

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
“PEPITO TEY”**

**EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO EN EL
PROCESO FORMATIVO DEL PROFESIONAL
DE LA EDUCACIÓN EN CONDICIONES DE
UNIVERSALIZACIÓN**

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

**AUTOR: M Sc VÍCTOR MANUEL CORTINA BOVER
PROFESOR AUXILIAR**

**TUTOR: Dr C ROGELIO DÍAZ CASTILLO
PROFESOR TITULAR**

**LAS TUNAS
2005**

AGRADECIMIENTOS:

A todos mis compañeros que confiaron y tendieron su mano, para con su estímulo crecerme ante las adversidades.

A Rogelio Díaz Castillo amigo y orientador persistente.

A toda mi familia.

DEDICATORIA:

A mi madre. A mi padre que ya no está. Ambos son ejemplo de constancia revolucionaria.

A mis hijos y esposa que me acompañan y que desde su tiempo, comparten mis ideales.

A mi familia cercana que me apoya por encima de todo.

SÍNTESIS

La armonización de las influencias formativas adquiere mayor relevancia, al considerar que el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización es un proceso multilateral.

El problema científico plantea contribuir a solucionar las insuficiencias que se presentan en la armonización del sistema de influencias en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. El investigador se propuso desarrollar un modelo teórico para lograr la armonización de las influencias formativas

El cumplimiento de las tareas científicas, permitió elaborar este modelo, el que constituye un aporte teórico, por cuanto sustenta al diagnóstico pedagógico como componente dinamizador que contribuye a la coherencia pedagógica del proceso y, presentar como aporte práctico, una estrategia para desarrollar la armonización de las acciones formativas.

Esta estrategia está sustentada en un modelo que tiene en la coherencia pedagógica la solución a la contradicción fundamental que se expresa en la relación entre el carácter multilateral del proceso formativo y el modo de actuación del profesional como una unidad, cuyo dinamizador es el diagnóstico pedagógico contextual integrador.

Se presenta una reconceptualización del diagnóstico pedagógico, a partir de considerar su estructura formada por otros procesos que se relacionan según un enfoque de sistema.

En la tesis se ofrecen ejemplificaciones y análisis de resultados de diferentes instrumentos que convergen en que el modelo y la estrategia son pertinentes y de factible aplicación en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: EL PROCESO FORMATIVO DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN, EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO Y LA ARMONIZACIÓN DEL SISTEMA DE INFLUENCIAS EDUCATIVAS. ASPECTOS TEÓRICOS	6
1.1.Análisis histórico del proceso formativo del profesional de la educación en la etapa 1972-2004	6
1.2.El proceso formativo del docente en formación, categorías y leyes que lo sustentan	19
1.3.El diagnóstico pedagógico. Elementos teóricos para su implementación en el proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización	28
1.4.El estado actual del proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización	39
CONCLUSIONES DEL PRIMER CAPÍTULO	45
CAPÍTULO 2: LA ARMONIZACIÓN DEL SISTEMA DE INFLUENCIAS EN EL PROCESO FORMATIVO DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN EN CONDICIONES DE UNIVERSALIZACIÓN	46
2.1.La estructura del diagnóstico pedagógico según el enfoque de sistema	46
2.2. El proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización. Necesidad de la coherencia pedagógica	57

2.3. Estrategia pedagógica para la armonización de las influencias en el proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización	72
CONCLUSIONES DEL SEGUNDO CAPÍTULO	87
CAPÍTULO 3: VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO Y DE LA ESTRATEGIA PROPUESTA	88
3.1.Desde la experiencia en la práctica pedagógica del autor.	88
3.2.La corroboración del modelo y la estrategia mediante el criterio de expertos y un ejemplo de su aplicación	99
CONCLUSIONES DEL TERCER CAPÍTULO	113
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	114
RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Las universidades pedagógicas en Cuba enfrentan importantes retos que implican la optimización de la capacidad creadora, para formar un profesional capaz de erigirse en su principal crítico, dispuesto a reactualizar sus conocimientos a partir de su esfuerzo propio, que integre con eficiencia su saber y saber hacer, para alcanzar el éxito ante los problemas de la profesión.

La formación del profesional en las condiciones actuales exige de las instituciones encargadas de esta tarea, una alta preparación para la ejecución de los procesos correspondientes. Los institutos superiores pedagógicos son responsables, en el proceso formativo del profesional de la educación, de lograr que este sea altamente competitivo en sus esferas de actuación, capaz de transformar su entorno social, a partir de la preparación cultural integral que alcanza y de propiciar la profesionalización temprana, sobre la base de posibilitar el desarrollo de sus potencialidades. El nuevo Plan de Estudio, que se desarrolla en condiciones de universalización, determina que el docente en formación, asuma la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de un grupo-clase, con responsabilidad total, desde el segundo año de la carrera; por lo tanto, el profesional en formación requiere incorporar desde los primeros años habilidades profesionales que con anterioridad desarrollaba, incluso, después de graduado.

Lo antes expresado implica que el proceso formativo, siguiendo una lógica que conduce a un enfoque profesional de los componentes organizacionales que, como tendencia, se manifiesta en los últimos tiempos, deviene expresión de un carácter multilateral, pues se desarrolla en diferentes contextos, en varias dimensiones y con la participación de un mayor número de agentes de socialización, lo que hace que surjan nuevas relaciones que determinan su complejidad.

En este sentido se constató que no existe la suficiente coordinación de las acciones formativas que se diseñan y ejecutan por los diferentes agentes de socialización que participan directamente del proceso formativo, lo cual se relaciona con un conocimiento insuficiente de sus características, en especial de las potencialidades que tienen para la formación del docente.

Sobre la base de los controles realizados a los niveles organizativos del trabajo metodológico, se pudo constatar que se manifiestan insuficiencias al establecer la coordinación para desarrollar las influencias formativas sobre el profesional en formación, que se propician desde los diferentes contextos, mediante las diferentes dimensiones del proceso formativo.

Esto incide en limitaciones que se manifiestan en el profesional para lograr la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, la concreción del trabajo científico, el trabajo comunitario, político ideológico y el accionar armónico de su modo de actuación.

Al analizar diferentes factores incidentes en el proceso formativo en condiciones de universalización, constatamos el carácter multilateral del proceso y las particularidades que se dan en los diferentes ámbitos, agentes y dimensiones. Esto confirmó la necesidad de establecer vías de conocerlos con más precisión para armonizar sus influencias en busca de un proceso formativo cualitativamente superior.

Lo antes planteado condujo a realizar un trabajo investigativo en esta dirección, que permitió corroborar, en una primera aproximación, la necesidad de profundizar en el tema de referencia.

La investigación se realizó en el Instituto Superior Pedagógico “Pepito Tey” de la provincia Las Tunas, se fundamenta en el enfoque dialéctico-materialista y responde a la necesidad de abordar, desde las ciencias pedagógicas, las nuevas condiciones que el proceso de universalización de la universidad pedagógica, le impone al proceso formativo del profesional de la educación, dado que se introducen transformaciones que ni en la práctica, ni desde la teoría, estaban suficientemente estudiadas.

Esta investigación responde al Programa Ramal No 3 del Ministerio de Educación: “La formación y el desempeño del personal

docente”. Se corresponde con la prioridad que tiene el perfeccionamiento del proceso formativo del personal docente, establecida por el Consejo de Dirección Integrado de la provincia de Las Tunas.

Constituye el problema de la investigación ¿cómo contribuir a solucionar las insuficiencias que se presentan en la armonización del sistema de influencias en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización?

El objeto es el proceso formativo del profesional de la educación y el objetivo, la elaboración de una estrategia para la armonización del sistema de influencias en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, a partir del modelo pedagógico que sustenta al diagnóstico pedagógico contextual-integrador, lo cual determina que el campo de acción sea el diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.

Como hipótesis se plantea que puede contribuirse al perfeccionamiento del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización mediante una estrategia para la armonización del sistema de influencias, sustentada en un modelo que tiene en la coherencia pedagógica la solución a la contradicción fundamental que se expresa en

la relación entre *el carácter multilateral del proceso formativo y el modo de actuación del profesional como una unidad*, cuyo dinamizador es el diagnóstico pedagógico contextual integrador.

El proceso de la investigación se desarrolló a partir de las siguientes tareas:

1. Analizar el desarrollo histórico del proceso formativo del profesional de la educación en Cuba desde el surgimiento del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Doménech” hasta el momento actual.
2. Fundamentar los aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos del proceso formativo del profesional de la educación, así como del diagnóstico pedagógico y su función en la formación del profesional.
3. Evaluar el estado actual del problema y las regularidades presentes en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, con énfasis en la función del diagnóstico pedagógico.
4. Precisar las consideraciones del autor sobre el diagnóstico pedagógico a partir de considerar su estructura como un sistema.
5. Establecer un modelo pedagógico que sustente al diagnóstico pedagógico contextual integrador como dinamizador del proceso de armonización de las influencias formativas en condiciones de universalización.
6. Diseñar una estrategia pedagógica para la armonización del sistema de influencias en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, sustentada en el diagnóstico pedagógico contextual integrador.
7. Valorar la pertinencia del modelo y la estrategia propuesta.

Los métodos de investigación pedagógica que se utilizaron fueron:

Del nivel teórico:

- Histórico-lógico: con su empleo se elaboró una periodización del proceso formativo del profesional de la educación a partir del año 1972 hasta el 2004, en la que se precisan las principales tendencias y características, lo que permitió

establecer los antecedentes históricos del proceso de universalización en la formación del profesional de la educación.

- Hipotético-deductivo: permitió la construcción de la hipótesis, estructurando las conexiones entre las categorías que la integran y la relación causal que se establece entre ellas.
- Sistémico estructural: para analizar los modelos existentes sobre el proceso de diagnóstico pedagógico y en la elaboración del nuevo modelo para establecer la dinámica del diagnóstico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.
- Análisis y crítica de fuentes: se empleó en el análisis de los datos provenientes tanto de fuentes teóricas como prácticas, a partir de los cuales se pudieron precisar enfoques, puntos de vista y regularidades, en relación con el objeto de la investigación.

Del nivel empírico:

- La observación: se empleó para determinar las características de las actividades relacionadas con la profesión, así como para precisar el comportamiento de los niveles organizativos en el desarrollo de las acciones vinculadas al proceso formativo del docente en formación.
- Las entrevistas grupales e individuales: para establecer las insuficiencias de los egresados en relación con el modo de actuación profesional, las tendencias del proceso de diagnóstico pedagógico y sus insuficiencias, así como la determinación de la consistencia y la lógica del modelo propuesto.
- Talleres de opinión crítica y construcción colectiva: para someter el modelo a la valoración colectiva, realizar ajustes y considerar la factibilidad práctica de la propuesta.
- El criterio de expertos: para valorar el modelo y la estrategia y fundamentar su pertinencia y factibilidad práctica.

El aporte teórico fundamental de la tesis está dado en el modelo pedagógico que sustenta al diagnóstico pedagógico contextual-integrador como dinamizador de la coherencia pedagógica del proceso formativo del profesional de la

educación en condiciones de universalización, en el que se establece la relación entre los agentes de socialización, los procesos en que se insertan y los contextos formativos concurrentes que están presentes.

Constituyen aportes también:

La conceptualización, desde una concepción de sistema, del diagnóstico pedagógico como un proceso único, integrado por otros procesos, así como la definición de sus etapas y componentes.

La determinación de regularidades que se manifiestan en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización

El aporte práctico de la investigación está determinado por la estrategia pedagógica para armonizar las influencias formativas, que se elaboró sobre la base del modelo que sustenta al diagnóstico pedagógico contextual-integrador.

También se consideran aportes prácticos el redimensionamiento de las funciones de diferentes estructuras existentes y la precisión de las premisas que permiten aplicar la metodología de ejecución del diagnóstico pedagógico contextual-integrador en condiciones de universalización.

En la tesis se considera además, que para la formación del profesional de la educación, el proceso de diagnóstico se erige en modelo a incorporar por el profesional para ejercer con posterioridad la profesión. Otro aspecto que en la tesis se le atribuye al diagnóstico

pedagógico es su capacidad para propiciar la coherencia pedagógica del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. Estos elementos constituyen la novedad científica de la tesis. La tesis se estructura en tres capítulos con sus correspondientes epígrafes, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primero se presenta el análisis del desarrollo histórico del proceso formativo del profesional de la educación a partir del 1972, se presenta una valoración de los aspectos teóricos en los que se sustenta y se analiza el estado actual del problema. En el segundo capítulo, el autor revela su concepción sobre el diagnóstico pedagógico y presenta la solución teórica del problema científico. Por último, en el tercer capítulo, se presenta el proceso de corroboración de la factibilidad de la propuesta.

CAPÍTULO 1: EL PROCESO FORMATIVO DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN, EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO Y LA ARMONIZACIÓN DEL SISTEMA DE INFLUENCIAS EDUCATIVAS. ASPECTOS TEÓRICOS

El capítulo se compone de cuatro epígrafes. En el primero se aborda el análisis histórico lógico del proceso formativo del profesional de la educación a partir del 1972. En el segundo, el autor presenta los referentes teórico que sustentan la tesis; en el tercero, se presentan los elementos teóricos que fundamentan al proceso de diagnóstico pedagógico y los puntos de vistas del autor, sobre los aspectos que requieren ser retomados; cierra el capítulo un análisis de la situación actual del

problema.

1.1 Análisis histórico del proceso formativo del profesional de la educación en Cuba en la etapa 1972-2004

En Cuba, el abandono institucional referente a la formación de los docentes antes de 1959, era común a los gobiernos de turno, incluidos tanto los de la colonia como los que detentaron el poder en la República neocolonial.

Con el triunfo de la Revolución, que significó el pleno rescate de la dignidad del hombre, el papel del maestro, como parte de las profundas transformaciones políticas, económicas y sociales que habrían de producirse, adquiere una nueva dimensión.

Para el análisis histórico que se realiza en este epígrafe, el investigador parte del surgimiento del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Doménech” y considera como etapas, los períodos de vigencia de los sucesivos planes de estudios: el del Destacamento Pedagógico, el “A”, el “B”, el “C”, el “C modificado” y el de la universalización.

Por tanto se toman en cuenta seis etapas en el análisis. Este se centró alrededor de los planes de estudios, sus características diferenciadoras y los posibles vínculos con el proceso de universalización en su concepción actual. Los aspectos a considerar fueron:

1. Concepción general del plan de estudio:

**componente laboral; componente académico;
componente investigativo.**

2. Agentes de socialización participantes.

**3. Contextos formativos en que se desarrolla el
proceso.**

En el año 1972, teniendo en cuenta importantes antecedentes como la Brigada de Maestros Voluntarios “Frank País”, los planes emergentes de formación de profesores de secundaria y el movimiento de Maestros Populares, el Comandante Fidel Castro, pidió a los estudiantes del último año de la secundaria básica, que se incorporaran como profesores de la educación media en respuesta al crecimiento de la matrícula en ese nivel.

La convocatoria a los estudiantes del décimo grado, para que integraran el Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, resultó un hecho importante en la pedagogía cubana, además de un acontecimiento político social que dio solución al déficit de profesores que en esos momentos existía.

Al respecto Pérez (2003) plantea que “esto impulsa el surgimiento de un nuevo paradigma en la formación del profesor de enseñanza media. Este tiene un rasgo que lo caracteriza y que ha dejado sus huellas en la

formación del personal docente en Cuba, la relación estudio-trabajo”ⁱ.

Forneiro (2005) plantea que “a partir de 1972, los institutos pedagógicos tuvieron el encargo de llevar adelante la más revolucionaria concepción en la formación de profesores”ⁱⁱ.

Los miembros del Destacamento ejercían la docencia en una sesión y en la otra recibían las clases en el instituto. Este Plan se caracterizó por tener un fuerte componente laboral aunque no se fundamentara en un sistema armónico. El autor considera, que en el sistema que se establece durante la preparación profesional de los integrantes del Destacamento Pedagógico, se aprecian antecedentes de la universalización.

Reyes (2004) ratifica esta consideración cuando plantea que “este proceso de universalización tiene como uno de sus antecedentes históricos los planes de estudio para la formación de docentes que acercaban la universidad a los lugares donde se concentraban las escuelas en el campo, como es el caso de la creación en la década del setenta de las filiales pedagógicas para acelerar la preparación pedagógica de los estudiantes recién egresados del décimo grado que habían dado el paso al frente para integrar el Destacamento Pedagógico Universitario

Manuel Ascunce Domenech, y que posibilitó la formación de excelentes profesores en un contexto de vinculación sistemática de la teoría y la práctica”ⁱⁱⁱ.

Sobre la base del análisis de los documentos, se pudo establecer que en el Plan de Estudios que se aplicó, se estructuró en cinco años la formación básica y dos de ampliación para la licenciatura. Cada curso lectivo se conformó con dos semestres en los que se impartían las asignaturas. No hay una clara concepción de disciplinas. No existen indicaciones precisas para el empleo del diagnóstico pedagógico.

El componente científico no es un sistema armónico. El estudiante ejerce la docencia desde el primer año de la carrera, a partir de la necesidad de profesores, resultando que el vínculo directo con la actividad profesional se transforma hasta constituirse en un elemento que respondería de manera importante, a la formación del profesional.

Son participantes directos en la formación del profesional, el profesor del pedagógico, los estudiantes y los docentes de la escuela donde está ubicado el estudiante-profesor. Los profesores de las escuelas entrevistados, plantean que no veían, en los miembros del Destacamento Pedagógico, a un docente en formación, con el que tenían una

responsabilidad en este sentido. De manera que podemos plantear, que no existía una clara definición, concretada en acciones específicas conscientemente planificadas, para incidir en la formación del profesional, desde la escuela donde realiza su labor preprofesional.

Este autor si reconoce el efecto formativo de la actividad laboral del estudiante del Destacamento Pedagógico, pero considera que, al no existir la suficiente coordinación de las acciones, el sistema de influencias adolece de la armonización requerida.

El proceso formativo se desarrolla, en lo fundamental, en la escuela donde se desempeña el estudiante-profesor y en la filial universitaria a la que asiste media jornada diaria a recibir el componente académico. Este investigador, a partir de los resultados de las entrevistas que se realizaron pudo constatar que, en la formación del profesional, se consideraba más importante la formación académica que el estudiante profesor recibía en la filial universitaria que la actividad laboral a desempeñar en la escuela.

Directivos responsabilizados con la formación del profesional durante el período del Destacamento Pedagógico, dieron testimonio a este investigador referente a que existía poca relación entre las actividades prácticas y la

marcha del componente académico en la filial pedagógica. Incluso, se manifestaban contradicciones entre algunos aspectos teóricos que se trataban en la docencia y lo que se orientaba en las escuela.

Esta etapa se caracterizó porque:

- Se establecen las Filiales Pedagógicas, localizadas en las concentraciones de Escuelas en el Campo, ubicadas en municipios con alto desarrollo agrícola y en general diferentes de las cabeceras provinciales..**
- Los agentes de socialización que participan del proceso formativo del profesional de la educación se incrementan, apareciendo figuras que lo integran, fuera del recinto universitario. El director de la escuela, el jefe de cátedra y los profesores, aún no tienen una clara definición de su responsabilidad en la formación del profesional.**
- El estudiante-profesor, miembro del**

Destacamento Pedagógico, asume, de manera integral, la conducción de uno o más grupos de alumnos.

- La escuela donde ejerce el estudiante-profesor, se erige en modelo para su formación profesional e integral, aunque no existe plena conciencia de este aspecto.**
- El estudiante-profesor se integra, junto a los demás docentes del centro, al sistema de trabajo metodológico de la escuela, por lo que este último es un componente dinamizador de su formación profesional.**
- Funcionan las estructuras estudiantiles universitarias en las escuela donde ejerce el estudiante-profesor, las que alcanzan un protagonismo importante en la vida del profesional en formación.**
- No existe la suficiente coordinación e integración de las influencias formativas**

entre la escuela y el centro de formación.

- **El diagnóstico pedagógico es limitado, se utiliza puntualmente.**
- **Existe un alto nivel de centralización de los programas de las asignaturas del Plan de Estudio.**

En el año 1976, se crea el Ministerio de Educación Superior (MES) y surgen, adscriptos al Ministerio de Educación, los institutos superiores pedagógicos, que en el curso 1977-1978 aplicaron los Planes “A”.

A partir de este plan, se crea la Licenciatura en Educación, con la exigencia de duodécimo grado para el ingreso. Los planes se estructuraron en semestres académicos con una duración de catorce a dieciocho semanas lectivas y cuatro de evaluación. Las carreras, con una duración de cuatro años de estudios, en las que se cumplimentaban, como promedio, entre cuatro mil y cinco mil horas de actividades formativas sistematizadas. La práctica laboral, se implementó en un sistema donde se incrementa en forma gradual, en horas y complejidad, hacia los años superiores de la carrera. La actividad laboral responde a un sistema, cuyo objetivo principal es la formación del profesional.

En los dos primeros años, a la actividad laboral se le dedicaban entre ciento sesenta y ciento setenta horas clases; en tercero entre doscientas veinte y doscientas ochenta horas; de trescientas sesenta a cuatrocientas en cuarto y quinto años.

El componente investigativo se estructuró para propiciar el desarrollo de las habilidades en esta vertiente, pero aún no responde a los problemas reales del territorio y la escuela en particular.

En la etapa, se generaliza la formación de maestros primarios en las escuelas pedagógicas, que se extienden a lo que hoy constituyen las catorce provincias, como

premisa y antecedente de la voluntad política de universalizar el proceso formativo del maestro primario. En 1979 se crea la Licenciatura en Educación Primaria. Son participantes directos en la formación del profesional, el profesor del pedagógico, los estudiantes y los docentes de la escuela donde está ubicado el estudiante-profesor. El proceso formativo se desarrolla, en lo fundamental, en el instituto superior pedagógico y en la escuela de práctica a la que asiste por determinados períodos. Por primera vez se precisan indicaciones que regulan las relaciones entre el centro formador y la escuela donde se realiza la práctica, dirigidas a coordinar las acciones en función de la formación del futuro profesional. Estas acciones no estaban basadas en un diagnóstico pedagógico integral de todos los contextos interactuantes, que a su vez ayudara a integrar el cuadro de insuficiencias, necesidades y potencialidades del proceso formativo en las condiciones de complejidad creciente que se va apreciando en el transcurso de las sucesivas etapas. Se fortalece el funcionamiento de la FEU en la sede central del instituto, estabilizándose las brigadas en los grupos docentes, así como el resto de la estructura a nivel de facultad y

centro. Sin embargo la representatividad de la FEU en los centros de práctica, no se refleja con la funcionabilidad necesaria.

El autor coincide con Calzada (2004)^{iv}, quien presenta una caracterización del Plan A en el trabajo “Enfoques curriculares integradores de los institutos superiores pedagógicos”. A estos elementos caracterizadores, el autor de la tesis adiciona los siguientes:

- Disminuye, con respecto al Destacamento Pedagógico, la identificación y compromiso del docente en formación con la escuela de práctica.
- Queda delineada con más precisión, la responsabilidad en la formación del profesional del contexto escuela de práctica y de los docentes en ese nivel.
- No se logra la suficiente integración entre los factores de la escuela y los niveles organizativos del trabajo metodológico en el instituto.
- El diagnóstico pedagógico no se constituye en la base para el desarrollo del proceso formativo del profesional de la educación.

En el curso 1982-1983 se instaura el Plan B, en el que las carreras quedan estructuradas en cinco años de duración, organizadas por semestres lectivos. La concepción de la disciplina alcanzó plena madurez, sobre la base de una mejor precisión de los objetivos correspondientes y de la profundización de su contenido teórico.

Se consolidaron, como sistema, las acciones para desarrollar el componente investigativo, aproximándose de manera gradual a la solución de problemas propios de las escuelas.

Se estableció un sistema de formación práctico docente más acabado, aunque el tiempo dedicado a la práctica se redujo a menos de un semestre, en relación con el Plan A, lo cual fue en detrimento del desarrollo de las habilidades profesionales de los estudiantes.

Se mantienen los agentes que tradicionalmente participan de la formación del profesional: los docentes del instituto, los estudiantes y los profesores de la escuela de práctica laboral. Se perfila lo que después sería el Tutor, al designarse un profesor asesor de la práctica laboral, que no necesariamente debía pertenecer al centro de práctica. Se dan los primeros pasos para incorporar a la familia del estudiante universitario al proceso de formación.

Se mantienen el instituto y la escuela donde el estudiante realiza la práctica docente como los principales contextos donde se forma el profesional, aunque disminuye la influencia de la escuela a la vez que ocurre la reducción en tiempo de la práctica laboral. Se perfeccionaron los mecanismos de coordinación entre la escuela de práctica y el instituto, sin que aún el diagnóstico pedagógico medie en esta coordinación.

La etapa se caracteriza por:

- Profundización en los contenidos de las disciplinas que conforman las ciencias de origen de cada una de las especialidades que integran las carreras pedagógicas.
- Consolidación del concepto de disciplina y mejor estructuración de las mismas sobre la base de la precisión de los objetivos correspondientes.
- Predominio del componente académico en relación con el componente laboral, lo que devino desbalance entre ambos componentes organizacionales.

- La aplicación del principio estudio trabajo se afecta partir de la disminución del tiempo asignado a la práctica laboral, pero se estructura en un sistema más acabado.
- El componente investigativo se estructura con mayor grado de pertinencia, al responder con más acierto a los problemas de la escuela.
- Se perfeccionan los vínculos entre el territorio y las estructuras del instituto, lo cual permite mejorar la actividad práctico laboral de los estudiantes y el intento de armonización de las influencias formativas como parte de su formación integral, aunque no se logra la suficiente coordinación de estas acciones, entre el instituto y las escuelas de práctica.
- El diagnóstico pedagógico no aparece aún como proceso inherente a la formación del profesional, que conduzca el proceso formativo y viabilice su armonización.

En el curso 1990-1991 se integran las escuelas pedagógicas y los institutos de perfeccionamiento educacional a los institutos superiores pedagógicos, quedando bajo la responsabilidad de estos últimos, la formación y superación de los profesionales para la educación en los diferentes niveles de educación. Se introducen los Planes de Estudio “C” para las carreras correspondiente al nivel medio y medio superior. En el curso 1991-1992 se inicia en la Licenciatura en Educación Primaria y se modifican todos los planes del curso regular diurno y por encuentro en esta especialidad.

Las carreras quedaron estructuradas en cinco años de duración. Se consolida la concepción de la disciplina, precisándose los objetivos correspondientes. Se perfeccionan las disciplinas propias del ejercicio de la profesión, estructuradas en la formación pedagógica y las didácticas especiales. Se perfeccionó el sistema de evaluación. La práctica laboral se combina en dos formas: sistemática y concentrada,

aumentando en tiempo hacia los años superiores. Se define el componente laboral como el eje transversal principal en el plan de estudios.

Se vincula el componente investigativo a la solución de los problemas de la escuela, lo cual significa la consolidación de un concepto que identifica la formación del profesional en Cuba.

El Plan “C”, en su concepción original, presentó dificultades al no ser consecuentes los contenidos de las disciplinas, con la preparación de los estudiantes que ingresaron en ese momento a las carreras pedagógicas.

Se mantienen como principales agentes, a saber, el profesor del pedagógico y el estudiante. Quedan mejor delineadas las funciones del profesor asesor de la escuela de práctica docente, con mejor precisión en las acciones a desarrollar.

Se inicia el proceso de integración entre la dirección provincial de educación y los institutos superiores pedagógicos, por lo que los contextos formativos tienen mejor definición de su participación en la formación del profesional, lo que contribuye a incrementar la coordinación de las acciones.

La etapa se caracteriza por:

- Profundización en los contenidos de las disciplinas que conforman las ciencias de origen de cada una de las especialidades que integran las carreras pedagógicas.
- Exigencias académicas superiores a las posibilidades de los estudiantes que ingresaron a las carreras pedagógicas, originándose un número significativo de bajas, en los primeros años.
- Integración de los componentes académico, laboral e investigativo, definiéndose al segundo, como el principal. Premisa importante de las tendencias que predominaron ulteriormente.

- La aplicación del principio estudio trabajo se perfeccionó, determinándose un sistema práctico que previó, desde el primer año, la incorporación del estudiante a la escuela. Se combinaron la práctica laboral sistemática y la concentrada.
- **Se trabajó en el sentido de armonizar las influencias formativas en los diferentes contextos, así como entre ellos, como parte de la formación integral del futuro profesional.**

El Plan “C”, según este investigador, es el punto de partida para que aparezca una nueva dinámica, caracterizada por los sucesivos cambios, para el perfeccionamiento de la formación inicial de los profesionales de la educación.

- El Plan “C” prevé que el componente académico disminuya, sobre la base de la eliminación de repeticiones y de la integración de elementos que son necesarios.
- El componente laboral se erige como el fundamental de la carrera, está presente desde el primer año, creciendo en tiempo y complejidad de manera gradual y sistemática hacia los años superiores de la carrera.
- El componente científico investigativo responde a una concepción con carácter de sistema y se sustenta en la solución de un problema de la escuela y para la escuela.
- El plan es flexible.

Evidenciar el vínculo entre los tres componentes, definiendo el laboral como fundamental, es un salto cualitativo en la

concepción del plan de estudios, que retoma un aspecto de las primeras experiencias en la formación de docentes en Cuba, posteriores al triunfo de La Revolución. Queda explícito por primera vez que, entre las actividades del egresado, la investigación en la rama pedagógica ocupa un lugar importante en la solución de problemas reales de la escuela. En el año 1992 se introdujeron importantes modificaciones en el Plan “C”, las que permitieron corregir los errores presentes en el plan original. “El factor esencial no era buscar una solución académica. Era la formación de un maestro profundamente vinculado a la realidad, con la solución de los problemas heredados de la vieja escuela y con una resuelta voluntad de enfrentarse a la adversidad y transformar”^v.

El Plan “C modificado”, se caracterizó porque las carreras se estructuraban por semestres con cinco años de duración; se introdujo como solución curricular la Metodología de la Investigación Pedagógica, el docente en formación se vincula al trabajo agrícola, con la doble intención que se expresa en lo profesional y como parte de su educación integral; se trabaja en la nivelación académica por lo que se incorporan al currículo la Práctica del Idioma Español y la Historia de Cuba. Como

disciplina de particular importancia, se introduce la Preparación Para la Defensa. Se consolida la concepción de la disciplina, precisándose los objetivos correspondientes. Se modifican las propias del ejercicio de la profesión, estructuradas en la formación pedagógica y las didácticas especiales, acercándolas más a las raíces pedagógicas cubanas

La práctica laboral se consolida como componente director principal del Plan de Estudios. Se desarrolla la concepción referente a la práctica laboral investigativa. El componente investigativo responde a los problemas de la escuela.

Para resolver las insuficiencias que presentó el Plan “C”, en el modificado se reordenan los contenidos de las disciplinas, hasta lograr un nivel en correspondencia con la preparación de los estudiantes que ingresaron a las carreras pedagógicas. En la práctica laboral, se ubicaban a los estudiantes en brigadas pedagógicas, evitando estudiantes aislados en las escuelas. Se desarrollan los activos de práctica docente, lo que significó un paso en el perfeccionamiento de la actividad laboral de los estudiantes, con mejoras en el aspecto coordinativo, aunque sin el basamento en una labor de diagnóstico.

Se mantienen como principales agentes el profesor del pedagógico y el estudiante. Quedan mejor delineadas las funciones del profesor asesor de la escuela de práctica docente, se abre camino la concepción del profesor tutor que orienta al estudiante en su formación profesional aunque el peso fundamental de las acciones del tutor se concentran en las que se corresponden con el componente laboral.

La institución pedagógica, la escuela de práctica y el municipio donde se encontraba ubicada la brigada pedagógica, se erigen como contextos formativos con identidad propia, estableciéndose mecanismos para el accionar conjunto en la formación del profesional. Es a partir del año 1992, que el término de diagnóstico como categoría pedagógica, comienza a emplearse en forma creciente en la proyección y ejecución del proceso formativo en los institutos superiores pedagógicos. Esta etapa, desde 1992 hasta el 2001, se caracteriza por:

1. Introducción acelerada de profundas transformaciones en el currículo de la formación del profesional que permite ajustar sus contenidos a la situación real del bachiller que ingresa en la carrera, sobre la base del diagnóstico pedagógico y en consonancia con las exigencias sociales al futuro egresado.
2. Se toma en cuenta la concepción de disciplina. Quedan definidos los objetivos de año y carrera. Se incorporan, como disciplinas curriculares, la Preparación para la Defensa y la Metodología de la Investigación Pedagógica.
3. Se asume el componente laboral como la columna vertebral del Plan de Estudios, reafirmando la concepción de preparar un profesional desde la escuela y para la escuela.
4. Se trabaja en la implementación de la práctica laboral-investigativa^{vi}, en la que se expresa la integración de dos de los componentes organizacionales del plan de estudio.
5. Se estimula la aplicación de la política de centralización-descentralización, que permite personalizar el proceso, ajustándolo a las condiciones de cada territorio, sobre la base del diagnóstico pedagógico para desarrollar la formación del profesional de la educación.

6. Se dan pasos para armonizar el sistema de trabajo científico estudiantil, al lograr un justo equilibrio en su relación con los demás componentes y con las necesidades del territorio, en particular, de la escuela.
7. En el currículo se incluye la solución de las insuficiencias culturales que presentan los estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas, en la lengua materna, en el dominio de la Historia de Cuba y en el orden político-ideológico.
8. Alcanza mayor sistematización la aplicación del diagnóstico pedagógico, lo cual incide, desde la base, en la calidad del proceso formativo del profesional de la educación.
9. La práctica laboral se organiza por brigadas pedagógicas, las cuales logran estabilidad en su funcionamiento, su estructura, su organización y su representatividad, sobre la base de la autodirección estudiantil.
10. La modalidad de ingreso a la educación superior en las carreras pedagógicas, se realiza en correspondencia con el criterio de municipalización de las plazas, modalidad que se consolida a partir de sus resultados.

Según las consideraciones de este autor, las modificaciones que se introdujeron en el Plan C, en correspondencia con la realidad educacional del país, van orientándose de forma gradual, hacia los radicales cambios en condiciones de universalización y a la vez permitieron:

- **Fortalecer la concepción integral en la formación del profesional.**
- **Avanzar hacia una sólida preparación político ideológica.**
- **Perfeccionar el conocimiento de la obra de la Revolución y en particular de la Educación.**
- **Proponer un modelo de formación del profesional de la educación, ajustado a las**

necesidades de lograr un educador integral.

- Formar al profesional vinculado a los problemas reales de la escuela cubana y comprometido a trabajar en su solución.**
- Rescatar las tradiciones pedagógicas cubanas, sin dejar de tener en cuenta las concepciones pedagógicas universales.**
- Incorporar de manera gradual a la familia como participante activo en la formación del profesional de la educación.**
- Acercar a los profesionales en formación a sus municipios de residencia, a partir del ingreso municipalizado y de la ubicación de la práctica en brigadas pedagógicas.**

Sobre esta base, hoy las universidades pedagógicas, en un proceso de apertura inédito, trascienden sus muros y realizan la formación del profesional en el municipio, donde el desarrollo educacional permite contar con los docentes calificados que, en su condición de adjuntos, asumen un

protagonismo sin precedentes en la docencia universitaria.

Aparece como importante categoría, la universalización, en una nueva proyección de los centros de formación, concepción que, para los institutos superiores pedagógicos, abarca los procesos que transcurren en la microuniversidad, la sede municipal de la institución superior pedagógica y la sede central. La docencia universitaria se desarrolla con el concurso y la participación protagónica de los profesores adjuntos.

Estos docentes adjuntos, sean profesores de las sedes municipales de la universidad pedagógica o los tutores en las microuniversidades, constituyen agentes de socialización importantes, en la concepción desarrollada para trabajar con los docentes en formación.

El empleo de modernas tecnologías (computadoras, televisión y video), al alcance de los docentes en formación, la presencia del tutor y del profesor adjunto, hacen que en el proceso formativo, el diagnóstico pedagógico se presente en la actualidad con mayor importancia, en la definición de las estrategias acertadas, en correspondencia con la pedagogía de la diversidad, para proyectar un proceso desarrollador que conduce a lograr un profesional con una sólida base humanista, martiana y fidelista, capaz de actuar con independencia, asumiendo posiciones de

principio y con una ética profesional caracterizadora de los mejores valores que se corresponden con nuestras tradiciones pedagógicas.

Esta etapa, 2001 a la actualidad, se caracteriza por:

- 1.La aparición de la concepción modular-disciplinar del Plan de Estudios.**
- 2.La descentralización en la elaboración de los programas de asignaturas y materiales de apoyo a la docencia.**
- 3.La multiplicidad de contextos formativos, cada uno con identidad propia.**
- 4.La multidimensionalidad en el proceso formativo del profesional de la educación.**
- 5.La diversificación de los agentes socializadores que intervienen con responsabilidad directa e intencionalmente planificada, en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.**
- 6.El desarrollo de una etapa intensiva de**

preparación del docente en formación en la universidad pedagógica.

