

## Concepción del diagnóstico: ¿por qué y para qué desde posiciones de la didáctica desarrolladora?

Diagnostic conception: why and for what from developing didactic positions?

José Zilberstein Toruncha<sup>1</sup>  
Silvia Olmedo Cruz<sup>2</sup>

### RESUMO

Se resumen resultados de una **investigación teórica**, referente a la concepción del *diagnóstico desde posiciones de la Didáctica desarrolladora cubana*, planteada en los últimos 20 años del Siglo XX, que se originó a partir de investigaciones en el campo de la Pedagogía, la Psicología, la Sociología y la Filosofía de bases materialistas - dialécticas, desde el Enfoque Histórico Cultural. El **problema** de la investigación se centró en revelar el tratamiento dado en la Didáctica desarrolladora a la *evaluación y su función diagnóstica*. Su **objeto** fue el Diagnóstico psicopedagógico, su **objetivo** evidenciar desde este enfoque, cómo se trató por los autores consultados el *diagnóstico integral* de la actividad de los estudiantes. La **metodología** incluyó métodos de carácter teórico, como el análisis, la síntesis, el método inductivo-deductivo, el ascenso de lo abstracto a lo concreto, la comparación teórica y la modelación teórica. El **resultado** se centra en la sistematización de la concepción del diagnóstico como parte de todo el proceso formativo en las instituciones educativas, que incluye los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes desde la posición investigada, así como también se identificaron los Principios que en ese momento se enunciaron para lograrlo.

**Palabras-clave:** Evaluación. Diagnóstico. Didáctica desarrolladora.

### ABSTRACT

The article summarizes some of the results of a **theoretical research**, relating to the conception of the *diagnosis* from the Cuban developer teaching positions, raised in the last 20 years of the 20th century, which originated from research in the field of Pedagogy, Psychology, Sociology and Philosophy of Materialistic bases - dialectics, from Cultural Historical Approach. The **problem** of the research focused on revealing the treatment given in developer teaching to the *evaluation and diagnostic function*. So that its **object** was the diagnostic psycho-pedagogical, **aiming to demonstrate this approach**, how is treated by the consulted authors the *differential-integral* of the activity of the students. The **methodology** used included methods of theoretical character, including analysis and synthesis, the inductive - deductive method, the rise of the abstract to the concrete, the theoretical comparison and theoretical modeling. The **result** of the research focuses on having achieved the systematization of the conception of the diagnosis as part of all the learning process in educational institutions, including the knowledge, skills, values and attitudes from the researched position, as well as also identified the principles that were set out to achieve it at that time.

**Keywords:** Evaluation. Diagnosis. Developer didactics.

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Rector del Campus Tequis, de la Universidad Tangamanga. San Luís Potosí. México. Contacto: [jos\\_zilberstein@yahoo.com.mx](mailto:jos_zilberstein@yahoo.com.mx)

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Docente del Campus Tequis, de la Universidad Tangamanga. San Luís Potosí. México. Contacto: [sil\\_olmedo@yahoo.com.mx](mailto:sil_olmedo@yahoo.com.mx)

## **1 Antecedentes del problema de investigación: ¿Por qué y para qué se necesita diagnosticar en la escuela actual?**

El escolasticismo, que Abelardo creó como la única forma de libertad del pensamiento en la Edad Media, y que fue después la cárcel y el azote de la facultad libre de pensar (MARTÍ, 2002, p.159)

Diversas investigaciones desde hace más de treinta años (SCHMELKES, 1992 y 1995; LLECE, 1998; TIMSS, 2003; UNESCO 2000, 2005 y 2015; PISA, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2016) apuntan que en numerosos países Latinoamericanos la calidad de la educación dista mucho de ser la requerida por la sociedad en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes que se necesita alcancen los estudiantes, lo que les permitiría una vez culminados sus estudios, acceder a una alta empleabilidad.

Por ejemplo, en los resultados de PISA 2015 se señala que:

El desempeño de México se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6) (PISA, 2015, p.1).

Contrastando con lo anterior, en el Ranking de los mejores países se sitúan los países asiáticos, encabezados por China, con 613 en Matemáticas, 570 en Lectura y 580 en Ciencias, por encima de la media de la OCDE en los tres casos. (PISA, 2015, 2016).

