

Procedimientos para la evaluación de la habilidad profesional orientar. Proceder para el profesor-tutor

*Procedures for the Evaluation of Professional Orientation Skill.
Procedure for the Teacher-tutor*

MSc. Arledys Díaz Pupo. Profesor instructor, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

Correo: arledysdiaz150@gmail.com ; arledysdp@ucpejv.edu.cu

ORCID: <http://orcid.org/0009-0006-6438-2249>

Recibido: 1 de julio de 2024 Aprobado: 12 de noviembre de 2025

Resumen

El artículo tiene el objetivo de determinar los procedimientos (que sirven de indicadores), en relación con la invariantiante diagnosticar tanto como habilidad profesional psicológica como profesional pedagógica en estudiantes de la carrera de Pedagogía-Psicología. Estos aspectos se constituyen en procederes por parte del profesor-tutor, ya sea en la práctica laboral, sistemática o concentrada, como en la docencia. Se utilizan diferentes métodos para profundización e interpretación de la información sobre el tema, tales como: el método histórico-lógico, el método analítico-sintético; el inductivo-deductivo y la modelación. Se elaboraron los procedimientos de orientación educativa para el diagnóstico y la formación de la habilidad diagnosticar.

Palabras claves: cooperación; desempeño profesional; diagnóstico; orientación educativa

Abstract

The article aims to determine the procedures (which serve as indicators), in relation to the invariant diagnose both psychological and pedagogical professional skill in students of the career of Pedagogy-Psychology. These aspects are dealt with by the teacher-tutor, whether in work practice, systematic or concentrated, as in teaching. Different methods are used to deepen and interpret the information on the subject, such as: the historical-logical method, the analytical-synthetic method; the inductive-deductive method and modeling. Educational guidance procedures for diagnosis and diagnostic skill training were developed.

Keywords: cooperation; professional performance; diagnosis; educational guidance

Introducción

En la actividad profesional de orientación educativa, como en la de asesoría, o en la investigativa, siempre es de vital importancia la capacidad de la evaluación del desarrollo alcanzado, lo relacionado con los procedimientos profesionales de diagnóstico y control. Estos procedimientos son sustantivos del ejercicio profesional (Bermúdez & Rodríguez, 2019), (Vivanco & Sarango, 2019), (Sierra & Imbert, 2020), (Díaz, Nocedo, Rodríguez, Mena, & Rodríguez, 2023), (Morales-Caguana, Llerena-Choez, & Quintana-Suárez, 2023).

La motivación del autodesarrollo necesariamente parte de la necesidad que tengan las personas de poder autoevaluarse, y, a partir de los resultados que se obtengan, poder enrumbar las metas, objetivos y nuevos desafíos en función de perfeccionar y mejorar sus propias capacidades, habilidades y recursos. La orientación como habilidad profesional del licenciado en la especialidad pedagogía-psicología no escapa a esta realidad. Como parte del propio desarrollo que debe lograrse, se torna imprescindible la capacidad de evaluar el desarrollo alcanzado (Vivanco & Sarango, 2019). Es decir, identificar las posibilidades; la precisión de las acciones que conforman las diferentes invariantes de la habilidad profesional orientar. La evaluación y autoevaluación sirven de base para el progreso natural de la propia competencia profesional (Vivanco & Sarango, 2019). Por eso, para cualquier profesional, ya sea profesor u orientador en sí mismo, siempre es importante desarrollar, en primer lugar, sus habilidades para identificar,

Creative Commons Attribution 4.0 International License
Platform & workflow by OJS/PKP



Pág. 1



evaluar, caracterizar, valorar, calificar y describir, sus propias habilidades y desarrollo para el diagnóstico y la intervención (Vivanco & Sarango, 2019), (Aguilera, Pérez, & Ferreiro, El diagnóstico de la formación permanente del maestro primario en orientación familiar, 2022). También para modelar, controlar y evaluar (Colectivo de autores D., 2023).

De igual manera, como parte del ejercicio de evaluación y autoevaluación, se torna imprescindible conocer las posibilidades y capacidades con las que se cuenta para poder hacer esa práctica de identificación, evaluación y calificación del desarrollo de la habilidad en otras personas (Colectivo de autores D., 2023). En este sentido, cabe destacar que, cuando se alude a los sujetos que intervienen en el proceso de orientación, se está hablando en función de la acción que realiza el profesor-tutor con sus tutorados, a los propios tutorados y a las personas que están siendo orientadas. (Díaz, Álvarez, & del Pino, 2023).

En los resultados diagnósticos de la investigación que sustenta este trabajo, se han obtenido evidencias que demuestran que los profesores-tutores no cuentan con suficientes recursos teóricos metodológicos para identificar, caracterizar, describir, valorar, modelar, calificar, controlar y evaluar las habilidades para el diagnóstico y la intervención vinculadas a la habilidad profesional de orientación educativa. Así, el 100% de los profesores-tutores tenían al menos tres o más puntos de divergencia en cuanto a qué se debía evaluar o considerar en términos de diagnóstico orientacional. El 98% de los estudiantes no poseían un control consciente de sus habilidades orientacionales, incluyendo el diagnóstico. Un 100% de los profesores-tutores difiere en su concepción de orientación educativa, así como en los procedimientos para la realización y evaluación diagnóstica e interventiva. El 90% de los estudiantes y profesores-tutores difiere en los aspectos y procederes a tener en cuenta para el diagnóstico y la intervención vinculados a la habilidad profesional de orientación educativa. Estos datos demuestran una carencia tanto teórica, como conceptual, que luego se traduce en la práctica evaluativa como un problema en la formación profesional, sobre todo de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía-Psicología.

Los datos anteriores muestran que en la práctica del profesor-tutor imperan disímiles concepciones y formas que dificultan el diagnóstico y evaluación eficaz de la habilidad de orientación educativa. Por lo tanto, de mantenerse la diversidad de criterios en relación con los procedimientos para la evaluación de la habilidad de orientación educativa, el profesor-tutor, no estará en condiciones de favorecer el desarrollo de los estudiantes en formación que depende de su asesoría y orientación. Asimismo, el profesor-tutor estará muy limitado para facilitar su propio desarrollo (Aguilera, Pérez, & Ferreiro, El diagnóstico de la formación permanente del maestro primario en orientación familiar, 2022).

