseñanza durante este curso se propusieron para el curso 2004-2005 *Prioridades* de trabajo, sin embargo, relacionada con el diagnóstico del alumno solo la siguiente: asegurar el uso del *diagnóstico fino e integral* de manera individualizada que permita evaluar la tasa de progreso en el aprendizaje de los alumnos. Estos aspectos reflejan las potencialidades y debilidades en cuanto a la

utilización del diagnóstico del escolar a nivel nacional, por lo que se observa que, en cierta medida, constituye una prioridad de trabajo en la enseñanza primaria. ¿Qué situación tienen los maestros de la escuela primaria Arcelio Suárez del municipio Sancti Spiritus que participaron en la investigación, al respecto?

Al revisar el **Sistema de Trabajo Científico-Metodológico** de la escuela que representa la muestra de la investigación, se constató que las Prioridades de trabajo de la escuela no responden ni a las debilidades, ni a las causas descritas en el informe del MINED. Por ejemplo, se identifica como única dificultad en cuanto al uso del diagnóstico integral de los alumnos, las deficiencias de la labor preventiva dentro y fuera de la clase; como causa, la falta de preocupación y experiencia en los docentes y estructuras para dirigir con éxito el proceso docente educativo, mientras que en las prioridades de trabajo de la escuela se expone la siguiente acción: garantizar la preparación de la estructura y docente para dirigir con calidad el proceso educativo, con énfasis en la clase y la formación de valores. Como se observa esta prioridad, no está dirigida a elevar los niveles de preparación de los maestros en los elementos precisos que pueden estar afectando el aprendizaje de los alumnos, sino que aborda cuestiones generales que no cumplen con el carácter individual y concreto del trabajo metodológico.

Al analizar el **Informe de trabajo metodológico de la escuela**, se constató que las actividades planificadas para el curso no responden a las Prioridades de la enseñanza, ni a las de la escuela. Por ejemplo: no se diseñó ninguna actividad metodológica relacionada con el diagnóstico del escolar; solo se precisan despachos individuales por partes de los maestros al Jefe de Ciclo, sobre los diagnósticos de sus respectivos grupos. Sin embargo, dentro de las deficiencias identificadas en el centro se encuentra en primer lugar, el hecho de que no se logran los niveles deseados en el aprendizaje de los escolares.

Estas concepciones demuestran que existe un serio divorcio entre diagnóstico y aprendizaje, lo que atenta contra la efectividad del proceso, ya que como es sabido el diagnóstico es el principio básico del aprendizaje del alumno. Además, evidencia que el trabajo metodológico diseñado por la escuela no responde a las necesidades

individuales de los maestros, por lo que constituye una limitación en el cumplimiento de sus funciones básicas: docente-metodológica, orientadora e investigación y de superación.

En los **Planes de los Consejos de Dirección** solo se precisan los elementos relacionados con el análisis del plan de superación del personal docente, sin más detalles o análisis descriptivos o cualitativos, y la ubicación del día en que se realizan las preparaciones metodológicas en la escuela – los cuartos sábados de cada mes. Es preciso destacar además, que la escuela realiza el grueso de sus actividades metodológicas de manera concentrada por Consejos Populares, en cumplimiento de la Resolución Ministerial 106/2004, la cual está dirigida a lograr que los maestros dominen los contenidos de los programas que imparten. Ello ha traído como consecuencia, sin desmeritar esta vía de trabajo metodológico, que se afecte el trabajo metodológico con carácter diferenciado, concreto y en función de los problemas y necesidades de cada maestro en particular.

Se constató además, que en los *puestos de dirección* solo se examinan los diagnósticos iniciales, lo que refleja la falta de control de la actualización de los diagnósticos en la medida en que avanza el curso escolar, lo que atenta contra el seguimiento del mismo por parte del maestro y por lo tanto no constituya un proceso.

En los **Informes de los controles a clases** realizados por los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos (EMC), inspecciones y visitas especializadas con la guía de observación a clases elaborada por el MINED, (Anexos 9 y 10) se constató que los indicadores más afectados son los relacionados con el uso del diagnóstico del escolar. Es decir, el indicador 2.2, que expresa la motivación y disposición hacia el aprendizaje de modo que el contenido adquiriera significado y sentido personal para el alumno; elementos de implicación directa con la esfera afectiva de la personalidad.

Estos aspectos demuestran que desde las actividades iniciales el maestro no ha propiciado que los alumnos sientan deseos de aprender lo nuevo, o de sistematizar lo aprendido, al plantear los nuevos conocimientos, aspecto esencial para crear un ambiente emocional positivo para el aprendizaje, donde las acciones realizadas durante el desarrollo de la clase adquieren un significado para el alumno, porque comprende y

valora la importancia de lo que aprende y hace para la vida práctica, y para su propio desarrollo como persona. En resumen, no se ha establecido una relación estrecha entre el diagnóstico de los alumnos o el grupo con los objetivos, contenidos y métodos seleccionados.

Otro indicador afectado es el 3.4 que expresa si se realizan tareas de aprendizaje donde se formulen actividades con los niveles de desempeño, principalmente en cuanto a los niveles de aplicación y de creación. Ello demuestra que las actividades o tareas de aprendizaje a solucionar por los alumnos no están dirigidas a atender las diferencias individuales, no reflejan diferentes niveles de desempeño con complejidad crecientes, de acuerdo al diagnóstico del aprendizaje de cada uno. Además no se propicia que los alumnos reflexionen conscientemente sobre los contenidos y que fijen sus características y relaciones esenciales en situaciones concretas de su práctica cotidiana. Estos elementos atentan contra la elaboración de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos, ya que no pueden aplicar lo que aprenden a las soluciones prácticas dentro y fuera de la clase.

El indicador 3.9 sobre la orientación de tareas de estudio independiente extraclase en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico, y en donde se expresan los niveles de desempeño, se ve afectado, principalmente por la manera en que no se intensifica la actividad intelectual de los alumnos, así como su motivación e interés por aprender, con la orientación de tareas que obliguen al alumno a la búsqueda de información en variadas fuentes de información, a realizar pequeñas investigaciones, etc., por supuesto, en estrecha correspondencia con el diagnóstico. Es decir, no se realizan suficientes estrategias de aprendizaje que favorezcan el autodidactismo, el aprendizaje desarrollador.

La revisión del **Expediente Acumulativo del Escolar** (E.A.E) permitió constatar que el mismo tiene un gran peso en la exigencia de la información cognitiva del alumno, no siendo así con la parte afectiva. Se pudo corroborar además que aún existen dificultades en el proceso de caracterización psicopedagógica de los alumnos, en cuanto a la redacción del informe y en la entrega pedagógica, ya que no se precisan los problemas del aprendizaje por elementos del conocimiento en cada una de las

asignaturas. Solo se profundiza con las asignaturas priorizadas. Se observa carencia de información que reflejen la personalidad del niño, y en la mayoría de los casos se obvia la parte afectiva del estudio. Por otra parte, en ocasiones la información obtenida en el diagnóstico de los escolares se registra fuera del E.A.E, por el reducido espacio que se dedica a la caracterización *pedagógica* (como aparece en el documento). Además se constató que este documento no exige las características psicológicas del niño.

**El análisis del producto de la actividad de los maestros:** diagnósticos integrales de los alumnos y plan de clases, se efectuó con el objetivo de comprobar cómo el maestro realiza el diagnóstico integral del escolar, y además cómo se concibe la planificación de la clase en correspondencia con dicho proceso. Se analizaron dos diagnósticos por maestros miembros de la muestra investigación, para un total de 56.

El análisis de los *informes de diagnósticos integrales* de sus alumnos, evidencian que los maestros dominan que este debe partir de una caracterización psicopedagógica, aunque 48 informes de 56 para un 85% solo explora la esfera cognitiva de la personalidad, lo que denota imparcialidad en el estudio al no explorar la esfera afectiva. Además, los datos que reflejan el diagnóstico de la personalidad del alumno en los diferentes contextos de actuación: escuela, familia y comunidad, resultan generalmente cuantitativos o pocos ilustrativos, como por ejemplo, cantidad de miembros en la familia, centro laboral de los padres, ubicación geográfica de la comunidad, entre otros, que aunque no están demás, no aportan suficiente información sobre lo que verdaderamente puede favorecer o entorpecer la educación del alumno, como pueden ser, aspectos de la convivencia familiar, de los métodos educativos utilizados por los padres o tutores, sobre la situación ideopolítica de la familia o la comunidad, entre otros aspectos.

Por otra parte, la totalidad de los informes de diagnósticos no precisan las potencialidades en los alumnos que permitan pronosticar el cambio educativo. Solo se centran en las limitaciones, sin análisis de las causas, lo que evidencia que no se trabaja con la zona de desarrollo próximo de los alumnos. Finalmente, se comprobó que los informes cuentan con acciones dirigidas a la transformación, aunque generalmente,

son las mismas para todos los alumnos, lo que demuestra incoherencia entre las dificultades o potencialidades individuales y la estrategia a seguir.

El *plan de clases* demostró que existe falta de precisión de las actividades dirigidas a atender las diferencias individuales de sus alumnos. O sea, no se planifica la clase teniendo al diagnóstico del alumno, como el elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso; es por ello que las tareas docentes planificadas son las mismas para todos los alumnos y por lo tanto no responden al diagnóstico. Las estrategias de aprendizaje son muy pocas en correspondencia con el grado y edad de los alumnos. Por ejemplo son insuficientes las estrategias de adquisición de la información como tomar notas, subrayado, consultas bibliográficas, búsqueda en diferentes fuentes de información y pequeñas investigaciones. Lo mismo sucede con las estrategias de análisis e interpretación de la información como la utilización de gráficas, esquemas, cuadros sinópticos, etc.

**El análisis del producto de la actividad de los alumnos:** *la revisión de libretas*, se realizó con el objetivo de comprobar si el maestro controla las actividades orientadas a sus alumnos en correspondencia con el nivel de desempeño alcanzado, y qué estrategias de aprendizaje utilizan los alumnos.

Se constató que el trabajo correctivo que se realiza en las libretas no está en correspondencia con el diagnóstico. Se le otorga la misma categoría: correcto e incorrecto, teniendo en cuenta en la solución del ejercicio la máxima exigencia. Ello denota que no se tuvo en cuenta hasta dónde puede llegar el alumno, según su situación académica y su evolución psicológica, es decir su zona de desarrollo próximo. Se observan suficientes ejercicios formales; no siendo así la utilización de gráficos, esquemas conceptuales, etc. Se observan además insuficientes tareas que estimulen la búsqueda de información en periódicos, revistas, pequeñas investigaciones, etc. Como elemento positivo es justo destacar, que se ha avanzado en el uso de la Colección Multisaber.

Al finalizar el análisis de documentos se realizó una **triangulación de fuentes** con el objetivo de buscar tipos de coincidencia entre las informaciones recopiladas. Ello

demonstró coincidencia, veracidad y objetividad de los resultados e inferencias realizadas.

La **observación a clases** (Anexos 9 y 10) se realizó con el *objetivo* de comprobar cómo el maestro dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del diagnóstico integral de sus alumnos. En las clases observadas los resultados demuestran que existen limitaciones para establecer una estrecha correspondencia entre el diagnóstico integral y los componentes del proceso: objetivo, contenido, métodos, medios de enseñanza, evaluación y formas de organización. Ellas son las siguientes:

- La atención a las necesidades de aprendizaje de cada alumno, de acuerdo al nivel de desarrollo alcanzado (limitaciones y potencialidades), dadas en su mayoría por la falta de preparación del maestro para diseñar las estrategias de aprendizaje que respondan al diagnóstico integral de los escolares.
- La adaptación del contenido a las necesidades cognitivas de los alumnos, observándose en ocasiones que los contenidos están por encima o por debajo de las posibilidades reales de los alumnos.
- Los métodos utilizados no responden a las características psicopedagógicas de los niños; por ejemplo, no se realizan trabajos en equipos y el peso de las actividades son de carácter individual, por lo que además no hay socialización del conocimiento.
- Las formas de organización utilizadas en las clases; casi siempre son frontales y tradicionales.
- No se utilizan diversas formas de evaluación como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que se correspondan con el diagnóstico de cada alumno y del grupo.
- La falta de exigencia en la corrección de las respuestas, acorde al diagnóstico.
- Se limita el carácter protagónico del alumno como centro activo de su propio aprendizaje, lo que afecta su desarrollo personal e intelectual.

Estos elementos demuestran que el maestro no tiene en cuenta al diagnóstico como elemento rector ante la instrumentación didáctica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, para una mejor dirección del aprendizaje. Es preciso destacar cómo en la mayoría de los casos, los maestros planifican y elaboran sus planes de

clases teniendo en cuenta la dosificación propuesta en el expediente de la asignatura, las horas clases por contenidos, y los tipos de clases, ignorando por completo el diagnóstico integral de sus respectivos grupos. Por ejemplo: en muchos casos el maestro imparte una clase de nuevo contenido, una de ejercitación y una de consolidación, e inmediatamente pasa a la de nuevo contenido de su programa, sin tener en cuenta si cada uno de sus alumnos venció el objetivo tratado.

Lo anteriormente expuesto evidencia que los maestros presentan bajos niveles de preparación para realizar el diagnóstico integral de los alumnos de manera efectiva, y además no utilizan el diagnóstico como punto de partida de su labor docente- educativa, es decir, no se utiliza el diagnóstico para concebir sus sistemas de clases. Ello denota además, desconocimiento de las etapas del mismo. Es decir, en primer lugar, no se realiza correctamente la caracterización psicopedagógica, en segundo lugar no se elabora un pronóstico de aprendizaje del alumno a partir de sus potencialidades y debilidades que permita al maestro tener la proyección futura del alumno, y en tercer lugar, no se elaboran las estrategias de aprendizaje o acciones que respondan a las necesidades afectivas y cognitivas de cada alumno. O sea, no se utiliza la información que ofrece el diagnóstico para la correcta dirección del aprendizaje, en función de las diferencias individuales y por lo tanto, la clase no presenta una concepción desarrolladora y no conduce a un alto nivel de desarrollo de los escolares.

Al realizar las **entrevistas** a los maestros de la muestra (Anexo 1) con el *objetivo* de obtener información sobre el nivel de preparación de los maestros para la realización del diagnóstico integral de sus alumnos, se comprobó que al indagar sobre el nivel con que iniciaron los estudios para maestros, 17 maestros ingresaron con 9. grado a las escuelas formadoras de maestros primarios y se encuentran graduados, para un 60,7%; 11 maestros se encuentran estudiando en la licenciatura para un 39,2% y 1 maestro no estudia, ni se supera, aunque es graduado de nivel medio en la carrera. Estos elementos permitieron confirmar que el 96,4 % de los maestros de la muestra de investigación ha recibido asignaturas en el plan de estudio del pre-grado que los prepare para realizar el diagnóstico integral de sus alumnos.

Sin embargo, al indagar sobre el dominio que presentaban sobre la estructura de la personalidad, así como las formaciones psicológicas que integran las esferas afectiva y

cognitiva de la personalidad del alumno, 24 maestros de 28, para un 85,7% hizo referencia a algunas formaciones, indistintamente de ambas esferas. Algo parecido sucedió al interrogarlos sobre los métodos y técnicas que se pueden aplicar para diagnosticar el desarrollo de la personalidad de sus alumnos. El 100% de los maestros hizo referencia algún método o técnica, pero es insuficiente por no conocerse más de dos o tres métodos. Los más utilizados, según ellos son el dibujo, la composición y la técnica de los diez deseos.

Cuando se interrogó sobre la forma en que se realiza el diagnóstico integral de los escolares, 18 maestros de 28, que representa el 64, 2 % de los entrevistados, respondieron que el diagnóstico del alumno se hacía con la utilización de *instrumentos*, aunque no precisaron cuáles. Pero opinaron que se diagnosticaba la situación académica de las asignaturas, o sea, parte de la esfera cognitiva. Solo 8 maestros de 28, que representa el 28,5 % mencionó elementos de la esfera afectiva y ninguno reconoció como parte del diagnóstico del alumno el pronóstico a partir de las potencialidades o limitaciones. No hicieron referencia además, a las estrategias de aprendizaje. Aunque al explicarles en que consistían refirieron elementos de juicios positivos.

Estos aspectos evidencian que los maestros conocen de manera general qué es el diagnóstico. Las limitaciones radican en los aspectos que convierten al mismo en proceso, así como en la utilización del término indistintamente: unos utilizan caracterización, otros lo nombran diagnóstico. Esta situación demuestra que no se reconoce el carácter primario de la caracterización con respecto al diagnóstico del escolar.

Al indagar sobre los resultados que han obtenido en su práctica educativa con la realización del diagnóstico integral de sus escolares, 14 maestros de 28, que constituye el 50 % de la muestra, mencionó que les ha permitido conocer el nivel de conocimientos logrados hasta la fecha, obviando completamente la parte afectiva de la personalidad; 12 maestros de 28 que representa el 42,8 % mencionó que el diagnóstico le permitió diseñar las actividades de su clase en función de sus alumnos, pero sin hacer referencia a la correcta concepción, planificación e impartición de sus clases; 14

maestros de 28 para un 50% expresó que el diagnóstico les ha permitido detectar las dificultades ortográficas, problemas en el cálculo, tipo de lectura, caligrafía y su situación familiar. Sin embargo, 15 maestros de los 28, que representa un 53,5 % defiende el criterio de que no necesitaron de los diagnósticos para lograr los resultados, lo que denota falta de científicidad en su labor educativa y de concientización sobre la utilidad del mismo.

Como elemento final en el diagnóstico inicial o fase de obtención de la información es necesario destacar que a pesar de las dificultades descritas, los *planes de superación del centro* son limitados, solo 6 maestros de la muestra se encuentran matriculados en la Maestría en Ciencias de la Educación y solo han recibido cursos de superación pos-graduada que tengan relación con el tema del diagnóstico del alumno, las jefas de ciclo y la directora, por lo que la función investigativa y de superación en función del diagnóstico del alumno, que constituye la segunda dimensión de la propuesta se encuentra afectada.

Es preciso destacar los resultados obtenidos con la aplicación del método empírico de la investigación cualitativa: **grupos de discusión**, que aunque funcionaron durante la aplicación de la estrategia metodológica, específicamente en los talleres profesionales, permitieron captar un discurso colectivo que aportara datos para el reforzamiento y la solución del problema científico planteado, es decir, cómo elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.

Se trabajó con tres grupos de discusión de 8 miembros cada uno. Permitieron al coordinador, una vez concluidos los talleres, contestar las preguntas de los participantes sobre el para qué, para quién o el por qué del estudio realizado sobre el tema del taller, a modo de post-entrevista. El trabajo con los grupos de discusión permitió además, un análisis conjunto en pie de "igualdad" entre los participantes y el coordinador. Estas posibilidades transformaron los grupos de discusión de un dispositivo de control, en un dispositivo de promoción.

La reflexión grupal estuvo dirigida a la discusión del tema de las causas que condicionan los bajos niveles de preparación del maestro para la realización del diagnóstico integral del escolar de manera efectiva. Se identificaron informantes claves para recoger informaciones sólidas, coherentes y objetivas. En estos grupos de discusión se expresaron, de manera general, ideas, dudas, puntos de vista, etc. Con el discurso colectivo recogido se aplicó la técnica *análisis de contenido* que permitió identificar entre los planteamientos más significativos los siguientes:

- ❖ El diagnóstico integral de los alumnos no se realiza de manera efectiva por diferentes razones, objetivas y subjetivas, tales como: el poco dominio de los elementos teóricos del diagnóstico integral, la limitada bibliografía en las escuelas sobre el tema, el poco dominio de los métodos y técnicas para diagnosticar a los alumnos, el desconocimiento de los elementos de la psicología científica para la exploración de la personalidad de la edad infantil, la limitada preparación metodológica que reciben al respecto, por la falta de autopreparación, por la falta de tiempo, porque ven inutilidad en el diagnóstico (lo que denota falta de concientización y científicidad al respecto), porque sienten rechazo hacia el diagnóstico, por la falta de exigencia.
- ❖ Lo que dominan del diagnóstico integral del escolar es resultado de la práctica sistemática; lo han aprendido en el aula, en la preparación de la asignatura, en las preparaciones metodológicas por las diferentes estructuras de dirección. Consideran que en el pre-grado han aprendido la base teórica, pero el mayor nivel de conocimientos ha sido adquirido durante la práctica pedagógica cotidiana, la experiencia y con la ayuda de los maestros de más dominio sobre el tema, ya que la escuela ha permitido reafirmar lo aprendido.

Para culminar el diagnóstico inicial se realizó la **triangulación metodológica** y convergencia de los métodos y técnicas aplicados (análisis de documentos, entrevista, observación a clases, el análisis del producto de la actividad del maestro y el alumno) para determinar la exactitud de las conclusiones en las informaciones recogidas por las distintas fuentes de información. Se comprobó que en la mayoría de los planteamientos recogidos por los diferentes métodos y técnicas existía coincidencia; ello impidió que se aceptara demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales. Permitted además ampliar el ámbito, la densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de

la investigación. La triangulación ayudó además, a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo investigador y a incrementar la factibilidad, objetividad y validez del diseño experimental.

Los resultados obtenidos producto de la triangulación metodológica que evidencian el estado actual de los maestros seleccionados como muestra en la investigación, en cada una de las dimensiones e indicadores establecidos se expresan en una tabla de distribución de frecuencia del pre-test que aparece en el anexo 22.

Un análisis cualitativo del comportamiento de las dimensiones e indicadores evaluados en el diagnóstico inicial (pre-test) evidencia que existen grandes dificultades en la tercera dimensión, *la preparación del maestro para el diagnóstico desde la función docente-metodológica*, ya que los resultados obtenidos – entre un 78,5 % y 92,8% de la muestra seleccionada ubicados en el más bajo nivel de preparación (valor 1) –se encuentran en el establecimiento de la correcta relación entre el diagnóstico y los componentes del proceso: objetivo, contenido, métodos, medios de enseñanza, evaluación y formas de organización; elementos que constituyen a su vez los respectivos indicadores de la dimensión. Ello demuestra que el diagnóstico no constituye un elemento rector ante la concepción, planificación e impartición de las clases, por lo tanto se está quebrantando el principio básico de la didáctica desarrolladora.

Es preciso destacar que las otras dos dimensiones - *la preparación para el diagnóstico desde la función orientadora y desde la función investigativa y de superación*, respectivamente, también se encuentran afectadas. El bajo nivel de preparación (valor 1) de la primera dimensión fue de entre un 71,4% y un 89,2%; mientras que en la segunda dimensión fue de un 64,2% a un 92,8% en la muestra seleccionada para la investigación. Estas informaciones pueden corroborarse observando el anexo 22 de la tesis.

A partir de los resultados obtenidos en la constatación inicial de la muestra seleccionada, se aplicó la estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación de los maestros para la realización efectiva del diagnóstico integral de los

escolares, con los presupuestos teóricos y metodológicos expuestos en los capítulos anteriores de la tesis; siempre teniendo que en cuenta el carácter histórico y concreto de la investigación científica, por lo que la flexibilidad de las acciones diseñadas como parte del sistema de trabajo metodológico donde se insertó la estrategia metodológica, contribuyó a la efectividad y viabilidad de la misma.

### **3.2.2 Fase de utilización de la información y constatación final de la estrategia metodológica.**

A partir de los resultados obtenidos en la constatación inicial, se aplicó la estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares. Para ello se consideró necesario aplicar el método teórico de la modelación, a partir de la adaptación de las acciones diseñadas a la situación concreta de la Escuela Primaria “Arcelio Suárez”, durante el proceso de aplicación y validación en la práctica pedagógica de la estrategia metodológica, como segunda fase del pre-experimento pedagógico.

Se aplicó además el método teórico enfoque de sistema para la elaboración de la estrategia metodológica, ya que esta estuvo formada por componentes que cumplieron diferentes funciones y mantuvieron formas estables de interacción entre ellas

Las acciones realizadas como parte de la estrategia metodológica fueron las siguientes:

- Preparación Metodológica Concentrada, Reuniones metodológicas, Entrenamiento Metodológico Conjunto de Base, Talleres profesionales, Clase metodológica, Clase demostrativa, Clase abierta, Control de la actividad docente, Preparación de la asignatura, Autopreparación.

#### ***3.2.2.1 Valoración de las acciones teórico-metodológicas realizadas durante la aplicación de la estrategia metodológica.***

Como balance final se constató que se logró elevar el nivel de preparación de los maestros primarios en la muestra seleccionada para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares, a partir de los siguientes criterios:

1. La Preparación Metodológica Concentrada (Anexo 26) se realizó en cumplimiento de la Resolución Ministerial 106/2004 que norma la participación de los dirigentes y funcionarios de las provincias y los municipios en la dirección del trabajo docente y metodológico que se realiza en las escuelas.

La actividad permitió precisar la importancia del trabajo metodológico como forma básica del EMC, para la dirección del proceso pedagógico. Se argumentaron las concepciones que se defienden en el Modelo de Escuela Primaria sobre el diagnóstico integral del escolar, su importancia para la dirección del aprendizaje, a partir de la relación que debe establecerse entre el diagnóstico y los componentes del proceso para la planificación, ejecución, control y evaluación del PEA. Para ello se realizó un análisis con un contenido específico de un programa. Esta actividad fue dirigida por el director del centro docente (de la muestra), con la colaboración de los jefes de ciclo. Se propuso una serie de interrogantes que provocaron el debate entre los participantes, que permitió consensuar la solución del problema planteado, es decir, cómo utilizar el diagnóstico integral del alumno en la dirección del aprendizaje.

2. Las reuniones metodológicas (Anexo 27) se realizaron con el total de maestros que conformaban ambos ciclos – graduados y en formación. En ellas se puso en práctica la comunicación directa y el debate, que permitieron reflexionar acerca de los fundamentos teóricos y metodológicos asumidos en la investigación que sustentan el diagnóstico integral del escolar y la necesidad de su realización en la escuela primaria; encontrar soluciones colectivas, escuchar valiosas experiencias y consensuar el problema de la limitada preparación del maestro para el diagnóstico.