7.El aumento de la independencia y el nivel de responsabilidad en la participación consciente del estudiante en el proceso formativo.

8.Simultaneidad en espacio y tiempo de los tres componentes organizacionales, laboral, académico e investigativo, en el transcurso de la carrera.

9.Un grado superior de integración entre los componentes organizacionales en el desarrollo del proceso formativo del profesional de la educación. No es posible identificar, como en planes anteriores, un contexto formativo con el correspondiente componente del Plan de Estudio.

Como tendencias, (anexo 1), en la evolución del proceso formativo, desde el Destacamento Pedagógico hasta la universalización y sobre la

base del análisis histórico que se realizó, el autor establece:

- 1. Estabilidad en la duración de la carrera en cinco años de estudios superiores para la formación inicial del profesional de la educación.**
- 2. Evolución integracionista del plan de estudio desde una concepción por asignaturas, a una concepción por disciplinas hasta la concepción modular-disciplinar actual.**
- 3. Se aprecia un incremento gradual de los contextos donde se desarrolla el proceso, lo que determina una diversificación en las influencias formativas, como característica distintiva de su evolución.**
- 4. Aumentan los agentes de socialización con responsabilidad directa en la formación del profesional de la educación.**
- 5. Se transita de la identificación de los componentes organizacionales del Plan de**

Estudio, relacionándolos con el contexto correspondiente, pasando por la integración de lo laboral-investigativo, a la presencia simultanea de los tres componentes en cada contexto formativo en condiciones de universalización, donde se alcanza un grado de integración superior.

6.Incremento del uso de las nuevas tecnologías.

7.Aumento del protagonismo estudiantil, sobre la base de la aparición y consolidación de las estructuras de la FEU en la escuela y el municipio, lo que permite una participación directa del estudiante en el proceso formativo.

Lo analizado hasta aquí permite apreciar que se requiere la integración de las acciones que se realizan desde cada contexto, con la pretensión de lograr la armonización de las influencias formativas. El autor considera que es el diagnóstico pedagógico el proceso que puede propiciar esta armonización.

1.2 El proceso formativo del docente en formación: categorías, regularidades y leyes que lo sustentan

El proceso formativo del maestro cubano, materializado en la actividad que transcurre en la universidad pedagógica, se sustenta en las bases metodológicas que aporta la teoría marxista-leninista y el pensamiento martiano, sintetizados en la práctica, de manera brillante, por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz.

En el epígrafe anterior se pudo apreciar que en la educación superior cubana el plan de estudio se fundamenta a partir de tres componentes organizacionales: académico, laboral e investigativo. En la relación armónica de los mismos, transcurre el proceso formativo y sobre su base se proyecta el sistema de acciones a desarrollar por los agentes de socialización en función de un objetivo común: lograr la formación integral del futuro egresado. El proceso formativo se fundamenta en las leyes de la didáctica, enunciadas por Álvarez (1996)^{vii}.

Se fundamenta además, en las corrientes pedagógicas contemporáneas, en las que se considera al hombre y su preparación como elemento central; este aspecto se constituye en el fin de la escuela cubana según las Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba^{viii}. Los Principios Básicos de la Educación^{ix} en Cuba son:

- El principio del carácter masivo y con equidad de la educación.
- El principio de estudio y trabajo.
- El principio de la participación democrática de toda la sociedad en las tareas de la educación del pueblo.
- El principio de la coeducación y de la escuela abierta a la diversidad.
- El enfoque de género de la educación cubana.
- El principio de la atención diferenciada y la integración escolar.
- El principio de la gratuidad.

En la universidad pedagógica se materializa, mediante un proceso intencionalmente diseñado, la formación integral de la personalidad del futuro profesional, a través de la educación intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, politécnica, laboral y patriótico-militar e internacionalista. El currículum vigente, es el resultado de un profundo estudio que permitió determinar los principios que constituyen su base. Es, además, la síntesis de las experiencias acumuladas en la formación de educadores en estos más de cuarenta años de Revolución. Los rasgos que caracterizan este nuevo modelo son^x:

- Los estudiantes permanecen en las escuelas (microuniversidades) desarrollando su actividad laboral, académica e investigativa y se desarrollan encuentros presenciales con los profesores en las sedes universitarias de cada territorio.**
- El proceso de enseñanza-aprendizaje está apoyado tecnológicamente.**
- El proceso educativo es individualizado.**

- **El contenido es tratado de una manera especial, de modo que puede ser aprendido a distancia, con o sin la ayuda inmediata.**
- **El maestro coordina, orienta y controla el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Un elemento a tener en cuenta en la formación del profesional, resulta ser la concepción a partir de la cual se organiza el proceso formativo. Álvarez (1996) defiende como concepción que el proceso formativo se desarrolle a través de una secuencia de tareas docentes, diseñadas sobre la base de las potencialidades del futuro profesional.

Según Addine y García (2004) “el punto de partida del desarrollo curricular serán los problemas inherentes a la realidad social y profesional, para cuya solución hay que preparar a los estudiantes. Solo desde ellos puede hacerse significativo y útil el conocimiento académico teórico”^{xi}.

Así el proceso formativo debe fundamentarse en la solución de los problemas inherentes a la realidad social y profesional, que el estudiante enfrenta en su práctica laboral responsable desde el segundo año de su carrera. En este caso, se refiere a un problema de la profesión

para desarrollar en el proceso formativo; por tanto, es una situación real del proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel de educación correspondiente, tratado desde la práctica, en afinidad con los objetivos propuestos.

El problema docente está dirigido en función de las necesidades cognoscitivas del estudiante y la motivación por el aprendizaje, estimulando el razonamiento, desde lo empírico a lo teórico, a través de una actividad mental intensa hasta encontrar la solución. Un problema docente está sustentado en las contradicciones que genera, las cuales serán fuerza motriz del desarrollo siempre y cuando exista equilibrio entre:

- a) La dificultad y la necesidad de resolver el problema.
- b) La dificultad y la posibilidad del estudiante ante el problema.

La Psicología y la Pedagogía con fundamento en las tesis marxistas leninistas, según Silvestre (1999), asumen el desarrollo mediatizado por la educación, “el niño no nace inteligente, sino con las posibilidades de serlo; pero además, la enseñanza puede y debe estimular el desarrollo (Vigotsky) y la escuela está llamada a asumir un importante papel en este propósito”^{xii}; es decir, la escuela promueve el desarrollo y por tanto, lo guía, lo conduce.

El reconocimiento de que el desarrollo del ser humano se realiza en la interrelación que se establece entre las predisposiciones internas, condicionadas por la situación externa, mediante la actividad humana, constituye una reafirmación de la interpretación materialista de la personalidad.

El marxismo leninismo reconoce que en el hombre existen predisposiciones naturales que sustentan el posible desarrollo de capacidades en determinadas áreas del saber humano. Para que estas predisposiciones se concreten y alcancen un nivel determinado, se requiere, en última instancia, de la influencia social. Por tanto, el

hombre como ser (su personalidad), es resultado de la relación dialéctica entre las condiciones sociales histórico concretas que establece con su entorno y de sus predisposiciones naturales. En esta interrelación se sintetiza la proyección de la personalidad de cada individuo.

De acuerdo con esto, el hombre es resultado de las circunstancias y de la educación, pero con un papel activo y transformador ante estas. Para Hernández^{xiii} (1996) el hombre expresa su esencia humana en la actividad. Como resultado de su actividad podemos conocer al hombre. Según Marx (1973) “tal y como los individuos manifiestan su vida, así son”^{xiv}.

Teniendo en cuenta lo anterior, la universidad se diseña como institución donde la actividad formativa responde a las ideas de la clase dominante. Esta institución es la encargada en esencia, de desarrollar en las nuevas generaciones de profesionales de la educación, el ideal que se expresa a través de las relaciones materiales dominantes.

“Los individuos que forman la clase dominante, tienen también, entre otras cosas, la conciencia de ello y piensan a tono con ello; por eso, en cuanto dominan como clase y en cuanto determinan todo el ámbito de una época histórica, se comprende de suyo que lo hagan en toda su extensión y, por tanto entre otras cosas, también como pensadores productores de ideas, que regulen la producción y distribución de las ideas de su tiempo; y que sus ideas sean, por ello mismo las ideas dominantes de su época”^{xv}.

Por tanto, la universidad es expresión de las ideas dominantes que la clase en el poder produce; la universidad es más que espacio para la concreción del aprendizaje y

consecuentemente del desarrollo, es esto sí, pero con un fin social, perfectamente delineado, que responde a los intereses de la clase en el poder.

En la universidad se crean las condiciones para que las nuevas generaciones, mediante un proceso intencionalmente estructurado, sobre la base de determinados principios que responden a la sociedad en cuestión, signifiquen para sí y le den sentido a la herencia cultural socio histórica acumulada por las generaciones precedentes y construyan su propio conocimiento. En ella confluyen los procesos que propician la formación integral de los sujetos que serán los encargados de continuar la obra de los mayores, enriqueciéndola con sus propias interpretaciones y desarrollándola progresivamente.

En el proceso de hacer significativa la experiencia histórico cultural y de la construcción de su propio conocimiento, existen dos aspectos a considerar: la actividad que realiza el ser social que lo sitúa en contacto con la rica experiencia acumulada por sus mayores (familia, coeducandos, maestros) y la orientación de los mayores al ser en formación. Esta orientación tiene que ser justamente la necesaria para propiciar el desarrollo.

En relación con el proceso de enseñanza, el autor de la tesis comparte las ideas de Davidov quien sintetiza, el pensamiento de Vigotsky (1988), cuando al interpretar su obra, se puede afirma que la verdadera enseñanza debe estar, por esencia, orientada a desarrollar.

Según Rivero (2005) “la enseñanza conduce al desarrollo, lo cual es de gran importancia para la educación”^{xvi}. En este sentido, otros autores coinciden con este planteamiento al expresar que “una educación desarrolladora es aquella que conduce al desarrollo, que va delante del mismo guiando, orientando, estimulando, que considera el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites, a la vez que promueve y potencia los aprendizajes desarrolladores, aunque el centro y principal instrumento del aprender es el propio sujeto que aprende”^{xvii}.

Este autor coincide con el planteamiento de que la enseñanza desarrolladora es el “proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los estudiantes, y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y transformar la realidad en un contexto socio-histórico concreto”^{xviii}.

Por tanto, en la tesis se coincide con que la enseñanza desarrolladora “llega a establecer realmente una unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo, le da un peso decisivo, en el desarrollo de los escolares, a la influencia de la sociedad, a la transmisión de la herencia cultural de la humanidad, mediante la escuela, las instituciones sociales, los padres y la comunidad”^{xix}.

La relación entre enseñanza desarrolladora y aprendizaje del docente en formación sobre la base de sus potencialidades, determina la fundamentación práctica del proceso de diagnóstico pedagógico, a partir del cual se establecen las tareas que permitan ir alcanzando los objetivos previstos. Estos objetivos se corresponden con los de los temas o unidades de estudio, que tienen un carácter trascendente.

Para algunos autores el objetivo es el componente central del proceso formativo, fija las metas que la sociedad establece en la formación del profesional. Estos se clasifican

en instructivos y educativos. El instructivo se refiere a los conocimientos y habilidades que debe dominar el estudiante; el educativo, de mayor trascendencia, opera en la esfera de los sentimientos, convicciones y otros rasgos de la personalidad de los estudiantes.

Otros estudiosos del tema de los objetivos, plantean la formulación de los objetivos formativos en los que se sintetizan los educativos e instructivos. “Por ello el objetivo formativo debe lograr la integración inherente de ambos objetivos (I y E) para alcanzar el cambio y la acción transformadora a la que aspiramos”^{xx}. En este sentido Fonseca (2004) expresa “los objetivos formativos constituyen una integración entre lo instructivo y lo educativo y ofrecen orientación al docente respecto a qué es lo que quiere conseguirse, qué deberá lograrse con los alumnos en cuanto al nivel de conocimientos y exigencias desarrolladoras y educativas”^{xxi}. En la tesis se asume esta última posición.

Los objetivos formativos, se corresponden con el proceso formativo. Según Álvarez (1999) el proceso formativo^{xxii} es la expresión de la actividad, que de manera particular está dirigida a cumplir el encargo que a la institución escolar le encomienda la sociedad, en el que la generación mayor le establece a la siguiente los objetivos, de acuerdo con los intereses de la clase en el poder.

El proceso formativo tiene su lógica propia, estructurada sobre la base de los procesos asimilativos de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades; es decir que responde al método empleado y a la asimilación del contenido según los procesos psicológicos de los estudiantes.

Con la universalización, se refuerza la idea del carácter multilateral del proceso formativo, en contraposición con el enfoque bilateral considerado por la didáctica tradicional, en la que se establece que el proceso se da en la relación entre el maestro que enseña y el alumno que aprende. González (2002) hace

referencia al carácter multilateral al plantear “en este sentido Liliana Morenza pregunta ¿será una relación bilateral o multilateral? a partir de que todos aprenden de todos”^{xxiii}. Sin embargo no se precisa en todos sus elementos en qué consiste el carácter multilateral del proceso.

Sánchez y Sánchez-Toledo (2003), establecen que “la concepción del desarrollo multilateral del hombre parte de considerar lo social y lo individual en su interrelación, de las condiciones en que se desarrolla la personalidad, del carácter complejo y procesal de la educación”^{xxiv}.

Más adelante, plantean, que “la pedagogía cubana actual partiendo de la educación como fenómeno multilateral, penetra en todas las esferas de la vida social lo que se expresa en un sistema coherente de influencias de toda la sociedad en la formación del hombre”^{xxv}. Es así que establecen que en la formación del profesional participa toda la sociedad, como principio general que se cumple para todas las educaciones.

Sin embargo, en los estudios antecedentes que se realizaron, no se analiza el carácter multilateral del proceso a partir de las relaciones internas que se generan en condiciones de universalización, en las que se

tenga en cuenta la multidimensionalidad del proceso, la diversidad de contextos formativos concurrentes y el incremento de agentes de socialización participantes.

En la tesis se sustenta lo multilateral como expresión caracterizadora de la diversificación que se establece entre los factores integrantes del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.

En estas condiciones, los componentes organizacionales del proceso, académico, laboral e investigativo, están presentes de manera simultánea en los tres contextos definidos en la tesis y los agentes de socialización tienen responsabilidad directa en las acciones que se desarrollan para todos los componentes.

En la sede central del instituto, se desarrolla el primer año de la carrera, con carácter intensivo, durante este se le da tratamiento a los contenidos con un enfoque profesional, con el fin de preparar al estudiante para integrarse plenamente a la escuela en el segundo año.

En la microuniversidad el docente en formación asume la responsabilidad total en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje en un grupo. Se incorpora a la vida de la escuela, cuyo funcionamiento es modelo para la formación del futuro profesional. El

estudiante universitario investiga un problema científico de su escuela y propone la solución. Recibe además, el asesoramiento, por el tutor u otros docentes de la microuniversidad, en relación con los contenidos de las asignaturas de la carrera.

En la sede municipal se le da continuidad a las asignaturas correspondientes organizadas por módulos. Se alcanza un grado superior en el enfoque profesional del componente académico, al tener la posibilidad de discutir los problemas reales a los que se enfrenta el docente en formación en lo laboral-investigativo.

Estos argumentos permiten afirmar que la necesidad de lograr la armonización de las acciones formativas en cada contexto y entre ellos, se revela como un aspecto de trascendental importancia en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.

El investigador pudo constatar que las relaciones intercontextuales y los mecanismos para su establecimiento, con el fin de armonizar las acciones formativas no están suficientemente abordadas.

En la multiplicidad de contextos y la pluralidad de agentes de socialización que participan del proceso, se concreta la diversidad de las

influencias formativas, todo lo cual se expresa en su carácter multilateral. Es decir, el modelo de formación del profesional en condiciones de universalización, se sustenta en su carácter multilateral.

Sin embargo, del proceso con estos rasgos, debe resultar un profesional capaz de integrar la diversidad de influencias, para enfrentar los problemas de la profesión con recursos apropiados como resultado de una sólida preparación.

El autor de la tesis, sobre la base del análisis de los referentes teóricos con anterioridad expresados, considera que el diagnóstico pedagógico constituye el proceso, que como dinamizador, puede contribuir a lograr la coherencia pedagógica en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.

Entre el nivel de logros de una etapa dada en un estudiante y el modelo del profesional que establece el estado pedagógico deseado, pueden existir diferencias que denominamos necesidades educativas, las cuales están presentes en su expresión singular en todos los estudiantes. De acuerdo con Nieves^{xxvi} (1999) “las necesidades educativas poseen un carácter personalizado y están presentes en todos los alumnos”.

El autor de la tesis considera que el término necesidades educativas no solo conceptualiza carencias o dificultades en los estudiantes, lo aprecia en una perspectiva más amplia, que identifica toda acción formativa que se requiera llevar a cabo para potenciar el desarrollo del estudiante.

En la medida que en su desarrollo se autovalora, encuentra su lugar y proyecta conscientemente su manera de actuar, sobre la base de la autorregulación, subordinando o haciendo valer sus expectativas en función de sus intereses y motivaciones.

El autor considera que se puede entonces, desde la posición de la escuela, modelar un proceso consciente en el que el estudiante manifiesta y desarrolla su psiquismo en la actividad. Por tanto es posible estudiar la actividad profesional para establecer un diagnóstico que nos acerque al conocimiento y transformación del estudiante. Se denomina actividad al proceso mediante el cual el individuo materializa la relación con la realidad, adoptando una posición ante ella. En la relación del individuo con el medio, hay una interacción de la cual resulta la actuación transformadora de este y la influencia del medio sobre el individuo.

En los estudiantes universitarios con edades similares, se manifiestan rasgos comunes que los identifican entre sí, siempre que vivan bajo condiciones parecidas de desarrollo social. La influencia de la familia y la comunidad en la formación integral de un joven está debidamente probada. En la formación de los valores que conforman la personalidad, el sujeto, en su dinámica propia, pasa por la interiorización de las influencias más cercanas (familia, comunidad, sociedad), procesándolas y haciéndolas suyas, hasta proyectar su identidad que se manifiesta en su actuación ante los deberes que asume como ser social. Es decir, cada uno de los estudiantes posee rasgos individuales distintivos que conforman su identidad, que en los momentos actuales hay que tener en cuenta al proyectar el proceso para que sea verdaderamente educativo, instructivo y desarrollador.

En el proceso formativo del profesional de la educación, ubicarnos en su actividad profesional, implica referenciar como punto de partida las potencialidades del

estudiante para cumplimentar el modo de actuación profesional.

Márquez (1996) plantea que “la actividad es un proceso mediante el cual el sujeto interactúa con el medio que lo rodea incluyendo a otros sujetos, incidiendo en él, transformando y al mismo tiempo recibiendo sus influencias que en mayor o menor medida también transforman al propio sujeto”^{xxvii}. La actividad humana solo tiene significación en su proyección en la sociedad.

El proceso de universalización es continuidad, en el contexto educacional en Cuba, del enfoque esencialmente profesional, que tiene la formación del licenciado en educación, caracterizado por el tipo de relaciones que establece el futuro educador con los diferentes contextos donde se forma y los participantes que en él se insertan.

Coincidimos con Addine y García^{xxviii} (2004) respecto a que “para lograr una actuación profesional creadora en la actividad pedagógica es necesario trabajar en forma sistemática en la educación profesional de la personalidad del estudiante”, lo que concuerda con que “la formación inicial es el proceso de enseñanza aprendizaje que hace posible que comiencen a desarrollarse las competencias profesionales”, según expresa Parra^{xxix} (2004). Por tanto el proceso formativo del profesional de la educación, debe propiciar, desde la concepción epistemológica que lo sustenta, que el futuro egresado sea capaz de integrar las influencias formativas en la variedad de situaciones reales propias de la profesión.

Según expresa Parra^{xxx} (2004), “este proceso permite la aproximación gradual del estudiante al objeto, contenido y métodos de la profesión. Se produce en la interacción del estudiante con la teoría, los sujetos del contexto de actuación pedagógicas, en especial con la práctica que desarrolla desde el primer año de la carrera”.

Los argumentos antes expuestos, sustentan la necesidad de fundamentar un proceso que propicie, desde un conocimiento multilateral y profundo de los contextos formativos concurrentes y los agentes de socialización que participan del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, la

armonización del sistema de influencias que se desarrollan para transformar al docente en formación. Un proceso, en consideración del autor de la tesis, que puede contribuir a la solución de este problema, es el diagnóstico pedagógico.

1.3 El diagnóstico pedagógico. Elementos teóricos para su implementación en el proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización

En el hombre se refractan, de manera peculiar, los rasgos de trascendencia social y las características individuales de cada persona. Como ser social constituye, en condiciones normales, una unidad estructural compleja en la que se yuxtaponen las premisas internas, expresadas en aptitudes, y las condiciones sociales donde se desempeña, determinándose su desarrollo como personalidad. Es en este punto precisamente, donde se asume una u otra posición respecto al diagnóstico. Si se considera que en la relación aptitudes-condiciones sociales que sustentan el desarrollo de la personalidad, determinan las primeras, entonces se asume una posición donde las estructuras innatas determinan los límites del desarrollo de la persona; si se toma partido por la posición que plantea, que entre los dos aspectos hay una relación dialéctica en la que determina, en última instancia lo social, se adscribe un enfoque materialista, con el que el autor coincide.

Entender lo anterior resulta decisivo. Cada explicación determina una posición que trasciende un resultado académico y responde a las exigencias de la sociedad. Al considerar una posición filosófica, se está en presencia de algo más que la sustentación de un resultado científico, es además una acción ideológica de significación social.

El diagnóstico pedagógico según las potencialidades y no las carencias, tiene una repercusión social de singular importancia. Considerar que en todos los estudiantes hay potencialidades, es científico y pedagógicamente consistente, en correspondencia con las tesis marxistas leninistas que sustentan la concepción pedagógica del autor.

Por esto, un buen diagnóstico pedagógico repercute fuera de los muros de la institución educativa y muestra sus efectos en la sociedad al concretarse la labor profesional del egresado en lo cotidiano de su trabajo.

El autor coincide con Hernández (1996) quien considera que el diagnóstico pedagógico debe ser dirigido a la actividad del sujeto en formación, “el diagnóstico

está orientado a la actividad y no unilateralmente a la persona; de ahí que sea necesario estudiar la actividad donde se expresa la unidad dialéctica entre lo psíquico y la actividad objetiva externa como dos formas de un todo único^{xxx}.

En su trabajo, Nieves^{xxxii} (1999), expresa que el diagnóstico es un proceso integrado de evaluación-intervención insertado en el de enseñanza aprendizaje. Introduce los conceptos de estado deseado, estado real y estado alcanzable, que compartimos y retomamos en esta investigación. Esta autora plantea que los modelos de diagnóstico de necesidades educativas se pueden clasificar en dos: los que estructuran el proceso docente educativo a partir de modelos inductivos de determinación de las necesidades educativas y los que estructuran el proceso docente educativo a partir de modelos deductivos de determinación de necesidades educativas. Sobre esta base, Nieves^{xxxiii} (1999), elaboró un modelo de diagnóstico, que se presenta a continuación:

- Conocimiento preciso de las demandas sociales a la educación (estado deseado).
- Conocimiento del problema o carencia en el plano empírico (detección del problema).
- Determinación del estado actual (del alumno y su entorno educativo).
- Determinación del estado potencial o alcanzable (ZDP) (del alumno y su entorno educativo).
- Reconceptualización del estado deseado (se inicia el proceso de diseño curricular).
- Determinación de discrepancias.

- Determinación de necesidades educativas.
- Determinación de metas que satisfagan necesidades.
- Determinación de acciones que satisfagan metas.
- Desarrollo curricular (aplicación del programa de acción).
- Si las acciones no satisfacen las metas revisar y rectificar diseño.
- Si las acciones satisfacen las metas repetir ciclo desde el inicio.

Se considera, el modelo propuesto, como un importante antecedente de lo abordado en esta tesis, no obstante, el autor considera que toda acción produce una transformación en el estudiante, aún sin llegar a satisfacer las metas, lo que implica que en la fase de medición e interpretación de los resultados, siempre se determinen nuevas acciones, pues el ciclo transcurre en espiral. Por lo tanto, en ninguna situación pedagógica se repetiría el ciclo como estipula el último aspecto del modelo objeto de análisis. Además, al plantear la determinación del estado actual, se especifica que es del alumno y su entorno educativo, lo mismo que para el estado potencial, lo cual es una limitación al excluir a otros agentes de socialización^{xxxiv} que aparecen en condiciones de universalización, como por ejemplo: el tutor, los profesores adjuntos, los alumnos del grupo clase de la microuniversidad y otros. Al parecer, según el modelo, solo se realizan acciones en torno al desarrollo curricular, lo

que no incluye otras que pueden ser instrumentadas en los contextos formativos concurrente resultados de la universalización. No obstante estos aspectos señalados, el trabajo de referencia es un antecedente significativo en la tesis que se presenta. Otro trabajo importante es el de Páez^{xxxv} (1998), que plantea la existencia de tres fases en el diagnóstico pedagógico:

- ❖ Caracterizar el fenómeno objeto de investigación.
- ❖ Pronosticar sus tendencias de cambio.
- ❖ Proyectar las acciones que conduzcan a su transformación.

Esta autora establece la estructura compleja del diagnóstico pedagógico al definir las tres fases citadas, solo que omite en su análisis la inclusión de un proceso regulatorio, que identificamos con el sistema de control del proceso y los resultados, y no encontramos referencia al tipo de relación que se establece entre los procesos que forman la estructura del diagnóstico pedagógico.

Estos dos últimos modelos valorados, presentan una visión más acabada y próxima a la concepción que defiende el autor; sin embargo, en la estructura interna del sistema no aparece la regulación de las acciones, al no considerarse, en ninguno de los dos casos, la medición-interpretación de la efectividad de la intervención realizada, es decir, el sistema de control, como parte del diagnóstico.

En los modelos analizados queda explícito, que el diagnóstico pedagógico integral es para determinar las necesidades educativas que individualmente se manifiestan a través de la actividad y evaluar las vías adecuadas para su atención mediante acciones integradoras; la información que se obtiene de la persona, la emplea el colectivo docente con el fin del mejoramiento humano, encauzar intereses, promover aspiraciones, perfeccionar los conocimientos y desarrollar valores. No se toma en cuenta al diagnóstico pedagógico como componente dinamizador de un proceso multilateral que puede propiciar la armonización de las influencias formativas que determinen la coherencia pedagógica del sistema.

En general, el diagnóstico se erige como una sucesión de pasos que permiten adentrarnos en la esencia de un fenómeno. De acuerdo con Árias (1999) el “diagnóstico es un proceso de construcción del conocimiento acerca de algo sobre lo que se va a intervenir o actuar”^{xxxvi}, lo cual implica participación activa del que diagnostica y acercamiento gradual a la realidad de lo diagnosticado; sin embargo, resulta necesario algo más que la caracterización del estado actual de un sistema dado, se requiere además descubrir las causas que originan ese estado y en la medida de lo posible que el sistema participe en su autodiagnóstico.

En la literatura consultada existe coincidencia al valorar el diagnóstico en su perspectiva dinámica, es decir como proceso que continuamente se enriquece: Según González (1999) “El diagnóstico es el punto de partida que permite el conocimiento de la realidad cambiante y compleja en un momento dado. Proceso dinámico, continuo, inacabado que como tal se amplía, ajusta y utiliza permanentemente.”^{xxxvii} Esta definición establece la determinación de lo que el estudiante ya sabe, elemento de singular importancia, pero insuficiente para proyectar el desarrollo pleno del alumno. Se aprecia al

diagnóstico en términos estrechos, limitado en su alcance a la caracterización, por lo que no incluye lo predictivo y la esencia transformadora con que otros autores asumen al diagnóstico pedagógico.

Significa que mediante el diagnóstico pedagógico, es posible desarrollar con acierto el proceso educativo, tomando como base las potencialidades del estudiante. Es decir, no solo registrar el grado de dominio de los conocimientos y de desarrollo de las habilidades que ya posee, sino lo que el estudiante está en condiciones de asimilar, a partir de precisar su capacidad de aprendizaje^{xxxviii} y las potencialidades que existen en los contextos formativos concurrentes.

Marí (2004), de la Universidad de Valencia, España, plantea como definición de diagnóstico pedagógico: “Actividad científica, teórico-técnica, insertada en el proceso enseñanza- aprendizaje, que incluye actividades de medición, estimación-valoración y evaluación, consistente en un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica, que se encamina al conocimiento y valoración de cualquier hecho educativo con el fin de tomar una decisión para

la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje”^{xxxix}.

En esta definición, se van delineando algunos elementos caracterizadores, que evidencian la tendencia que el proceso de diagnóstico va tomando. Desde una posición contrapuesta a una visión fragmentada, la definición plantea un enfoque integrado que incluye lo caracterizador y la regulación del proceso en su ejecución. No se valora el carácter de sistema en las relaciones que se establecen entre los procesos componentes del diagnóstico e indistintamente es denominado actividad o proceso.

Otros autores como Moncada y Suárez^{xl} (1999), coinciden en plantear que el diagnóstico resulta una caracterización espacio temporal de la situación del escolar, asumiendo su carácter dinámico.

Es común que en general, estos autores no aprecien la relación de sistema que se establece entre la caracterización y el pronóstico pedagógico, la estrategia de intervención y el sistema de control del proceso y los resultados. Reconocen la existencia de estos procesos, unos resultados de otros, pero no lo consideran un proceso integral, único, enmarcado en lo que se defiende en la tesis como diagnóstico pedagógico.

Para Fundora (1999) “el diagnóstico pedagógico es un proceso lógico basado en el análisis de toda la información disponible sobre el caso, a la luz de los conocimientos que la experiencia y el estudio proporcionan.

Es, por tanto, de carácter mediato, donde funcionan aspectos psicológicos, sociales y pedagógicos que tienen como base el tratamiento racional que revele la naturaleza de la dificultad, las causas que la motivaron y las vías de solución”^{xli}. Este autor, expresa el alcance del diagnóstico como la determinación de la dificultad y su tratamiento consecuente, no aprecia la predicción como proceso integrante del diagnóstico, pero se pronuncia por el carácter multilateral integral de la información recopilada y de las acciones a ejecutar, aspecto en el que se va delineando la necesidad de influir sobre el estudiante desde una posición armónica.

Es significativo que el objeto de estudio se atomiza, no obstante con posterioridad se presentan los resultados como integrales, porque abarcó diversos aspectos del todo complejo que resulta ser el proceso de formación del profesional. Al respecto González Soca^{xlii} (2002) plantea que el diagnóstico pedagógico “lejos de considerarlo con un carácter holístico o totalizador, se hace atomísticamente, como si el objeto o fenómeno motivo de investigación fuese estudiado por pedacitos y no como una unidad, como un todo que posee varias partes”.

Con relación al objeto del diagnóstico, Zilberstein^{xliii} expresa que los profesores “se concentran en diagnosticar dificultades y no potencialidades”; plantea, además, que

“muchos docentes identifican diagnóstico con evaluación mediante pruebas de conocimiento (lo centran en lo instructivo)”^{xliv}.

González^{xlv} (2002) señala que el diagnóstico “no se identifica como un proceso” y agrega que “se identifica con la caracterización, como si ambos fueran lo mismo”. La misma autora señala “no se considera que, en sí mismo, contemple una caracterización, un pronóstico o predicción del cambio, mucho menos la proyección de acciones o estrategias para obtener el cambio esperado” .

En el orden práctico, en la base, de igual manera se manifiestan incongruencias en relación con el sustento teórico del diagnóstico pedagógico y su aplicación consecuente. Los docentes, en un número significativo, identifican al diagnóstico con el instrumento aplicado^{xlvi}. Mediante la observación se constató que es común escuchar “apliqué el diagnóstico y se alcanzó un resultado bueno”. El análisis de la documentación de los docentes y los resultados de entrevistas, demuestran que los profesores centran el análisis en lo instructivo, en las dificultades y en el mejor de los casos, en el comportamiento externo del estudiante en el orden ideopolítico. No hay una expresión clara de orientación hacia la valoración del estudiante en la

actividad y desde una perspectiva contextual integradora.

Lo anterior explica que estén tan extendidas, en el ámbito pedagógico, las interpretaciones de que el diagnóstico es un instrumento o una caracterización del estado pedagógico en un momento dado. Este hecho encierra un error de concepción integral del proceso de diagnóstico que se identifica con limitaciones teóricas para fundamentar el proceso en cuestión.

En el ámbito internacional, como tendencias se explican diversas estrategias de abordaje de la problemática del diagnóstico, sustentando la utilización de una u otra técnica para la exploración en el plano afectivo o cognitivo. El diagnóstico se presenta con un enfoque en el que generalmente se limita al proceso de medición del cociente de inteligencia del escolar. Árias (1999) plantea que Galton, Sperman, Burt y Egsenck en Inglaterra, así como Jensen, Hearnstein, Goddard, Ternan, Yerkes y Murray en Estados Unidos, “han postulado en diferentes momentos históricos, incluidos los actuales, que lo psíquico posee una determinación biológica, que el desarrollo por lo tanto es fijo e inmutable, que el diagnóstico tiene un propósito clasificatorio”^{xlvii}. El diagnóstico es entendido como medición, mediante un grupo de técnicas estandarizadas, de la inteligencia que posee la persona, por lo que el proceso posibilita cuantificar una propiedad innata en el ser humano.

Por tanto, estas posiciones consideran que la inteligencia es un atributo biológico, un valor agregado, innato, que lo más que puede hacerse es “medirla”. De hecho, entonces el diagnóstico no tiene un objetivo transformador, ya que se considera que el cociente de inteligencia en la edad juvenil, una vez determinado, no tiene movilidad, es ese un valor relativamente estable tal y como plantea Wechsler^{xlvi} (1955) en su obra “La medición de la inteligencia del adulto”.

Al asumir esta posición, considerando a la inteligencia como una magnitud prácticamente invariable, la orientación del proceso investigativo alrededor del diagnóstico está dirigido, en lo esencial, al perfeccionamiento y estandarización de las técnicas correspondientes.

Trabajos como los de Zilberstein^{xlix} (1998), Silvestre^l (1999), Moncada y Suárez^{li} (1999), Hernández^{lii} (1996), Arias^{liii} (1996), Fundora^{liv} (1999), Nieves^{lv} (1999) y otros, reactualizan el tratamiento del diagnóstico y asumen como fundamento metodológico, el enfoque histórico cultural, incluido el carácter transformador del diagnóstico y postulan la necesidad de su realización, desde el estudio de la integralidad de las manifestaciones del estudiante en la actividad que realiza, concepción en la que este investigador sustenta, que el carácter singular del diagnóstico pedagógico en la educación superior está, en que su realización se concrete desde la actividad para la que se forma como profesional.

Es importante destacar, como elemento común, la significación que estos autores le conceden al diagnóstico pedagógico de las potencialidades del estudiante. “El diagnóstico deja de ser el arte de descubrir e interpretar los signos de una enfermedad para orientarse al conocimiento de todos los educandos en el conjunto

de variables que permitan la adecuación del currículo”^{lvi}

Por tanto, la concepción de diagnóstico que se sustenta en la tesis, se corresponde con que el diagnóstico pedagógico tiene un objeto de estudio que está determinado por los hechos empíricos de carácter formativo y las relaciones entre ellos, que se manifiestan en el proceso de formación del profesional y también en los contextos donde se realiza. Es decir, el objetivo del diagnóstico pedagógico es la transformación del educando sobre la base del estudio, interpretación, predicción del desarrollo e intervención, en la diversidad de situaciones pedagógicas dada su variedad de manifestaciones.

“El fin del diagnóstico pedagógico no es atender las deficiencias de los sujetos y su recuperación, sino una consideración nueva que podemos llamar pedagógica: proponer sugerencias e intervenciones perfectivas, bien sobre situaciones deficitarias para su corrección o recuperación, o sobre no deficitarias para su potenciación, desarrollo o prevención”^{lvii}. El autor comparte estas posiciones con los autores citados.

La tesis se sustenta en los principios generales planteados por Nieves^{lviii} (2002), los cuales son la base para la concepción de diagnóstico pedagógico asumido: principio del carácter

dinámico, continuo y sistemático; principio del enfoque individual y multilateral; principio del carácter preventivo, retroalimentador y transformador; principio del carácter multi e interdisciplinario, colaborativo y participativo.

El análisis que se realizó, evidencia que la concepción actual presenta limitaciones, no porque falte el trabajo metodológico, sino porque se requiere de una concepción diferente, con un enfoque nuevo que permita fundamentar un proceso de diagnóstico en correspondencia con el estudiante que ingresa al instituto para formarse como futuro profesional de la educación y con las condiciones en que se desarrolla el proceso formativo.