Desde nuestro punto de vista, lo anterior se debe entre otras causas, a que en el comportamiento de los estudiantes de nuestros países existe una tendencia a reproducir conocimientos y a la nulidad para razonar sus respuestas (SILVESTRE, 1999; SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2003; ZILBERSTEIN; SILVESTRE, 2005; OLMEDO, 2000, 2010); presentan pocas transformaciones en el nivel de su pensamiento lógico (LABARRERE, 1994); tienen limitaciones en la generalización y aplicación de los conocimientos (SILVESTRE, 1999); muy pocos

elaboran preguntas, argumentan y valoran (ZILBERSTEIN, 2000, 2005); es limitada la búsqueda de procedimientos para aprender y planificar sus acciones (RICO, 1995, 1998; RICO; SANTOS; MARTÍN-VIAÑA, 2004), la mayoría se centran en la respuesta final, sin percatarse del error y con pocas posibilidades para la reflexión crítica y autocrítica de lo que aprenden, lo que provoca una limitada inclusión consciente en su aprendizaje.

Aunado a lo anterior, no siempre los docentes tienen en cuenta la función diagnóstica de la evaluación con un enfoque científico integral, que les permita determinar potencialidades y dificultades en los alumnos; básicamente se centran en el resultado, es decir en la calificación o la medición. Muchos relacionan diagnóstico sólo con exámenes o pruebas de conocimientos (LAFRANCESCO, 2004; MÉNDEZ, 2008; RUEDA, 2012).

Esta idea se corrobora en un reporte de investigación que exploró en escuelas mexicanas el impacto de la enseñanza del Español en la Educación Básica, en ella se comprobó que la evaluación aplicada por un grupo de docentes sólo empleaban exámenes que *“consistían básicamente en la revisión colectiva de ejercicios y reactivos, utilizando el pizarrón y materiales elaborados por las editoriales, en intercambios originados por las preguntas de las maestras a los estudiantes”* (DE LA GARZA, 2012, p.132).

En algunos casos, esta forma reproductiva de evaluar no permite atender las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes, en cuanto a su personalidad como un todo integral: *conocimientos, habilidades y actitudes*, ni tampoco se valora lo que ocurre en su contexto social, en su casa, en su comunidad, lo cual trae como consecuencia, actuar prácticamente a *ciegas*.

En otra investigación (CASTILLO; CABRERIZO, 2010, p.427-430) se señala lo que los autores denominan *disfunciones o desenfoques* en la evaluación que hacen los docentes

Solo se evalúan contenidos conceptuales [...] La evaluación se hace sobre los resultados [...] La evaluación se reduce a una calificación [...] No se practica la autoevaluación [...] La evaluación es a veces un instrumento de represión. No se hace meta evaluación [...] no se evalúa el grado de adquisición de las competencias básicas, sino solamente contenidos, con frecuencia obsoletos (CASTILLO; CABRERIZO, 2010, p.427-430).

Teniendo en cuenta lo expresado en párrafos anteriores el **problema** de la investigación que dio origen al presente artículo se centró en revelar el tratamiento dado en la Didáctica desarrolladora cubana de la última década del Siglo XX a la *evaluación y su función diagnóstica*. En consecuencia su **objeto** fue el Diagnóstico psicopedagógico, teniendo como **objetivo** evidenciar desde este enfoque, cómo se trató por los autores consultados el *diagnóstico integral* de la actividad de los estudiantes, dentro de la categoría didáctica evaluación.

La **metodología** empleada se centró en **métodos de carácter teórico**, entre ellos el *análisis y la síntesis*, el *inductivo-deductivo*, el *ascenso de lo abstracto a lo concreto*, la *comparación teórica* y la *modelación teórica*.

Los **resultados** de la investigación se centran en haber logrado la sistematización de la concepción del *diagnóstico como parte de todo el proceso formativo en las instituciones educativas*, que incluye: conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes desde la posición investigada. También se identificaron los *Principios* que en ese momento se enunciaron para lograrlo.

La sistematización lograda permite describir otra forma de evaluar a los estudiantes, alejada del escolasticismo, en este caso, la *evaluación* con una *intencionalidad diagnóstica*, teniendo en cuenta la formación integral de los estudiantes.

Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir [...] debe entenderse como actividad crítica de aprendizaje [...] el profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección (MÉNDEZ, 2008, p.2-3).

Para los autores de la Didáctica desarrolladora, el proceso de *enseñanza aprendizaje* transcurre fundamentalmente a partir de las asignaturas que integran el currículo, incluyendo el trabajo en la casa del estudiante, en la comunidad y en la sociedad en general, por ejemplo, en la enseñanza universitaria, es imprescindible el vínculo con las empresas. Este deberá tener como propósito fundamental el de contribuir a la formación integral de los

estudiantes con orientaciones valorativas expresadas en sus formas de sentir, pensar y actuar, que estén en correspondencia con el sistema de valores de cada sociedad.