3. En el Entrenamiento Metodológico Conjunto de Base (Anexo 28) se realizó partiendo de un *diagnóstico* (primer momento del EMC), donde se controló la preparación que poseían los maestros en cuanto al diagnóstico del escolar y las posibles causas de los problemas, con vistas al diseño de acciones. Se identificaron los maestros que recibirían atención diferenciada como objetos de transformación. En el segundo momento, es decir, la demostración, se realizó teniendo en cuenta que el trabajo metodológico es el núcleo central del EMC. Bajo la concepción de que el maestro debe *conocer, saber y saber hacer*, las acciones realizadas lograron que los maestros, a

través de una actividad científico-metodológica, profundizaran en las cuestiones teóricas que convierten al diagnóstico en punto de partida del aprendizaje desarrollador. Ello permitió retomar los aspectos trabajados en la preparación metodológica concentrada e introducir otros, según las necesidades concretas de los maestros. Las acciones de demostración fueron las siguientes:

- Análisis de las exigencias que garantizan el éxito en la dirección del proceso pedagógico, para la vinculación entre el diagnóstico y los componentes del proceso.
- Análisis del proceder metodológico para realizar el diagnóstico integral del escolar, teniendo en cuenta los diferentes contextos de actuación: escuela, familia y comunidad; los métodos que deben utilizarse para diagnosticar la personalidad de los alumnos; qué hacer en la caracterización psicopedagógica; en el pronóstico con énfasis en la búsqueda de las potencialidades y cómo diseñar las acciones que conduzcan a la transformación del alumno.
- Demostrar cómo se utiliza el diagnóstico del escolar como punto de partida de las acciones del aprendizaje. Para ello se analizó el proceder metodológico propuesto para la aplicación creadora del diagnóstico integral del escolar en la correcta dirección del aprendizaje, de manera que se convierta en el elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso y las estrategias de aprendizaje.

El tercer momento del EMC de Base, es decir, el control-evaluación permitió medir las transformaciones alcanzadas y dejar definidas las metas y proyecciones de trabajo para la próxima etapa.

4. Los talleres profesionales (Anexo 29) permitieron que los maestros:

- ✓ Comprobaran el nivel de conocimientos y habilidades que poseían para realizar el diagnóstico integral de sus escolares, a partir del debate, la discusión, y el análisis de las mejores experiencias en cuanto a la aplicación del diagnóstico en la práctica pedagógica cotidiana, como las principales tendencias de su aplicación en la pedagogía cubana. Se contó con una activa participación de los maestros de la muestra que se encuentran matriculados en la Maestría de Amplio Acceso del Ministerio de Educación.
- ✓ Identificaran los elementos que integran las esferas afectivo-motivacional y cognitivo-instrumental de la personalidad, para la caracterización

psicopedagógica del escolar primario y el pronóstico pedagógico, de manera que se explore integralmente la personalidad del alumno

- ✓ Distinguiran y ejercitaran diversos métodos y técnicas para diagnosticar la personalidad de los alumnos, así como conocer su aplicación a partir de los procedimientos metodológicos expuestos la tesis para cada instrumento. Además de reconocer su importancia.
  - ✓ Valoraran la importancia de la caracterización de la familia y la comunidad del alumno, como agentes socializadores que intervienen en la educación del alumno, para la concepción del diagnóstico integral de su personalidad.
  - ✓ Distinguiran y ejercitaran las vías para establecer relaciones correctas entre el diagnóstico y los objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza, evaluación y formas de organización del proceso pedagógico, de manera que se utilizara el diagnóstico como el elemento rector de la instrumentación didáctica para la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - ✓ Ejercitaran distintas alternativas de estrategias de aprendizaje en función del diagnóstico integral de los escolares.
  - ✓ Valoraran el cumplimiento de la función investigativa del maestro primario en la actualidad cubana y su relación con el diagnóstico integral del alumno.
5. Las clases metodológicas, demostrativas y abiertas permitieron a los maestros a partir del cumplimiento de la línea de trabajo metodológico: “El diagnóstico integral del alumno: punto de partida del aprendizaje desarrollador” en primer lugar, desde el punto de vista metodológico, analizar cómo el diagnóstico integral del alumno constituye un punto de partida del aprendizaje desarrollador. En segundo lugar, demostrar a través de una clase cómo se comportan las proposiciones metodológicas orientadas en la clase metodológica y finalmente generalizar las experiencias más significativas sobre la utilización efectiva del diagnóstico integral del alumno en la clase y comprobar cómo se cumplió lo orientado en las reuniones metodológicas u otras acciones realizadas.
6. El control de la actividad docente, permitió a los maestros demostrarles a sus visitantes si realmente aprendieron durante las diferentes acciones de la estrategia y sobre todo, demostrar cómo se utiliza el diagnóstico integral de sus alumnos en las clases, para corroborar si verdaderamente constituye un punto de partida del

aprendizaje desarrollador. Ello evidenció cómo los maestros fueron incorporando a su modo de actuación profesional, las recomendaciones y orientaciones metodológicas realizadas con respecto a la utilización del diagnóstico integral de los escolares en la dirección del aprendizaje.

7. La preparación de la asignatura permitió establecer un contacto directo entre el jefe de ciclo y los maestros, ya que en esta actividad se puso de manifiesto el nivel de desarrollo alcanzado en el docente por las diferentes acciones de la estrategia metodológica. Para lo cual, se planificaron previamente las acciones que favorecieran la preparación del docente, con un carácter individual y colectivo, de manera que se pudieran sintetizar las vías y medios para dar cumplimiento a los objetivos de la asignatura, en estrecha correspondencia con el diagnóstico integral de cada alumno y el grupo, a partir de un correcto diseño de los sistemas de clases.
8. La autopreparación del maestro estuvo en dependencia del nivel de preparación logrado, de la experiencia y las necesidades concretas de cada docente. El control de la misma se realizó a partir de la evaluación sistemática de las actividades orientadas para la autopreparación en cada acción de la estrategia, teniendo en cuenta su participación e implicación manifestada. Se observó que en la medida que se avanzaba en la estrategia la motivación por la autopreparación sobre el tema del diagnóstico se hizo cada vez mayor.

### **3.2.3 Fase de evaluación de la información y constatación final del pre-experimento.**

#### *3.2.3.1 Descripción del nivel de preparación logrado, por dimensiones e indicadores, después de la aplicación de la estrategia metodológica (pos-test).*

Con la aplicación de métodos, técnicas e instrumentos de la investigación educativa se comprobó la efectividad de la estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares. Aunque se evaluó cada acción de la estrategia, se escogió además para evaluar el nivel alcanzado, la prueba pedagógica y la observación a clases.

La prueba pedagógica (Anexo 31) se aplicó con el objetivo de diagnosticar el nivel de preparación logrado por el maestro después de la aplicación de la estrategia metodológica. Esta se realizó por los elementos del conocimiento previstos, como parte de las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares. Consistió en un instrumento escrito, donde reflejaron su dominio sobre el diagnóstico integral del escolar, teniendo en cuenta las concepciones que se defienden en la tesis. Fue un ejercicio de reflexión, de comprensión, que implicó un tiempo prudencial para su ejecución. La observación a clases se realizó con la misma guía del diagnóstico inicial (Anexo 9) y los aspectos de la guía que responden a las dimensiones e indicadores establecidos que fueron observados con mayor profundidad, aparecen en el anexo 10.

La **triangulación metodológica** de los métodos aplicados para el post-test (prueba pedagógica y la observación a clases), permitió determinar la exactitud de las conclusiones arribadas sobre el nivel de preparación logrado en los maestros después de aplicada la estrategia metodológica (Anexo 23). Para valorar el resultado final obtenido se utilizó la escala de medición cualitativa elaborada para evaluar el nivel de preparación del maestro primario en cuanto a la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares. (Anexo 25)

Como se presenta en las tablas de distribución de frecuencia del post-test (Anexo 23), a partir del análisis porcentual realizado, el nivel de preparación logrado en los maestros después de la aplicación de la estrategia metodológica fue *alto*. En la dimensión 1 (La preparación para el diagnóstico desde la función orientadora) se logró elevar la preparación a un nivel alto entre el 92,9 % al 96,4 % de los maestros; a un nivel medio entre el 3,6% y el 7,1% de los maestros; no quedando maestros de la muestra en un nivel bajo, demostrando que fue una de las dimensiones de mejores resultados logrados.

Los resultados de la dimensión 2 (La preparación para el diagnóstico desde la función investigativa y de superación) logró resultados entre el 92,9% y el 100% de sus maestros ubicados en el nivel alto de preparación; el 3,6% de los maestros en el nivel medio; mientras que otro 3,6% se mantuvo en el nivel bajo. Ello evidencia la existencia

de dificultades, lo que demanda nuevas tareas para continuar elevando la preparación de los maestros, en cuanto a la identificación y jerarquización de los problemas del alumno que obstaculizan el proceso pedagógico en los diferentes contextos de actuación: escuela, familia y comunidad; la permanente observación y análisis crítico de las regularidades presentadas en el proceso de diagnóstico, la actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno y la constante actualización teórica sobre el tema del diagnóstico de los escolares.

La dimensión 3 (La preparación para el diagnóstico desde la función docente-metodológica) los resultados obtenidos fueron de un 71,4 % a un 92,9 % de maestros ubicados en la categoría alta, la categoría media (2) se ubicó entre un 3,6% a un 21,4% de los maestros; mientras que en el nivel bajo (1) se mantuvo entre el 3,6% y el 10,7% de los maestros que no lograron resultados positivos con la aplicación de la estrategia, lo que demuestra que aún se necesita continuar trabajando con respecto a la utilización del diagnóstico del alumno, principalmente, para la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en comparación con el estado inicial los resultados generales de la dimensión fueron satisfactorios.

Los resultados logrados con la aplicación de la estrategia metodológica por indicadores, se comportaron de la siguiente forma (Ver además los gráficos en los anexos del 34 al 46):

Dimensión I: La preparación para el diagnóstico desde la función orientadora.

- Con el indicador 2.1: la realización de la caracterización psicopedagógica, se logró que 26 maestros de 28 para un 92,9% se ubicara en el nivel alto, 2 de 28 para un 7,1% logró niveles medios; nadie quedó en el nivel bajo.
- Con el indicador 2.2: el pronóstico pedagógico, se logró que 27 maestros de 28 para un 96,4% alcanzara niveles altos, 1 de 28 para el 3,6% lograra niveles medios y nadie quedara en el nivel bajo.

Dimensión II: La preparación para el diagnóstico desde la función investigativa y de superación.

- Con el indicador 3.1: identificación y jerarquización de los problemas: escuela, familia y comunidad, se logró que 26 maestros de 28 para un

92,9% lograran altos resultados, 1 de 28 para un 3,6% se ubicara en los niveles medios y bajos respectivamente.

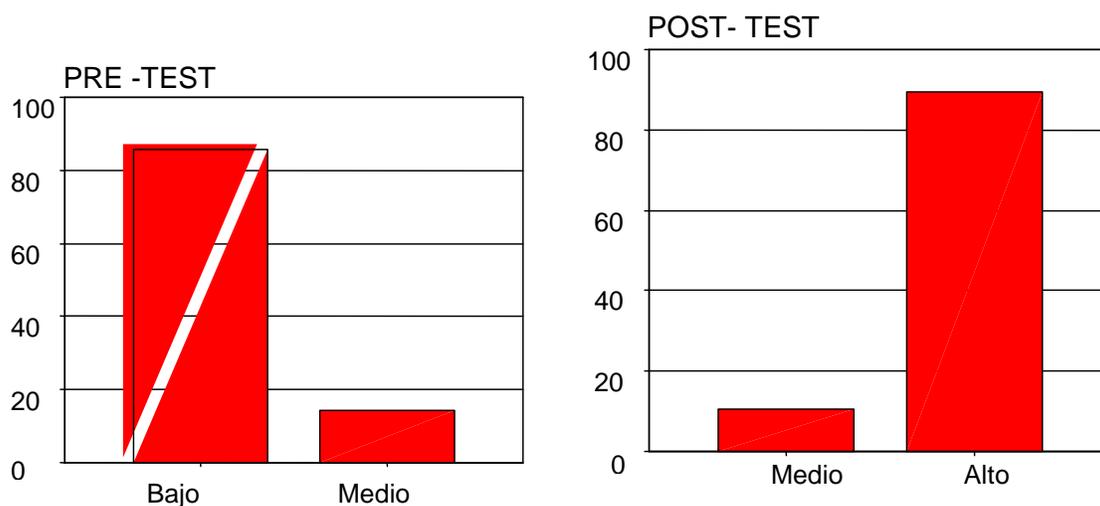
- Con el indicador 3.2: el análisis crítico de las regularidades en la aplicación del diagnóstico, se logró que los 28 maestros para un 100% lograra altos niveles, lo que denota efectividad de la propuesta.
- Con el indicador 3.3: la actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno, se logró que 27 de maestros de 28 para un 96,4 lograra altos resultados, mientras que en el nivel medio, 1 maestro de 28 para el 3,6%, no quedando nadie en un nivel bajo.
- Con el indicador 3.4: la constante búsqueda y actualización teórica, se logró que los 28 maestros alcanzara un nivel alto para un 100%.

Dimensión III: La preparación para el diagnóstico desde la función docente – metodológica.

- Con el indicador 1.1: la relación entre el diagnóstico y el objetivo, se logró que 22 maestros de 28, que representa el 78,6 % de la muestra alcanzara altos niveles; 4 de 28 que representa el 14,3 % alcanzar niveles medios; mientras que 2 maestros de 28 que representa el 7,1% se mantuviera en niveles bajos.
- El indicador 1.2: la relación entre el diagnóstico y el contenido, arrojó los siguientes resultados: 24 maestros de 28 que representa 85,7% alcanzó el nivel alto, 2 maestros de 28 que representa el 7,1% se ubicaron en los niveles medio y bajo respectivamente.
- Con el indicador 1.3: la relación entre el diagnóstico y los métodos, se obtuvieron los siguientes resultados: 25 maestros de 28 que representa el 89,3% logró un nivel alto, 2 de 28 para un 7,1% niveles medios y 1 maestro para el 3,6% de la muestra mantuvo bajos niveles.
- Con el indicador 1.4: la relación entre el diagnóstico y los medios de enseñanza, 26 maestros de 28 para un 92,9% logró altos resultados, 2 maestros de 28 para un 7,1% logró niveles medios; mientras que nadie quedó en el nivel bajo.
- Con el indicador 1.5: la relación entre el diagnóstico y la evaluación, 25 maestros de 28 para un 89,3% logró altos niveles, 3 de 28 para un 10,7% logró niveles medios; nadie quedó en el nivel bajo.

- Con el indicador 1.6: la relación entre el diagnóstico y las formas de organización, 26 maestros de 28 para un 92,9% logró altos niveles, 2 de 28 para un 7,1% logró niveles medios; nadie quedó en el nivel bajo.
- Con el indicador 1.7: las estrategias de aprendizaje, los resultados fueron inferiores, lo que demuestra mayores problemas en esta etapa del diagnóstico. 20 maestros de 28 que representa el 71,4% logró niveles altos, 6 de 28 para un 21,4% logró niveles medios; mientras que 2 maestros para un 7,15 se mantienen en el nivel bajo.

Finalmente, la evaluación general después de aplicada la estrategia metodológica se comportó de la siguiente forma: 25 maestros de 28 para un 89,3% logró un tercer nivel de preparación, 3 maestros de 28 para un 10,7% logró un segundo nivel; no quedando nadie en el bajo nivel de preparación, lo que denota alta efectividad y significatividad de la propuesta. Ello demuestra que independientemente de que algunos maestros presentaron dificultades en algunos indicadores, indistintamente, el resultado final fue satisfactorio, por lo que el 100% de la muestra seleccionada se movió de una categoría para otra en orden ascendente de los niveles, al finalizar la estrategia metodológica. En resumen, se puede apreciar que los resultados finales generales son superiores que los iniciales, como se exponen en las gráficas y tablas siguientes:



### RESULTADOS FINALES DEL PRE - TEST

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Bajo	24	85,7	85,7	85,7
	Medio	4	14,3	14,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

### RESULTADOS FINALES DEL POST - TEST

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Medio	3	10,7	10,7	10,7
	Alto	25	89,3	89,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Los indicadores de mejores resultados fueron los correspondientes a las primera y segunda dimensiones. Ello demuestra la motivación, implicación y concientización que se logró con la realización de las acciones de la estrategia metodológica, principalmente con los talleres profesionales que constituyeron las acciones de mayor rigor, de mayor tiempo dedicado y actividades desarrolladas.

Los indicadores de más bajos resultados fueron los correspondientes a la tercera dimensión, la preparación para el diagnóstico desde la función docente- metodológica, ello denota que aunque se lograron resultados satisfactorios, aún se necesita de preparación para lograr que el diagnóstico se convierta en el elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso, en función del aprendizaje desarrollador, ya que se considera que por las características que presenta la muestra seleccionada anteriormente descritas, para lograr la efectividad o por lo menos, mayores resultados en la realización del diagnóstico, se necesita de experiencia, constancia en la preparación y práctica sistemática desde una posición científica.

*3.2.3.2 Análisis estadístico de los resultados de la aplicación de la estrategia metodológica en el pre – test y el pos – test.*

Como se puede observar en el procesamiento estadístico aplicado a los resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia metodológica, de manera general, fueron muy buenos. Ellos se presentan en el anexo 32 que expresan las medidas descriptivas o estadígrafos: moda, media y mediana. Estas se utilizaron para la elaboración y fundamentación de tablas y gráficos, que muestran y analizan el nivel de preparación de los maestros antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.

La **media** o promedio de los datos de los indicadores en el pre - test, fue de 1,14 (recordar que se utilizó los niveles: 1 bajo, 2 medio, 3 alto), mientras que en el pos – test fue de 2,89. Aunque el cambio que se operó fue sustancial se continúa presentando dificultades, pues aún los maestros deben ganar en preparación para la utilización del diagnóstico integral en la dirección del aprendizaje, lo que constituye esencia de la función docente – metodológica, de manera que se establezca una relación correcta entre el diagnóstico y los componentes del proceso.

La **mediana** o dato que ocupa la posición central en la lista de los datos ordenados, fue 1, 00 en el pre-test; mientras que en el post-test fue de 3,00 lo que refleja que los indicadores se encontraban de manera general en un bajo nivel antes de aplicar la estrategia metodológica y después de aplicada se elevaron a un nivel alto, por lo que demuestra significatividad.

La **moda** o dato más frecuente fue de 1 en el pre-test, mientras que después de aplicada la propuesta los resultados fue de 3, lo que refleja que son superiores, ello demuestra además que los resultados finales son altamente significativos ya que todos los maestros lograron elevar su nivel de preparación.

El comportamiento por indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica puede ser apreciado con mayor nivel de comprensión desde el punto de vista estadístico en los anexos del 33 al 45. En el se exponen además de las gráficas comparativas antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica, las tablas de valores porcentuales y frecuencias acumuladas por niveles en el pre-test y el post-test.

Es importante señalar que para todo el procesamiento estadístico se utilizó el Paquete Estadístico SPSS para Windows 11.5.

### **3.3 Conclusiones sobre los principales resultados obtenidos durante la intervención en la práctica.**

- La aplicación de la estrategia metodológica se aplicó teniendo en cuenta las condiciones organizativas y las características de la Escuela Primaria “Arcelio Suárez” del municipio de Sancti Spíritus. Ello demostró el carácter flexible, validez y adaptabilidad de sus acciones para ser empleada en otros contextos.
- En cumplimiento de sus exigencias, la estrategia metodológica permitió su inserción en el sistema de trabajo metodológico de la escuela, como forma básica del método de EMC, por lo que su aplicación motivó e incluyó la participación de todos, miembros o no de la muestra seleccionada como parte de la investigación. Además implicó una participación activa de los jefes de ciclo.
- Las acciones metodológicas realizadas propiciaron un clima psicológico afectivo y propicio para el aprendizaje, el intercambio, el debate; es decir, la búsqueda conjunta de la solución al problema científico planteado. Se pudo constatar que con la aplicación de la estrategia metodológica se logró:
  - Motivación, concientización e implicación de los maestros en torno al tema de la preparación para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.
  - Rectificación de la posición asumida hasta el momento en cuanto al proceso de diagnóstico del alumno, lo que conllevó a un mejoramiento de sus respectivos diagnósticos individuales y grupales, a partir de que se asumió las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación de los maestros primarios en cuanto a la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.
  - Entre los elementos que aún afectan la preparación de los maestros para la realización del diagnóstico se destaca, en lo relacionado a la función docente-metodológica, al no utilizar el diagnóstico integral de los escolares para la planificación, ejecución, control y evaluación del PEA.
  - Los mejores resultados fueron obtenidos en cuanto a la preparación para el diagnóstico desde la función orientadora y desde la función investigativa y

de superación. Ello denota que los maestros asimilaron con mayor efectividad, las actividades realizadas relacionadas con la caracterización psicopedagógica, el pronóstico del aprendizaje, la identificación y jerarquización de los problemas, el análisis crítico de las regularidades en la aplicación del diagnóstico, la actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno y la constante búsqueda y actualización teórica.

- Los resultados finales de la intervención en la práctica fueron los siguientes: el 89,3% de los maestros logró un nivel alto de preparación; mientras que el 10,7% de los maestros logró un nivel medio de preparación, no quedando nadie en el nivel bajo. Ello demuestra que con la aplicación de la estrategia metodológica se elevó el nivel de preparación de los miembros de la muestra, lo que corrobora la significatividad de la propuesta.

## CONCLUSIONES GENERALES

- ❖ Al analizar las concepciones teóricas y metodológicas que sustentan la preparación del maestro para la realización del diagnóstico integral del escolar, fue posible discernir un amplio espectro de conceptos sobre el mismo. Sin embargo, existe convergencia en un núcleo conceptual de base que permite asumir al diagnóstico del escolar como un proceso que se realiza con el objetivo de conocer la situación o realidad educativa del alumno, a partir de cuyos resultados se elabora un programa correctivo, acciones o estrategias dirigidas a la transformación. Se manifiestan en la bibliografía visiones diferenciadas en cuanto a la terminología, el alcance y algunos aspectos internos del proceso.
- ❖ En la constatación del estado actual de la preparación para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, en los maestros primarios miembros de la muestra de investigación, se evidenciaron dificultades tales como:
  - Limitada utilización de métodos y técnicas para el diagnóstico de la personalidad de los alumnos, principalmente de la esfera afectiva; lo que afectaba directamente a la caracterización psicopedagógica, como etapa primaria del diagnóstico del escolar y la exploración de la personalidad del alumno en los diferentes contextos de actuación: escuela, familia y comunidad.
  - La no utilización de dicho proceso como el elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso, para la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; por tanto no constituye, el principio básico de la didáctica desarrolladora.
  - Limitada preparación desde el punto de vista científico para comprender las formaciones psicológicas de la personalidad.
- ❖ Una estrategia metodológica dirigida a elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares, debe centrarse en el sistema de trabajo metodológico de la escuela, a partir de sus dos direcciones: trabajo docente-metodológico y científico- metodológico, con sus respectivas vías. Debe regirse además, por un conjunto de exigencias teórico-metodológicas para su aplicación con un carácter flexible.

- ❖ Al establecer dimensiones e indicadores dirigidos a elevar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares, en correspondencia con las funciones básicas del maestro: orientadora, investigativa y de superación y docente-metodológica, se ha respondido a la concepción de que el maestro debe *conocer, saber y saber hacer* lo relativo al diagnóstico del escolar, lo que aporta mayor científicidad, objetividad y coherencia en la aplicación de este proceso.
- ❖ Las opiniones de los expertos permitieron confirmar la factibilidad y validez de las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación de los maestros primarios en cuanto a la realización del diagnóstico integral. Además de la posibilidad de ser aplicable en la práctica pedagógica, existe la necesidad de su introducción y presenta rigor científico. Sus criterios permitieron, asimismo, perfeccionar, remodelar y comprobar su efectividad antes de aplicar la estrategia metodológica en la práctica.
- ❖ La validación en la práctica de la estrategia metodológica a través del pre-experimento pedagógico permitió demostrar su efectividad, a partir de la adaptación de la estrategia metodológica a las condiciones organizativas y las características de la escuela. Ello permitió comprobar que:
  - Las acciones de la estrategia metodológica insertadas en el sistema de trabajo metodológico, produjo cambios en la preparación teórico-metodológica de los maestros primarios, miembros de la muestra de la investigación, en cuanto a:
    - La utilización de métodos y técnicas para el diagnóstico de la personalidad de los alumnos, en los diferentes contextos de actuación: escuela, familia y comunidad.
    - La caracterización psicopedagógica, al profundizar en el estudio de los elementos teórico-prácticos de la psicología científica, necesarios para la exploración y estudio de las formaciones psicológicas de la personalidad de sus alumnos.
    - La elaboración de pronósticos pedagógicos, a partir de las potencialidades de sus alumnos y el análisis de las causas que provocan las limitaciones.
    - La implicación de los mismos en el estudio, la búsqueda y actualización teórica sobre el tema del diagnóstico del escolar.

- La indagación de la personalidad de los alumnos a partir de la utilización de métodos y técnicas de diagnóstico psicológico.
- La identificación y jerarquización de los problemas que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos, desde la escuela y en estrecho vínculo con la familia y la comunidad.
- La actitud crítica ante las regularidades en la aplicación del diagnóstico de los alumnos, lo que conllevó a una rectificación de los respectivos diagnósticos individuales y grupales, así como de la posición asumida al respecto.
- La aplicación de la estrategia metodológica permitió elevar el nivel de preparación de los maestros miembros de la muestra de investigación, en cuanto a la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares. Ello no significa la inexistencia de dificultades. Se considera que la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar se logra con la constante preparación metodológica, donde se aplique lo recibido o aprendido desde la teoría y mediante su práctica sistemática desde una posición científica.