Considerar que es suficiente una extensión de lo que se realiza en niveles precedentes de educación, sin tener en cuenta las singularidades del proceso formativo del profesional y en particular las del profesional de la educación en condiciones de universalización, es una limitación en el alcance teórico desde donde se fundamenta el proceso de diagnóstico pedagógico en la actualidad.

Como concepción general, este diagnóstico adolece de un enfoque de sistema en el que se integren la caracterización, el pronóstico, la intervención transformadora y el control del proceso y los resultados, esto determina que se identifique en algunos casos diagnóstico con caracterización o con instrumento diagnóstico. Predomina la exploración de las insuficiencias formativas del estudiante y no la determinación de las causas que las originan, no es tratado con profundidad el reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes y de los factores para la implementación de las estrategias de transformación. No se aprovechan las ventajas del diagnóstico como base para la coordinación de acciones formativas.

En la concepción defendida en esta tesis, se fundamenta que todo estudiante puede y debe ser considerado potencialmente inteligente. Entendiéndose por inteligencia “la capacidad del sujeto para solucionar problemas, conjugando sus recursos cognitivos y personales de forma flexible y económica, adecuada a las exigencias del medio y de los objetivos y metas perseguidos y supone un eficiente nivel de control y regulación de dicha actividad”^{lix},

Nos sustentamos en la idea martiana y marxista de que la inteligencia se cultiva y

desarrolla, no es un atributo natural que se les niega a unos y está presente en demasía en otros. Esto se logra mediante un consecuente proceso pedagógico, centrado en el alumno, que valore sus potencialidades, que sea desarrollador, a partir del cual es posible formar un profesional en condiciones de enfrentar las exigencias que afronta el educador.

Este autor reconoce en el diagnóstico pedagógico, el eslabón que permite desarrollar, sobre base científica, el proceso formativo de las nuevas generaciones, en cualquier nivel educacional y, conjugado a lo anterior, es el que puede propiciar la armonización en la formación del docente que se desarrolla en condiciones de universalización.

Este autor considera que el diagnóstico pedagógico debe ser concebido, con sus particularidades, para los centros de educación superior, pues:

- ❖ Los estudiantes que ingresan a las universidades tienen rasgos distintivos propios que psicológicamente los caracterizan.
- ❖ Los estudiantes tienen delineada una aspiración, una meta concreta, en correspondencia con la profesión escogida.
- ❖ La etapa de “rompimiento” con la familia comienza a delinearse con mayor claridad.
- ❖ En algunos casos el profesional en formación constituye su propia familia, lo cual determina nuevas responsabilidades.
- ❖ Las exigencias de la sociedad hacia el joven, lo obligan a desarrollar su responsabilidad, con una óptica diferente para enfrentar los problemas de la profesión y determinar su solución.
- ❖ La posición ante las tareas que genera la formación universitaria, lo obligan a desarrollar el autocontrol, así como enfrentar con independencia el desarrollo de habilidades para su autopreparación y de los valores relacionados con la ética profesional.
- ❖ El proceso de universalización determina la inclusión de modernas tecnologías que el profesional de la educación debe estar en condiciones de emplear para su formación integral
- ❖ El predominio del trabajo independiente en la ejecución del currículo universitario, determina que sea potenciado el desarrollo de la autosuperación consciente.
- ❖ El autodiagnóstico determina la implicación consciente del estudiante en su

proceso formativo, incorporándolo como parte activa y determinante en la regulación de sus modos de pensar, actuar y de autovalorarse en su desempeño ante las situaciones concretas que surgen en su actuación profesional.

Aunque los elementos anteriores indican que el proceso de diagnóstico pedagógico en la enseñanza superior debe tener sus especificidades, no se niega que las experiencias acumuladas en otros niveles de educación, así como los principios generales que lo sustentan sean válidos para, sobre su base desarrollar el proceso formativo del profesional.

En particular, en el proceso formativo del profesional de la educación, confluyen un conjunto de relaciones y situaciones pedagógicas que se erigen en modelos para la formación integral del profesional en formación, por lo que el diagnóstico pedagógico permite:

- ❖ Determinar la posibilidad de individualizar el proceso formativo y desarrollarlo sobre base científica y desde el propio proceso.**
- ❖ Constituirse en modelo para el posterior ejercicio de la profesión por el futuro egresado.**
- ❖ La coherencia pedagógica en el modelo de formación del profesional de la educación asumido, ya que en condiciones de universalización las influencias formativas se**

originan desde contextos formativos diferentes a los que tradicionalmente fue sometido el profesional en formación, por consiguiente también se diversifican los agentes de socialización^{lx} que participan del proceso.

Los contextos formativos concurrentes, que son los espacios donde el estudiante interactúa, se prepara y ejecuta el modo de actuación del profesional, tienen cada uno su propia identidad, de modo que las relaciones que se establecen guardan un carácter esencialmente diferente que hay que tener en cuenta para desarrollar el proceso formativo. Por tanto, el diagnóstico pedagógico, aunque con el mismo fin que en etapas anteriores, incorpora una nueva función, en correspondencia con la nueva situación, que es propiciar la coherencia pedagógica definida como la armonización del sistema de influencias educativas que generan los diferentes agentes desde estos contextos. En este epígrafe se demostró que el estudiante se considera un ser social, que

se expresa tal y como es en la actividad y a partir de ella se puede conocer, mediante un proceso que se identifica como diagnóstico pedagógico, el cual se estructura según los referentes teóricos, como un proceso de intervención-evaluación o como un proceso integrado por la caracterización, el pronóstico y la intervención.

Se fundamenta también que, como el proceso formativo del profesional de la educación tiene un carácter multilateral, el diagnóstico pedagógico puede propiciar la armonización del proceso, función nueva que se le atribuye en condiciones de universalización.

1.4 Estado actual del proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización

A partir del análisis de expedientes de los egresados (anexo 2), de entrevistas a colectivos de año, profesores guías (anexo 3) y directivos (anexo 4) del instituto, en diferentes niveles organizativos, así como de las escuelas y niveles educacionales del territorio, la observación del profesional en formación en la actividad práctico-laboral (anexo 5), de la observación del acto de defensa de trabajos de curso y de la culminación de estudios (anexo 6), la aplicación de cuestionarios a los docentes en

ejercicio (anexo 7), además de la revisión de informes y documentos sobre entrenamientos metodológicos conjuntos e inspecciones integrales desarrollados por el nivel central del MINED, el Consejo de Dirección Integrado de la Provincia, los consejos de dirección de diferentes municipios y del nivel de escuela, los informes y relatorías de las reuniones de resumen y balance del curso escolar en la provincia y nación del último quinquenio, se pudo establecer que:

El proceso formativo de maestros y profesores para la educación, es la expresión intencionada de formar un profesional que se encargue, a partir de sus conocimientos técnico-metodológicos y sus cualidades humanas, de desarrollar la formación integral de las nuevas generaciones. El proceso formativo se compone por la concurrencia de una diversidad de influencias que se integran como un sistema, en el que se destaca por su importancia, la necesidad de la armonización consciente e intencionada de las acciones.

El proceso formativo del profesional de la educación, cumple con la condición de que en la medida que se manifiesta la armonía entre sus componentes, a partir de los cuales se desarrolla el sistema de influencias sobre el profesional en formación, este alcanza mejores resultados en su gestión.

“Este sistema de influencias se materializa en el proceso educativo que presupone un momento integrador de todas ellas y abarca las diferentes esferas del desarrollo del educando: cognitiva, afectiva, volitiva y aunque en algunos momentos esté dirigido con mayor énfasis a una esfera particular, o a un componente específico de esta, en mayor o menor medida también están implicadas las esferas restantes.”^{lxi}

En este sentido el autor pudo constatar, sobre la base de la observación, las entrevistas a los agentes de socialización participantes y el análisis de documentos, que las insuficiencias en la integración de las acciones que se diseñan, tienen como base común, el conocimiento inadecuado del estudiante, de los contextos formativos donde se forma y de los agentes de socialización que participan, de manera directa, en el proceso.

Las entrevistas permitieron determinar que no existe suficiente claridad en las tareas y funciones que tiene el tutor y los demás agentes de socialización, respecto a los cuales, no hay toda la precisión en los argumentos que los definen como participantes directos del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.

Se constató, sobre la base de la observación, que existen insuficiencias en la coordinación de las acciones formativas de los factores que participan en el proceso, lo que se revela desde el establecimiento del diagnóstico pedagógico. En este sentido, no se logran elementos básicos como por ejemplo, la personalización, de aquí se infiere la insuficiente armonización de las acciones que se diseñan para el desarrollo del proceso formativo.

Mediante la observación de las actividades metodológicas de diferentes niveles organizativos y el análisis del sistema de trabajo que se planificó, se pudo precisar que no se logra la coordinación suficiente entre los agentes de socialización, para la ejecución de las acciones formativas diseñadas entre la sede central del instituto y las escuelas donde el estudiante desarrolla la actividad laboral.

Las entrevistas a directivos del municipio y las escuelas, así como el análisis del sistema de trabajo y la observación de las actividades, demuestran que es insuficiente el grado de coordinación entre los niveles organizativos de la sede central del instituto, los de la sede municipal, los de la microuniversidad y los del equipo metodológico del municipio para el diseño y ejecución del proceso formativo del profesional de la educación.

Sobre la base de las entrevistas a los docentes en formación y la observación de actividades metodológicas, se constató que el trabajo metodológico en las escuelas microuniversidades, no logra, en todas sus potencialidades, ser un elemento que contribuya de manera armónica a la formación del profesional.

Los resultados de las encuestas y entrevistas a profesores y directivos del instituto, así como a docentes del territorio, evidencian que entre estos agentes de socialización que conforman los niveles organizativos del trabajo docente metodológico de la institución pedagógica y los docentes de los diferentes subsistemas, no logran la suficiente coordinación de las acciones formativas que se diseñan para la formación integral del futuro profesional, proceso donde este último manifiesta una insuficiente participación activa, aspecto que se constató mediante las entrevistas a docentes en formación y la observación de la actividad.

La superación del personal docente de la microuniversidad tiene limitaciones; al

valorar las necesidades de este claustro para atender la formación del profesional, se constató en las entrevistas y la revisión de los planes individuales de los docentes, que aún no se logra el dominio pleno por parte de los profesores adjuntos, del modelo del profesional de la educación que se aspira formar.

Al profundizar en las insuficiencias presentes en el proceso de diagnóstico pedagógico en los profesionales en ejercicio, se constató, mediante la observación, que en la actividad práctica no son consecuentes con los conocimientos que sobre el diagnóstico pedagógico tienen.

En este sentido, la mayoría sustenta el referente teórico de que el diagnóstico es un proceso, predominando el enfoque de intervención-evaluación, no obstante en su

aplicación en la práctica, los docentes se limitan a establecer resultados, sobre la base de lo que reflejan algunos instrumentos, que se caracterizan por medir los conocimientos acumulados, a partir de cuestionarios particulares de cada asignatura.

Respecto a la estructura interna del diagnóstico, se constató en las encuestas aplicadas, que los docentes en formación y los tutores, no aprecian que el proceso esté integrado por otros procesos, ni establecen el tipo de relación entre los componentes del diagnóstico.

De los intercambios con especialistas, puede apreciarse que en las instituciones superiores pedagógicas, en general, en la determinación del diagnóstico aplican, con mínimas diferencias, los procedimientos que se emplean en otros subsistemas de educación, en los que, sin lugar a dudas, los avances obtenidos y las experiencias acumuladas en el proceso de diagnóstico pedagógico integral, permite asumirlos como referencia.

Según se aprecia en las entrevistas que se realizaron, para un número de docentes del Instituto, el diagnóstico pedagógico en el nivel universitario puede considerarse como una extensión de las experiencias desde otros niveles de educación. Sin embargo, esta situación no favorece un diagnóstico pedagógico objetivo y pertinente, pues en la universidad se forma un profesional, proceso que tiene un fin concreto diferente al de niveles precedentes.

No obstante que en los institutos superiores pedagógicos se dan pasos en la consolidación del proceso de diagnóstico, la extensión de las experiencias desde otros subsistemas, no permite que éste alcance la consolidación necesaria en los centros formadores de profesionales.

Al abordar las particularidades del estado actual en los diferentes contextos y factores del proceso de formación del profesional de la educación en condiciones de

universalización podemos resumir lo siguiente:

Se pudo constatar que el profesional de la educación recién egresado y los docentes en formación en la provincia de Las Tunas, tienen limitaciones para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje en los niveles educativos para los cuales se preparan, al no emplear con todo el acierto necesario el diagnóstico pedagógico, presentar insuficiencias al trabajar con las diferencias individuales y en promover un aprendizaje desarrollador, desde las potencialidades del educando, mediante un proceso en el que se forme integralmente en valores.

Las entrevistas a tutores y la observación de los actos de culminación de estudio, evidencian que los egresados, respecto a la investigación educativa en la escuela y para la escuela, alcanzan un desarrollo que le permite mostrar logros, sin embargo, no aplican el método científico con todo el rigor necesario, en su labor cotidiana, para evaluar la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje y encontrar los hechos empírico-pedagógicos que pueden ser signos de un posible problema educativo. En este sentido no logran incorporar y desarrollar de manera óptima los métodos de trabajo para con la familia y la comunidad.

La observación y las entrevistas, así como el cuestionario que se aplicó a los estudiantes y egresados, permiten afirmar que en su proyección política, tienen disposición para asumir las tareas que se le asignan, sin embargo los argumentos para defender la obra de La Revolución y explicar la situación internacional en los momentos actuales, no son lo suficientemente amplios, profundos e integradores. En general manifiestan insuficiencias para argumentar, en su plenitud, la política educativa y las profundas transformaciones que en el sector se realizan, no obstante ser protagonistas de las mismas.

El análisis de diferentes documentos, las entrevistas a directivos del instituto y la observación de diferentes actividades en la sede central, permitieron constatar que persisten las insuficiencias en la entrega pedagógica de los estudiante que ingresan en el instituto.

La conformación de los grupos clases responde de manera particular a los municipios de donde provienen, y no a otro criterio pedagógico relacionado con particularidades derivadas del diagnóstico de partida. El funcionamiento del colectivo pedagógico durante el primer año, no logra la dinámica y la actuación armónica que se requiere para propiciar las transformaciones pertinentes en el profesional en

formación.

A partir del segundo año la participación activa de la sede central en el seguimiento a la formación del profesional, se ve limitada y en algunos casos propician acciones que no se corresponde con la realidad de cada municipio.

La entrega pedagógica del Instituto a los municipios no es lo suficientemente profunda, lo que se expresa como una barrera para el accionar del colectivo que asume la continuidad de la formación del profesional. Existe una verticalidad en el diseño de los programas de las disciplinas y asignaturas del módulo, sin establecer las diferencias que pueden darse entre los municipios en cuestión.

En las sedes municipales se constató, a partir de las entrevistas realizadas, que existen insuficiencias en el dominio del modelo del profesional por parte de los profesores adjuntos lo que, unido a un diagnóstico con limitaciones, propicia que las acciones formativas no sean lo suficientemente pertinentes, según el profesional en formación de que se trate.

El análisis de la documentación permitió establecer que se asume el diseño de los programas del módulo que envía el Instituto, sin la suficiente particularización en correspondencia con los problemas del municipio, las microuniversidad y el estudiante en particular. No se logra la suficiente coordinación entre la sede municipal y las microuniversidades, en cuanto a las acciones coordinadas para desarrollar la formación del profesional.

En la microuniversidad, las entrevistas, encuestas y el análisis de la documentación permitieron considerar que las parejas docente en formación-tutor, no responden en su totalidad a criterios pedagógicos que sustenten un adecuado funcionamiento en correspondencia con las necesidades del estudiante. Mediante el análisis del expediente de trabajador del tutor, la observación de la actividad y la entrevista a tutores y docentes en formación, se demuestra que aún no se logra que el tutor se manifieste en todas sus potencialidades, como el agente de socialización en mejores condiciones para la armonización de las influencias formativas que se diseñan en los diferentes contextos.

Se constató, sobre la base de la observación y la entrevista, que la relación tutor-estudiante en algunos casos, no es lo suficientemente flexible como para erigirse en un preceptor o guía integral, creándose barreras que limitan sus potencialidades. No se logra la necesaria armonización como para que el docente en formación se

integre en las acciones generales de la escuela. En el plan metodológico de la microuniversidad, no se alcanza a plenitud un diseño en el que se concilien los intereses de la escuela y los de la formación del profesional.

Al confrontar los resultados de la aplicación de diferentes métodos y someterlos a análisis, se pudo establecer un conjunto de regularidades que caracterizan el estado actual del problema, que en síntesis se expresa en que la armonización de las acciones inter e intracontextuales, presentan insuficiencias, ya que las estructuras para la coordinación de las influencias formativas, no están definidos con precisión, por tanto no es suficiente el conocimiento de las funciones de cada nivel organizativo; el estado pedagógico, que se determina a partir del conocimiento del docente en formación, los contextos formativos y los agentes de socialización participantes, no es todo lo profundo que se requiere.

CONCLUSIONES DEL PRIMER CAPÍTULO.

Como resultado del análisis realizado se pudo establecer que:

1. El estudio histórico de la formación de los profesionales en Cuba en la etapa comprendida entre 1972 y el 2004, demuestra que como tendencias:
 - Se diversifican y aumentan los agentes de socialización participantes directos en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.
 - Aumenta el protagonismo de la escuela y los procesos reales que en ella se desarrollan, en la formación del profesional de la educación.
 - Los componentes organizacionales, académico, laboral e investigativo, van derivando hacia una fusión gradual, que en condiciones de universalización, alcanza su integración, en cada uno de los contextos formativos en los que transcurre el proceso.
2. En las condiciones actuales, la armonización de las acciones formativas mediante las que se concreta el proceso de formación del profesional de la educación, aumenta su importancia en correspondencia con el incremento de los contextos y la diversificación de los agentes de socialización que de manera directa participan del proceso. Se constató que en este sentido existen insuficiencias que inciden en la calidad del docente en formación.
3. Se demostró que el diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación, tiene su identidad propia, con rasgos esenciales que lo diferencian respecto a lo que se realiza en niveles precedentes de la educación.
4. El diagnóstico pedagógico, en el devenir histórico, tiene como tendencia consolidarse como un proceso que se integra al formativo, por lo que comprende a todos los estudiantes bajo la influencia educativa. Tiene como fin, lograr en el estudiante, la transformación con orientación al desarrollo. En condiciones de universalización, es necesario establecer un modelo que exprese las relaciones esenciales para el diagnóstico pedagógico.

CAPÍTULO 2: LA ARMONIZACIÓN DEL SISTEMA DE INFLUENCIAS EN EL PROCESO FORMATIVO DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN EN CONDICIONES DE UNIVERSALIZACIÓN

El capítulo se dedica a presentar la solución que propone el autor al problema científico. Se establece la posición teórica del investigador y los aportes que en este aspecto se fundamentan. Se organiza en tres epígrafes; en el primero se aborda la estructura interna del diagnóstico sobre la base del enfoque de sistema; en el segundo se identifican las características del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización; por último, se presenta la estrategia pedagógica para propiciar la armonización de las acciones que se desarrollan en los diferentes contextos formativos.

2.1 La estructura del diagnóstico pedagógico según el enfoque de sistema

La teoría general de los sistemas, se desarrolló como una teoría interdisciplinaria entre los años de 1950 y 1968 a partir del trabajo de Ludwing von Bertalanffy, en el intento de lograr una metodología integradora para el tratamiento de problemas científicos.

El carácter de sistema está presente de manera amplia en las condiciones actuales de la sociedad, pues ésta se compone de agrupaciones sociales que unen a su vez a diferentes personas, los que constan de varios órganos y miembros que funcionan de manera coordinada, por lo que podemos afirmar que estamos ante un sistema.

Por tanto un sistema puede ser considerado como un conjunto de elementos interdependientes entre si. De acuerdo con Simbrón (2005) un sistema es “un conjunto organizado de cosas o partes interactuantes e interdependientes, que se relacionan formando un todo unitario y complejo”^{lxii}. Por su parte, Fernández (2005) plantea que el sistema es “un todo organizado o complejo; un conjunto o combinación de cosas o partes que forman un todo complejo o unitario”^{lxiii}. Como se aprecia entre ambas definiciones existen coincidencias que este autor comparte.

En consecuencia, al asumir estas definiciones, se puede considerar que los sistemas existen dentro de otros sistemas y que los sistemas son abiertos, por lo que se caracterizan por un proceso de intercambio con su ambiente constituido por los demás sistemas. Entre las propiedades de los sistemas se consideran la

homeostasis, la entropía, la permeabilidad, la centralización, la descentralización, la adaptabilidad, la mantenibilidad, la estabilidad, la armonía y el éxito.

A partir de estos referentes teóricos generales sobre la teoría general de los sistemas, se aborda en la tesis la concepción de diagnóstico. Para esto, es preciso establecer un marco conceptual básico, en el que tiene un lugar especial el cambio, la transformación. Como este se vincula a la variación del estado, procedemos entonces a definir a este último, en el plano pedagógico, como la situación, propia del proceso formativo, que se manifiesta a través de los parámetros que caracterizan la actividad formativa y la comunicación del estudiante universitario para un espacio-tiempo determinado.

Los parámetros se asumen en su interrelación armónica y denotan los vínculos afectivos que se establecen entre el estudiante y el colectivo estudiantil, la familia y la comunidad, además de identificar la situación de aprendizaje y las potencialidades del estudiante. Los parámetros del estado pedagógico pueden tener carácter cualitativo o cuantitativo. En su conjunto dan una descripción del proceso formativo en un momento dado. La dinámica del cambio se determina por la comparación entre los distintos estados pedagógicos por los que transita el proceso.

Siguiendo la lógica de este razonamiento, podemos denominar estado pedagógico de partida a la situación inicial del objeto de diagnóstico pedagógico, que se expresa en los parámetros pedagógicos que caracterizan las insuficiencias y potencialidades del estudiante vistas en su relación dinámica con la situación pedagógica del proceso formativo según la dimensión en que se manifiestan, los contextos formativos concurrentes y los agentes de socialización que participan y que interactúan mediante la actividad formativa y la comunicación.

Como el proceso formativo se plantea metas que establece el Modelo del Profesional y que se asumen como anticipación de lo que se pretende lograr, el autor reconoce un estado pedagógico deseado, a modo de idealización objetiva que expresa las metas que establece la sociedad al profesional de la educación en formación.

Al estado pedagógico modelado, resultante del proceso de pronóstico, sobre la base de la caracterización integral de los contextos formativos concurrentes, los agentes de socialización y el proceso formativo del profesional de la educación, se denomina estado pedagógico alcanzable. En correspondencia con este análisis se debe alcanzar un estado, como resultado de la estrategia de intervención formativa; este estaría dado por la situación del objeto transformado que se determina aplicando el sistema de control previamente establecido y al cual se denominaría estado pedagógico transformado.

El proceso formativo transcurre mediante las múltiples acciones que se ejecutan y que propician que, en su dinámica, el estudiante asuma y construya su propio saber y saber hacer. El diagnóstico pedagógico, en nuestra concepción, trasciende los marcos estrechos de la caracterización del sujeto y su entorno. Resulta la integración de cuatro procesos constitutivos que, en su relación, dan lugar a uno cualitativamente más complejo que la

simple adición de procesos que hasta hoy se han visto por separado.

El autor de la tesis considera que siempre que se caracteriza, surge en consecuencia la delineación predictiva de lo que potencialmente descubrimos en el objeto de caracterización; de este modo no solo se descubre lo que el objeto es, sino lo que puede ser, se contempla el posible movimiento, la dinámica de los parámetros que se explican, las tendencias del desarrollo.

La caracterización deja de ser descriptiva, o sea, solo referida a la valoración de los parámetros que tipifican un estado dado, en su relación estática, sin apreciar su posible movimiento, para asumir la relación causal que incorpora el enfoque de caracterización-pronóstico, en el que se toman en cuenta las potencialidades del estudiante y las exigencias del modelo del profesional, para establecer un estado referencial que con trabajo consecuente es posible lograr. En este modo de ver, se tiene en cuenta que la educación, en consecuencia con las ideas fundamentadas por Vigotski, debe propiciar el desarrollo de las potencialidades del estudiante.

El par que componen la intervención-control, se constituyen como resultado de la caracterización-pronóstico y a la vez influyen sobre estas categorías. La intervención presupone la introducción de acciones modificativas del curso de un proceso, lo que origina alteraciones en el sistema que pueden resultar correctas o no para alcanzar las metas propuestas.

Sobre estos razonamientos, la concepción que se propone en esta tesis tiene en cuenta la unidad dialéctica y, consecuentemente, la relación causal que se establece entre los pares caracterización-pronóstico e intervención-control, alrededor de lo que consideramos la esencia del proceso: la transformación a lograr en el estudiante.

Sobre la base del análisis del carácter de las acciones interventivas en el proceso formativo, se propone su clasificación de acuerdo con los siguientes criterios:

- a) Según la esfera de aplicación: en lo cognitivo; en lo afectivo.
- b) Según el nivel: individual; colectivo.

- c) Según el componente: laboral; académico; investigativo.
- d) Según el plazo de ejecución: corto plazo; mediano plazo, largo plazo
- e) Según la función que predomina: instructivas, educativas y desarrolladoras

La concepción que se defiende, prioriza las acciones que toman como base esencialmente al componente laboral, en las que se integran las funciones instructivas, educativas y desarrolladoras del proceso formativo, mediante las que el profesional en formación modela la realización del ejercicio de la profesión, resuelve sus insuficiencias y desarrolla sus potencialidades. Un sistema de intervención en el que las acciones se diseñan, en lo fundamental, asumiendo el criterio de acciones formativas que toman como base el componente laboral. Esta idea se corresponde con la concepción de la formación del profesional con un enfoque profesional y en condiciones de universalización.

En la naturaleza interna de la intervención se revela la necesidad del control de su efectividad, lo cual se traduce en prefijar indicadores referenciales, métodos, procedimientos y momentos o plazos de constatación que no es más que el establecimiento de un Sistema de Control de la ejecución del proceso y de sus resultados.

La constatación del estado pedagógico transformado que se alcanza en el proceso formativo, es una fase del diagnóstico pedagógico que implica el empleo de distintos métodos, la aplicación de instrumentos y pruebas así como el registro de otros parámetros (notas de los exámenes, asistencia a clases, etc), que expresan el grado de desarrollo en un momento dado.

La valoración es imposible reducirla a una cifra, aún con una escala definida que exprese los múltiples, complejos y disímiles aspectos que componen el proceso formativo. Por amplio que fuera nuestro modelo de medición, el resultado no puede ser la reducción a un valor numérico. Es la valoración cualitativa del proceso y de sus resultados, lo más importante del proceso de medición que se considera.

Cuando se plantea un sistema de control, se hace referencia a un proceso complejo que nos permite un acercamiento a la explicación causal de las manifestaciones del estudiante, visto en su individualidad, desde la propia actividad formativa y en la comunicación que tiene lugar en los contextos formativos concurrentes.

El sistema de control que se considera, es individualizado, responde a cada estudiante y contexto y el patrón de medición, o unidad de medida, en este caso es el propio estudiante en interacción con agentes y dimensiones de cada contexto, con prioridad para la microuniversidad, pues se pretende comparar, con la mayor objetividad posible, los diferentes estadios de desarrollo por los que transita en su formación.

Desde el punto de vista de la teoría de los sistemas, el diagnóstico pedagógico se comporta como tal, ya este tiene como objetivo alcanzar el desarrollo pleno del docente en formación sobre la base de propiciar la coherencia pedagógica. Su sinergia está dada en que cada una de sus partes integrantes tiene una función específica, responden al todo, pero, por separado, ninguno de los componentes da la cualidad esencial que expresa el diagnóstico, que es su función

transformadora orientada al desarrollo del docente en formación.

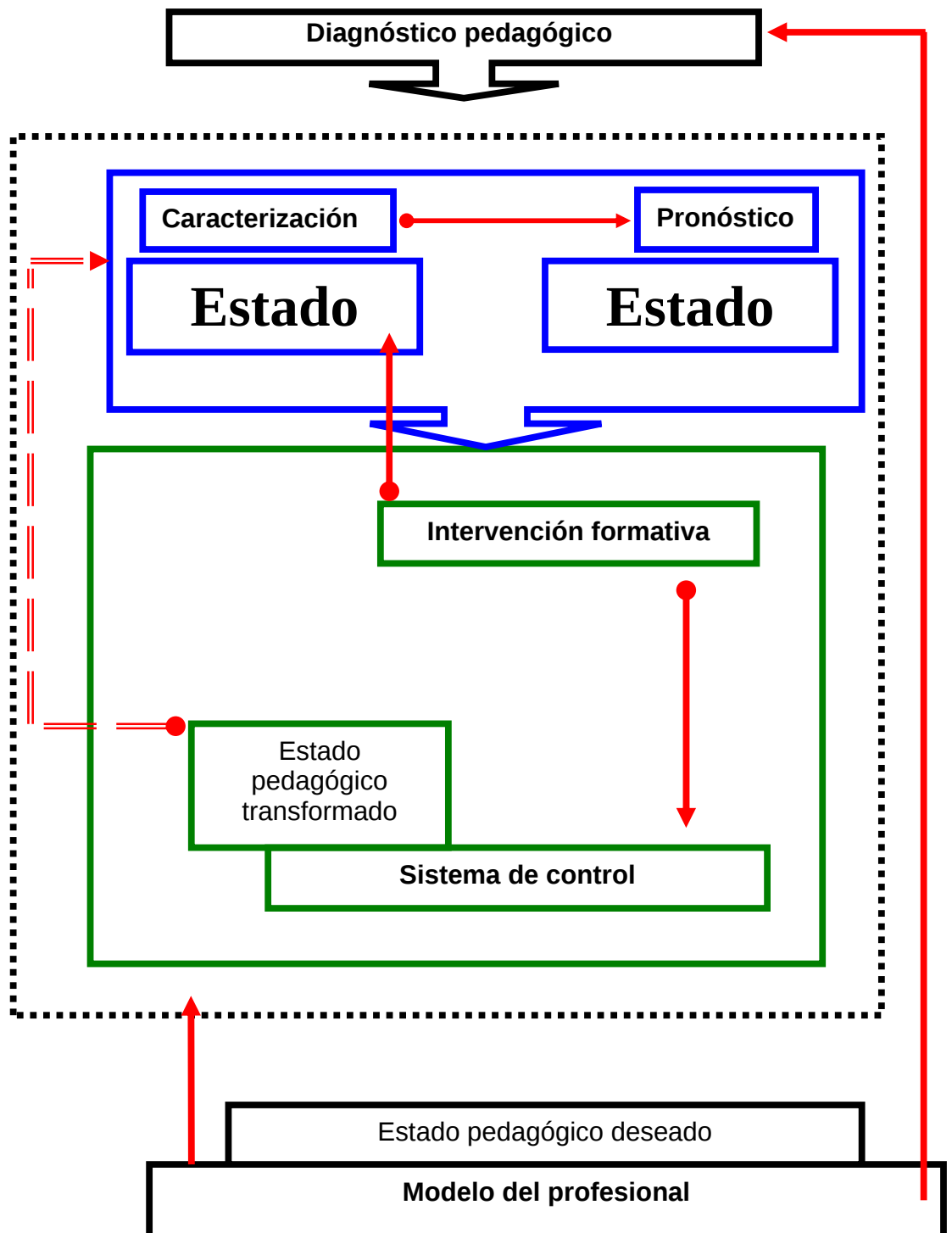
El diagnóstico pedagógico, expresado como sistema, responde y se ajusta según el proceso formativo, que es un sistema jerárquico de orden superior, es la base para su desarrollo en cualquier circunstancia, por lo que cumple con la homeostasis. En consideración del autor es un sistema altamente homeostático.

Constituye un sistema centralizado, pues tiene como núcleo al proceso de caracterización, a partir del cual se desencadenan los demás procesos que componen el sistema. Es un sistema integrado ya que existe una interdependencia entre los procesos constituyentes, pues cuando hay alteraciones en uno de ellos se determinan modificaciones en los demás. Se caracteriza por su armonía estructural y en sus relaciones internas, lo que lo hace compatible con el contexto correspondiente. Se plantea como un sistema abierto por tener una alta permeabilidad, ya que su funcionamiento se concreta a partir del intercambio de información con el contexto. El sistema propuesto se caracteriza también por su adaptabilidad, su mantenibilidad y su estabilidad. El diagnóstico pedagógico, visto como un sistema, mantiene relaciones simbióticas del tipo bipolar o mutual con el

proceso formativo, en las que se manifiesta la dependencia entre los dos sistemas.

En resumen el diagnóstico pedagógico cumple con la condición de estar estructurado en caracterización, pronóstico, intervención y control, partes interactuantes e interdependientes que se relacionan formando un todo unitario y complejo, por lo que constituye un sistema, el cual es abierto, homeostásico y su sinergia se expresa en la transformación orientada al desarrollo del estudiante. El análisis realizado permite plantear un modelo estructural del diagnóstico pedagógico.

Modelo estructural del diagnóstico pedagógico:



Atendiendo al esquema planteado, se denomina **diagnóstico pedagógico** al proceso sistémico en espiral continua, que con métodos apropiados permite la caracterización del estado pedagógico de partida y la predicción del posible desarrollo, lo que determina las acciones de intervención transformadora cuya efectividad se valida mediante un sistema de control que influye en la toma de nuevas decisiones.

En el esquema se conjugan, en un proceso único, la caracterización, el pronóstico, la intervención formativa y un sistema de control sobre la base de los indicadores definidos. La unidad del diagnóstico pedagógico queda evidenciada en la representación esquemática, en la que de manera explícita se establecen las relaciones internas entre los procesos que lo componen y las fases en que predomina cada uno de estos.

La determinación de los contenidos dominados y el grado de desarrollo de las habilidades, las potencialidades, intereses, motivaciones, aspiraciones, convicciones, relaciones que establece con el colectivo de grupo, la familia y la comunidad, todos integrados en el modo de actuación del profesional, constituyen las áreas a diagnosticar de la situación pedagógica en la que se forma el profesional.

El diagnóstico pedagógico como proceso posee una estructura compleja. Se compone por la caracterización, el pronóstico, la intervención formativa y el sistema de control. Entre cada uno de estos procesos existe una estrecha relación, de manera que componen un sistema armónico, con sus fases delimitadas y estrechamente relacionadas entre sí. La modelación estructural del proceso, permite establecer de un modo orgánico, la relación de sistema entre sus

componentes, donde se evidencia el orden jerárquico de cada componente y la dinámica propia que le corresponde.

En la definición queda explícitamente dicho que el diagnóstico pedagógico es un proceso. Se es consecuente con la idea de que el diagnóstico pedagógico es continuo, inacabado. Es, además, un proceso que existe en tanto transcurre el proceso formativo del futuro profesional; pero tiene un carácter cíclico y en espiral, es decir, el proceso se repite pero en un plano de desarrollo superior respecto al momento en que se inició la transformación del estudiante.

En correspondencia con lo anterior, se plantean las siguientes fases para el diagnóstico pedagógico:

1. Establecimiento de las condiciones de partida: en esta se define el estado pedagógico de partida según los contextos y factores implicados.
2. Predicción modelada: mediante métodos apropiados se plantea el estado pedagógico alcanzable, como integración de las potencialidades que objetivamente pueden concretarse.
3. Diseño y aplicación de la estrategia formativa: Se diseñan y aplican las acciones que con carácter de sistema se ejecutarán en cada uno de los contextos formativos concurrentes. Se realiza la intervención transformadora.
4. Constatación e interpretación de las desviaciones: mediante un sistema de control se determinan los parámetros pedagógicos que caracterizan el estado pedagógico en un momento dado y el proceso para llegar a él. Se interpretan los mismos determinando el estado pedagógico transformado.

Al analizar qué procesos integran a un diagnóstico pedagógico, vemos que se deben establecer condiciones de partida, o sea, que tiene lugar un proceso continuo que permite establecer, a partir de la delimitación de los parámetros pedagógicos

identificados, el estado pedagógico de partida sobre la base del cual se desarrolla el proceso formativo. Es un análisis de la actividad formativa y la proyección del estudiante en los contextos formativos concurrentes, con los agentes de socialización que participan, en las dimensiones del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. Este puede ser denominado: caracterización pedagógica.

Es el pronóstico pedagógico el proceso que complementa y se realiza sobre la base de la caracterización. Se tiene en cuenta el estado pedagógico de partida del estudiante y se modela el estado pedagógico alcanzable, desde la perspectiva de los objetivos del modelo del profesional (estado pedagógico deseado), sobre la base de sus potencialidades, sus insuficiencias y otros factores ponderados que pueden favorecer o entorpecer el proceso.

Este se elabora en el plano individual y en el colectivo. Se determina para diferentes etapas y permite comparar lo que se espera y los resultados obtenidos determinados por el sistema de control, lo que posibilita un criterio que valida la efectividad o no, de la estrategia de intervención formativa aplicada por el colectivo de profesores.

