



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**ACTIVACIÓN HUMANA: UNA TEORÍA DEL DESARROLLO DE LA
POTENCIALIDAD DEL TALENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.**

Valencia, enero 2018



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**ACTIVACIÓN HUMANA: UNA TEORÍA DEL DESARROLLO DE LA
POTENCIALIDAD DEL TALENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.**

Autora: Luisa Soto
CI V- 6.430.625
Tutora: Marlene Talavera
CI V- 3.580.557

Valencia, enero 2018



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**ACTIVACIÓN HUMANA: UNA TEORÍA DEL DESARROLLO DE LA
POTENCIALIDAD DEL TALENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.**

Autora: Luisa Soto
Tutora: Marlene Talavera

Tesis de grado presentada ante la Dirección de Estudios de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo como requisito para optar al título de Doctor en Educación.

Valencia, enero 2018



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación de la Tesis titulada: **“ACTIVACIÓN HUMANA: UNA TEORÍA DEL DESARROLLO DE LA POTENCIALIDAD DEL TALENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR”** presentado por la ciudadana: **Luisa E Soto. S.**, titular de la Cédula de Identidad **V-6.430.625** para optar al Grado de **Doctor en Educación**, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como:

Nombre y Apellido

Cédula de Identidad

Firma del Jurado

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Valencia, enero 2018



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



CONSTANCIA DE ACEPTACIÓN DEL TUTOR

Yo, Dra. **Marlene Talavera** titular de la cédula de identidad N° **V- 3.580.557**, acepto la tutoría de Tesis Doctoral titulada “**ACTIVACIÓN HUMANA: UNA TEORÍA DEL DESARROLLO DE LA POTENCIALIDAD DEL TALENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR**”, presentado por la ciudadana: **Luisa Soto**, titular de la cédula de identidad N° **C.I. V- 5.430.625**, para optar al Título de **DOCTOR EN EDUCACIÓN**.

En la ciudad de Valencia, a los ocho días del mes de agosto del año dos mil diez y seis.

**Dra. Marlene Talavera
C.I. V-3.580.557**



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Dra. Marlene Talavera**, titular de la cédula de identidad número: V-3.580.557 en mi carácter de Tutora de la Tesis doctoral titulada: “**ACTIVACIÓN HUMANA: UNA TEORÍA DEL DESARROLLO DE LA POTENCIALIDAD DEL TALENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR**”, presentada por la ciudadana MSc. **Luisa E. Soto S.** titular de la Cédula de Identidad número: V- 6.430.625, para optar al Grado de **Doctor en Educación**, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometidos a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Valencia a los veintitrés días del mes de enero del año dos mil dieciocho.

Dra. Marlene Talavera
C.I. V- : 3.580.557



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: LUISA E SOTO S. Cédula de Identidad: V- 6.430.625

Tutora: Dra. Marlene Talavera. Cédula de Identidad: V- 3.580.557

Correo electrónico del participante: lusotos2004@hotmail.com

Título: “ACTIVACIÓN HUMANA: UNA TEORÍA DEL DESARROLLO DE LA POTENCIALIDAD DEL TALENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR”

Línea de investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

SESIÓN	FECHA	HORA	ASUNTO TRATADO	OBSERVACIÓN
01	16-09-16	9:00 am	Revisión capítulo I (proyecto)	Mejorar redacción
02	10-10-16	4:00pm	Revisión capítulo II (proyecto)	Revisar referencias
03	19-10-16	2:30pm	Revisión capítulo III (proyecto)	Consultar metodología
04	08-11-16	3:00pm	Revisión del proyecto	Seguir orientaciones
05	12-12-16	3:00pm	Estructuración de la investigación	Seguir orientaciones
06	18-01-17	2:30pm	Capítulo I	Enfocar preocupación temática
07	25-01-17	2:00pm	Fundamentación teórica	Ampliar sustentos teóricos
08	05-02-17	2:00pm	Enfoque metodológico	Realizar cronograma
09	09-03-17	9:30 am	Reorientación del título y propósito	Seguir orientaciones
10	05-04-17	2:30pm	Reorientación metodológica	Consultar bibliografía
11	25-05-17	9:30	Enfoque metodológico	Consultar otras

		am		referencias
12	30-05-17	2:00pm	Redacción capítulo I	Mejorar redacción
13	01-06-17	2:00pm	Revisión capítulo I	Seguir orientaciones
14	08-06-17	3:00pm	Fundamentación teórica	Reorientar fundamentos
15	04-07-17	4:20pm	Fundamentos teóricos	Profundizar en teorías
16	16-08-17	3:30pm	Redacción capítulo II	Seguir orientaciones
17	21-08-17	2:30pm	Revisión capítulo III	Mejorar redacción
18	09-09-17	2:00pm	Revisión capítulo IV	Seguir orientaciones
19	03-10-17	2:30pm	Revisión capítulo V	Seguir orientaciones
20	01-11-17	9:30am	Revisión capítulo VI	Seguir orientaciones
21	27-11-17	2:00pm	Revisión capítulos I, II y III	Revisar referencias
22	03-12-17	9:00 am	Revisión capítulos IV y V	Seguir orientaciones
23	04-01-18	3:00pm	Revisión capítulo V	Mejorar redacción
24	09-01-18	3:00pm	Revisión capítulo VI	Seguir orientaciones
25	18-01-18	9:00 am	Revisión informe final	Seguir orientaciones

Comentarios finales de la investigación: Procederemos a firmar el aval del tutor por cuanto esta tesis no sólo ya cumple los requisitos para ser entregada y presentada públicamente, sino que tras concluido el proceso de evaluación conjunto consideramos que esta tesis representa una importante contribución a las ciencias de la educación, por su nivel de teorización científica y por las implicaciones educativas que tiene. Además consideramos el informe presenta suficientes méritos en cuanto a su coherencia, cohesión textual y pertinencia psicosocioeducativa. Es más que el resultado de una investigación, representa el desarrollo de una línea de investigación y de un proyecto de vida profesional y personal.

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección del trabajo de Tesis Doctoral arriba mencionado.

PARTICIPANTE: Msc. Luisa Soto
C.I: V- 6.430.625

TUTOR: Dra. Marlene Talavera
C.I: V- 3.580.557

Dedicatoria

AL SER

A

Cirila, Angel y Elena

A

Luisa, Pascual y Felipe

Quienes con infinito amor me legaron génesis, epigénesis, autonomía, libertad y poder para desarrollar el potencial que Dios me ha dado.

Agradecimientos

A la familia

A la amistad

A las instituciones educativas

A todo aquel que contribuyó a la culminación de esta valiosa experiencia

Lo que me inspira es mejorar el mundo...
La civilización humana.
El descubrimiento y desarrollo del talento humano.
La humanización de la educación.
La convivencia social.
Lo que me inspira es que...
El potencial del talento se realice
Cada quien pueda dar lo mejor de sí
El sujeto sea el núcleo de la educación.
Las teorías educativas apoyen al docente.
La escuela se convierta en leche, cuna y parque...
...en un atrapador de sueños buenos.
Lo que me inspira es...
El bienestar humano
Su felicidad.