## RECOMENDACIONES

1. Proponer al Departamento de Educación Primaria del ISP “Silverio Blanco Núñez” que se incluya en el programa de Pedagogía de la Licenciatura en Educación Primaria las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, desde el cumplimiento mismo de las tres funciones básicas del maestro: orientadora, investigativa y de superación y docente-metodológica.
2. Continuar profundizando en el estudio del diagnóstico integral del escolar, con énfasis en la exploración de la zona de desarrollo próximo, para lograr una mejor interpretación de la teoría histórico-cultural de Vigotski.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Acosta, B. y Cruz, N. (2004). "Escuela y familia: complementarios educacionales". En *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (Compil). (2002). "Principios para la dirección del proceso pedagógico". En *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (Compil). (2002) *Compendio de Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Aguiar, Alfredo Miguel. (1911) "El estudio del maestro". Conferencia dictada el 8 de enero de 1911 en la Asociación Pedagógica de Güines.) En Revista *Educación* N. 102. 2001.
- Almendros, H. (2002): *Nuestro Martí*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, L. y Ramos, J. F. (2003). *Circunvalar el arte. La investigación cualitativa sobre la cultura y el arte*. Santiago de Cuba. Editorial Oriente.
- Álvarez, C. (2006). "¿Cómo determinar la zona de desarrollo próximo?". En *El trabajo en los Centros de diagnóstico y Orientación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. (1999) *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. y Canfux, V. (1994). En *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación*. Argelia Fernández Díaz y otros. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alvero, F. (1976) Cervantes. *Diccionario manual de la lengua española*, 2t. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Anatolievna Akudovich, S. (2004). *Fundamentos del proceso de diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico del escolar*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, ICCP, La Habana.
- Anatolievna Akudovich, S. y Álvarez, C. (2005). "El proceso de diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo en los alumnos con retraso mental". En *La educación de*

- alumnos con diagnóstico de retraso mental* de Sonia Guerra Iglesias. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Añorga, J. (2004) "Paradigma educativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación avanzada". (Material Digital)
- Arés, P. (2002) *Mi familia es así. Investigación psicosocial*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias, G. (2001) *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural*. Laura Marisa C. Calejon, Sao Paulo, Brasil.
- \_\_\_\_\_. (2006). "Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico-cultural". En *El trabajo en los Centros de Diagnóstico y Orientación* de Paulina Mesa Villavicencio y otros. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (1999) "Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vigotski", en *Revista Cubana de Psicología*, vol.16 (3): 171-176, La Habana.
- \_\_\_\_\_. (1999) "El papel de los 'otros' y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano," en *Revista Cubana de Psicología*, vol. 16 (3): 194-198, La Habana.
- \_\_\_\_\_. "El Diagnóstico en la Psicología". En *Revista Cubana de Psicología*. \_ No 3. La Habana, 1999.
- Ausubel, D., Joseph, P. Novak y H. Hanesian. (1991). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.
- Báranov, S. P. (Compil). (1989). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Báranov, S. P.; L. R. Bolotina. (1987). *Didáctica de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bauleo, A. (1991) "Democracia, revolución y subjetividad". *Revue de Clinique Groupale et Recherche Institutionnelle*, Venecia. [s.a]
- Báxter, E. (2002). "La educación en valores. Papel de la escuela". En *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bell, R. y otros. (2001). *Educación y diversidad*. La Habana: Editorial Abril.
- Bell R. y Ramón López Machín. (2000). *Convocados por la diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bello, Z. y Casales, J. C. (2005). *Psicología General*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- \_\_\_\_\_. (2005) *Psicología social*. La Habana: Editorial Félix Varela.

- Bermúdez, R. y Pérez, L. M (2004). *Aprendizaje Formativo y crecimiento personal*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Bermúdez R. y Rebastillo, M. (1996). *Teoría y Metodología del Aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Blanco, A. (2004). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Acerca del rol profesional y las tareas básicas del maestro*. La Habana: ISPEJV.
- Blauberg, I. (1977) *La historia de la ciencia y el enfoque de sistema*. Material digital. [s.f.]
- Borges, Santiago. (2006). "El diagnóstico del alumno". En *El trabajo en los Centros de Diagnóstico y Orientación* de Paulina Mesa Villavicencio y otros. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bozhovich, L. I. (1985). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Buenavilla, R. y otros. (1995). *Historia de la Pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2004). "La educación cubana: raíces, logros y perspectivas". En *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Buisan, C. y Marín, M. A. (1987) *Cómo realizar el Diagnóstico Pedagógico*. Madrid: Colección Ciencias de la Educación,
- Burke, M. T. y Castillo, S. (1988) *¿De quién es la responsabilidad, de la escuela o la familia?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brito, T.y Padrón, A. R. (2004). "La educación familiar y el cambio educativo". En *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brueckner, L. J. y Bond, G. L. (1968). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Bruner, J. [s.f] *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza Psicología Minor.
- Caballero, E. (2002). *Didáctica de la escuela primaria. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- \_\_\_\_\_. (2002). *Diagnóstico y diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Caballero, José Agustín. (1980) *Escritos Varios*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Calero, N. (2005). *Un modelo de actuación profesional creativo en la formación profesional*. Tesis Doctoral. ISP Silverio Blanco Núñez. Sancti Spíritus, Cuba.
- Calviño, M. (2003). "Tipos de organización funcional para el trabajo grupal". *Educación*, no. 94.
- Cárdenas, N. (2003) "La comprensión de la personalidad en la psicología histórico-cultural". En *Psicología de la personalidad*. (Selección de lecturas de María Julia Moreno Castañeda). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cartaya, P. (1996). *Raíces de la escuela primaria cubana, 1902-1925*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, B. y otros. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2002) *Aprender y Enseñar en la Escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. (2000) *Diferencias individuales y necesidades educativas especiales*. La Habana: ISPEJV.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Colección Proyectos. ISPEJV.
- Castellanos, D. y Grueso, I. (1997). "Estrategias de enseñanza y de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado". Curso Pre-Congreso Pedagogía 97. La Habana.
- Castro, P. L. y otros. (2005). *Familia y escuela. El trabajo con la familia en el sistema educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro Ruz, Fidel: (1973). *La Historia me Absolverá*. La Habana: Editorial COR.
- \_\_\_\_\_. (1976) *Informe Central al I Congreso del PCC*. La Habana: Editora Política.
- \_\_\_\_\_. (2003) *Discurso en la sesión de clausura del Congreso Pedagogía*. La Habana.

- \_\_\_\_\_. (2004) "Discurso en la clausura del IV Congreso Internacional de Educación Superior". *Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas*. La Habana.
- \_\_\_\_\_. (2002) "Discurso en el Acto de Graduación de las Escuelas Emergentes de Maestros Primarios", 2 de septiembre de 2002, en *Discursos de Fidel Castro*, diario Granma, Edición digital, <http://www.cuba.cu/gobierno/discurso>.
- Canfux, V. y otros. (1996) *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Colombia: Editores e Impresores SA, El Poira, Ibagué.
- Chávez, J. A. (2002). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Primera reimpresión.
- Chirino, M. V. (2004) "La función investigativa del maestro". En *Profesionalidad y práctica pedagógica* de Gilberto García Batista y otros. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pedagógica Félix Varela. (2006). "Los resultados de la actividad científica". Material Digital.
- Colectivo de Autores. (1984) *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (1982) *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2003) "El aprendizaje del escolar primario". Resultados de los proyectos de investigación: *El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en las condiciones de la escuela cubana actual y Evaluación de la calidad de la educación*, ejecutados por investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Material digital. Agosto. La Habana.
- \_\_\_\_\_. (2004) *El modelo de escuela primaria*. Material digital. [s.p]
- \_\_\_\_\_. (2002) *La labor educativa en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2004) *Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Collazo, B y M. y Puentes, A. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica ¿El maestro, un orientador?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Comenius, J. A. (1983) *Didáctica Magna*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Córdovas, M. D. (1996) *La estimulación del desarrollo intelectual en situaciones de aprendizaje*. Tesis Doctoral en Ciencias Psicológicas. La Habana: ISPEJV.

- Corral, R. (2001). "El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: una interpretación", *Revista Cubana de Psicología*, vol.18, no. 1. La Habana.
- Cruz, L. (1995) *Selección de lecturas de Psicología infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cubillas, F. (2004) *Modelo de dirección con enfoque participativo para la zona escolar rural*. Tesis Doctoral. ISP Silverio Blanco Núñez. Sancti Spíritus, Cuba.
- Cubillas, F. y otros. (2006) Resultados del Proyecto de investigación "El trabajo metodológico diferenciado desde el colectivo de ciclo: una vía para el aprendizaje de las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia y Ciencias Naturales". ISP "Silverio Blanco Núñez", Sancti Spíritus, Cuba.
- Curbelo, M. y otros. (2004) "Fundamentación y determinación de la periodización de la educación, la escuela y la pedagogía en Cuba desde el siglo XVI hasta la década de los 80 del siglo XX". En *Predominio de las formas no escolares de educación en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Damas, P. (2002) *El proceso de educación de la personalidad a través de la clase*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Danilov y Skatkin. (1980) *Didáctica de la Escuela Media*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- De Armas, N. (2003) "Algunos términos utilizados en la investigación científica". (Tomado de un material fotocopiado de procedencia colombiana en poder del ICCP)
- Delors, J. "La educación encierra un tesoro". (2004) En *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. Pilar Rico y otros. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, A. (2001). *Propuestas metodológicas para la interrelación de los centros docentes con la comunidad*. Tesis Doctoral. La Habana: ISPEJV.
- \_\_\_\_\_. (2004) "La interrelación de la escuela y la comunidad en la práctica educacional como expresión de la relación individuo-sociedad". En *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2004) "Algunos antecedentes en la interrelación centro docente-familia-comunidad en Cuba". En *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, A. y otros. (2004) *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Fontes, O. y Pupo, M. (2006). *Los trastornos de la conducta. Una visión multidisciplinaria*. "Formaciones psicológicas". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, G. y otros. (2004) *Temas introducción a la formación pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, G. y Addine, F. (2004) "La formación investigativa del docente: un reto del nuevo milenio". En *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, G. y Caballero, E. (2004) *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, G. y otros. (2005) "Un profesional imprescindible: el maestro". En *El trabajo independiente: sus formas de realización*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Galló, G. J. (1972). *Bosquejo histórico de la educación en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, M. L. (2004) *Maestro Investigador: Inteligencia, Talento y Creatividad para Aprender y Enseñar*. ISPEJV. La Habana. Material digital.
- Goetz, J. P. y M. D. Le Compte. (1998) *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. S. A. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez Gutiérrez, Luis. I. (2000) "Introducción al Primer Seminario Nacional para Educadores". Tabloide. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gómez Gutiérrez, Luis. I. y Alonso, S. H. (2007) *El Entrenamiento Metodológico Conjunto: un método revolucionario de dirección científica educacional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, D. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, V. y otros. (2001) *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (1997) "Diagnóstico y orientación de la motivación profesional". *Pedagogía 97*, La Habana. Material digital.
- González, Z. (2006) "Consideraciones teóricas sobre el diagnóstico y la caracterización psicopedagógica del escolar primario". (Primer resultado del proyecto de investigación territorial: "El trabajo metodológico diferenciado desde el colectivo de ciclo: una vía para el aprendizaje de las asignaturas Lengua Española, Matemática,

- Historia y Ciencias Naturales”). En *Pedagogía y Sociedad* # 17. Sitio Internet: [www.ispss.rimed.cu](http://www.ispss.rimed.cu). ISP “Silverio Blanco Núñez”, Sancti Spíritus, Cuba.
- González, Z., Gutiérrez, A. y Fernández, L. (2007) “Instrumentos para la caracterización y diagnóstico del jefe de ciclo de la escuela primaria”. (Segundo resultado del proyecto de investigación territorial) *Pedagogía y Sociedad* # 20. Sitio Internet: [www.ispss.rimed.cu](http://www.ispss.rimed.cu). ISP “Silverio Blanco Núñez”, Sancti Spíritus, Cuba.
- González, Z., y Gutiérrez, A. (2007) “Al maestro primary: reflexiones sobre los errores más frecuentes en la aplicación del diagnóstico integral de los escolares primarios”. Revista *Pedagogía y Sociedad* # 19. Sitio Internet: [www.ispss.rimed.cu](http://www.ispss.rimed.cu). ISP: “Silverio Blanco Núñez”, Sancti Spíritus, Cuba.
- González, F. (1985) *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. y Mitjans, A. (1999) *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, D. (2003) “La categoría personalidad en la psicología de orientación dialéctica”. En *Psicología de la personalidad. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Psicología educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, D. y Coautores. [s.f.] *Teorías cognitivas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
- González, A. M. y Reinoso, C. (2002). “El diagnóstico pedagógico integral”. En *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, A. (2004). *Creatividad y métodos de indagación. Aplicaciones en Ciencias y Humanidades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Hart Dávalos, A. (1960). *Mensaje Educativo al pueblo de Cuba*. Editorial del MINED, La Habana.
- Herrera, J. I. (2001). *La estimulación del lenguaje en niños de quinto año de vida de la educación preescolar*. Tesis Doctoral. ISP “Silverio Blanco Núñez”, Sancti Spíritus, Cuba.
- Herrera, J. I. y Álvarez, A. (2004) “Un acercamiento necesario al diagnóstico pedagógico”. *Educación*, No. 1, Volumen 10.

- Kedrov, B.M. (1972) *Clasificación de la las ciencias*. Tomo I. Moscú: Editorial Progreso. URSS.
- Klingberg, L. (1978). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, G. y. Valdivia, G. E. (1989) *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lavín, S. (2003) "Sustentabilidad y Comunidades de Aprendizaje: Una mirada desde la organización. Comunidades de Aprendizaje: aprendizaje, efectividad en el aula". Chile. (Tomado de Internet, 29 de abril, 2003)
- \_\_\_\_\_. (2003) "Algunas consideraciones acerca de la producción del conocimiento en educación y estrategia de aprendizaje". Coloquio VII *Hacia la construcción de estándares e indicadores de calidad de las investigaciones educativas*. CPEIP. Chile. (Tomado de Internet, 29 de abril, 2003).
- Leontiev, A. N. (1982) *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (1979) *La actividad en la Psicología*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
- Liublinskaia, A. A. (1981) *Psicología Infantil*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- López, J. (2003). "Un enfoque histórico-cultural del desarrollo infantil y su aplicación en la práctica pedagógica". Conferencia impartida en el CELEP. La Habana. Material digital.
- \_\_\_\_\_. (2001) "El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar". Revista *Educación*, No. 102.
- \_\_\_\_\_. (1996). *El carácter científico de la Pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López, J. y otros. (2002). *Fundamentos de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Segunda reimpresión.
- López, J. y Siverio. A. (1996). *El diagnóstico. Un instrumento de trabajo pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López, J. y otros. (2002). "Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica". En *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- López, R. (2006) "El diagnóstico en la escuela". En *El trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Luria, A. (1975). "Importancia del diagnóstico acertado". En *Superación para profesores de Psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Iudin, P. y Rosenthal, M. (2005). *Diccionario filosófico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. (2003) "La clase taller: su contribución al trabajo interdisciplinario". *Educación* N. 110. La Habana.
- \_\_\_\_\_. (1998) "Interdisciplinariedad y didáctica". *Educación*, No. 94. La Habana.
- Makarenko, A. (1979) *La colectividad y la educación de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Marí R. (2004) "Un nuevo paradigma: diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica". Sitio: <http://www.uv.es/mari/ricardDP2.htm>.
- Martí Pérez, José. (1965). *Obras Completas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (1961) *Ideario Pedagógico*. La Habana: Imprenta Nacional.
- \_\_\_\_\_. (1886) Artículo "La Nación". Citado en *Bosquejo Histórico de la Educación en Cuba*. Gaspar Jorge García Galló, p. 40.
- Martínez, M. (1998). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
- Martínez, M. y otros. (2004). "Presupuestos teóricos generales acerca de la educación". En *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Marx, Carlos. (1955) "Tesis sobre Feurbach". En C. Marx y F. Engels: *Obras Escogidas*, Tomo 2. Moscú, Editorial Progreso.
- Mena, C. E. (2001). *Autoevaluación y creatividad: un reto para la pedagogía contemporánea*. Tesis de Maestría. ISP. Enrique José Varona. La Habana.
- Meir, A. (1984). *Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial de las Ciencias Sociales.
- Mesa Villavicencio, Paulina y coautores. (2006) *El trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Concepciones básicas de actualidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MES. (2004) Reglamento de Educación de Posgrado. R/M # 132/2004. *Superación Posgraduada*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- \_\_\_\_\_. (1991) *Reglamento del trabajo docente y metodológico*. Resolución 269/91. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (1971). *Psicología Educacional III. Aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación Ministerio de Educación, Cuba.
- \_\_\_\_\_. (1996) *5 preguntas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Carta Circular 01/2000*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2004) *Modelo del profesional de la Educación Primaria*. La Habana. Material digital.
- \_\_\_\_\_. (1994) Resolución Ministerial No. 95/94, 4 de mayo de 1994, *Trabajo metodológico. Documentos*, curso 1994-1995. Impresoras gráficas del MINED. La Habana.
- \_\_\_\_\_. (1999) Resolución Ministerial N. 85/99. *Trabajo metodológico. Documentos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2004) Resolución Ministerial No. 106/2004. *Trabajo metodológico en la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2006) Resolución Ministerial No. 50/2006. *Objetivos Priorizados del MINED para el curso 2006-2007 en la Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. “Seminarios Nacionales para Educadores”. Tabloides: cursos 2000 al 2007 La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mizola, A. y Romaguera, P. (1999) “El sistema nacional de evaluación del desempeño docente en Chile”. Conferencia *Los maestros en A. Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño*. San José, Costa Rica.
- Mitjans, A. (1995) *Creatividad, Personalidad y Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Moreno, M. J. (2003) *Psicología de la personalidad*. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Morenza, L. (2005) “Los procesos cognitivos o procesos del conocimiento. ¿Qué son y cuáles son sus funciones?” En *Psicología General* de Zoe Bello. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Morenza, L. y otros. (2003). “Bases teóricas del aprendizaje”. Material Digital. [s.f] ISP Félix Varela. Villa Clara, Cuba.

- Morenza, L. y Terré, O. (1998) "Vigotski y la Escuela Histórico-Cultural". En *Educación*, No. 53, enero – abril. La Habana.
- Nieto, L. E. (2003) "El diagnóstico pedagógico integral". ISP Félix Varela. Material Digital
- Nieves, M. L. (2000). "El diagnóstico como proceso de evaluación-intervención: una nueva concepción". En López, R. *Educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Fundamentos y actualidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Nocedo de León, I. (2002) *Metodología de la investigación educativa*. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Páez, V. (2002). "El diagnóstico pedagógico integral". En González, A. M. y Reinoso, C., *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez, L. M. y otros. (2004) *La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez, G. y otros. (1996). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Metodología de la investigación educativa*. Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Petrovsky, A.V. (1978) *Psicología General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (1980) *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú, URSS: Editorial Progreso.
- Piaget, J (1976) *Psicología y Pedagogía*, México: Editorial Ariel.
- Pita, B.y Benítez, Z. (2003) *Maestro. Secretos pedagógicos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pozo, J. I. (1998) *Aprendices y Maestros. Una nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_. (1994) *Teorías cognitivas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. (1970). Talleres tipográficos de la Editorial Espasa\_Calpe, S.A. España. Décimonovena edición.
- Recarey, S. (2004) "La estructura de la función orientadora del maestro". En *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- \_\_\_\_\_. (2004). "Acerca del rol profesional del maestro". En *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Recarey, S. y Blanco, A. (2004) *Temas de Introducción a la Formación Pedagógica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Rego, T. C. y Namó de Mello, G. (2002) "Formación de profesores en A. Latina y el Caribe, en busca de la innovación y la eficiencia". Conferencia Regional. *El desempeño de los maestros en A. Latina y el Caribe: Nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño*. (Internet, julio de 2002)
- Remedios, J. M. (2006) "Evaluación del desempeño del profesional de la Educación Superior". Material Digital. ISP "Silverio Blanco Núñez", Sancti Spíritus, Cuba.
- Revista *Internacional "Marx Ahora"* No. 19/2005. (2005) La Habana.
- Rico, P. (2000) *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2003). "Aprendizaje en la zona de desarrollo próximo en las condiciones de la escuela primaria cubana". Evento Internacional de Pedagogía. ICCP. Curso 56. La Habana.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Selección de temas psicopedagógicos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Técnicas para potenciar un aprendizaje desarrollador en el escolar primario*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2003). *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. y otros. (2004) *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P., Santos, E. M. y Martín, V. (2004) *Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria*. Cartas al maestro. ICCP. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rizo, C. (2002) *Selección de temas psicopedagógicos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Portal, R. (2002) "Informe acerca del uso de la computación y los software en la enseñanza primaria". ICCP. La Habana.
- Rodríguez, F. (2003). "Teorías Psicológicas del Aprendizaje". Material digital. ISP Félix Varela, Villa Clara, Cuba.

- Rodríguez, M. A. (2002). *Estrategia metodológica para la preparación postgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana*. Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara, Cuba.
- Rodríguez, G. y otros. (2002) *Metodología de la Investigación cualitativa*. Prograf. Santiago de Cuba, Cuba.
- Rodríguez, M. (1996). *La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rubinstein, J. L. (1977). *Principios de Psicología General*. La Habana: Ediciones revolucionarias.
- Rubinstein, J. L. (1965) *El desarrollo de la psicología*. Principios y métodos. La Habana: Editorial del Consejo de Universidades.
- Ruiz, A. (2003) *La Investigación Educativa*. Material digital del IPLAC. La Habana.
- Ruiz, A. M. (2006). "Procedimientos y medios para relacionar constructos, dimensiones, indicadores y medición en la investigación pedagógica". (Curso post-evento). En A. China, J. Medina & I., Cabezas (Eds.), *Actas del Evento Provincial Pedagogía 2007*. ISP Silverio Blanco. Sancti Spíritus: Órgano Editor Educación Cubana.
- Santos, E. M. (2002) "Una propuesta de concepción didáctica del desarrollo de potencialidades en los escolares primarios". En *Didáctica de la escuela primaria. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Scriven, M. N. (1999). "The methodology of evaluation". En *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Segura, M. E. y otros. (2005) *Teorías psicológicas y su Influencia en la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Serrano, P. (1995). *El Entrenamiento Metodológico Conjunto, un instrumento de cambio en el sistema de formación para la educación*. Ministerio de Educación. La Habana.
- Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2000). "Diagnóstico integral". Seminario Nacional para Educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Silvestre Oramas, Margarita. (2003) *Aprendizaje y Diagnóstico*. Material Digital.
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- \_\_\_\_\_ . (2000) *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?*  
México: Ediciones CEIDE.
- Stienzor, B. (1950) "The Spatial Factor in Face to Face Discusión Groups". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n. 45, July.
- Talízina, N. F. (1987) *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*.  
Ministerio de Educación Superior. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_ . (1988) *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
- Triana, J. A. (2003) "La comunicación educativa en el método de EMC en el contexto de la microuniversidad. Aproximaciones teóricas". ISP Rubén Martínez Villena. La Habana. Material digital.
- Tudesco, J. C. y Tenti, E. (1999) "Formación inicial y perfeccionamiento de los maestros: Nuevos maestros para nuevas estudiantes". Conferencia Regional. *El desempeño de los maestros en A. L y el Caribe: Nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño*. (Internet, julio de 2002).
- Turner Martí, Lidia y otros: (1996) *Martí y la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo Educación.
- Valdés, H. y Torres, P. (2001) "El diagnóstico y la evaluación de la calidad de la educación". Seminario Nacional para Educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Valdés, H. y Pérez, F. (1999). *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Valera, O. (1999) *El debate teórico en torno a la pedagogía*. Bogotá, Colombia: Editemas.
- \_\_\_\_\_ . (2003) *Las principales corrientes de la psicología contemporánea. Revisión crítica desde sus orígenes hasta la actualidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_ . (2003) "Problemas actuales de la Pedagogía y la Psicología Pedagógica".  
Material digital del IPLAC.
- Varela, Félix. (1983) *Cartas a Elpidio*. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.
- Vargas Lozano, Gabriel. (2004). "La filosofía de la praxis en Marx. El conflicto de las interpretaciones". (México) Ponencia presentada a la II Conferencia Internacional *La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI*, 4 al 8 de mayo de 2004, La Habana.

- Varona, E. J. (1992) "La instrucción pública en Cuba. Su pasado y su presente". En *Trabajos sobre educación y enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. (1998) Tomo 5. Editorial Progreso, Moscú, [s.a]
- W. Rama, G. y Navarro, J. C. (2002). "Calidad de los maestros: incentivos e innovaciones". En Conferencia Regional: *El desempeño de los maestros en A. Latina: Nuevas prioridades*. Brasil, julio de 2002. Internet, julio de 2002.
- Zilberstein, J. (1998). "Problemas actuales del aprendizaje escolar. ¿Diagnosticamos el aprendizaje de nuestros alumnos?" *Desafío Escolar*, febrero, año 2. 1ra edición. México.
- Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2002) *Procedimientos didácticos para un aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo1 Entrevista a maestros.

Anexo 2 Análisis de documentos: Prioridades de la Educación Primaria.

Anexo 3 Análisis de documentos: Sistema de trabajo científico-metodológico de la escuela.

Anexo 4 Análisis de documentos: Actas de los Consejos de Dirección del centro.

Anexo 5 Análisis de documentos: Informes de los controles a clases realizados por los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos (EMC), inspecciones y visitas especializadas

Anexo 6 Análisis de documentos: Expediente Acumulativo del Escolar (EAE)

Anexo 7 Análisis de los productos de la actividad del maestro: diagnósticos integrales de los alumnos y plan de clases.

Anexo 8 Análisis de los productos de la actividad del alumno: libretas de clases.

Anexo 9 Guía de observación a clases del MINED.

Anexo 10 Aspectos de la guía de observación a clases del MINED que serán observados con mayor rigurosidad, por su relación más directa con el diagnóstico integral del alumno.

Anexo 11 Diagnóstico de los expertos.

Anexo 12 Tabla de la fuente de argumentación de los expertos.

Anexo 13 Registro de las respuestas dadas por cada experto.

Anexo 14 Encuesta a expertos.

Anexo 15 Caracterización general de los expertos que realizaron la valoración de las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.

Anexo 16 Tabla de entrada de la encuesta a los expertos seleccionados.

Anexo 17 Tabla de frecuencias absolutas de categorías por indicador.

Anexo 18 Tabla de frecuencias acumuladas de categorías por indicador.

Anexo 19 Tabla de frecuencias acumuladas relativas de categorías por indicador

Anexo 20 Puntos de corte y escala.

Anexo 21 Matriz final del criterio de expertos.

Anexo 22 Tablas de distribución de frecuencia del pre – test.

Anexo 23 Tablas de distribución de frecuencia del post – test.

Anexo 24 Tablas comparativas del pre-test (antes) y el post-test (después).

Anexo 25 Escala de medición cualitativa para evaluar el nivel de preparación del maestro primario para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.

Anexo 26 Preparación Metodológica Concentrada.

Anexo 27 Guiones de las reuniones metodológicas

Anexo 28 Guión del Entrenamiento Metodológico Conjunto.