Las condiciones psicológicas metacognitivas, integradas con las de tipo pedagógico y didáctico, le son esenciales e imprescindibles para identificar el alcance del desarrollo de la habilidad profesional de orientación educativa, tanto en él, como sus alumnos o tutorados (Aguilera, Pérez, & Ferreiro, El diagnóstico de la formación permanente del maestro primario en orientación familiar, 2022). De esa manera podrá señalarle las dificultades que tienen y podrá orientar y dirigir sus esfuerzos en función del desarrollo. A partir de lo anterior, el presente material tiene como objetivo de determinar los procedimientos (que sirven de indicadores), en relación con la invariant diagnosticar tanto como habilidad profesional psicológica como profesional pedagógica en estudiantes de la carrera de Pedagogía-Psicología. Los procedimientos que en este artículo se presentan, operan, entonces, como herramientas teórico-metodológicas para la estimulación, evaluación, autoevaluación y control, del desarrollo de la habilidad orientar.

Materiales y Método

La categoría Zona Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como “la distancia que existe entre la potencialidad aceptable para un contexto cultural específico y la ejecución que alcanza un individuo específico en esta cultura” Davydov y Markova, citados por (Corral, 1999, 4934 p.), se utilizó como una unidad de análisis teórico-metodológica integradora. Teniendo como base la



categoría Zona de Desarrollo Próximo, se integraron otros conceptos y nociones teóricas vinculadas a las categorías Personalidad, Vivencia y Situación Social del Desarrollo (SSD), las cuales se asumen desde los presupuestos del Enfoque histórico-cultural. Desde esta base teórico-metodológica, se realiza el registro de experiencias de actividades docentes, preparaciones metodológicas, talleres metodológicos e intervenciones con grupo-estudios en el ejercicio directo de evaluación y control para la sistematización de los procedimientos de la habilidad profesional orientar que sirven para la presentación de los resultados y discusión.

Se empleó, la sistematización de resultados científicos precedentes de diversos autores, así como la investigación educativa en las carreras de Pedagogía-Psicología y Psicología, los que, unido a la integración de conceptos desde la categoría Zona de Desarrollo Próximo, permitió ofrecer los procedimientos, aspectos y elementos que pueden ser asumidos como expresiones del desarrollo real, así como también del desarrollo potencial (expresiones de las emergencias que deben tomarse en cuenta para determinar el alcance del desarrollo), de la habilidad orientar en las personas y en el proceso de formación.

Resultados

Los procedimientos para la estimulación, evaluación y control de la habilidad profesional pedagógica orientar en la práctica laboral o en la docencia, implica la capacidad que el profesor-tutor pueda poseer, para estimular o 'halar' (favorecer), (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012), determinadas operaciones (que para el presente artículo se presentan como procederes o descriptores) que se dan en el marco de las cuatro invariantes de la habilidad orientar. Para este trabajo, solo se presentan resultados y sistematizaciones centradas en la invariante Diagnosticar.

Tabla 1. Invariantes de la habilidad de orientación educativa.

HABILIDAD ORIENTACIÓN EDUCATIVA				
Invariantes				
Diagnosticar	Modelar	Intervenir	Controlar	Dar seguimiento

Fuente: (Sierra & Imbert, 2020); (Imbert, y otros, 2023)

La invariante de diagnosticar se asume como una habilidad que se integra en la habilidad profesional de orientación educativa (Sierra & Imbert, 2020); (Imbert, y otros, 2023); (Imbert, y otros, 2024). De acuerdo con estos autores, la invariante de diagnosticar, es verificable mediante la caracterización que se realiza durante la orientación educativa, (Aguilera, Pérez, & Ferreiro, El diagnóstico de la formación permanente del maestro primario en orientación familiar, 2022); (Díaz, Álvarez, & del Pino, 2023); (Granados, 2023), tanto para el profesor-tutor, como para los estudiantes. En este sentido, se hace énfasis en que la caracterización es la expresión concreta de la habilidad de caracterizar, que sirve de recurso psicológico, cognitivo y metacognitivo (Imbert, y otros, 2024).

Sí, el estudiante-tutorado es capaz de explicar y argumentar, las propias limitaciones, sus fortalezas y alcances; y además, es capaz de describirse a sí mismo en este ejercicio de caracterización, se asegura entonces, según varios autores, que está presente la metacognición (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012); (Lago, Alea, & Rodríguez, 2019); (Aguilera, Pérez, & Ferreiro, 2023); (Díaz, Nocedo, Rodríguez, Mena, & Rodríguez, 2023); (Granados, 2023), (Imbert, y otros, 2024). Es importante destacar, que el desarrollo metacognitivo les permite a profesores-tutores y tutorados, identificar condiciones psicológicas (actitudes, rasgos del carácter, habilidades intelectuales) que pueden ser modificadas, en recursos psicológicos de orientación, para readecuarlos a varios sujetos de orientación (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012); (Aguilera, Pérez, & Ferreiro, Metodología para el



acompañamiento pedagógico al maestro primario en orientación familiar, 2023), (Imbert, y otros, 2024).

Lo anterior requiere que, los profesores-tutores y tutorados, necesariamente tiene que utilizar instrumentos diagnósticos (Díaz, Álvarez, & del Pino, 2023), (Imbert, y otros, 2024), técnicas de diagnóstico, de búsqueda de información: entrevistas, cuestionarios, test psicométricos, proyectivos; hacer análisis del discurso, hacer análisis e interpretaciones del producto de la actividad; observaciones, entre otros procedimientos (Sierra & Imbert, 2020); (Díaz, Álvarez, & del Pino, 2023); (Imbert, y otros, 2024); (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012); realizar. Por lo tanto, para poder responder a eso, el estudiante tutorado tiene que, en su discurso, justificar el uso de las técnicas (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012); (Díaz, Álvarez, & del Pino, 2023) y (Imbert, y otros, 2023). Es en ese espacio de análisis y discusión de resultados donde se crea la posibilidad de evaluar, de verificar, de calificar y valorar el desarrollo alcanzado.

Se destaca que, el análisis desde la Zona de Desarrollo Próximo es una de las categorías desde donde se pueden integrar todos los contenidos para una caracterización diagnóstica (Corral, 2002), (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012). La cuestión de los estilos explicativos y argumentativos en la realización de la caracterización, depende del estudiante que esté realizando el análisis, pero en esencia, no se propone un modelo o concepción rígida, ni una estructura fija que sea contraproducente con el desarrollo de la creatividad de los estudiantes (Corral, 1999) (Fernández, García, & Pérez, 2021). La manera en que el estudiante organice su discurso; la manera en que el estudiante organice y estructure su análisis, está en el marco de su creatividad (Fernández, García, & Pérez, 2021). Por eso, para el diagnóstico también pueden ser viables otras categorías como la personalidad, la vivencia, la Situación Social del Desarrollo, entre otras (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012).