Teniendo en cuenta la naturaleza de este proceso, planten que la evaluación debe permitir la valoración de la formación integral del estudiante, teniendo en cuenta la interrogante que inicia este trabajo: ¿Diagnóstico por qué y para qué, desde posiciones de la didáctica desarrolladora?

A continuación se exponen los **principales hallazgos** de la investigación, que dieron solución al problema señalado.

## **2 Necesidad de considerar el diagnóstico del proceso de enseñanza aprendizaje, como una de las funciones de la evaluación**

Los diferentes paradigmas acerca de la enseñanza y el aprendizaje han estado estrechamente relacionados con la concepción de desarrollo humano que se adopte y en consecuencia se concibe de una forma u otra la evaluación y por consiguiente el **diagnóstico** del aprendizaje.

Para la *enseñanza tradicionalista* (COMENIO, 1983) lo que se diagnosticaba son básicamente resultados- productos – conocimientos, que muchas veces no pueden ser aplicados por el estudiante en nuevas situaciones. Se “*insiste en la lección formal, en el saber libresco, en la repetición de memoria de textos. Da más valor al verbalismo, al saber hablar sobre los datos de la cultura, que a la utilización práctica de ese saber en situaciones reales de la vida y del trabajo*” (MATTOS, 1963, p.35).

La *Tecnología Educativa* de los años ´80 del pasado siglo buscaba un papel activo del sujeto, pero sobredimensiona la técnica, por lo que el diagnóstico lo centraron básicamente en *lo que el alumno es capaz de hacer para procesar información*, por ejemplo, en la enseñanza programada, el objetivo básico es lo que finalmente se logra con una secuencia de actividades del tipo si - no y la búsqueda de otras respuestas. Para esta tendencia “*no existe diferencia entre impartir enseñanza dentro del aula y el hacerlo por medio de material auto-didáctico*” (MAGER, 1961, p.9).

La mayoría de los *cognitivistas* (PIAGET, 1976, 1994) plantearon en su momento que el ser humano nace con todas sus posibilidades y que para que estas aparezcan, existen etapas determinadas.

Consecuentemente con esta concepción el *diagnóstico del aprendizaje se plantea a partir de lo que se formó en cada alumno* y por lo tanto, son considerados muy efectivos los Test de inteligencia, los que se llegan a absolutizar como los únicos medios para diagnosticar con eficiencia a los estudiantes.

Para los que adoptan esta vía como la única para diagnosticar a sus alumnos, han convertido los test en elementos clasificatorios *a priori*, donde el valor del Coeficiente de Inteligencia es lo más importante, incluso llegando a utilizar pruebas estandarizadas para otras culturas diferentes para la cual se aplican, con el consecuente efecto negativo que esto produce (MORENZA, 1996).

### **3 El diagnóstico como una de las funciones de la Categoría Didáctica: Evaluación**

Se retoman en este trabajo, las posiciones teóricas de lo que diferentes autores cubanos en los últimos 20 años del pasado Siglo XX denominaron **Didáctica Desarrolladora**, que partió de los postulados del Enfoque Histórico Cultural, enriquecidos con resultados de investigaciones en el campo de la Psicología Educativa, la Pedagogía y la Didáctica cubana, entre otras ciencias. (SILVESTRE, 1995; SANTOS, 1989, 2002; ÁLVAREZ DE ZAYAS, 1995, 1999; ZILBERSTEIN, 2000, 2003, 2005; SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2003; LEAL, 2000; RICO; SANTOS; CASTELLANOS; REINOSO; GARCÍA, 2000; CASTELLANOS ET. AL., 2000; JARDINOT, 2002; MARTÍNEZ; CASTELLANOS; ZILBERSTEIN, 2004; MARTÍN-VIAÑA, 2004).

Sobre los orígenes y desarrollo de la Didáctica Desarrolladora cubana, ya nos referimos de manera amplia en una publicación anterior en Brasil, que el lector puede consultar (ZILBERSTEIN; OLMEDO, 2015).

Para esta posición didáctica existen como categorías que rigen el proceso de enseñanza aprendizaje: los *objetivos*, los *contenidos*, los *métodos y procedimientos*,

las *formas de organización*, los *medios o recursos didácticos* y la *evaluación* (ESTEVA ET. AL., 1999; ÁLVAREZ DE ZAYAS, 1995; ADDINE, 2004; ZILBERSTEIN; SILVESTRE, 2005).

Nos centraremos en este artículo en la **evaluación**, categoría que constituye el proceso “para comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección didáctica de la enseñanza y el aprendizaje en sus momentos de orientación y ejecución” (ZILBERSTEIN; OLMEDO, 2015, p. 85).