ÍNDICE

	Pp.
RESUMEN	xii
PREÁMBULO	1
En torno a la tesis.....	5
Orientación epistemológica y metódica para argumentar la tesis.....	5
TEJIDOS	
I PRECONFIGURACIÓN DEL FENÓMENO DE ESTUDIO	27
Visión Contextual: cuestionamiento de la perspectiva social y educativa en torno al ser humano.....	27
Visión paradigmática: cuestionamiento de los paradigmas psicoeducativos para el desarrollo del potencial humano.....	39
Visión problemática: de la realidad a las interrogantes.....	54
Propósitos de la investigación.....	56
II CONFIGURACIÓN EPISTÉMICA DEL DESARROLLO DEL POTENCIAL DE TALENTO HUMANO	57
Huellas de las teorías del desarrollo de la inteligencia en la formación profesional.....	57
Teorías influyentes en la formación de la investigadora.....	60
Teorías referentes de la tesis.....	70
La escuela como generadora de referentes para la activación humana.....	81
IV RECONFIGURACIÓN DEL FENÓMENO DE ESTUDIO	125
Teoría del desarrollo de la potencialidad del talento en el contexto escolar:	
La Activación Humana.....	126
Conceptos estructurantes de la teoría.....	126
Componentes de la teoría.....	127
Pedagogía activadora de talentos.....	193
Metas y objetivos de la educación.....	195
Concepción del contexto escolar.....	196
Concepción del maestro.....	199
Concepción del alumno.....	199
Concepción de la Enseñanza.....	202
Estrategias de Enseñanza.....	204
Concepción del Aprendizaje.....	207
Concepción de la Evaluación.....	213
EPÍLOGO	216
REFERENCIAS	218
ANEXOS	229

ÍNDICE DE CUADROS

	Pp.
Cuadro 1. Guía metodológica preconfigurativa de la visión contextual.....	19
Cuadro 2. Guía metodológica preconfigurativa de la visión paradigmática.....	20
Cuadro 3. Guía metodológica preconfigurativa de la visión problemática.....	20
Cuadro 4. Guía metodológica configurativa.....	22
Cuadro 5. Guía metodológica de la reconfiguración de la racionalidad epistémica de la Activación Humana.....	24
Cuadro 6. Guía metodológica reconfigurativa para tejer la teoría de la Activación Humana.....	26
Cuadro 7. Áreas comparativas de los paradigmas psicoeducativos.....	42
Cuadro 8. Procesos cognitivos.....	72
Cuadro 9. Habilidades para la vida	74
Cuadro 10. Estilos de aprendizaje.....	79
Cuadro 11. Formas de aprender.....	80
Cuadro 12. Competencias de aprendizaje.....	81
Cuadro 13. Varianza total explicada de la inteligencia lingüística.....	85
Cuadro 14. Varianza total explicada de la inteligencia lingüística con dos ítems menos.....	85
Cuadro 15. Matriz de componentes inteligencia lingüística.....	86
Cuadro 16. Varianza total explicada de la inteligencia lógico matemática.....	87
Cuadro 17. Matriz de componentes Inteligencia lógico matemática.....	87

Cuadro 18. Varianza total explicada de la inteligencia visual espacial.....	88
Cuadro 19. Varianza total explicada de la inteligencia visual espacial con tres ítems menos.....	88
Cuadro 20. Matriz de componentes inteligencia visual espacial.....	89
Cuadro 21. Varianza total explicada de la inteligencia corporal.....	90
Cuadro 22. Varianza total explicada de la inteligencia corporal con tres ítems menos.....	90
Cuadro 23. Matriz de componentes factor inteligencia corporal.....	90
Cuadro 24. Varianza total explicada de la inteligencia musical.....	91
Cuadro 25. Varianza total explicada de la inteligencia musical con diez ítems menos.....	92
Cuadro 26. Matriz de componentes inteligencia musical.....	92
Cuadro 27. Varianza total explicada de la inteligencia interpersonal.....	93
Cuadro 28. Matriz de componentes inteligencia interpersonal.....	93
Cuadro 29. Varianza total explicada de la inteligencia intrapersonal.....	94
Cuadro 30. Varianza total explicada de la inteligencia intrapersonal con dos ítems menos.....	94
Cuadro 31. Matriz de componentes inteligencia intrapersonal.....	95
Cuadro 32. Varianza total explicada de la inteligencia naturalista.....	95
Cuadro 33. Varianza total explicada de la inteligencia naturalista con un ítem menos.....	96
Cuadro 34. Matriz de componentes de la inteligencia naturalista.....	96
Cuadro 35. Primera aproximación a las relaciones entre los ocho tipos de inteligencias.....	97
Cuadro 36. Comunalidades.....	98
Cuadro 37. Varianza total explicada.....	99

Cuadro 38. Matriz de componentes rotados.....	99
Cuadro 39. Datos de identificación y cartografía del perfil de potencialidades de talentos.....	105
Cuadro 40. Predominancia de cada una de las áreas evaluadas.....	106
Cuadro 41. Inteligencias y sus potencialidades.....	108
Cuadro 42. Tabla comparativa de estilos de aprendizajes.....	115
Cuadro 43. Cartografía de identificación de potencialidades grupal.....	121
Cuadro 44. Reconfiguración de la racionalidad epistémica de la Activación Humana	130
Cuadro 45. Emociones en segundo plano.....	141
Cuadro 46. Transdisciplinariedad de elementos y principios de la Activación Humana.....	160
Cuadro 47. Epistemología de la Activación Humana.....	162
Cuadro 48. Ontología de la Activación Humana.....	164
Cuadro 49. Axiología de la Activación Humana.....	168
Cuadro 50. Teleología de la Activación Humana.....	174
Cuadro 51. Sociología de la Activación Humana	177
Cuadro 52. Activación espiritual – emocional – corporal. <i>Yo soy</i>	187
Cuadro 53. Activación relacional. El sujeto: yo y <i>el otro</i>	188
Cuadro 54. Activación cognitiva y metacognitiva. <i>Yo con el conocimiento y el cosmos</i>	189
Cuadro 55. Activación intuitiva y creativa. Yo con la cultura.....	190
Cuadro 56. Activación social. <i>Yo con el mundo. El sujeto transformando su mundo</i>	191
Cuadro 57. Aspectos pedagógicos de la teoría de la activación humana para el desarrollo del potencial de talento en el contexto escolar.....	195

Cuadro 58. Perfil del sujeto de la Activación Humana	201
Cuadro 59. Proceso activador.....	203
Cuadro 60. Evaluación del desarrollo del potencial de talento en el contexto escolar.....	212

ÍNDICE DE FIGURAS

Pp..

