

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA COMO UNA MANERA DE DESCUBRIR LAS DIFERENCIAS

Autor/es: CIVAROLO, María Mercedes; AIELLO, Erika; VILLAFañE, Diego y PEREZ, Mónica Pérez

Correo electrónico: mmciva@yahoo.com.ar; mmciva@hotmail.com

Institución de procedencia: Universidad Nacional de Villa María.

Eje temático: Evaluación de los aprendizajes.

Tipo de trabajo: Investigación

Palabras Clave: Evaluación - Diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd) -Infancia – Didáctica.

Abstract

La presente investigación, persigue el propósito de evaluar las diferencias respecto de factores cognitivos y madurativos relacionados con el aprendizaje y las dificultades escolares de niños de salas de cinco años y de primer año de primaria, de diferente sexo y nivel socio económico, en escuelas públicas de Villa María. Se sostiene como hipótesis que los niños agrupados por edad cronológica y bajo el supuesto de la homogeneidad, presentan diferencias madurativas y cognitivas que varían según la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y el tipo de escuela a la que asisten, entre otros factores, y que esas diferencias sustanciales dan cuenta de un perfil cognitivo disímil que rara vez es considerado a la hora de diseñar propuestas didácticas respetuosas de la diversidad.

Con este estudio se propone fundamentalmente intensificar las posibilidades de conocer a cada alumno. Buscar la forma de evaluar las diferencias entre los niños y niñas a través de una manera distinta de considerar la evaluación diagnóstica y/o sumativa o de resultados. Para ello se ha diseñado un Kit de diagnóstico de carácter pedagógico-didáctico que consiste específicamente en una prueba evaluativa grupal que puede ser usada por educadores de sala de cinco años al finalizar el ciclo lectivo para conocer los logros alcanzados; y por educadores de primer año de enseñanza primaria para conocer aspectos del desarrollo real en el período de ambientación.

1. Introducción

El inicio del ciclo escolar supone siempre expectativas compartidas entre la familia y la escuela y también incertidumbres y anhelos. Con otras características, la finalización del jardín de infantes también genera nuevas expectativas por lo que vendrá, es decir, por las exigencias que representa un cambio de nivel educativo, solapadas por dudas y ansiedad ante la incertidumbre de si el niño será capaz de afrontar las exigencias de primer grado.

Ante esta realidad confluyen factores de la más diversa índole que determinan una trama sobre la que se sustenta el hecho educativo: las características personales del alumno, de las familias, los docentes y su estilo de desempeño profesional; las relaciones vinculares; la planificación, los contenidos curriculares, la evaluación, las presiones institucionales, entre otras variables. La interrelación de estos aspectos requiere que el educador asuma una actitud profesional basada en la reflexión e investigación permanente, el análisis y el descubrimiento constante, que le permitan ampliar el conocimiento integral de los aspectos no solo cognoscitivos, sino actitudinales, psicomotrices, valorativos y aptitudinales de sus alumnos.

En la mayoría de las escuelas la evaluación se transforma en un aspecto secundario, prevalece la calificación por sobre su verdadero significado de proceso de recolección de información relevante para la toma de decisiones. Se reduce simplemente a evaluación de resultados, lo que limita sus verdaderas posibilidades y su sentido. En consecuencia, el objetivo de la investigación fue indagar para redefinir la idea “diagnóstico o evaluación diagnóstica”, y darle, desde el punto de vista didáctico, un nuevo significado.

Como problema nos preguntamos ¿Cuál es la idea de diagnóstico pedagógico-didáctico que tienen los educadores, y de qué manera lo realizan? Y ¿Cuáles son las diferencias madurativas y cognitivas de los niños y niñas de cinco y seis años?, ¿cómo podemos evaluarlas?

Partimos de las siguientes anticipaciones de sentido:

- 1- Los educadores tienen una concepción de diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd) acotada, sin sólidos fundamentos teóricos, que relacionan con los conocimientos previos de los alumnos y la intervención docente, para revertir alguna debilidad que se visualiza como problema. Su realización se concreta por ser una demanda institucional impuesta, pero pese a que se reconoce su valor, genera un limitado impacto en las prácticas de enseñanza para la diversidad ya que esta ligada a la idea de déficit o problema de aprendizaje.

- 2- Los niños y niñas escolarizados por edad cronológica y bajo el supuesto de la homogeneidad, presentan diferencias madurativas y cognitivas que fluctúan según el influjo de múltiples variables, diferencias que son imprescindibles de ser evaluadas a la hora de programar la enseñanza en la diversidad y favorecer el desarrollo del potencial de cada niño.

Algunos interrogantes auxiliares formulados:

- ¿Qué entienden por Dpd?
- ¿qué acciones diagnósticas realizan los maestros?
- ¿en qué momento y con qué instrumentos?
- ¿en qué supuestos teóricos se fundamentan y qué finalidad persiguen?
- ¿qué entienden por diagnóstico desde una caracterización pedagógica-didáctica?
- ¿Qué función le atribuyen?
- ¿Se percibe el diagnóstico como un proceso continuo?
- ¿En qué momento y qué tiempo otorgan al diagnóstico?
- ¿qué técnicas e instrumentos pueden utilizarse para conocer las diferencias madurativas y cognitivas, las capacidades destacadas, debilidades, estilos de desempeño e intereses de los alumnos?

Planteamos como objetivos:

- a. Conocer qué entienden los educadores por diagnóstico pedagógico-didáctico, y qué acciones y herramientas utilizan en su nombre.
- b. Analizar las diferencias madurativas y cognitivas vinculadas al desarrollo real de alumnos de sala de cinco años de nivel inicial (en su momento de culminación del año lectivo), y de primer grado de educación primaria (al comenzar la escolarización) de escuelas públicas de Villa María.
- c. Interpretar y comparar las diferencias en función de la edad y el sexo de los niños y niñas del grupo clase, con el objeto de generar mejores prácticas de enseñanza en la diversidad.
- d. Diseñar un KIT de evaluación diagnóstica para educadores, que comprenda una prueba de aplicación grupal para profundizar en el conocimiento de cada niño/a: evaluar el nivel de madurez cognitiva para el aprendizaje escolar como detectar dificultades, identificar su perfil cognitivo y comparar diferencias en la constitución del grupo-clase como en los logros individuales alcanzados a nivel de desarrollo real.

2. Referentes teóricos - conceptuales

El estado de la cuestión de la problemática planteada muestra que la idea y el concepto de diagnóstico están tiznados de una concepción clínica orientada a detectar fallas, déficits y por lo general se piensa en función de una intervención para revertir carencias o dificultades en el aprendizaje.