Como ya hicimos referencia en una obra anterior “*La evaluación cumple funciones instructivas, educativas, de diagnóstico, de desarrollo y por supuesto de control. Esta está relacionada con la medición*” (ZILBERSTEIN, 2003, p.113).

Esta definición de evaluación y la de sus funciones, nos permite distinguirla de la simple medición o calificación, y apunta a la necesidad de darle mayor peso a su **función diagnóstica**, para valorar los avances, aciertos, errores y potencialidades de los estudiantes durante la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta que estos realizan diferentes tipos de actividad (LEONTIEV, 1981) en ambientes socioculturales diversos (VIGOTSKI, 1987, 2000), lo cual debe ser tenido en cuenta por los docentes al evaluar.

Se considera que para evaluar es necesario partir del diagnóstico del nivel de desarrollo individual alcanzado por el estudiante, de lo cual se debe hacer consciente a éste y potenciar sus posibilidades, situación que Vigotski (1987) denominó Zona de Desarrollo Próximo.

Es también importante diagnosticar la apropiación de conocimientos y habilidades, así como de procedimientos *para actuar y aprender a aprender, aprender a ser, aprender a actuar y aprender a sentir* (DELORS, 1997), en interacción y comunicación presencial y/o con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), con sus compañeros, la familia y la comunidad y así favorecer la formación de valores (CHACÓN, 1999), sentimientos y normas de conducta.

La *función diagnóstica de la evaluación*, es indispensable para organizar, dirigir y proyectar todo el proceso de aprendizaje, abarca la labor relacionada con la valoración por parte del educador de diferentes *indicadores*, entre los que se destacan (COLECTIVO DE AUTORES, 1984; RICO, 1995, 1998):

- La motivación y nivel de satisfacción del alumno.
- Nivel logrado en la apropiación del contenido antecedente.
- Operaciones del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización).
- Competencias intelectuales (solución de problemas, valoración, argumentación, entre otras).
- Competencias de planificación, control y valoración de la actividad de aprendizaje.
- El desarrollo de normas de conducta, cualidades y valores.
- Cómo se comunica y relaciona con los demás.

El diagnóstico es parte de todo el proceso de enseñanza e implica a partir del *fin y de los objetivos* propuestos, la determinación del desarrollo alcanzado por el alumno y su Desarrollo Potencial (VIGOTSKI, 1987, 2000), lo que permite trazar las estrategias educativas adecuadas y atender a las diferencias individuales (*potencialidades y dificultades*), incluida su imaginación y su creatividad (VIGOTSKI, 2006).

Consecuentemente y como ya se señaló, es necesario diagnosticar el nivel de logros alcanzado en: los *conocimientos, habilidades, valores y actitudes*.

En cuanto a los **conocimientos**, las diferentes formas de diagnóstico que se utilicen, deben permitir al docente determinar en sus estudiantes, los *elementos del conocimiento* logrados y *cuáles faltan para poderlos aplicar a nuevas situaciones* (GALPERIN, 1979; TALIZINA, 1988; SILVESTRE, 1999), así como los *niveles con los que pueden operar, ya sea empírico o teórico* (RUBINSTEIN, 1966; ZANKOV, 1975; DAVIDOV, 1979, 1988) y las *estrategias de aprendizaje que emplean* (CASTELLANOS; GRUEIRO, 1999; SOLIS; ZILBERSTEIN, 2006), a partir conocer las exigencias precedentes para el aprendizaje.

Debe asumirse el diagnóstico de los conocimientos, no como medición mediante una calificación o puntuación, sino como la determinación de los *elementos del conocimiento*, - porción mínima de información que expresa un concepto, hecho, fenómeno, ley- (SILVESTRE, 1999).



Diagnosticar el **desarrollo de habilidades**, significa que se seleccionen actividades y tareas que le exijan al alumno valorar, argumentar, resolver problemas, entre otras, atendiendo al nivel de desarrollo que debía alcanzar, dados los objetivos del nivel y de cada grado y lo que podrá hacer prospectivamente. Esto permite al profesor analizar indicadores del desarrollo intelectual, en cuanto a las posibilidades del alumno para analizar, sintetizar, comparar, abstraer y generalizar.

Asimismo, se deberá efectuar el diagnóstico de los **motivos, intereses, actitudes y valores** de los estudiantes, como elementos esenciales para el accionar de la escuela.