Figura 1. Proceso metódico configurativo de la Teoría de la Activación Humana.....	25
Figura 2. Factores que acercan los paradigmas psicoeducativos al desarrollo de potencial de talento.....	52
Figura 3. Factores que alejan los paradigmas psicoeducativos al desarrollo de potencial de talento.....	53
Figura 4. Teoría Triádica.....	64
Figura 5. Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural.....	68
Figura 6. Promedio de las inteligencias evaluadas.....	107
Figura 7. Tabla comparativa de las inteligencias múltiples de los años 2013-2014-2015.....	112
Figura 8. Tabla comparativa de los procesos cognitivos de los años 2013-2014-2015.....	113
Figura 9. Tabla comparativa de las formas de aprender de los años 2013-2014-2015.....	113
Figura 10. Tabla comparativa de las aptitudes de los años 2013- 2014-2015.....	114
Figura 11. Tabla comparativa de la motivación de los años 2013- 2014-2015...	114
Figura 12. Tabla comparativa de las habilidades de vida de los años 2013-2014-2015.....	115
Figura 13. Perfil global del grupo en las inteligencias múltiples.....	116
Figura 14. Perfil global del grupo en los procesos cognitivos.....	117
Figura 15. Perfil global del grupo en las formas de aprender.....	118
Figura 16. Perfil global del grupo en las aptitudes.....	118
Figura 17. Perfil global del grupo en la motivación.....	119

Figura 18. Perfil global del grupo en las habilidades de vida.....	120
Figura 19. Perfil global del grupo en los estilos de aprendizaje.....	120
Figura 20. Activación humana como un sistema complejo.....	128
Figura 21. Aspectos del ser.....	182
Figura 22. Activación compleja de los aspectos del ser en las dimensiones humanas.....	183
Figura 23. Deseo y voluntad como activadores de potencialidades.....	184
Figura 24. Tejido de los componentes de la activación humana.....	186
Figura 25. Dimensiones de la activación humana.....	192
Figura 26. Contexto escolar en la teoría de la Activación Humana.....	198
Figura 27. Aprendizaje saludable como estrategia para crear bienestar y desarrollo.....	205
Figura 28. Rol de las emociones y los neurotransmisores en el aprendizaje.....	210
Figura 29. Aprendizaje activador de potencialidades.....	212



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



ACTIVACIÓN HUMANA: UNA TEORÍA DEL DESARROLLO DE LA
POTENCIALIDAD DEL TALENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Autora: MSc. Luisa Soto
Tutora: Dra. Marlene Talavera
Fecha: Enero 2018

RESUMEN

Mirar la potencialidad del talento humano en el contexto escolar resultó un objeto de conocimiento de suma importancia. Así mismo, permitió *Elaborar la teoría de Activación Humana para el desarrollo del potencial de talento en el contexto escolar*. El cumplimiento de este propósito de investigación dio lugar a la argumentación de la tesis: *La teoría de la Activación Humana permite conocer los componentes necesarios para favorecer el talento humano en el contexto escolar*, gracias a la orientación epistemológica dada por el pensamiento complejo y a la metódica Emergente- Configurativa. El proceso se desarrolló bajo el cumplimiento de tres fases: 1) la *preconfigurativa* planteó la visión problemática desde el cuestionamiento de la perspectiva social y educativa con la que se aborda al sujeto, los paradigmas psicoeducativos que pretenden comprender o explicar al ser humano y lo que sucede en el contexto escolar. 2) La *configurativa* permitió procesar las teorías científicas establecidas y las teorías empíricas que han constituido los antecedentes intrínsecos de esta investigación y que evidencian cómo se identifica el potencial de talento en el contexto escolar. 3) La última fase denominada *reconfigurativa*, presenta los resultados esperados, conceptualmente teoriza los *términos: activación, potencial y talento humano*, los *componentes* de la teoría, constituidos por los *elementos*, los *principios filosóficos* y las *dimensiones* de la activación humana. Todos tejidos de manera sistémica, hologramática y compleja para dar lugar a la proyección práctica de esta teoría relacionada con la *pedagogía activadora* del talento humano.

Palabras Clave: Activación humana. Potencial humano. Desarrollo de talento.

Línea de investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

Temática: Pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad.

Subtemática: Desarrollo humano.



UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF SCIENCES OF EDUCATION
GRADUATE DIVISION
DOCTORATE IN EDUCATION



**HUMAN ACTIVATION: A THEORY OF THE DEVELOPMENT OF THE
POTENTIALITY OF TALENT IN THE SCHOOL CONTEXT**

Author: MSc. Luisa Soto
Tutor: Dra. Marlene Talavera
Date: January 2018

ABSTRACT

Looking at the potential of human talent in the school context prove a very important knowledge object. Likewise, it allowed to elaborate the theory of Human Activation for the development of the potential of talent in the school context. The fulfillment of this research purpose gave rise to the argument of the thesis: The theory of Human Activation allows to know the necessary components to favor human talent in the school context, thanks to the epistemological orientation given by the complex thinking and the emergent-configurative method. The process was developed under the fulfillment of three phases: 1) the preconfigurative raised the problematic vision from the questioning of the social and educational perspective from which the subject is approached, the psychoeducational paradigms that pretend to understand or explain the human being and what happens in the school context. 2) The configurative one allowed to process the established scientific theories and the empirical theories that have constituted the intrinsic antecedents of this investigation and that show how the potential of talent in the school context is identified. 3) The last phase called reconfigurative, presents the expected results, conceptually theorizes the terms: activation, potential and human talent, the components of the theory, established by the elements, the philosophical principles and the dimensions of human activation. All woven in a systemic, hologrammatic and complex way to give rise to the practical projection of this theory related to the activating pedagogy of human talent.

Keywords: Human activation. Human potential. Development of talent.

Research line: Pedagogy, education, didactics and its multidisciplinary relationship with the educational fact.

Theme: Pedagogy and educational praxis and its relationship with society.

PREÁMBULO

El valor de lo *humano* no parece tener la importancia que merece en la sociedad, en la familia, ni en la escuela. Terminamos atrapados en estructuras, procedimientos, bienes y mercancías, a tal punto que el *ser* queda velado; la esencia se diluye, se niega, se ignora, se abandona. La reflexión sobre la existencia, el destino de la humanidad y del planeta, resulta imprescindible en la actualidad y es la educación, como proceso fundamentalmente humano, la que está llamada a comprometerse en formar el individuo para una experiencia saludable.

A partir de esta argumentación observamos que se necesita una educación diferente, una educación para la activación humana, que permita el desarrollo del potencial del sujeto, que se enfoque en su ser y su talento. En medio de la crisis de esta civilización, resulta relevante proponer una teoría que aborde los sentimientos y las relaciones humanas, ya que las competencias personales a lograr deben estar relacionadas con principios de integridad universal, de solidaridad, con el sentido de los ideales y los valores planetarios. De esta forma se reconoce la presencia del Sujeto en la sociedad, y especialmente en la escuela; se aprecian y resaltan las diferencias en un espacio democrático y de principios compartidos.

En estos tiempos tan convulsionados, son muchas más las características humanas, individuales y sociales que tienen que cultivarse desde la educación. Cabe preguntarse si debemos pensar en el ser humano pleno o en el necesario. Ahora bien, preocuparse por el ser humano que demanda la sociedad y el planeta resulta muy complejo, necesita competencias para vivir, para hacerse responsable de la vida, para poder acceder a los derechos fundamentales, para trabajar, para comunicarse...; en fin, para pretender ser feliz cada vez se demandan más saberes, habilidades, conocimientos, procesos que lo permitan; por esa razón hay que detenerse a reflexionar, a sistematizar el camino andado, para pensar y teorizar sobre el talento humano y en cómo activar todas las potencialidades que le son intrínsecas.