Hablar de diagnóstico puede parecer, a simple vista, una tarea de escasa dificultad porque de alguna manera todos la escuchamos o usamos alguna vez, o en alguna instancia hemos sido sujeto de diagnóstico. Sin embargo, la tarea de rastreo y comprensión de su significado en el ámbito educativo no ha resultado sencilla. Los antecedentes sobre el tema, de la manera que planteamos el Diagnóstico Pedagógico-didáctico (Dpd) son pocos, y la mayoría devienen del ámbito de la clínica. Un trabajo minucioso de búsqueda ha posibilitado la

actualización heurística, la identificación del origen y evolución del constructo, la identificación de las diferentes perspectivas y las preguntas relevantes en el campo, y a partir de ellas, hemos podido finalmente configurar una nueva definición de lo que hemos dado en llamar: *diagnóstico pedagógico-didáctico* (Dpd).

Los autores analizados que abordan el tema remiten en su mayoría a publicaciones especializadas e investigaciones de otros campos auxiliares de la pedagogía. El estado del arte evidencia estudios y algunas conceptualizaciones que no llegan a erigirse como teorías. No es así en el ámbito clínico, en especial psicopedagógico y psicológico. Esto de alguna manera ha permitido capitalizar, aunque de forma indirecta, enfoques teóricos y procedimientos que junto a conceptualizaciones sobre evaluación diagnóstica en educación, han posibilitado la construcción de la perspectiva teórica de esta investigación.

La idea de diagnóstico es muy antigua. El origen del vocablo se encuentra en la voz griega *dia-gignosco* cuyo significado es *conocimiento diferenciado* y su equivalente en latín *gnoscere*, es decir *conocer, distinguir, entender*. Barcia (1881:170), en el Primer Diccionario General Etimológico de la Lengua Española, señala que la palabra proviene del griego *diagnosis*, su prefijo, *dia* quiere decir “por partes” y su sufijo, *gnosis* “conocimiento”. Diagnosticar es formar el diagnóstico de una enfermedad, lo que refiere explícitamente a la actividad médica. Coromidas, (1980:212) agrega que el término diagnóstico significa *distintivo*, que permite distinguir.

Si nos remitimos a la historia de la humanidad y consideramos la actividad de diagnosis desde el punto de vista práctico, siempre ha existido algún tipo de procedimiento de diagnóstico, ya sea con el objeto de detectar alguna enfermedad o síndrome, o para diferenciar a los sujetos, tanto por sus necesidades especiales - superdotados o infradotados- o por la necesidad de un conocimiento más exhaustivo de su personalidad o análisis clínico. Estos procedimientos, se realizaban sobre la base de datos recogidos y ordenados sistemáticamente, y su análisis e interpretación, permitía juzgar mejor qué era lo que estaba pasando. Siempre se daba la presencia de un agente activo, es decir un experto, que valoraba las cualidades o los problemas de una persona, quien oficiaba de agente pasivo evaluado, como también una circunstancia, lugar o

contexto y la posibilidad de una posterior intervención para llevar adelante una reeducación, terapia o tratamiento.

Más allá de la primigenia conceptualización del término, el análisis de la bibliografía ha permitido descubrir diferentes posturas teóricas sobre el *diagnóstico pedagógico, educativo o educacional*, las que se han clasificado de acuerdo a sus similitudes y diferencias. No obstante, queremos destacar que ninguna de ellas representa nuestra perspectiva del tema, la misma, surge como una construcción particular a partir de esta investigación y de investigaciones anteriores.

Las definiciones existentes provienen de diferentes campos disciplinares - psicología, medicina, neuropsicología, psicopedagogía, sociología- y aún dentro de un mismo campo de conocimiento pertenecen a distintas corrientes teóricas. A continuación, solo se exponen algunas:

1. Enfoque centrado en el modelo médico con orientación esencialmente clínica

Remite a su origen y etimología, como se explicó con anterioridad. Corresponde al ámbito médico y refiere a la diagnosis, que es la acción y efecto de diagnosticar, el arte o acto de reconocer la naturaleza de una enfermedad mediante la observación de sus síntomas y signos. Las definiciones de Rubinstein (1989:72) y, para tener una idea clara de la orientación, la del diccionario Aristos (1985:220) plantean que diagnóstico "...es sinónimo de diagnosis, conocimiento de los síntomas de una enfermedad, determinar el carácter de una enfermedad...". En esta línea, se nuclearían todas las posturas que buscan revertir un problema o déficits.

2. Definiciones que enfatizan el aspecto psicopedagógico desde la idea de proceso de indagación

Este enfoque tiene sus raíces en el anterior. González Lamazárez (1998:41) y Fernández Díaz (1999:7) conciben al diagnóstico como un proceso dinámico de evaluación e intervención que valora peculiaridades del objeto receptor del proceso. Para este último autor, el "(...) *diagnóstico es el proceso de estudio para medir, determinar y caracterizar particularidades individuales posibilitando*

instrumentar estrategias de intervención de acuerdo con las necesidades / potencialidades de cada persona”.

Iglesias Cortizas (2005: p.33) acuerda con esta postura al afirmar que “(...) *el proceso diagnóstico es un método de investigación, que es sistemático, multidisciplinar, multicomponental, holístico y con etapas sucesivas. Su objetivo es llegar al conocimiento exhaustivo de un sujeto, de un grupo, de una situación, de una metodología de un programa o de una institución, mediante instrumentos adecuados, todo ello ubicado en un departamento de orientación, cuyo fin último es prevenir, potenciar o corregir implementando programas de intervención en cualquiera de las necesidades detectadas”.*

Para Marí (2001:201), el diagnóstico pedagógico es considerado, “...*como un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socioambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva”.* Por otra parte, Buisan y Marin (2001:13) afirman que “*el Diagnóstico Pedagógico trata de describir, clasificar, predecir y en su caso explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación”.* Las definiciones de ambos autores coinciden al considerar al diagnóstico pedagógico como una actividad científica que busca tanto describir, explicar y predecir como visualizar a sujetos e instituciones como su objeto de estudio; pero las diferencias estriban en que Marí ve al sujeto o a las entidades en su situación global, enfatiza la intervención e integra dos elementos que son inherentes a toda indagación científica: lo epistemológico y la idea del proceso metodológico y le asigna dos funciones básicas: preventiva o potenciadora - perfectiva- mientras que Buisán y Marín ven al sujeto exclusivamente en el contexto escolar, circunscriben la importancia del diagnóstico a la posibilidad de brindar una orientación y reconocen tres funciones básicas: preventiva, predictiva y correctiva.

A pesar de que en las dos posiciones se usa el término preventivo, las connotaciones son diferentes. En el primer caso, se percibe una orientación hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que en el segundo caso, se orienta al sujeto. En otros términos, se podría decir que la orientación de la primera tiene como fin último la consecución de los objetivos pedagógicos, mientras que la de la segunda es ayudar al alumno a que se desarrolle según sus posibilidades y librarlo de las trabas que lo impiden.