El diagnóstico se estructura en dimensiones que se estructuran en niveles de complejidad (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012), (Díaz, Álvarez, & del Pino, 2023). Estos niveles están relacionados con el alcance y los contextos materiales/inmateriales, objetivos y subjetivos en los que se puede realizar (Díaz, Álvarez, & del Pino, 2023). Para la orientación, el diagnóstico no se reduce a la identificación de estructuras fijas, sino que, por el contrario, se hace necesario identificar y caracterizar relaciones (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012) (Díaz, Álvarez, & del Pino, 2023). La investigación ha demostrado (Lago, Alea, & Rodríguez, 2019); (Vivanco & Sarango, 2019); (Silva & Caballero, 2023), que el avance y nivel de desarrollo de una habilidad en formación, pasa por la posibilidad que tengan los estudiantes tutorados, de identificar y establecer relaciones explicativa-argumentativas a cerca de sus objetos de investigación o sujetos de acción educativa y transformadora (Imbert, y otros, 2023).

Esta cuestión metodológica responde a un principio fundamental de la teoría de la personalidad: la personalidad es única e irrepetible (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012). Si se toma este principio, como principio teórico-metodológico, se obtiene entonces como resultado, que las cuestiones personológicas que cualifican a un sujeto-persona determinada, no se pueden encontrar o identificar en otras personas de igual manera (Corral, Las lecturas de la zona de desarrollo próximo. Revista Cubana de Psicología [En soporte electrónico], 1999); (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012). Porque el principio explica que la personalidad es única e irrepetible. Eso significa que la personalidad de cada una de las personas configura las necesidades fundamentales que rigen, que definen y que organizan el comportamiento de cada quien, de una manera diferente en cada persona (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012); (Díaz, Álvarez, & del Pino, 2023); (Imbert, y otros, 2024).

Según estos autores, es importante preguntarse para la caracterización diagnóstica: ¿por qué son esos contenidos psicológicos y no otros los que cualifican a una persona?; ¿Por qué se configuran



de una manera única e irrepetible? Y, ¿cuál es la manera única e irrepetible en que esos contenidos psicológicos se configuran? De eso se trata, de esa particularidad, de esa singularidad en los contenidos de la personalidad. Y esos contenidos se encuentran en las necesidades fundamentales (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012). Por lo anterior, esas necesidades son fundamentales para la caracterización diagnóstica en la orientación educativa, porque son las que diferencian a una persona de otra. Y esas relaciones únicas, que explican el problema del sujeto-persona, son las que el estudiante tiene que explicar. Encontrar esas singularidades es esencial en la orientación educativa (y en la orientación en general), porque esas particularidades, son las que permiten personalizar la orientación educativa (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012); (Díaz, Álvarez, & del Pino, 2023); (Imbert, y otros, 2024). Esa diferenciación, esa particularidad en la forma en que se configuran los contenidos personológicos son los que el estudiante tiene que encontrar. Son también los argumentos para la tutoría del profesor-tutor en su acción de evaluación y control.

Se destaca que según (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012) por cada una de las etapas del desarrollo existe por lo menos una configuración psicológica que constituye un núcleo desde donde se configura tanto la actividad fundamental de la etapa, como los sistemas de comunicación esenciales para el desarrollo adecuado de la personalidad. Esto va a variar porque esa formación psicológica es la manera particular, única e irrepetible, en que esa formación psicológica se configura en la personalidad de una persona. La manera particular, única e irrepetible, en que esa configuración psicológica regula el comportamiento de esa persona en específico (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012), (Díaz, Álvarez, & del Pino, 2023).

Se suma el análisis que puede hacer el profesor-tutor y el estudiante en formación desde la categoría Zona de Desarrollo Potencial específicamente En esencia, el discurso explicativo-argumentativo relacionado con la Zona de Desarrollo Próximo, responde al principio de la personalidad antes expuesto. Las relaciones que se producen desde la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el profesor-tutor, en este caso, se convierte en el otro más capaz (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012) que hala el desarrollo de sus tutorados es esencial porque permite, por una parte, identificar el desarrollo real alcanzado; y por la otra, porque permite, igualmente, identificar las emergencias del desarrollo, en forma de señales del desarrollo (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012). De este modo, se puede determinar los cursos posibles del desarrollo (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012), así como definir hacia dónde se deben dirigir los mayores esfuerzos tomando como base las emergencias o señales de desarrollo; o a partir de las carencias que se identifican, y que tienen los sujetos en el ejercicio de una actividad (Cordovés, García, Díaz, Osorio, Naranjo, & González, 2012); (Díaz, Álvarez, & del Pino, 2023).

Discusión

Los procedimientos para la evaluación de la habilidad de orientación educativa son seis, estos permiten determinar el grado de desarrollo de dicha habilidad, así como identificar las emergencias del desarrollo y las carencias o deficiencias.

Procedimiento 1 (Integración de dimensiones diagnósticas)

El primero de los procedimientos es la evaluación de la caracterización diagnóstica que realiza el estudiante. Esta caracterización sirve tanto para aplicar al estudiante como para el propio profesor-tutor. El procedimiento implica la identificación de las dimensiones en las que se produce la caracterización diagnóstica que ofrece el estudiante, así como las capacidades explicativo-argumentativas de las relaciones de las condiciones que sustentan el problema de orientación que el estudiante diagnostica. Las dimensiones son tres cada una con diferentes niveles de complejidad:



1. Dimensión de diagnóstico intrarrelacional. (Nivel 1)
2. Dimensión de diagnóstico interrelacional. (Nivel 2)
3. Dimensión de diagnóstico metarrelacional (transrelacional). (Nivel 3)

Las diferentes dimensiones con sus niveles de complejidad pueden apreciarse en la Tabla 2. Se incluyen algunos ejemplos de las relaciones propias de cada nivel.

Tabla 2. Dimensiones del análisis para el diagnóstico en orientación educativa.

DIAGNOSTICO			
(Habilidad transversal que atraviesa todas las demás habilidades)			
Dimensiones de nivel 1: diagnóstico intrarrelacional			
RELACIONES			
Sujetos	Objetos	Instituciones	Otras
Sujeto-sí mismo Sujetos-Sujetos	Objetos-en sí mismos Objeto-objeto Ciencia-ciencia. Objetos de las ciencias	Instituciones-en sí mismas Institución-institución	Otras
Dimensiones de nivel 2: diagnóstico interrelacional			
RELACIONES			
Sujeto-objeto Sujeto-institución Sujeto-ciencia	Sujeto-Comunidad Comunidad-Símbolo	institución-Comunidad	Otras
Dimensiones de nivel 3: diagnóstico metarrelacional o transrelacional			
RELACIONES			
Situación Social del desarrollo (De sujetos individuales o colectivos, personales o impersonales) - De sujetos - De las ciencias - Otros	Zona de Desarrollo Próximo (De sujetos individuales o colectivos, personales o impersonales) - De sujetos - De las ciencias - Otros		Otras

Se presentan los contenidos relacionados al diagnóstico de los sujetos de orientación, en las tres dimensiones que aparecen en la Tabla 2; pero, al mismo tiempo, enfocándose en las relaciones que fundamentan el diagnóstico en los sujetos, vinculados a la orientación educativa.