Se hace necesario unificar el trabajo de los docentes de cada institución docente, en función no de crear múltiples instrumentos por todas las asignaturas, sino actuar coherentemente y con creatividad para obtener la misma información, a veces, con un solo instrumento aplicado. Por ejemplo una prueba pedagógica en la que se exija a los estudiantes valorar una situación dada, actividad que puede ofrecer información acerca del dominio de determinado conocimiento, del desarrollo de esa habilidad, de la forma en que redactan, así como del cuidado que tienen al trabajar y presentar lo solicitado.

Existen diferentes formas de obtener información para el diagnóstico, dentro de estas se encuentran:

- La observación directa y sistemática del alumno.
- Entrevistas individuales y grupales.
- Encuestas.
- Aplicación de instrumentos escritos, preguntas orales.
- Estudio de la documentación escolar (expediente acumulativo, exámenes aplicados, entre otros).
- Revisión de libretas y cuadernos de actividades
- Análisis del comportamiento del alumno en actividades grupales.
- Presentación de dilemas morales.

El tipo de enseñanza que se realice determina la calidad del aprendizaje y el **diagnóstico en la escuela** deberá abarcar las diferentes áreas que intervienen

en el aprendizaje y no sólo lo que hace u ocurre en el interior del alumno, es decir, deberá “evaluar” toda la influencia sociocultural.

En la concepción que se asume, nos adscribimos a los planteamientos de Silvestre (1999), teniendo en cuenta que el diagnóstico se realice a partir de valorar la integralidad de las influencias que recibe el estudiante. Es por ello que consideramos que el *diagnóstico deberá ser integral*, de manera que incluya al *alumno, el docente, la institución escolar, la familia y la comunidad*.

A partir de estos elementos, el *diagnóstico es un proceso con carácter instrumental*, que permite recopilar información para la evaluación - intervención, en función de transformar o modificar algo en los estudiantes, desde un estadio inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada.

Todos los agentes que intervienen de una forma u otra sobre la escuela (docentes, supervisores, directivos), deben *partir para incidir en la misma, de diagnosticar* lo que en ella ocurre, lo que permite, cuando más objetivo sea (porque llegue a acercarse a la realidad que se estudia), dirigirla científicamente.

Es necesario diagnosticar lo que ocurre en la institución educativa incluyendo su contexto para incidir en la toma de decisiones. Cuando más objetivo sea, más oportunidad se tendrá de detectar las dificultades y priorizar las acciones que resuelvan eficiente y eficazmente dichas problemáticas, a la vez de estimular las potencialidades que se detecten.

En investigaciones realizadas hemos comprobado que en determinados momentos, el personal académico que influye o dirige la labor de las instituciones educativas, no trabaja con indicadores que permitan valorar su eficiencia y en el muchos casos, tienen criterios opuestos acerca de cómo debe producirse su funcionamiento o realizan acciones de intervención desconociendo el estado inicial del que se parte (ZILBERSTEIN, 1997).

Toda la influencia del diagnóstico y la utilidad de lo que se logre con el mismo, debe permitir un desarrollo eficiente de la **clase** (salón, taller, laboratorio, trabajo en las empresas, entre otros), como la célula básica del trabajo de la institución educativa, *ya que es en la misma en la que se garantiza el éxito de todo proceso educativo con los estudiantes*.

A continuación resumiremos desde la posición teórica asumida, algunos **Principios** que deberán tenerse en cuenta en el **diagnóstico psicopedagógico** en las instituciones educativas (ZILBERSTEIN; SILVESTRE; OLMEDO, 2016)

- **De un diagnóstico por áreas aisladas, a uno integral.**

El diagnóstico del aprendizaje del alumno, no puede estar aislado del de los docentes, de la propia institución escolar, de la familia y la comunidad. (ZILBERSTEIN; ZILBERSTEIN, 2009).

En investigaciones realizadas en la Educación Básica (ZILBERSTEIN, 1997, 2000; OLMEDO, 2000, 2010), se comprobó que los estudiantes de profesores dogmáticos, que dificultan la exposición libre de las ideas en clases, que dan poco tiempo para procesar las respuestas a las preguntas planteadas, son la mayoría de las veces replicadas con monosílabos, las posibilidades de generalizar y llegar a la esencia también se ven limitadas.

Similar comportamiento lo hemos apreciado en trabajos recientes (2017) durante la impartición de un Diplomado a estudiantes de Licenciatura, en San Luís Potosí, México, al trabajar Foros virtuales, en los que a pesar de utilizar una Plataforma Virtual, las expresiones de los jóvenes no son en todos los casos, profundas o reflejan pobres niveles de análisis y elaboración mental.

- **De un diagnóstico de resultado - producto a un diagnóstico proceso - pronóstico de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).** Deberá medir las potencialidades y no sólo lo alcanzado.