El énfasis de Marí está puesto en las adaptaciones curriculares, y en Buisán y Marín en la orientación y tratamiento. Las diferencias expuestas son consecuencia de que, en el primer caso, la postura teórica deriva del modelo pedagógico-educativo, mientras que en el segundo caso, deriva del modelo psicopedagógico-psicológico.

Un poco más cerca del planteo de esta investigación, De la Orden (1969: p.74) define al diagnóstico como *“el proceso general de identificación y valoración de las necesidades de comportamiento, las aptitudes, actitudes o los atributos personales de un individuo dentro de un contexto dado. También puede referirse el diagnóstico a un grupo de individuos o a una situación determinada. Limitándonos al diagnóstico pedagógico, las características objeto de valoración e identificación son todos los rasgos individuales y sociales que influyen de alguna manera en el desarrollo educativo de un individuo o grupo”*. Es un proceso integral, que describe y valora todas las variables que intervienen en el desarrollo educativo de un sujeto o un grupo, proponiendo una mirada más abarcativa e integradora que los autores citados ut supra.

3. El diagnóstico como etapas a cumplir para el tratamiento de dificultades en el aprendizaje

Un tercer grupo destaca el análisis que de esta categoría conceptual hicieron Bruckner. J.L. y Bond. L. Guy (1978: p.509), autores de una importante obra de referencia, aunque no dan una definición de diagnóstico, proponen tres etapas generales que le determinan: 1- Comprobación y apreciación del progreso del alumno hacia metas educativas; 2- Identificación de factores que puedan interferir el desarrollo; 3 - Adaptación de los aspectos a las necesidades del discente.

Las etapas planteadas por estos autores resultan medulares para el proceso de diagnóstico y, a diferencia de otros, si bien en una etapa predomina la visión desde el paradigma médico, su análisis se enmarca en lo escolar específicamente; dando de esta manera, un fundamento pedagógico al mismo. Álvarez Rojo (1984:7) ejemplifica la posición: *“El diagnóstico pedagógico es una de las actuaciones educativas indispensables para el tratamiento de los problemas que un alumno puede experimentar en un centro docente, puesto que tiene por finalidad detectar cuáles son las causas de los trastornos escolares con el bajo rendimiento académico, las conductas agresivas o inadaptadas, las perturbaciones del aprendizaje (dislexias, discalculias, etc.).*

4. Definiciones que enfatizan el aspecto socio-pedagógico

Otros autores (Morenza, 1990: p.2, Abreu, 1990:6, Santangelo, 2004: p.13; Nieves Rivero, 1995:p.3, Siverio Gómez, 1975: p.271, López Hurtado y Siverio, 1996: p.17, y Bell Rodríguez, R. 1997: p.56) también consideran que el diagnóstico es un proceso de evaluación- intervención, pero que requiere de un enfoque ecológico, que minimiza la posible existencia de factores orgánicos y cambiantes que puedan interferir en el aprendizaje, y buscan las causas en el entorno -familia, escuela, comunidad-, desconociendo lo biológico del sujeto receptor del proceso de diagnóstico y absolutizando el influjo de lo social.

El Diagnóstico pedagógico-didáctico. Una perspectiva diferente

Si nos situamos en la realidad escolar de nuestro país, la idea de diagnóstico pedagógico está asociada al trabajo del psicopedagogo y/o psicólogo educacional y connota, por lo general, una idea de intervención clínica -médica, psicológica o psicopedagógica- para revertir un problema. Sin embargo, también se la vincula al educador, conforma parte de su vocabulario técnico y está ligada a la idea de evaluación diagnóstica.

La revisión de planes de estudio de formación docente confirman este hecho y muestran como constante que el Dpd no ha sido contemplado como un contenido relevante, y por lo general, está teñido de la impronta clínica, orientada a la detección de fallas y problemas o está orientado a determinar qué

conocimientos previos poseen los alumnos, acentuando en especial los conocimientos que no han construido o aquello que no son capaces de demostrar. Se destaca la ausencia por sobre la existencia, las debilidades por sobre las fortalezas del niño.

Como es de público conocimiento, el comienzo del año escolar es siempre tiempo de expectativas compartidas entre la familia y la escuela como también de incertidumbres y anhelos. Confluyen factores de la más diversa índole que determinan una trama sobre la que se sustenta el hecho educativo. La interrelación de los mismos demanda al educador asumir una actitud profesional, basada en la reflexión e investigación permanente, en la recolección y el análisis de información, y en el descubrimiento constante, que le permita ampliar el conocimiento integral de los aspectos no solo cognoscitivos, sino actitudinales, psicomotrices, valorativos y aptitudinales de sus alumnos. Somos conscientes que pensar el diagnóstico de esta manera implica transformar la visión instituida en las escuelas para transformarlo en una herramienta legítima para la práctica diferenciada¹. Pero la práctica de enseñanza en estos términos es compleja. Evidentemente, es aún más compleja con niños, pero es este semblante el que seduce y la vuelve tan atractiva a pesar de los desafíos que implica. “La práctica es como una gran telaraña, una malla compleja, resistente, y a la vez, flexible, frágil y delicada. Definida por una multiplicidad de dimensiones que operan en ella a manera de hilos que se entrecruzan y la definen, dándole consistencia y conformando su estructura; por lo tanto, la afectan y atraviesan. Situaciones interactivas entre personas, normas, problemáticas, historias, experiencias, decisiones éticas y políticas, deseos y necesidades, se instituyen en variables que la singularizan como única e irrepetible, al igual que los sujetos que la hacen posible; situada, en un contexto institucional y socio-histórico-cultural particular que la condiciona”(Civarolo, M.M., en Tarter, L., 2011: p.35) Ante esta realidad hay que desterrar la convicción de que ya no es posible contemplar a un grupo de alumnos en un aula como si todos fueran iguales o similares. El Dpd puede

¹ Aula diferenciada es aquella que reconoce que las diferencias entre los estudiantes son elementos importantes en la enseñanza y el aprendizaje. Se llevan adelante diversos enfoques de contenido, el proceso y producto de la enseñanza, anticipándose y en respuesta a las diferencias de aptitud, interés y necesidades de aprendizaje. Ver Tomlinson, A. Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Paidós, Buenos Aires, 2005.

aportar información a los maestros para fundamentar sus decisiones e intervenciones.

Estamos convencidos que el Dpd es una herramienta para la práctica que puede aportar información inestimable a los maestros para fundamentar sus acciones. La posición asumida en esta investigación propone una lectura completamente diferente y más extendida de lo que hemos denominado *diagnóstico pedagógico- didáctico* (Dpd); como un recurso fundamental para que el educador pueda *conocer mejor a sus alumnos* y valorarlos en sus singularidades y, con posterioridad, respaldar las decisiones vinculadas con las prácticas de enseñanza y la intervención docente.