Anexo 29 Guiones de los Talleres Profesionales.

Anexo 30 Métodos y técnicas para el diagnóstico de la personalidad del alumno.

Anexo 31 Prueba Pedagógica para el post- test.

Anexo 32 Tabla que muestra los resultados comparativos antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica. (Medidas descriptivas)

Anexos 33 a 45 Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.

Anexo 46 Estructura y organización general de la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, desde las funciones básicas del maestro.

## **Anexo 1**

### **Entrevista a maestros.**

Objetivo: Obtener información sobre el nivel de preparación de los maestros de las escuelas primarias para la realización del diagnóstico integral de sus alumnos.

1. ¿Con qué nivel inició los estudios para maestro primario?
2. Tipo de curso en el que estudió:\_\_\_\_\_
3. Años de graduado:\_\_\_\_\_
4. Años de experiencia como maestro:\_\_\_\_\_
5. ¿En qué asignatura (s) usted recibió los contenidos correspondientes al diagnóstico de los escolares?
6. ¿Cuáles son las formaciones psicológicas que integran las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad?
7. ¿Qué métodos y técnicas se pueden aplicar para diagnosticar el desarrollo de la personalidad de sus alumnos?
8. ¿Cómo usted realiza el diagnóstico integral de sus alumnos?

9. ¿Qué características de la personalidad de sus alumnos usted diagnostica con mayor facilidad?
10. ¿Qué resultados ha obtenido en su práctica educativa, con la realización del diagnóstico?

## **Anexo 2**

Análisis de documentos.

Documento: Prioridades de la Educación Primaria, Cursos: 2002 al 2007

Objetivo: Comprobar el tratamiento que se le brinda al nivel de preparación de los maestros primarios para la realización del diagnóstico integral de los escolares, por la dirección del MINED, en los últimos cinco cursos, así como conocer el estado del problema a nivel nacional.

Actividades:

1. Si se menciona el tema de la preparación de los maestros primarios para la realización del diagnóstico integral de los escolares, entre los aspectos que avanzan en la enseñanza. ¿Qué elementos relacionados con este tema se encuentran entre las fortalezas y entre las debilidades?
2. Si la preparación de los maestros primarios para la realización del diagnóstico integral de los escolares constituye prioridad para el trabajo metodológico.
3. Si los aspectos teóricos de la psicología científica para explorar la personalidad de sus alumnos se encuentra entre las debilidades identificadas y si constituye prioridad para el trabajo metodológico.

## **Anexo 3**

Análisis de documentos

Documento: Sistema de trabajo científico-metodológico de la escuela.

Objetivo: Comprobar qué actividades de trabajo metodológico se han planificado y realizado en el centro docente, para elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización del diagnóstico integral de los escolares

Actividades:

1. Si se han realizado actividades metodológicas relacionadas con el diagnóstico integral de los escolares.

2. Si se han planificado actividades metodológicas que propicien elevar el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización del diagnóstico integral de los escolares. ¿Cuáles?
3. Si las actividades metodológicas responden a las necesidades o carencias teórico-metodológicas presentadas por los maestros con respecto al diagnóstico integral de sus alumnos; desde el punto de vista psicológico y pedagógico.
4. Si las prioridades de trabajo de la escuela responden a las del MINED.

#### **Anexo 4**

Análisis de documentos

Documento: Actas de los Consejos de Dirección del centro.

Objetivo: Comprobar qué tratamiento les brinda el Consejo de dirección al nivel de preparación de los maestros primarios para la realización del diagnóstico integral de los escolares.

Actividades:

1. Si se tiene en algún aspecto del orden del día el tema de la preparación de los maestros primarios para la realización del diagnóstico integral de los escolares.
2. Si se toman acuerdos que estén dirigidos a proyectar o realizar acciones que eleven el nivel de preparación de los maestros primarios para la realización del diagnóstico integral de los escolares

#### **Anexo 5**

Análisis de documentos.

Documento: Informes finales de las visitas de Entrenamientos Metodológicos Conjuntos (EMC), visitas especializadas e inspecciones

Objetivo: Comprobar qué tratamiento se les brinda al nivel de preparación de los maestros primarios para la realización del diagnóstico integral de los escolares, por las visitas de Entrenamientos Metodológicos Conjuntos (EMC), especializadas e inspecciones realizadas al centro docente.

Actividades:

1. Si se realizan recomendaciones para la correcta realización del diagnóstico integral de los escolares: la caracterización psicopedagógica, la identificación de potencialidades, pronóstico y estrategias de intervención.

2. Si se ofrecen alternativas metodológicas para elevar el nivel de preparación para la realización del diagnóstico integral de los escolares.
3. Si se recogen las regularidades que se presentan en las clases en cuanto a la utilización del diagnóstico integral de los escolares en la dirección del aprendizaje.
4. Si se realizan controles a los diagnósticos integrales de los alumnos.

### **Anexo 6**

Análisis de documentos.

Documento: Expediente Acumulativo del Escolar (EAE)

Objetivo: Comprobar cómo se registra la información obtenida del diagnóstico integral de los escolares, así como la utilidad general que se le da al documento.

Actividades:

1. Si se registra la información de las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad del alumno.
2. Si se registran las potencialidades y limitaciones del alumno.
3. Si se registran los aspectos relacionados con la caracterización de la familia y la comunidad donde el alumno reside.

### **Anexo 7**

Análisis de los productos de la actividad del maestro: diagnósticos de sus alumnos y el plan de clases.

Objetivo: Comprobar cómo se realiza el diagnóstico y cómo se concibe la planificación de la clase en correspondencia con el diagnóstico integral de los alumnos.

Actividades:

- Si el informe del diagnóstico cuenta con una caracterización psicopedagógica que explore ambas esferas afectiva y cognitiva de la personalidad, en los diferentes contextos de actuación del alumno: escuela, familia y comunidad; con un pronóstico pedagógico a partir de las potencialidades o limitaciones, y con un plan de acciones dirigidas a la transformación.
- Si en el plan de clases se precisan las actividades dirigidas a atender las diferencias individuales de sus alumnos.
- Si las tareas docentes se planifican en función del diagnóstico integral de cada alumno y/o grupo.

- Si se planifican suficientes estrategias de aprendizaje, en correspondencia con el diagnóstico de los alumnos, y que respondan a las acciones diseñadas en el informe.

### **Anexo 8**

Análisis de los productos de la actividad del alumno: libretas de clases.

Objetivo: Comprobar si el maestro controla las actividades orientadas a sus alumnos en correspondencia con el nivel de desempeño alcanzado, y qué estrategias de aprendizaje utilizan los alumnos.

Actividades:

- Si se realiza trabajo correctivo en correspondencia con el diagnóstico de los alumnos.
- Si se han orientado actividades que propicien la utilización de diversos tipos de estrategias de aprendizaje.
- Si la evaluación que se otorga está en correspondencia con el diagnóstico integral del alumno.

### **Anexo 9**

Guía de observación a clases\*

Objetivo: Comprobar cómo el maestro dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del diagnóstico integral de sus alumnos.

Marque por filas, con solo una equis (X), en cada columna, según corresponda.

<b>INDICADORES</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
<b>1. DOMINIO DE LOS OBJETIVOS</b>			
1. El maestro conoce los objetivos de su clase.			
2. Comunica los objetivos con claridad a los alumnos.			
3. Se corresponden con las exigencias del grado, 4. asignatura, momentos del desarrollo y nivel.			
5. Las actividades de aprendizaje se corresponden con los objetivos, así como con los diferentes niveles de desempeño.			
6. Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo			

conocimiento.			
<b>DOMINIO DEL CONTENIDO</b>			
7. Realiza un tratamiento correcto y contextualizado de los conceptos. Establece relaciones entre los conceptos y los procedimientos que trabaja en la clase.			
8. Correspondencia, entre objetivos, contenido y características psicológicas de los alumnos.			
9. Atiende a las diferencias individuales en función del diagnóstico.			
10. Exige a los alumnos corrección en sus respuestas.			
11. Propicia el vínculo intermateria.			
12. Aprovecha todas las posibilidades que el contenido ofrece para educar a los alumnos.			
13. Trabaja para lograr la nivelación de los alumnos, a partir del diagnóstico.			
14. Orienta actividades que se corresponden con los diferentes niveles de asimilación o de desempeño.			
<b>USO DE MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS</b>			
15. Utiliza métodos y procedimientos metodológicos que orientan y activan al alumno hacia la búsqueda independiente del conocimiento hasta llegar a la esencia del concepto y su aplicación.			
16. Estimula a la búsqueda de información en otras fuentes, propiciando el desarrollo del pensamiento reflexivo y de la independencia cognoscitiva.			
17. Dirige el proceso sin anticiparse a los razonamientos y juicios de los alumnos.			
18. El maestro utiliza niveles de ayuda que permiten al			

alumno reflexionar sobre su error y rectificarlo.			
<b>MEDIOS DE ENSEÑANZA</b>			
19. Emplea los medios de enseñanza(láminas, juegos, maquetas, modelos, etc.) para favorecer un aprendizaje desarrollador.			
20. Utiliza el contenido de la emisión televisiva, vinculándolo a los objetivos y contenidos de enseñanza del grado.			
21. Utiliza el software educativo vinculándolos a los objetivos y contenidos de enseñanza del grado.			
22. Utiliza el vídeo a partir de los objetivos y contenidos de enseñanza del grado.			
23. Explora las potencialidades del medio.			
<b>CLIMA PSICOLÓGICO DEL AULA</b>			
24. Favorece un clima agradable hacia el aprendizaje, donde con respeto y afecto, los alumnos expresan sentimientos, argumentos y se plantean proyectos propios. Utiliza un lenguaje coloquial con tono adecuado.			
25. Las actividades que se realizan contribuyen al desarrollo de las posibilidades comunicativas de sus alumnos.			
26. Contribuye con su ejemplo y con el uso adecuado de estrategias de trabajo a la correcta formación de hábitos.			
27. Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos, apoyándolos con palabras que les den seguridad.			
<b>MOTIVACIÓN</b>			
28. Con la motivación implica al alumno durante toda la clase.			

ETAPA DE ORIENTACIÓN			
29. Logra que el alumno comprenda qué, para qué, por qué, cómo y bajo qué condiciones va a aprender antes de ejecución (Orientación hacia el objetivo).			
30. Propicia que el alumno establezca nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer (aseguramiento de las condiciones previas).			
31. Utiliza vías metodológicas que orienten e impliquen al alumno en el análisis de las condiciones de las tareas y en los procedimientos que habrá de utilizar en su solución posterior.			
32. Controla si comprenden lo orientado.			
ETAPA DE EJECUCIÓN			
33. Los alumnos ejecutan sólo actividades individuales			
34. Los alumnos ejecutan actividades por parejas, por equipos y por grupos.			
35. Los alumnos ejecutan actividades variadas, diferenciadas y con niveles crecientes de complejidad.			
36. Atiende diferenciadamente las necesidades y potencialidades de los alumnos individuales y del grupo, a partir del diagnóstico.			
ETAPA DE CONTROL			
37. El maestro propicia la realización de actividades de control y valoración, por parejas y colectivas.			
38. Los alumnos autocontrolan y autovaloran sus tareas.			
39. Durante la clase el maestro utiliza diferentes formas de control.			
PRODUCTIVIDAD DURANTE LA CLASE			

40. Las actividades que planifica contribuyen a garantizar la máxima productividad de cada alumno durante toda la clase.			
FORMACIÓN DE HÁBITOS			
41. Da atención a los hábitos posturales			
42. Se aprecia en los alumnos cuidado de su apariencia personal y hábitos de higiene y orden en el aula.			

\* Guía de observación a clases elaborada por el Ministerio de Educación y el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, como parte del Modelo de Escuela Primaria, 2003.

## **Anexo 10**

*Aspectos de la guía de observación a clases del MINED que serán observados con mayor rigurosidad, por su relación más directa con el diagnóstico integral del alumno.*

- Dominio de los objetivos.
  - Se corresponden con las exigencias del grado, asignatura, momentos del desarrollo y nivel. (Permitirá comprobar si se dominan las características psicopedagógicas de los alumnos según el momento del desarrollo en que se encuentran)
  - Las actividades de aprendizaje se corresponden con los objetivos, así como con los diferentes niveles de desempeño. (Permitirá comprobar si las actividades de aprendizaje responden al diagnóstico, o sea, si se elaboran teniendo en cuenta el Correspondencia, entre objetivos, contenido y características psicológicas de los alumnos nivel de desempeño en que se encuentra el alumno)
  - Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo conocimiento. (Permitirá comprobar si se analizaron las potencialidades educativas del conocimiento y se trabaja por la significatividad de lo aprendido)
- Dominio de los contenidos.

- Correspondencia, entre objetivos, contenido y características psicológicas de los alumnos. (Permitirá comprobar si se dominan las características psicopedagógicas de los alumnos según el momento del desarrollo en que se encuentran)
- Atiende a las diferencias individuales en función del diagnóstico.
- Exige a los alumnos corrección en sus respuestas (en correspondencia con el diagnóstico)
- Aprovecha todas las posibilidades que el contenido ofrece para educar a los alumnos.
- Trabaja para lograr la nivelación de los alumnos, a partir del diagnóstico.

Orienta actividades que se corresponden con los diferentes niveles de asimilación o de desempeño.

- Uso de métodos y procedimientos metodológicos.

- Utiliza métodos y procedimientos metodológicos que orientan y activan al alumno hacia la búsqueda independiente del conocimiento hasta llegar a la esencia del concepto y su aplicación. (Permitirá comprobar si el método utilizado responde a las características psicológicas de los niños)
- Estimula a la búsqueda de información en otras fuentes, propiciando el desarrollo del pensamiento reflexivo y de la independencia cognoscitiva.
- El maestro utiliza niveles de ayuda que permiten al alumno reflexionar sobre su error y rectificarlo. (Permitirá conocer cómo el trabajo trabaja con la zona de desarrollo próximo del alumno)
- Medios de enseñanza.
  - Utiliza el contenido de la emisión televisiva, vinculándolo a los objetivos y contenidos de enseñanza del grado. (Permitirá comprobar si los medios utilizados están en correspondencia con el contenido, los objetivos y características psicopedagógicas del niño según el momento del desarrollo en que se encuentran)
  - Utiliza los software educativos vinculándolos a los objetivos y contenidos de enseñanza del grado.
  - Utiliza el vídeo a partir de los objetivos y contenidos de enseñanza del grado. Explota las potencialidades del medio.
- Clima psicológico del aula.
  - Favorece un clima agradable hacia el aprendizaje, donde con respeto y afecto, los alumnos expresan sentimientos, argumentos y se plantean proyectos propios.

Utiliza un lenguaje coloquial con tono adecuado. (Permitirá conocer como el maestro identifica formaciones psicológicas de la personalidad del alumno, principalmente de la esfera afectiva)

- Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos, apoyándolos con palabras que les den seguridad. (Permite conocer cómo el maestro trabaja en la zona de desarrollo próximo del alumno)
- o Motivación.
  - Con la motivación implica al alumno durante toda la clase
- o Etapa de orientación.
  - Utiliza vías metodológicas que orienten e impliquen al alumno en el análisis de las condiciones de las tareas y en los procedimientos que habrá de utilizar en su solución posterior. (Protagonismo estudiantil, aprendizaje desarrollador)
- o Etapa de ejecución.
  - Los alumnos ejecutan sólo actividades individuales.
  - Los alumnos ejecutan actividades por parejas, por equipos y por grupos.
  - Los alumnos ejecutan actividades variadas, diferenciadas y con niveles crecientes de complejidad.
  - Atiende diferenciadamente las necesidades y potencialidades de los alumnos individuales y del grupo, a partir del diagnóstico.
- o Etapa de control.
  - El maestro propicia la realización de actividades de control y valoración, por parejas y colectivas.
  - Los alumnos autocontrolan y autovaloran sus tareas.
  - Durante la clase el maestro utiliza diferentes formas de control.
- o Productividad durante la clase.
  - Las actividades que planifica contribuyen a garantizar la máxima productividad de cada alumno durante toda la clase.
- o Formación de hábitos.
  - Da atención a los hábitos posturales.
  - Se aprecia en los alumnos cuidado de su apariencia personal y hábitos de higiene y orden en el aula.

## Diagnóstico de los expertos.

Objetivo: determinar el coeficiente de competencia de un experto.

Teniendo en cuenta su experiencia y cualidades profesionales, se necesita de su colaboración para la realización de una investigación que se realiza en el ISP Silverio Blanco Núñez, como parte del proyecto de investigación territorial “El trabajo metodológico diferenciado desde el colectivo de ciclo: una vía para la solución de las insuficiencias en el aprendizaje de las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales” de la Facultad de Educación Infantil, relacionada con el establecimiento de dimensiones e indicadores *dirigidos a elevar el nivel de preparación de los maestros de las escuelas primarias para la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares*; tema que constituye contenido de la tesis que se pretende defender en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. En este sentido, sus criterios resultan necesarios para el análisis y valoración de los elementos establecidos. Se le agradece de antemano por su valiosa colaboración.

Nombre: \_\_\_\_\_

Institución en la que trabaja: \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_ Años de experiencia: \_\_\_\_\_

Grado científico y/o académico: \_\_\_\_\_

Categoría docente: \_\_\_\_\_

1. Marque con una cruz (x) en una escala creciente del 0 al 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento e información que tiene sobre el tema objeto de investigación.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Marque con una cruz (x) el nivel que posee sobre las fuentes que han favorecido su conocimiento sobre el tema objeto de investigación, teniendo en cuenta los siguientes planteamientos:

Fuentes de conocimiento.	Grado de influencia de cada una de las fuentes.		
	Alto	Medio	Bajo
Por la consulta de bibliografía extranjera.			
Por la consulta de bibliografía nacional.			
Por estudios realizados por usted.			
Por su experiencia como profesional de la educación.			
Grado de conocimiento sobre el problema en el país.			
Grado de conocimiento sobre el problema en el extranjero.			
	1.00	0.8	0.5

## Anexo 12

### Tabla de la fuente de argumentación de los expertos.

Fuentes de conocimiento.	Grado de influencia de cada una de las fuentes.		
	Alto	Medio	Bajo
Por la consulta de bibliografía extranjera.	0.07	0.06	0.03
Por la consulta de bibliografía nacional.	0.07	0.06	0.03
Por estudios realizados por usted.	0.2	0.17	0.13
Por su experiencia como profesional de la educación.	0.2	0.17	0.11
Grado de conocimiento sobre el problema en el país.	0.3	0.2	0.10
Grado de conocimiento sobre el problema en el extranjero.	0.16	0.14	0.10
	1.00	0.8	0.5

### Anexo 13

Registro de las respuestas dadas por cada experto ante la fuente de argumentación.

Exp	AT	E	TNC	TEC	CEPeE	HRIST	Ka	Kc	K	C
1	0,2	0,5	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,78	Media
2	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,04	1	1	0,94	Alta
3	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	1	1	0,94	Alta
4	0,3	0,5	0,05	0,04	0,05	0,04	1	1	0,94	Alta
5	0,2	0,5	0,02	0,02	0,04	0,04	1	1	0,66	Media
6	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	1	1	0,94	Alta
7	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	1	1	0,94	Alta
8	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	1	1	0,89	Alta
9	0,2	0,5	0,04	0,04	0,04	0,05	1	1	0,79	Media
10	0,2	0,4	0,05	0,04	0,04	0,04	1	1	0,79	Media
11	0,2	0,4	0,05	0,04	0,04	0,04	1	1	0,79	Media
12	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	1	1	0,89	Alta
13	0,2	0,4	0,04	0,02	0,04	0,04	1	1	0,72	Media
14	0,2	0,4	0,04	0,02	0,04	0,04	1	1	0,72	Media
15	0,2	0,4	0,04	0,02	0,04	0,04	1	1	0,72	Media
16	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	Alta
17	0,3	0,5	0,05	0,05	0,1	0,05	1	1	1	Alta
18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,1	0,05	1	1	0,95	Alta
19	0,3	0,5	0,05	0,05	0,1	0,05	1	1	0,95	Alta

20	0,3	0,5	0,05	0,05	0,1	0,05	1	1	0,95	Alta
21	0,3	0,5	0,05	0,04	0	0,05	1	1	0,94	Alta
22	0,2	0,4	0,02	0,02	0	0,04	1	1	0,66	Media
23	0,2	0,4	0,04	0,04	0	0,05	1	1	0,84	Alta
24	0,2	0,2	0,02	0,04	0	0,04	1	1	0,57	Media
25	0,3	0,4	0,05	0,04	0	0,05	1	1	0,89	Alta
26	0,2	0,2	0,04	0,02	0	0,04	1	1	0,52	Media
27	0,3	0,5	0,04	0,04	0	0,05	1	1	0,89	Alta
28	0,3	0,5	0,04	0,04	0	0,05	1	1	0,89	Alta
29	0,3	0,5	0,05	0,05	0,1	0,05	1	1	0,9	Alta
30	0,2	0,5	0,04	0,05	0,1	0,05	1	1	0,8	Media
31	0,3	0,5	0,05	0,05	0,1	0,05	1	1	0,95	Alta
32	0,2	0,5	0,05	0,04	0	0,04	1	1	0,84	Alta

**Leyenda:** Exp: expertos, AT: análisis teórico, E: experiencia, TEC: trabajos extranjeros consultados, CEPeE: conocimiento del estado del problema en el extranjero, HRIST: haber realizado investigaciones sobre el tema, Ka: coeficiente de argumentación, Kc: coeficiente de competencia, K: coeficiente, C: competencia.

## **Anexo 14**

### **Encuesta a expertos.**

Nombre: \_\_\_\_\_ Centro de trabajo: \_\_\_\_\_

Municipio: \_\_\_\_\_ Provincia: \_\_\_\_\_

Objetivo: obtener criterios valorativos acerca de la concepción seguida para elevar el nivel de preparación del docente de la escuela primaria, en cuanto a la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.

Compañero experto: con la presente encuesta se pretende validar la factibilidad de las dimensiones e indicadores establecidos para elevar el nivel de preparación del maestro de la escuela primaria, en cuanto a la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.

1.- Marque con una cruz (x) según su criterio, sobre las dimensiones e indicadores que se proponen atendiendo a la siguiente escala:

-Muy adecuado (MA)

-Bastante adecuado (BA)

- Adecuado (A)

- Poco adecuado (PA)

- Inadecuado (I)

N	Aspectos a valorar	MA	BA	A	PA	I
1.	<p><u>Dimensión:</u></p> <p>1. La preparación del maestro para el diagnóstico desde su función orientadora.</p> <p><u>Indicadores:</u></p> <p>1. La caracterización psicopedagógica. 2. El pronóstico pedagógico.</p>					
2.	<p><u>Dimensión:</u></p> <p>La preparación del maestro para el diagnóstico desde su función investigativa y de superación.</p> <p><u>Indicadores:</u></p> <p>1. Identificación y jerarquización de los problemas: escuela, familia y comunidad. 2. El análisis crítico de las regularidades en la aplicación del diagnóstico. 3. .La actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno. 4. Constante búsqueda y actualización teórica.</p>					
3.	<p><u>Dimensión:</u></p> <p>La preparación del maestro para el diagnóstico desde su función docente – metodológica.</p> <p><u>Indicadores:</u></p> <p>1. La relación entre diagnóstico y</p>					



3.- Exprese su criterio teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Nivel de aplicabilidad en la práctica pedagógica.
- b) Necesidad de su introducción.
- c) Actualidad y nivel científico.

## Anexo 15

Caracterización general de los expertos.

<b>N.</b>	<b>Nombre y apellidos</b>	<b>Asignaturas que imparte</b>	<b>Categoría docente y nivel científico</b>	<b>Otros aspectos de interés.</b>
1	Elena Sobrino Pontigo.	Español y Metodología de la Lengua Española.	Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular.	Vicerrectora de Investigación y Posgrado del ISP.
2	Juana María Remedios González.	Pedagogía MIE	Dra. Ciencias Pedagógicas Profesora Titular	Asesora de la VRIP Investigadora del CEP
3	Antonio Hernández Alegría.	Filosofía Marxista – Leninista.	Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar	Asesor de la VRIP del ISP. Investigador del CEP.
4	Fidel Cubillas Quintana.	MIE Historia de Cuba.	Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar.	Asesor de la VRIP del ISP, investigador y jefe del proyecto de investigación.

5	María de los A. García Valero.	Español y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española.	Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Auxiliar	Decana de la Facultad de Educación Infantil.
6	Gustavo Achiong Caballero.		Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular	Asesor de la VRIP del ISP. Investigador del CEP
7	Abel Gutiérrez Valdivia.	Pedagogía Psicología Didáctica	Profesor Asistente.	Profesor Principal de la disciplina FAP de la Facultad de Educación Infantil.
8	Luis Fernández Toledo	Psicología Pedagogía	Profesor Asistente	Profesor del Dpto. Primaria del ISP.
9	Idalmis Díaz Peña		Maestra	Directora de la escuela primaria "Arcelio Suárez", Municipio Sancti Spíritus.
10	Viviana Álvarez Aguiar		Maestra	Jefa de ciclo de la escuela primaria "Arcelio Suárez". Municipio Sancti Spíritus.
11	SaylÍ Caraballosó Díaz.		Maestra	Jefa de ciclo de la escuela primaria "Arcelio Suárez" Municipio Sancti Spíritus.
12	Nora Brunet Rodríguez		Maestra	Vicedirectora de la escuela primaria "Arcelio Suárez" Municipio Sancti Spíritus.
13	Vivian García Hernández		Maestra	Directora de la escuela primaria "Camilo Cienfuegos" Municipio Yaguajay.
14	Juan Rafael Portal		Maestro	Director de la escuela primaria "Héroes de Yaguajay". Municipio

				Yaguajay..
15	Alberto Pérez Rodríguez	Matemática	Msc. C. Pedagógicas Profesor Asistente.	Jefe del Departamento de Educación Primaria.
16	Naima Trujillo Barreto.	Pedagogía Didáctica MIE	Profesora Asistente.	Maestra de experiencia y profesora del Dpto. Primaria.
17	María Petra Piloto.	Español	Profesora Asistente.	Maestra de experiencia y profesora del Dpto. Primaria.
18	Julio Rojas Acosta	Pedagogía Didáctica	Profesor Asistente.	Maestro de experiencia y profesor del Dpto. Primaria.