Diagnosticar la ZDP (VIGOTSKI, 2000) permitirá diseñar la influencia educativa a partir de la evolución del estudiante, conocer lo interno de su desarrollo y no sólo las manifestaciones externas, lo que conlleva a que se pueda en el currículo, planificar y diseñar el trabajo de las asignaturas, a partir de lo que el estudiante podrá llegar a hacer por sí solo, teniendo en cuenta primeramente la *ayuda de los otros*.

En investigaciones realizadas, y teniendo como marco lo comprobado en la extinta Unión Soviética por Zankov (1975), Davidov (1979, 1988) y Talizina (1988), aplicamos la Prueba del Cuarto Excluido – instrumento que permite

medir niveles de generalización -, comprobamos algo que con test tradicionales no hubiésemos logrado valorar, como fue el caso de estudiantes de diez años que aparentemente no eran capaces de agrupar objetos en una categoría (concepto), podían hacerlo, luego de recibir alguna *ayuda*, lo cual demuestra que la forma anteriormente utilizada de enseñanza no había estimulado eficientemente todas las potencialidades de estos escolares (ZILBERSTEIN, 1997; OLMEDO, 2000, 2010).

El diagnóstico debe abarcar todas las esferas de la personalidad de los estudiantes, lo que implica que nuestros sistemas educativos no sólo deberán trabajar por elevar la instrucción, sino también por lograr el ascenso de la formación a planos superiores.

- **De test de inteligencia o de pruebas de conocimientos, a instrumentos pedagógicos que midan posibilidades y estilos de aprendizaje.** Esto implica deberá transformarse la estructura de los instrumentos que permiten diagnosticar.

Los test de inteligencia se utilizarán sólo como apoyo o referencia, no será su puntuación la esencial a tener en cuenta en la escuela. Mientras que los instrumentos pedagógicos diseñados deben revelar cómo los estudiantes seleccionan, organizan y utilizan la información para dar solución a las situaciones problemáticas planteadas.

- **De objetos pasivos del diagnóstico a sujetos en la actividad diagnóstica, hacia la socialización del diagnóstico.** Lo que exige implicar activamente a los estudiantes en la situación que permite diagnosticarlos.

En investigaciones realizadas pudimos comprobar en escolares de 10-11 años, que cuando se analizaban de conjunto resultados obtenidos por estos en instrumentos evaluativos y se les proporcionaba un medio para autorregular sus modos de pensar y actuar, se elevaban sus posibilidades intelectuales. (RICO, 1995; ZILBERSTEIN, 1997; OLMEDO, 2010)

- **De test o pruebas que sólo midan resultados cuantitativos globalizados a pruebas diagnósticas objetivas por elementos del conocimiento.** Deberá cambiar la forma de procesar y valorar los resultados de los instrumentos diagnósticos.

Lo más importante en el diagnóstico no es la *carrera por las cifras*, que hemos observado en algunos colegas, pensando - en nuestra opinión, erróneamente - que la estadística utilizada sólo como elemento matemático descontextualizado, es lo que va a resolver la calidad educativa. Por otra parte, que el alumno sólo conozca *calificaciones* totales de sus exámenes, no lo hace consciente de sus dificultades y/o potencialidades.

- **De un diagnóstico de dificultades a un diagnóstico que tenga en cuenta aciertos, como potencialidad.**

Esto indica que se deberán considerar y valorar en el diagnóstico las respuestas acciones o comportamientos correctos y los incorrectos, de modo que se pueda detectar tanto fortalezas como debilidades.

- **De un diagnóstico clasificador a uno potencializador.**

Se deberá permitir diferenciar a los alumnos, no para *etiquetarlos*, sino para proporcionar una enseñanza diferenciadora, estimuladora de las diferencias individuales.

- **De un diagnóstico a ciegas, a un diagnóstico verdaderamente científico.**

Se deberá aportar en los próximos años por las Ciencias de la Educación un cuerpo de indicadores que permitan a los docentes realizar diagnósticos y caracterizaciones eficientes de las variables que influyen en el aprendizaje de sus propios alumnos.

- **De un diagnóstico aplicable sólo por especialistas, a la utilización del diagnóstico como parte del trabajo cotidiano del educador y de sus directivos.**

Deberá realizarse el diagnóstico empleando los propios docentes, variadas formas y procedimientos atendiendo a los tipos de actividad que persigue desarrollar en sus alumnos: *cognoscitiva, práctica, valorativa y comunicativa*. (PIDKASISTI, 1986; GONZÁLEZV REY, 1985; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989; ÁLVAREZ DE ZAYAS, 1995)

## Conclusiones

En este trabajo se reflejan los resultados de una investigación de carácter teórico, que tuvo como objetivo valorar cómo se trató en la Didáctica Desarrolladora cubana de los últimos 30 años, la *función diagnóstica de la evaluación*.