Es por eso que el diagnóstico es un concepto con un gran potencial, dado que permite pensar derivativamente en las prácticas de enseñanza en la diversidad, desde la complejidad inherente a las mismas.

Como procedimiento de indagación, conlleva acciones y toma de decisiones que implican a sujetos y; por eso, exige rigurosa fundamentación. Si bien en la escuela sigue tiznado de una concepción clínica, porque conduce a la búsqueda de fallas y déficits y cobra sentido a través de una intervención posterior para revertir la carencia o dificultad en el aprendizaje o desarrollo detectada. Esta posición condice con la posición que históricamente ha asumido la institución educativa que es detectar las debilidades de los alumnos y propiciar el desarrollo de solo algunas inteligencias -como la lógico-matemática y la lingüística-, dejando de lado otras, junto a aspectos no menos importantes como las fortalezas e intereses.

Conscientes de esa realidad, planteamos la necesidad de dejar de pensar el diagnóstico como un concepto clínico para pasar a entenderlo como un constructo en evolución que se redefine, resignifica, se llena de contenido y abre a nuevas preguntas. Hemos configurado una nueva definición, como una herramienta de valoración que ayuda al maestro en la difícil tarea de enseñar, le posibilita incrementar el conocimiento del grupo-clase, pero fundamentalmente de cada uno de los alumnos con el objeto de apoyarlos y acompañarlos en su desarrollo no universal y único (Feldman, D. 1980: p.23).

Es imprescindible entender que el Dpd busca tener un impacto, fundamentalmente, en el plano *didáctico*. Es un desafío a la capacidad de

reflexión del docente sobre su repertorio de estrategias y recursos que utiliza en su práctica cotidiana, en su estilo de intervención, y lo incita a crear una comunidad de indagación con sus colegas; entendiendo que, para promover el cambio se debe poner la mira en lo que el alumno hace bien, en lugar de en lo que no hace o no hace tan bien. Lleva implícita la pregunta ¿por qué no recurrir a las fortalezas del alumno como puentes para mejorar sus debilidades?

Pensar el diagnóstico de esta manera no significa que sea una solución mágica a los problemas de la práctica educativa en sí, requiere además cambiar la visión instituida en las escuelas para transformarlo en una herramienta legítima para hacer realidad la práctica diferenciada y la educación en la diversidad. El punto de partida es comenzar por desterrar la convicción de que ya no es posible contemplar a un grupo de alumnos en un aula como si todos fueran iguales o similares porque sabemos que esto es solo una quimera. El Dpd puede ser una alternativa para comenzar a hacer realidad mejores prácticas de enseñanza, más respetuosas e inclusivas para la infancia. Transparenta la dimensión moral inherente a la naturaleza de la enseñanza, conlleva el valor de la solidaridad con el otro al acompañarlo, respetando sus tiempos a partir del conocimiento adquirido mediante su práctica e implica un acto de humildad. Siguiendo a Ranciere (2007), en la extrañeza de la relación educativa, donde la desigualdad es el punto de partida, la enseñanza debe ser emancipadora. La pregunta es entonces: ¿cómo intentar colaborar con la emancipación del “otro” sin conocer quién es?

Esta posición, de entender al diagnóstico desde una mirada más cercana a la clínica que a la educación en sí, condice con una escuela y un modelo pedagógico que históricamente ha acentuado las debilidades de los alumnos, y ha dejado de lado aspectos desconocidos, aunque no menos importantes y por descubrir, que es ese “otro lado o faz del alumno” no visto, que son sus capacidades destacadas.

Las conclusiones de la investigación nos motivaron a revisar el concepto y a diseñar nuevos instrumentos de evaluación, concretamente un KIT para ayudarlos a valorar las diferencias entre los niños, y de esta forma comenzar a hacer realidad la inclusividad y democratización de la enseñanza.

Tomamos prestada de Ausubel (1989: p.1) la máxima que da apertura a su libro y nos atrevimos a reformularla para clarificar la idea de Dpd de esta manera: Si tuviésemos que formular un principio orientador para la buena enseñanza formularíamos este: el factor más importante para la enseñanza en la diversidad consiste en arbitrar los medios para conocer a cada uno de nuestros alumnos. Averigüese esto e “inténtese” respetuosamente enseñar en consecuencia.

El trabajo realizado es el resultado de inquietudes como del esfuerzo mancomunado de un grupo de investigadores-docentes que buscamos capitalizar la experiencia en las aulas y atesorarlas como un aporte a la mejora de las prácticas de enseñanza, pensándolas como inclusivas, equitativas, orientadas a maximizar las posibilidades de desarrollo de los alumnos; y en un maestro que pueda situarse como un investigador de su propia práctica, capaz de revisar sus intervenciones, para que éstas sirvan de andamiaje y permitan trabajar en la zona de desarrollo próximo de los alumnos, considerando consecuentemente, su desarrollo potencial.

Nuestro deseo más sincero es invitar a los educadores a trabajar juntos, concretamente a intensificar el conocimiento del niño a partir de un “*diagnóstico legítimo* (Civarolo, 2008: p.22)”, es decir, a través de la incorporación de esta herramienta sustancial para la toma de decisiones en el hacer docente buscando evitar la *marginación académica*, dando a todos la posibilidad de aprender de manera significativa y potenciar sus procesos de comprensión y desarrollo. Para ello, es imprescindible considerar no solo las diferencias madurativas y cognitivas del grupo-clase, ya que son absolutamente necesarias para el aprendizaje escolar, sino también, conocer otros aspectos fundamentales, es decir, delinear, aunque siempre con carácter provisional, perfiles de inteligencia² fortalezas, debilidades, estilos de desempeño e intereses de cada niño en particular, para poder plantear estratégicamente las situaciones de enseñanza y la intervención docente.

² Se sugiere leer sobre este tema Civarolo, M.M. (Comp.)Las inteligencia Múltiples. Como detectar capacidades destacadas en los niños. EDUVIM: Villa María, 2009.

3. Aspectos metodológicos

Actualización heurística.

Entrevistas focalizadas a psicopedagogos, psicólogos educacionales, supervisores y directores.

Encuesta auto- administrada a docentes de sala de cinco años de nivel inicial y de primer grado de educación primaria.

Diseño de prueba evaluativa de aplicación grupal. Prueba piloto del instrumento y corrección definitiva. Aplicación y recolección de datos.

Procesamiento con el programa SPSS.

Análisis cuantitativo, cualitativo y comparativo de los datos.

Conclusiones provisionales.