El pronóstico pedagógico es una consecuencia directa de la caracterización pedagógica contrastada con el modelo del profesional. El pronóstico pedagógico es una anticipación científica de lo que realmente se puede lograr en la formación del estudiante. Sin pronóstico pedagógico objetivo, no tenemos referencia para medir resultados, ni una guía personalizada de lo que tenemos que lograr para cumplimentar los objetivos del Plan de Estudio.

Este no pretende sustituir la función de los objetivos estatales que aparecen en el plan de estudio; sólo que estos últimos se elaboran en condiciones de centralización y el pronóstico pedagógico responde a la contextualización que necesariamente debemos tener en cuenta, bajo la perspectiva de una pedagogía más en función del hombre y de las condiciones particulares del contexto y de cada territorio.

El pronóstico pedagógico se enriquece de forma dinámica y continua. Es el resultado de un trabajo colectivo. En su elaboración, se tienen en cuenta los resultados históricos logrados por la carrera, que se contrastan con la caracterización pedagógica integral para determinar las tendencias de desarrollo, que nos permiten expresar en parámetros concretos, un estado pedagógico que es objetivamente

alcanzable.

Otro elemento de la estructura del diagnóstico pedagógico a tener en cuenta, es la intervención formativa, que es el sistema de acciones que se diseña para ser cumplido por los agentes de socialización que participan del proceso. Se concreta en el plano individual y colectivo y en las esferas afectivas y cognitivas de la personalidad. Es el resultado del accionar del colectivo pedagógico. Se proyecta a corto, mediano y largo plazo. A partir de lo antes expuesto, en la intervención formativa el autor distingue dos sub-etapas con las particularidades que se exponen a continuación:

- a) Sub-etapa de diseño estratégico: se tiene en cuenta la caracterización resultante y el estado pedagógico alcanzable, anticipado mediante el pronóstico pedagógico. Sobre esta base se elabora el sistema de acciones diseñadas para cada agente de socialización, contexto formativo concurrente y para cada dimensión concreta del proceso formativo universalizado. El diseño debe prever la concertación de acciones educativas, instructivas y desarrolladoras, en las que participan todos los factores, cada uno desde sus función en la formación del profesional.
- b) Sub-etapa transformadora: se ejecuta la intervención formativa. El estudiante y su grupo son sometidos a las influencias sistemáticas de los factores que forman parte del proceso formativo. Como resultado, se espera que se produzca la transformación deseada, orientada al desarrollo, del educando, en correspondencia con los objetivos estatales definidos, hasta lograr el estado pedagógico alcanzable. Simultáneamente se transforman los contextos formativos concurrentes y los demás agentes de socialización, se potencian las dimensiones.

La transformación orientada al desarrollo, según el fin de la educación, es el objetivo principal en el proceso formativo del profesional, por lo que esta sub-etapa la consideramos como la esencia del proceso de diagnóstico pedagógico contextual integrador. Todo lo que se realiza durante este proceso está en función de lograr la transformación deseada orientada al desarrollo en el estudiante.

Finalmente resulta necesaria la selección y control de los indicadores y parámetros del estado pedagógico que permiten determinar la calidad del proceso, así como de los plazos

para su medición, con indicadores cualitativos y cuantitativos. Los resultados en la formación del profesional se deben medir de modo integral. Los parámetros seleccionados para tipificar la calidad del egresado, se refieren a procesos que están ligados directamente al ejercicio de la profesión.

Es conveniente, para ser consecuentes con el modelo propuesto, que los indicadores asociados a los parámetros pedagógicos seleccionados, se comparen con ellos mismos en el estado precedente. Es decir, se correlaciona la evolución individual de cada docente en formación y sus contextos, pues la medición tipifica el estado pedagógico instantáneo del proceso formativo en un momento dado. Se advierte entonces que el cuarto elemento sería el sistema de control. En síntesis, esta concepción plantea un diagnóstico pedagógico contextual-integrador que implica: la caracterización pedagógica, el pronóstico pedagógico, la intervención formativa y el sistema de control, integrados y con relativa independencia. Cada uno de estos procesos, en un momento dado se manifiesta sobre los demás, en correspondencia con las fases del diagnóstico pedagógico que transcurre.

Lo que con anterioridad se explicó, permite presentar en la tesis lo que, a juicio del autor, no está resuelto en los referentes teóricos analizados, con respecto al diagnóstico pedagógico.

El autor analiza las limitaciones de modelos precedentes del diagnóstico pedagógico y argumenta la solución a partir de plantear que, en condiciones de universalización, se requiere un diagnóstico pedagógico contextual integrador, concebido como un proceso complejo resultante de la integración, con carácter de sistema, de los procesos de caracterización, pronóstico, intervención formativa y control del proceso y los resultados.

2.2 El proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización. Necesidad de la coherencia pedagógica

En condiciones de universalización, el proceso formativo del profesional de la educación trasciende las instalaciones de la sede central en correspondencia con la concepción de la universidad nueva, extramuros, municipalizada.

Aceptar que los contextos formativos existen y subordinan sus relaciones en función de la formación del profesional de la educación, es una posición que nos permite sustentar la universalización. Es importante destacar que este tipo de relación solo es alcanzable bajo los principios de la educación socialista en la Cuba

de hoy, donde se conjugan la base política y científico pedagógica en función de los objetivos planteados por la sociedad. Los contextos formativos concurrentes constituyen el espacio real en el que transcurre, en el tiempo, el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. Estos son: universidad pedagógica, microuniversidad y sede municipal.

Sobre la base del análisis de los referentes teóricos y del procesamiento de los términos que fueron introducidos en la marcha del proceso de universalización, este autor establece la definición de algunas categorías propias de este proceso que a continuación presentamos:

Universidad pedagógica: es la institución estatal que tiene como encargo social la formación inicial de los profesionales de la educación y la capacitación permanente del personal docente en ejercicio. Responde por el trabajo metodológico de las distintas educaciones en el territorio de cada provincia, así como por la investigación científica de los problemas educacionales que se generan en la escuela y para la escuela.

Microuniversidad: escuela perteneciente a uno de los niveles del Sistema Nacional de

Educación, escogida intencionalmente, en la que coexisten y se complementan el proceso formativo del profesional de la educación en sus dimensiones específicas y el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos del nivel en cuestión, entre los que deben establecerse relaciones armónicas y coherentes que permitan alcanzar los objetivos de la institución.

Sede municipal de la universidad pedagógica: institución académica que se constituye en la extensión de la universidad pedagógica en el municipio. Concreción de la universidad extramuros que brinda servicios en la formación inicial y de postgrado a los profesionales de la educación. Tiene una estructura concreta, que en lo fundamental, se compone con profesores adjuntos, que el desarrollo del propio municipio permite. Se caracteriza porque el proceso formativo se desarrolla en lo esencial aplicando los principios de la educación semi presencial y de la educación a distancia. Predomina el trabajo independiente del futuro profesional, a partir del empleo de las nuevas tecnologías de la información.

Tutor: docente categorizado como adjunto, según el nivel de educación, de la institución que se erige microuniversidad, que tiene la capacidad de dirección y la sensibilidad humana para asumir de manera consciente y responsable la dirección del proceso formativo del futuro profesional. Reúne en sí las cualidades que le dan la posibilidad de apreciar al docente en formación como ser humano en su integralidad, estableciendo relaciones con este que le permiten prepararlo para la vida, trascendiendo lo estrictamente profesional.

Es el responsable directo en la microuniversidad de, sobre la base del diagnóstico pedagógico, desarrollar de manera integral el proceso formativo del profesional de la educación. Se constituye, según el análisis realizado, en el agente de socialización que con el empleo del diagnóstico pedagógico, puede propiciar la armonización de las influencias sobre el docente en formación. Contribuye al establecimiento de los vínculos del estudiante con el resto del colectivo pedagógico de la escuela, mediante las acciones coordinadas con los directivos del centro y los metodólogos del municipio. El tutor planifica, organiza, controla y apoya en forma directa y sistemática, la preparación del futuro egresado en su desempeño profesional y en su formación por una cultura general e integral. Además, estimula, asesora y controla el proceso de investigación científico estudiantil.

Docentes adjuntos a las sedes municipales de la universidad pedagógica: docentes en ejercicio con cualidades profesionales y humanas que le permiten enfrentar el proceso formativo del profesional de la educación en las sedes municipales de la universidad pedagógica. Desde su vínculo laboral con una escuela del municipio correspondiente y, de forma simultánea, realizan su función en la sedes municipales de la universidad pedagógica. Se caracterizan por el dominio del modo de actuación del profesional de la educación, de los contenidos correspondientes, por tener experiencia en el desarrollo de la investigación educativa, saber emplear las nuevas tecnologías de la información, ser capaces de producir materiales científicos de

apoyo a la docencia en todas sus variantes, entre otras. Tienen una alta sensibilidad humana que se manifiesta en los valores que caracterizan a un educador martiano, marxista, fidelista, en síntesis, revolucionario.

Desde otro ángulo del análisis, en las condiciones anteriores a la universalización, los componentes organizacionales del plan de estudio, se correspondían con los contextos de actuación del profesional en formación, es decir, el componente académico se desarrollaba casi en su totalidad en el instituto, el laboral en la práctica docente y el investigativo, en su esencia dirigido a los procesos vinculados con la escuela.

Sin embargo, en condiciones de universalización, con la aparición de determinados contextos formativos concurrentes, los componentes se proyectan en una nueva dimensión, en la que conservan su identidad, pero a la vez se fusionan a través de la actividad integradora en que se implica el docente en formación.

De manera que en la microuniversidad, en la sede central y en la sede municipal, en forma simultánea, se concretan los componentes académico, laboral e investigativo, al desarrollarse las acciones que, en el proceso formativo del profesional de la educación, se realizan desde un enfoque holístico, en el que se considera su inserción en los procesos reales que transcurren en la educación correspondiente y que el docente en formación suele desarrollar, con la ayuda del tutor.

Por tanto, esto permite sustentar un enfoque profesional del proceso, que propicie la profesionalización temprana del docente en formación, con el fin de alcanzar el desarrollo de las habilidades profesionales en la etapa de la formación inicial.

Es así que, el proceso formativo en condiciones de universalización, produce un desplazamiento en el tiempo hacia los primeros años de la carrera, de la asimilación y desarrollo en el docente en formación de habilidades profesionales que, con anterioridad incorporaba, incluso, después de algunos años de graduado.

De hecho entonces el proceso formativo en condiciones de universalización alcanza un grado superior de complejidad, dado por el incremento de los agentes de socialización, de los contextos formativos concurrentes y del tipo de relaciones que se establecen.

Es así que este autor, en consecuencia con el análisis realizado, plantea que el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, se manifiesta en diferentes dimensiones, asociadas a los diferentes

contextos formativos concurrentes. Estas son:

- Dimensión profesional-colectiva.
- Dimensión personalizada-asistida.
- Dimensión directiva-integradora.

Dimensión profesional-colectiva: predomina durante la etapa que en condiciones de cursos intensivos, con carácter interno, se realiza en la sede central y en los encuentros que se realizan en la sede municipal. En la etapa intensiva, el proceso formativo se caracteriza por la prevalencia de la actividad académica, aunque con un enfoque profesional. Predominan las formas organizativas tipificadas en la clase. Durante la etapa intensiva el estudiante, profesional en formación, es preparado para que, a partir del 2do año de la carrera, se incorpore a la microuniversidad. Los cursos intensivos tienen como objetivo:

- Consolidar los intereses vocacionales hacia la profesión, teniendo en cuenta la óptica martiana para desarrollar sobre todo el compromiso social, más que el interés individual, para lo cual se instrumentará un sistema de trabajo político e ideológico que permita formar un educador comprometido con los principios éticos de la profesión, fundamentados en las ideas martianas, marxistas y fidelistas.
- Alcanzar la nivelación académica en los aspectos considerados básicos para el ejercicio de la profesión: Lengua Materna, Cálculo e Historia de Cuba, desarrollando de manera simultánea las habilidades para el empleo de las nuevas tecnologías de la información (TV, video, computadora), tanto para su autopreparación como para ejercer la docencia, de manera que estén en condiciones de gestionar con eficiencia la información y sobre su base, instrumentar las estrategias educativas de las que es responsable y de su crecimiento profesional.
- Capacitar a los profesionales en formación, mediante acciones que propicien la autodisciplina consciente, el conocimiento básico de la profesión, de las características del Sistema Nacional de Educación y de los alumnos, y en los fundamentos pedagógicos y psicológicos, que le permitan incorporar las herramientas imprescindibles para que, con ayuda del tutor, pueda desarrollar con acierto el proceso de enseñanza aprendizaje en la microuniversidad del nivel

para el cual se prepara.

A partir del segundo año, se realizan encuentros presenciales programados en la sede municipal de la universidad pedagógica, para continuar su preparación desde el componente esencialmente académico. El proceso formativo en la sede municipal, en las asignaturas que se relacionan con el ejercicio de la profesión, se corresponde con la explicación necesaria de las experiencias prácticas que van surgiendo de la actividad que realiza en la microuniversidad el profesional en formación. En la sede municipal de la universidad pedagógica, se le da continuidad a la preparación académica del futuro profesional, lo que contribuye al desarrollo de una cultura general e integral.

Dimensión personalizada-asistida: se desarrolla entre el docente en formación y el tutor, donde este último asume la atención integral del profesional en formación durante toda su carrera. Esta dimensión del proceso formativo se caracteriza por la estrecha relación entre el docente en formación y su tutor. El tutor actúa como crítico constructivo, ayudando al estudiante a salir de las dificultades, comprobando si ha adquirido las competencias de aprender a aprender y de aprender a enseñar para aprender. “No es un profesor en el sentido usual, su trabajo no consiste solo en transmitir información”^{lxiv}. El tutor asume las siguientes funciones:

- Regula en su expresión integral, la actuación del docente en formación en el proceso de enseñanza aprendizaje que conduce en el grupo clase en la microuniversidad.
- Coordina con los directivos de la escuela y el municipio las acciones del trabajo metodológico en las que el docente en formación desempeña un papel protagónico.
- Colabora con el docente en formación para determinar problemas profesionales que se manifiestan en su radio de acción para ser resueltos por la vía científica.
- Orienta, en su condición de asesor, el trabajo científico estudiantil del docente en formación en la solución de un problema de la escuela y para la escuela.
- Estimula la solución de problemas de la escuela por la vía del trabajo científico estudiantil, ayudando a la participación del estudiante en la presentación de sus experiencias en eventos y actividades científicas.

- Establece las relaciones pertinentes con los demás miembros del colectivo de año de los estudiantes que tiene a su cargo, propiciando el intercambio sistemático, según se defina, entre los profesores de la sede municipal de la universidad pedagógica, los de la universidad pedagógica y los tutores, con el fin de establecer el diagnóstico y realizar la evaluación del futuro profesional.

Dimensión directiva-integradora: el docente en formación se inserta en la escuela microuniversidad y forma parte activa del claustro de ese centro. Por tanto, todo el sistema de relaciones que existen en la escuela, constituyen elementos formativos para el futuro profesional. En esa microuniversidad, todo en su integralidad contribuye a la formación del profesional. Es preciso tener en cuenta que el docente en formación, no es un observador pasivo de la realidad escolar, él es parte de esa realidad, le da a su vez cuerpo a esa realidad y determina en su transformación, que a la vez influye en su desarrollo.

En la escuela, para asegurar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, se instrumenta un sistema que tiene como objetivo general, optimizar el proceso educativo del centro, con el fin de alcanzar la formación integral de las nuevas generaciones. Este es el Sistema de Trabajo Metodológico. El profesional en formación, que se inserta como participante activo del proceso en la microuniversidad, es sujeto del sistema de trabajo metodológico y por tanto, en el diseño integral de este hay que tenerlo en cuenta.

Los resultados del trabajo metodológico se concretan cuando el docente en formación desarrolla, con ayuda del tutor, el proceso de enseñanza aprendizaje en un grupo de alumnos del nivel de educación para el cual se prepara el futuro licenciado. Esta actividad, la realiza hasta su graduación, preferentemente con el mismo grupo clase que le fue asignado desde el segundo año.

El docente en formación enfrenta aspectos nuevos, relacionados con el campo de acción del nivel en el cual, una vez egresado, ejercerá la profesión, que le llegan a partir del contacto con la riqueza que brinda la práctica pedagógica diaria, en condiciones reales de una escuela determinada. Esto permite fundamentar la idea de que el proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela, asume personalidad propia como parte de la dimensión en la que se expresa el proceso formativo del futuro docente.

En contacto directo con los alumnos de la escuela, el profesional de la educación en formación, acelera el dominio del modo de actuación. Por tanto, a la vez que es sujeto de dirección del proceso educativo integral que se ejecuta en la escuela, es sometido a la influencia formativa que genera dicho proceso y en la dinámica que se establece, va descubriendo, desde las experiencias prácticas, los principios y leyes que integran las Ciencias Pedagógicas.

Es importante que se comprenda la dinámica de la relación entre las dimensiones del proceso formativo en condiciones de universalización, en especial, para el diagnóstico pedagógico, el diseño de las asignaturas y disciplinas, donde se determinan los contenidos que serán abordados en el encuentro presencial en la sede municipal de la universidad pedagógica, dada la estrecha relación que guardan entre sí.

Al tenerla en cuenta, se establece una interrelación (que acerca más la pedagogía a la realidad y a la vez la valida en sus principios) en la contradicción *realidad educativa local-conocimiento pedagógico sistematizado en los referentes teóricos*, que permiten al estudiante acelerar la construcción de su propio conocimiento, hacerlo consciente y en esa dialéctica incorporarlo en el ejercicio de la profesión en un proceso intenso, rico en experiencias, que da fundamentos a una proyección desarrolladora del proceso formativo.

Como parte de su formación integral, el docente en formación, bajo la orientación del tutor, y desde un problema científico de la escuela, ejecuta acciones de investigación pedagógica que dan solución a este problema.

Por tanto, el estudiante investiga en la escuela y para la escuela, bajo este proceso desarrolla las habilidades investigativas-profesionales correspondientes, que forman parte del modelo del profesional, pero de manera simultánea soluciona un problema real, de carácter pedagógico, que tiene una significación práctica para la escuela y a la vez es un elemento, que se incorpora en la estrategia con un carácter formativo que determina en la formación integral del futuro docente. En este proceso, se establece la relación de lo singular (problemas de la escuela), lo particular (formulación del problema) que se alcanza a través de un proceso de abstracción y lo general, expresado a través de las leyes de la pedagogía y de su metodología de

investigación, que permiten encontrar una solución del problema e introducirlo en la práctica.

Como resultado del análisis que realizó, este autor expresa, a modo de generalizaciones, las características del proceso formativo en condiciones universalización:

- Desde los primeros años de la carrera, el profesional para la educación, se forma bajo la influencia de contextos pedagógicos formativos en su esencia diferentes: la universidad pedagógica, la sede municipal de la universidad pedagógica y la microuniversidad (con énfasis en este último).
- El proceso formativo del profesional de la educación se desarrolla con la participación directa de los siguientes agentes de socialización: el docente en formación; el profesor de la universidad pedagógica; la familia del docente en formación; los alumnos de la microuniversidad; la familia de los alumnos de la microuniversidad; el tutor del docente en formación; el colectivo pedagógico de la microuniversidad; el docente adjunto de la sede municipal de la universidad pedagógica; los metodólogos municipales; los líderes de la comunidad (con predominio de la actividad del tutor).
- Predomina la actividad independiente del futuro profesional en su formación; en esta se conjuga la orientación necesaria y el empleo de las tecnologías (video, TV, computadora).
- El proceso formativo es multidimensional, con características concretas en cada contexto.
- Anticipación de las experiencias prácticas en su presentación real, contextualizada, en su manifestación íntegra y total.
- Apropiación de la concepción pedagógica cubana y universal, desde la realidad educativa local, sobre la base de la participación del docente en formación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela-microuniversidad.
- Incremento del protagonismo y la responsabilidad del futuro egresado en su formación integral.
- Ampliación de los conocimientos y habilidades de los profesionales en formación respecto al uso de las nuevas tecnologías.

- Elevación del nivel profesional de los profesores adjuntos, lo que reporta al municipio un incremento de la calidad docente.
- La sede de la universidad pedagógica produce la aparición de nuevas relaciones que propician la superación integral del claustro docente del municipio. Se erige como importante institución que aporta a la cultura general integral del territorio.
- Incremento notable de la producción científica del claustro de la universidad pedagógica potenciándose su desarrollo científico-pedagógico.
- Amplio uso del soporte electrónico, el video y la TV, como importantes vías auxiliares en la formación del profesional de la educación.
- Se potencia la producción científica territorial en el desarrollo de materiales, cursos, ponencias, textos y medios de enseñanza como apoyo a la formación semi presencial que se instrumenta con la universalización.
- Formas nuevas de la organización en la universidad pedagógica, también para la educación superior, reportan importantes experiencias en la transformación integral de los futuros profesionales.
- El docente en formación se caracteriza por tener mayor compromiso y una visión más integral de su carrera, a partir de desarrollar, en un plazo más breve, el modo de actuación de la profesión.

Las nuevas relaciones que se originan entre la universidad pedagógica, la microuniversidad y la sede municipal de la universidad pedagógica, son el resultado de un proceso de transformaciones radicales que en la formación del profesional se incorporaron en los últimos años. El desarrollo educacional respecto a las fuerzas técnicas en cada territorio y las condiciones materiales actuales con la generalización en todas las escuelas del país de TV, videos y computadoras, permiten materializar un nuevo proyecto de universidad pedagógica extramuros.

Sobre la base de las nuevas relaciones, surgen nuevas regularidades que se manifiestan en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. El autor de la tesis, a partir del análisis del proceso formativo en condiciones de universalización y de las características antes expresadas, deja establecidas las siguientes:

Primera regularidad: "La coherencia pedagógica en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, guarda relación con

el diagnóstico pedagógico contextual-integrador del estado pedagógico correspondiente.”

La coherencia pedagógica representa el grado de coordinación intencional que se establece entre las distintas acciones de intervención transformadora que se realizan sobre el profesional de la educación en formación desde los distintos contextos formativos, sobre la base de su conocimiento integral y multilateral.

Esta regularidad se manifiesta al reconocer la necesidad de establecer mecanismos de coordinación que permitan complementar, es decir, desarrollar en armonía la materialización de las acciones que se generan en los diferentes contextos formativos, las que ejercen influencia directa sobre el proceso de formación del profesional de la educación.

Desde esta perspectiva, se asume que se organice un proceso formativo donde todas las acciones (o procesos concurrentes) que determinan en la formación integral del futuro profesional, se desarrollen intencionalmente por el colectivo pedagógico, evitando procesos espontáneos o ajenos que puedan afectar la calidad del egresado.

Esta regularidad nos conduce a determinar los tipos de relaciones que surgen bajo los elementos componentes y dinamizadores del proceso formativo en condiciones de universalización.

Segunda regularidad: “Cuanto se aprecia mayor coherencia pedagógica, generalmente el tutor es el agente de socialización que armoniza, mediante el diagnóstico pedagógico, el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización”.

Se pudo constatar, como parte de la introducción parcial de la estrategia diseñada, que cuando el tutor asume la coordinación entre los demás agentes de socialización, que se desempeñan en los diferentes contextos formativos y tiene participación activa en las decisiones que se toman respecto a las acciones que se diseñan, así como en el control de su ejecución y la valoración de sus resultados, se logra mayor coherencia pedagógica que redundará en una mejor calidad del docente en formación.

El estudiante, desde el 2do año de su carrera, se vincula al proceso de enseñanza aprendizaje del nivel correspondiente para el cual se prepara. Las vivencias de la realidad pedagógica de ese contexto, están determinadas por las particularidades de esa escuela, esa aula, el profesor, los niños, niñas, adolescentes o jóvenes, la

comunidad, la familia y otros factores que determinan el carácter singular de su manifestación.

La experiencia de la que se va apropiando el profesional en formación, se conforma a partir de enfrentar la dirección de un proceso de enseñanza aprendizaje (el de la escuela-microuniversidad), con ayuda del tutor, en toda su integralidad.

Por tanto, es imprescindible el control (por el tutor) de las situaciones pedagógicas que aparecen en ese proceso, para poder establecer las generalizaciones e inferencias que desde nuestras concepciones pedagógicas, den fundamento a las manifestaciones empíricas con las que se relaciona el profesional en formación, desde su intervención en un contexto que se expresa en su singularidad a partir de su determinación concreta en el espacio y el tiempo.

En la microuniversidad, el profesional de la educación en formación es sometido a la acción del tutor y al efecto instructivo, educativo y desarrollador que propician las experiencias pedagógicas que le brindan el vínculo al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela-microuniversidad del nivel de educación para el cual se forma.

Al asumir la relación *universidad pedagógica - microuniversidad - sede municipal de la universidad pedagógica, en su personalización, docente en formación-profesor de la universidad pedagógica-tutor-colectivo pedagógico de la microuniversidad-docentes adjuntos-alumnos del grupo clase-familia-lideres comunitarios*, como expresión cualitativamente nueva que genera la universalización, es importante comprender la necesidad de redimensionar el proceso de diagnóstico pedagógico. Este autor considera que un proceso de diagnóstico pedagógico ajustado a las condiciones de universalización, contribuiría de modo importante a la unidad y coherencia imprescindible del proceso formativo del profesional de la educación.

El análisis realizado posibilitó explicar las nuevas condiciones a partir de considerar el proceso formativo con carácter multidimensional, el que se materializa en los contextos formativos concurrentes, cada uno con características propias que los identifican y desde las relaciones que se establecen entre el estudiante como centro del proceso y los demás agentes de socialización.

En estas condiciones, el diagnóstico pedagógico incrementa su importancia y se

hace más compleja su realización, pues debe integrarse en la práctica pedagógica en un proceso en el que están presentes un número significativo de objetos de diagnósticos entre los que se establecen vínculos que hacen de su relación a su vez, otro objeto de diagnóstico. Por otro lado, el proceso de diagnóstico pedagógico contextual integrador, expresión de un enfoque diferente, personalización del proceso formativo, expresión del pensamiento pedagógico consecuente con la síntesis entre la concepción socio histórico cultural y la pedagogía cubana, expresión del humanismo martiano, es en sí mismo elemento importante en la formación del profesional.

El modelo propuesto se sustenta en la contradicción dialéctica existente entre el carácter multilateral del proceso formativo y el modo de actuación del profesional, como unidad, expresión en síntesis de la contradicción entre el objeto en sus múltiples relaciones y el objetivo que se concreta en formar un profesional integral e integrador para la actuación.

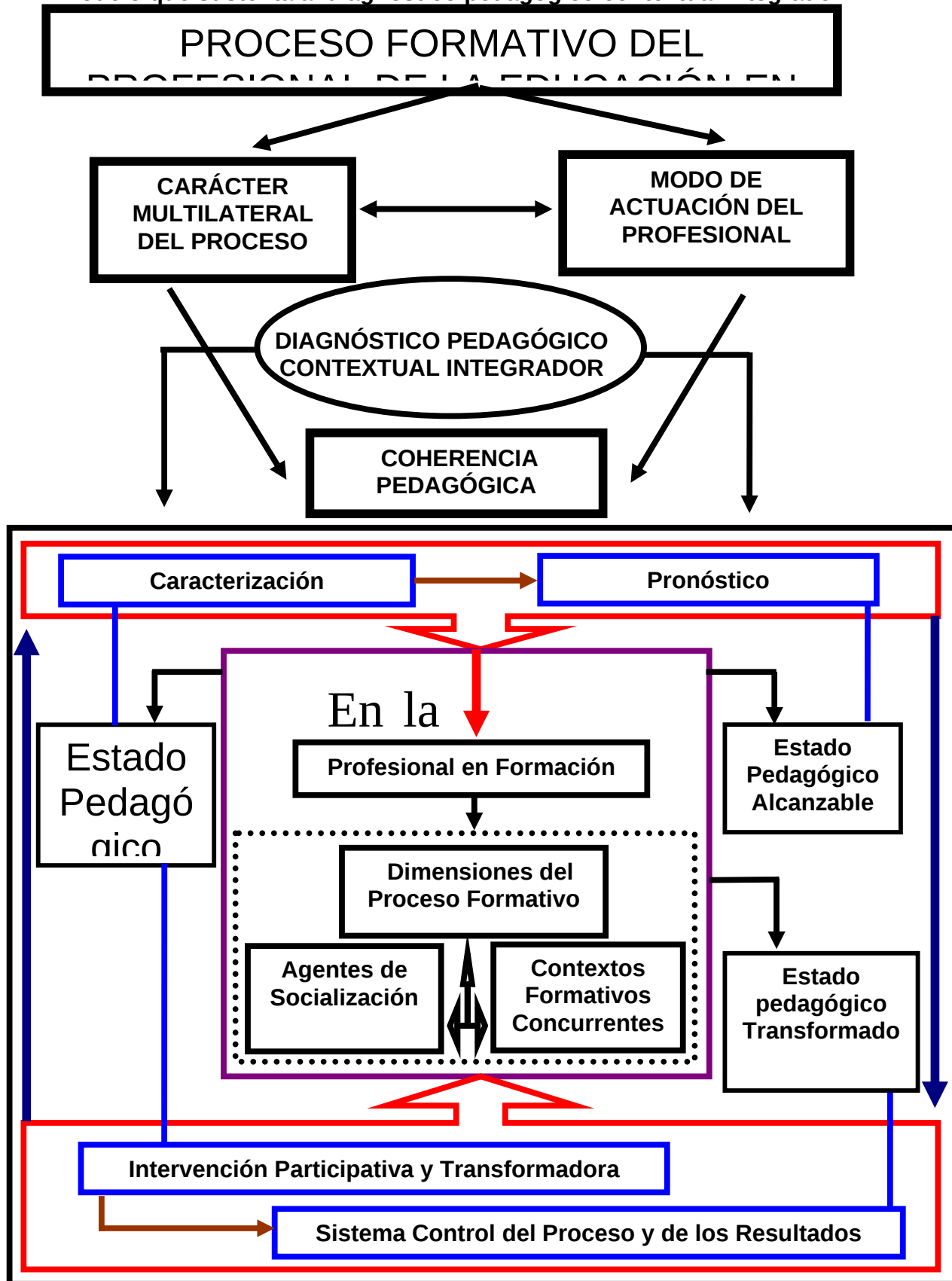
En esta contradicción se manifiesta una nueva cualidad que está dada en la necesaria integración armónica de las influencias formativas que se ejecutan desde los diferentes contextos formativos concurrentes y que denominamos coherencia pedagógica. El elemento dinamizador que propicia la integración de las influencias, según este investigador, es el diagnóstico pedagógico contextual-integrador que, asume esta nueva función.

Pero la transformación de los contextos formativos no ocurre sin la participación activa del propio profesional en formación, por lo que se establece una interacción dialéctica de la que resulta una educación integral de calidad. De esta forma, según el modelo propuesto, no hay procesos aislados, forman un sistema; el profesional en formación se inserta en la realidad educacional de su localidad, la cual es parte

activa en su formación, pero el docente en formación es protagonista, junto a otros factores, de la transformación integral del contexto educativo local.

El modelo que se presenta a continuación, sustenta al diagnóstico pedagógico contextual integrador y permite establecer, la estrategia para la armonización de las influencias en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización:

Modelo que sustenta al diagnóstico pedagógico contextual integrador



El diagnóstico pedagógico contextual integrador que se propone en la tesis adopta la siguiente secuencia:

1. Estudio del modelo del profesional, en particular, del modo de actuación del profesional de la educación.
2. Diseño metodológico para la exploración pedagógica.
3. Ejecución de la exploración pedagógica, considerando la tríada potencialidades-insuficiencias-factores ponderados.
4. Determinación del estado pedagógico de partida.
5. Predicción del estado pedagógico objetivamente alcanzable.
6. Intervención participativa y transformadora orientada al desarrollo.
7. Determinación del estado pedagógico transformado.
8. Nueva intervención participativa y transformadora orientada al desarrollo.

Es importante tener presente que el referente para la realización del proceso formativo en condiciones de universalización, será a partir de diagnosticar desde la actividad del docente en formación, determinando sus potencialidades, insuficiencias y factores ponderados que favorecen o perjudican el proceso, contrastando la información con el modo de actuación definido en el modelo del profesional, procesando desde este referente hacia los contextos formativos concurrentes, las dimensiones y los agentes de socialización.

Por tanto, las acciones estarán dirigidas al perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela microuniversidad, del sistema de trabajo metodológico, tanto en la microuniversidad como del equipo municipal, así como del funcionamiento integral de la sede municipal de la universidad pedagógica, todo lo cual incluye acciones de capacitación y superación del personal pedagógico y acciones directas sobre el docente en formación.

En el esquema que representa el modelo, se identifica la concepción general que sobre el diagnóstico pedagógico se defiende en la tesis, aplicado a la formación del profesional de la educación en condiciones de universalización. Se es consecuente

con la idea de que el diagnóstico pedagógico es expresión de un proceso continuo, que se integra con cuatro procesos que tienen identidad propia, pero que a su vez se condicionan mutuamente estableciendo relaciones de sistema.

En el esquema del diagnóstico pedagógico contextual-integrador en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, establecemos lo siguiente:

- Se expresa la relación causal entre caracterización-pronóstico y estrategia de intervención-sistema de control.
- La estrategia de intervención y el sistema de control están determinados por la caracterización-pronóstico.
- El estado pedagógico de partida se determina por los parámetros pedagógicos que caracterizan la actividad laboral del docente en formación, así como la de los contextos formativos concurrentes y la de los agentes de socialización, que se manifiestan en las dimensiones del proceso.
- El pronóstico de los estados pedagógicos objetivamente alcanzables se expresan mediante la predicción de los posibles estados pedagógicos que objetivamente pueden alcanzarse en determinados plazos por el docente en formación, expresados en las dimensiones del proceso formativo.
- La estrategia de intervención se diseña con la integración de acciones de carácter multilateral, dirigidas a transformar al profesional en formación, los demás agentes de socialización, los contextos pedagógicos concurrentes y al proceso formativo a través de las dimensiones establecidas. Las acciones de la estrategia se producen simultáneamente, desde y en la universidad pedagógica, hacia y en la sede municipal de la universidad pedagógica y en la microuniversidad. Entre ellas se establece una relación de sistema complementándose unas a otras.
- El sistema de control se diseña teniendo en cuenta la estrategia de intervención y como referencia el estado pedagógico resultante del pronóstico. Con este sistema se determina la certeza de las acciones desarrolladas y el proceso de transformaciones resultante que dan lugar a un estado pedagógico transformado, determinado por una nueva caracterización-pronóstico.

El proceso explicado transcurre en espiral por lo que la nueva caracterización-pronóstico, es

propia de un estado pedagógico que se ubica en un peldaño superior del desarrollo. De acuerdo con lo expuesto, el diagnóstico pedagógico aporta la coherencia requerida por el sistema de influencias al que, desde las dimensiones del proceso, es sometido el docente en formación.

2.3 Estrategia pedagógica para la armonización de las influencias en el proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización

Los logros en la formación de los profesionales de la educación en Cuba, fueron evidenciados en la tesis en uno de sus epígrafes, sin embargo, el continuo desarrollo y perfeccionamiento de este proceso, condicionado por la situación socio-histórica concreta, determinan el surgimiento de nuevos problemas que precisan de respuesta apropiada.

Hoy, es más amplio el campo de actuación donde el profesional de la educación tiene que desempeñarse. Más que la instrucción que debe brindar a las nuevas generaciones, su accionar está dirigido a la formación integral del alumno, formar un hombre nuevo con una vocación humanista que se sensibilice con y de su aporte en la solución de los problemas de sus educandos y la sociedad en su conjunto.

Al evaluar estos aspectos, sobre la base del estudio del proceso formativo del profesional de la educación, el análisis bibliográfico correspondiente y la experiencia de trabajo del investigador, el autor de la tesis pudo elaborar una estrategia para la armonización de las acciones en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. A continuación se presentan los distintos aspectos que la componen

Objetivo de la estrategia:

- Contribuir a la coherencia pedagógica del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización a partir de la aplicación de un diagnóstico pedagógico contextual-integrador.

En la elaboración de la estrategia, se consideró el análisis estratégico a partir de la aplicación de la matriz compuesta por las posibles ventajas, desventajas, posibilidades y retos. A continuación se relacionan los aspectos que componen esta

matriz:

Ventajas:

- ❖ Los profesionales de la educación se forman en el municipio
- ❖ El profesional de la educación se forma de manera integral, en contacto directo con la realidad educacional de su territorio.
- ❖ Se propicia el desarrollo de las potencialidades de los docentes en ejercicio, al enfrentar el proceso de formación de los profesionales con sus particularidades y exigencias.
- ❖ La elaboración de materiales para la docencia, se incrementa y revitaliza, a partir de la participación de los profesores adjuntos a la universidad pedagógica.
- ❖ El docente en formación enfrenta desde el segundo año de su carrera y con ayuda del tutor, la docencia de un grupo clase con responsabilidad total de su desarrollo.
- ❖ El docente en formación potencia sus cualidades para enfrentar los problemas de la profesión y darles solución por la vía científica.
- ❖ La computación, el video y la televisión incrementan su papel, como medios de enseñanza, en la formación de los profesionales de la educación, lo cual se corresponde con el protagonismo de estos medios en el posterior ejercicio de la profesión.