Los resultados obtenidos permitieron señalar que en esta posición didáctica se le concede un papel esencial al *diagnóstico integral*, para poder valorar el desarrollo alcanzado por los estudiantes en cuanto a conocimientos, habilidades, valores y actitudes, así como evaluar la relación con estos de sus familias, los docentes, la propia institución educativa y la comunidad.

En el trabajo también se identificaron Principios que deberán asumirse en el diagnóstico en las instituciones educativas:

- De un diagnóstico por áreas aisladas, a uno integral.
- De un diagnóstico de resultado - producto a un diagnóstico proceso - pronóstico de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).
- De test de inteligencia o de pruebas de conocimientos, a instrumentos pedagógicos que midan posibilidades y estilos de aprendizaje.
- De objetos pasivos del diagnóstico a sujetos en la actividad diagnóstica, hacia la socialización del diagnóstico.
- De test o pruebas que sólo midan resultados cuantitativos globalizados a pruebas diagnósticas objetivas por elementos del conocimiento. Deberá cambiar la forma de procesar y valorar los resultados de los instrumentos diagnósticos.
- De un diagnóstico de dificultades a un diagnóstico que tenga en cuenta aciertos, como potencialidad.

- De un diagnóstico clasificador a uno potencializador.
- De un diagnóstico a ciegas, a un diagnóstico verdaderamente científico.
- De un diagnóstico aplicable sólo por especialistas, a la utilización del diagnóstico como parte del trabajo cotidiano del educador y de sus directivos.

Los resultados expuestos en este trabajo permitirán abrir otras líneas de investigación que profundicen en el Diagnóstico psicopedagógico, integrando a lo ya aportado por la Didáctica desarrolladora cubana, los resultados de otras pesquisas en Latinoamérica.

## Referencias

ADDINE, F. Didáctica ¿Qué Didáctica? In: ADDINE, F. *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. *La pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. *La Escuela en la Vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

CASTELLANOS, D.; GRUEIRO, I. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

CASTELLANOS, D. et. al. *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, 2000.

CASTILLO, S.; CABRERIZO, J. *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2010.

CHACÓN, N. *Formación de valores morales. Propositiones metodológicas*. La Habana: Editorial Academia, 1999.

COLECTIVO DE AUTORES DEL ICCP. *Pedagogía*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.

COMENIO, J. A. *Didáctica Magna*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

DAVIDOV, V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1979.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DE LA GARZA, Y. La evaluación: Su impacto en las prácticas. In: RUEDA, M. *La Evaluación Educativa: Análisis de sus prácticas*. Ciudad México: Ediciones Díaz de Santos, 2012, pp. 132-147.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Ciudad México: Ediciones UNESCO, 1997.

ESTEVA, M. et. al. *Las categorías fundamentales de la Pedagogía como ciencia, sus relaciones mutuas*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1999.

GALPERIN, P. YA. Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales. In: *Temas de psicología*. La Habana: Editorial Orbe, 1979.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

JARDINOT, R. Modelo didáctico para el aprendizaje de conceptos en la escuela primaria. In: *Didáctica de la escuela primaria*. Selección de Lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002, pp. 75-87.

LABARRERE, A. *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Ciudad de México: Ángeles Editores, 1994.

LAFRANCESCO, G. *La evaluación integral y del aprendizaje*. Fundamentos y estrategias. Colombia: Editorial Delfin Ltda., 2004.

LEAL, H. *Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LLECE. Primer Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en la Educación. Santiago de Chile, 1998.

MAGER, R. *Objetivos para la enseñanza efectiva*. California: Varian Associates, 1961

MARTI, J. Escolasticismo. In: VALDÉS, R. *Diccionario del Pensamiento Martiano*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2002.



MARTÍNEZ, M.; CASTELLANOS, D.; ZILBERSTEIN, J. *Didáctica para un aprendizaje creativo*. Lima: Editora Magisterial, 2004.

MÉNDEZ, A. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. 3ª Reimpresión. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

MATTOS, A. A. *Compendio de didáctica general*. La Habana: Editora Revolucionaria, 1963.

MORENZA, L. *Los niños con dificultades en el aprendizaje, diseño y utilización de ayudas*. Lima: Ediciones Educa, 1996.

OLMEDO, S. Recomendaciones didácticas para promover una enseñanza y un aprendizaje desarrollador en la asignatura de Ciencias Naturales. *Tesis* (Grado Científico de Máster en Investigación Educativa). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba, 2000.