El motivo que propició elaborar una propuesta teórica relacionada con la activación humana, con implicaciones prácticas, surge de la cultura escolar. Es motivo de preocupación que las necesidades y la felicidad de los niños y de los adolescentes no cuentan para los docentes ni para el currículo escolar, la educación sigue los patrones implícitamente severos y despersonalizados que ha tenido hasta el momento con reminiscencia de la era del oscurantismo. Si sumamos a esto la ausencia materna en los primeros años de vida casi siempre por motivos laborales, las frustraciones y rabias focalizadas, la falta de principios y de modelaje adecuado, el maltrato y las rupturas de los vínculos familiares, aunado a otros conflictos sociales, se crea un caldo de cultivo que puede generar conductas agresivas y violentas que luego se hacen muy difíciles de remediar.

El impacto social que se aspira con la *Teoría de la Activación Humana* es que se pueda volver la mirada hacia el ser humano, ausente después de un largo período histórico de la modernidad, en el que se ha considerado únicamente como ente social, obviando lo complejo del ser. Si bien la dimensión social del ser humano es crucial, hoy se reconoce que también descansa sobre lo no social y se define por el lugar que otorga o niega a ese principio no social que es el Sujeto. La relación con uno mismo gobierna la relación con los otros, y domina las relaciones sociales.

En esta época, creer que la estricta disciplina es la que va a resolver los problemas es un mal generalizado y la educación es un reflejo de esa misma actitud. El desarrollo social no puede lograrse endureciendo las reglas y las conductas que se adecúan a ella. Solo puede alcanzarse desplazando el objetivo de desarrollo del sistema al actor de la sociedad, al individuo: fortaleciéndolo como Sujeto.

Touraine (2016) afirma que dejamos un mundo en el que la violencia estaba fuertemente institucionalizada, para entrar en otro donde está individualizada y no se recuperará bajo el efecto de aconsejar el mejoramiento de la disciplina y de las normas o con la represión a la desviación, sino convirtiendo la rabia o el miedo individual en fuerza de transformación de las instituciones, o al menos en medios de extender el espacio social de formación de los proyectos personales y del desarrollo de los talentos. Transfiriendo los aportes de Touraine, se puede indicar la urgencia de

humanizar el contexto escolar entendiendo la importancia de la escuela como la institución educativa más relevante para la formación del individuo sano.

En este orden de ideas, desde la perspectiva de la Activación Humana, se aporta el enfoque de la existencia de tres aspectos que caracterizan una escuela humanizada: El primer aspecto sugiere que la educación debe ser herramienta en el fortalecimiento y liberación del sujeto personal. El niño no es un contenedor en el cual se vacían conocimientos, sentimientos y valores. Cada uno tiene particularidades, historias personales y únicas, que a su vez le permitirán nutrir sus potencialidades y apropiarse de las experiencias educativas; en pocas palabras debe ser tratado como persona.

El segundo aspecto considera la importancia de la diferencia y de la diversidad cultural, reconociendo al otro, procurando una escuela social y culturalmente heterogénea, que se ocupe de la exaltación de los talentos, que rompa con los patrones de la tradicional escuela comunitaria, teniendo en cuenta que al reconocer al otro existe el reconocimiento de uno mismo como sujeto libre.

Como tercer aspecto se tiene el deber de ejercer un papel activo, tomando en cuenta y respetando las particularidades de cada uno de los niños, enfocados en la promoción de medios que permitan una mejor adaptación de la escuela al sujeto, en oposición al modelo predominante en la que el sujeto debe dejar de ser para hacer y adaptarse a requerimientos estandarizados del sistema escolar.

Por su parte, la escuela tiene el deber de fortalecer la integridad del sujeto, lo que impone reconocer la pluralidad de sus funciones ya que esta no tiene únicamente la responsabilidad de la instrucción, sino también tiene una función de educación, que consiste a la vez en alentar la diversidad cultural entre los alumnos y en favorecer las actividades a través de las cuales se forma, se afirma y desarrolla la personalidad y sus talentos.

En este sentido, la importancia de permitirles a los estudiantes tomar la iniciativa, radica en potenciar la expresión de sí mismos, conociendo que se puede llegar a un mismo resultado por diferentes métodos. Por tanto, los docentes deben abandonar la convicción de que son los dueños del conocimiento y absolutistas en cuanto a los

métodos, fortaleciendo así la comunicación, y la socialización y construcción de una escuela enfocada en el sujeto.

Así pues, no se pone en discusión la escuela como lugar para la adquisición de conocimientos y razonamiento; no obstante, se busca mayor protagonismo de la comunicación y las motivaciones que favorezcan la libre acción del educando. De esta forma se propicia la escuela más humana, reconociendo que el objetivo final de la escuela no es solo preparar jóvenes que se adecuen a la sociedad, sino para sí mismos, capaces de enfrentar exitosamente los cambios y circunstancias que se le puedan presentar durante su vida.

Una escuela orientada por la activación humana generaría ciudadanos íntegros conscientes de su aporte individual y colectivo desde su potencial, lo que favorecería al propio sujeto, llámese estudiante, docente, representante y a la comunidad en general.

El método a seguir consiste en procurar que el individuo, antes de ser un ciudadano que participa en la vida del Estado o un trabajador que cumple un papel económico, sea un Sujeto personal con sentimiento, razón y potencial que construye su vida individuada, que su palabra y su vida estén en el centro de la vida colectiva.

De acuerdo con esto, la identidad del ser humano como sujeto sólo puede resultar de la confluencia de tres aspectos: el deseo personal de proteger la unidad de la personalidad, desgarrada entre el mundo instrumental y el mundo comunitario; la lucha colectiva y personal contra los poderes que transforman la cultura en comunidad y el trabajo en bienes; y el reconocimiento, interpersonal pero también institucional, del otro como sujeto.

La educación tradicional no ha tenido como punto central al individuo y sus potencialidades, por el contrario, se enfoca sobre todo y en particular en el paradigma instrumental de la sociedad, en la corriente de la producción y el dinero como valores más apreciados. Alejándose así de la idea griega de καλὸς κάγαθός (KalósK'agathós,) el individuo ideal, valorando claramente su ser individual.

Dicha reminiscencia muestra la brecha existente entre la educación dirigida únicamente a formar trabajadores que entren en el mundo consumista y una escuela

humanizada en la que prevalece el sujeto íntegro, talentoso, orientada hacia la libertad, la comunicación interpersonal, el intercambio intercultural, la diversidad; una escuela en la que se puedan generar cambios de la sociedad así como la gestión democrática de la sociedad y sus transformaciones, ideas consideradas básicas en la perspectiva de la activación humana.

Así presentamos esta tesis al servicio de la valoración humana en tres tejidos sistémicos, hologramáticos y complejos que hemos entrelazado para dar cuenta de una teoría relacionada con los *componentes* de la activación humana, sus *elementos*, *principios* y *dimensiones* que entretejidos derivaron la proyección práctica de esta teoría relacionada con la *pedagogía activadora* del talento humano.

En torno a la tesis.