Desventajas:

- ❖ Insuficiente conocimiento del modelo del profesional de la educación que se desea formar.
- ❖ Inexperiencia en la educación superior por parte de los profesores adjuntos.
- ❖ Desigual preparación en lo que respecta a la cultura general integral, de los docentes en ejercicio.
- ❖ Diversidad de contextos concurrentes en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.
- ❖ Los mecanismos y niveles organizativos que existen, tienen limitaciones para desarrollar acciones que propicien la coordinación y, en consecuencia, la armonización del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.
- ❖ Existencia de docentes en ejercicio aún no graduados del nivel superior.
- ❖ Déficit de profesores en el territorio que se compensa con docentes en formación.

Posibilidades:

- ❖ Existencia de personal capacitado y con experiencia en todos los niveles de educación, para elegir los profesores adjuntos y tutores.
- ❖ Incremento cuantitativo y cualitativo de los agentes de socialización participantes en el proceso formativo del docente en formación.
- ❖ Experiencia en el trabajo de los profesores adjuntos.
- ❖ Antecedentes en la organización de la práctica docente en Brigadas Municipales.
- ❖ Potencialidades del municipio para crear las condiciones y asumir al más alto nivel, el proceso de universalización, cumpliendo con éxito el encargo social en la formación del profesional
- ❖ Experiencia en la integración entre la universidad pedagógica y la dirección de educación en el nivel de base, lo que viabiliza y fundamenta el accionar de ambas instituciones sin perder su identidad, en función del objetivo de lograr un profesional de la educación martiano, marxista y fidelista con un alto nivel para el desempeño de la profesión.
- ❖ Condiciones materiales, entre las que se destaca, la existencia en todas las escuelas del país, de la computación, el video y la TV, lo que conduce a que estos medios tengan una presencia significativa en el proceso formativo del docente en formación.
- ❖ Existencia de la universidad pedagógica con claustros consagrados y de alto nivel, que acumula experiencia en la dirección científico metodológica del proceso formativo del docente en formación atendiendo a criterios de centralización-descentralización, expresados en la dinámica de la relación objetivos estatales (definidos en el modelo del profesional)-diagnóstico pedagógico.
- ❖ Implicación de las instituciones estatales y del Partido a nivel de municipio, provincia y nación, en la consolidación, como experiencia cubana única, de la formación del profesional en condiciones de universalización.
- ❖ Comunidad de intereses en la necesidad de lograr egresados cualitativa y cuantitativamente superiores.

Retos:

- ❖ La solución del déficit de profesores que pueda existir en los municipios correspondientes con promociones cualitativamente aceptables.
- ❖ La consolidación del funcionamiento de las microuniversidades, a partir de que

sean un modelo positivo para el docente en formación. Esto implica lograr procesos tendientes a la excelencia en las escuelas en cuestión, en correspondencia con las potencialidades y condiciones concretas.

- ❖ La elevación de la cultura general integral y técnico profesional de los profesores adjuntos y en general los claustros de los municipios.
- ❖ El establecer los mecanismos y niveles organizativos que tengan como fin propiciar la armonización del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.

Misión:

- ❖ Proporcionar a los agentes de socialización, participantes directos de la formación del profesional de la educación en condiciones de universalización, una alternativa estratégica para propiciar la coherencia pedagógica del proceso formativo, sobre la base de un diagnóstico pedagógico contextual-integrador.

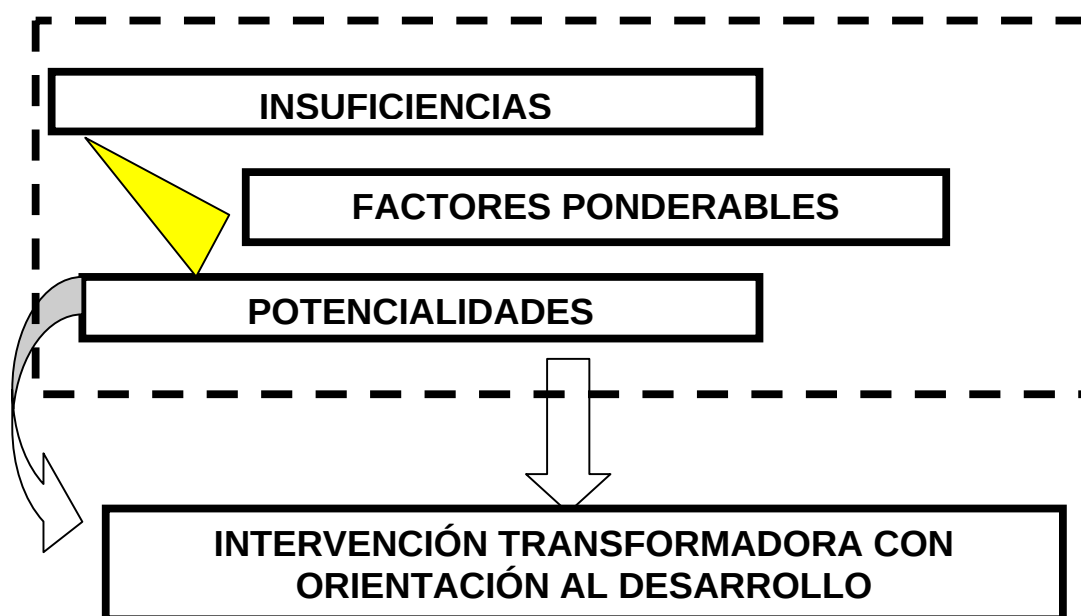
Visión:

- ❖ Se cuenta con una estrategia, basada en el diagnóstico pedagógico contextual-integrador, mediante la que los agentes de socialización armonizan las acciones formativas del proceso en condiciones de universalización. El profesional de la educación se forma en la coherencia pedagógica, elevando su capacidad de integración para aportar una solución pertinente ante los problemas de la profesión que enfrenta en el ejercicio de la profesión.

La estrategia de armonización de las acciones formativas, se fundamenta en el diagnóstico pedagógico contextual-integrador, el cual se aplica:

1. A los contextos pedagógicos: universidad pedagógica; sede municipal de la universidad pedagógica, microuniversidad. Con énfasis creciente en este orden.
2. Según los agentes de socialización implicados: docente en formación; profesores de la universidad pedagógica; alumnos de la microuniversidad; tutores en las microuniversidades; docentes adjuntos de la sede municipal de la universidad pedagógica; En correspondencia con las particularidades contextuales pueden considerarse metodólogos adjuntos del municipio; profesores o maestros de la escuela-microuniversidad; familia de los alumnos de la microuniversidad; familia del docente en formación; líderes de la comunidad.
3. En las dimensiones del proceso formativo: profesional-colectiva, personalizada-asistida y directiva-integradora.

Su aplicación se realiza según la siguiente lógica:



Con el esquema se quiere significar, que el punto de origen del proceso está en las insuficiencias para el ejercicio de la profesión que, desde la práctica pedagógica, se caracterizan para cada docente en formación. Estas se confrontan con los factores ponderables

asociados, que se identifican como aquellos que surgen vinculados al proceso sin formar parte integrante del mismo, pero que deben ser considerados como factores que pudieran incidir en forma negativa o positiva en su desarrollo. Se determinan las potencialidades, las cuales son la base para la intervención transformadora orientada al desarrollo. En resumen: se resuelven las insuficiencias, desde las potencialidades del docente en formación.

Pasos para aplicar la estrategia:

- Estudio de la situación pedagógica de partida.
- Caracterización del funcionamiento de las estructuras, niveles organizativos y de los agentes de socialización que intervienen en la estrategia.

- Análisis integral del estado pedagógico para aplicar la estrategia y toma de decisiones respecto a los ajustes necesarios y la definición de la incorporación de las acciones complementarias.
- Aplicación de la estrategia.
- Valoración del impacto de la aplicación de la estrategia, a partir del análisis del proceso y los resultados parciales y finales.

Niveles organizativos existentes que modifican su contenido y que tienen participación importante en la estrategia:

- ❖ Consejo de Dirección Integrado. (anexo 8)
- ❖ Consejo Científico Territorial. (anexo 9)
- ❖ Profesor Adjunto. (anexo 10)

Niveles organizativos que se originan de las condiciones de universalización:

- ❖ Microuniversidad.
- ❖ Profesor tutor.
- ❖ Sede municipal de la universidad pedagógica.

Direcciones estratégicas y sus acciones en cada dimensión.

I. Caracterización del estado pedagógico de partida

1. En la dimensión profesional-colectiva:
 - a. Determinar las potencialidades y limitaciones para el ejercicio de la profesión del docente en formación.
 - b. Realizar el análisis del currículum y compararlo con las condiciones reales de los estudiantes, diseñándolo en función de los problemas profesionales que enfrentará en la microuniversidad.
 - c. Precisar las potencialidades de la familia y la comunidad para contribuir a la formación integral del profesional de la educación.
 - d. Establecer una evaluación de las potencialidades y limitaciones del colectivo pedagógico y las condiciones materiales del contexto, contrastándolas con el estado pedagógico de partida de los estudiantes.
2. En la dimensión personalizada –asistida:
 - a. Realizar un estudio integral de los posibles tutores, tomando en cuenta las potencialidades e insuficiencias de los docentes en formación.

- b. Elaborar un análisis integral de la situación pedagógica de la escuela que se propone como microuniversidad.
- 3. En la dimensión directiva-integradora:
 - a. Realizar un estudio integral de las características de los posibles grupos-clases donde ejercerá el docente en formación.
 - b. Desarrollar un análisis de las potencialidades de la familia de los alumnos del grupo clase donde ejercerá el docente en formación.
 - c. Concretar en un análisis las principales potencialidades educativas del claustro y de la comunidad de la microuniversidad donde ejerce el docente en formación.

II. Predicción del estado pedagógico objetivamente alcanzable.

- 1. En la dimensión profesional-colectiva:
 - a. Modelar el comportamiento del docente en formación en el colectivo; la proyección integral en el análisis y defensa de sus puntos de vista para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2. En la dimensión personalizada –asistida:
 - a. Describir el desarrollo que debe alcanzar el docente en formación en la planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje con ayuda del tutor.
- 3. En la dimensión directiva-integradora:
 - a. Modelar las habilidades profesionales y el comportamiento integral del docente en formación en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

III. Intervención transformadora.

- 1. En la dimensión profesional-colectiva:
 - a. Realizar la introducción de modificaciones en el currículo según se determine a partir de la caracterización y el pronóstico realizado.
 - b. Estructurar el sistema de trabajo metodológico para los distintos niveles organizativos que participan del proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización, estableciendo su carácter contextual y sus nexos intercontextuales.
 - c. Ejecutar la elaboración y aplicación de las acciones de superación para los docentes de la sede central, adjuntos a las sedes municipales

y otros agentes de socialización que participan del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.

d. Introducir acciones correctivas individuales, según las necesidades del docente en formación.

e. Coordinar las acciones correctivas con la familia del docente en formación según sus posibilidades.

f. Coordinar acciones formativas específicas con instituciones de la comunidad donde funciona la sede, a partir de las potencialidades detectadas.

2. En la dimensión personalizada-asistida.

a. Retomar el estudio integral de los tutores para orientar la consolidación de su idoneidad sobre la base de un sistema de superación pertinente y armónico, que implique la escuela, la sede municipal y la sede central.

b. Propiciar la sistematización de las sesiones de debate metodológico entre el tutor y el docente en formación.

c. Determinar un problema científico de la escuela-microuniversidad y su posible solución por el docente en formación con ayuda del tutor.

d. Propiciar la conciliación, por el tutor, de las acciones que se realizan desde cada contexto formativo, sobre la base de los problemas pedagógicos del grupo clase que atiende el docente en formación.

3. En la dimensión directiva-integradora:

a. Alcanzar la conciliación del sistema de trabajo metodológico del departamento, de la escuela microuniversidad y del equipo metodológico del municipio en función del desempeño profesional del docente en formación.

b. Propiciar la elaboración de materiales docentes y de medios de enseñanza, por el docente en formación, para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje del grupo clase correspondiente.

c. Establecer la vinculación del docente en formación, a través de diferentes formas, con la familia de los alumnos del grupo-clase donde desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

IV. Control del proceso y sus resultados.

1. En la dimensión profesional-colectiva:
 - a. Analizar de forma sistemática la evaluación del cumplimiento de los objetivos del currículo.
 - b. Realizar la evaluación sistemática de la efectividad del sistema de superación que se implemente.
 - c. Validar el sistema de trabajo metodológico que se desarrolle.
 - d. Evaluar en su integralidad la calidad y pertinencia de los materiales docentes elaborados.
2. En la dimensión personalizada-asistida.
 - a. Evaluar el cumplimiento de las orientaciones dadas por el tutor al docente en formación.
 - b. Validar el impacto del funcionamiento de los niveles organizativos y del resultado de su accionar hacia la armonización del proceso.
 - c. Evaluar los resultados y el proceso de investigación que desarrolle el docente en formación, según la orientación del tutor.
3. En la dimensión directiva-integradora
 - a. Establecer el diseño y ejecución de un sistema de control a las actividades vinculadas al ejercicio de la profesión del docente en formación, por parte del tutor y la participación de otros agentes de socialización, según las condiciones concretas.
 - b. Evaluar el cumplimiento del sistema de trabajo metodológico en la microuniversidad.
 - c. Evaluar el impacto del sistema de superación de los docentes de la microuniversidad.
 - d. Precisar la calidad de los materiales que elabore el docente en formación para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo-clase correspondiente.
 - e. Establecer el grado de desarrollo del docente en formación para el procesamiento de la información y el uso de las nuevas tecnologías en función de su preparación individual.

Recomendaciones para implementar la estrategia:

1. Realizar la entrega pedagógica como mínimo en dos momentos en la carrera del docente en formación: al incorporarse al instituto y al regresar a sus municipios

una vez aprobado el 1er año.

2. Que los profesores guías y coordinadores de año se designen en el primer año de la carrera.
3. Que el docente en formación que se ubica en la microuniversidad a partir del 2do año de la carrera, permanezca en el mismo centro hasta culminarla.
4. Que el binomio docente en formación-tutor, que es determinado en el 2do año de la carrera, sea permanente en tanto dure el proceso de formación inicial. Podrá cambiar atendiendo a razones excepcionales
5. El grupo clase de la microuniversidad donde el docente en formación ejerce la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, bajo la supervisión del tutor, no debe cambiar una vez que se designa en el 2do año de la carrera, a no ser por razones excepcionales.

Sobre los ejecutores de la estrategia

La designación y organización de los agentes que participan de la estrategia y la función de cada uno en el diseño que se presenta, es un aspecto sujeto a discusión y ajuste en el momento actual y en las etapas sucesivas de generalización del resultado en el proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización .

De tal modo que las ideas que se expresan aquí deben tomarse como sugerencias cuya validación preliminar permite que sean asumidas, pero con la mediación del criterio y la experiencia de los introductores y el análisis de las condiciones específicas de cada contexto.

La estrategia se aplica en correspondencia con las dimensiones del proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización, para lo cual se proponen los agentes de socialización , como encargados de ejecutar las acciones:

En la dimensión profesional-colectiva:

- A nivel de sede central, a nivel de carrera, ejecuta el coordinador de año apoyado por los profesores del colectivo pedagógico y los representantes de la organización estudiantil.
- A nivel de sedes municipales los colectivos pedagógicos por carreras, presididos por un docente adjunto experimentado e integrados por otros adjuntos y la representación estudiantil.

En la dimensión personalizada-asistida:

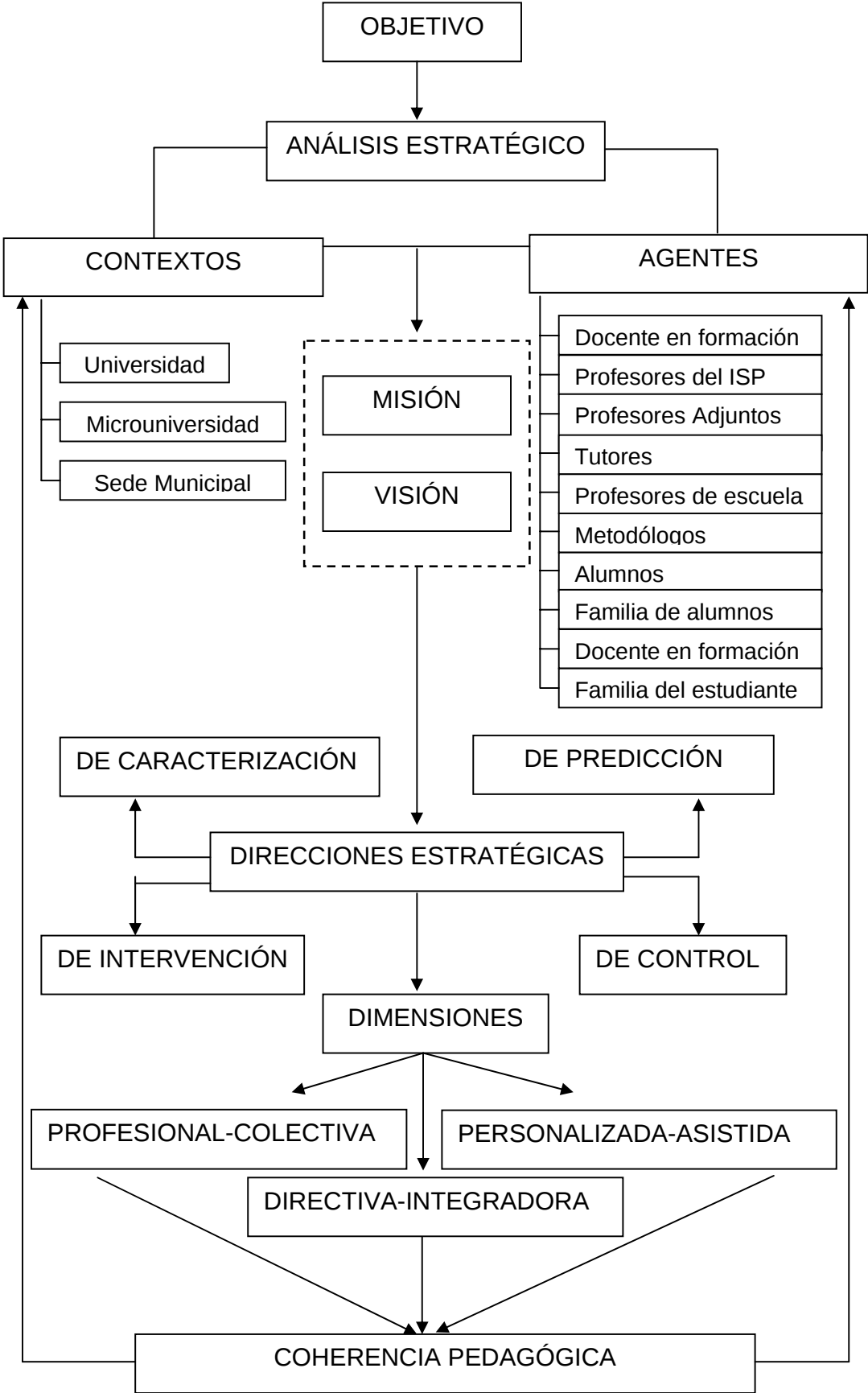
- A nivel de microuniversidad, el binomio tutor-docente en formación, con la responsabilidad del primero en el desarrollo del proceso, el cual, a partir del segundo año, adquiere el protagonismo principal para ejecutar la estrategia.

En la dimensión directivo-integradora:

- A nivel de microuniversidad, el propio docente en formación quien actúa y se transforma en interacción con los factores que determinan la integración armónica de las influencias formativas en esta dimensión: el tutor, el representante de la sede municipal y el profesor coordinador de la sede central que atiende la microuniversidad. Además de estos cuatro ejecutores principales, también participan, en correspondencia con las especificidades de las acciones: el representante del equipo metodológico del municipio, el jefe del departamento de la microuniversidad, representantes de la organización estudiantil universitaria y de la microuniversidad, de los padres de estos alumnos y de la comunidad.

En esta propuesta se tiene en cuenta que el primer año de la carrera se realiza en condiciones de internado, en la sede central del instituto. A partir del segundo año, el docente en formación se traslada a la microuniversidad, por lo que el tutor es el agente de socialización en mejores condiciones para establecer las coordinaciones pertinentes. No obstante, es imprescindible que en cada contexto y para cada dimensión existan los agentes designados que se responsabilicen con el diagnóstico contextual integrador.

Esquema de la planificación asumido para estructurar la estrategia



Aspectos a considerar en el diagnóstico pedagógico

Se sugieren algunos aspectos al diagnosticar el profesional en formación; el profesor de la universidad pedagógica; el profesor tutor; el docente adjunto; las condiciones materiales; los metodólogos municipales; el profesor de la microuniversidad; la familia; la comunidad; los estudiantes del grupo clase donde el docente en formación realiza la actividad profesional.

-Docente en formación:

- ❖ Datos generales: personales; familia; comunidad de residencia.
- ❖ Potencialidades en las esferas de la: cultura general; política e ideológica; académico-profesionales.
- ❖ Factores condicionantes que implican riesgo en el proceso formativo.

-Profesores de la Universidad Pedagógica.

- ❖ Grado de dominio y aplicación de las nuevas tecnologías de la información en el proceso formativo del profesional de la educación
- ❖ Experiencia en la dirección del proceso formativo en cursos intensivos.
- ❖ Preparación política y comprensión científico pedagógica de la formación del docente en condiciones de universalización
- ❖ Capacidad de dirección de la superación de postgrado.
- ❖ Preparación científico pedagógica para la producción de materiales de apoyo a la docencia.

-Profesor Tutor:

- ❖ Datos generales: personales; profesionales; superación académica; investigación.
- ❖ Capacidad de dirección: planificación: organización; ejecución; control.
- ❖ Preparación política y comprensión científico pedagógica de la formación del profesional en condiciones de universalización.
- ❖ Experiencia como tutor de docentes en formación.

-Profesor adjunto:

- ❖ Datos generales: personales; profesionales; superación académica; investigación
- ❖ Capacidad de dirección: planificación; organización; ejecución; control.
- ❖ Experiencia como profesor adjunto

-Condiciones materiales: laboratorios de computación; producción de materiales docentes; beca; correo electrónico; CDIP, fondos bibliográficos; Tv. , videos, otros

medios; medios de reproducción de materiales docentes; biblioteca, fondo bibliográfico

-Metodólogos municipales:

- ❖ Datos generales: personales; profesionales; superación académica; investigación
- ❖ Capacidad para dirigir el entrenamiento metodológico conjunto
- ❖ Preparación política y comprensión científico pedagógica de la formación del profesional en condiciones de universalización
- ❖ Capacidad de dirección: planificación; organización; ejecución; control.

-Profesor de la microuniversidad:

- ❖ Datos generales: personales; profesionales; superación académica
- ❖ Capacidad de dirección: planificación; organización; ejecución; control.
- ❖ Experiencia como profesor del nivel.

-Familia

- ❖ Funcionabilidad como núcleo (clima, relaciones, integrantes).
- ❖ Capacidad para influir en los hijos. Capacidad para fiscalizar la vida académica del profesional en formación
- ❖ Dominio de las insuficiencias diagnosticadas a sus hijos y acciones en ese sentido.
- ❖ Condiciones de vida. Actividad económica. Inserción en la comunidad. Nivel cultural. Expresión en una cultura general integral.

-Comunidad

- ❖ Esferas: sociopolítica; económica; cultural.
- ❖ Compromiso social, nivel de vida. instituciones y su influencia social, tendencias en el uso del tiempo libre.
- ❖ Capacidad de los factores e instituciones de la comunidad para influir en el profesional de la educación en formación y su familia.
- ❖ En la erradicación de insuficiencias
- ❖ En el desarrollo de potencialidades

-Estudiantes del grupo clase donde el docente en formación realiza la actividad profesional:

- ❖ Potencialidades en las esferas de las particularidades pedagógicas y didácticas, la cultura general; la política y la ideología

❖ Datos generales: familia; comunidad de residencia

-Factores ponderados que implican riesgo o que favorecen el proceso formativo.

En el capítulo que sigue, se presenta un ejemplo parcial de la aplicación de la estrategia.

CONCLUSIONES DEL SEGUNDO CAPÍTULO

- 1- El diagnóstico pedagógico es un proceso sistémico, resultado de la caracterización, el pronóstico, la intervención y el sistema de control, los que solo en su integración establecen la esencia del proceso. Los procesos por separado no puede identificarse con el diagnóstico, el cual tiene, como esencia, a la transformación orientada al desarrollo que se pretende lograr en el docente en formación y en los contextos formativos concurrentes.
- 2- Los rasgos fundamentales del diagnóstico pedagógico son: tiene un carácter predictivo; es un proceso universal para toda la población y no solo para estudiantes con limitaciones; abarca al objeto de diagnóstico en su expresión compleja e integral; su carácter investigativo-profesional; se expresa en el estudio de los parámetros pedagógicos significativos para proyectar la formación del profesional desde su individualidad en el marco de la diversidad; se realiza en la transformación orientada al desarrollo del docente en formación desde el conocimiento y predicción de los estados pedagógicos por los que transcurre la educación; el objetivo general incluye la atención a las insuficiencias formativas, a los factores ponderados asociados y en especial a las potencialidades para el ejercicio de la profesión del profesional en formación; el diagnóstico pedagógico trasciende a una exploración caracterizadora explicativa, para ser un proceso caracterizador predictivo, interventivo y controlado.
- 3- En condiciones de universalización la formación del profesional de la educación, requiere de un proceso integrador de todas las influencias formativas que desde diferentes contextos inciden sobre el profesional en formación. El diagnóstico pedagógico constituye un proceso que favorece la coherencia que demanda el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.

CAPÍTULO 3: VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO Y DE LA ESTRATEGIA PROPUESTA

3.1 Desde la experiencia en la práctica pedagógica del autor

A partir de que el autor se desempeñó en distintas responsabilidades en la dirección del proceso formativo, se presentó la oportunidad de que desde la dirección metodológica, se vincularan métodos científicos que permitieron desarrollar la valoración y perfeccionamiento de la concepción del diagnóstico pedagógico, como dinamizador de la armonización de las acciones formativas, que propició arribar a la propuesta que contiene la investigación.

La posibilidad de dirigir distintos niveles organizativos desde el Departamento de Carrera, una Facultad que integra el proceso de varias carreras y en la Vicerrectoría de Pregrado de la Universidad Pedagógica “Pepito Tey”, permitieron que el autor estableciera contacto directo, desde diferentes perspectivas, con el proceso de diagnóstico pedagógico, aplicando una combinación de métodos que permitieron, en cada etapa, realizar la valoración, en la práctica pedagógica concreta, de la concepción planteada. En el nivel de carrera y como Jefe de Departamento, se emplearon como vías fundamentales:

- a) Taller metodológico para la capacitación de los profesores guías en la elaboración de la estrategia instructivo educativa de cada grupo clase.
- b) Reunión científica departamental para la presentación y defensa de las estrategias instructivo educativas de cada grupo clase de la carrera.
- c) Los despachos de los cortes integrales de evaluación y el análisis de la marcha de la estrategia instructivo educativa con los profesores guías.
- d) La observación de clases a los miembros del colectivo de año.
- e) La observación del docente en formación en la actividad práctico docente.
- f) La observación del docente en formación en la actividad científico investigativa.
- g) Talleres colectivos de evaluación del proceso de diagnóstico pedagógico.

Como Decano de la Facultad de Ciencias, las vías empleadas dieron la posibilidad de un acercamiento gradual a la concepción de diagnóstico que se sustenta en la tesis. Estas fueron:

- a) Reunión Científica de Facultad: presentación y defensa del diseño de la carrera por cada jefe de departamento.
- b) Reunión científica de Facultad: presentación y defensa ante el Consejo Científico

de la Facultad de las estrategias instructivo educativas de año.

c) Cortes integrales de la marcha de la estrategia instructivo educativa de año.

Desde la vicerrectoría de Pregrado, se realizaron:

- a) Despachos con los Decanos del corte parcial de la evaluación integral y la evaluación integral anual de los docentes en formación.
- b) Talleres metodológicos de validación del diseño de la carrera y de las estrategias instructivo educativas.
- c) Seminarios de capacitación con los jefes de departamento y profesores guías para dirigir el proceso de diagnóstico pedagógico y la evaluación de los estudiantes.
- d) Revisión de los informes de validación del diseño de las carreras.
- e) Controles a la actividad docente de los profesores de la Universidad Pedagógica.
- f) Controles integrales a la actividad práctico docente del docente en formación
- g) Control a la actividad investigativa del docente en formación.

En todos los casos se aplicaron guías previamente elaboradas para la realización de la actividad. Se recogieron los resultados en la documentación correspondiente que como parte del trabajo científico metodológico, constituyen la memoria y registro objetivo de cada una de las acciones de validación.

De la evaluación de cada una de las acciones registradas durante los cursos analizados, el investigador pudo confrontar resultados, lo que le permitió establecer los criterios de pertinencia y factibilidad de aplicación de las acciones de diagnóstico ejecutadas, que hoy se presentan como resultado de la aplicación del modelo de diagnóstico pedagógico que proponemos en la tesis.

Este proceso de perfeccionamiento de la concepción de diagnóstico pedagógico, fue realizado gradualmente, en la medida en que se validaron los resultados en la práctica formativa del docente en formación.

Primera Etapa:

Consideración del diagnóstico como un proceso exploratorio, donde se determinan las insuficiencias en la formación del docente. Aspiración de ser integral, abarcando un amplio espectro de indicadores y dimensiones del proceso formativo. Se insistía, en lo fundamental, en explorar los saberes que en cada disciplina debía dominar el estudiante. Con el establecimiento del diagnóstico (caracterización), se diseñaba una estrategia de intervención para propiciar la solución a las insuficiencias de los

estudiantes. Hay un vínculo *diagnóstico-estrategia de intervención*, pero ambos son considerados procesos que se dan por separado. En momentos determinados la estrategia de intervención era sometida a evaluación para determinar su eficacia.

Se demostró que:

- a) Hay que superar la fragmentación que propician los instrumentos diagnósticos que se aplican, para alcanzar la dimensión integrada del docente en formación.
- b) Es una limitación importante que el diagnóstico pedagógico se centre en la descripción de los problemas, cuando se necesita determinar las causas que los originan.
- c) Es importante establecer el diagnóstico pedagógico de potencialidades para sobre su base diseñar las acciones formativas
- d) En la lógica de la concepción de diagnóstico pedagógico no se incluye la predicción de los estados pedagógicos alcanzables.

Segunda Etapa:

Se supera la posición de centrar el diagnóstico en la explicación, en lo fundamental, de instrumentos de cada una de las disciplinas. Se trabaja en la integración de estos instrumentos. Se abre paso, hasta lograr un equilibrio entre indicadores que caracterizan lo afectivo y lo cognitivo. Se trabaja con mayor orientación en la determinación de las causas que originan las insuficiencias del profesional que en atender sus efectos. Comienza a comprenderse que el diagnóstico pedagógico debe explorar las potencialidades para, sobre su base, diseñar las acciones formativas. Se va delineando de manera más precisa el papel del pronóstico como proceso que está presente en el diagnóstico pedagógico.

Se dan los primeros pasos para expresar el diagnóstico pedagógico como un proceso complejo en el que concurren otros relativamente independientes: caracterización-intervención-sistema de medición

Se pudo establecer que:

- a) El diagnóstico pedagógico es un proceso complejo integrado por otros que se manifiestan con un carácter de sistema, donde ninguno de ellos por separado aporta la dimensión integral del diagnóstico y su esencia que es la transformación con orientación al desarrollo del futuro egresado y del entorno pedagógico.
- b) Es necesario determinar la posición que ocupa el pronóstico pedagógico, como proceso que posibilita realizar predicciones científicas de la posible evolución del

estado pedagógico de partida en que se encuentra el docente en formación y los contextos formativos concurrentes.

- c) Se consolida la posición que expresa el tránsito de un diagnóstico de insuficiencias a un diagnóstico de potencialidades. De un diagnóstico fragmentado a una expresión integral.
- d) Es necesario establecer un proceso de diagnóstico pedagógico con rasgos propios para el nivel universitario, en particular en el proceso formativo del docente en condiciones de universalización.

Tercera etapa:

Evoluciona la concepción hasta presentarse como un proceso integrado por la caracterización-pronóstico-intervención-control. Se consolida este punto de vista pasando por varias etapas precedentes, por lo que al considerar que estos procesos existen simultáneamente, pero que en cada fase del diagnóstico pedagógico, uno de ellos predomina, asegura una comprensión del proceso que permite un esclarecimiento y precisión del instrumental metodológico a aplicar para conducir y establecer el diagnóstico. Se arriba a la determinación de que la transformación con orientación al desarrollo es el núcleo del proceso de diagnóstico pedagógico.

Se constató que:

- a) El diagnóstico pedagógico es integral por ser un proceso que abarca al docente en formación en todas sus manifestaciones y porque está constituido por la integración de cuatro procesos (caracterización-pronóstico-intervención-control) que determinan, sobre la base de la relación de sistema, un proceso cualitativamente nuevo.
- b) La sinergia del proceso de diagnóstico pedagógico, es la transformación con orientación al desarrollo.
- c) El diagnóstico pedagógico es el proceso que permite alcanzar la coherencia pedagógica imprescindible para desarrollar el proceso formativo del profesional de la educación sobre una base objetiva.
- d) En las condiciones actuales, con el proceso de universalización en desarrollo, *la relación diagnóstico-coherencia pedagógica*, alcanza mayor relevancia y pertinencia, pues se incrementan los procesos formativos desde contextos concurrentes diferentes, que inciden en la formación del profesional.
- e) La práctica pedagógica nos permitió establecer la necesidad de plantearnos un

modelo que, desde los presupuestos generales del diagnóstico pedagógico defendidos en la tesis, permita propiciar la armonización del proceso formativo del docente en condiciones de universalización.

Las características del tema abordado, determinaron se escogieran diversos métodos para demostrar que el modelo y la estrategia resultan ser factibles y contribuyen al perfeccionamiento del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.

Como línea general se propició la participación activa y consciente de diferentes especialistas y posibles introductores del resultado, socializando la propuesta mediante las siguientes vías:

- ❖ Talleres de opinión crítica y construcción colectiva.
- ❖ Criterio de expertos

A continuación se aborda la explicación de la metodología seguida para desarrollar las consultas colectivas.

Talleres de opinión crítica y construcción colectiva

Objetivo: Construir criterios fiables que desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, aporten juicios valorativos de la viabilidad del modelo pedagógico que sustenta al diagnóstico pedagógico contextual integrador y de la estrategia, propuestos para armonizar las influencias el proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización.

Secuencia general:

- ❖ Etapa previa a los talleres:
- 1. Se definen los grupos afines con la temática que será objeto de opinión crítica y construcción colectiva. Esto permite determinar el número de talleres a realizar, pues debe corresponder uno por cada grupo.
- 2. En la selección de los grupos es preferible que estos funcionen regularmente de manera estable, lo que posibilita se establezca una participación amplia, dado el nivel de relaciones interpersonales que existen entre los miembros del grupo. La experiencia nos indica, sin un criterio definitivo adoptado, que el número de personas a convocar a que participen de la sesión, no debe ser menor de diez.
- 3. Como son grupos constituidos, el estudio de las características particulares de los componentes del grupo se realiza con posterioridad a la realización del taller. No

obstante en la selección de los grupos, desde una percepción global, se escogen, aquellos que tienen afinidad y conocimientos profesionales del tema a tratar en el taller.

4. Deben realizarse no menos de tres talleres. En el primero se escoge el grupo que a priori consideramos tiene los conocimientos y los profesionales en mejores condiciones de aportar al tema, incluso en el orden teórico. El último taller se realizará en el grupo que tiene una sólida experiencia práctica alrededor del tema y que debe ser el introductor fundamental de la propuesta a discutir. Lo anterior se sustenta en el criterio de alcanzar una aproximación gradual a los niveles de organización más ejecutores, lo que permite presentar a esos niveles, una propuesta más acabada.