4. Resultados alcanzados

La investigación ha permitido un avance teórico significativo en las franjas interdisciplinarias propuestas. Se ha podido actualizar el concepto de diagnóstico desde el punto de vista pedagógico y didáctico. La primera hipótesis ha sido confirmada. El conocimiento que los educadores poseen sobre Dpd no es un saber acabado y exhaustivo, carece de una sólida fundamentación teórica y su realización es intuitiva, lo que coincide también con el saber de inspectores y directores manifestado en las entrevistas en profundidad.

La ausencia de ofertas de capacitación sobre la temática y el análisis de los planes de formación docente (que sólo vinculan algunos contenidos curriculares de manera indirecta con el Dpd) muestran una postergación explícita o una ausencia manifiesta del tema.

El saber poco o no saber no impide a los encuestados reconocer y atribuir un valor esencial al Dpd, lo cual es importante, ya que todos sin excepción alguna, lo afirman. Sin embargo, no pueden expresar con claridad cuál es su verdadero aporte a la práctica educativa y si es correcta su realización –para muchos se efectiviza como un trámite burocrático de carácter obligatorio que hay que cumplir, porque es una norma institucional. Esta afirmación se ratifica al

analizar las finalidades expresadas por los docentes al realizar el Dpd, ya que si bien dicen, por un lado, que es importante para la tarea áulica, por otro, coinciden en mencionar su carácter de imposición o prescripción como instrumento que tiende a constatar las expectativas de logro establecidas para un nivel o grado escolar inmediato anterior.

Siguiendo con la función del Ddp, el discurso de los encuestados muestra implícita la marca de la perspectiva constructivista del aprendizaje, que prioriza el desarrollo y la construcción de conocimientos, al identificar su finalidad con la determinación de conocimientos previos que los alumnos poseen o no, impronta que se desprende posiblemente de la formación docente recibida y de la bibliografía enviada por el Ministerio de Educación a las escuelas. Llama la atención que destacan la idea de detectar fortalezas, debilidades e intereses, pero esta respuesta no se valida desde ningún otro indicador de la encuesta, lo que legitima una escisión en la relación teoría y práctica, un discurso cercano a lo que proponemos sobre Dpd, pero que está muy alejado de lo que verdaderamente se realiza en su nombre. Por otra parte, la mayoría menciona que el Dpd se emplea para evaluar, pero a su vez expresan que no es lo mismo que la evaluación diagnóstica, lo que devela una nueva contradicción entre el decir y el hacer.

Al mencionar que el Dpd orienta la tarea cotidiana en el aula, se lo vincula con intervención docente, pero las respuestas de los encuestados expresan que se trata de identificar si se han alcanzado los objetivos o expectativas de logro establecidas para advertir presencia, ausencia, es decir, desvíos de lo esperado para propiciar luego su logro, lo que da cuenta de una perspectiva basada en una aguda mirada de detección de las debilidades del estudiante y no de fortalezas e intereses. Vuelve a reaparecer con fuerza la idea de déficit, herencia de la diagnosis clínica y del diagnóstico psicopedagógico.

La referencia al momento del año en el cual se realiza el Dpd muestra que existe plena coincidencia entre los encuestados, al efectuarlo al comienzo del año en el nivel primario, como una evaluación inicial, lo que evidencia una visión acotada de las posibilidades del diagnóstico que remite a una conceptualización arcaica que refiere directamente a su etimología, como herramienta que se usa para reconocer una posible enfermedad por medio de sus síntomas, que en este caso, se limitaría a corroborar si los niños aprendieron o no ciertos contenidos

curriculares y qué dificultades aparecen en el proceso de aprendizaje. Mirada muy alejada de la diagnosis con carácter continuo, de proceso, de construcción permanente que sostenemos.

En síntesis, si el concepto de Dpd se limita a conocer las ideas previas, el mismo serviría para planificar las prácticas en función de lo que se evidencia, déficit-logros, y al ser algo impuesto institucionalmente se legitima como un tarea obligatoria, una diligencia que hay que consumir, que por ende no tiene carácter de continuidad y no sirve para construir un perfil integral del alumno (no permanente, pero siempre cambiante). Esta mirada rayana, está enraizada en la reversión de lo deficitario, de lo no logrado, aspecto que prevalece en el imaginario de los maestros encuestados y que subyace en la diagnosis que realizan, que tiene que ver con aportes teóricos de la clínica psicopedagógica robustecido desde el modelo pedagógico de la escuela tradicional o heteroestructurante (De Zubiría Samper, J. 2006: p.69), que valida la acumulación de conocimientos por sobre la comprensión y el aprendizaje por sobre el desarrollo, o en términos vigostskianos, el desarrollo real por sobre el potencial y promueve el incremento de las inteligencias lógico-matemática y lingüística por sobre las demás.

Por lo tanto, en muchos casos, el Dpd efectivizado por los docentes no es una actividad legítima, es decir *genuina*, esta cualidad se pierde en el preciso momento en que se hace para otros o para cumplir con un trámite ineludible requerido por superiores, –directores y/o supervisores–. Si bien hay conciencia de su valor, no se efectiviza por convencimiento personal y profesional ya que es algo impuesto. Cumplido el trámite, termina; ya que se limita a un momento determinado y al uso de un instrumento –muchas veces de origen incierto– que se ha naturalizado su uso y por ende, está instituido como parte de los rituales que la escuela consolida en el tiempo.

Con respecto a la segunda hipótesis, y con el objeto de evaluar las diferencias entre los niños diseñamos un kit de diagnóstico para ampliar el conocimiento del alumno y del grupo- clase.

El KIT fue pensado sobre el supuesto de que *si no se conoce a quién se enseña no se puede enseñar; por lo tanto, arbitrar estrategias y darnos el tiempo para conocerlo es una cuestión ética.*

Está destinado, en primer lugar, a maestros de sala de cinco y de primer grado pero también a directores y a docentes de nivel inicial, primario y de educación especial, investigadores, equipos técnicos, pedagogos, psicopedagogos y psicólogos educacionales; profesores y estudiantes de carreras de formación docente de nivel terciario y universitario. La pregunta que guió su diseño fue la siguiente. *¿Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico-didáctico que permita conocer las diferencias individuales -madurativas y cognitivas- de los niños en procura de optimizar la enseñanza en el marco de la diversidad?*

El Kit de diagnóstico pedagógico didáctico (Dpd) contiene:

- a) Libro 1: “Una nueva concepción sobre el Dpd”.
- b) CD y laminas del Juego de las formas de Anthony Browne.
- c) Instrumento grupal de Dpd para la evaluación de aspectos madurativos y cognitivos para el aprendizaje escolar:
 - Orientaciones para el docente (instructivo).
 - Cuadernillo de actividades del alumno.
- d) Guía de observación de la actividad espontánea de los niños, para profundizar en sus estilos de desempeño.
- e) Libro 2: Spectrum Argentina. Guía de actividades para la detección de capacidades destacadas en los niños.
- f) Encuesta para padres sobre las capacidades destacadas, debilidades e intereses de sus hijos.