De esta, manera emprendimos este trabajo de investigación de naturaleza compleja definiendo *la tesis*, la cual orientó los propósitos de la investigación:

La Teoría de la Activación Humana permite conocer los componentes necesarios para favorecer el desarrollo del potencial del talento humano en el contexto escolar.

Seguidamente expondremos la orientación epistemológica y la metódica que nos permitió la argumentación de esta tesis bajo el propósito de *Generar la Teoría de la Activación Humana para el desarrollo del potencial de talento en el contexto escolar.*

Orientación epistemológica y metódica para argumentar la tesis.

Según Phillips y Pugh (2015), las consideraciones que se desarrollarán a continuación refieren a las teorías o concepciones derivadas de la epistemología, de allí se generan las estrategias para la búsqueda del conocimiento; en ella encontramos argumentada la noción de cómo los humanos nos relacionamos con el mundo desde

un modo propio, a partir del cual los objetos, y fundamentalmente los sujetos, son percibidos según su particular sentido de conocer.

Las ciencias sociales, específicamente las relacionadas con las ciencias de la educación, exigen la fiabilidad de las fuentes de información y lo más importante, emprender un análisis epistemológico sobre el marco conceptual interpretativo paradigmático más conveniente para sustentar la posición asumida, pues, según el paradigma, se pueden hallar diferentes formas de mirar la realidad, conforme sea la postura positivista, fenomenológica, interpretativa, crítica o de la complejidad.

En este sentido, la presente tesis se sitúa en una matriz epistémica circunscrita en un paradigma cuyas características se sustentan en el pensamiento complejo, sistémico, transdisciplinar; se estructuró mediante un diseño emergente con una lógica configuracional. Con esta orientación se asumió que la realidad es múltiple e intangible, sin embargo se puede reconfigurar permanentemente a partir de relaciones dinámicas y complejas que permitan comprender, interpretar e intervenir la realidad para dar respuesta a los problemas que nos aquejan.

Visión epistémica de la complejidad.

De acuerdo con Leal (2010), la matriz epistémica constituye la fuente que origina y rige el modo general de conocer, dando origen a un sistema de ideas: una cosmovisión, una teoría, una ideología, métodos y estrategias correspondientes a un paradigma científico para abordar una realidad, sea esta natural o social. De esta forma, los sistemas de ideas noológicos, están absolutamente articulados a los paradigmas, los cuales se caracterizan por contener instancias cerebrales, espirituales, computantes, cogitantes, lógicas, lingüísticas, teóricas, culturales, sociales, históricas que de él dependen.

Por eso, el sujeto que investiga conoce, piensa y actúa en conformidad con los paradigmas culturalmente inscritos en él, a la vez que, cada tiempo está constituido y relacionado a cómo piensa el hombre en ese tiempo; se puede decir que el paradigma es la unión primitiva, instauradora, modelizadora y también generadora de la estructuración cognitiva, cultural y social.

Sin embargo, con Foucault (2008), la noción de episteme tiene un sentido más radical y amplio que la idea de paradigma de Kuhn (2004), plantea Morin (2006, p. 217) que se encuentra casi en el fundamento del saber y envuelve todo el campo cognitivo de una cultura. Foucault afirma que en la episteme no impresionan las conexiones internas aleatorias sometidas a una clase de concordancia preestablecida; conforme a estas proposiciones, lo más importante en el estudio, es destacar las rupturas, la dispersión, las discontinuidades que hacen característico el campo epistemológico predominante en este período de la historia en donde coexisten distintas concepciones o matrices de pensamiento.

Ahora bien, de cara a un paradigma positivista, mecanicista, instrumental, de simplificación, Morin (2003) plantea la complejidad y el pensamiento complejo basado en los principios de relación, emergencia y auto-eco-organización; el mismo centra todo fenómeno autónomo en relación con su entorno, el cual depende del punto de vista o focalización adoptada por el observador/conceptuador; tiene además, cuatro dimensiones simultáneas: semántica, lógica, ideológica y preológica.

La visión *semántica*, contiene los conceptos fundamentales o categorías rectoras del entendimiento y del sentido humano, las cuales organizan las teorías y los discursos que se desarrollan bajo sus criterios pre-lingüísticos y pre-semánticos que controlan el discurso a la manera de una cosmovisión. En su visión *lógica*, reconoce y organiza las operaciones y relaciones de interacción entre los conceptos y categorías fundamentales de la intelección y de la acción humana. Desde el punto de vista *ideológico*, está constituido por principios o axiomas que funcionan de manera intangible y así mismo, la visión *preológica* presenta caracteres de disociación, asociación, rechazo, unificación que controlan las operaciones y relaciones lógicas del entendimiento.

Desde este enfoque, la complejidad se asume para este estudio como un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, que constituye nuestro mundo fenoménico. Tal como lo define Morin (2009), afecta sobre todo a nuestros esquemas lógicos de reflexión y obliga a una redefinición del papel de la epistemología; esta, tiene como característica principal el ser compleja, cuyo esfuerzo

debe estar orientado fundamentalmente por las dinámicas reflexivas que se procuran en el estudio de los sistemas.

Según el mismo autor (2016), lo complejo surge cuando un fenómeno posee rasgos que son a la vez complementarios, concurrentes y antagonistas; donde las identidades pierden sus claridades y distinciones; hay desórdenes e incertidumbres; las causalidades no son lineales ni claramente determinantes; donde se producen emergencias. A más de esto, lo complejo se reconoce en la tesis de la *activación humana* por varios aspectos: la necesidad de asociar el objeto a su entorno; la necesidad de unir el objeto a su observador; y el objeto ya no es principalmente objeto sino, más bien, un sistema organizado.

Como ya se ha dicho, los sistemas de ideas están absolutamente establecidos conforme a los paradigmas; en la complejidad representan una suma de *conceptos* vinculados mediante axiomas y principios de organización, de modo que una idea adquiere consistencia solo cuando tiene relación con un sistema que la integra y a la vez la estructura, mediante los siguientes contenidos:

- ✓ Un núcleo que legitima el sistema, conformado por axiomas, ideas rectoras y reglas fundamentales de organización. En algunos casos el núcleo puede estar constituido por un complejo polinuclear; esto ocurre cuando el sistema reúne en él diversos sistemas anteriormente independientes y que bajo su influencia se convierten en subsistemas.
- ✓ Unos subsistemas dependientes–independientes, de entre los cuales los más periféricos constituyen eventualmente un cinturón de seguridad.
- ✓ Un dispositivo de protección de apertura y cierre; por cuanto, todo sistema es a la vez cerrado y abierto. Más abiertos: teorías; más cerrados: doctrinas.

El pensamiento complejo, como método del pensamiento, es una herramienta para alcanzar una interpretación sistémica del universo, una visión de conexiones y uniones entre las cosas; orientado a construir perspectivas conectadas o tejidas de la realidad. Así también, está basado en nuevas reglas, es decir, otra lógica de comprensión de los fenómenos denominada *principios supralógicos*. Estos aspectos aportaron unas características metodológicas, con los cuales se estableció una serie de

principios para pensar y organizar el sistema de ideas y conceptos de la tesis. (Morin, 1998).