OLMEDO, S. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales. *Tesis* (Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. La Habana, Cuba, 2010.

PIAGET, J. *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique, 1976.

PIAGET, J. *Introducción a la epistemología genética*. Ciudad de México: Paidós, 1994.

PIDKASISTI, P. I. *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

PISA. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y lectura. España OCDE, 2006.

PISA. Informe PISA 2009. Informe Ejecutivo. 2009. Disponible en: [www.oecd.org/pisa/](http://www.oecd.org/pisa/) (Consulta 3/02/2014).

PISA. Programa para la evaluación Internacional de los alumnos PISA 2012. 2012. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf> (Consulta 12/03/2014).

PISA. Nota País. OCDE. 2015. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>. (Consulta 19/02/2017).

PISA. PISA 2015. Resultados Clave 2015. OCDE. 2016. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf> (Consulta 26/02/2017).

RICO, P. El control, la valoración y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes. In: *Adolescente Cubano: una aproximación al estudio de su personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

RICO, P. *¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.

RICO, P., E.; SANTOS, M.; V. MARTÍ-VIAÑA. V. Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela Primaria. La Habana: Save de Children, 2004.

RUEDA, M. *La Evaluación Educativa: análisis de sus prácticas*. Ciudad de México: Ediciones Díaz de Santos, 2012.

RUBINSTEIN, S. L. *El proceso del pensamiento*. La Habana: Editorial Universitaria, 1966.

SANTOS, E. Perfeccionamiento de la enseñanza de los conocimientos citológicos en la escuela primaria. Tesis para Optar por el Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP, La Habana, Cuba, 1989.

SANTOS, E. Una propuesta de concepción didáctica del desarrollo de potencialidades en los escolares primarios. In: *Didáctica de la escuela primaria*. Selección de Lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002, pp. 22-36.

SCHMELKES, S. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Ciudad de México: Colección México SEP. Interamericana, 1995.

SCHMELKES, S; ET AL. *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: Estudio comparativo en 5 zonas del estado de Puebla*. Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos, 1992.

SILVESTRE, M. *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

SILVESTRE, M.; ZILBERSTEIN, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

SOLIS; Y.; ZILBERSTEIN, J. *Las estrategias de aprendizaje comprendidas desde el Enfoque Histórico Cultural*. Ciudad de México: Ediciones CEIDE, 2006.

TALÍZINA, N. F. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TIMSS. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. 2003. Disponible en: <http://www.ince.mec.es/pub/marcosteoricostimss2003.pdf> (Consulta 20/03/2007).

UNESCO. Foro mundial sobre la Educación. 26 al 28 de abril del 2000. Dakar, Senegal, 2000.

UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial de la UNESCO. Publicado en 2005 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2005.

UNESCO. La Educación para Todos, 2000 – 2015. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Logros y Desafíos. 2015. Disponible en: [www.unesco.org/publishing](http://www.unesco.org/publishing) (Consultado 10/01/2016)

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

VIGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor Dis., S.A., 2000.

VIGOTSKI, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal S., 2006.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

ZILBERSTEIN, J. ¿Necesita la escuela actual una nueva concepción de enseñanza? *Desafío Escolar*, v. 2, p.2-8, ag./oct., 1997.

ZILBERSTEIN, J. *Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

ZILBERSTEIN, J. Control y evaluación. Diagnóstico pedagógico, su importancia para la formación integral de los estudiantes. In: *Preparación Pedagógica Integral para profesores Universitarios*. Capítulo 8. La Habana: Editorial Universitaria, 2003, pp. 97-113.

ZILBERSTEIN, J. Aprendizaje, enseñanza y educación desarrolladora. Colección al Docente. In: ZILBERSTEIN, J.; SILVESTRE, M. *Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural*. Ciudad de México: Ediciones CEIDE, 2005.

ZILBERSTEIN, J.; SILVESTRE, M. *Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural*. Ciudad de México: Ediciones CEIDE, 2005.

ZILBERSTEIN, J.; ZILBERSTEIN, C. M. *Enseñanza en una educación por ciclos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2009.

ZILBERSTEIN, J.; OLMEDO, S. Developmental teaching: position from the historical-cultural approach. *Educação e Filosofia*, v. 29, n. 57, 2015, pp. 61-93.

Disponível

em

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/28056/17967>

ZILBERSTEIN, J.; SILVESTRE, M.; OLMEDO, S. Diagnóstico y transformación de la institución docente. In: *Colección al Docente: Didáctica Desarrolladora*. Ciudad de México: Ediciones CEIDE, 2016.

Recebido em fevereiro de 2017

Aprovado em abril de 2017