Procedimiento 2 (Identificación de contenidos)

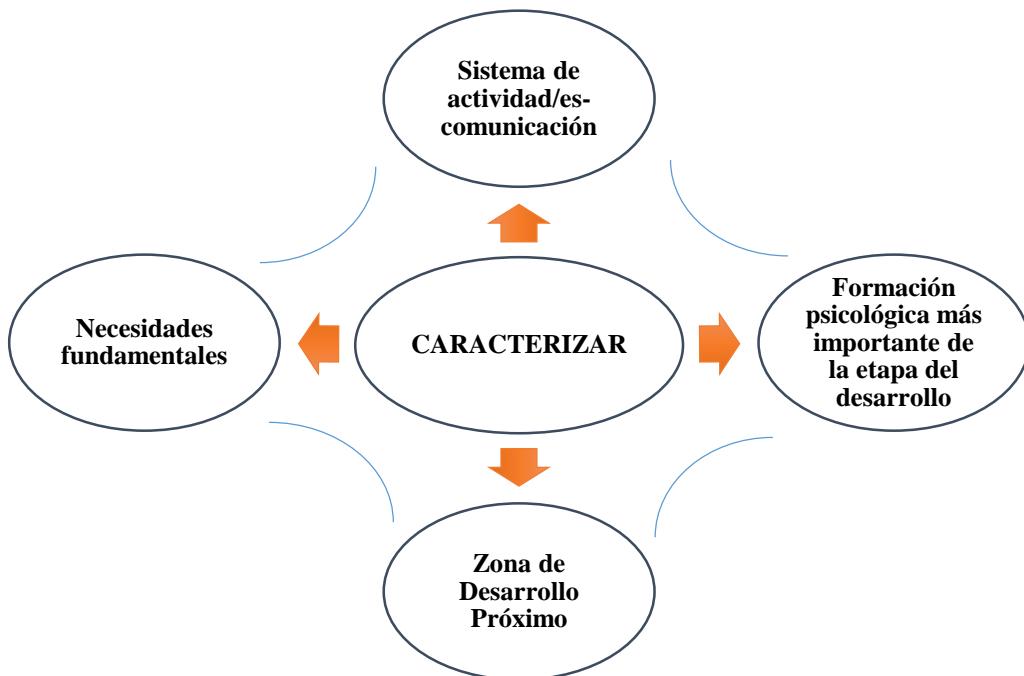
En la orientación educativa se hace necesario, por lo menos, la posibilidad de identificar cuatro aspectos de tipo psicológico en los sujetos, los cuales tienen una expresión en el plano educativo. Estos aspectos, constituyen, por tanto, contenidos psicopedagógicos inherentes de los sujetos que se orientan. Estos aspectos son:

- Las necesidades fundamentales/vitales del/los sujeto/s (individual/grupal) de orientación.
- La formación psicológica más importante de la etapa del desarrollo del/los sujeto/s de orientación.
- Los sistemas de actividad/es-comunicación fundamental del/los sujeto/s.
- La Zona de Desarrollo Próximo del/los sujeto/s.

Todos estos contenidos psicológicos y pedagógicos convergen entre sí, pues se complementan y superponen en la regulación del comportamiento, lo cual se observa en la figura 1.



Figura 1. Convergencia de contenidos psicopedagógicos indispensables a caracterizar en los sujetos que reciben orientación durante el diagnóstico en orientación educativa.



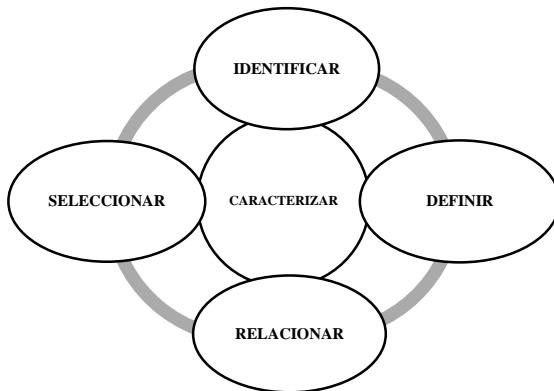
Procedimiento 3 (Argumentación diagnóstica, cognitiva y metacognitiva).

En la orientación educativa, caracterizar significa lograr realizar, al menos, cuatro procesos:

- Identificar relaciones esenciales.
- Definir los objetos de esas relaciones.
- Seleccionar núcleos semánticos esenciales.
- Establecer relaciones explicativas esenciales, entre dichos núcleos, (o sea, los núcleos semánticos que integran al objeto caracterizado).

Estos momentos o pasos, constituyen invariantes para poder elaborar una caracterización diagnóstica, en función de la orientación educativa. Estas invariantes se expresan en la argumentación diagnóstica. Lo cognitivo se asume aquí, como recurso que sirve para identificar y evaluar, en otros, el desarrollo de los procedimientos; mientras que lo metacognitivo, se entiende como la posibilidad de la identificación y autoevaluación. Caracterizar estos cuatro contenidos esenciales es, en su conjunto y en sus pormenores, la piedra angular desde la cual parte el diagnóstico y desde la cual se erige todo el proceso ulterior. Se puede decir entonces que, la evaluación, estimulación y control por parte del profesor tutor, pasaría por evaluar si el estudiante es capaz de identificar y caracterizar las necesidades fundamentales del sujeto con el cual realiza la orientación. Entre todos estos momentos o pasos se establece un ciclo radial en el que todas las invariantes se interrelacionan y se complementan, lo cual se refleja en la figura 2.

Figura 2. Ciclo radial de la habilidad caracterizar durante el diagnóstico en orientación educativa.



Si el estudiante es capaz de identificar y caracterizar la formación psicológica más importante de la etapa del desarrollo; si es capaz de caracterizar las actividades o la actividad fundamental, y los sistemas de comunicación fundamentales. Si el estudiante tutorado es capaz de caracterizar la Zona de Desarrollo Potencial o Zona de Desarrollo Próximo, del sujeto (o los sujetos si trabaja con un grupo), que interviene/n en el proceso de caracterización diagnóstica que realiza el estudiante-tutorado, se puede, entonces, asegurar que se ha producido un desarrollo de la habilidad orientar en la invariante del diagnóstico en un primer nivel inicial.