La característica principal de la metódica es la relación permanente, inseparable y recíproca entre sus elementos, los cuales se aluden mutuos, cíclicos y continuamente en la comprensión de los fenómenos y en la reconfiguración teórica. Con esta naturaleza, los elementos constituyeron los siguientes planos:

-Plano del sujeto cognoscente.

En este contexto, el objeto es algo externo a la mente, una idea, un fenómeno, pero conscientemente visto por el sujeto. De tal manera que justo cabe preguntarse ¿Cuál es la relación sujeto-objeto en la tesis? En este caso, la conjunción de procesos cognitivos del sujeto que investiga y conceptúa en relación con la multidimensionalidad de la activación humana.

Pensar es construir una arquitectura de ideas que ayude a salir del estado de desarticulación y fragmentación del saber. El sistema es en principio un *concepto* y como tal se articula con una abstracción que acontece sobre el mundo de las cosas, desde la mirada de un sujeto observador, alguien que *conceptúa*, abstrae, relata e imagina. Se presenta como un fenómeno de elementos, interacciones y organización que exige la presencia del observador que lo defina. Este sujeto tiene una posición activa e inevitablemente subjetiva, cuyas premisas son las de definir un sistema mediante su delimitación, extraerlo del entorno confuso y el contexto, para abstraerlo y darle una forma.

Para Garciandía (2005), “el sistema observado aporta la condición física y el sistema observador la condición metafísica, y en la relación, el sistema observado forma parte de lo metafísico en el observador, y el observador forma parte de lo físico cuando observa, puesto que es parte del polisistema de donde resume lo observado” (p. 143).

El sistema depende del observador mediante su capacidad de *conceptualización*, sus teorías, contextos, cultura, los cuales forman parte del polisistema de donde descubre el sistema. Se podría decir que surge una interacción que moldea tanto al

sujeto como al objeto, de manera que quien observa co-construye el sistema en un trato recíproco con el polisistema. Y el sistema co-construye al observador en la relación creada.

-Plano gnoseológico.

El objetivo de la gnoseología es reflexionar sobre el origen, la naturaleza y los límites del conocimiento, del acto cognitivo (acción de conocer). Se ocupa precisamente del conocimiento humano en general, descartando el conocimiento de cuestiones particulares o específicas; por tanto, se puede definir como la teoría universal del conocimiento, que se manifiesta en la correspondencia del pensamiento entre el sujeto y el objeto.

En relación al proceso de conocer, se han incorporado los siguientes principios del pensamiento complejo: retroactividad y recursividad; principio dialógico y la autonomía/independencia.

La retroactividad y la recursividad: incorporan la causalidad circular: volver a recorrer el camino desde el final nuevamente hasta el inicio, donde los productos, efectos o consecuencias se constituyen de nuevo en elementos, principios o componentes que actúan de nuevo en aquello que los produjo. Es decir, no sólo la causa actúa sobre el efecto sino que el efecto retroactúa informacionalmente sobre la causa permitiendo la autonomía organizacional en el sistema.

La recursividad aparece como un punto de inflexión en el fenómeno de la causalidad circular, donde la retroacción es la esencia; el espectro de este proceso radica en que los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales.

Por ejemplo la sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, una vez producida, retro actúa sobre los individuos y los produce; los productos son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos.

Las retroacciones negativas reducen la desviación o la tendencia generando mecanismos de estabilización del sistema; aquí el circuito de interacciones solo se ocupa de que los componentes o interconexiones del sistema no se alteren.

Las retroacciones positivas constituyen el rompimiento de la regulación del sistema y el incremento de una determinada tendencia o desviación hacia una nueva situación; para que esto ocurra es necesario que el circuito permita la entrada de componentes exteriores que serán incorporados al circuito que se produce y reproduce así mismo.

Garciandía (2005) expresa: “en la recursividad, la fuente exterior provee energía para el funcionamiento y elementos para la composición y recomposición, es un fenómeno revelador de un principio organizador más allá de la retroacción reguladora y adquiere su máxima expresión en el orden biológico” (p. 160). En esta tesis adquiere relevancia con la epigenética, por ser un aspecto fundamental en las dimensiones de la Activación Humana.

El principio dialógico: Esta referido a una asociación de aspectos que implican diálogo, interacción y relaciones que pueden ser de tres tipos: la complementariedad, el antagonismo y la confluencia.

- ✓ La *complementariedad* concierne a la relación entre partes, donde una parte completa a otra en su carencia; el énfasis se encuentra en la conexión. Esta relación puede darse en primer lugar entre elementos o materia; en segundo lugar puede ser una cooperación entre acciones; en tercer lugar está referida a la conexión complementaria entre los elementos y la acción coordinada por la presencia de una finalidad que los coordina.

En el presente estudio la complementariedad integró de manera coherente y lógica, los enfoques, teorías y filosofías, teniendo presente que todo conocimiento es relativo a la matriz epistémica del cual surge, ofreciendo así un valioso aporte para una interpretación interdisciplinaria más rica y más completa de la realidad. Martínez (2016) afirma que este principio es un corolario de la ontología sistémica, donde el todo es producido por la actividad cognitiva individual, circunscripta a la lógica no clásica, no lineal,

de la racionalidad científica de la complejidad, donde cada parte, al formar una nueva realidad, toma en sí misma algo de la sustancia de otras, cede algo de sí misma y en definitiva queda modificada (p. 143).

- ✓ El *antagonismo* pone en evidencia la diferencia, lo disímil, lo distinto de las partes, resaltando el punto de desconexión. Puede observarse de tres formas: disyunción, disociación y escisión. En la disyunción existe un mismo punto de partida, pero las partes se separan. En el mundo de las ideas también se observa, si consideramos la historia del estudio de la inteligencia humana, encontramos un mismo punto de partida pero enfoques que se alejan entre sí. En la disociación domina una tendencia excluyente, tal es el caso de las concepciones de homogeneización y heterogeneización en la educación, desarrollados en esta investigación. Por su parte, la escisión, muestra una relación donde ya no existe conexión ni vínculo entre las partes.
- ✓ La *confluencia*, el tercer aspecto del principio dialógico, muy importante en este estudio, viene a evidenciar la dialéctica de las partes que se comportan como antítesis, tesis y síntesis; pliegue, repliegue y despliegue; preconfiguración, configuración, reconfiguración; todos encaminados a un fin que facilita el proceso donde complementariedades y antagonismos se articulan para una comprensión compleja de la Activación Humana.

La autonomía/independencia: representan el aspecto auto-eco-organizador del objeto en su interacción con el entorno, es un principio del pensamiento complejo que implica una visión ecológica y una visión sistémica del mundo, donde emergen realidades dotadas de una determinada autonomía, más allá de la red de relaciones que lo constituyen; en este estudio se observa en el siguiente enunciado:

El cuestionamiento o la interrogación sobre la naturaleza y condición humana se dan sobre los conceptos de activación, talento, potencialidad, inteligencia, emoción, biografía, cognición, desarrollo, epigenética; estos conceptos se posicionan sobre lo educativo y la acción educativa, a través del enfoque de la complejidad y la multireferencialidad. La densidad del estudio se da por la circularidad de saberes de diversas disciplinas científicas que, mediante el pensamiento complejo, confluyen y

constituyen vías emergentes desde las dimensiones configurativas de la Activación Humana: lo potencial, lo biográfico, lo activante, lo pedagógico y lo trascendental.