❖ Etapas de ejecución del taller:

1. Introducción del taller: se realiza una presentación del fundamento teórico, el modelo propuesto y la estrategia elaborada, mediante la que se exponen las ideas esenciales, con los argumentos que las respaldan. Se emplean alrededor de treinta minutos en este aspecto. A partir del segundo taller, el investigador presenta una síntesis de los aspectos que en el taller anterior le sugirieron perfeccionar, presentando las nuevas propuestas que en su criterio resuelven el problema señalado.
2. Desarrollo del taller: se da apertura al debate, que es conducido por el propio investigador. Se auxilia de un registrador que va documentando las intervenciones realizadas, anotando el nombre del profesor que interviene. En caso de algún planteamiento polémico, se somete al análisis colectivo, que el investigador estimula con el fin de lograr la suficiente argumentación alrededor del objeto de discusión. Agotado el debate, se da lectura al registro de la sesión de trabajo, para verificar la fidelidad entre el documento y los planteamientos que se realizaron.
3. Conclusión del taller: A modo de conclusión el investigador resume los aspectos en los que concuerda con el auditorio, que fueron suficientemente argumentados y que se aceptan como elementos a incluir en la propuesta, contribuyendo a su perfeccionamiento. Apunta, además, otros aspectos que se tendrán en cuenta para un posterior análisis.

❖ Etapa posterior a cada taller:

1. Después de cada taller el investigador realiza un minucioso estudio del registro correspondiente. Elabora una síntesis de los aspectos más destacados y realiza el estudio detallado de los participantes en función de los parámetros seleccionados para caracterizar profesionalmente a los participantes.
2. Reelabora la propuesta incorporando los elementos que aportó el taller. Prepara el documento a presentar en el siguiente taller, en el que se confronten los aportes realizados en el perfeccionamiento de la propuesta.
3. El investigador va contrastando los resultados de cada taller, ponderándolos con la preparación de los participantes, lo que da fundamento a los criterios manifestados.
4. Al concluir el último taller se elabora una síntesis de lo que aportó cada taller a la propuesta, de manera que se evidencie la dinámica del cambio que conduce al perfeccionamiento del documento que al inicio se presentó.
5. Como resultado de los talleres quedará documentado un expediente que recoge:
 - Caracterización individual de los integrantes de cada grupo y colectiva del grupo en cuestión.
 - Registro de experiencias con la memoria de cada taller.
 - Resumen sintético de cada taller.
 - Documento resumen en el que se evidencie la dinámica del cambio de las propuestas realizadas y que se incorporan a la propuesta sometida a los talleres.
 - Versión resultante de la propuesta sometida a análisis
 - Documento de evaluación de la calidad de cada taller.

Ejecución: Se planificaron y ejecutaron cinco talleres, a los que fueron convocados profesores de las siguientes áreas:

1. Departamento de Formación Pedagógica General.
2. Departamento de Educación Especial.
3. Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica.
4. Facultad de Educación Infantil.
5. Facultad de Profesores Generales por Área de Conocimiento de Preuniversitario.

El análisis de la composición del total de participantes en los talleres (anexo 11) aporta que:

El 2,2 % tiene categoría docente de profesor titular, el 13,33 % son profesores auxiliares, el 31,11 % asistentes y el 53,33 % son instructores. Del total, el 17,77 %

tienen el título de master y el 2,22 % el de doctores. Entre los participantes hay un promedio de diecisiete años de trabajo en educación, de ellos nueve directamente en la formación del profesional en el Instituto Superior Pedagógico.

Todos tienen en su currículum cursos de superación en metodología de la investigación pedagógica. De los 90, 75 son o fueron profesores guías, lo que significa que el 72,22 % están o se vincularon la actividad de diagnóstico pedagógico desde este nivel organizativo.

En todos los casos, por alguna vía de superación se relacionaron con la temática del diagnóstico pedagógico. Todos realizaron algún tipo de consulta bibliográfica sobre el tema en los últimos dos años. La totalidad de los profesores participantes en los talleres, son sujetos activos en el establecimiento del diagnóstico pedagógico de sus estudiantes, futuros profesionales de la educación.

El análisis anterior nos permite plantear que:

- ❖ El grupo participante es representativo del instituto, de 335 docentes en plantilla, participaron 90 profesores que representan el 26,86 % del total. Por categoría docente el grupo escogido representa el 66,66 % de los profesores titulares, el 50,00 % de los profesores auxiliares, el 23,52 % de los asistentes, el 28,07 % de instructores, el 23,53 % de los master y el 28,57 % de los doctores en la Institución.
- ❖ Están acreditados desde su actividad práctica, su experiencia pedagógica y su preparación teórica, para emitir juicios sobre el proceso de diagnóstico pedagógico y en particular valorar el modelo propuesto según las condiciones de universalización.

Seguidamente se presenta una síntesis de los resultados de cada taller.

1. Departamento de Formación Pedagógica General:

- Concordancia entre los participantes al valorar que el modelo es viable y es una contribución al perfeccionamiento del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.
- Se considera que debe enriquecerse la fundamentación de las leyes presentadas por el autor y se sugiere que se estudien como regularidades, término que describe con más exactitud el nivel de sistematización evidenciado.
- Se cuestiona el alcance del término Sistema de Medición y se propone sea valorado su significado para las ciencias sociales en contraposición con lo que se

establece para otras ciencias.

- Comparten con el autor que el diagnóstico pedagógico es un proceso resultante de la integración con carácter de sistema de otros procesos que, en su relación esencial, aportan cualidades de naturaleza propia que se expresan en el diagnóstico y no en los procesos constitutivos por separado.
- Discrepancias ante el término “célula”, empleado por el autor, proponiendo el de “esencia” para designar la cualidad fundamental del proceso de diagnóstico pedagógico.
- Se sugiere profundizar en los agentes de socialización integrantes del proceso, en sus distintas dimensiones, así como su lugar en el esquema de diagnóstico propuesto. Que se evidencie la presencia de los agentes de socialización. Explicitar la participación activa y consciente del estudiante y del grupo clase en todo el proceso de diagnóstico.
- Concuerdan con las etapas de la estrategia y su pertinencia en general.

2. Departamento de Educación Especial.

- Sugieren precisar el término necesidades educativas, argumentando la posición del autor y los referentes teóricos que la sustentan.
- Cuestionan si el término “sistema de medición-intervención”, que se plantea para uno de los procesos que integran el diagnóstico pedagógico, es el que describe correctamente el proceso que el autor fundamenta.
- Plantean que debe evidenciarse en el esquema de diagnóstico, los aspectos de los que se parte para configurar el proceso en la formación inicial del profesional de la educación en condiciones de universalización.
- Proponen que se debe explicitar, desde las relaciones esenciales, las condiciones inéditas que adopta la formación inicial del profesional de la educación en condiciones de universalización.
- Plantean que el modelo propuesto se corresponde y tiene en cuenta las condiciones en las que se desarrolla el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, por lo que asumen críticamente su pertinencia, siempre y cuando se precisen con más claridad las nuevas acciones que deben desarrollar los niveles organizativos ya existentes y otros que se creen al efecto.
- Coinciden en que el modelo y la estrategia contribuyen al perfeccionamiento del

proceso de formación del profesional de la educación en condiciones de universalización.

3. Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica.

- Concuerdan con que el diagnóstico pedagógico es un proceso integrado, que es más que intervención evaluación.
- Valoran que la explicación basada en la relación de sistema entre los procesos que componen el diagnóstico pedagógico es sustentable y está bien argumentada, lo que da coherencia al modelo propuesto
- Concuerdan con que se establece una relación entre los pares planteados en el esquema del diagnóstico pedagógico, pero sugieren que sistema de control ocupe el lugar de medición-interpretación.
- Consideran que el modelo que sustenta al diagnóstico pedagógico debe evidenciar la posición de los procesos y de los agentes de socialización en su relación en, desde y entre los contextos formativos concurrentes.
- Evalúan en el modelo un acercamiento importante al diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del docente en condiciones de universalización.
- Valoran como acertada la estrategia para contribuir a la coherencia pedagógica mediante el diagnóstico, en la cual se reflejan las condiciones de universalización.

4. Facultad de Educación Infantil.

- Consideran que la propuesta se justifica con suficientes argumentos, que están de acuerdo con esta, con la relación que se establece entre caracterización-pronóstico y entre intervención-medición interpretación. Con relación a este último par, señalan la presencia de tres categorías, por lo que sugieren el empleo de un término que sintetice el significado de lo que se desea al emplear medición-interpretación.
- En el modelo, la participación del estudiante queda sin suficiente precisión, aspecto que consideran determinante en condiciones de universalización, ya que es esencial la toma conciente de partido ante su autoeducación.
- Desde la idea de contextos formativos concurrentes, evidenciar en el esquema los procesos presentes y los sujetos de socialización que intervienen, haciendo explícitas las relaciones que se establecen.
- El modelo pedagógico propuesto, aporta una solución que puede propiciar el

mejoramiento del proceso y su aplicación es posible dados los mecanismos existentes, como resultado del proceso de integración entre las direcciones provinciales de educación y los institutos superiores pedagógicos.

- Sugieren como alternativa a la categoría sistema de medición-interpretación, la de sistema de control, al argumentar que esta última abarca tanto la medición como la interpretación de los resultados, lo que permite plantear juicios de valor sobre la efectividad del proceso y sus resultados.
- La estrategia es reflejo del modelo propuesto, ambos se ajustan a las condiciones de universalización y se constituyen como una solución para perfeccionar el proceso formativo del profesional de la educación

5. Facultad de Profesores de Preuniversitario.

- Consideran adecuados los procesos que desde una relación de sistema integran el diagnóstico pedagógico. Estos procesos: caracterización, pronóstico, intervención y sistema de control, se condicionan mutuamente y ninguno por separado aporta la esencia del diagnóstico que es la transformación con orientación al desarrollo.
- El modelo presentado, introduce términos que se corresponden y aparecen en el proceso de universalización, sin embargo no se explicita lo suficiente la presencia y la relación entre los agentes de socialización en cada uno de los contextos formativos concurrentes.
- Comparten la concepción de que el diagnóstico pedagógico en condiciones de universalización tiene una función especial y el modelo propuesto es un acercamiento efectivo para explicar las nuevas relaciones.
- Consideran que el modelo propiciará un perfeccionamiento del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, ya que es la base para el accionar coherente de los agentes socializadores desde los diferentes contextos formativos concurrentes y que la estrategia presentada es una solución consecuente al proceso de diagnóstico en condiciones de universalización.
- El modelo propuesto es una solución factible que puede contribuir al perfeccionamiento del proceso formativo del docente; sin embargo, debe hacer más explícito en cuál de los agentes de socialización que integran el proceso

recaerá la responsabilidad de desarrollar este.

Resultados generales de la aplicación de los talleres de opinión crítica y construcción colectiva

- ❖ Los procesos, caracterización, pronóstico, intervención y sistema de control, desde una relación de sistema integran, se condicionan mutuamente y ninguno por separado aporta la esencia del diagnóstico que es la transformación con orientación al desarrollo.
- ❖ El modelo que sustenta al diagnóstico pedagógico contextual-integrador, es pertinente, introduce términos que se corresponden y aparecen en el proceso de universalización.
- ❖ Comparten la concepción de que el diagnóstico pedagógico en condiciones de universalización propicia la coherencia pedagógica del proceso formativo
- ❖ Hay un aporte en el modelo, es la base para la estrategia presentada, la cual propicia un perfeccionamiento del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización.
- ❖ El modelo propuesto es una solución factible, sin embargo debe hacer más explícito en cuál de los agentes de socialización recaerá la responsabilidad de dirigir el proceso

3.2 Corroboración del modelo y la estrategia mediante el criterio de expertos y un ejemplo de su aplicación.

Criterio de Expertos

Objetivo: Establecer la pertinencia de la contradicción que fundamenta el modelo, así como los argumentos propuestos que sustentan teóricamente la concepción de diagnóstico pedagógico desarrollada y la estrategia pedagógica propuesta.

❖ Pasos seguidos:

Previamente fueron seleccionados cincuenta posibles expertos con probabilidades de integrar el grupo. A estos preseleccionados se les solicitó responder al instrumento (anexo 12) que se adjunta.

Se determinó escoger, del total de 50 candidatos del listado inicial, 20 expertos que son los que tienen el más alto coeficiente de competencia, según se aprecia (anexo 12) en las tablas. En la selección de los expertos, también se consideró la representatividad por las áreas anteriormente definidas en los talleres de opinión crítica y construcción colectiva, así como las siguientes características: disposición

del experto a participar, la creatividad, la capacidad de análisis y de pensamiento, el colectivismo y el espíritu autocrítico.

En todos los casos mostraron amplia disposición a la colaboración con el investigador, pronunciándose hacia el compromiso de cumplimentar los requerimientos del método. El estudio del currículo de los expertos permitió conocer su dominio del tema y se apreció su creatividad en general; al evaluar su producción científica, se determinó que entre los veinte expertos seleccionados es amplia, variada y relacionada con la formación del profesional en distintas condiciones y a partir de diferentes currículos, incluida la formación del profesional en condiciones de universalización.

Entre los seleccionados hay cinco doctores en Ciencias Pedagógicas, diez master, dos profesores titulares, once profesores auxiliares y siete asistentes. Todos en algún momento de los últimos diez años fueron profesores guías. En la actualidad nueve ocupan cargos, en los que tienen responsabilidades con la dirección docente metodológica del proceso de diagnóstico pedagógico.

Una vez conformado el grupo, se realizó una primera consulta, en la que se les pidió a los expertos, en no más de dos cuartillas, una valoración de los aspectos relacionados con el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, el lugar que en este ocupa el diagnóstico pedagógico y desde estas condiciones su instrumentación, señalando desde su percepción las limitaciones que puedan lastrar su efectividad.

Los resultados de esta primera consulta se expresan a modo de resumen:

1. El proceso de formación inicial en condiciones de universalización se hace más complejo al implicar una diversificación de escenarios formativos e incrementarse los factores humanos que participan en él.
2. Identifican que el proceso formativo se da en varias formas: una etapa intensiva, una tutorada y de forma simultánea por encuentros en la sede municipal.
3. Comprenden que el estudiante al asumir la conducción de un grupo clase, desde

el 2do año de la carrera, está sometido a elevadas exigencias que requieren acelerar su proceso de profesionalización.

4. Muchos opinan que no hay un tratamiento teórico suficiente en el que se fundamente la explicación de las nuevas relaciones que surgen en el proceso formativo en condiciones de universalización, así como sus regularidades y leyes.
5. Respecto al diagnóstico pedagógico, lo identifican como un proceso de intervención-evaluación, que es dinámico, inacabado y desarrollador. Que su soporte teórico es la teoría histórico cultural. Se diseña y ejecuta para todo el universo estudiantil y no para una porción de ellos con necesidades educativas especiales.
6. Expresan que para la universidad y en especial para la formación de docentes se requiere un diagnóstico que tenga en cuenta esa particularidad.
7. En condiciones de universalización el diagnóstico pedagógico que se inserta en el proceso formativo, debe perfeccionarse, con el fin de dar respuesta a las nuevas exigencias.

Como discrepancias respecto a la opinión del grupo se planteó:

1. El proceso formativo en condiciones de universalización es la síntesis de varios procesos, que con características diferenciadoras propias de cada uno, se realizan en tres escenarios fundamentales: la universidad pedagógica, la microuniversidad y la sede municipal de la universidad pedagógica.
2. El diagnóstico en la universidad no requiere de un tratamiento particular, de lo que se trata es de que abarque lo más ampliamente posible las esferas en las que se forma el profesional.

Como se puede apreciar, el resultado de la primera consulta va delineando una posición común que consolida los fundamentos expresados en la investigación. La aplicación de procedimientos empleados para el diagnóstico en otros niveles de educación, no satisface todas las exigencias del proceso que debe realizarse en la universidad.

En la formación del profesional de la educación, el diagnóstico pedagógico tienen una doble significación: la que se determina por ser la base para desarrollar el proceso formativo del profesional, común a todas las universidades y la que brinda un modelo para que sea referencia y que el propio profesional en formación incorpora en el ejercicio de la profesión.

En condiciones de universalización se producen cambios sustanciales en el proceso formativo, por lo que el diagnóstico pedagógico requiere de un estudio para su adaptación a las nuevas condiciones.

A partir de estos razonamientos y con las respuestas de la primera consulta, se desarrolló una segunda, en la que además se solicitó a los expertos discrepantes, que fundamentaran sus diferencias si es que las mantenían.

La segunda consulta se realizó sobre la base de un cuestionario estructurado mediante proposiciones afirmativas, en el que se consideró las respuestas a la primera y los resultados de la investigación que requerían ser sometidos a los expertos, para que los mismos clasificaran estas proposiciones en correspondencia con una escala de cinco categorías (anexo 13). Como resultado se alcanzó la siguiente matriz de frecuencias de las respuestas de los expertos:

MATRIZ DE FRECUENCIAS						
Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
Propuesta 1	4	5	4	5	2	20
Propuesta 2	6	6	2	2	4	20
Propuesta 3	3	6	4	5	2	20
Propuesta 4	4	5	4	4	3	20
Propuesta 5	5	4	5	4	2	20
Propuesta 6	4	5	7	3	1	20
Propuesta 7	5	5	5	4	1	20
Propuesta 8	6	6	5	2	1	20
Propuesta 9	4	4	7	4	1	20
Propuesta10	4	7	4	3	2	20

C1 muy adecuado; C2 bastante adecuado; C3 adecuado; C4 poco adecuada; C5 no adecuada.

Se puede apreciar que la distribución de las respuestas se concentra alrededor de la categoría adecuada. Al realizar el procesamiento (anexo 14), donde se muestra el procesamiento estadístico que se realizó, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Los puntos de corte calculados nos permiten encontrar el valor correspondiente a cada rango de la escala escogida, quedando expresada de la siguiente forma:

Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
-0,51	-0,02	0,41	0,91	

La escala permite determinar el valor correspondiente para cada una de las proposiciones positivas que se le presentaron a los expertos. Al comparar estos resultados con los puntos de corte antes calculados, podemos establecer la

categoría propuesta para cada proposición. Presentamos los resultados en la siguiente tabla:

PROPUESTA	CATEGORÍA
1	ADECUADA
2	ADECUADA
3	ADECUADA
4	ADECUADA
5	BASTANTE ADECUADA
6	ADECUADA
7	BASTANTE ADECUADA
8	BASTANTE ADECUADA
9	BASTANTE ADECUADA
10	BASTANTE ADECUADA

Las respuestas de los expertos evidenciaron un incremento en la coincidencia de las opiniones expresadas. Se aprecia una modificación sustancial en lo que fue una discrepancia en la consulta anterior, al expresarse criterios de coincidencia respecto a la consideración de un diagnóstico pedagógico con características específicas en el proceso formativo del docente en formación en condiciones de universalización.

Se unifican criterios al considerar el proceso formativo en condiciones de universalización, como un proceso multidimensional, coinciden en reconocer pertinentes las dimensiones propuestas por el investigador, los contextos formativos y los agentes de socialización planteados.

Aprecian en el diagnóstico pedagógico el elemento necesario para alcanzar la coherencia pedagógica como cualidad nueva que aporta la solución a la contradicción entre *el carácter multilateral del proceso formativo en condiciones de universalización y el modo de actuación integrador del profesional de la educación*.

Coinciden al considerar la pertinencia de las regularidades planteadas en la tesis, las cuales son expresión de las nuevas relaciones que se establecen como consecuencia del proceso de universalización.

Evalúan como acertada la estrategia propuesta, la que consideran flexible, contextualizada, pertinente y de factible aplicación, a partir de los mecanismos existentes y la experiencia acumulada en la formación del profesional.

Con el redimensionamiento de las funciones del tutor, que en la medida que consolide su accionar a partir de alcanzar nexos estables desde la microuniversidad con las sedes central y municipal de la universidad pedagógica, propiciará un incremento de la coherencia pedagógica del proceso formativo.

En general el resultado de la aplicación del método de criterio de expertos, aporta un

resultado satisfactorio que corrobora la pertinencia y la factibilidad de aplicación del modelo y la estrategia valorados.

Ejemplo de aplicación de la estrategia pedagógica

En el curso 2002-2003 se produjo un cambio radical en las carreras pedagógicas, dando lugar a las que hoy existen. En estas circunstancias, en la tesis se plantea un modelo para determinar la estrategia que permita armonizar las acciones formativas a partir del diagnóstico pedagógico.

Como parte de la valoración de este modelo, además de considerar los criterios analizados, se realizó un ensayo I parcial de su aplicación. Se seleccionó un grupo clase de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la Universidad Pedagógica “Pepito Tey”. De conjunto con el jefe de año, se realizó un estudio del diagnóstico pedagógico del grupo clase y de los estudiantes, de forma individual. A partir de estos elementos fue seleccionado un estudiante del municipio Las Tunas.

Los criterios de selección fueron:

- a) Conveniencia de emplear un estudiante del municipio Las Tunas y de ser posible del sector urbano.
- b) Ubicación del docente en formación en un centro de la ciudad.
- c) Variedad de posibilidades para escoger el Tutor.

Se desarrolló la capacitación del profesor guía y se logró su disposición a colaborar en la investigación. Este último realizó un estudio de la caracterización de las secundarias básicas del territorio y en especial de los posibles tutores.

Desde febrero del curso 2003-2004, con la orientación del investigador, el tutor seleccionado aplicó el modelo propuesto para definir la estrategia de intervención transformadora con orientación al desarrollo, considerando un estudiante de segundo año de la carrera de Profesor General integral de Secundaria Básica, ubicado en el municipio de Las Tunas.

En la experiencia intervinieron

1. Estudiante en formación
2. Profesor designado por la Facultad para dar seguimiento al estudiante.
3. Tutor de la Microuniversidad.
4. Colectivo pedagógico de la sede municipal de la universidad pedagógica.
5. Metodólogo que atiende la secundaria básica.

6. Vicedecano que atiende la universalización.
7. Director de la sede municipal de la universidad pedagógica.
8. Investigador.

Para la realización de la experiencia se planteó medir:

- ♣ Viabilidad del modelo propuesto.
- ♣ Coherencia pedagógica que determina.
- ♣ Carácter integrador de las acciones que se determinan a partir del modelo.
- ♣ Grado de transformación que producen las acciones de intervención.
- ♣ Correlación entre los modos de actuación que el profesional incorpora y los deseados.

Se consideró como criterio de evaluación la siguiente escala cualitativa:

NIVEL				
MUY BAJO	BAJO	PROMEDIO	ALTO	MUY ALTO

Otro elemento considerado para establecer la pertinencia del modelo y la estrategia, fue el resultado de la evaluación integral que se le realiza al docente en formación. Con esta experiencia práctica, quedó demostrado que en condiciones de universalización, el modelo propuesto para establecer el diagnóstico pedagógico del docente en formación es viable en un nivel alto, pues existen las estructuras organizativas que pueden asumir las funciones que del modelo se generan desde la perspectiva de acciones formativas.

Dado que el modelo implica a los contextos pedagógicos formativos, se propicia la coherencia pedagógica, generando que en la práctica se instrumenten nexos concretos entre el Tutor, los docentes de la Sede Municipal de la Universidad Pedagógica y el Profesor Guía representante de la Facultad.

Estas relaciones determinaron espacios de análisis de la marcha del proceso formativo que permitieron profundizar y valorar una variedad de posibilidades tácticas que no existían en otros momentos, antes de aplicar el modelo de diagnóstico propuesto.

El contenido del análisis se centró en la valoración de la actuación integral del profesional. El grado de implicación del docente en formación resulta un aporte significativo en el establecimiento del diagnóstico pedagógico.

A pesar de ser una experiencia práctica parcial, tanto en el número de estudiantes implicados como en el tiempo de implementación, el investigador considera que brinda elementos de validación primarios, que permiten dar crédito al modelo propuesto, como solución efectiva al problema planteado.

Existen problemas prácticos que la generalización del uso del modelo puede originar; estos son de carácter local, por lo que requieren de un estudio desde la singularidad de cada territorio. La implementación de la estrategia debe enfrentar un proceso de capacitación de los ejecutores principales que permita que los niveles organizativos que intervienen, interioricen sus funciones y puedan determinar los procedimientos, vías y estilos de trabajo que den respuesta a las exigencias del modelo que sustenta esta propuesta.

Particularidades del proceso de aplicación

Se describen las particularidades de las etapas de implementación de la estrategia para la armonización de las acciones formativas, sobre la base del diagnóstico pedagógico contextual-integrador, tomando como referencia un docente en formación en segundo año de la carrera:

1- Caracterización del estado pedagógico de partida

A- En la dimensión personalizada-asistida:

Docente en formación:

En interacción con su tutor el docente en formación asume que tiene limitaciones para concretar una estrategia sólida, que le permita atender en el proceso de enseñanza aprendizaje a las diferencias individuales y, sobre su base, desarrollar con eficacia la formación integral del alumno (este aspecto determina insuficiencias del docente en formación). Se constató que el profesional en formación domina la computación, y es capaz de realizar pequeños proyectos de programación (quedan explicitadas potencialidades del docente en formación). Conoce de la existencia de softwares educativos para el nivel, pero no los tiene en cuenta como opción a emplear, pues subestima su utilidad (posición que se identifica como un factor ponderado que afecta el proceso).

El colectivo pedagógico de la Sede Municipal coincide con el representante de la Facultad en que el tutor es un profesor de amplia experiencia en el nivel, que domina la computación y sabe dirigir el trabajo con las diferencias individuales de los alumnos. Pero no tiene experiencias anteriores en organizar la dirección del trabajo

con las diferencias individuales utilizando la computación.

B- En la dimensión profesional colectiva:

Sede Municipal de la Universidad Pedagógica:

Ante la dificultad que se plantea en la dimensión personalizada asistida el colectivo pedagógico de la Sede Municipal de la Universidad Pedagógica reconoce que en sus docentes se manifiestan limitaciones en el uso de la computación, pues demuestran conocimientos básicos de la misma y no refieren experiencias anteriores de su empleo en el trabajo con las diferencias individuales de los alumnos. Tienen experiencia pedagógica y saben conducir la atención a la individualidad mediante el diagnóstico pedagógico.

El centro posee laboratorios de computación y materiales docentes de apoyo al trabajo con las diferencias individuales, aunque no en el tema concreto del empleo de la computación para su atención. Existen los software educativos. El colectivo está en condiciones de elaborar materiales didácticos para los profesionales en formación.

La universidad pedagógica:

El representante de la Facultad ante la Microuniversidad plantea al tutor que la carrera tiene experiencias en la dirección del trabajo con las diferencias individuales, pero no en la aplicación de la computación a esta. Existen condiciones para la elaboración de materiales docentes a partir de la creación de un grupo multidisciplinario. En la institución hay suficiente material bibliográfico sobre el tema de la atención a las diferencias individuales. El colectivo carrera está en condiciones de elaborar un reajuste curricular del componente académico para desarrollar en la sede Municipal de la Universidad Pedagógica.

C- En la dimensión directivo-integradora:

Grupo clase de secundaria básica con quince estudiantes, donde mediante la observación el tutor pudo determinar que existen inconsistencias en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, pues hay manifestaciones tales como la no realización, por los alumnos de las tareas orientadas para realizar fuera del aula. Mediante la revisión de las libretas, se constató que los ejercicios orientados tienen un carácter, en general, reproductivo, no se diferencian para los distintos alumnos, ni requieren de la realización de procesos mentales que determinen, la propuesta de más de una alternativa como posible solución. Las entrevistas a los alumnos

determinaron que, como regularidad, las actividades para el trabajo independiente, en algunos casos, son calificadas de formales, poco motivadoras y generalmente orientadas por igual para todo el colectivo.

El grupo clase domina los conocimientos básicos de computación y en general gustan del empleo de las computadoras para localizar información. Los alumnos se relacionan con los softwares educativos de su nivel, con los que ya trabajaron.

En la microuniversidad hay suficientes computadoras (factor ponderado que significa potencialidad) para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, así como para el uso por el docente en formación. En el resto del claustro de la microuniversidad hay experiencias limitadas en el uso de la computación, para desarrollar el trabajo con las diferencias individuales. Se avanza en el dominio de la computación por todos los profesores, con limitaciones en esta dirección. Es insuficiente la bibliografía que en este sentido se tiene.

El equipo metodológico municipal no tiene suficiente experiencia para demostrar el empleo de la computación en la dirección del trabajo con las diferencias individuales, dominan la computación y el modo de empleo de los softwares educativos del nivel.

En la familia de los alumnos del grupo clase donde ejerce el profesional en formación, existe la aceptación general de que sus hijos deben aprender el uso de la computación y valoran en consecuencia las acciones que para esto se realizan. No es significativo el número de padres o familiares que puedan ayudar directamente al escolar en el manejo de una computadora.

2- Pronóstico. Estado pedagógico objetivamente alcanzable.

A- En la dimensión profesional-colectiva:

Universidad Pedagógica: validado el ajuste curricular del estudiante en cuestión, desarrollada metodología para el empleo de la computación en la dirección del trabajo con las diferencias individuales, incremento del fondo bibliográfico con esta temática, resultado satisfactorio del curso de superación sobre la atención a las diferencias individuales mediante el empleo de la computación.

Sede Municipal de la Universidad Pedagógica: Los docentes pueden emplear con suficiente dominio la computación para el uso de los software educativos, son capaces de orientar el trabajo con las diferencias individuales mediante el empleo de la computación.

B- En la dimensión personalizada-asistida:

- El tutor está capacitado para orientar el uso de la computación en el trabajo con las diferencias individuales, en la escuela todos los docentes incorporan el uso de la computación y un número significativo puede desarrollar el trabajo con las diferencias individuales mediante su empleo.

C- En la dimensión directiva-integradora:

- El docente en formación: consolida sus habilidades para el desarrollo del trabajo con las diferencias individuales de sus alumnos.

Con la caracterización-pronóstico, se procedió a la intervención transformadora y se aplicó el sistema de control.

3- Intervención transformadora:

A- En la dimensión profesional-colectiva:

Universidad pedagógica:

Se implementó un entrenamiento metodológico conjunto, por el Departamento de la Sede Central, para demostrar a los docentes del colectivo pedagógico de la Sede Municipal de la Universidad Pedagógica, cómo aplicar la adecuación curricular del componente académico para el docente en formación, en atención al problema “Trabajo con las diferencias individuales del alumno” sobre la base de la potencialidad “Dominio de la computación por el profesional en formación”. Se gestionó la información relacionada con el tema “Empleo de la computación en la dirección del trabajo con las diferencias individuales de los alumnos”.

Se elaboró un material docente titulado “Empleo de la computación en la dirección del trabajo con las diferencias individuales de los alumnos”.

Sede Municipal de la Universidad Pedagógica:

Se aplicaron medidas de ajuste curricular del componente académico para el docente en formación, se elaboraron materiales docentes. Se proyectó la capacitación según las necesidades. Se estableció como línea de trabajo metodológico: el empleo de la computación en la planificación, organización y control del trabajo con las diferencias individuales del alumno en la microuniversidad.

Se incorporó, como problema de la Sede Municipal, la introducción en el proceso formativo del profesional de la educación del uso de la computación para la dirección del trabajo con las diferencias individuales del alumno.

El Entrenamiento Metodológico Conjunto fue la vía para capacitar a la estructura metodológica municipal, en el empleo de la computación, en la dirección del trabajo

con las diferencias individuales de los alumnos.

B- En la dimensión personalizada-asistida:

En estrecha coordinación con los factores de las sedes municipal y central, el Jefe de Departamento de la Microuniversidad elaboró un plan de autosuperación y capacitación del tutor en el empleo de la computación, desde el puesto de trabajo, para planificar, organizar y controlar el trabajo con las diferencias individuales del alumno.

Este aspecto también fue priorizado durante una actividad que consistió en la presentación y debate, por el docente en formación, ante el tutor, del sistema de clases. Después de un plazo razonable este argumentó, ante el tutor, la táctica para el empleo, en su grupo, de la computación en la planificación, organización y control del trabajo con las diferencias individuales de sus alumnos.

Fue muy alto el nivel de asesoría del tutor a la actividad del docente en formación en cuanto al desarrollo del trabajo con las diferencias individuales de los alumnos, en el marco de la actividad integral que realiza el futuro profesional.

Posteriormente, y con ayuda del tutor, el docente en formación presentó sus resultados en un taller metodológico realizado en la Microuniversidad, sobre el empleo de la computación en la docencia.

C- En la dimensión directiva-integradora:

El docente en formación trabajó en la aplicación y el perfeccionamiento del sistema de clases y la táctica adoptada. Realizó, con alto nivel de aceptación, la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje en su grupo de la Microuniversidad, considerando en particular el empleo de la computación para dirigir el trabajo con las diferencias individuales de sus alumnos.

4- Sistema de control

A- Desde la dimensión profesional-colectiva

Mediante la participación de representantes de la Sede Central y Municipal en un taller metodológico con el tema "El empleo de la computación en la planificación, organización y control del trabajo independiente de los alumnos". Otras vías de control, desde esta dimensión, fueron: el análisis del sistema de trabajo metodológico, el entrenamiento metodológico conjunto y la validación del ajuste curricular que se introdujo, como parte de ese sistema. Se evaluaron, (anexo 15), los siguientes parámetros: grado de: pertinencia, oportunidad, sistematicidad,

actualidad.

Otros elementos importantes resultaron el asesoramiento sistemático del tutor, la evaluación del sistema de superación (anexo 15), y los talleres de evaluación integral de la marcha del proceso formativo del profesional de la educación.

B- En la dimensión personalizada-asistida:

Control sistemático del tutor a la actividad de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje que realiza el docente en formación en la microuniversidad, con el apoyo de diferentes agentes de socialización, incluyendo al Consejo de Padres.

Control de cada etapa mediante los talleres de evaluación integral de la marcha del proceso formativo del profesional de la educación.

C- En la dimensión directiva-integradora:

Aquí predominó la autoevaluación del docente en formación teniendo en cuenta: la calidad de planes de clases, de los materiales docentes y el cumplimiento de los objetivos metodológico planteados.

De los materiales docentes (anexo 15), se evaluaron los siguientes parámetros: pertinencia, oportunidad, profundidad, actualidad, estética, con la escala de medición planteada inicialmente. Un elemento importante en el control en esta dimensión, fue la participación del docente en formación en los talleres de evaluación integral de la marcha del proceso formativo. Fueron considerados también (anexo 16) otros parámetros caracterizadores del proceso.

La aplicación parcial de la estrategia permitió al autor establecer las posibilidades objetivas de, a partir de estas acciones ejemplificadas aquí, contribuir a la coherencia pedagógica en función de las insuficiencias detectadas, así como propiciar el desarrollo de las potencialidades apreciables del docente en formación, los agentes de socialización que intervienen desde las dimensiones del proceso, en cada contexto formativo concurrente.

Se lograron evaluar los mecanismos y niveles organizativos que deben intervenir en el desarrollo de las acciones y constatar, en la práctica, la posibilidad de aplicar a todos los docentes en formación y en todas sus direcciones, la estrategia propuesta.

CONCLUSIONES DEL TERCER CAPÍTULO

1. La posibilidad del autor de esta tesis de dirigir en el Instituto, el trabajo docente metodológico en diferentes niveles organizativos, permitió emplear procedimientos y métodos de la investigación en la acción participativa, con el fin de introducir resultados parciales, validar de forma preliminar su efectividad, perfeccionar las propuestas y de nuevo llevarlas a la práctica para su validación definitiva. Se pudo constatar que existe mayor comprensión de la plataforma que sustenta la concepción de diagnóstico pedagógico en condiciones de universalización, aunque debe continuarse abordando hasta que se logre su interiorización por parte de los introductores.
2. El proceso de aplicación de la estrategia para la armonización del proceso formativo sobre la base del diagnóstico pedagógico contextual-integrador, tomando como referencia un docente en formación en segundo año de la carrera, permitió determinar particularidades y potencialidades que ratifican su eficacia y posibilidades de éxito en su introducción en la práctica pedagógica territorial.
3. Se logró un alto grado de socialización de los resultados de la investigación entre la comunidad académica del Instituto, permitiendo al investigador el perfeccionamiento de la propuesta sobre la base del razonamiento colectivo y a la vez reorientar la labor profesional de los docentes. En esto, desempeñaron una importante labor los talleres de opinión crítica y construcción colectiva.
4. El modelo y la estrategia propuestos, son una alternativa eficiente para la armonización del proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, en correspondencia con los criterios de verificación que se emplearon. Al contrastar los resultados de la aplicación de las distintas vías de valoración empleadas, se aprecia coincidencia en sus resultados, con algunos matices de diferencia no significativos, por lo que este elemento constituye otro argumento que permite corroborar los resultados del trabajo.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis de los referentes teóricos, en confrontación con las manifestaciones del problema en la práctica pedagógica, así como la aplicación de algunos métodos que permitieron corroborar la factibilidad de las soluciones propuestas, en especial, el método de criterio de expertos, permitieron al autor elaborar las siguientes conclusiones:

1. La universalización de la universidad pedagógica es continuidad de las transformaciones realizadas al proceso formativo del docente, en particular, a partir del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce” y es hoy una realidad, por los recursos humanos formados para la educación.
2. En el proceso de formación del profesional de la educación, en los últimos años de manera más significativa, se potencia la vinculación del docente en formación al proceso de enseñanza aprendizaje de la educación para la cual se forma, asumiendo su dirección y enfrentando procesos pedagógicos y problemas reales de la profesión.
3. El devenir histórico en la formación del profesional de la educación en Cuba, tiene como tendencias, la diversificación y el aumento de los agentes de socialización participantes directos en el proceso, el incremento del protagonismo de la escuela y los procesos reales que en ella se desarrollan y la derivación de los componentes académico, laboral e investigativo hacia una fusión gradual que, en condiciones de universalización, alcanza su integración en cada uno de los contextos formativos concurrentes en los que transcurre dicho proceso.
4. La armonización de las acciones formativas mediante las que se concreta el proceso formativo del docente en formación, aumenta su importancia en correspondencia con el incremento de los contextos y la diversificación de los agentes de socialización que de manera directa participan del proceso. Se demostró que en este sentido existen insuficiencias que inciden en la calidad del futuro profesional.
5. El carácter multilateral es inherente al proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, ya que es multidimensional, se incrementan los agentes de socialización que participan directamente y se diversifican los contextos formativos, por lo que se multiplican las influencias

formativas sobre el profesional en formación, requiriéndose de su armonización sistémica, para perfeccionar el proceso de formación.