Eso significa que el profesor-tutor, debe ser capaz de identificar, y definir la posibilidad de caracterización diagnóstica que tienen los estudiantes tutorados en relación con las necesidades fundamentales de los sujetos de orientación; de la identificación y caracterización de la formación psicológica más importante de la etapa del desarrollo de las personas que están orientando; de la caracterización de la actividad o sistema de actividades y sistema de comunicación fundamental de la etapa del desarrollo en la que se encuentran los sujetos de orientación (orientando), y de la caracterización de la Zona de Desarrollo Próximo de los sujetos a los que ellos están orientando. Si el estudiante es capaz de caracterizar (según lo asumido en esta investigación como caracterización), los cuatro aspectos que se han mencionado, se puede afirmar que el estudiante ha dado muestra fehaciente del progreso y la eficacia en el desarrollo de la habilidad orientar en lo concerniente a la invariante del diagnóstico.

Pero lo más importante aquí, es que el estudiante o el estudiante-tutorado, pueda dar un reporte verbal de todo eso en forma de explicación y argumentación. Si el estudiante es capaz de ofrecer un reporte verbal con carácter explicativo-argumentativo de las relaciones (intrarrelaciones, interrelaciones y/o metarrelaciones, según el nivel o dimensión en la que se está produciendo el diagnóstico), que explican cada uno de esos cuatro elementos, entonces se está en presencia de un estudiante que ha fijado la habilidad de caracterizar en el ejercicio del diagnóstico.

Esto es así debido a que, ofrecer un reporte verbal de esas interrelaciones en forma de caracterización, con un estilo explicativo-argumentativo, con coherencia y logicidad de las relaciones que explican cada uno de estos elementos, demuestran la conciencia, o al menos el nivel de conciencia que el estudiante tiene sobre el objeto (la personalidad; un proceso; etc.), con el cual está interactuando (cognición). Y demuestra el dominio explicativo-argumentativo que estos aspectos presentan para poder fundamentar la formulación del problema de orientación. En fin, demuestra la apropiación consciente de conocimientos suficientes para poder argumentar la lógica del caso que pretende orientar, y de sí mismo.

Procedimiento 4 (Amplitud explicativo-argumentativa)

Para demostrar el desarrollo alcanzado en la habilidad orientar y poder realizar el ejercicio explicativo-argumentativo, el estudiante tiene que ser capaz de responder un conjunto de preguntas desde las cuales se sustenta el discurso hablado en relación con la caracterización que se está realizando. Ese discurso hablado es el que fundamenta las relaciones explicativas-argumentativas del problema de orientación sustentado en los cuatro aspectos del procedimiento



dos. Los mismos constituyen bases orientadoras tanto para él (el estudiante), como para el profesor-tutor en su función de evaluador. En el caso de los primeros dos elementos, para identificar la formación psicológica y caracterizarla, así como caracterizar las necesidades fundamentales, el estudiante en su discurso tiene que responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son esas necesidades o cuál es esa formación psicológica más importante del desarrollo de los sujetos en la etapa?
- ¿Por qué son esas necesidades y no otras las que están presentes en el diagnóstico?
- ¿Por qué son así y no de otra manera? O, ¿por qué se configuran así y no de esa manera?
- ¿Cómo esas necesidades están regulando el comportamiento del sujeto o de la persona?

A esto se le ha denominado Sistema Explicativo-Argumental (SEA), lo cual se observa en la figura 3.

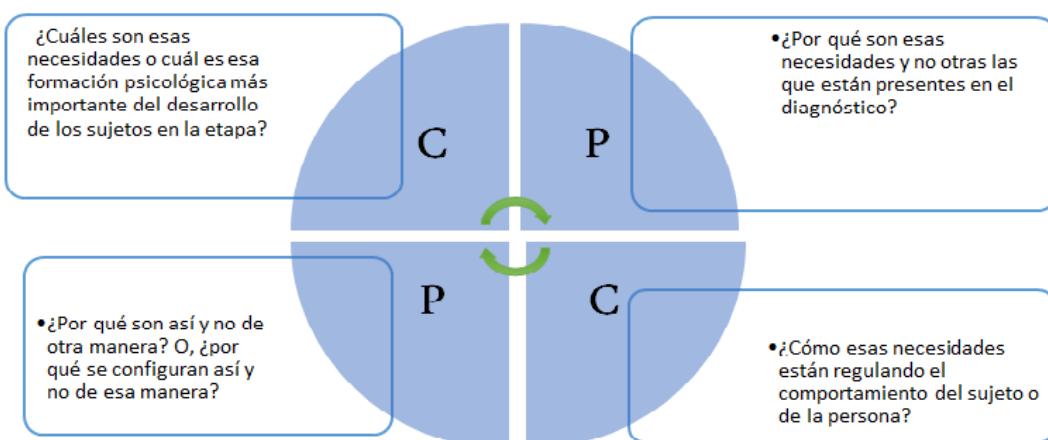


Figura 3. Sistema Explicativo-Argumental (SEA).

Estas preguntas son las que orientan tanto al estudiante en su discurso explicativo como al tutor en su análisis del discurso argumentativo y explicativo del estudiante. Esta explicación es válida, no solo la orientación educativa individual, sino también la grupal, puesto que permite adecuar la orientación a las necesidades del grupo, o del sujeto individual; sus particularidades y especificidades; o a su desarrollo grupal específico, en el caso del grupo. O al desarrollo ontológico, en el caso de la persona. Pero, la identificación de estas particularidades, singularidades y especificidades, permite al orientador (al estudiante; al profesor-tutor), deslindar entre lo particular y lo general de la orientación. De ese modo, ambos sujetos: profesor-tutor, y, tutorado/s/a/s, están en condición de concientizar lo que puede ser utilizado solo en el sujeto al cual se está orientando (ya sea individual o grupal), y lo que puede ser aplicado o utilizado, en cualquier otro contexto de orientación, o en cualquier otro sujeto o caso de orientación.

Lo mismo sucede con la identificación y caracterización de la formación psicológica fundamental de la etapa. El estudiante tiene que explicar-argumentar la manera particular y singular en cómo esa formación psicológica de la etapa se configura en cada persona. Todas las personas de esa etapa obviamente van a presentar, según la teoría, esa formación psicológica.

Procedimiento 5. (Fundamentación de instrumentos diagnósticos)

Para poder fundamentar/justificar el uso de cada una de las técnicas, en función de la caracterización diagnóstica, tal y como se está considerando aquí, el estudiante tiene que responder dos preguntas:

1. ¿Para qué utilizó la técnica?
2. ¿Por qué utilizó la técnica?