De acuerdo con Morin, (1994) conocer implica un crisol de procesos que involucran muchos aspectos: una competencia o aptitud para producir conocimiento, una actividad cognitiva que se efectúa en función de esta competencia, un saber resultante de esas actividades, información-percepción y descripción, idea y teoría. Todo evento cognitivo necesita una conjunción de procesos energéticos, eléctricos, químicos, fisiológicos, cerebrales, existenciales, psicológicos, culturales, lingüísticos, lógicos, ideales, individuales/colectivos, personales, transpersonales e impersonales.

En relación con lo anterior, se puede decir que el conocimiento no es un fenómeno parcelado y no sucede de manera unidireccional; es un proceso que vincula múltiples operaciones y medios, entre los cuales encontramos formas mentales subjetivas que permiten hacer propio el objeto, también depende de la naturaleza de ese objeto, de la forma y de los medios que se usan para reproducirlo según las fuerzas paradigmáticas y civilizatorias de la ciencia y de la sociedad.

Entonces podemos observar que la producción de conocimiento social orienta acciones que impactan el orden social y producen transformaciones en los mundos socio-culturales de vida o estructuras de sentido de la sociedad.

-Plano sistémico.

Está basado en el principio de Pascal (1999), quien consideraba imposible conocer las partes sin conocer el todo y viceversa. Para comprender el todo se deben estudiar las partes. Para comprender la parte se debe estudiar el todo “la realidad es un sistema de sistemas”. Cada sistema se organiza a sí mismo en interacción e interrelación con otros sistemas dentro de un contexto. En el plano sistémico de este estudio se consideraron dos aspectos del pensamiento complejo: el principio hologramático y las emergencias, tal como se muestra a continuación.

En el principio *hologramático*, enunciado por Morin (1994), cada parte contiene usualmente la totalidad de la información del objeto representado. En holonómica el todo, en tanto que todo, puede gobernar las actividades locales, como es el caso del

cerebro que gobierna los núcleos de neuronas que lo gobiernan. En hologramática el todo puede, aproximadamente, estar inscrito o engramado en la parte inscrita en el todo, se observa que en cada célula está la totalidad de la información genética del organismo. En holoscópica el todo puede estar contenido en una representación parcial de un fenómeno o de una situación, es lo que ocurre en los procesos de rememoración y de percepción. De allí que con Montaigne (2003) se afirme que “En cada ser humano existe la humanidad entera”.

Garciandía (2005) muestra algunas reglas que hacen posible y comprensible esta característica:

- ✓ Las partes pueden ser singulares u originales al mismo tiempo que disponen de los caracteres generales de la organización del todo:
- ✓ Las partes pueden estar dotadas de relativa autonomía.
- ✓ Las partes pueden establecer comunicaciones entre sí y efectuar intercambios organizadores.
- ✓ Las partes pueden ser eventualmente capaces de regenerar el todo.
- ✓ Puede observarse el principio hologramático en cómo un individuo condensa los patrones culturales, que son la organización misma de la sociedad y luego es capaz de reproducirlos generación tras generación.

Ahora bien, ¿Qué cualidades tiene el objeto de estudio en este sentido? Las emociones y la activación de procesos humanos (personales internos y externos), cognitivos–metacognitivos, intuitivos-creativos y sociales para desarrollar el talento de los niños en el contexto escolar, son parte y todo a la vez. Mucho quedó desarrollado a lo largo de esta tesis en este sentido, y derivó en una propuesta teórica compleja, sistémica, hologramática e integral.

Desde una mirada sistémica, los objetos son organizaciones que tienen características particulares, en virtud de las relaciones que se establecen entre sus elementos y sus partes; de manera que un objeto, puede transformarse en unidad elemental, es decir, en un sistema. No obstante, un sistema es un conjunto de elementos, acciones o individuos, que constituyen una unidad integral, como resultante de la organización que surge de las interrelaciones regulares, estables,

constantes y persistentes entre los mismos. Encontrando también, que el sistema está sumergido dentro de otro que lo contiene y a su vez contiene a otro. Este adquiere una condición de sistema de sistemas, y una naturaleza polisistémica al carecer de homogeneidad. Surge de allí la siguiente incógnita: ¿Cómo un sistema se combina con el de un nivel superior de complejidad y con el de un nivel inferior de complejidad?

La respuesta se ubica en *las emergencias*. Relacionado con esto Garciandía (2005) expone que “la emergencia es una cualidad nueva que aparece más allá de las cualidades de las partes. Es una novedad cuyos caracteres fundamentales son: inmanencia, consecuencia (producto), globalidad, originalidad, novedad, síntesis (completud y complementariedad).

En ese sentido, la emergencia, como todo fenómeno sistémico, está sometida a la lógica de la circularidad y, por lo tanto, una vez concretada tiene la posibilidad de retroactuar sobre el sistema que la produjo: *La tesis de la Activación Humana es una emergencia, un fenómeno que articula la naturaleza y la condición humana sobre el desarrollo potencial del talento con lo biológico, psicológico, social, histórico, antropológico y educativo del sujeto: lo epigenético, lo biográfico.*

En definitiva, toda esta orientación epistemológica tiene como objetivo generar un conocimiento, teorizar, elaborar conceptos. Desde esta lógica, la filosofía de Deleuze (2005) da la posibilidad de repensar el presente a la luz de los conceptos que se van creando, en resonancias y disonancias con los conceptos de otras filosofías. Siguiendo a este autor, se puede plantear que el concepto es un territorio vivo, un acontecimiento singular que expresa de una manera la totalidad. La labor de la filosofía no tiene nada que ver con la búsqueda de la verdad, sino con algo mucho más simple pero a la vez más radical. Esa activación de la filosofía es al infinito, dice Deleuze, seguimos siendo leibnizianos porque siempre se trata de plegar, desplegar, replegar. (Ob.Cit, p. 177).

Pliegues, repliegues y despliegues constituyen el triple movimiento sugerido por el filósofo Deleuze (Idem) quien interpreta a Leibniz; lo define como un avance en el proceso de concreción formal, mediante oscilaciones pendulares, desplazamientos

rizomáticos, que *se aplican como una estrategia metodológica en la fase inicial del proceso creativo*. Por esto su teoría filosófica habla de la creación de las creaciones, crea simplemente conceptos. Concibe el concepto no como un objeto, sino como territorio. No tiene un objeto, sino un territorio. Precisamente, en calidad tal, posee una forma pretérita, presente y tal vez futura. (Deleuze; Guattari, 2005, p. 102).

Pliegue, repliegue y despliegue, nos habla de desarrollo, desdoblamiento, desenvolvimiento; en el sentido figurado aparece como exponerse, revelarse, abrirse. Es más que obvia la intencionalidad de aproximación al sentido filosófico del término acuñado por Deleuze (2005), término que ha inspirado acercamientos metodológicos y conceptuales a diversos proyectos en las últimas décadas y que en este estudio articulé, mediante la matriz metodológica los propósitos con las disciplinas filosóficas y científicas que dieron origen a la estructura conceptual y teórica emergente y que denominamos Activación Humana.