Es importante dejar en claro que este KIT no es una panacea, ni tampoco un material autosuficiente, es solo una sugerencia, una hipótesis de trabajo, que seguramente el docente podrá enriquecer u otorgarle nuevos usos. Esperamos que su contenido enriquezca las prácticas educativas y las haga más sistemáticas y rigurosas; que permita alcanzar la meta tan difícil pero imprescindible que es conocer a los niños que tienen a cargo; para ello, lo primero es pasar de pensarlos como sujetos pasivos a sujetos activos, protagonistas, por ende, con un perfil de inteligencia singular que puede expresarse en cien lenguajes (Malguzzi, L., 2001).

La prueba evaluativa de aplicación grupal del KIT, sirve para conocer el desarrollo real de los niños, fue aplicada y permitió confirmar la segunda hipótesis planteada.

El estudio fue realizado a partir de un instrumento de evaluación confeccionado a partir del libro de Anthony Browne “El juego de las formas” (2004). Este instrumento consiste en un cuadernillo de trabajo para el niño, denominado *¿Quién es mi alumno? Comprende* una serie de actividades pensadas en relación a determinadas *operaciones de pensamiento* (Raths, 2006: p.28), de carácter individual que pretende conocer los desempeños y diferentes ritmos de aprendizaje a través de situaciones didácticas que se constituyen en retos y desafíos novedosos y buscan promover en los niños la toma de decisiones, revisar sus ideas con independencia y a su vez desarrollar habilidades de autocontrol. Cada actividad parte de una consigna y se corresponde con un objetivo a alcanzar vinculado a las operaciones de pensamiento seleccionadas. Se probó un modelo de relaciones estructurales entre variables latentes: (observación, atención, memoria, habilidad lingüística, percepción viso – espacial, interpretar, asociar, razonamiento temporal, representación numérica seriación, representación gráfica, coordinación viso – manual, comparar, clasificar, razonamiento lógico, comparación de magnitudes, seriación lineales ascendentes y descendentes, seriación, posición y número, seriación cíclica de dos estados, esquema corporal y posición).

Por otra parte este cuadernillo es acompañado por otro, de *Orientaciones para el docente*, que ofrece indicaciones y criterios para la evaluación de cada actividad del cuadernillo del alumno.

La prueba se tomó a dos cohortes; en el año 2011 a un grupo de niños de sala de cinco de Nivel Inicial, y en el año 2012 a un grupo de primer año de educación primaria de la misma institución, aunque a diferentes grupos. Se optó por un estudio de tipo *transversal*, a grupos de niños de cinco y seis años respectivamente con una población de cuarenta y cinco alumnos.

El tiempo y la distancia entre la primera y segunda aplicación fue necesaria para conocer factores madurativos y cognitivos relacionados con el aprendizaje y las dificultades escolares de los niños.

Como resultado del análisis cuantitativo y cualitativo es posible arribar a las siguientes conclusiones: los niños realizaron múltiples operaciones cognitivas que

contribuyen al desarrollo de sus estructuras mentales y de sus esquemas de conocimiento. Salvo un niño de primaria, todos pudieron trabajar con las consignas planteadas, con mayores logros en este nivel y destacando en habilidades como: representación numérica, razonamiento temporal, observación, coordinación viso – manual, clasificación, comparación de magnitudes y esquema corporal. No obstante si nos atenemos a sus etapas madurativas, según la teoría genética de Piaget³, el desarrollo de la inteligencia, y por ende del pensamiento lógico, se refiere a la construcción sucesiva de nuevos esquemas de conocimiento, integrando y coordinando los esquemas anteriores. El aprendizaje se refiere entonces, al incremento de contenidos, al desarrollo de habilidades, a la construcción de nuevos significados y a la memorización comprensiva de lo que se aprende.

Los niños de Nivel Inicial que obtuvieron menores resultados en la resolución presentan una tasa más lenta de maduración, no cuentan con el desarrollo de los procesos de repetición (repetir una y otra vez los elementos a recordar), organización (organizar los elementos en categorías conceptuales) y elaboración (relacionar los elementos a recordar dentro de una imagen o historia más general). Por ello, somos conscientes que este tipo de información convierte al Dpd, en una herramienta legítima para hacer realidad la práctica diferenciada, asumiendo como educadores que cada niño y cada niña tienen un *desarrollo madurativo propio* que hay que respetar, y que es posible andamiar según el ritmo de desarrollo de cada uno. El Dpd, ofrece la posibilidad de conocer *¿Quién es mi alumno?* respetando el proceso evolutivo de maduración y transformación que permite al niño ir desarrollando habilidades y destrezas de pensamiento mediante actividades de discriminación, atención, memoria, imitación, conceptualización y resolución de problemas, que le ayudan a pensar acerca de lo que hacen, predecir el resultado de sus acciones, recordar y mostrar las vivencias de sus experiencias; ya que la edad de 5 y 6 años constituye una etapa muy significativa en la vida del niño, pues en ella se estructuran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, se forman y regulan una serie de mecanismos fisiológicos, que influyen en el desarrollo físico y en la adaptación al medio.

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los niños, se encuentran ubicados en el nivel promedio normal, son niños capaces de seguir instrucciones (interpretar consignas) y hacer sugerencias acerca de la tarea asignada, haciendo uso de las operaciones de pensamiento en general, mediante los procesos cognitivos que han adquirido a lo largo de su desarrollo. En este momento estamos finalizando el estudio de diferencias según el sexo.

Para terminar, revisar la idea de Dpd implica mirar críticamente lo que se viene haciendo en las escuelas para cambiar su carácter a la luz de los nuevos aportes de la psicología cognitiva y de aquellas teorías pedagógicas⁴ que pueden ser capitalizadas para la didáctica y que nos invitan a poner en tela de juicio supuestos arraigados. Un diagnóstico es “legítimo” (Civarolo, M.M. 2007:21) si permite al educador ampliar permanentemente el conocimiento que tiene de cada uno de sus alumnos; si le ayuda a construir un “retrato o perfil”⁵ de ellos, aunque siempre provisional, basado en las fortalezas e intereses por sobre las debilidades; si trasciende la idea de detección por sobre la de déficits, y de evaluación de los conocimientos previos, acertados y erróneos, y se estructura a partir de los logros y progresos. Es legítimo cuando permite tomar decisiones para la enseñanza, para favorecer procesos de comprensión por sobre los de memorización y reproducción sin sentido, para diseñar verdaderas propuestas didácticas, respetuosa de la diversidad; para crear condiciones y definir intervenciones docentes capaces de crear zonas de desarrollo proximal y de constituirse en andamiajes pertinentes y adecuados⁶ para lograr potenciar el desarrollo.