**Anexo 16** Tabla de entrada de la encuesta a los expertos seleccionados.

<b>Número de expertos:</b>	18																	
<b>Número de indicadores:</b>	13																	
<b>Indicadores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>
<b>1</b>	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5
<b>2</b>	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5
<b>3</b>	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5
<b>4</b>	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5
<b>5</b>	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5
<b>6</b>	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5
<b>7</b>	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5
<b>8</b>	4	4	4	5	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5
<b>9</b>	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5
<b>10</b>	4	4	3	4	3	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	5	5	3
<b>11</b>	4	4	5	4	3	4	5	5	3	3	5	4	4	4	4	5	5	3
<b>12</b>	5	3	5	5	3	4	5	5	3	3	5	4	4	3	4	5	5	3
<b>13</b>	5	3	5	5	3	5	5	5	3	3	5	4	4	3	4	5	4	3

**Anexo 17** Tabla de frecuencias absolutas de categorías por indicador.

<b>Frecuencias absolutas de categorías por indicador</b>							
<b>Indicadores</b>	<b>Categorías</b>						<b>Total</b>
	<b>MA</b>	<b>BA</b>	<b>A</b>	<b>PA</b>	<b>I</b>	<b>NR</b>	
<b>1</b>	15	3	0	0	0	0	18
<b>2</b>	15	3	0	0	0	0	18
<b>3</b>	14	4	0	0	0	0	18
<b>4</b>	15	3	0	0	0	0	18
<b>5</b>	14	4	0	0	0	0	18
<b>6</b>	15	3	0	0	0	0	18
<b>7</b>	15	3	0	0	0	0	18
<b>8</b>	9	9	0	0	0	0	18
<b>9</b>	9	9	0	0	0	0	18
<b>10</b>	5	10	3	0	0	0	18
<b>11</b>	8	8	2	0	0	0	18
<b>12</b>	10	4	4	0	0	0	18
<b>13</b>	10	4	4	0	0	0	18
<b>Total</b>	154	67	13	0	0	0	///////

**Anexo 18 Tabla de frecuencias acumuladas de categorías por indicador.**

<b>Frecuencias acumuladas de categorías por indicador</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Categorías</b>				
	<b>MA</b>	<b>BA</b>	<b>A</b>	<b>PA</b>	<b>I</b>
<b>1</b>	15	18	18	18	18
<b>2</b>	15	18	18	18	18
<b>3</b>	14	18	18	18	18
<b>4</b>	15	18	18	18	18
<b>5</b>	14	18	18	18	18
<b>6</b>	15	18	18	18	18
<b>7</b>	15	18	18	18	18
<b>8</b>	9	18	18	18	18
<b>9</b>	9	18	18	18	18
<b>10</b>	5	13	18	18	18
<b>11</b>	8	14	18	18	18
<b>12</b>	10	12	18	18	18
<b>13</b>	10	12	18	18	18

**Anexo 19 Tabla de frecuencias acumuladas relativas de categorías por indicador**

<b>Frecuencias acumuladas relativas de categorías por indicador</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Categorías</b>				
	<b>MA</b>	<b>BA</b>	<b>A</b>	<b>PA</b>	<b>I</b>
<b>1</b>	0,83	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>2</b>	0,83	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>3</b>	0,78	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>4</b>	0,83	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>5</b>	0,78	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>6</b>	0,83	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>7</b>	0,83	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>8</b>	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>9</b>	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>10</b>	0,28	0,72	1,00	1,00	1,00
<b>11</b>	0,44	0,78	1,00	1,00	1,00
<b>12</b>	0,56	0,67	1,00	1,00	1,00
<b>13</b>	0,56	0,67	1,00	1,00	1,00

**Anexo 20 Puntos de corte y escala.**

<b>Puntos de corte y escala</b>							
<b>Indicad.</b>	<b>Categorías</b>				<b>Promedio</b>	<b>N- Promedio</b>	<b>Categoría</b>
	<b>MA</b>	<b>BA</b>	<b>A</b>	<b>PA</b>			
<b>1</b>	0,97	100,00	100,00	100,00	75,24	-75,24	MA
<b>2</b>	0,97	100,00	100,00	100,00	75,24	-75,24	MA
<b>3</b>	0,76	100,00	100,00	100,00	75,19	-75,19	MA
<b>4</b>	0,97	100,00	100,00	100,00	75,24	-75,24	MA
<b>5</b>	0,76	100,00	100,00	100,00	75,19	-75,19	MA
<b>6</b>	0,97	100,00	100,00	100,00	75,24	-75,24	MA
<b>7</b>	0,97	100,00	100,00	100,00	75,24	-75,24	MA
<b>8</b>	0,00	100,00	100,00	100,00	75,00	-75,00	MA
<b>9</b>	0,00	100,00	100,00	100,00	75,00	-75,00	MA
<b>10</b>	-0,59	0,59	100,00	100,00	50,00	-50,00	MA
<b>11</b>	-0,14	0,76	100,00	100,00	50,16	-50,16	MA
<b>12</b>	0,14	0,43	100,00	100,00	50,14	-50,14	MA
<b>13</b>	0,14	0,43	100,00	100,00	50,14	-50,14	MA
<b>Suma</b>	5,92	902,22	1300,00	1300,00	877,03	-877,03	
<b>Promedio</b>	5,92	902,22	1300,00	1300,00	877,03	-877,03	
<b>Puntos de</b>							
<b>corte</b>	5,92	902,22	1300,00	1300,00	877,03	-877,03	
91	5,92	902,22	1300,00	1300,00	877,03	-877,03	

**Anexo 21** Matriz final del criterio de expertos.

<b>Indicadores</b>	<b>Categorías</b>				
	<b>MA</b>	<b>BA</b>	<b>A</b>	<b>PA</b>	<b>I</b>
<b>1</b>	X				
<b>2</b>	X				
<b>3</b>	X				
<b>4</b>	X				
<b>5</b>	X				
<b>6</b>	X				
<b>7</b>	X				
<b>8</b>	X				
<b>9</b>	X				
<b>10</b>	X				
<b>11</b>	X				
<b>12</b>	X				
<b>13</b>	X				
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>100,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>

**Anexo 22 Tablas de distribución de frecuencia del pre – test.**

Dimensión 1						
Valores	1.1			1.2		
	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC
1	20	71,4	71,4	25	89,2	89,2
2	4	14,2	85,6	2	7,14	96,3
3	4	14,2	100	1	3,57	100

Dimensión 2												
Valores	2.1			2.2			2.3			2.4		
	F.A	%	%AC									
1	20	71,4	71,4	27	96,4	96,4	18	64,2	64,2	26	92,8	92,8
2	6	21,4	92,8	1	3,57	100	8	28,5	92,7	1	3,57	96,3
3	2	7,14	100	0	0	0	2	7,14	100	1	3,57	100

Dimensión 3												
Valores	3.1			3.2			3.3			3.4		
	F.A	%	%AC									
1	24	85,7	85,7	22	78,5	78,5	26	92,8	92,8	26	92,8	92,8
2	4	14,2	100	6	21,4	100	2	7,14	100	1	3,57	96,3
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,57	100

Dimensión 3									
Valores	3.5			3.6			3.7		
	F.A	%	%AC	F.A	%	%A.C	F.A	%	%A.C
1	24	85,7	85,7	25	89,2	89,2	26	92,8	92,8
2	4	14,2	100	2	7,14	96,3	2	7,14	100
3	0	0	0	1	3,57	100	0	0	0

**Anexo 23 Tablas de distribución de frecuencia del post – test.**

Dimensión 1						
Valores	1.1			1.2		
	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC
1	0	0	0	0	0	0
2	2	7,14	7,14	1	3,57	3,57
3	26	92,8	100	27	96,4	100

Dimensión 2												
Valores	2.1			2.2			2.3			2.4		
	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC	F.A	%	%AC	F.A	%	%A.C
1	1	3,57	3,57	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	3,57	7,14	0	0	0	1	3,57	3,57	0	0	0
3	26	92,8	100	28	100	100	27	96,4	100	28	100	100

Dimensión 3												
Valores	3.1			3.2			3.3			3.4		
	F.A	%	%AC									
1	2	7,14	7,14	2	7,14	7,14	1	3,57	3,57	0	0	0
2	4	14,2	21,3	2	7,14	14,2	2	7,14	10,7	2	7,14	7,14
3	22	78,5	100	24	85,7	100	25	89,2	100	26	92,8	100

Dimensión 3									
Valores	3.5			3.6			3.7		
	F.A	%	%AC	F.A	%	%A.C	F.A	%	%A.C
	0	0	0	0	0	0	2	7,14	7,14
	3	10,7	10,7	2	7,14	7,14	6	21,4	28,5
	25	89,2	100	26	92,8	100	20	71,4	100

**Anexo 24 Tablas comparativas del pre-test (antes) y el post-test (después).**

NIVEL	Dimensión 1							
	1.1				1.2			
	A		D		A		D	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	20	71	0	0	25	89	0	0
2	4	14	2	7,14	2	7,1	1	3,57
3	4	14	26	92,8	1	3,6	27	96,4

NIVEL	Dimensión 2															
	2.1				2.2				2.3				2.4			
	A		D		A		D		A		D		A		D	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	20	71,4	1	3,57	27	96,4	0	0	18	64,2	0	0	26	92,8	0	0
2	6	21,4	1	3,57	1	3,57	0	0	8	92,7	1	3,57	1	3,57	0	0
3	2	7,14	26	92,8	0	0	28	100	2	100	27	96,4	1	3,57	28	100

NIVEL	Dimensión 3															
	3.1				3.2				3.3				3.4			
	A		D		A		D		A		D		A		D	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	24	85,7	2	7,14	22	78,5	2	7,14	26	92,8	1	3,57	26	92,8	0	0
2	4	14,2	4	14,2	6	21,4	2	7,14	2	7,14	2	7,14	1	3,57	2	7,14
3	0	0	22	78,5	0	0	24	85,7	0	0	25	89,2	1	3,57	26	92,8

NIVEL	Dimensión 3											
	3.5				3.6				3.7			
	A		D		A		D		A		D	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	24	85,7	0	0	25	89,2	0	0	26	92,8	2	7,14
2	4	14,2	3	10,7	2	7,14	2	7,14	2	7,14	6	21,4
3	0	0	25	89,2	1	3,57	26	92,8	0	0	20	71,4

**ANEXO 25 ESCALA DE MEDICIÓN CUALITATIVA PARA EVALUAR EL NIVEL DE PREPARACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA REALIZACIÓN EFECTIVA DEL DIAGNÓSTICO INTEGRAL DE LOS ESCOLARES.**

Dimensión 1 La preparación del maestro para el diagnóstico desde su función orientadora

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
<p><b>1. La caracterización psicopedagógica del alumno.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si domina científicamente los aspectos teóricos que orientan la realización efectiva de la caracterización psicopedagógica del escolar, como primer momento del diagnóstico, para explorar las esferas afectiva y cognitiva de su personalidad.</li> <li>-Si tiene en cuenta el principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.</li> <li>- Si es capaz de identificar los rasgos, cualidades, normas y valores que poseen los alumnos, que expresan su modelo de conducta.</li> <li>- Si tiene en cuenta la caracterización de los diferentes contextos de actuación del alumno: escuela, familia y comunidad.</li> <li>-Si aplica diversos tipos de métodos y técnicas de diagnóstico psicológico, para evaluar el desarrollo alcanzado por los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si domina, regularmente, los aspectos teóricos que orientan la realización efectiva de la caracterización psicopedagógica del escolar, como primer momento del diagnóstico, para explorar las esferas afectiva y cognitiva de su personalidad.</li> <li>-Si tiene en cuenta el principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.</li> <li>- Si tiene en cuenta la caracterización de los diferentes contextos de actuación del alumno: escuela, familia y comunidad.</li> <li>- Si solo aplica uno, o dos métodos y/o técnicas de diagnóstico psicológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Si no domina los aspectos teóricos que orientan la realización efectiva de la caracterización psicopedagógica del escolar, como primer momento del diagnóstico, para explorar las esferas afectiva y cognitiva de su personalidad.</li> <li>-Si no tiene en cuenta el principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.</li> <li>- Si solo tiene en cuenta la caracterización del alumno en la escuela, obviando la familia y comunidad.</li> <li>- Si no aplica métodos y/o técnicas de diagnóstico psicológico.</li> </ul>

	alumnos y el grupo.		
<b>2. El pronóstico pedagógico.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Si determina las potencialidades y debilidades de cada alumno a partir de la caracterización psicopedagógica.</li> <li>- Si es capaz de pronosticar el posible cambio del alumno a partir de sus potencialidades y debilidades.</li> <li>- Si tiene en cuenta la zona de desarrollo próximo de cada alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Si determina las potencialidades y debilidades de cada alumno a partir de la caracterización psicopedagógica.</li> <li>- Si solo tiene en cuenta la zona de desarrollo actual del alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si no es capaz de determinar las potencialidades y debilidades de cada alumno a partir de la caracterización psicopedagógica.</li> <li>- Si no tiene en cuenta la zona de desarrollo próximo del escolar.</li> <li>-Si no es capaz de pronosticar el posible cambio del alumno.</li> </ul>

Dimensión 2 La preparación del maestro para el diagnóstico desde su función investigativa y de superación.

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
<b>3. Identificación y jerarquización de los problemas: escuela, familia y comunidad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Si es capaz de identificar los problemas que presenta cada alumno y su grupo a partir de la caracterización de los diferentes contextos de actuación: escuela, familia y comunidad.</li> <li>-Si es capaz de jerarquizar los problemas más apremiantes, estableciendo un coherente orden de prioridades en su tratamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si es capaz de identificar los problemas que presenta cada alumno y su grupo a partir de la caracterización de los diferentes contextos de actuación: escuela, familia y comunidad, pero presenta dificultades al jerarquizar los problemas más apremiantes, y establecer un coherente orden de prioridades en</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si no es capaz de identificar los problemas que presentan cada alumno y su grupo, en los diferentes contextos de actuación, ni establece un coherente orden de prioridades en su tratamiento.</li> </ul>

		<b>su tratamiento.</b>	
<b>4. Constante búsqueda y actualización teórica.</b>	<p>-Si demuestra en su práctica educativa conocimientos actualizados que reflejen su estudio sistemático sobre el tema del diagnóstico y la consulta de distintas fuentes.</p> <p>-Si asume las concepciones más actualizadas con respecto al diagnóstico del escolar.</p> <p>-Si mantiene una posición científica ante la aplicación de este proceso y durante su práctica educativa.</p>	<p>- Si asume las concepciones más actualizadas con respecto al diagnóstico del escolar, pero no demuestra en su práctica educativa conocimientos actualizados que reflejen su estudio sistemático sobre el tema del diagnóstico</p>	<p>Si no asume las concepciones más actualizadas con respecto al diagnóstico del escolar y no mantiene una posición científica ante la aplicación de este proceso, ni durante su práctica educativa.</p>
<b>5. Permanente observación y análisis crítico de las regularidades en la aplicación del diagnóstico.</b>	<p>-Si es capaz de identificar las regularidades presentadas durante la aplicación del diagnóstico.</p> <p>- Si es capaz de rectificar sobre la marcha, los aspectos del diagnóstico del alumno que presentaron dificultades.</p> <p>-Si es capaz de profundizar en aspectos de la vida del niño que aún no ha explorado, tanto de la esfera afectiva como de la cognitiva.</p>	<p>-Si es capaz de identificar las regularidades presentadas durante la aplicación del diagnóstico.</p> <p>-Si rectifica sobre la marcha, los aspectos del diagnóstico del alumno que presentaron dificultades.</p>	<p>-Si no es capaz de identificar las regularidades presentadas durante la aplicación del diagnóstico.</p>
<b>12. La constante actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno.</b>	<p>-Si utiliza diferentes métodos investigativos y de diagnóstico psicológico, como son la observación, el análisis de los resultados de la actividad de los alumnos, las</p>	<p>- Si mantiene una organizada, sistemática y dirigida observación hacia determinados aspectos que caracterizan la conducta de los</p>	<p>- Si no utiliza diferentes métodos investigativos y de diagnóstico psicológico para explorar la personalidad del</p>

	<p>conversaciones (entrevistas formales e informales), el estudio de las relaciones interpersonales, entre otros.</p> <p>- Si mantiene una organizada, sistemática y dirigida observación hacia determinados aspectos que caracterizan la conducta de los estudiantes en su quehacer escolar.</p> <p>-Si convierte su labor docente, en un constante registro actualizador del diagnóstico pedagógico integral de cada uno de sus alumnos.</p>	<p>estudiantes en su quehacer escolar, pero solo aplica algunos métodos.</p>	<p>alumno.</p> <p>- Si la <i>actuación</i> del alumno pasa desapercibida por el maestro en todo momento.</p>
--	--	--	--

Dimensión 3: La preparación del maestro para el diagnóstico desde su función docente-metodológica.

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
1. La relación entre diagnóstico y objetivo.	<p>- Si el maestro formula los objetivos teniendo en cuenta el para qué, el qué se quiere lograr y cuál es la característica esencial donde interactúan los alumnos.</p> <p>- Si está dirigido a aquello que el estudiante debe aprender desde los aspectos afectivos y cognitivos.</p> <p>- Si prevé desde su formulación las acciones y operaciones de aprendizaje, con los respectivos niveles de complejidad, para el maestro y para el alumno.</p>	<p>- Si el maestro formula los objetivos teniendo en cuenta el para qué, el qué se quiere lograr y cuál es la característica esencial donde interactúan los alumnos.</p> <p>- Si prevé desde su formulación las acciones y operaciones de aprendizaje, con los respectivos niveles de complejidad, para el maestro y para el alumno.</p> <p>- Si mantiene flexibilidad, como</p>	<p>- Si el maestro solo formula los objetivos teniendo en cuenta el para qué, pero no prevé desde su formulación las acciones y operaciones de aprendizaje, con los respectivos niveles de complejidad.</p> <p>- Si no está dirigido a aquello que el</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si mantiene flexibilidad, como parte esencial de su carácter rector y de coordinador con el resto de los componentes.</li> <li>- Si propicia las iniciativas que integren la búsqueda del para qué, por qué, qué y cómo aprender de modo creativo.</li> </ul>	<p>parte esencial de su carácter rector y de coordinador con el resto de los componentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si solo está dirigido a aquello que el estudiante debe aprender desde los aspectos cognitivos.</li> </ul>	<p>estudiante debe aprender desde los aspectos afectivos y cognitivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si no propicia iniciativas que integren la búsqueda del para qué, por qué, qué y cómo aprender de modo creativo.</li> </ul>
<p>2. La relación entre diagnóstico y contenido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Si el maestro tiene en cuenta las necesidades cognitivas y afectivas de los alumnos ofrecidas en el diagnóstico, para la selección del contenido.</li> <li>- Si en el sistema de conocimientos tiene en cuenta los modos de actuación, cuya asimilación o apropiación garanticen la formación de una imagen del mundo correcta.</li> <li>-Si incluye el sistema de hábitos y habilidades generales, intelectuales y prácticos.</li> <li>- Si trabaja por las normas de relaciones con el mundo, que son las bases de las convicciones e ideales.</li> <li>- Si propicia el aprender a conocer, a hacer, a ser, a convivir, a aprender y a emprender.</li> <li>-Si identifica y aprovecha las potencialidades educativas del contenido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si el maestro tiene en cuenta las necesidades cognitivas de los alumnos ofrecidas en el diagnóstico, para la selección del contenido.</li> <li>- Si trabaja por las normas de relaciones con el mundo, que son las bases de las convicciones e ideales.</li> <li>- Si incluye el sistema de hábitos y habilidades generales, intelectuales y prácticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si el maestro no tiene en cuenta las necesidades cognitivas y afectivas de los alumnos ofrecidas en el diagnóstico, para la selección del contenido.</li> <li>- Si su clase es frontal, igual para todos y solo se da teniendo en cuenta el sistema de conocimientos, hábitos y habilidades presentes en el programa.</li> <li>Si no identifica, ni aprovecha las potencialidades educativas del</li> </ul>

			contenido.
3. La relación entre diagnóstico y los métodos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si los métodos seleccionados responden a una articulación psicológica y pedagógica.</li> <li>- Si el método seleccionado permite la adaptación a las necesidades de los escolares durante todo el proceso de enseñanza –aprendizaje.</li> <li>- Si contribuye a que los estudiantes diseñen sus propias estrategias de aprendizaje.</li> <li>- Si propicia la independencia cognoscitiva.</li> <li>- Si está en correspondencia con el tipo de clase seleccionada.</li> <li>- Si propicia la significatividad del contenido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si el método seleccionado permite la adaptación a las necesidades de los escolares durante todo el proceso de enseñanza –aprendizaje.</li> <li>- Si está en correspondencia con el tipo de clase seleccionada.</li> <li>- Si contribuye a que los estudiantes diseñen sus propias estrategias de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si solo está en correspondencia con el tipo de clase seleccionada y no propicia que los estudiantes diseñen sus propias estrategias de aprendizaje.</li> <li>- Además, no propicia la significatividad del contenido.</li> </ul>
4. La relación entre diagnóstico y los medios de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Si tiene en cuenta las características físicas y psicológicas de los escolares, según los momentos del desarrollo.</li> <li>- Si tiene en cuenta las diferencias de las edades, de acuerdo con los respectivos grados y además, las potencialidades de los alumnos.</li> <li>- Si el tiempo, el momento y tipo de medio propicia que el alumno comprenda el contenido, se motive y mantenga la atención.</li> <li>- Si el significado de la información que los alumnos deben aprender, garantiza el nivel científico del contenido del mensaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si tiene en cuenta las diferencias de las edades, de acuerdo con los respectivos grados y además, las potencialidades de los alumnos.</li> <li>- Si el tiempo, el momento y tipo de medio propicia que el alumno comprenda el contenido, se motive y mantenga la atención.</li> <li>- Si el significado de la información que los alumnos deben aprender, garantiza el nivel científico del contenido del mensaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Si no tiene en cuenta las características físicas y psicológicas de los escolares, según los momentos del desarrollo.</li> <li>- Si el tiempo, el momento y tipo de medio no propicia que el alumno comprenda el contenido, se motive y mantenga la atención.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si articula los aspectos instructivos y educativos.</li> <li>- Si los medios audiovisuales contribuyen a potenciar tanto el área cognitiva, como la afectiva.</li> </ul>		
5. La relación entre diagnóstico y la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si la evaluación cumple función de diagnóstico y evalúa las necesidades de aprendizaje.</li> <li>- Si el diagnóstico se vincula a la evaluación como elemento facilitador de su eficiencia.</li> <li>- Si la evaluación cumple función instructiva y educativa.</li> <li>- Si potencia la independencia, la metacognición, la reflexión y la práctica creativa.</li> <li>- Si tiene en cuenta la concepción cualitativa y cuantitativa de la evaluación.</li> <li>- Si evalúa conocimientos, hábitos, habilidades y normas de comportamientos, sentimientos, valores y actitudes.</li> <li>- Si refleja carácter continuo y sistemático.</li> <li>- Si utiliza diversas formas de evaluación, como la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.</li> <li>- Si la evaluación tiene carácter holístico, procesal y personalológico; de manera que evalúe el proceso de formación y desarrollo de la personalidad del escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si tiene en cuenta la concepción cualitativa y cuantitativa de la evaluación.</li> <li>- Si la evaluación cumple función instructiva y educativa.</li> <li>- Si refleja carácter continuo y sistemático.</li> <li>- Si evalúa contenidos, hábitos, habilidades y normas de comportamientos, sentimientos, valores y actitudes.</li> <li>- Si utiliza diversas formas de evaluación, como la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si tiene en cuenta la concepción cualitativa y cuantitativa de la evaluación.</li> <li>- Si refleja carácter continuo y sistemático.</li> <li>- Si solo evalúa los contenidos logrados por los alumnos.</li> </ul>

<p>6. La relación entre diagnóstico y las formas de organización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si tiene en cuenta al diagnóstico del alumno y/o el grupo para la organización de todas las formas de trabajo docente.</li> <li>- Si responde a la organización interna del contenido.</li> <li>-Si responde al tipo de clase seleccionada.</li> <li>-Si está en correspondencia con la disposición de los componentes del proceso y sus relaciones.</li> <li>-Si propicia correctos modos de actuación en los alumnos.</li> <li>- Si propicia el trabajo en dúos y/o equipos en el salón de clases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si responde a la organización interna del contenido.</li> <li>- Si responde al tipo de clase seleccionada.</li> <li>- Si está en correspondencia con la disposición de los componentes del proceso y sus relaciones.</li> <li>- Si propicia el trabajo en dúos y/o equipos en el salón de clases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Si solo responde al tipo de clase seleccionada.</li> <li>- Si no propicia correctos modos de actuación en los alumnos.</li> <li>- Si no propicia el trabajo en dúos y/o equipos en el salón de clases.</li> </ul>
<p>7. Las estrategias de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si elabora las estrategias de aprendizaje apoyándose en los resultados del diagnóstico pedagógico integral de cada alumno.</li> <li>.- Si enseña y entrena a sus alumnos en habilidades y procedimientos eficientes para procesar información, solucionar problemas, y aprender a estudiar.</li> <li>- Si propicia que los alumnos proyecten sus propias estrategias, contextualmente, incluyendo en las mismas los procedimientos aprendidos.</li> <li>- Si utiliza diversos tipos de estrategias de aprendizaje de adquisición de la información.</li> <li>- Si utiliza diversos tipos de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Si enseña y entrena a sus alumnos en habilidades y procedimientos eficientes para procesar información, solucionar problemas, y aprender a estudiar.</li> <li>- Si elabora las estrategias de aprendizaje apoyándose en los resultados del diagnóstico pedagógico integral de cada alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Si elabora las estrategias de aprendizaje alejada de los resultados del diagnóstico pedagógico integral de cada alumno.</li> <li>- Si no utiliza diversos tipos de estrategias de aprendizaje.</li> <li>- Si no enseña, ni entrena a sus alumnos en habilidades y procedimientos eficientes para procesar</li> </ul>

	<p>estrategias de aprendizaje, de análisis e interpretación de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Si utiliza diversos tipos de estrategias de aprendizaje.</li></ul>		<p>información, solucionar problemas, y aprender a estudiar.</p>
--	---	--	--

## Anexo 26

### Preparación Metodológica Concentrada.

Tema: El diagnóstico integral del escolar: punto de partida del aprendizaje desarrollador.

Objetivo: Argumentar los elementos teórico-metodológicos que convierten al diagnóstico integral del escolar en el punto de partida del aprendizaje desarrollador, y demostrarlo a través del análisis de un tema o contenido específico de un programa.