La primera de esas preguntas, ¿para qué utilizó la técnica/instrumento? Se justifica o justifica su uso, a partir del protocolo de la técnica/instrumento. Es decir, en cada una de las técnicas/instrumentos, existe un protocolo de aplicación, una metódica de aplicación, de interpretación, uso y manejo. Y en esa metódica de aplicación de la técnica/instrumento, está concebido por qué se usa la técnica. O sea, la pregunta de ¿para qué?, ofrece lo general de la técnica. Alude a cuál es el objetivo de la técnica/instrumento de manera general. Y explica de alguna forma, a partir de las características propias de la técnica/instrumento, por qué se usa esa técnica/instrumento. ¿En qué contextos se puede utilizar esa técnica/instrumento.

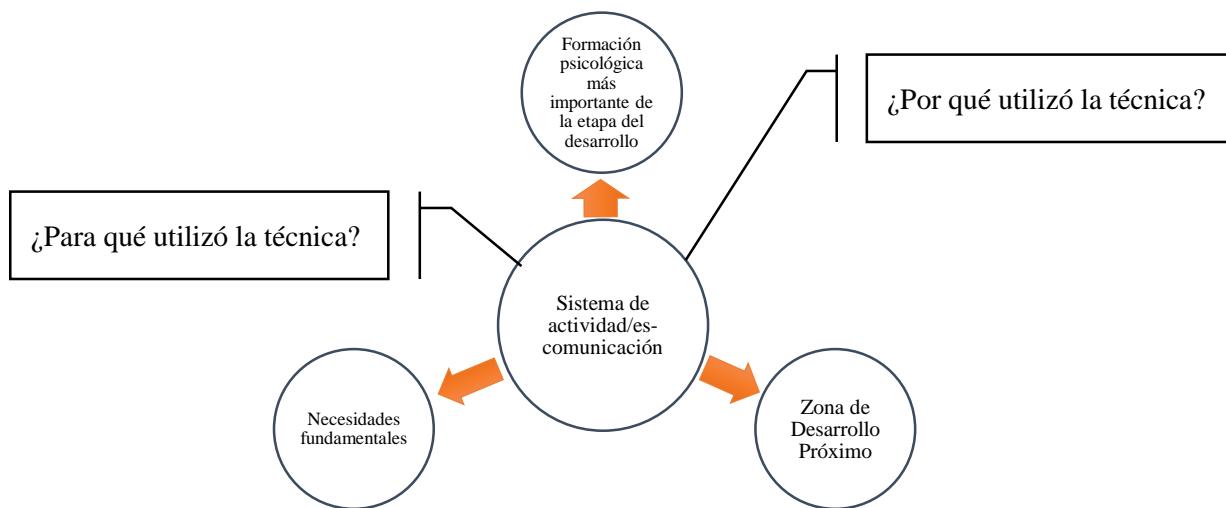
El ‘para qué’ apunta hacia las potencialidades que tiene la técnica/instrumento y refiere las limitaciones que tiene la técnica/instrumento; que tiene el recurso que se está utilizando. E incluso, hasta el posible método que se está utilizando. Se refiere al ‘para qué’, y está contenido en la metódica de la técnica; está contenido en textos que se han hecho sobre la técnica/instrumento. El ‘para qué’, está contenido en la sistematización teórica de la técnica; en la bibliografía. En definitiva, el ‘para qué’, se centra en la técnica/instrumento en sí misma, mientras que el ‘por qué’, está relacionado con otro aspecto o fenómeno de la realidad.

Una cuestión muy diferente es por qué, que está justificada por la calidad y la cualidad del caso, la particularidad del caso. La especificidad del caso. El ‘por qué’ se centra en el sujeto de la orientación; el por qué se torna imprescindible el uso de la técnica. Generalmente, el ‘por qué’ está vinculado a cuestiones muy específicas del caso. Cuestiones perspicazmente muy significativas en el caso. Y por supuesto, ese ‘por qué’ justifica el uso de la técnica, siempre vinculado al para qué. Es una distinción importante entre el ‘por qué’ y el ‘para qué’. Si el ‘para qué’ ofrece lo general de la técnica, el ‘por qué’ invita a lo particular, lo específico de la técnica en el caso. Se justifica el instrumento o la técnica en el caso. Por eso son importantes estos elementos a la hora de justificar el uso de una determinada técnica o de un determinado instrumento de diagnóstico. Por supuesto, también deben necesariamente explicarse los resultados en un ejercicio de discusión de resultados. Donde el estudiante sea capaz de demostrar todo lo anterior. Es justamente en el ejercicio de discusión de resultados donde el estudiante explica y argumenta las preguntas que han sido formuladas anteriormente, referidas al Sistema Explicativo-Argumental. El ‘por qué’, y el ‘para qué’ que justifican el uso de la/s técnica/s, se hace viable en los cuatro contenidos aspectos psicológicos del procedimiento 2.

La fundamentación del problema de orientación se produce con: la identificación y caracterización de las necesidades fundamentales; la formación psicológica más importante de la etapa; la sistematización de actividad y comunicación y la caracterización que tipifican la Zona de Desarrollo Potencial. En ese ejercicio de discusión de resultados y de análisis de resultados es que el estudiante da respuesta a las preguntas hechas anteriormente en relación con esos cuatro contenidos. En ese ejercicio de discusión de resultados al cual se le incorporan además de las preguntas anteriores: el ‘por qué’ y el ‘para qué’ se utilizó la técnica, se observa en la figura 4.

Figura 4. Representación gráfica para la discusión de resultados, teniendo en cuenta el por qué y el para qué.