No podemos hacer una diagnosis pensando sólo en la zona de desarrollo real (ZDR) definida por Vigotski (1988) como nivel de desarrollo real o capacidad que tiene el niño de llevar a cabo ciertas tareas de manera independiente. El Dpd que proponemos está íntimamente vinculado a la idea de zona de desarrollo potencial (ZDP) que representa la capacidad del niño de realizar tareas con la ayuda de los

⁴ Hablamos de teorías como la de Vigotski, Malaguzzi, Lewin, entre otros pensadores que nos aportan miradas diferentes sobre la infancia y su educación.

⁵ Al utilizar la palabra perfil no debe entenderse como parcialidad o mitad, sino como conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo. En este caso, a cada alumno, que lo hacen singular y único; por eso también lo llamamos “retrato”. Para su construcción, la observación permanente, participante y no participante, es una técnica fundamental en el diagnóstico. Llama la atención que sólo el 3% de los educadores encuestados relacionó el Dpd con la observación (ver pregunta 5 del cuestionario).

⁶ No toda intervención o mediación del docente es andamiaje. *Andamiajes pertinentes y adecuados* son aquellas intervenciones que potencian el desarrollo.

adultos o de compañeros más capaces pero para ello tenemos que conocer el desarrollo real primero.

Lo más rico del Dpd es la posibilidad de proyección que oculta, ya que no sólo valora el proceso de maduración y desarrollo que ha sucedido hasta el momento presente, además de los aprendizajes, sino también los procesos que se están produciendo en el momento actual, que están madurando y desarrollándose. En palabras de Vigotski, “*los capullos o flores del desarrollo, en vez de frutos del desarrollo*” (Fichter, B., 2002:28).⁷

Este Dpd no puede concretarse en un único momento del año ni a través de un sólo instrumento, supone múltiples acciones y el uso de variadas técnicas e instrumentos que ayuden a documentar los datos. La realización, año tras año, del uso de una misma prueba, suele implicar sólo “cambios de maquillaje”, que sólo sirven para darle vigencia.

Llenarlo de contenido requiere no perder de vista su historia, su misión; aunque se torna indispensable su revisión crítica. Esto es lo que hemos intentado en esta investigación, revisarlo y resignificarlo. Es nuestro anhelo reducir las posibilidades de *marginación académica* al abrir puertas y delinear caminos para que todos los niños puedan aprender significativamente, potenciando lo que está en estado embrionario en cada uno de ellos.

El Dpd está pensado para ayudar y fundamentar el trabajo y las decisiones del maestro en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños, no para solucionar mágicamente los problemas de las prácticas de enseñanza, ya que no es una receta que “garantiza el éxito”.

El docente es un espectador nato, con notable habilidad contempla lo que sucede en el universo del aula y a manera de intérprete, se desenvuelve como un experto a través de la observación participante de su cotidianidad. Quizás no sistematice de la manera más adecuada algunos datos o desperdicie sin querer información demasiado valiosa para la enseñanza, haciendo un diagnóstico sin rigurosidad científica. Por ello, es conveniente ayudarlo a dar un paso más: mirar lo que hace críticamente, y emplear la información obtenida para fundamentar decisiones en el plano didáctico.

Concluir es finalizar, resolver...pero indudablemente con esta investigación recién estamos comenzando a reflexionar. Pudimos deducir algunas verdades provisionales que han tenido el potencial de abrir a nuevos interrogantes que nos permiten seguir complejizando el trabajo de investigación realizado y que nos inspiran para seguir alimentando la curiosidad, la indagación y la voluntad de hacer preguntas y remozarlas.

Con el afán de ampliar y seguir construyendo un diálogo crítico y respetuoso sobre el tema- objeto elegido, éstas son algunas pequeñas preguntas que han surgido y sobre las cuales seguiremos indagando:

¿El Dpd es una práctica ritual de escaso o ningún sentido adquirido como conocimiento de oficio?

¿Cómo desnaturalizar y liberar al diagnóstico de su carácter de ritual sin sentido en la escuela?

¿Es conveniente seguir usando la palabra diagnóstico que retrotrae a la clínica, aunque hayamos resignificado su sentido y finalidad? ¿Qué otro concepto podría suplantarle y representar la complejidad que le es inherente?

¿Es posible despojar al Dpd de la connotación proveniente de su etimología ligada a la idea de enfermedad o falla?

¿Cómo ampliar el concepto de Dpd para que verdaderamente abra la posibilidad de conocer al alumno como integridad?

¿Cómo lograr que responda a las exigencias de la educación en la diversidad, respetando los rasgos de la cultura de la infancia?

¿Cómo hacer que el educador lo legitime y transforme en una ayuda para su labor?

¿Cómo despegar la idea de diagnóstico de la de medición o evaluación cuantitativa que la tiñe?

¿Puede entenderse al Dpd como una forma de documentar el desarrollo del alumno, y a su interpretación como iluminación de las decisiones y acciones que promuevan la buena enseñanza?

5. Bibliografía

- Abreu, E. (1990). Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico, Editorial Pueblo y Educación: La Habana.
- Álvarez Rojo, V. (1984). Diagnóstico pedagógico. Alfar: Sevilla , citado en Iglesias Cortizas, M.J., Diagnóstico escolar. Teorías, ámbitos y técnicas. Pearson: Madrid, 2006.
- Ausubel, D. y otros. (1996). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas: México.
- Anastasi, A. (1978). Los tests psicológicos. Aguilar: Madrid.
- Aristos. (1985.) Diccionario Ilustrado de la Lengua española. La Habana: Editorial Científico- Técnica.
- Bassedas, E. y otros. (1996). Intervención educativa y Diagnóstico pedagógico. Paidós: Barcelona.
- Barcia, R.(1881). Primer Diccionario General Etimológico de la Lengua Española, Madrid.
- Bell Rodríguez, R. (1997). Educación Especial: razones, visión actual y desafíos. Editorial Pueblo y Educación: La Habana.
- Bisquerra, R. (2000). Metodología de la investigación educativa. Guía práctica. Ceac: Barcelona.
- Buisan, C. y Marín, M.A.(1987). ¿Cómo realizar un Diagnóstico pedagógico? Oikos-Tau: Barcelona.
- Buisan, S. C. y Marín, G. M. A. (2001). Cómo realizar un diagnóstico pedagógico, Alfaomega: México.
- Buisán Serradell, C. y Marín Gracia, M.A. (2001). ¿Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico. Alfa Omega: México.
- Buisán, C. y Marín, M. (1985). Bases teóricas y prácticas del Diagnóstico pedagógico. Paidós: Barcelona.
- Browne, A. (2004).El juego de las formas. FCE: México.
- Brunet, O. y Lezine, L. (1980). El desarrollo psicológico en la primera infancia. Pablo del Río:Madrid.
- Bruckner. L. J. y Bond. L. G. (1978). Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, RIALP: Madrid.