6. El diagnóstico pedagógico contextual-integrador, que se explica y fundamenta en la Teoría General de los Sistemas, es la base que puede contribuir a consolidar el proceso formativo del docente en formación y modelo para el futuro profesional; su esencia es la transformación orientada al desarrollo; propicia la coherencia pedagógica, solución de la contradicción fundamental entre el *carácter multilateral del proceso formativo en condiciones de universalización y su concreción en el modo de actuación del profesional de la educación*.
7. El modelo pedagógico, que sustenta al diagnóstico pedagógico contextual-integrador, es pertinente y sobre su base se elaboró la estrategia pedagógica que permite armonizar las influencias formativas, la cual es factible como una solución que contribuye al perfeccionamiento del proceso formativo del docente en formación.
8. La estrategia pedagógica propuesta, que es resultado de la concepción que sustenta al diagnóstico pedagógico como dinamizador que propicia la coherencia pedagógica, es flexible y adaptable a las condiciones del entorno, por lo que las experiencias en su aplicación sistemática en la práctica pedagógica, deben contribuir a su perfeccionamiento.

RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Para profundizar en la comprensión del diagnóstico pedagógico como dinamizador de la coherencia pedagógica, se debe tener en cuenta el valor metodológico de su modelo estructural.
2. Las relaciones cualitativamente nuevas que se manifiestan como resultado de la universalización del proceso formativo del docente en formación, deben seguir estudiándose con el fin de profundizar en las regularidades y leyes que rigen ese proceso.
3. La tesis genera varios problemas de investigación entre los que consideramos importante recomendar, para su estudio inmediato, los siguientes:
 - ¿Cómo lograr un equilibrio entre las experiencias pedagógicas locales y los conocimientos pedagógicos universales, que propicie el desarrollo del profesional en formación?
 - ¿Cómo perfeccionar el diseño curricular, desde una dimensión más flexible y local personalizada, de la Carrera Licenciatura en Educación en condiciones de universalización?
 - ¿Cómo ajustar la estrategia a las condiciones específicas de cada Facultad, para garantizar un eje coordinativo eficaz que vincule la sede central, con la sede municipal y la microuniversidad?

BIBLIOGRAFÍA.

1. ABRAHAM, M. L. "Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente". _ México : Ed Colección de Educación, 1999.
2. ABREU, E. "Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico". _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1990.
3. ADDINE FERNÁNDEZ, F. "Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa". _ Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 1997.
4. AGUILAR VILLALOBOS, J. "Diagnóstico psicopedagógico en la educación básica". _ En Tecnología y Comunicación Educativa. _ México, oct. 1992.
5. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. "La Escuela en la vida". _ Santiago de Cuba : Centro de Estudios de la Educación Superior "Manuel F. Gran", 1996.
6. _____. "El Diseño curricular". _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 2001.
7. _____. "Epistemología educativa". _ Bolivia : Ed Universidad de Sucre, 1995
8. _____. "Metodología de la investigación científica". _ Santiago de Cuba : Centro de Estudios de la Educación Superior "Manuel F. Gran" 1995.
9. ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M. "Hacia un currículo integral y contextualizado". _ Tegucigalpa : Ed Universidad, 1997.
10. ARIAS BEATÓN, G. "El Diagnóstico en la Psicología". _ En Revista Cubana de Psicología. _ no 3. _ La Habana, 1999.
11. ÁVILA PÉREZ, Z. "Las habilidades profesionales para dirigir el proceso docente-educativo en la escuela primaria a través de la disciplina Fundamentos de la actividad pedagógica en la Licenciatura en Educación Primaria". _ Tesis en opción al Título Académico de Master en Ciencias de la Educación. _ Santiago de Cuba, 1996.
12. BELL RODRÍGUEZ, R. "Prevención, corrección-compensación e integración: actualidad y perspectiva de la atención de los niños con necesidades educativas especiales". _ En soporte magnético. _ La Habana, 2000.
13. BIXIO, C. "Enseñar a aprender". _ Rosario : Ed Homo Sapiens, 1999.
14. BLANCO ENCINOZA, L. "Hiperuniversidad: nueva alternativa educativa". _ En Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 2002.
15. BLANCO PÉREZ, A. _ "Acerca del Rol del profesional"/ SILVIA RECAREY FERNÁNDEZ. _ En soporte magnético. _ La Habana : Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 2004.
16. _____. "Introducción a la Sociología de la Educación". _ La Habana : Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 1995,

17. _____. "El Problema de los problemas: ¿Qué investigar en Educación?". _ En soporte magnético. _ La Habana : Centro de Estudios Educativos Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 2003.
18. BRAVO, L. "Estilos y estrategias cognitivas en las dificultades de aprendizaje. Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar". _ Santiago de Chile : Ed Universitaria, 1991.
19. BOBADILLA ÁRIAS, I. "Algunas consideraciones metodológicas sobre el proceso de aprendizaje". _ En Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. _ México, nov. 1994.
20. BOGGINO, N. "¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático?". _ Rosario : Ed Homo Sapiens, 1998.
21. BRUECKNER L. "Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje"/ GUY BOND. _ Madrid : Ed RIALP S.A., 1974.
22. BUENAVILLA RECIO, R. "Historia de la Pedagogía en Cuba". _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1995.
23. CALZADA TROCONES, J. "Enfoques curriculares integradores de los institutos superiores pedagógicos", Pedagogía Universitaria, 9 (1) 2004.
<http://169.158.24.166/texts/pd/1894/04/1/189404107.pdf>
24. CASTELLANOS, B. "La Encuesta y la entrevista en la investigación educativa": _ En soporte magnético. _ La Habana : Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 1998.
25. _____. "La Investigación sociocrítica en el contexto del paradigma participativo". _ En soporte magnético. _ La Habana : Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 1998.
26. _____. "El Paradigma interpretativo en la investigación educacional". _ En soporte magnético. _ La Habana Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 1998.
27. _____. "Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje". _ En soporte magnético, La Habana : Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 1999.
28. CASTELLANOS SIMONS, D. _ "La Comprensión de los procesos de aprendizaje: apuntes para un marco conceptual". _ En soporte magnético. _ La Habana : Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 1999.
29. _____. "Enseñar y aprender en la escuela". _ La Habana : Ed Pueblo y

Educación, 2002.

30. _____. “¿Puede el maestro ser un facilitador?”/ Irene Grueiro Cruz. _ Camagüey : Instituto Superior Pedagógico “José Martí”, 1995.
 31. “Psicología para educadores”/Viviana González Maura...[et al.]. _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1995.
 32. COLUNGA, S. “Intervención educativa destinada al incremento de la autoestima de escolares con dificultades para aprender”. _ Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. _ Camagüey : Universidad, 2000.
 33. _____. “Potencial comunicativo, técnicas de imaginación mental e incremento de la autoestima en escolares con dificultades para aprender”. _ Actas II, VI Simposio Internacional de Comunicación Social. _ Santiago de Cuba, 1999.
 34. “¿Cómo enseñar con guías de aprendizaje?”. _ En Zona Educativa. _ no.18. _ Buenos Aires, oct. 1997.
 35. CUENCA DÍAZ, M. “El diagnóstico y la valoración del desarrollo como instrumento del educador”. _ En soporte magnético. _ Camagüey : Instituto Superior Pedagógico “José Martí”, 2002.
 36. CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J. “Cómo enseñar a confeccionar esquemas lógicos”/ Horacio Díaz Pendás. _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1988.
 37. _____. “Filosofía y Educación en América Latina”. _ p 14-17. _ En Educación. _ no. 85. _ La Habana, may-ago. 1995.
 38. _____. “Principales tendencias de las teorías educativas en la América Latina: periodización”/ Lesbia Cánovas Fabelo. _ p 9-50. _ En Educación. _ no. 18. _ Cali, 1995.
 39. CHIRINO RAMOS, M. V., “La Investigación como función profesional pedagógica: modo de actuación profesional pedagógica”. _ En soporte magnético. _ La Habana : Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, 2004.
 40. “Diagnóstico de saberes geométricos en el nivel inicial”. _ En Zona Educativa. _ México jul-ago. 1999.
 41. “Diagnóstico pedagógico, intervención”. _ Universidad Complutense. _ Tomado de INTERNET, 2004.
- www.psymtec.com/catalogo_psicologia/diagn%F3stico_pedag%F3gico.htm
42. DURAND ÁRIAS, R. “Aprendizaje fácil, si se apoya en necesidades del alumno”, Educación. _ México : Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1994.
 43. “Educación a distancia”. _ Enciclopedia Microsoft ® Encarta ® 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation. _ Reservados todos los derechos, 2002.
 44. EMMANUELLE, E. “Psicología en educación una posición alternativa”. _ En Ensayos y Experiencias. _ no. 19. _ Argentina, 1997.

45. ESCUDERO BURROWS, E. "Problemas y métodos de investigación en educación personalizada". _ En Enfoques Educativos. _ no. 1. _ Chile, 1999.
46. "Evaluación psicológica". _ Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation. _ Reservados todos los derechos, 2003.
47. FERNÁNDEZ, E. "Teoría de Sistemas". _ Tomado de INTERNET, 2005.
www.monografias.com
48. FONSECA PÉREZ, J. "Una alternativa metodológica para el diseño de las unidades didácticas de la matemática en la secundaria básica". _ Tomado de INTERNET, 2004.
<http://www.monografias.com/trabajos10/dida/dida.shtml>
49. FUENTES ALDANA, M. "Las Teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje". _ Tomado de INTERNET, 2003.
<http://www.monografias.com/trabajos15/teorias-psicologicas/teorias-psicologicas.shtml>
50. FUENTES, H. "Didáctica de la educación superior". _ En soporte magnético. _ Santiago de Cuba, 2000.
51. _____. "Dinámica del proceso docente en la educación superior cubana". _ Santiago de Cuba, 1994
52. FUNDORA SIMON, R. **"El Diagnóstico pedagógico: como método científico del trabajo docente-educativo"**. _ En Con Luz Propia. _ no. 6. _ La Habana, mayo-ago. 1999.
53. GARCÍA BATISTA, G. **"Currículo y profesionalidad del docente"**/ Fátima Addine Fernández. _ En soporte magnético. _ La Habana : Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 2004.
54. GARCÍA MOREY, A. **"Alternativas en la evolución y diagnóstico infantil"**. _ En soporte magnético. _ La Habana : Universidad, 2004.
55. GARCÍA, M. DEL C. "Concepción de una estrategia didáctica que considere los estilos de aprendizaje". _ En soporte magnético. _ Holguín : Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", 2001.
56. GARCIA LORENZO, M. "Análisis crítico del razonamiento basado en casos como un método de solución de problemas de diagnóstico". _ En Revista de la Facultad de Ingeniería. _ Medellín, nov. 1997.
57. GAYLE, A. "El Estilo de aprendizaje, un espacio para el ajuste de la respuesta pedagógica, la modificación y el crecimiento personal"/Sonia Guerra. _ En soporte magnético. _ La Habana, 2004.
58. GESTALDO BARTUAL, I. "Variables asociadas a las dificultades de aprendizaje: Fundamentación de un modelo de diagnóstico globalizador". _ Tomado de INTERNET. _ Universidad de Valencia 2004.
www.uv.es/~mari/comunicacionrev.htm
59. GLOZMAN KOWALSKI, R. "Diagnóstico curricular en la educación básica". _ En Tecnología y Comunicación Educativa. _ México, oct. 1992.

60. GONZÁLEZ CABRERA, S. "El Trabajo del profesor guía, su conocimiento del alumno como base esencial para el desarrollo eficiente de su labor educativa". _ En Educación. _ La Habana, jul-sep. 1989.
61. **GONZÁLEZ LAMAZARES, M. "Metodología para el diagnóstico: una herramienta de apoyo para la dirección del proceso pedagógico". _ En Con luz propia. _ La Habana, ene-abr. 1998.**
62. GONZÁLEZ PÉREZ, M. "Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria". _ En Revista Electrónica De la Dirección de Formación de Profesionales Ministerio de Educación Superior. _ vol. 2. _ La Habana, 2000.
63. GONZÁLEZ PÍREZ, M. "La formación universitaria de los docentes desde la escuela y para la escuela". _ Conferencia en el XIX Seminario de Perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior. _ La Habana, 1997.
64. GONZÁLEZ, R. "Evaluación educativa, estandarización del test diagnóstico de habilidades básicas". _ En Pedagogía. _ no. 4. _ México, sep-dic. 1995.
65. GONZÁLEZ SANAMED, M. "Perspectivas del alumno de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente". _ En Revista española de pedagogía. _ no. 200. _ España, ene-abr. 1995.
- 66. GONZÁLEZ SOCA A. MA. "Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía". _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 2002.**
67. HERNÁNDEZ DÍAZ, A. "Algunas consideraciones sobre la construcción de tareas diagnósticas". _ En Revista Cubana de la Educación Superior. _ no. 2-3. _ La Habana, 1996.
68. HORRUTINIER SILVA, P. "Los Fundamentos del diseño curricular en la educación superior cubana". _ Santiago de Cuba : Centro de Estudios de la Educación Superior "Manuel F. Gran", 1996.
69. KIZIMIERZ, D. "Algunos aspectos teóricos de la determinación de la eficiencia del proceso docente en los centros de enseñanza superior". _ p. 97-112. _ En Educación Superior Contemporánea. _ no. 56. _ La Habana, oct.-dic. 1986.
70. LABARRERE, A. "Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos". _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1996.
71. LABARRERE REYES, G. "Pedagogía"/ Gladys Valdivia Pairol. _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1988.
72. LAZARO MARTÍNEZ, A. "Revisión de las tendencias en la evaluación psicopedagógica". _ Tomado de INTERNET. _ Universidad de La Rioja, España, 2004. <http://publicaciones.unirioja.es/ej/contextos/con02/art09.pdf>.
73. LEONTIEV, A. "Actividad, conciencia y personalidad". _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1981.

74. LÓPEZ HURTADO, J. "Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica". _ En Compendio de Pedagogía. _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 2003.
75. LÓPEZ MACHÍN, R. "Educación de niños con necesidades educativas especiales: realidad y perspectiva". _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 2002.
76. LÓPEZ SIBEIRO, J. A. "El Diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico". _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1996.
77. MACHADO RAMÍREZ, E. "Transformación-acción: visión dialéctico materialista y humanista martiana de la investigación pedagógica". _ En soporte magnético. _ Camagüey. _ Instituto Superior Pedagógico "José Martí", 2000.
78. MARÍ MOLLÁ, R. "Un nuevo paradigma: diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica". _ Tomado de INTERNET, 2004. <http://www.uv.es/~mari/PresenC.html>
79. MATOS HERNÁNDEZ, E. "Perspectivas para el español comunicativo: enseñanza de las estructuras textuales"/Vivian Hernández. _ En Taller de la palabra. _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 2002.
80. MATOS HERNÁNDEZ, E. "El Informe de tesis: un tipo de texto argumentativo, sus contradicciones". _ En soporte magnético. _ Santiago de Cuba : CEES "Manuel F. Gran", 2004.
81. MATOS, E. "Aproximaciones metodológicas a la construcción de un texto científico". _ En soporte magnético. _ Santiago de Cuba : CEES "Manuel F. Gran", 2004.
82. MAURI, T. "Aprender a regular el propio aprendizaje"/M. J. Rochera. _ En Aula de Innovación Educativa. _ no. 67, Madrid 1998.
83. MARIÑO SÁNCHEZ, MA. A. "Consideraciones en torno a los objetivos formativos". _ En soporte magnético. _ Holguín : Instituto Superior Pedagógico "José De La Luz Y Caballero", 2000.

84. MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, A. "Algunas consideraciones teóricas metodológicas para el tratamiento de las habilidades". _ En impresión ligera. _ Santiago de Cuba : Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", 1990
85. _____. "Algunas experiencias en la formación de habilidades profesionales de los estudiantes del ISP". _ En impresión ligera. _ Santiago de Cuba : Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", 1987.
86. _____. "Desarrollo de la habilidad pronosticar fenómenos pedagógicos en los estudiantes de los ISP". _ En impresión ligera. _ Santiago de Cuba : Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", 1984.
87. _____. **"Habilidades: proposiciones para su evaluación". _ En impresión ligera. _ Santiago de Cuba : Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", 1983.**
88. _____. **"Temas de Psicología". _ En Maestría en Educación Superior. _ Santiago de Cuba : Centro de Estudios "Manuel F. Gran", 1996.**
89. MARTÍ, J., **"La escuela nueva". _ En Ideario Pedagógico. _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1990.**
90. _____. **"Peter Cooper". _ En Ideario Pedagógico. _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1990.**
91. _____. **"Función de la enseñanza". _ En Ideario Pedagógico. _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1990.**
92. Ministerio De Educación: **"La escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de carreras pedagógicas". _ La Habana, oct. 2003.**
93. _____. **"La evaluación de los alumnos en la secundaria básica". _ Versión 4 de jun. 2003.**
94. MARX, C. y otros, **"La ideología alemana". _ En "Selección de Textos". _ Tomo II. _ La Habana : Ed Ciencias Sociales, 1973.**

95. MONCADA SÁNCHEZ, C. "Didáctica del diagnóstico del aprendizaje en la atención a la diversidad". _ En soporte magnético, Santiago de Cuba : ISP "Frank País", 1998.

96. _____. "Metodología para el diagnóstico de la capacidad de aprendizaje". _ Tesis en opción al Título de Master en Ciencias de la Educación. _ Santiago de Cuba : Universidad de Oriente, 1997.
97. _____. "Modelo Pedagógico de la capacidad de aprendizaje. Alternativa preventiva e integradora". _ La Habana : II Encuentro Mundial de la Educación Especial. _ Ponencia, 1998.
98. _____. "Para que conozca mejor a tus alumnos"/María Del Toro. _ La Habana : XII Conferencia del CENIC, 1996.

99. MUSITU OCHOA, G. "Educación familiar y

socialización de los hijos”. _ Barcelona : Ed IDEA BOOKS S. A, 1998.

100. NIEVES RIVERO, M. “Aproximación a los conceptos de necesidades educativas y necesidades educativas especiales”. _ En Desafío Escolar. _ no. 7. _ México, ene.-feb. 1999.
101. _____. “El diagnóstico de necesidades educativas en la escuela primaria”. _ Resumen de la Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. _ Santiago de Cuba, 2003.
102. PARRA VIGO, I. B. “La dirección de la competencia didáctica en la formación inicial del profesional de la educación”. _ En soporte magnético. _ La Habana : Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, 2004.
103. PÁEZ SUÁREZ, V. “Contextualizar e individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje, desde lo social y grupal en la escuela media: una propuesta teórica-metodológica”. _ Tesis en opción al Título de Master. _ La Habana : Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, 1998.
104. PEDAGOGÍA 90. “Psicología cognitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales”/L. Morenza. _ La Habana, 1990.
105. PEDAGOGÍA 97. “¿Cómo formar maestros investigadores?”/M. V Chirino Ramos. _ La Habana, 1997.
106. PEDAGOGÍA 99 “¿Cómo contribuir al desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes?”/S. Aliaga Céspedes. _ La Habana, 1999.
107. PEDAGOGÍA 99. “¿Cómo diagnosticar la capacidad de aprendizaje en los escolares?”/C. Moncada Sánchez, C. Suárez Rodríguez . _ La Habana, 1999.
108. PEDAGOGÍA 99. “Enseñanza y estrategias de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado”/Doris Castellanos, Irene Grueiro Cruz. _ La Habana, 1999.
109. PEDAGOGÍA 99. “El Proceso formativo”. _ La Habana, 1999.
110. PEDAGOGÍA 99. “Propuesta para un enfoque personalizado en la caracterización psicopedagógica”/I. Paz Domínguez. _ La Habana, 1999.
111. PEDAGOGÍA 2001. “La Escuela cubana en el cambio hacia el 2000. Vías y retos”/L García Ramis. _ La Habana, 2001.
112. PEDAGOGÍA 2001. “Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI”/Gilberto García Batista, Fátima Addine Fernández. _ La Habana, 2001.
113. PEDAGOGÍA 2003. “Profunda revolución educacional”. _ La Habana, 2003.
114. PEDAGOGÍA 2005. “Educación en la diversidad para una enseñanza desarrolladora”/M. Rivero Rivero. _ La Habana, 2005.
115. PEDAGOGÍA 2005. “La Experiencia cubana en la universalización de la Educación Superior Pedagógica”/R. Forneiro Rodríguez. _ La Habana, 2005.

116. PÉREZ CAPOTE, M. "Hacia un nuevo paradigma curricular en la formación del profesor de Geografía en Cuba". _ Tomado de INTERNET, 2004.
<http://www.cied.rimed.cu/revistaselec/ORBITAS/orbita07/P%A9rezcapote.htm>
117. PÉREZ GONZÁLEZ, O. "La evaluación del aprendizaje". _ En Revista Cubana de Educación Superior. _ no.1. _ La Habana, 1998.
118. PETROVSKY, N. "Psicología pedagógica y de las edades". _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1990.
119. "Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe" (PRELAC) 2002-2017. _ Diapositiva 7. _ Tomado de INTERNET, 2005.
<http://www.conacepchile.cl/cuba/Aprendizaje%20desarrollador%202.ppt>.
120. RASBACO, I. "Breve historia de los aportes de la Psicología en la educación". _ p.31-33. _ En Ensayos y Experiencias. _ Argentina, 1997..
121. RECARREY FENÁNDEZ, S. "La estructura de la función orientadora del maestro". _ En soporte magnético. _ La Habana : Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 2004.
122. REYES DÍAZ, JUAN. "Un Punto de Vista acerca del Diagnóstico Pedagógico o Educativo"/Faustino Repilado Ramírez. _ Tomado de INTERNET, 2004.
<http://www.educar.org/articulos/diagnosticoed.asp>
123. REYES GONZÁLEZ, J. "Apuntes sobre la dirección del aprendizaje sobre la base de un diagnóstico personalizado". _ En soporte magnético. _ Las Tunas, 2002.
124. _____. "Estrategias de aprendizaje para la escuela actual". _ Las Tunas : Congreso Provincial Pedagogía, 2000.
125. _____. "La formación de docentes en las condiciones de universalización de la universidad cubana". _ Tomado de INTERNET, 2004. www.monografias.com
126. _____. "La Historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social". _ Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. _ Las Tunas, 1999.
127. RODRÍGUEZ DEVEZA, R. A. "El diagnóstico en la formación del pensamiento mediante tareas en la Educación Superior: Una alternativa didáctica de doble funcionalidad". _ En soporte magnético. _ Holguín, 2004.
128. SÁNCHEZ, L. "Teoría del aprendizaje implicaciones pedagógicas". _ En Revista de Pedagogía. _ no. 52. _ Caracas, oct.-dic. 1997.
129. SÁNCHEZ COLLAZO, A. "La Pedagogía Cubana: sus raíces y logros"/Ma. Elena Sánchez-Toledo. _ En Compendio de Pedagogía. - La Habana : Ed Pueblo y Educación, 2003.
130. SIERRA LOMBARDÍA, V. "Metodología de la Investigación Científica"/Carlos Álvarez De Zayas. _ En soporte magnético. _ La Habana 2000.

131. SIERRA SALCEDO, R. A. "Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica". _ En Compendio de Pedagogía. _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 2003.
132. SILVESTRE ORAMAS, M. "Aprendizaje, educación y desarrollo". _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1999.
133. SILVESTRE ORAMAS, M. "¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?"/J. Zilberteins._ Camagüey : Instituto Superior Pedagógico "Jose Martí", 1999.
134. SILVESTRE ORAMAS, M. "Proceso de Enseñanza Aprendizaje"/Pilar Rico. _ En Compendio de Pedagogía. _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 2003.
135. SIMBRON, N. "Teoría general de los sistemas". _ Tomado de INTERNET, 2005. www.monografias.com
136. TALÍZINA, N. F. "Conferencias sobre Fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior". _ La Habana : CEPES, 1985.
137. _____. "Psicología de la Enseñanza". _ Moscú : Ed Progreso, 1988.
138. _____. "Artículo introductorio, Psicodiagnóstico, Teoría y Práctica". - La Habana : CEPES, 1989.
139. TEDESCO, J. C. "El nuevo pacto educativo". _ Madrid : Ed Amaya, 1995.
140. Tesis Y Resoluciones Del Primer Congreso Del Partido Comunista De Cuba. _ La Habana : Ed Ciencias Sociales, 1978.
141. TORRES PÉREZ, D. "Una estrategia de aprendizaje cooperativo y desarrollador para la enseñanza del inglés con propósitos específicos", Tomado de INTERNET, 2005. <http://capiro.vcl.sld.cu/medicentro/v8n304/estrategia100.htm>
142. TORRE PUENTE, J. C. "Las estrategias de aprendizaje en el aula". _ Barcelona : Ed Universidad Pontificia Comillas, 1997.
143. TORRES FERNÁNDEZ, P. "¿Cómo redactar una tesis? Recomendaciones generales". _ En soporte magnético. _ México, 1997.
144. TORRE, S. DE LA. "Didáctica y Currículo". _ Madrid : Ed Dykinson, S. L., 1993.
- 145. TURNER, L. "Se aprende a aprender". _ La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1989.**
146. "Tutores al borde de un ataque de nervios". _ Tomado de INTERNET. _ 2004. <http://perso.wanadoo.es/angel.saez>
- 147. VIGOTSKY, L. S. "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". _ La Habana : Ed Científico Técnica, 1987**
- 148. _____. "Pensamiento y lenguaje". _ La Habana : Ed Revolucionarias, 1982.**

149. _____. "Interacción entre enseñanza y desarrollo". _ En Selección de Lecturas de Psicología de las Edades, Tomo III, Universidad de La Habana. _ Facultad de Psicología. _ La Habana, 1988.
150. WECHLSLER, D. "La medición de la inteligencia del adulto". _ La Habana : Ed Cultura S.A. 1955.
151. ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. "Aprendizaje y diagnóstico". _ En soporte magnético. _ La Habana, 2004.
152. _____. "Aprendizaje escolar, diagnóstico y calidad educativa"/Héctor Valdés. _ En soporte magnético._ Camagüey : CEIDE, 1999.
153. _____. "¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?". _ Tomado de INTERNET, 2004. www.monografias.com
154. _____. "¿Cómo hacer que el trabajo cotidiano del docente le permita diagnosticar el aprendizaje de sus alumnos?". _ En Desafío Escolar. _ La Habana, ene-mar. 2000.
155. _____. "¿Conoce usted qué tendencias actuales existen en el aprendizaje escolar? ¿A cuál se adscribe su quehacer didáctico diario?". _ En Desafío Escolar. _ México, may-jul.1998.
156. _____. "Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente"/Margarita Silvestre Oramas. _ La Habana : III Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, 2000.
157. _____. "¿Diagnosticamos el aprendizaje de nuestros alumnos?" . _ En Desafío Escolar. _ Edición Especial. _ México, feb. 1998.
158. _____. "¿Necesita la escuela actual una nueva concepción de enseñanza?". _ En Desafío Escolar. _ México, feb.-abr. 1997.
159. _____. "Procedimientos didácticos que propician un aprendizaje desarrollador en la asignatura Ciencias Naturales". _ Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. _ La Habana 1996.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- ⁱPérez Capote, M. "Hacia un nuevo paradigma curricular en la formación del profesor de Geografía en Cuba" . _ Tomado de INTERNET, 2004.
<http://www.cied.rimed.cu/revistaselec/ORBITAS/orbita07/P%A9rezcapote.htm>
- ⁱⁱForneiro Rodríguez, R. "La experiencia cubana en la universalización de la Educación Superior Pedagógica" : _ Curso 7 . _ p.3 . _ Pedagogía 2005 . _ La Habana, 2005.
- ⁱⁱⁱReyes González, J. "La formación de docentes en las condiciones de universalización de la universidad cubana" . _ Tomado de INTERNET, 2004. www.monografias.com
- ^{iv}Calzada Trocones, J. "Enfoques curriculares integradores de los institutos superiores pedagógicos" . _ En : Revista Pedagogía Universitaria . _ no.1. _ Tomado de INTERNET, 2004.
<http://169.158.24.166/texts/pd/1894/04/1/189404107.pdf>
- ^vGonzález, M. "La formación universitaria de los docentes desde la escuela y para la escuela" . _ XIX Seminario de Perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior . _ p.2 . _ La Habana, 1997.
- ^{vi}Addine Fernández, F. "Alternativa para la organización de la Práctica Laboral Investigativa" . _ Tesis presentada en opción al Título de Doctora en Ciencias Pedagógicas : _ La Habana, 1997.
- ^{vii}Álvarez, C. M. "La escuela en la vida" . _ Copia del texto original realizada por el C. E "Manuel F. Gran" . _ p.3-5 . _ Santiago de Cuba, 1996.
- ^{viii}Tesis y resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba . _ La Habana : ED Ciencias Sociales . _ p.369, 1978.
- ^{ix}Ministerio de Educación . _ "Profunda revolución educacional" . _ Pedagogía 2003 . _ p.11 . _ La Habana, 2003.
- ^xForneiro Rodríguez, R. "La experiencia cubana en la universalización de la Educación Superior Pedagógica" . _ Pedagogía 2005 . _ p.6 . _ La Habana, 2005.
- ^{xi}García Batista, G. "Currículo y profesionalidad del docente"/ Fátima Addine . _ En soporte magnético . _ La Habana, 2004.
- ^{xii}Silvestre Oramas, M. "Aprendizaje, educación y desarrollo" . _ La Habana : ED "Pueblo y Educación" . _ p.11, 1999.

-
- ^{xiii} Hernández Díaz, A. "Algunas consideraciones sobre la construcción de tareas diagnósticas" . _ En Revista Cubana de la Educación Superior . _ no.2-3 . _ p.5-22 . _ La Habana, 1996.
(p.7 "Fundamentado en la psicología marxista donde el diagnóstico está orientado a la actividad y no unilateralmente a la persona...")
- ^{xiv} Marx, C. "La ideología alemana", En Carlos Marx, Federico Engels, V. I. Lenin, Selección de Textos . _ Tomo II . _ p.185 . _ La Habana : ED Ciencias Sociales, 1973.
- ^{xv} Ibidem, p.210.
- ^{xvi} Rivero Rivero, M. "Educación en la diversidad para una enseñanza desarrolladora" : _ Curso 30 . _ Pedagogía 2005 . _ La Habana, 2005.
- ^{xvii} Torres Pérez, D. "Una estrategia de aprendizaje cooperativo y desarrollador para la enseñanza del inglés con propósitos específicos". _ Tomado de INTERNET, 2005.
<http://capiro.vcl.sld.cu/medicentro/v8n304/estrategia100.htm>
- ^{xviii} Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) 2002-2017 . _ Diapositiva 7 . _ Tomado de INTERNET, 2005
<http://www.conacepchile.cl/cuba/Aprendizaje%20desarrollador%202.ppt>.
- ^{xix} Zilberstein Toruncha, J. "¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?" . _ Tomado de INTERNET . _ www.monografias.com
- ^{xx} Mariño Sánchez, Ma. A. "Consideraciones en torno a los objetivos formativos" . _ En soporte magnético Ponencia . _ Instituto Superior Pedagógico "José De La Luz Y Caballero" . _ Holguín, 1999.
- ^{xxi} Fonseca Pérez, J. "Una alternativa metodológica para el diseño de las unidades didácticas de la matemática en la secundaria básica" . _ Tomado de INTERNET, 2004.
<http://www.monografias.com/trabajos10/dida/dida.shtml>
- ^{xxii} Nota: "Proceso formativo escolar es el que del modo más sistemático se dirige a la formación de las nuevas generaciones y en el que el estudiante se instruye, desarrolla y educa" . _ Álvarez, C. "El proceso formativo". _ p.6 . _ Pedagogía 99 . _ La Habana, 1999.
- ^{xxiii} González Soca, A. M. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía . _ La Habana : Ed. Pueblo y Educación . _ p.147, 2002.
- ^{xxiv} Sánchez Collazo, A. "La Pedagogía Cubana: sus raíces y logros" . _ En Compendio de Pedagogía . _ p.36 . _ La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2003.
- ^{xxv} Ibidem p.43.
- ^{xxvi} Nieves Rivero, M. "Aproximaciones a los conceptos de necesidades educativas especiales" . _ En Desafío Escolar . _ no. 7 . _ p.10 . _ México ene.-feb. 1999.
- ^{xxvii} Márquez Rodríguez, A. "Temas de Psicología" . _ En Conferencias de Psicología . _ Maestría en Educación Superior. _ Centro de Estudios "Manuel F. Gran" . _ Santiago de Cuba, 1996.

-
- ^{xxviii} García Batista, G. "Curriculum y profesionalidad del docente"/Fátima Addine . _ En soporte magnético ISP "Enrique José Varona". _ , p.5, 2004.
- ^{xxix} Parra Vigo, I. "La dirección de la competencia didáctica en la formación inicial del profesional de la educación" . _ En soporte magnético . _ ISP "Enrique José Varona". _ p.35. _ La Habana, 2004..
- ^{xxx} Ibidem. p.35.
- ^{xxxi} Hernández Díaz, A. "Algunas consideraciones sobre la construcción de tareas diagnósticas" . _ En Revista Cubana de la Educación Superior . _ no.2-3 . _ p.7 . _ La Habana, 1996.
- ^{xxxii} Nieves Rivero, M. "Aproximaciones a los conceptos de necesidades educativas especiales" . _ En Desafío escolar . _ no.7 . _ p. 9-15, México ene.-feb. 1999.
- ^{xxxiii} Ibidem p. 9-15.
- ^{xxxiv} Blanco Pérez, A. "Acerca del rol profesional del maestro" . _ En soporte magnético . _ La Habana, 2004..
- ^{xxxv} Páez Suárez, V. "Contextualizar e individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje, desde lo social y grupal en la escuela media: una propuesta teórica-metodológica" . _ Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" . _ Tesis de Maestría . _ La Habana, 1998.
- ^{xxxvi} Árias Beatón, G. "El diagnóstico en la Psicología". _ En Revista Cubana de Psicología . _ no. 3 . _ p.188 . _ La Habana, 1999.
- ^{xxxvii} González Lamazares, M. "Metodología para el diagnóstico: una herramienta de apoyatura para la dirección del proceso pedagógico" . _ En Con Luz Propia . _ no. 2 . _ p.41– 43 . _ La Habana ene.–abr. 1998.
- ^{xxxviii} Moncada Sánchez, C. "¿Cómo diagnosticar la capacidad de aprendizaje en los escolares?"/Clara Suárez . _ Curso 81 . _ Pedagogía 99 . _ La Habana, 1999.
- ^{xxxix} Marí Mollá, R. "Un nuevo paradigma: diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica" . _ Tomado de INTERNET, 2004.
<http://www.uv.es/~mari/RicardDP2.htm>
- ^{xl} Moncada Sánchez, C. "¿Cómo diagnosticar la capacidad de aprendizaje en los escolares?"/Clara Suárez . _ Curso 81 . _ Pedagogía 99 . _ La Habana, 1999.
- ^{xli} Fundora Simón, R. "El diagnóstico pedagógico: método científico del trabajo docente educativo" . _ En Con Luz Propia . _ no. 6 . _ p. 45 . _ La Habana may.-ago.1999.
- ^{xlii} González Soca, A. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía . _ La Habana : Ed. Pueblo y Educación . _ p.75, 2002.
- ^{xliii} Zilberstein Toruncha, J. "Aprendizaje y diagnóstico". _ En soporte magnético . _ La Habana, 2004.
- ^{xliv} Ibidem.