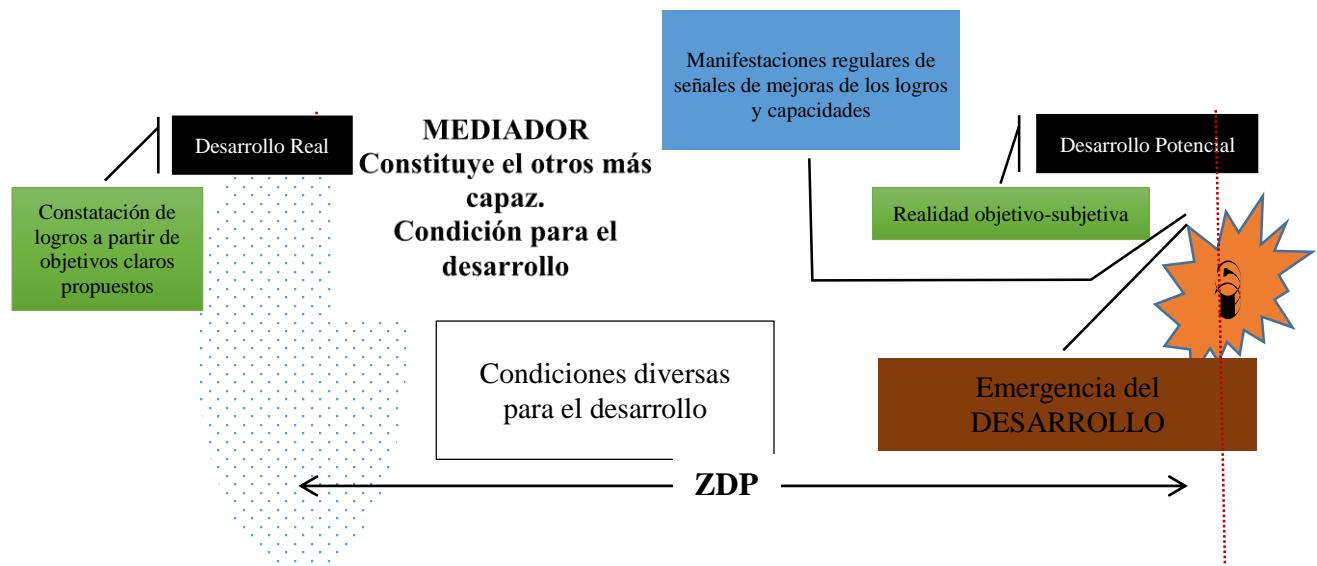




Procedimiento 6. (Diagnóstico de la ZDP. Meta procedimiento/meta descriptor)

El estudiante tiene que ser capaz de demostrar, desde la categoría Zona de Desarrollo Próximo, cuáles son los contenidos psicológicos que constituyen desarrollo real y potenciales de la persona u orientándolo. Tiene que ser capaz de definir y demostrar cuáles son los contenidos que pueden ser considerados potencialidades del desarrollo y en qué señales o emergencias del desarrollo, él fue capaz de identificarlos, como se refleja en la figura 5.

Figura 5. Representación gráfica de los componentes intersubjetivos que intervienen en la Zona de Desarrollo Próximo ZDP.



A partir de la lógica de la Zona de Desarrollo Próximo, debe ser capaz de demostrar, graficar y definir cuál es la distancia que existe entre el desarrollo real y el desarrollo potencial. Pero esa distancia no se ofrece en términos de longitud, sino en términos de ejercicios de Bases Orientadoras de la Acción. O sea, el estudiante tiene que ser capaz de demostrar cuán cerca o cuán lejos pudiera estar orientando, con el que él está trabajando la orientación educativa, de alcanzar y convertir esas emergencias del desarrollo o esas señales del desarrollo, —a lo que se le llama desarrollo potencial—, en desarrollo real. E incluso pudiera ser capaz de explicar y argumentar los ejercicios, recursos metodológicos, didácticos y educativos, que van a formar parte de la orientación educativa, los cuales favorecerán o permitirán que el llamado desarrollo

potencial, se convierta en desarrollo real. Esta explicación se insertaría en todas las cuestiones vinculadas al análisis de las necesidades, los sistemas de actividad y comunicación y la formación psicológica principal de cada etapa.

Procedimientos y descriptores

Dichos procedimientos pueden asumirse como descriptores del potencial desarrollo de los estudiantes en el ejercicio práctico de la habilidad de orientación educativa. Estos procedimientos, delimitados por criterios con fines descriptivos del desarrollo, son a lo que en esta investigación se les denomina descriptores. Teniendo en cuenta esta delimitación, los mismos sirven para diferenciar y, con ello, evaluar, los alcances o posibilidades que para la caracterización diagnóstica tiene un estudiante determinado. En la tabla 3 se muestra la delimitación de los descriptores en relación con los procedimientos que se han analizado hasta este momento.

Tabla 3. Cuadro general de descriptores/procedimientos y su integración.

DESCRIPTOR DE HABILIDAD	DESCRIPTO R DE CONTEXTO	DESCRIPT OR DE INTEGRAC IÓN	DESCRIPT OR DE SUJETOS	DESCRIPTOR COGNITIVO METACOGNITIVO	DESCRIPTO R INSTRUMEN TAL
Observable como habilidad que se integra a la invariante Diagnosticar y como habilidad del diagnóstico Psicopedagógico	Aspecto de la realidad que se caracteriza para establecer el Diagnóstico	Habilidades imprescindibl es integradas en la habilidad de diagnosticar	Sujetos/objet os de investigación relacionados	Bases Orientadoras de la Acción (BOA) a modo de preguntas	Uso de técnicas e instrumentos diagnósticos
IDENTIFICAR Y ESTABLECER RELACIONES EXPLICATIVA-ARGUMENTATIVAS					
Caracterizar	Reporte Verbal	Las necesidades fundamentales/vitales	Identificar. Definir. Seleccionar.	Sujeto/s individual/grupal	<p>¿Cuáles son esas necesidades o cuál es esa formación psicológica más importante del desarrollo de los sujetos en la etapa?</p> <p>¿Por qué son esas necesidades y no otras las que están presentes en el diagnóstico?</p> <p>¿Por qué son así y no de otra manera? O, ¿por qué se configuran así y no de esa manera?</p> <p>¿Cómo esas necesidades están</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Metódicas de aplicación. ▪ Bibliografías. ▪ ¿Para qué? ▪ ¿Por qué?
		La formación psicológica más importante de la etapa del desarrollo.	Identificar. Seleccionar.	Sujeto/s individual/grupal	
		Los sistemas de actividad/es-comunicación fundamental del/los sujeto/s.	Identificar. Definir. Seleccionar.	Sujeto/s individual/grupal	
		La Zona de Desarrollo Próximo o potencia	Identificar. Seleccionar.	Sujeto/s individual/grupal	



					regulando el comportamiento del sujeto o de la persona?	
--	--	--	--	--	---	--

La expresión de los descriptores como forma particular de asumir los procedimientos se fundamenta en:

1. La explicación del conjunto de aspectos teóricos-conceptuales abordados, fundamentan los procederes/descriptores metodológicos para la valoración, control y evaluación de la habilidad profesional de orientar; centrándose en la invariante de diagnosticar, por parte del profesor-tutor.
2. Los procedimientos/descriptores teóricos-metodológicos que sirven de base al profesor-tutor, son efectivos para la valoración, control y evaluación de la habilidad profesional orientar, tanto como habilidad pedagógica y/o psicológica para la caracterización diagnóstica.
3. Los procedimientos/descriptores a tener en cuenta por parte del profesor-tutor en relación al diagnóstico de sujetos se agrupan en:
 - Procedimiento/descriptor: Caracterizar (establecer relaciones explicativas), las necesidades fundamentales o vitales de/los sujeto/s (individual/grupal) de orientación. (Cuáles son, por qué son esas y no otras y cómo están regulando el comportamiento). (Instrumentos que utilizaron, justificación de su uso, por qué y para qué; resultados y discusión de resultados).
 - Procedimiento/predictor: Identificar la formación psicológica más importante de la etapa del desarrollo del/los sujeto/s de orientación.
 - Procedimiento/predictor: Caracterizar la/s actividad/es fundamental de/los sujeto/s. (establecer relaciones explicativas), (Instrumentos que utilizaron, justificación de su uso, por qué y para qué; resultados y discusión de resultados).
 - Procedimiento/predictor: Caracterizar (individual/grupal) la ZDP (instrumentos que utilizaron, resultados y discusión de resultados. Instrumentos que utilizaron, justificación de su uso, por qué y para qué; resultados y discusión de resultados).
4. El uso de los procedimientos/descriptores, favorece el desarrollo del profesor-tutor y de los estudiantes tutorados, mediante la sistematización de contenidos desde la teoría.
5. Con el uso y aplicación práctica de los procedimientos/descriptores, se crean nuevas condiciones pedagógicas y didácticas para guiar la formación, ya que son susceptibles de ser identificados, descritos, evaluados y calificados.

Se destaca que, en el ejercicio de caracterización diagnóstica, el estudiante puede partir de la Zona de Desarrollo Potencial, y, desde ahí integrar todos los descriptores anteriores relacionados con los sistemas de actividad y comunicación; necesidades y formación psicológica más importante de la etapa, etc. Puede partir de la Formación Psicológica más importante de la etapa, y desde esa categoría general, —desde esa configuración psicológica general más importante—, ir integrando entonces los elementos que conforman los procedimientos. Puede vincular las necesidades, desde la Zona de Desarrollo Próximo y/o los sistemas de actividad y comunicación. Igualmente, lo puede hacer partiendo de los sistemas de actividad y comunicación, que en ese caso estaría aludiendo a la categoría Situación Social del Desarrollo (SSD) y desde esa categoría ir integrando los contenidos de los restantes aspectos antes mencionados. O sea, que la manera en que el estudiante estructura el discurso no es lo más importante, sino la demostración de los procedimientos-descriptores que hasta aquí se han estado explicando.

Referencias Bibliográficas



Creative Commons Attribution 4.0 International License
Platform & workflow by OJS/PKP



Pág. 13



- Aguilera, A., Pérez, R., & Ferreiro, Y. (2022). El diagnóstico de la formación permanente del maestro primario en orientación familiar. *Didas@lia: Didáctica y Educación*, 13(6), 234-256.
- Aguilera, A., Pérez, R., & Ferreiro, Y. (2023). Metodología para el acompañamiento pedagógico al maestro primario en orientación familiar. Recuperado el abril 15, 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962023000100011.
- Bermúdez, R., & Rodríguez, M. (2019). La inconsistencia psicológica del concepto pedagógico de habilidad profesional. Recuperado el enero 3, 2024, de Revista Cubana de Educación Superior: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142019000100001&script=sci_arttext.
- Cordovés, A., García, D., Díaz, A., Osorio, C., Naranjo, R., & González, R. (2012). Debates sobre las prácticas del Enfoque Histórico Cultural en Psicología y en Educación. Holguín, Holguín, Cuba.
- Corral, R. (1999). Las lecturas de la zona de desarrollo próximo. *Revista Cubana de Psicología* [En soporte electrónico]. Las lecturas de la zona de desarrollo próximo, Volumen 16., 4930-4937.
- Corral, R. (2002). La zona de desarrollo próximo y la pedagogía universitaria. *Revista Temas*. [En soporte electrónico]. La zona de desarrollo próximo y la pedagogía universitaria. Recuperado el abril 12, 2024.
- Díaz, A., Álvarez, L., & del Pino, J. (2023). Discusiones sobre orientación educativa. La Habana, Cuba.
- Díaz, A., Nocedo, D., Rodríguez, A., Mena, J., & Rodríguez, R. (2023). La formación de la habilidad profesional pedagógica de orientación educativa desde la Educación Física. Recuperado el abril 6, 2024, de Referencia Pedagógica: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-30422023000100154&script=sci_arttext&tlang=en.
- Fernández, Y., García, A., & Pérez, R. (2021). Estudio diagnóstico sobre la formación del profesional de la educación preescolar en orientación familiar. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 9(3), 135-150.
- Granados, L. (2023). El desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas para el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico del maestro. *Órbita Científica*.
- Imbert, N., Álvarez, L., Sierra, R., Gutiérrez, G., Barrabia, O., Álvarez, Y., y otros. (2023). La estimulación, control y evaluación de las habilidades profesionales en la práctica sistemática de estudiantes de 4to año de la Carrera Pedagogía-Psicología. La Habana, Cuba.
- Imbert, N., Sierra, R., Menéndez, D., Díaz, A., Álvarez, L., Gutiérrez, G., y otros. (2024). Sobre la orientación educativa y la problematización de la investigación para el profesional de la Carrera Pedagogía-psicología.
- Lago, M., Alea, M., & Rodríguez, J. (2019). El mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los docentes para la evaluación formativa. Recuperado el mayo 7, 2024, de Educación Médica Superior: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412019000100014&script=sci_arttext&tlang=en.
- Morales-Caguana, E., Llerena-Choez, E., & Quintana-Suárez, B. (2023). La actualización educativa en el desempeño profesional del docente. Recuperado el junio 1, 2024, de Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR.



Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (2008). Metodología de la investigación cualitativa. La Habana: Editorial "Félix Varela".

Sierra, R., & Imbert, N. (2020). La alternativa y su conceptualización en el contexto pedagógico. Recuperado el marzo 18, 2021, de Transformación: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-2955202000200241&script=sci_arttext&tlang=en.

Silva, A., & Caballero, H. (2023). La práctica laboral como eje integrador para desarrollar los intereses profesionales pedagógicos. Recuperado el febrero 20, 2024, de Mendive. Revista de educación: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962023000300014&script=sci_arttext.

Vivanco, G., & Sarango, J. (2019). Las habilidades pedagógicas profesionales en los estudiantes de la Educación Superior. Recuperado el enero 21, 2024, de Conrado: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000200342&script=sci_arttext.

Declaración de conflicto de interés y conflictos éticos

El autor declara que este manuscrito es original, no contiene elementos clasificados ni restringidos para su divulgación ni para la institución en la que se realizó y no han sido publicados con anterioridad, ni están siendo sometidos a la valoración de otra editorial.

El autor es responsable del contenido recogido en el artículo y en él no existen plagios, conflictos de interés ni éticos.

Contribuciones del autor

Arledys Díaz Pupo: redacción del artículo, fundamentos teóricos, diseño de la metodología, revisión de todo el contenido y tratamiento estadístico e informático.