#### Actividades:

Primer momento:

- Análisis de los elementos teóricos del diagnóstico integral del escolar, a partir de las concepciones que se defienden en el Modelo de Escuela Primaria.
- Importancia del diagnóstico para la dirección del aprendizaje.
- Análisis de los aspectos que convierten al diagnóstico en punto de partida del aprendizaje desarrollador. Análisis de los conceptos: aprendizaje, apropiación y aprendizaje desarrollador.
  - **Aprendizaje:** “Es el proceso de *apropiación* por el niño, de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, de interactuar socialmente, de pensar, del contexto histórico – social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo”. (El aprendizaje del escolar primario. 2003: 13)
  - **Apropiación:** “Las más diversas formas y recursos a través de los cuales el sujeto, de forma activa y en íntima interrelación con los demás - los adultos y los coetáneos que lo rodean – hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su autodesarrollo; es decir, convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad en que vive”. (Pedagogía ICCP. 2002: 52).
  - **Aprendizaje desarrollador:** que “el alumno además de apropiarse de los conocimientos, se involucre en el proceso de control valorativo de sus propias acciones de aprendizaje, que asegure los niveles de autorregulación, de reajuste, de la actividad que realiza, con lo cual se elevará su nivel de

conciencia en dicho proceso, garantizando un desempeño activo, reflexivo, en cuanto a sus propias acciones y en cuanto a su comportamiento". (El aprendizaje del escolar primario. 2003: 15).

- Presentación del diagnóstico integral de un grupo seleccionado para realizar la actividad demostrativa. Ello implicará la identificación de las comunidades donde residen para constatar la caracterización ideopolítica de la misma, sus mártires, combatientes, tipos de familias, integración revolucionaria de los padres, y de manera general el estado académico de los alumnos, precisando los de mayores dificultades y los de más alto rendimiento.

Segundo momento:

Tema seleccionado: Las agresiones imperialistas a la Revolución Cubana durante los primeros años del triunfo revolucionario. Sus consecuencias para Cuba.

- Unidad 6 del programa de Historia de Cuba de 6. grado.

- Objetivo: explicar la esencia de las agresiones del imperialismo yanqui durante los primeros años de la Revolución y sus consecuencias para Cuba, de manera que se manifiesten en los alumnos sentimientos antimperialistas.

Recordar que hipotéticamente quedó orientado, en la clase anterior, una actividad de estudio independiente donde los alumnos debían:

- Investigar en la biblioteca escolar y de la comunidad sobre las agresiones imperialistas realizadas contra la Revolución durante los primeros años del triunfo y sus consecuencias para Cuba.

- Visitar el museo de la localidad y realizar una ficha de contenido sobre lo observado relacionado con la etapa de la historia a trabajar. Además, visitar las tarjas o monumentos relacionados con estos hechos.

- Investigar con la Asociación de Combatientes de la Revolución de la localidad los nombres y síntesis biográficas de los que aún viven, para poder entrevistarlos y conocer la participación de ellos en los hechos, o sea, la respuesta del pueblo cubano a las agresiones y las consecuencias sufridas. (Pueden ser miembros del Ejército Rebelde, de la lucha contra bandidos, de la lucha en Playa Girón, etc.)

A continuación se procede a analizar cómo utilizar el diagnóstico integral del escolar como punto de partida del aprendizaje desarrollador, a partir de la instrumentación didáctica de

los componentes del proceso: objetivo, contenido, métodos, medios de enseñanza, formas de organización y evaluación. Para ello se propone una serie de interrogantes que provoquen el debate entre los participantes; lo que permitirá lograr un consenso en cuanto a la solución del problema planteado, es decir, cómo utilizar el diagnóstico integral del alumno en la dirección del aprendizaje.

La selección del objetivo: explicar la esencia de las agresiones del imperialismo yanqui durante los primeros años de la Revolución y sus consecuencias para Cuba, de manera que se manifiesten en los alumnos sentimientos antimperialistas

Elementos del diagnóstico que deben tenerse en cuenta para seleccionar la habilidad *explicar*: ¿Los niveles de desempeño logrados?, ¿el tipo de clase? , ¿la posibilidad que ofrece establecer la relación causa-consecuencia y el contenido seleccionado?...

¿Qué elementos motivaron la selección del valor antimperialismo, para su inserción en el objetivo? (¿Deficiencias en el modo de actuación del valor seleccionado?, ¿necesidad del trabajo con este valor por las características ideopolíticas de las familias o las comunidades donde los alumnos residen? ¿necesidad de un trabajo político, sobre la base de ese valor, con el grupo o algunos alumnos?).

La selección del contenido: Las agresiones imperialistas a la Revolución Cubana durante los primeros años del triunfo revolucionario. Sus consecuencias para Cuba

¿Qué elementos del diagnóstico motivaron la selección del contenido? Además del cumplimiento de los temas propuestos en el programa: ¿vinculación con la historia local?, ¿espacio para trabajar con los museos de la localidad?, ¿forma de vincular a los combatientes de la comunidad, familias y demás agentes socializadores, con la escuela? ¿necesidad de trabajar el valor antiimperialismo, patriotismo...?

La selección del método: trabajo independiente. (Consiste en la realización de tareas por parte de los alumnos, bajo la dirección del maestro; este se distingue por el carácter productivo, que puede alcanzar el nivel más alto, el de la creación o aplicación).

¿Qué elementos del diagnóstico condujeron a la selección de este método? (¿Las particularidades psicológicas de los alumnos, es decir, son independientes, son capaces de realizar actividades solos, o con la ayuda del maestro?, ¿necesitan este tipo de

actividades para ganar en independencia cognoscitiva?, ¿es el método más adecuado para el tipo de contenido?, ¿está en correspondencia con las actividades que pienso diseñar para cumplir el objetivo propuesto?...) )

Veamos que nos dice la caracterización psicopedagógica del escolar primario cubano, contenida en el Modelo de escuela Primaria, en cuanto a las particularidades psicológicas de los alumnos de 6. grado (en general) de acuerdo al momento del desarrollo en que se encuentran:

- Alcanzan niveles superiores en el aprendizaje reflexivo, ya que tienen todas las posibilidades para la asimilación consciente de los conceptos científicos y para el surgimiento de los procesos y operaciones lógicas del pensamiento (comparación, clasificación, análisis, síntesis, generalización, entre otros).
- Buscan aceptación en el (o los) grupo (s). (etapa pre-adolescente)
- La opinión de los padres sigue teniendo gran importancia para su bienestar emocional.
- Existen formas superiores de independencia, se sienten en condiciones de asumir, cada vez más, posiciones activas en las diferentes actividades.
- Necesidad de demostrar sentimientos de cubanía, amor y orgullo por la patria, la Revolución y sus símbolos, líderes, héroes y mártires, el deseo de seguir su ejemplo, y manifiestan sentimientos de repudio hacia el imperialismo.

La selección de los procedimientos: Aprendo a explicar, a argumentar, a caracterizar, a investigar, etc. Ello me permitirá establecer relaciones causa-efecto.

¿Qué elementos del diagnóstico motivaron la selección de estos procedimientos? (¿La relación con el objetivo? ¿la necesidad de trabajar con procedimientos desarrolladores? ¿la búsqueda de vías que motiven la implicación del alumno en lo que están haciendo?...) )

La selección de los medios de enseñanza: libro de textos, mapas, software educativo: Nuestra Historia, Nuestros Héroes.

¿Qué elementos del diagnóstico motivaron la selección de estos medios? ( ¿Las características del desarrollo físico y psicológico de los alumnos, según el momento del desarrollo?, ¿las potencialidades de cada uno? ¿el aprovechamiento de las tecnologías educativas, etc.) )

La selección de la forma de organización: trabajo en equipos.

¿Qué elementos motivaron la selección de la forma de organización, trabajo en equipos? (¿El método utilizado?, ¿las relaciones interpersonales?, ¿la necesidad de socializar el contenido, teniendo en cuenta la dinámica del grupo? ¿el tipo de actividad orientada en la

clase anterior?, etc.

### La selección de la evaluación:

a) Autoevaluación.

¿Qué elementos motivaron la selección de este tipo de evaluación? (¿La posibilidad que brinda el trabajo en equipos?, ¿El fortalecimiento de la crítica y la autocrítica?. ¿una forma de propiciar el autoconocimiento de sus problemas o potencialidades?... ¿para mejorar la dinámica de grupo?

Tercer momento: Control (Valoración de la actividad realizada).

- Escuchar opiniones, criterios, sugerencias.
- Socializar las experiencias más significativas aportadas durante el debate.
- Tomar acuerdos.

## **Anexo 27**

### **Guiones de las reuniones metodológicas**

Reunión metodológica # 1

Tema: El diagnóstico integral del escolar: punto de partida del aprendizaje desarrollador.

Objetivo: Reflexionar acerca de los fundamentos teóricos que sustentan el diagnóstico integral del escolar y la necesidad de su realización en la escuela primaria.

Actividades:

- Presentación del tema y los objetivos de la actividad científico-metodológica.
- Análisis y reflexión sobre los fundamentos teóricos que sustentan al diagnóstico integral del escolar desde la Pedagogía como ciencia: Importancia del diagnóstico en la dirección del aprendizaje (Fundamentar desde los postulados de Vigostki, Comenius, Bruekner, entre otros, y los pedagogos cubanos). Análisis de la conceptualización del diagnóstico integral del escolar.
- Análisis y reflexión de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan al diagnóstico integral desde la Psicología como ciencia: importancia del dominio de la psicología para el trabajo del educador en general, y particularmente para la realización del diagnóstico integral del escolar. Análisis de la concepción de personalidad que se asume y su estructura.

Actividades para la autopreparación:

1. - Lea y analice los aspectos relacionados con el diagnóstico integral del escolar que aparece en los Seminarios Nacionales para Educadores siguientes:

- Año 2000: “El diagnóstico debe ser integral”
- Año 2001: “El diagnóstico juega un papel importante en la entrega pedagógica”.
- Año 2006: “La formación integral de la personalidad en diferentes niveles educativos”.

2. Profundice en cuanto a la estructura de la personalidad y las formas en que se manifiestan en la actividad los fenómenos psíquicos (esfera afectiva y cognitiva) Texto: Psicología para Educadores de Viviana González Maura.

### Reunión metodológica # 2

Tema: La aplicación del diagnóstico integral en la dirección del aprendizaje desarrollador.

Objetivo: Explicar la relación entre el diagnóstico integral y los componentes del proceso para lograr la correcta dirección del aprendizaje desarrollador.

Actividades:

- Presentación, análisis y reflexión sobre la dimensión : la preparación para el diagnóstico desde la función docente-metodológica y sus indicadores.
- Análisis de los sustentos teóricos y metodológicos de los componentes del proceso en función del diagnóstico integral del alumno. (Utilización del material de apoyo: Fundamentos que sustentan la implementación de la estrategia metodológica, epígrafe 1.4 de la tesis)
- Análisis del proceder metodológico para la aplicación del diagnóstico en la correcta dirección del aprendizaje desarrollador.

Actividades para la autopreparación:

1. Leer y analizar los aspectos relacionados con el diagnóstico integral del escolar que se abordan en el modelo de escuela primaria. Apóyese en el texto: “Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria: teoría y práctica” de Pilar Rico Montero y otros. Epígrafe: “Exigencias para la dirección pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Página: 99.

## **Anexo 28**

### **Guión del Entrenamiento Metodológico Conjunto de Base.**

Objetivo: Contribuir a la solución de los problemas técnico-metodológicos muy concretos relacionados con la realización efectiva del diagnóstico integral de los escolares.

Actividades:

- Primer momento del EMC: *diagnóstico*, donde se controle la preparación que poseen los maestros en cuanto a la realización del diagnóstico integral de los escolares. Ello permitirá determinar cuáles son los problemas y sus causas.
- Segundo momento del EMC: *demostración*,
  - Previa preparación de quienes encabezan el entrenamiento.
  - Acciones demostrativas dirigidas a lograr que el maestro pueda conocer, saber y saber hacer, lo relacionado con el diagnóstico integral del escolar: actividad científico-metodológica sobre las cuestiones teóricas que convierten al diagnóstico en punto de partida del aprendizaje desarrollador; cómo se realiza el diagnóstico integral del escolar, teniendo en cuenta los diferentes contextos de actuación: escuela, familia y comunidad y finalmente cómo se utiliza el diagnóstico del escolar como punto de partida de las acciones del aprendizaje, o sea, como principio básico de la didáctica desarrolladora.
- Tercer momento del EMC: *evaluación-control*.
  - . Autoevaluación de los maestros entrenados.
  - . Evaluación que otorga el que entrena.

Principios éticos-pedagógicos para la aplicación del EMC:

1. El respeto al trabajo, la experiencia, la creatividad y la profesionalidad del personal que labora en la Educación.
2. La igualdad plena entre directivos de diferentes niveles y cargos, en el plano de la comunicación profesional, es decir, en el intercambio de ideas. Concepciones y experiencias pedagógicas.
3. La estimulación por el esfuerzo realizado y la motivación por el perfeccionamiento del trabajo y el deber de divulgar multiplicar las experiencias validadas y los nuevos conocimientos adquiridos.

## **Anexo 29**

### **Guiones de los Talleres Profesionales.**

#### **TALLER # 1**

Título: ¿Qué conozco sobre el diagnóstico?

Objetivo: Comprobar el nivel de conocimientos y habilidades que poseen los maestros primarios para realizar el diagnóstico integral de sus escolares.

#### **Introducción:**

- Aplicación de una técnica participativa de presentación, entre los miembros del grupo y el coordinador.

- Orientación del qué van a hacer, durante qué tiempo, por qué y para qué.

### **Desarrollo:**

I. Resumen teórico por parte del coordinador y con la colaboración de los maestros que están matriculados en la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE), acerca de las concepciones más actuales del diagnóstico integral que se defienden en el Modelo de Escuela Primaria.

II- Presentación de los temas a discutir en cuatro grupos, respectivamente.

1. grupo: ¿Cómo se realiza el diagnóstico integral del escolar? ¿Qué métodos y técnicas se aplican para diagnosticar la personalidad del alumno? ¿Qué información les aporta el diagnóstico?

2. grupo: ¿Cómo se aprovecha la información que ofrece el diagnóstico en la docencia? ¿Cómo se concibe la clase en función del diagnóstico? ¿Qué actividades docentes se planifican en correspondencia con el diagnóstico? ¿Qué estrategias de aprendizaje se utilizan?

2. grupo: ¿Cuáles han sido las mejores experiencias relacionadas con la caracterización de la familia y la comunidad donde el niño vive? ¿Cómo ello ha repercutido en la calidad del aprendizaje de sus alumnos?

Se les proporciona un tiempo necesario para el intercambio de ideas, criterios y opiniones sobre el tema a discutir y luego de manera frontal se inicia la discusión de los temas propuestos, donde cada equipo defiende sus criterios, pero el resto del grupo tiene derecho a opinar.

III- Sesión de autoevaluación: los miembros del taller deben ser capaces de otorgarse una evaluación de acuerdo a su nivel de conocimientos sobre el tema del diagnóstico pedagógico integral del escolar primario.

IV- Sesión de preparación para el próximo taller:

En el próximo taller se trabajará el tema: La caracterización psicopedagógica del escolar y el pronóstico del aprendizaje.

- Es preciso venir preparados para en cuanto a las formaciones psicológicas que integran las esferas cognitiva y afectiva de la personalidad.

- Bibliografía:

Básica: Tabloides y CD de la MCE.

Complementarias: Psicología para Educadores de Viviana González Maura y otros.

Tabloides de los Seminarios Nacionales para Educadores.

### **Conclusiones:**

- Selección de el/los equipos de mejor participación y premiar los resultados.

## **TALLER # 2**

**Título:** “La caracterización psicopedagógica del escolar y el pronóstico pedagógico.”

**Objetivo:** identificar los elementos que integran las esferas afectivo-motivacional y cognitivo-instrumental de la personalidad, para la caracterización psicopedagógica del escolar primario y el pronóstico pedagógico, de manera que se explore integralmente la personalidad del alumno.

### **Introducción**

- Orientación del qué van a hacer, por qué y para qué.

### **Desarrollo:**

**I- Resumen teórico** por parte del coordinador y con la participación de los maestros que están matriculados en la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) acerca de las concepciones más actuales sobre la caracterización psicopedagógica del escolar primario y el pronóstico pedagógico para la exploración integral de la personalidad. Conceptualización.

### **II- Presentación de los temas a discutir en tres grupos, respectivamente:**

1. grupo: Los elementos que integran la esfera afectiva y cognitiva de la personalidad del alumno.
2. grupo: Las vías que permitan pronosticar el posible cambio del escolar a partir de sus potencialidades en el aprendizaje.

Se les proporciona un tiempo necesario para el intercambio de ideas, criterios y opiniones sobre el tema a discutir y luego de manera frontal se inicia la discusión de los temas propuestos, donde cada grupo defiende sus criterios, pero el resto del grupo tiene derecho a opinar.

El coordinador debe ofrecer los criterios científicos necesarios que los miembros del taller no hayan sido capaces de ofrecer en sus intervenciones.

**III- Sesión de autoevaluación:** los miembros del taller deben ser capaces de otorgarse una evaluación de acuerdo a su nivel de conocimientos sobre el tema de la caracterización

psicopedagógica del escolar y el pronóstico pedagógico.

#### **IV- Sesión de preparación para el próximo taller:**

- En el próximo taller se trabajará el tema: Métodos y técnicas para el diagnóstico y desarrollo de la personalidad del alumno.
- Es preciso venir preparados para el taller en cuanto a los métodos y técnicas para el diagnóstico y desarrollo de la personalidad del alumno
- .Ofrecer la bibliografía necesaria al respecto.

##### Básica:

La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo de Lorenzo Miguel Pérez Martín y otros.

Tabloides y CD de la MCE.

Complementarias: Tabloides de los Seminarios Nacionales para Educadores y textos de Psicología.

#### **Conclusiones:**

- Selección de el/los equipos de mejor participación y premiar los resultados.

#### **TALLER # 3**

**Título:** Métodos y técnicas para diagnosticar el desarrollo de la personalidad del alumno.

**Objetivo:** Distinguir los métodos y técnicas que permitirán diagnosticar el nivel de desarrollo de la personalidad alcanzado por el alumno.

#### **Introducción**

- Orientación del qué van a hacer, por qué y para qué.

#### **Desarrollo:**

I. Resumen teórico por parte del coordinador y con la colaboración activa de los maestros que están matriculados en la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) acerca de los métodos y técnicas que permitirán diagnosticar el nivel de desarrollo de la personalidad alcanzado por el alumno. (Se utilizará el material complementario con los métodos y técnicas para el diagnóstico de la personalidad del alumno que aparecen en el anexo 30).

II- Presentación de los métodos y las técnicas a trabajar en el taller:

1. grupo: la observación, el cuestionario, la entrevista, las escalas valorativas y los inventarios de problemas.

2. grupo: la técnica de los diez deseos, el completamiento de frases, la composición y el dibujo.

Se les proporciona un tiempo necesario para el intercambio, criterios y opiniones sobre los métodos y técnicas a trabajar; luego de manera frontal se inicia el análisis de los temas propuestos, donde cada grupo defiende sus criterios, pero el resto del grupo tiene derecho a opinar.

El coordinador debe ofrecer los criterios científicos necesarios que los alumnos no hayan sido capaces de ofrecer en sus intervenciones.

III- Sesión de autoevaluación: los miembros del taller deben ser capaces de otorgarse una evaluación de acuerdo a su nivel de conocimientos sobre los métodos y técnicas para el diagnóstico de la personalidad del alumno.

IV- Sesión de preparación para el próximo taller:

- En el próximo taller se trabajará el tema: “La función investigativa y de superación del maestro: una vía para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar”.
- Es preciso venir preparados en cuanto a este tema.
- Ofrecer la bibliografía necesaria al respecto.

Básica: Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria: teoría y práctica, de Pilar Rico Montero y otros.

Tabloides y CD de la MCE.

Complementarias: Tabloides de los Seminarios Nacionales para Educadores, textos de Pedagogía.

### **Conclusiones:**

- Selección de el/los equipos de mejor participación y premiar los resultados.

### **TALLER # 4**

**Título:** “La función investigativa y de superación del maestro primario: una vía para la realización efectiva del diagnóstico integral del alumno.”

**Objetivo:** Valorar el cumplimiento de la función investigativa y de superación del maestro primario en la actualidad y su relación con el diagnóstico del alumno.

### **Introducción**

- Orientación del qué van a hacer, por qué y para qué.

## **Desarrollo:**

I- Resumen teórico por parte del coordinador y con la participación de los maestros que están matriculados en la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) acerca de las concepciones más actuales sobre la función investigativa y de superación del maestro primario cubano y su relación con el diagnóstico. Conceptualización.

II- Presentación de los temas a discutir en dos grupos.

1 grupo: ¿Cómo identificar y jerarquizar los problemas que obstaculizan el proceso pedagógico, desde la escuela, en la familia y la comunidad donde el alumno vive y se desarrolla como personalidad? ¿Por qué es necesario una constante búsqueda y actualización teórica sobre el tema del diagnóstico? ¿Cómo es posible desde nuestros puestos de trabajo y con las condiciones concretas que tiene cada escuela?

2. grupo: ¿Por qué resulta necesario realizar un análisis crítico de las regularidades en la aplicación del diagnóstico? ¿Cómo mantener una actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno? ¿Por qué es necesario?

Se les proporciona un tiempo necesario para el intercambio de ideas, criterios y opiniones sobre los temas a discutir y luego, de manera frontal se inicia la discusión de los temas propuestos, donde cada grupo expone sus criterios. El coordinador debe ofrecer los criterios científicos necesarios que los miembros del taller no hayan sido capaces de ofrecer en sus intervenciones.

III- Sesión de autoevaluación: los miembros del taller deben ser capaces de otorgarse una evaluación final de acuerdo a su nivel de conocimientos sobre el tema del diagnóstico pedagógico integral del escolar.

IV- Sesión de preparación para el próximo taller:

- En el próximo taller se trabajará el tema: “La caracterización de la familia y la comunidad donde el niño vive y se desarrolla como personalidad”
- Es preciso venir preparados en cuanto a este tema.
- Ofrecer la bibliografía necesaria al respecto.

Básica: Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria: teoría y práctica, de Pilar Rico Montero y otros.

Tabloides y CD de la MCE.

Complementarias: Tabloides de los Seminarios Nacionales para Educadores, textos de Pedagogía.

## **Conclusiones:**

- Selección de el/los equipos de mejor participación y premiar los resultados.

## **TALLER # 5**

**Título:** La caracterización de la familia y la comunidad donde el niño vive y se desarrolla como personalidad.

**Objetivo:** Valorar la importancia de la caracterización de la familia y la comunidad del alumno, para la concepción del diagnóstico integral de su personalidad.

### **Introducción**

- Orientación del qué van a hacer, por qué y para qué.

### **Desarrollo:**

I. Resumen teórico por parte del coordinador y con la colaboración de los maestros que están matriculados en la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) sobre la importancia del estudio de la familia y la comunidad donde el niño vive y se desarrolla como personalidad, como agentes socializadores que influyen en la educación del alumno. Además se realizará el análisis de los aspectos que aborda el modelo de escuela primaria sobre la necesidad del estudio de la familia y la comunidad, para lograr un diagnóstico integral del alumno.

II- Presentación de los temas a discutir en dos grupos, respectivamente:

1. grupo: La caracterización de la familia. Aspectos a tener en cuenta para su estudio.
2. grupo: La caracterización de la comunidad. Aspectos a tener en cuenta para su estudio.

\* Para ambos grupos, se orientarán con antelación los aspectos a tener en cuenta para la caracterización de la familia y la comunidad, apoyados en el proceder metodológico propuesto en la investigación al respecto.

Se les proporciona un tiempo necesario para el intercambio de ideas, criterios y opiniones sobre el tema a discutir y luego de manera frontal se inicia la discusión de los temas propuestos, donde cada grupo defiende sus criterios, pero el resto del grupo tiene derecho a opinar.

El coordinador debe ofrecer los criterios científicos necesarios que los alumnos no hayan sido capaces de ofrecer en sus intervenciones.

III- Sesión de autoevaluación: los miembros del taller deben ser capaces de otorgarse una

evaluación de acuerdo a su nivel de conocimientos sobre el tema de la caracterización de la familia y la comunidad del alumno, para la concepción del diagnóstico integral de su personalidad

IV- Sesión de preparación para el próximo taller:

- En el próximo taller se trabajará el tema: La aplicación del diagnóstico integral en la dirección del aprendizaje desarrollador. (Será una reunión metodológica) Es preciso venir preparados en cuanto a este tema.

- Ofrecer la bibliografía necesaria al respecto.

Básica: Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria: teoría y práctica de Pilar Rico Montero y otros.

Tabloides y CD de la MCE.

Complementarias: Tabloides de los Seminarios Nacionales para Educadores y textos de Pedagogía.

### **Conclusiones:**

- Selección de el/los equipos de mejor participación y premiar los resultados.

### **TALLER # 6**

**Título:** El diagnóstico integral del escolar: elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso.

**Objetivo:** Distinguir nuevas vías para convertir al diagnóstico integral del escolar en el elemento rector de la instrumentación didáctica de los componentes del proceso.

### **Introducción**

- Orientación del qué van a hacer, por qué y para qué.

### **Desarrollo:**

I. Resumen teórico por parte del coordinador y con la colaboración de los maestros que están matriculados en la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) sobre las concepciones más actuales y que se asumen en el modelo de escuela primaria sobre los componentes del proceso. Conceptualización.

II- Presentación de los temas a discutir en dos grupos, respectivamente:

1. grupo: ¿Cómo se tiene en cuenta el diagnóstico para la concepción, planificación e impartición de las clases? ¿Cómo establecer la relación entre el diagnóstico y los objetivos y los contenidos del proceso? ¿Cómo debe realizarse según lo establecido

desde la Didáctica desarrolladora? ¿Qué cuestiones teóricas y metodológicas se plantea en la MCE al respecto?

2. grupo: ¿Cómo se tiene en cuenta el diagnóstico para la concepción, planificación e impartición de las clases? ¿Cómo establecer la relación entre el diagnóstico y los métodos y las formas de organización del proceso? ¿Cómo debe realizarse según lo establecido desde la Didáctica desarrolladora? ¿Qué cuestiones teóricas y metodológicas se plantea en la MCE al respecto?