-
- ^{xlv}González Soca, A. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía . _ La Habana : Ed. Pueblo y Educación . _ p.75, 2002.
- ^{xlvi}Zilberstein Toruncha, J. “¿Diagnosticamos el aprendizaje de nuestros alumnos?” . _ En Desafío Escolar . _ Edición Especial . _ p.3 . _ México feb. 1998.
- ^{xlvii}Árias Beatón, G. “El diagnóstico en la Psicología”. _ En Revista Cubana de Psicología . _ no.13 . _ p.193 . _ La Habana, 1999.
- ^{xlviii}Wechsler, D. “La medición de la inteligencia del adulto” . _ La Habana : Ed. Cultura S.A, 1955.
- ^{xlix}Zilberstein Toruncha, J. “¿Diagnosticamos el aprendizaje de nuestros alumnos?” . _ En Desafío Escolar . _ Edición Especial . _ p.3 . _ México feb. 1998.
- ⁱSilvestre Oramas, M. “Aprendizaje, educación y desarrollo” . _ La Habana : Ed. Pueblo y Educación . _ p.116, 1999.
- ⁱⁱMoncada Sánchez, C. “¿Cómo diagnosticar la capacidad de aprendizaje en los escolares?”/Clara Suárez . _ Curso 81 . _ Pedagogía 99 . _ La Habana, 1999.
- ⁱⁱⁱHernández Díaz, A. “Algunas consideraciones sobre la construcción de tareas diagnósticas” . _ En Revista Cubana de la Educación Superior . _ no.2-3 . _ p.5-22 . _ La Habana, 1996.
- ⁱⁱⁱⁱArias Beatón, G. “El diagnóstico en la psicología” . _ En Revista Cubana de Psicología . _ no.3 . _ p.189-193 . _ La Habana, 1999.
- ^{liv}Fundora Simon, R. “El diagnóstico pedagógico: como método científico del trabajo docente-educativo” . _ En Con Luz Propia . _ no.6 . _ p.12-16 . _ La Habana may.-ago. 1999.
- ^{lv}Nieves Rivero, M. “Aproximaciones a los conceptos de necesidades educativas especiales” . _ En Desafío escolar . _ no.7 . _ p.9-15 . _ México ene.-feb. 1999.
- ^{lvi}Marí Mollá, R. “Un nuevo paradigma: diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica” . _ Tomado de INTERNET, 2004. <http://www.uv.es/~mari/RicardDP2.htm>
- ^{lvii}Ibidem.
- ^{lviii}Nieves Rivero, M.L. “El diagnóstico como proceso de evaluación-intervención: una nueva concepción” . _ En soporte magnético. _ Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial de la República de Cuba . _ La Habana 2002.
- ^{lix}Castellanos Simons, D. “¿Puede el maestro ser un facilitador?” . _ Camagüey : CDIP ISP “José Martí”, 1995.
- ^{lx}Blanco Pérez, A. “Acerca del rol profesional del maestro” . _ En soporte magnético. _ La Habana, 2004..
- ^{lxi}López Hurtado, J. “Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica” . _ En Compendio de Pedagogía . _ p.53 . _ La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2003.
- ^{lxii}Simbron, N. “Teoría general de los sistemas” . _ Tomado de INTERNET, 2005. www.monografias.com

^{lxiii} Fernández, E. "Teoría de Sistemas" . _ Tomado de INTERNET, 2005. www.monografias.com

^{lxiv} "La escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de carreras pedagógicas" . _ La Habana : Ministerio de Educación . _ p.33 . _ oct. 2003.

Aspectos	Plan A	Plan B	Plan C	Plan C modificado
1. Plan de Estudio a) Duración b) Organización c) Concepción d) Componente laboral. e) Componente investigativo	a) 4 años b) Por semestres c) Por asignaturas d) Concentrado en períodos. e) Trabajos de curso	a) 5 años b) Por semestres c) Por disciplinas d) Concentrado en períodos. e) Trabajos de curso y trabajo de diploma opcional	a) 5 años b) Por semestres c) Por disciplinas d) Sistemático y concentrado en períodos. e) Grupo de trabajo científico estudiantil, trabajo extracurricular trabajo de curso y trabajo de diploma	a) 5 años b) Por semestres c) Por disciplinas d) Sistemático y concentrado en períodos. e) Grupo de trabajo científico estudiantil, trabajo extra curricular trabajo de curso y trabajo de diploma
2. Contextos formativos	ISP, Escuela de Práctica	ISP, Escuela de Práctica	ISP, Escuela de Práctica.	ISP, Escuela de Práctica, B Pedagógica Municipal
3. Componentes organizacionales a) Académico b) Laboral. c) Investigativo	a) ISP b) Escuela c) Poco vínculo a los problemas de la base	a) ISP b) Escuela c) Aún en su totalidad no responde a problemas de la base	d) ISP e) Escuela f) Acercamiento a los problemas de la escuela.	a) ISP b) Escuela c) Vinculados a los problemas de la escuela Aparece la práctica laboral y la práctica investigativa.
4. Integración	Insuficiente	Se incrementa	Se trabaja en la integración	Madurez de la integración
5. Diagnóstico pedagógico	No se emplea	No se emplea en su totalidad	Aparece como elemento base para desarrollar el proceso formativo	Base para el proceso formativo

ANEXO 1 Tabla 1 Resumen del análisis histórico.

ANEXO 2 GUÍA DE ANÁLISIS DEL EXPEDIENTE ACADÉMICO DEL EGRESADO:

Objetivo: Establecer previamente los elementos de juicio que considerará el investigador para analizar el expediente académico del egresado, con el fin de elaborar una caracterización del egresado de las carreras pedagógicas.

1. Datos generales y familiares:

- ♣ Nombre y apellidos del estudiante.
- ♣ Lugar de residencia(urbana, rural)
- ♣ Edad, sexo, color de la piel, número de carné de identidad.
- ♣ Dirección particular.
- ♣ Estado físico. Si padece alguna enfermedad crónica. ¿cuál?
- ♣ instituto preuniversitario de procedencia.
- ♣ Nombre de los padres o tutores.
- ♣ Constitución de la familia. Nivel cultural de los padres o tutores.
- ♣ Situación de la vivienda.

2. Resultados docentes:

- ♣ Índice académico. Promedio de notas en la disciplina formación pedagógica general. Calidad en la defensa del trabajo de curso y de diploma.
- ♣ Si fue miembro de la pre reserva especial pedagógica. Si se destacó como dirigente estudiantil.
- ♣ Grado de dominio de los programas de la educación para la cual se preparó.

3. Análisis de la evaluación integral por años

- ♣ Comportamiento ético moral.
- ♣ Disciplina laboral.
- ♣ Proyección político ideológica.
- ♣ Grado de desarrollo de las habilidades y de los modos de actuación del profesional

4. Análisis de la evaluación de la práctica laboral por años:

- ♣ Integración al sistema de trabajo de la escuela.
- ♣ Relaciones personales con el colectivo docente, los alumnos y la familia de los educandos.
- ♣ Comportamiento ético moral.
- ♣ Disciplina laboral.
- ♣ Proyección político ideológica.
- ♣ Capacidad de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

5. Análisis de la evaluación integral del egresado. Proyección político ideológica.

- ♣ Sistema de valores desarrollados. Incondicionalidad.

-
- ♣ Comportamiento ético moral. Disciplina laboral.
 - ♣ Relaciones personales con el colectivo docente, los alumnos y la familia de los educandos.
 - ♣ Capacidad de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.
 - ♣ Propuestas de superación postgraduada.

ANEXO 3: GUÍA DE ENTREVISTAS A LOS DOCENTES Y PROFESORES GUÍAS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA.

Objetivo: Identificar los criterios que tienen los docentes y profesores guías, sobre las insuficiencias que presentan los egresados de las carreras pedagógicas.

1. Datos generales.

- ♣ Nombre y apellidos.
- ♣ Categoría docente.
- ♣ Categoría científica.
- ♣ Años de trabajo en la universidad pedagógica.
- ♣ Experiencia como profesor guía.

2. Sobre el modelo del profesional.

- ♣ Grado de dominio.(muy alto, bastante alto, medio, bastante bajo, muy bajo)
- ♣ Determinar si ha trabajado en el diseño de la carrera.
- ♣ Precisar si trabajó en la validación del diseño de carrera.
- ♣ Evaluar la calidad de su trabajo metodológico al frente del colectivo de año.

3. Sobre su intervención en el currículo.

- ♣ ¿qué asignatura impartió al egresado? Valore los resultados del profesional.
- ♣ ¿qué disciplina impartió? Valore sobre el cumplimiento de los objetivos por el egresado.
- ♣ Determinar si impartió alguna disciplina del ejercicio de la profesión.
- ♣ Explique qué trabajo metodológico concreto se realiza en la carrera para abordar las asignaturas del ejercicio de la profesión.

4. Evaluación del cumplimiento de los objetivos de las asignaturas y disciplinas impartidas y de los años que fue profesor guía.

- ♣ Asignatura.
- ♣ Disciplina.
- ♣ Año.
- ♣ Nivel.
- ♣ Carrera.

5. Identifique los contenidos y habilidades en los que el egresado presenta más

dificultades.

6. Argumente sobre las causas a las cuales usted atribuye las insuficiencias mencionadas.
7. Valore las causas que en su opinión determinan las insuficiencias en las habilidades profesionales y los modos de actuación del egresado.

ANEXO 4: GUÍA DE ENTREVISTAS A LOS DIRECTIVOS DE LAS FACULTADES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA.

Objetivo: Identificar las opiniones de los directivos de las facultades de la Universidad Pedagógica, sobre las insuficiencias que presentan los egresados, así como establecer los criterios que acerca de la armonización de las acciones formativas expresan.

1. Datos generales.

- ♣ Nombre y apellidos.
- ♣ Categoría docente. Categoría científica.
- ♣ Años de trabajo en la Universidad Pedagógica.
- ♣ Experiencia en los distintos niveles que dirigió.

2. Sobre el modelo del profesional.

- ♣ Grado de dominio.
- ♣ Determinar su implicación en el Diseño de la Carrera.
- ♣ Precisar su participación en el trabajo de validación del Diseño de Carrera.

3. Sobre su intervención en el currículo.

- ♣ ¿Qué asignatura impartió al egresado? Valore los resultados del profesional en formación.
- ♣ ¿Qué disciplina impartió? Valore sobre el cumplimiento de los objetivos por el egresado.
- ♣ Determinar si fue profesor guía o jefe de carrera. En qué años.
- ♣ Explique los mecanismos de control que diseñó como directivo del nivel correspondiente para evaluar la marcha del proceso formativo.

4. Evaluación del cumplimiento de los objetivos.

- ♣ Asignatura. Disciplina.
- ♣ Año. Nivel. Carrera

5. Identifique los contenidos y habilidades en los que el egresado presenta más

dificultades. Argumente sobre las causas a las cuales usted atribuye las insuficiencias mencionadas.

6. Desde el nivel organizativo que usted dirige, ¿cuál es el sistema de trabajo metodológico que se realiza para atender las asignaturas del ejercicio de la profesión?
7. ¿Cuáles son las dificultades que presentan los egresados en el dominio de las habilidades profesionales y en el modo de actuación?
8. Evalúe el grado de coordinación de las acciones formativas que se desarrollan en el proceso que usted dirige.

ANEXO 5: GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL.

Objetivo: Establecer las potencialidades e insuficiencias del egresado, desde la actividad, para el ejercicio de la profesión, con el fin de establecer generalizaciones en los aspectos consignados en la guía, que permitan al investigador evaluar las posibles causas de las limitaciones del profesional egresado del Instituto.

Datos generales.

- ♣ Nombre y apellidos del egresado.
- ♣ Especialidad.
- ♣ Educación donde se desempeña, grado que atiende. Cantidad de estudiantes.
- ♣ Dirección del centro de trabajo. Tipo de centro. Características generales.
- ♣ Experiencia del director del centro, del consejo de dirección, del jefe de departamento, de los profesores.

1. Sobre la actividad profesional.

- ♣ Capacidad para identificar las manifestaciones empíricas que constituyen hechos pedagógicos de trascendencia.
- ♣ Dominio de la metodología para establecer el diagnóstico pedagógico.
- ♣ Grado de dominio del contenido de la ciencia que imparte.

2. Sobre su intervención en el proceso docente educativo

- ♣ Si realiza un tratamiento consecuente con las situaciones pedagógicas que se manifiestan en el grupo clase
- ♣ Correspondencia entre diagnóstico-diseño ejecución de la actividad docente.
- ♣ Cumplimiento de las leyes de la didáctica.

-
3. Valoración de si es consecuente con la teoría pedagógica que según el sustenta su actividad.
 4. Análisis del plan de clase.
 5. Proyección integral en el colectivo de profesores del que forma parte.
 6. Imagen integral que proyecta ante los estudiantes a los que imparte clases y en general a todos los de la escuela.
 7. Implicación y participación directa en la solución de los problemas de la escuela.
 8. Trabajo con la familia y con la comunidad.
 9. Autovaloración de su actividad
 10. Valorar el grado de coordinación en el colectivo de año del isp y entre el isp, los municipios y las escuelas donde realizó su practica laboral, para desarrollar el proceso formativo del profesional.

ANEXO 6: GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL ACTO DE DEFENSA DEL TRABAJO DE CURSO Y DE DIPLOMA.

Objetivo: Inferir las posibles causas de las insuficiencias aún presentes en el futuro profesional, para abordar los problemas científicos y darles solución, así como las habilidades para presentar y defender sus resultados ante un auditorio.

1. Datos generales

- ♣ Nombre y apellidos
- ♣ Carrera.
- ♣ Tema a defender.
- ♣ Tutor. Nombre y apellidos.
- ♣ Categoría docente y científica del tutor. Años de experiencia en la educación superior y como tutor de trabajo científico estudiantil.
- ♣ Oponente. Nombre y apellidos.
- ♣ Categoría docente y científica del oponente. Años de experiencia en la educación superior. Experiencia como oponente de trabajo científico estudiantil.

2. Relación problema científico realidad escolar.
3. Evaluar la capacidad de síntesis, argumentación y de defensa de sus ideas.
Firmeza y seguridad en sus planteamientos.
4. Evaluar el empleo de medios para ilustrar su exposición.

-
5. Capacidad para comunicarse con el auditorio.
 6. Calidad de las respuestas ante las preguntas del tribunal, precisando su ajuste y concreción ante lo que se le pregunta. Empleo de las categorías pedagógicas.
 7. Calidad del informe escrito.
 8. Rigor en el empleo de los conceptos, principios y leyes que fundamentan la teoría pedagógica. Originalidad de las ideas presentadas como solución.
 9. Valoración de la factibilidad de la solución presentada y del impacto posible en caso de su generalización.
 10. Criterios del tribunal que evaluó la defensa.
 11. Autovaloración del estudiante acerca de la calidad del acto de defensa realizado.
 12. Evaluar la integración coordinada entre la escuela y el isp, de las acciones a desarrollar por el docente en formación en su labor investigativa.

ANEXO 7: CUESTIONARIO DEL INSTRUMENTO APLICADO A LOS DOCENTES EN EJERCICIO.

Objetivo: Precisar el grado de conocimiento que poseen los docentes en ejercicio sobre los principales aspectos que conforman el modelo del profesional de los egresados de las carreras pedagógicas

1. DATOS GENERALES.

- ♣ Nombre y apellidos del egresado.
 - ♣ Especialidad.
 - ♣ Educación donde se desempeña. Grado que atiende. Cantidad de estudiantes.
 - ♣ Dirección del Centro de trabajo. Tipo de centro. Características Generales.
 - ♣ Experiencia del Director del centro, del consejo de dirección, del jefe de departamento, de los profesores.
2. Identifique en que consiste el modo de actuación de un profesional de la educación.
 3. ¿Cuáles son las habilidades generalizadas que debe dominar un egresado de la licenciatura en educación?

-
4. Diga, según su apreciación, que elementos de la práctica escolar entran en contradicción con lo que aprendió en las aulas de la universidad pedagógica.
 5. ¿Para que aspectos de la práctica escolar usted considera que la universidad pedagógica no lo preparó de manera suficiente?
 6. En su experiencia personal, ¿a qué causas atribuye las insuficiencias, si es que las tiene, en su formación para ejercer como profesional de la educación?
 7. En el trabajo metodológico que se realiza en la escuela, ¿encuentra usted la solución a las insuficiencias que en la universidad pedagógica no logró resolver?
 8. ¿Considera usted que el número de horas asignado a los componentes organizacionales del plan de estudio de la carrera, académico, laboral e investigativo, es el correcto? ¿En cuál de ellos introduciría variaciones y de que tipo?
 9. Valore el grado de coordinación en el colectivo de año de la universidad pedagógica y entre la universidad pedagógica, los municipios y las escuelas donde realizó su práctica laboral, para desarrollar el proceso formativo.

ANEXO 8: TAREAS DEL CONSEJO DE DIRECCIÓN INTEGRADO.

	EN LA ACTUALIDAD	REDIMENSIÓN
Lo integran	Rector, Director Provincial de Educación, Vicerrectores de la Universidad Pedagógica, Decanos y Subdirectores Provinciales de Educación.	Rector, Director Provincial de Educación, Vicerrectores de la Universidad Pedagógica, Subdirectores Provinciales de Educación, Directores de Sede y Decanos.
Se reúne	Cada dos meses	Cada tres meses.

Sus funciones son	Dirigir la política educacional en la provincia, haciendo cumplir las regulaciones del organismo central a partir de: Planificar, organizar y controlar: 1. El sistema de trabajo metodológico 2. El sistema de superación. 3. El sistema práctico docente. 4. La formación vocacional y el ingreso a las carreras Pedagógica 5. La política científica del sector en la provincia.	Dirigir la política educacional en la provincia, haciendo cumplir las regulaciones del organismo central a partir de: Planificar, Organizar y Controlar: 1. El sistema de trabajo metodológico 2. El sistema de superación. 3. El sistema práctico docente. 4. La formación vocacional y el ingreso a las carreras Pedagógica 5. La política científica del sector en la provincia. 6. La formación integral del profesional de la educación. 7. El del impacto de la labor de los docentes en formación ubicados en cada una de la educaciones. 8. El funcionamiento de la sede municipal de la universidad pedagógica y su misión en el municipio.
-------------------	--	--

ANEXO 9: TAREAS DEL CONSEJO CIENTÍFICO TERRITORIAL.

	EN LA ACTUALIDAD	REDIMENSION
Lo integran	Rector, Director Provincial Subdirectores Vicerrectores Decanos Personal seleccionado del ISP y el territorio.	Rector, Director Provincial Personal seleccionado del ISP y el territorio.
Se reúne	Cada dos meses	Mensual.

Funciones	Asesorar a los directivos en la política científica sobre la base de: ❖ La formación de Doctores y Master ❖ Establecer banco de problemas ❖ Promover la realización de proyectos y la evaluación de resultados. ❖ Promover la divulgación científica a través de diferentes vías	Asesorar a los directivos en la política científica sobre la base de: ❖ La formación de Doctores y Master. ❖ Establecer banco de problemas ❖ Promover la realización de proyectos y la evaluación de resultados. ❖ Promover la divulgación científica a través de diferentes vías. ❖ Dictaminar para el CDI las propuestas de microuniversidades de parejas tutor– estudiante y de asignación del grupo clase a los docentes en ejercicio. ❖ Colaborar en el seminario científico anual sobre “La formación del profesional” ❖ Dictaminar el impacto de la labor del docente en formación ubicado en cada nivel de educación.
-----------	--	--

ANEXO 10: TAREAS DEL DOCENTE ADJUNTO.

	EN LA ACTUALIDAD	REDIMENSIONAMIENTO
Lo integran	♣ Metodólogos municipales ♣ Metodólogos provinciales ♣ Docentes seleccionados	♣ Metodólogos municipales. ♣ Metodólogos provinciales ♣ Tutores. ♣ Profesores y maestros por educaciones que se vinculan a la sede municipal de la universidad pedagógica.

Sus funciones son	♣ Dirigir el trabajo metodológico en el municipio y provincia. ♣ Atender a la práctica docente. ♣ Impartir algunos cursos de superación en el municipio. ♣ Participar en la investigación educativa	♣ Ejecutar el trabajo metodológico en la provincia y el municipio. ♣ Desarrollar el proceso formativo personalizado del docente en formación. ♣ Participar en el proceso formativo por encuentros del profesional de la educación en formación. ♣ Contribuir en la superación del personal docente en ejercicio en el municipio. ♣ Diseñar y ejecutar la investigación educativa. ♣ Participar de la evaluación integral de los docentes en formación. ♣ Participar de la evaluación del impacto de la labor de los docentes en formación en cada una de las educaciones. ♣ Elaborar materiales para la docencia de pregrado y de postgrado. ♣ Colaborar en la validación del diseño de la carrera y del trabajo metodológico que se realiza.
-------------------	--	---

ANEXO 11: TABLA RESUMEN DE LOS PARTICIPANTES EN LOS TALLERES DE OPINIÓN CRÍTICA Y CONSTRUCCIÓN COLECTIVA.

	FPG.	E. ESPEC.	F. INF	F. PGISB	F. PGACP	TOTAL
RECTORA	X	X	X	I	X	1
V. RECTORES	X	X	X	1	X	1
DECANOS	X	X	1	1	1	3

V. DECANOS	X	1	1	2	2	6
JEF DPTOS	1	1	2	1	4	10
INSTRUCTORES	8	5	11	9	15	48
ASISTENTES	3	3	6	6	10	28
PROF. AUX.	X	X	4	2	6	12
PROF. TITULARES	1	X	X	1	X	2
MASTER	3	2	4	5	4	16
DOCTORES	1	X	X	1	X	2
TOTAL	12	8	21	18	31	90

ANEXO 12: SELECCIÓN DE LOS EXPERTOS.

♣ Información solicitada a los expertos

1. Datos Generales:
 - Nombre Completo; Título Académico; Grado Científico; Categoría Docente; Años de Graduado; Años de trabajo en la Educación Superior.
2. Seleccione con una X de las responsabilidades que se relacionan, cuáles usted ha desempeñado o actualmente ocupa.

Profesor CRD	Jefe de Carrera	Profesor Guía CRD	Jefe de Departamento	Decano	Vice Rector

3. En relación con el diagnóstico pedagógico complete la siguiente tabla.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis Teóricos realizados por usted.			
Su experiencia obtenida			
Trabajos de autores nacionales			
Trabajos de autores extranjeros			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

4. Considerando una escala de 0 a 10, donde 0 indica que no tienen absolutamente ningún conocimiento sobre el diagnóstico pedagógico y 10 es indicador de un pleno conocimiento sobre el tema, marque con una X la casilla que considera apropiada a su caso:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

♣ Procesamiento de la información solicitada a los expertos

Con los datos anteriores se determinó el coeficiente de competencia de los expertos, a partir de aplicar la expresión:

$$K = \frac{1}{2}(K_c + K_a)$$

K_c -----Coeficiente de conocimiento o información del experto sobre el tema.

K_a -----Coeficiente de argumentación o fundamentación de los criterios(se emplea una tabla patrón)

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis Teóricos realizados por usted.	0.3	0.2	0.1
Su experiencia obtenida	0.5	0.4	0.2
Trabajos de autores nacionales	0.05	0.05	0.05
Trabajos de autores extranjeros	0.05	0.05	0.05
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero	0.05	0.05	0.05
Su intuición	0.05	0.05	0.05

A continuación se presenta la tabla resumen, en la que se recogen los datos del cálculo del coeficiente de competencia de cada experto, según la metodología antes explicada.

En la tabla se recogen los datos a partir de una lista ordenada del uno al cincuenta en orden ascendente. Esta lista nos permitió numerar los instrumentos sin consultar

el nombre de los expertos, con el fin de evitar en el primer análisis subjetividades en la selección, basando esta únicamente en los resultados estadísticos que aportó la metodología empleada:

Kc	Ka	K	K>0.5
0.20	0.60	0.40	
0.40	0.60	0.50	
0.40	0.70	0.55	1
0.20	0.60	0.40	
0.40	0.60	0.50	
0.30	0.70	0.50	
0.20	0.50	0.35	
0.60	0.70	0.65	1
0.60	0.70	0.65	1
0.50	0.60	0.55	1
0.30	0.70	0.50	
0.30	0.60	0.45	
0.30	0.60	0.45	
0.20	0.50	0.35	
0.60	0.70	0.65	1
0.40	0.60	0.50	
0.20	0.50	0.35	
0.30	0.70	0.50	
0.20	0.50	0.35	
0.50	0.60	0.55	1
0.40	0.60	0.50	
0.90	0.90	0.90	1
0.30	0.60	0.45	
0.40	0.70	0.55	1
0.70	0.70	0.70	1
0.80	0.80	0.80	1
0.50	0.60	0.55	1
0.30	0.60	0.45	
0.50	0.70	0.60	1
0.80	0.90	0.85	1
0.40	0.60	0.50	
0.20	0.50	0.35	
0.60	0.70	0.65	1
0.30	0.50	0.40	
0.40	0.50	0.45	
0.50	0.60	0.55	1
0.20	0.50	0.35	
0.40	0.60	0.50	
0.80	0.70	0.75	1
0.30	0.50	0.40	
0.20	0.50	0.35	

0.80	0.90	0.85	1
0.50	0.60	0.55	1
0.30	0.50	0.40	
0.20	0.60	0.40	
0.40	0.60	0.50	
0.70	0.80	0.75	1
0.60	0.80	0.70	1
0.20	0.60	0.40	
0.50	0.60	0.55	1

21

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		11	9	10	8	4	3	4	1	

Tabla con los datos de la autoevaluación de los expertos según una escala de cero a diez puntos, este último la más alta calificación:

♣ Carta de invitación a los expertos seleccionados.

ISP "Pepito Tey"

Las Tunas.

Estimado Compañero:

Estamos inmersos en la realización de una investigación que tiene como título "El diagnóstico pedagógico en el proceso de formación inicial del profesional de la educación en condiciones de universalización"

Tenemos información sobre sus conocimientos y experiencia en la formación de profesionales para la educación y específicamente en el tema sobre el diagnóstico pedagógico.

Para este investigador sería un alto honor y motivo de satisfacción personal y científica, contar con su presencia y sus reflexiones, en

el grupo de expertos al cual le estamos invitando formalmente se integre.

De antemano le pedimos disculpas por las posibles molestias que podamos causarle, a sabiendas de sus múltiples ocupaciones. De aceptar solicito envíe su respuesta formal a través de esta vía.

Llegue a usted testimonio de mi más alta consideración.

Víctor Manuel Cortina Bover.

♣ **Información solicitada a los expertos en la 1ra ronda de la aplicación del método.**

En no más de dos cuartillas, presente una valoración de los aspectos relacionados con el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, el lugar que en este ocupa el diagnóstico pedagógico y desde estas condiciones su instrumentación, señalando desde su percepción las limitaciones que puedan lastrar su efectividad.

ANEXO 13: INSTRUMENTO PARA APLICAR A LOS EXPERTOS:

Estimado compañero:

Le expreso mi más profundo reconocimiento por su colaboración en la investigación que correspondiente al tema El diagnóstico pedagógico en el proceso de formación inicial del profesional de la educación en condiciones de universalización. Para dar continuidad a la aplicación del método de expertos, solicito complete la tabla que le ofrecemos a continuación. Se adjunta el modelo resultado de nuestra investigación y la estrategia con el fin de que tenga todos los elementos para emitir sus juicios valorativos. Es preciso que anexe una argumentación sintética de cada uno de las categorías que asigna a las propuestas evaluadas. De antemano ofrecemos nuestras disculpas por las molestias que podamos ocasionarle.

INDICADORES	1	2	3	4	5
En la universalización, el proceso formativo del profesional de la educación es: 1. Multidimensional, pues se expresa en las dimensiones profesional-colectiva, personalizada-asistida y directiva integradora. 2. Multicontextual, pues se realiza en los contextos formativos concurrentes: universidad pedagógica, sede municipal de la universidad pedagógica y la microuniversidad. 3. Pluriparticipante, pues existen, como agentes de socialización: el docente en formación, el profesor de la sede central, el profesor de la sede universitaria, el tutor, los docentes de la microuniversidad, los metodólogos municipales, los alumnos del grupo-clase de la microuniversidad, la familia del docente en formación y la de los alumnos del grupo clase de la microuniversidad y los líderes de la comunidad.					
4. La contradicción entre el proceso formativo multilateral y el modo de actuación del egresado, se resuelve en la coherencia pedagógica, siendo el componente dinamizador el diagnóstico pedagógico.					

INDICADORES	1	2	3	4	5
Producto de las nuevas relaciones en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización se manifiestan las siguientes regularidades: 5. Primera regularidad: “La coherencia pedagógica en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, guarda relación con el diagnóstico pedagógico contextual-integrador del estado pedagógico correspondiente”. 6. Segunda regularidad: “Cuanto se aprecia mayor coherencia pedagógica, generalmente el tutor es el agente de socialización que armoniza, mediante el diagnóstico pedagógico, el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización”.					

7. Denominamos diagnóstico a: “El proceso en espiral continuo que con métodos apropiados permite la caracterización del estado pedagógico de partida y la predicción del posible desarrollo, lo que determina las acciones de intervención transformadora cuya efectividad se valida mediante un sistema de control que influye en la toma de nuevas decisiones”.					
8. El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación tiene una función al constituirse base para su desarrollo, otra al erigirse como modelo referencial para los profesionales como parte de un conocimiento que es consustancial a la profesión y ser dinamizador de la coherencia pedagógica del proceso..					
9. El modelo para el diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización es pertinente.					
10. La estrategia propuesta, según el modelo para la armonización de las influencias formativas mediante el diagnóstico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización es factible de aplicación en las condiciones de universalización.					

**1 MUY ADECUADO; 2 BASTANTE ADECUADO: 3 ADECUADO;
4 POCO ADECUADO 5 NO ADECUADO**

ANEXO 14: PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO DEL CRITERIO DE EXPERTO.

MATRIZ DE FRECUENCIAS						
Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
Propuesta 1	4	5	4	5	2	20
Propuesta 2	6	6	2	2	4	20
Propuesta 3	3	6	4	5	2	20
Propuesta 4	4	5	4	4	3	20
Propuesta 5	5	4	5	4	2	20
Propuesta 6	4	5	7	3	1	20
Propuesta 7	5	5	5	4	1	20
Propuesta 8	6	6	5	2	1	20
Propuesta 9	4	4	7	4	1	20
Propuesta10	4	7	4	3	2	20

MATRIZ DE FRECUENCIAS ACUMULADAS

Indicadores	C1	C2	C3	C4
Propuesta 1	4	9	13	18
Propuesta 2	6	12	14	16
Propuesta 3	3	9	13	18
Propuesta 4	4	9	13	17
Propuesta 5	5	9	14	18
Propuesta 6	4	9	16	19
Propuesta 7	5	10	15	19
Propuesta 8	6	12	17	19
Propuesta 9	4	8	15	19
Propuesta10	4	11	15	18
	45	98	145	181

MATRIZ DE FRECUENCIAS RELATIVAS ACUMULADAS				
Indicadores	C1	C2	C3	C4
Propuesta 1	0.2000	0.4500	0.6500	0.9000
Propuesta 2	0.3000	0.6000	0.7000	0.8000
Propuesta 3	0.1500	0.4500	0.6500	0.9000
Propuesta 4	0.2000	0.4500	0.6500	0.8500
Propuesta 5	0.2500	0.4500	0.7000	0.9000
Propuesta 6	0.2000	0.4500	0.8000	0.9500
Propuesta 7	0.2500	0.5000	0.7500	0.9500
Propuesta 8	0.3000	0.6000	0.8500	0.9500
Propuesta 9	0.2000	0.4000	0.7500	0.9500
Propuesta10	0.2000	0.5500	0.7500	0.9000

MATRIZ DE VALORES DE ABSCISAS.							
Indicadores	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	Escala
Propuesta 1	-0.84	-0.13	0.39	1.28	0.70	0.175	0.02
Propuesta 2	-0.52	0.25	0.52	0.84	1.09	0.274	-0.08
Propuesta 3	-1.04	-0.13	0.39	1.28	0.50	0.126	0.07
Propuesta 4	-0.84	-0.13	0.39	1.04	0.45	0.114	0.08
Propuesta 5	-0.67	-0.13	0.52	1.28	1.01	0.251	-0.05
Propuesta 6	-0.84	-0.13	0.84	1.64	1.52	0.380	-0.18
Propuesta 7	-0.67	0.00	0.67	1.64	1.64	0.411	-0.21
Propuesta 8	-0.52	0.25	1.04	1.64	2.41	0.603	-0.41
Propuesta 9	-0.84	-0.25	0.67	1.64	1.22	0.306	-0.11
Propuesta10	-0.84	0.13	0.67	1.28	1.24	0.310	-0.11

Suma	-7.64	-0.25	6.11	13.58	11.80		
Límites	-0.51	-0.02	0.41	0.91	0.84	0.20	

De las tablas podemos resumir que :

Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
-0,51	-0,02	0,41	0,91	

Por tanto entonces de acuerdo a los resultados de las tablas anteriores:

PROPUESTA	CATEGORÍA
1	ADECUADA
2	ADECUADA
3	ADECUADA
4	ADECUADA
5	BASTANTE ADECUADA
6	ADECUADA
7	BASTANTE ADECUADA
8	BASTANTE ADECUADA
9	BASTANTE ADECUADA
10	BASTANTE ADECUADA

ANEXO 15: MODELOS DE TABLAS DE DATOS PARA EL CONTROL DEL PROCESO FORMATIVO.

Tabla A: Para la evaluación del sistema de trabajo metodológico.

GRADO DE	MUY ALTO	ALTO	PROMEDIO	BAJO	MUY BAJO
PERTINENCIA					
OPORTUNIDAD					
SISTEMATICIDAD					
ACTUALIDAD					

Tabla B: Evaluación del sistema de superación.

GRADO DE	MUY ALTO	ALTO	MODERADO	BAJO	MUY BAJO
----------	----------	------	----------	------	----------

PERTINENCIA					
OPORTUNIDAD					
SISTEMATICIDAD					
ACTUALIDAD					

Tabla C: Evaluación de la calidad de los materiales docentes.

GRADO DE	MUY ALTO	ALTO	PROMEDIO	BAJO	MUY BAJO
PERTINENCIA					
OPORTUNIDAD					
PROFUNDIDAD					
ACTUALIDAD					
ESTETICA					

ANEXO 16: PARÁMETROS CARACTERIZADORES DEL PROCESO FORMATIVO.

- ❖ **RENOVABILIDAD:** capacidad de renovación de los modos de actuación del profesional en formación, parámetro que determina el grado en que es capaz el profesional en formación de transformar, con independencia y conscientemente, sus conocimientos y habilidades para ejecutar, con excelencia, su labor educativa.
- ❖ **CONSTRUCTIVIDAD:** capacidad del profesional para sobre la base del diagnóstico pedagógico, elaborar estrategias para la acción, parámetro que determina el grado de los conocimientos y habilidades del profesional en formación para, con independencia, elaborar estrategias educativas que se ajustan a la situación pedagógica concreta en que desarrolla su actividad profesional.
- ❖ **SELECTIVIDAD:** capacidad del profesional para, ante una situación pedagógica,

escoger la alternativa más apropiada; parámetro que determina el grado de los conocimientos y habilidades del profesional en formación para, con independencia, escoger la alternativa más apropiada, en correspondencia con las condiciones concretas en que se realiza el proceso pedagógico.

- ❖ **INFORMATIVIDAD:** capacidad del profesional en formación para realizar la actividad de gestión de la información, parámetro que determina el grado de los conocimientos y habilidades del profesional en formación para localizar la información, elaborar fichas de referencia y contenido, interpretar, resumir y establecer inferencias de la información, para dar solución a un problema pedagógico en las condiciones concretas en que se desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ❖ **DIRECTIVIDAD:** capacidad del profesional en formación de dirigir con excelencia el proceso de enseñanza aprendizaje, parámetro que determina el grado de los conocimientos y habilidades que posee el profesional en formación para planificar, organizar y controlar con excelencia el proceso docente educativo en las condiciones concretas donde desarrolla su actividad.
- ❖ **INTEGRALIDAD:** capacidad del profesional en formación para manifestarse en sus modos de actuación en correspondencia con el modelo de docente que se aspira formar, parámetro que determina el grado de dominio y desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que identifican a un profesional de la educación martiano, marxista y fidelista, con una cultura general suficiente para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en las condiciones concretas, sobre la base humanista que identifica la pedagogía socialista cubana.
- ❖ **INCONDICIONALIDAD:** capacidad del profesional en formación de armonizar sus intereses individuales con los de la sociedad, anteponiendo los últimos sobre los primeros, parámetro que determina el grado de interiorización por el profesional de la educación de cumplimentar los intereses personales sobre la plataforma de los intereses sociales.

GRADO DE	MUY ALTO	ALTO	PROMEDIO	BAJO	MUY BAJO
RENOVABILIDAD					
CONSTRUCTIVIDAD					

SELECTIVIDAD.					
INFORMATIVIDAD					
DIRECTIVIDAD					
INTEGRALIDAD					
INCONDICIONALIDAD					