Civarolo, M.M. (2007). Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia, Revista Internacional Magisterio, N° 24, Bogotá.

_____ (2008). Para una educación infantil de calidad, Revista Internacional Magisterio, N° 32, Bogotá.

_____ Civarolo, M. M. (Coord.) (2009) Las Inteligencias múltiples. Villa María, EDUVIM.

_____ Estudio sobre la actividad del niño y su relación con el desarrollo de la inteligencia. Revista Diálogos Pedagógicos. Educc: Córdoba.

Civarolo, M. M. y otros. Bleichmar, Gardner y Piaget. (2010). Apreciaciones sobre la inteligencia. EDUVIM, Villa María.

_____ Aprender y enseñar: Proceso complejo - Difícil tarea, en Revista "Experiencias de escritura". ENVM, Villa María, 2010, ISSN 1852-6454, pp.56-68.

Coll, C., y otros. (1990). Psicología de la Educación, Alianza: Madrid.

_____ (Coord.) (1995). Métodos de observación y análisis de los procesos educativos, Publicaciones y Ediciones de la UB: Barcelona.

Coromidas, J. (1980). Diccionario etimológico de la lengua castellana. Gredos: Madrid.

Croll, P. (2000). La observación sistemática en el aula. La Muralla: Madrid.

De la Orden, A. (1969). Diagnóstico del rendimiento educativo. La educación actual. CESIC: Madrid.

De Zubiría Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Magisterio: Bogotá.

Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. (2007). (22ª ed.), (2 vols.) y CD Espasa-Calpe: Madrid.

Doval, L. Aportaciones del diagnóstico en educación. I. De la historiografía al concepto, Revista de Investigación Educativa, nº 26, 1995, pp. 9-32.

Feldman, D. (1980). Beyond Universal in Cognitive Development. Ablex: Norwood, N.J.

Fernández Díaz, A.I. (1999). El juego como alternativa de desarrollo en los niños con necesidades educativas especiales. Congreso Pedagogía '99, Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba.

Filidoro, N. (2010). Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares, Editorial Biblos: Buenos Aires.

Fichter, B. (2002). Enseñar y aprender. Octaedro: Barcelona.

García Nieto, N. y Yuste Hernanz, C. (1991). Reforzamiento y desarrollo de habilidades mentales básicas (tomos 1, 2, 3, 4). Publicaciones ICCE: Madrid.

García Nieto, N. (1995). El diagnóstico pedagógico en la educación infantil. Revista Complutense de educación, Vol. 6, Nº 1, Madrid.

García Vidal, J. y González Manjón, D. (1992). Evaluación e informe psicopedagógico. Vol. I. ESO.5: Madrid.

Gardner, H. Inteligencias Múltiples. (2003). La teoría en la práctica. Paidós: Buenos Aires.

Gardner, H. La mente no escolarizada. (1996). Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Paidós: Barcelona.

_____ (1994). Estructuras de la mente. Ed. F.C.E: México.

_____ (2003). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica, Paidós: Buenos Aires.

_____ (2003). La Inteligencia reformulada. Paidós: Barcelona.

Granados, P. (1993). Diagnóstico pedagógico. Addenda- UNED: Madrid.

González Lamazárez, M. (1998). Metodología para el diagnóstico, *Revista Con Luz Propia*, Nº 2, La Habana, Cuba.

Hernández Sampieri, R. y otros. (1996). Metodología de la investigación. Interamericana Editores: México.

Huisan, C. y Marín, M. A. (1987). Cómo realizar un diagnóstico pedagógico. Oikotau: Barcelona.

Iglesias Cortiza, M. J. (2005). Diagnóstico escolar: teorías, ámbitos y Técnicas. Madrid: Pearson Educación.

Izquierdo, A. (1982). Pre diagnóstico Infantil. Cuestionario para padres. TEA: Madrid.

Lezine, L. (1979). La primera infancia. Un estudio psicopedagógico sobre las primeras etapas del desarrollo infantil. Gedisa: Barcelona.

López Hurtado, J. y Siverio, A.M. (1996). La preparación del niño para la escuela. En: Publicación Periódica EDUCA, N º 1, Perú.

Malaguzzi, L. (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro-Rosa Sensat: Barcelona.

Marín, M.A. y Buisán, C. (1986). Tendencias actuales del Diagnóstico Pedagógico. Laertes: Barcelona.

Marí Molla, R. (2001) Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica. Ariel Educación: Barcelona.

Martínez González, R.A. (1993). Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos teóricos, Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones: Oviedo.

Mercer, C. D. (1982). Dificultades de aprendizaje. Origen y diagnóstico (tomos 1 y 2). CEAC: Barcelona.

Morenza, L.M. (1993). Qué hacer con los niños con dificultades en el aprendizaje, Experiencia de la Escuela Paquito Rosales: La Habana.

Nieves Rivero, M.L. (1995). Al maestro: a propósito del desarrollo del proceso de caracterización de sus alumnos. (Información Electrónica).

Padilla, M.T. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Editorial CCS: Madrid.

Parra, J. (1996). Diagnóstico en Educación. DM: Murcia.

Perkins, D. La escuela inteligente, Ed. Gedisa: Madrid, 1995.

_____ (2010). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Paidós: Buenos Aires.

Pieron Borelli. M., y Pieron, R. (1976). El examen psicológico del niño. Paidós: Buenos Aires.

Piaget, J., El nacimiento de la inteligencia en el niño. Aguilar. Madrid. 1976.

Ranciere, J. (2007). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación. Libros del Zorzal: Buenos Aires.

Raths, L. y otros. (1991). Como enseñar a pensar. Teoría y aplicación. Paidós: Buenos Aires.

Rubinstein, Y. S. Psicología del Retraso Mental, URSS: Moscú, 1989.

Santangelo, N. H. (2004). Sistemas de evaluación y estrategias de mejoras en la calidad educativa”, *Revista Latinoamericana de innovación Educativa*, no.17, Año VI, Argentina, sept., págs. 13-27.

Siverio Gómez, A. M. (1975). Estudio sobre las particularidades del niño de edad pre-escolar. Editorial Pueblo y Educación: La Habana.

Tarter, L. (Comp.) (2011). El currículum de Educación Física en el marco de la nueva ley. EDUVIM: Villa María.

Tomlinson, A. (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Paidós: Buenos Aires.

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
Editorial Crítica: México.