3. grupo: ¿Cómo se tiene en cuenta el diagnóstico para la concepción, planificación e impartición de las clases? ¿Cómo establecer la relación entre el diagnóstico y medios de enseñanza y la evaluación? ¿Cómo debe realizarse según lo establecido desde la Didáctica desarrolladora? ¿Qué cuestiones teóricas y metodológicas se plantea en la MCE al respecto?

Se les proporciona un tiempo necesario para el intercambio de ideas, criterios y opiniones sobre el tema a discutir y luego de manera frontal se inicia la discusión de los temas propuestos, donde cada grupo defiende sus criterios, pero el resto del grupo tiene derecho a opinar. El coordinador debe ofrecer los criterios científicos necesarios que los alumnos no hayan sido capaces de ofrecer en sus intervenciones.

III- Sesión de autoevaluación: los miembros del taller deben ser capaces de otorgarse una evaluación de acuerdo a su nivel de conocimientos sobre el tema de la relación entre el diagnóstico integral del escolar y los componentes del proceso.

IV- Sesión de preparación para el próximo taller:

- En el próximo taller se trabajará el tema: Las estrategias de aprendizaje en función del diagnóstico integral del escolar.
- Es preciso venir preparados para en cuanto a este tema.
- Ofrecer la bibliografía necesaria al respecto.

Básica: Aprender y enseñar en la escuela de Doris y Beatriz Castellanos.

Tabloides y CD de la MCE.

Complementarias: Tabloides de los Seminarios Nacionales para Educadores y textos de Pedagogía.

### **Conclusiones:**

- Selección de el/los equipos de mejor participación y premiar los resultados.

## **TALLER # 7**

**Título:** Las estrategias de aprendizaje en función del diagnóstico integral del escolar.

**Objetivo:** Ejercitar distintas alternativas de estrategias de aprendizaje en función del diagnóstico integral de los escolares.

### **Introducción**

- Orientación del qué van a hacer, por qué y para qué.

### **Desarrollo:**

I- Resumen teórico por parte del coordinador y con la participación de los maestros que están matriculados en la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) sobre las concepciones más actuales sobre las estrategias de aprendizaje, los tipos de estrategias que se asumen en la investigación. Conceptualización.

II- Presentación de los temas a discutir en tres grupos, respectivamente:

1. grupo: ¿Cómo propiciar la utilización de estrategias de adquisición de la información? (toma de notas, subrayado, consulta bibliográfica, búsqueda en diferentes fuentes de información, pequeñas investigaciones). ¿Cómo realizarlas en función del diagnóstico integral de sus alumnos?
2. grupo: ¿Cómo propiciar la utilización de estrategias de análisis e interpretación de la información? (elaboración de resúmenes, utilización de gráficas, esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, comunicación de lo aprendido). ¿Cómo realizarlas en función del diagnóstico integral de sus alumnos?
3. grupo: ¿Cómo propiciar la utilización de estrategias de planificación, supervisión y control de los aprendizajes - procesos metacognitivos? (reflexión de lo aprendido, autocontrol de lo aprendido, autoevaluación) ¿Cómo realizarlas en función del diagnóstico integral de sus alumnos?

Se les proporciona un tiempo necesario para el intercambio de ideas, criterios y opiniones sobre el tema a discutir y luego de manera frontal se inicia la discusión de los temas propuestos, donde cada grupo defiende sus criterios, pero el resto del grupo tiene derecho a opinar. El coordinador debe ofrecer los criterios científicos necesarios que los miembros del taller no hayan sido capaces de ofrecer en sus intervenciones.

III- Sesión de autoevaluación: los miembros del taller deben ser capaces de otorgarse una evaluación de acuerdo a su nivel de conocimientos sobre el tema de las estrategias de aprendizaje en función del diagnóstico pedagógico integral del escolar.

IV- Sesión de preparación para la próxima actividad:

- La próxima actividad será una clase metodológica, con la línea de trabajo metodológico: “El diagnóstico integral del escolar: punto de partida del aprendizaje desarrollador”.
- Es preciso venir preparados para intervenir en cuanto a la aplicación del diagnóstico en la dirección del aprendizaje.

Ofrecer la bibliografía necesaria al respecto.

Básica: Tabloides y CD de la MCE.

Complementarias: Tabloides de los Seminarios Nacionales para Educadores y textos de Pedagogía

Conclusiones:

- Selección de el/los equipos de mejor participación durante todas las sesiones de los talleres y premiar los resultados

## **Anexo 30**

### **Métodos y técnicas para el diagnóstico de la personalidad del alumno.**

1. **La observación:** percepción organizada, atenta, racional, planificada y sistemática de los fenómenos relacionados con los objetivos de la investigación en sus condiciones naturales, sin provocarlos, con vistas a ofrecer una explicación científica de la naturaleza interna del alumno.

Guía para su ejecución:

I- Delimitación de los aspectos que serán objeto de estudio. (Proceso de selección)

II- Elaboración de la guía de observación.

III- Aplicación de la guía de observación durante varios momentos.

IV- Evaluación de la información obtenida.

2. **El cuestionario:** conjunto de preguntas a las que el alumno puede responder. Pueden ser preguntas cerradas, (cuando exige seleccionar la respuesta entre las variantes propuestas, marcar con una cruz o señalar sí o no) abiertas, (cuando el alumno expresa libremente sus opiniones, criterios y valoraciones) o semicerradas (punto intermedio entre las preguntas abiertas y las cerradas, ya que el alumno debe seleccionar una respuesta entre las opciones propuestas y además puede dar sus opiniones, criterios y valoraciones sobre la opción elegida.

Puede aplicarse a un alumno, a un grupo de alumno, o a todo el grupo escolar, de acuerdo a los propósitos que persiga el maestro.

Guía para su ejecución:

- I- Elaboración de la consigna (instrucciones u orientaciones iniciales donde se destaque la importancia de la investigación a realizar y lo que se espera del sujeto)
- II- Selección de los temas o aspectos que formarán parte del cuestionario.
- III- Elaboración de la guía de preguntas (cuestionario)
- IV- Evaluación de la información obtenida.

3. **La entrevista:** conversación que se lleva a cabo entre el entrevistador y el entrevistado, en la cual el primero procura obtener la información que le resulta de interés. Debe realizarse en un lugar agradable.

Guía para su ejecución:

- I- Selección de los temas o aspectos que formarán parte de la entrevista.
- II- Delimitación del objetivo a alcanzar con la aplicación del método.
- III- Elaboración de la guía de entrevista:
  - Elaborar la primera versión de las preguntas.
  - Someter a consideración de los maestros de experiencia la primera versión de las preguntas de forma exploratoria o a manera de pilotaje a algunos alumnos.
  - Elaborar la versión definitiva de la guía de preguntas.
- IV- Evaluación de la información obtenida.

4. **Las escalas valorativas:** se realizan con el objetivo de conocer el nivel de desarrollo en que se encuentra una cualidad y la intensidad con que el alumno posee algún rasgo o característica. En las escalas se le asigna un valor a cada nivel establecido.

Guía para su ejecución:

- I- Elaboración de la consigna (instrucciones u orientaciones iniciales donde se destaque la importancia de la investigación a realizar y lo que se espera del sujeto)
- II- Determinación del tema o aspecto de la personalidad a investigar.
- III- Establecimiento de los diferentes niveles o grados, con sus respectivos valores.
- IV- Evaluación de la información obtenida.

5. **Los inventarios de problemas:** se realizan para obtener información acerca de las problemáticas fundamentales que presentan los alumnos con las diferentes áreas de actividad

y de relación, o aspectos de su personalidad. Las áreas pueden ser en el marco escolar, familiar o comunitario.

Guía para su ejecución:

- I- Elaboración de la consigna (instrucciones u orientaciones iniciales donde se destaque la importancia de la investigación a realizar y lo que se espera del sujeto)
- II- Determinación de los problemas que conformarán el inventario por áreas.
- III- Elaboración del inventario de problemas por áreas.

Ejemplo de inventario de problemas:

<u>Área familiar</u>	<u>Si</u>	<u>No</u>
1. En tu casa hay constantes peleas discusiones.	-----	-----
2. Tu padre es muy rígido.	-----	-----
3. Te critican constantemente en tu casa.	-----	-----
4. Tus padres espían tus asuntos privados.	-----	-----

IV- Evaluación de la información obtenida.

**6. La técnica de los diez deseos:** se realiza para conocer las necesidades, motivaciones y aspiraciones fundamentales del alumno. Además aporta información acerca de sus valores y actitudes. Pueden detectarse problemas y conflictos. Existen dos variantes para esta técnica. La primera refleja diez deseos por orden de prioridad y la segunda variante refleja los diez primeros deseos en que pensó y luego se organizan por orden de importancia. Si trabaja con alumnos de primero a tercer grado debe pedir cinco deseos.

Guía para su ejecución:

- I- Determine la variante de la técnica a utilizar.
- II- Elabore la consigna acorde con el grado del alumno, para que sea comprensible, y además lo motive.
- III- Escriba diez veces la frase inductiva: “yo deseo” seguida de puntos suspensivos para que el alumno complete.

Ejemplo: Yo deseo....

IV- Evaluación de la información obtenida.

**7. El completamiento de frases:** se realiza para obtener información acerca del nivel de regulación del comportamiento del alumno, a partir de la inclusión de frases inductivas relacionadas con sus características. Se pueden conocer además, contenidos de la

personalidad del alumno como actitudes, normas, valores, rasgos, prejuicios, estereotipos, intereses, ideales, autovaloración, autoestima.

Guía para su ejecución:

I- Presentar una serie de frases inductoras al alumno para que las complete.

II- Evaluación de la información obtenida.

8. La **composición**: se realiza para obtener información acerca del nivel de regulación del comportamiento del alumno. Se debe ofrecer un título para que el alumno elabore libremente sus ideas. Ello posibilita, desde la propia selección de las ideas obtener información sobre lo que para el alumno es importante.

Guía para su ejecución:

I- Ofrecer un título para que el alumno elabore libremente sus ideas.

II- Evaluación de la información obtenida.

La interpretación de esta técnica está centrada en el *análisis del contenido* expresado. Para ello es preciso tener en cuenta tres aspectos esenciales: el contenido expresado, el vínculo emocional manifestado por el alumno hacia ese contenido y el grado de elaboración personal del mismo. Ella debe complementarse con otras técnicas como la de los diez deseos y el completamiento de frases. El tema seleccionado debe vincularse estrechamente con sus necesidades y vivencias.

9. El **dibujo**: es una representación gráfica que refleja la realidad. En ella el alumno expresa el modo en que ve e interpreta el mundo que le rodea, revelando la significación que este tiene para su personalidad.

Guía para su ejecución:

I- Orientar un tema para el dibujo o dejarse a la libre elección del alumno (de acuerdo con el objetivo propuesto por el maestro)

II- Contar con toda la gama de colores.

III- Propiciar un ambiente adecuado para dibujar.

IV- Evaluación de la información obtenida.

Deben controlarse además las siguientes situaciones: que no exista información visual que pueda servir de patrón para copiar, que no se empleen ningún instrumento para el trazado (regla, compás, etc.), que solo se utilicen colores, que no se comuniquen con otros alumnos mientras dibujen. Al igual que otros métodos o técnicas este también requiere una consigna, acorde con el grado y la edad.

10. El **método sociométrico o test sociométrico**: es el que se encarga de medir las

relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de un grupo. Consiste en un sencillo cuestionario en el cual cada niño (a) indica con qué miembros de su grupo desea (o no) desarrollar alguna actividad. Es preciso considerar algunos aspectos en el grupo donde se realizará el test sociométrico: tamaño, tiempo de constituido, objetivo (fines o metas) y tipo de actividades específicas.

Guía para su aplicación:

- Elaboración del cuestionario sociométrico. (Preguntas o aspectos que se medirán)
- Información de la consigna, objetivo que se persigue con el método.
- Establecimiento del número de miembros del grupo que cada alumno puede elegir (número de elecciones o rechazos permitidos)
- Elaboración y representación gráfica del sociograma. (Preferencias en las relaciones, liderazgo, identificación de los rechazos, etc.)
- Evaluación de la información obtenida.

11. El **estudio de casos**: es un método científico que se lleva a cabo en los diferentes centros educacionales. Es la vía fundamental del trabajo científico-metodológico e investigativo. Se realiza a los alumnos más necesitados, o sea, a aquellos que estén relacionados con la droga, la prostitución, intentos suicidas u otras conductas llamativas. Generalmente, estas cuestiones no se manifiestan en ellos, sino en la familia donde viven.

El estudio de casos se realiza con el objetivo de:

- Buscar las causas que provocan la situación existente.
- Profundizar en las características del alumno.
- Diseñar las estrategias correspondientes, con carácter multidisciplinario e interdisciplinario.
- Contribuir con la preparación constante y sistemática del personal docente a partir de las experiencias que se obtengan en cada caso estudiado.

Para la aplicación del método, según el CDO, el maestro debe cumplir con una serie de pasos metodológicos que les permitirán preparar y desarrollar el mismo. Dentro de ellos se destacan: el análisis y aprobación de cada caso necesitado del estudio de casos en el consejo de dirección, tomando como base los objetivos propuestos; establecer una cronología inicial para los casos que se analizarán en el curso y los que repiten el estudio y determinar qué especialistas participarán en el estudio.

Guía para su ejecución:

- Después de cumplir los pasos metodológicos anteriormente expuestos, la persona designada para aplicar el método, presenta el caso (datos generales, motivo por el cual se realiza el estudio)
- Los participantes expresan los conocimientos relacionados con el alumno, las medidas que se han tomado para corregir las alteraciones, y además, las que se proponen a partir de ese momento.
- Comparar los resultados del análisis con el diagnóstico integral, estableciendo valoraciones sobre lo que coincide o no, lo que falta por cumplir y las recomendaciones a partir del estudio.
- Conclusiones: se le da lectura al nuevo diagnóstico que quedó como resultado de ese estudio.
- Evaluación de la información obtenida.

### **Anexo 31**

#### **Prueba Pedagógica para el post- test.**

I- Marque con una cruz (x) según su criterio y argumente:

1- Sobre el diagnóstico integral del escolar:

- a) Su realización es buena \_\_\_\_ mala \_\_\_\_ regular \_\_\_\_.
- b) Constituye un elemento básico para la instrumentación didáctica del docente en la concepción, planificación e impartición de sus clases: Si ---- No ----- Por qué-----  
-----  
-----
- c) ¿Qué relación guarda el diagnóstico con la zona de desarrollo próximo de los alumnos? ¿Qué importancia tiene explorar las potencialidades del desarrollo en los alumnos?

II-Expresar sus criterios sobre los elementos a tener en cuenta para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar.

- a) ¿Qué esferas de la personalidad se exploran en el niño?
- b) ¿Qué particularidades de la personalidad del alumno se exploran en cada una de ellas?
- c) ¿Por qué es importante diagnosticar al alumno de manera integral, a partir de la relación escuela, familia y comunidad?

- d) ¿Cómo usted utiliza metodológicamente la información que ofrece el diagnóstico integral sobre las potencialidades del alumno, para la correcta dirección del aprendizaje?
- e) ¿Cuáles son los métodos y técnicas que se pueden utilizar para diagnosticar el desarrollo de la personalidad del alumno?
- f) ¿Cómo se puede adoptar una posición crítica ante las regularidades presentadas en la aplicación del diagnóstico integral de los escolares?
- g) ¿Qué resultados se derivan de una actitud indagadora de de la personalidad del alumno?
- h) ¿Consideras importante mantener una constante búsqueda y actualización teórica sobre el diagnóstico del escolar? ¿Por qué?

## Anexo 32

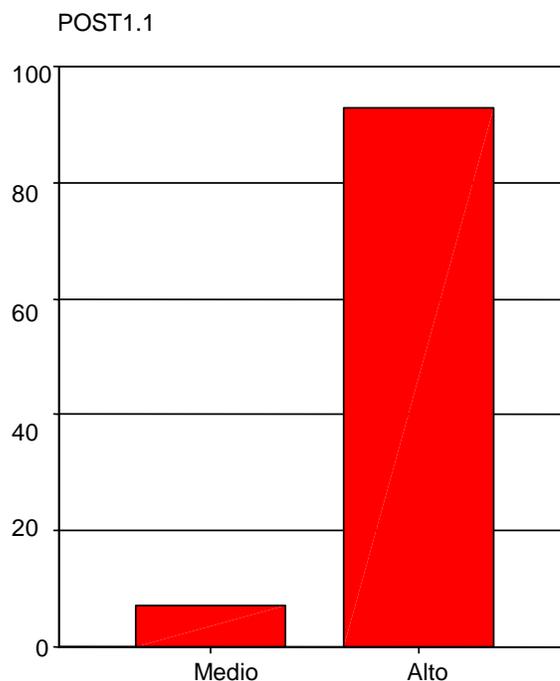
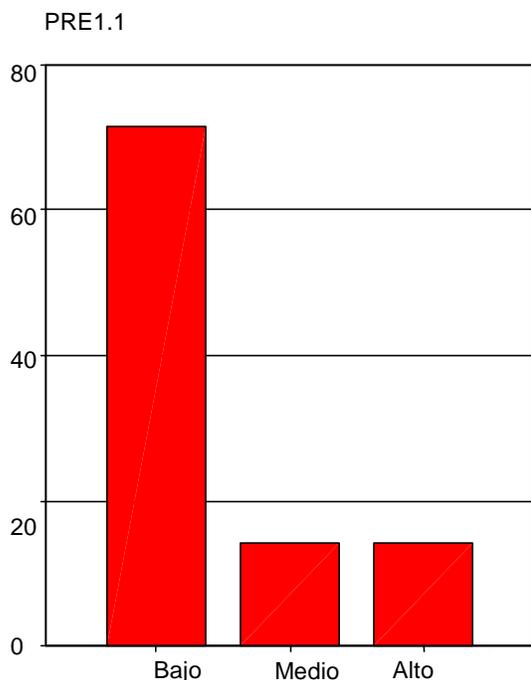
TABLA QUE MUESTRA LOS RESULTADOS COMPARATIVOS ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

	Estadísticas		Media	Mediana	Moda
	N				
	Válido	Faltante			
PRE1.1	28	0	1.43	1,00	1
PRE 1.2	28	0	1.14	1,00	1
PRE2.1	28	0	1.36	1,00	1
PRE2.2	28	0	1.04	1,00	1
PRE2.3	28	0	1.43	1,00	1
PRE2.4	28	0	1.11	1,00	1
PRE3.1	28	0	1.14	1,00	1
PRE3.2	28	0	1.21	1,00	1
PRE3.3	28	0	1.07	1,00	1
PRE 3.4	28	0	1.11	1,00	1
PRE3.5	28	0	1.14	1,00	1
PRE3.6	28	0	1.14	1,00	1
PRE3.7	28	0	1.07	1,00	1
PREEVA	28	0	1.14	1,00	1
POST1.1	28	0	2.93	3,00	3
POST1.2	28	0	2.96	3,00	3
POST2.1	28	0	2.89	3,00	3
POST2.2	28	0	3.00	3,00	3
POST2.3	28	0	2.96	3,00	3
POST2.4	28	0	3.00	3,00	3
POST3.1	28	0	2.71	3,00	3
POST3.2	28	0	2.79	3,00	3
POST3.3	28	0	2.86	3,00	3
POST3.4	28	0	2.93	3,00	3
POST3.5	28	0	2.89	3,00	3
POST3.6	28	0	2.93	3,00	3
POST3.7	28	0	2.64	3,00	3
POSTEVA	28	0	2.89	3,00	3

## Anexo 33

**Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.**

Indicador 1.1 La caracterización psicopedagógica.



**PRE1.1**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido Bajo	20	71,4	71,4	71,4
Medio	4	14,3	14,3	85,7
Alto	4	14,3	14,3	100,0
Total	28	100,0	100,0	

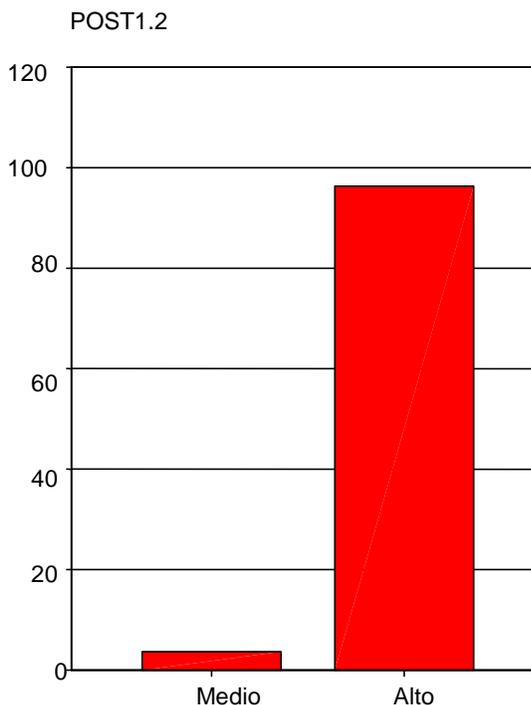
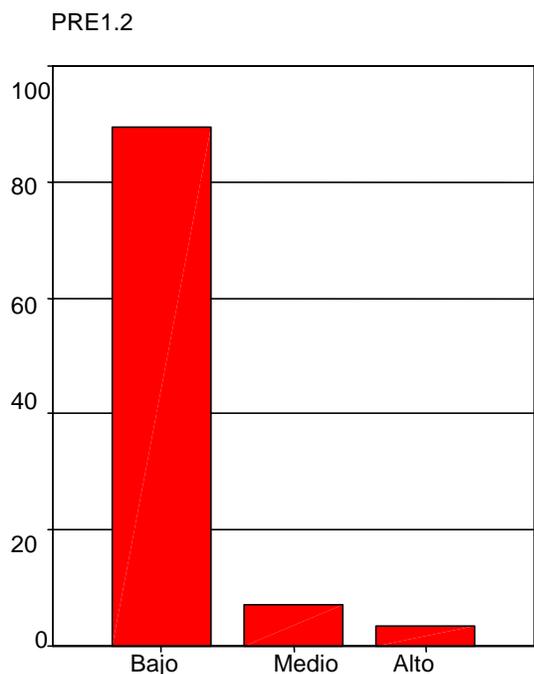
**POST1.1**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido Medio	2	7,1	7,1	7,1
Alto	26	92,9	92,9	100,0
Total	28	100,0	100,0	

**Anexo 34**

**Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.**

Indicador 1.2 El pronóstico pedagógico.



PRE1.2

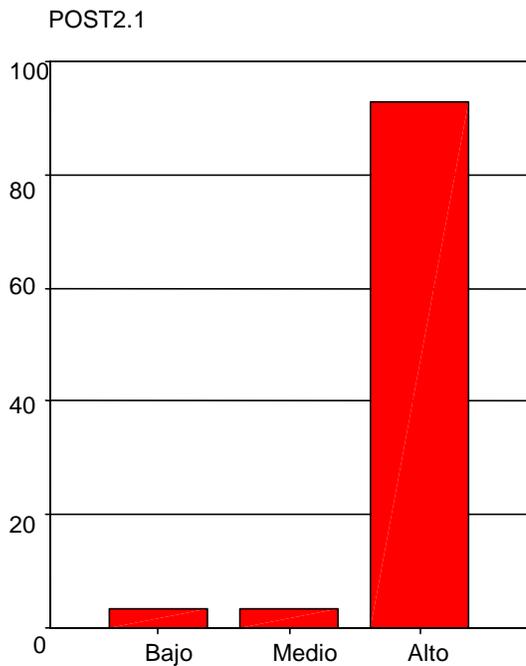
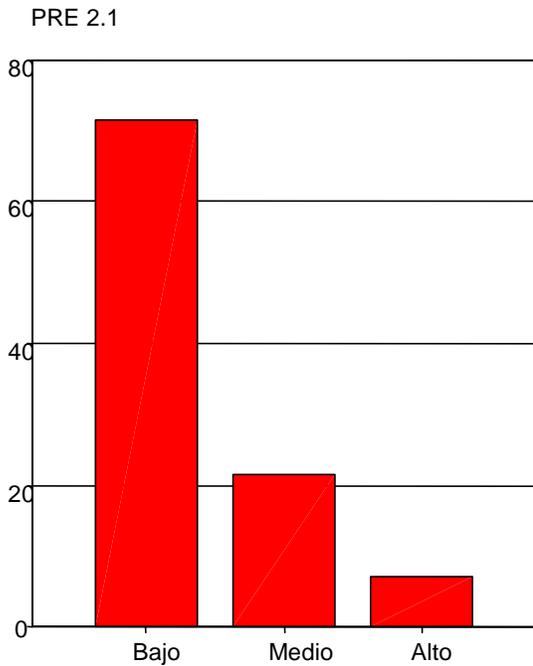
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido Bajo	25	89,3	89,3	89,3
Medio	2	7,1	7,1	96,4
Alto	1	3,6	3,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

POST1.2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido Medio	1	3,6	3,6	3,6
Alto	27	96,4	96,4	100,0
Total	28	100,0	100,0	

**Anexo 35 Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.**

Indicador 2.1 Identificación y jerarquización de los problemas: escuela, familia y comunidad.



**PRE2.1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	20	71,4	71,4	71,4
	Medio	6	21,4	21,4	92,9
	Alto	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

**POST2.1**

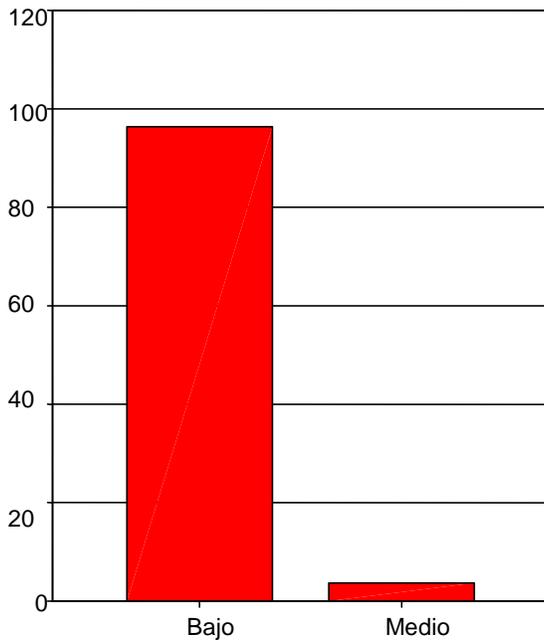
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	1	3,6	3,6	3,6
	Medio	1	3,6	3,6	7,1
	Alto	26	92,9	92,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

### Anexo 36

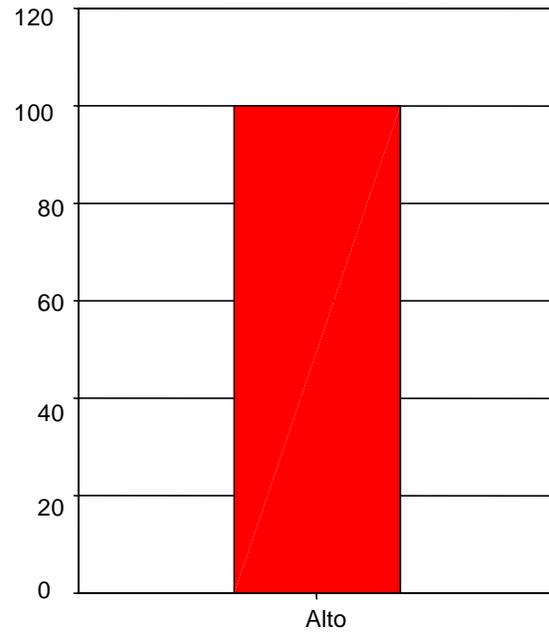
#### Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.

Indicador 2.2 El análisis crítico de las regularidades en la aplicación del diagnóstico.

PRE2.2



POST2.2



PRE2.2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	27	96,4	96,4	96,4
	Medio	1	3,6	3,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

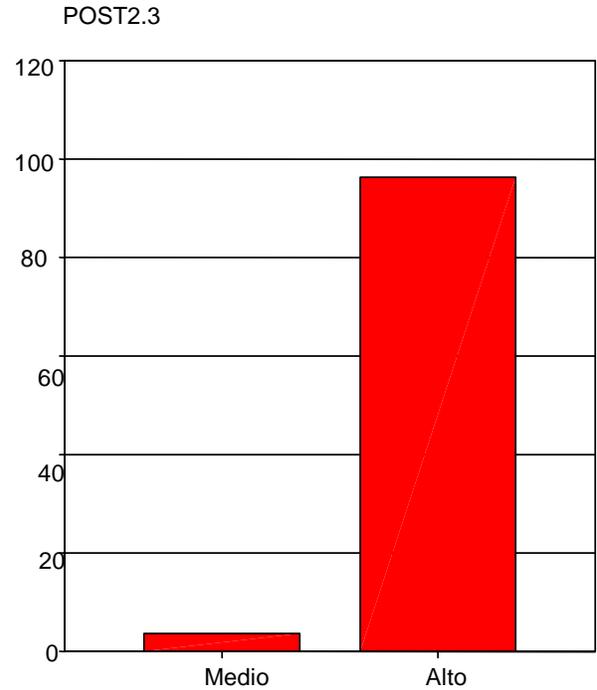
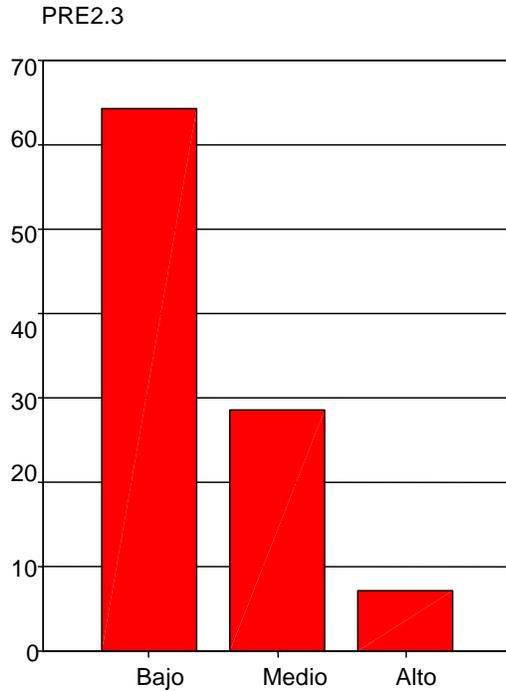
POST2.2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Alto	28	100,0	100,0	100,0

### Anexo 37

#### Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.

Indicador 2.3 La actitud indagadora para explorar la personalidad del alumno.



**PRE 2.3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	18	64,3	64,3	64,3
	Medio	8	28,6	28,6	92,9
	Alto	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

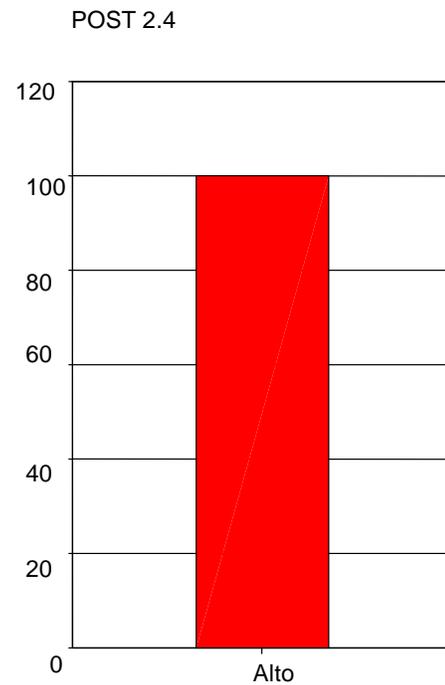
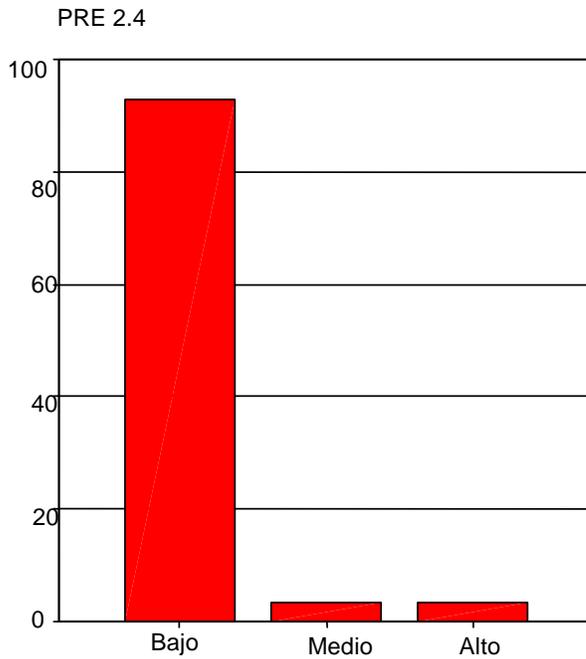
**POST 2.3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Medio	1	3,6	3,6	3,6
	Alto	27	96,4	96,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

### Anexo 38

#### Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.

Indicador 2.4 La constante búsqueda y actualización teórica.



**PRE 2.4**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	26	92,9	92,9	92,9
	Medio	1	3,6	3,6	96,4
	Alto	1	3,6	3,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

**POST 2.4**

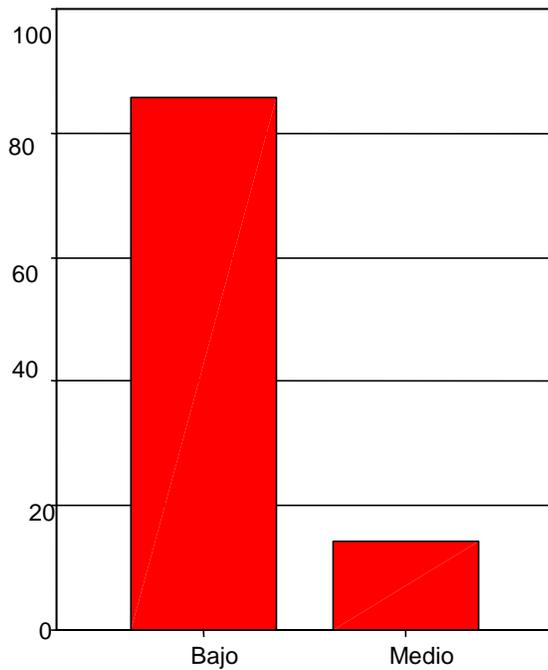
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Alto	28	100,0	100,0	100,0

## Anexo 39

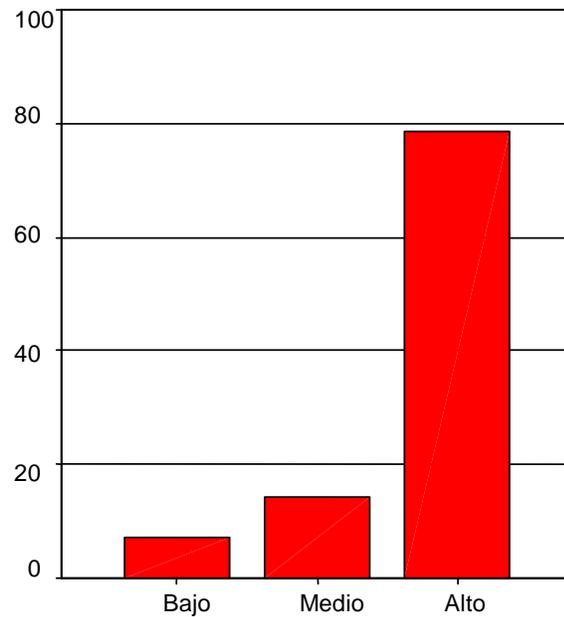
**Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.**

Indicador: 3.1 La relación entre el diagnóstico y el objetivo.

PRE3.1



POST3.1



PRE 3.1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	24	85,7	85,7	85,7
	Medio	4	14,3	14,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

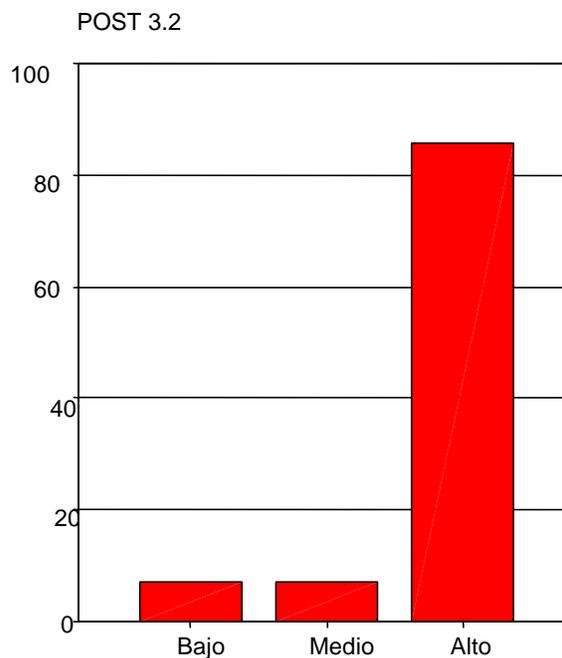
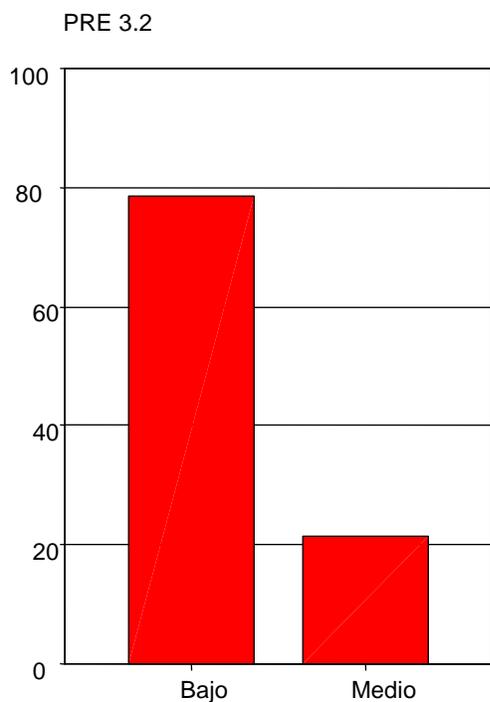
POST 3.1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	2	7,1	7,1	7,1
	Medio	4	14,3	14,3	21,4
	Alto	22	78,6	78,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

## Anexo 40

### Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.

Indicador: 3.2 La relación entre el diagnóstico y el contenido.



**PRE 3.2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	22	78,6	78,6	78,6
	Medio	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

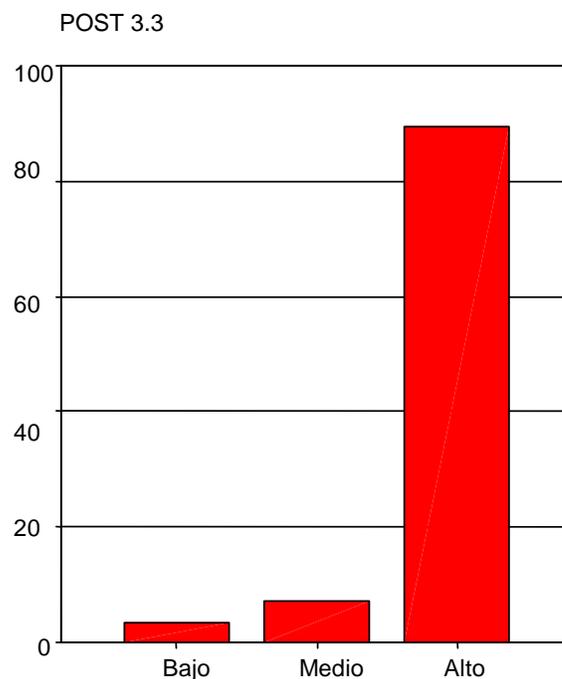
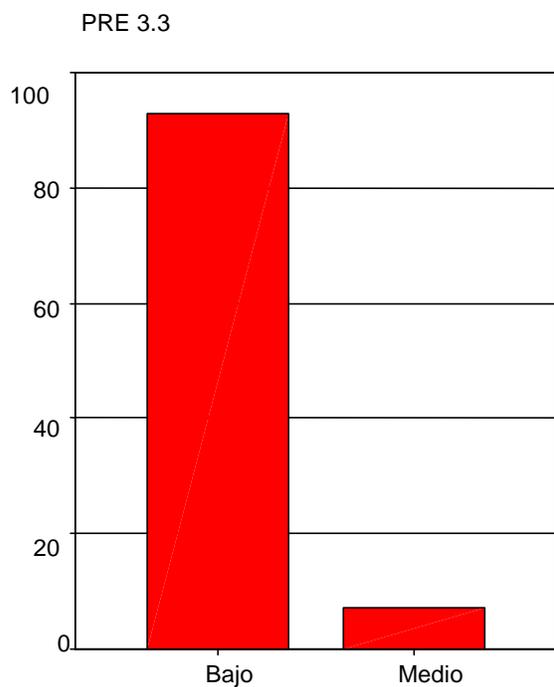
**POST 3.2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	2	7,1	7,1	7,1
	Medio	2	7,1	7,1	14,3
	Alto	24	85,7	85,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

## Anexo 41

### Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.

Indicador: 3.3 La relación entre el diagnóstico y los métodos.



**PRE 3.3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	26	92,9	92,9	92,9
	Medio	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

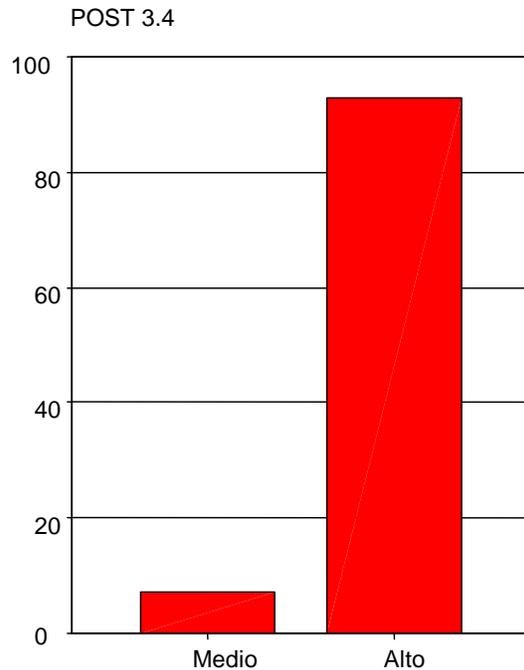
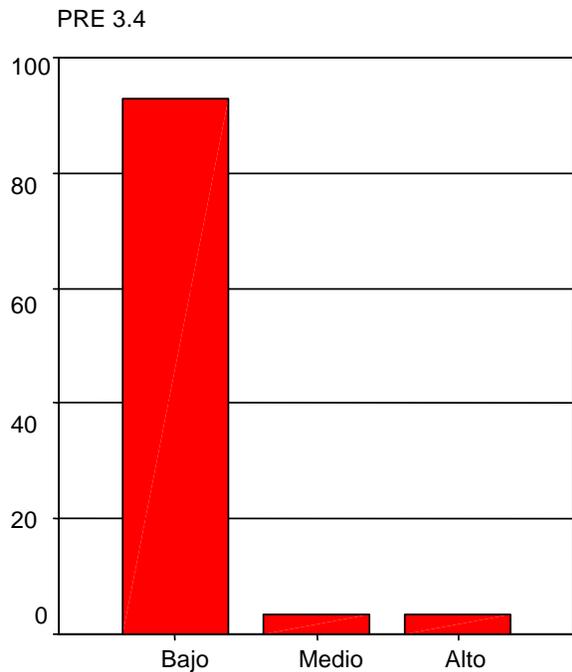
**POST 3.3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	1	3,6	3,6	3,6
	Medio	2	7,1	7,1	10,7
	Alto	25	89,3	89,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

## Anexo 42

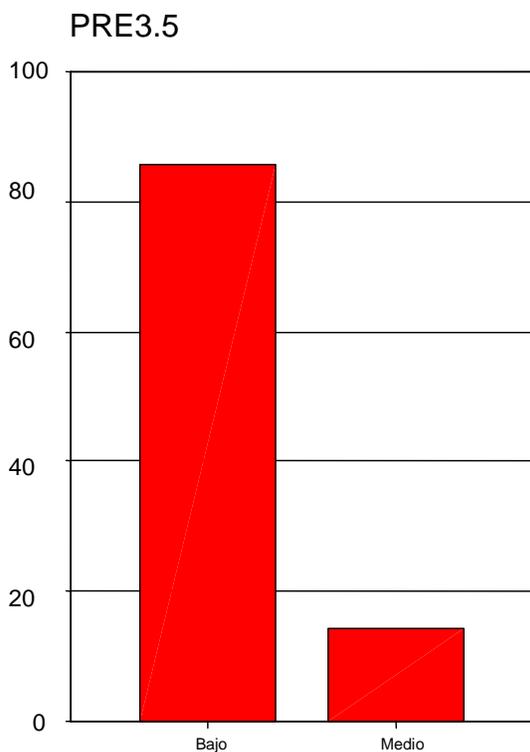
### Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.

Indicador: 3.4 La relación entre el diagnóstico y los medios de enseñanza.



**PRE 3.4**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	26	92,9	92,9	92,9
	Medio	1	3,6	3,6	96,4
	Alto	1	3,6	3,6	100,0
Total		28	100,0	100,0	



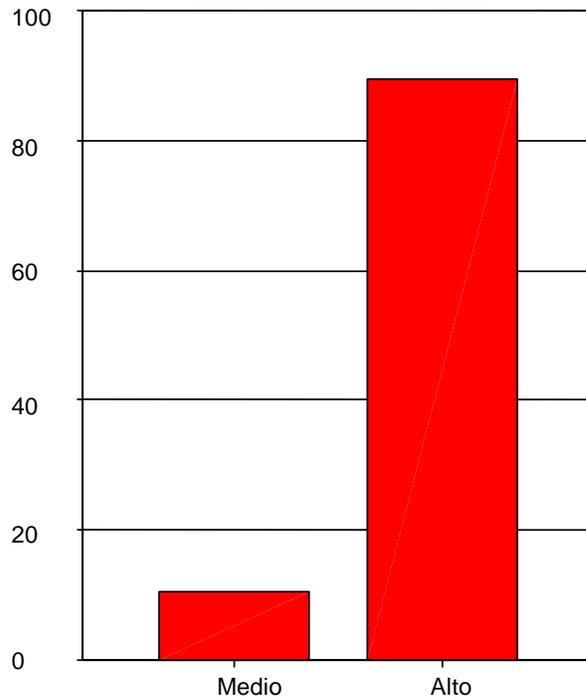
**POST 3.4**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Medio	2	7,1	7,1	7,1
	Alto	26	92,9	92,9	100,0
Total		28	100,0	100,0	

**Anexo 43 Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.**

Indicador: 3.5 La relación entre el diagnóstico y la evaluación.

**POST3.5**



**PRE3.5**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	24	85,7	85,7	85,7
	Medio	4	14,3	14,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

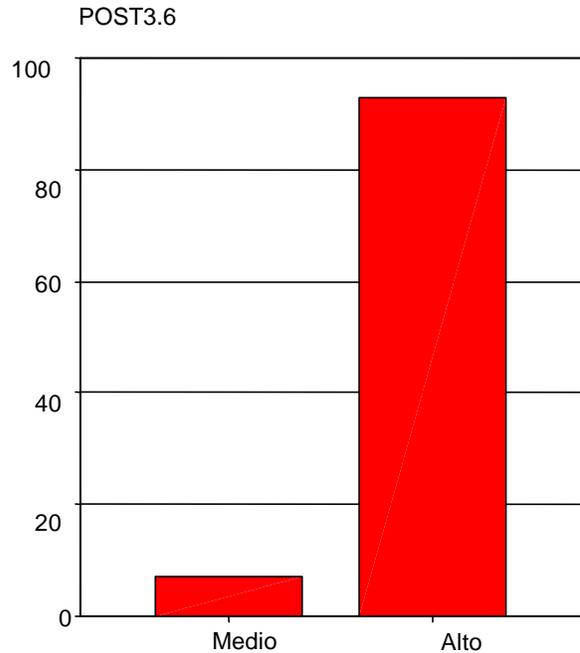
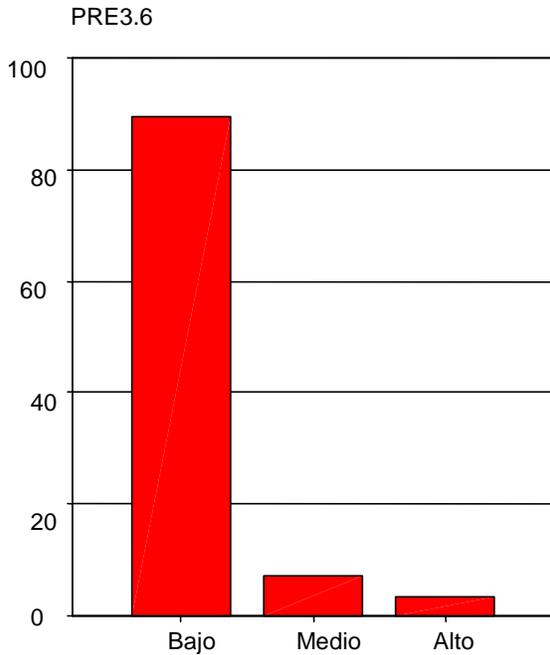
**POST3.5**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Medio	3	10,7	10,7	10,7
	Alto	25	89,3	89,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

#### **Anexo 44**

### **Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.**

Indicador: 3.6 La relación entre el diagnóstico y las formas de organización.



**PRE3.6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	25	89,3	89,3	89,3
	Medio	2	7,1	7,1	96,4
	Alto	1	3,6	3,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

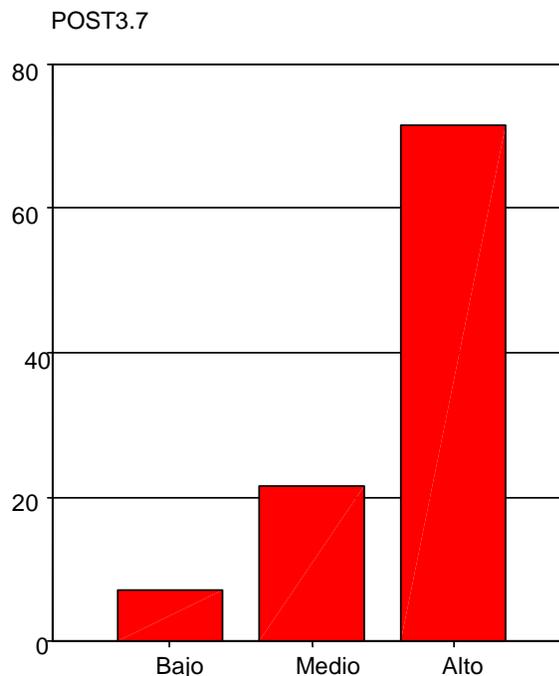
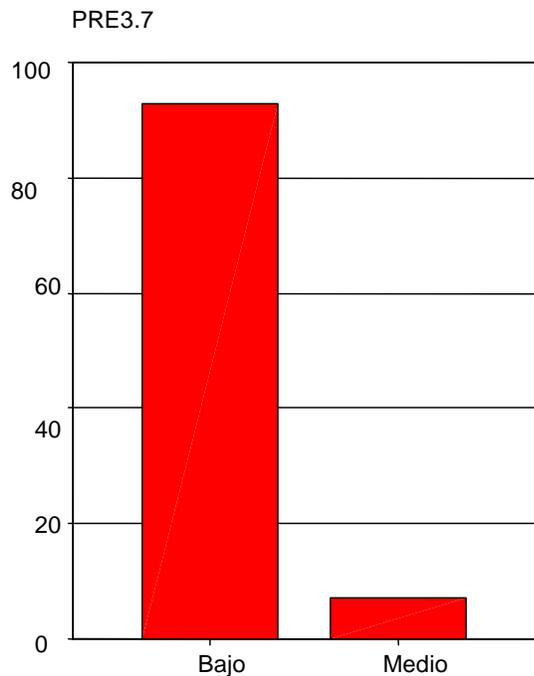
**POST3.6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Medio	2	7,1	7,1	7,1
	Alto	26	92,9	92,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

## Anexo 45

**Gráficas de comportamiento de los indicadores antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.**

Indicador: 3.7 Las estrategias de aprendizaje.



**PRE3.7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	26	92,9	92,9	92,9
	Medio	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

**POST3.7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Bajo	2	7,1	7,1	7,1
	Medio	6	21,4	21,4	28,6
	Alto	20	71,4	71,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

## Anexo 46

**Estructura y organización general de la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar, desde las funciones básicas del maestro.**