Metódica emergente-configurativa

El diseño de investigación se refiere al plan global que integra de un modo coherente las estrategias previstas para responder de manera clara las preguntas de investigación; en otras palabras, orienta al investigador sobre lo que debe hacer para lograr los objetivos. (Hernández, 2014; Balestrini, 2016).

Sin embargo, sustentados en la matriz epistémica de la complejidad, el diseño emergente de esta investigación se acoge a la lógica configuracional, entendida, de acuerdo con Leal (2009), como un proceso donde el investigador, de forma creativa, organiza la diversidad de lo estudiado y de sus ideas en momentos de producción conceptual, que encuentran continuidad en su construcción teórica y contribuye a la creación de un método propio que ayude a pensar; en este caso sirvió para responder a los desafíos del problema relacionado con el desarrollo del potencial de talento humano, pero se fue construyendo durante el proceso.

Los principios de complejidad, como ya se ha reiterado, constituyeron una base importante del proceso investigativo en la configuración de la perspectiva de la

Activación Humana para el desarrollo del potencial de talento en el contexto escolar. En este sentido la lógica configuracional y la denominación de la estructura de complementariedad del modelo de Murcia y Jaramillo (2000), vinieron a facilitar la planificación y desarrollo del diseño emergente de investigación, así como la posibilidad de articular los aportes más significativos de distintas tendencias investigativas, enfoques teóricos, instrumentos, métodos y técnicas, para alcanzar la intencionalidad de la tesis cuyo propósito fue generar un constructo teórico tejido mediante pliegues, repliegues y despliegues a través de momentos que ejercieron entre ellas una relación recíproca y continua (Anexo 1).

Para este diseño emergente configurativo, se realizó una adaptación del modelo de Murcia y Jaramillo (2008) quienes expresan: “un enfoque desde la complementariedad consiste en construir desde la comprensión del problema, los procedimientos más adecuados para aproximarnos a una realidad que se nos aparece más compleja” (p. 98). Estos autores proponen tres momentos que interactúan durante el proceso de investigación y la construcción teórica: preconfiguración, configuración y reconfiguración.

Los tres momentos configurativos requirieron guías metodológicas que articularon las metas, las actividades, las técnicas, las fuentes, los instrumentos, en cada una de ellas, como se puede observar seguidamente en la descripción del proceso de investigación que se llevó a cabo, y que permitieron construir los capítulos del informe de investigación, que se han denominado, de acuerdo a la naturaleza simbólica del término, tejidos.

-Tejido 1: Preconfiguración.

El investigador genera su primera impresión de la realidad y del objeto de estudio, lo que quiere decir que el conocimiento es motivado inicialmente por experiencias que él ha tenido, relacionadas con el contexto donde piensa desarrollar la investigación.

A partir de allí se inició la primera fase de la investigación. La *Preconfiguración* de la realidad estuvo orientada a convertir los problemas preliminares en un *fenómeno*

de estudio, se destacó la definición de la situación *problematizadora* del estudio, la cual fue quedando evidenciada al revelar la importancia y el valor dado a *lo humano* en los contextos teóricos, vivenciales, sociales, civilizatorios, planteados en la *visión contextual*. Así mismo, fue crucial plantear una *visión paradigmática*, desde las disciplinas teóricas implicadas, se cuestionó lo que aleja a los paradigmas psicoeducativos del desarrollo de potencial de talento en el contexto escolar. Por último, se formularon los propósitos del estudio.

Este tejido de la investigación respondió el objetivo específico número uno del estudio relacionado, además, permitió obtener una dirección inicial en el abordaje del tema y su delimitación de forma progresiva, donde se dio una estrecha relación entre la teoría y la práctica cultural para comprender el fenómeno en estudio y evitar en lo posible, juicios sesgados respecto a la estructura que el estudio iba mostrando. Esta acción complementaria es importante, porque permitió articular otros estudios en relación al área, y, junto con los primigenios hallazgos investigativos, ayudó a concretar una pre-estructura sociocultural expresada mediante tres visiones: contextual, paradigmática y problemática, las cuales se orientaron para su desarrollo a través de las guías metodológicas preconfigurativas respectivas como se aprecia seguidamente.

✓ *Visión contextual.*

La primera fase preconfigurativa muestra la visión contextual, aquí se delimitó y definió la dimensión temática para luego realizar un cuestionamiento sobre la perspectiva social y educativa actual en torno al ser humano; correspondiéndose con el estudio del fenómeno en los contextos vivenciales, sociales, civilizatorios y teóricos.

Cuadro 1. Guía metodológica preconfigurativa de la visión contextual

METAS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	FUENTE	INSTRUMENTO O PROCESO DE RECOLECCIÓN
Estado del arte sobre el desarrollo del potencial de talento humano.	Estudio sobre el potencial humano y su desarrollo en el contexto escolar, desde diferentes enfoques.	Deductiva. Investigación documental.	Teorías psicológicas, educativas, sociales. Disciplinas científicas	Búsqueda bibliográfica. Análisis de contenido comparativo interpretativo.
Visión contextual del estudio.	Aproximación a la realidad sociocultural.	Reflexión.	La investigadora.	Búsqueda bibliográfica. Análisis de contenido comparativo interpretativo.

Autor: Soto (2018).

✓ Visión paradigmática.

Esta fase tuvo como tarea investigativa, develar aportes y limitaciones que se derivan de las diferentes concepciones y supuestos teóricos de los paradigmas psicoeducativos para el desarrollo del potencial de talento humano, mediante la búsqueda de múltiples perspectivas teóricas. Se partió de analizar el propio campo disciplinar de la investigadora lo que concierne a la teoría básica de la tesis; al mismo tiempo que fue quedando clara la problemática del estudio al definir lo que aleja a los paradigmas psicoeducativos del desarrollo de potencial de talento en el contexto escolar. De aquí mismo surgió una visión paradigmática que junto a la visión contextual definida en la primera fase, aportaron los primeros constructos para el estudio.

Cuadro 2. Guía metodológica preconfigurativa de la visión paradigmática.

METAS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	FUENTE	INSTRUMENTO O PROCESO DE RECOLECCIÓN
Teoría Básica. Área disciplinar de la investigadora.	Concepciones de los paradigmas psicoeducativos sobre el desarrollo del potencial de talento humano.	Investigación documental	Paradigmas psicoeducativos. Teoría de las inteligencias múltiples.	Búsqueda bibliográfica. Análisis de contenido. Comparativo Interpretativo.
Visión Paradigmática del estudio.	Contrastación de las características y elementos que acercan y alejan a los paradigmas del desarrollo del potencial humano.	Análisis paradigmático o de contenido comparativo interpretativo	Paradigmas psicoeducativos.	Cuadros y figuras.

Autor: Soto (2018).

✓ **Visión Problemática.**

En esta fase se conformó la visión problemática; ciertamente, la interpretación de los elementos y características de ambas visiones: contextual y paradigmática, a la luz de lo que las acerca o aleja del desarrollo del potencial de talento, condujo a plantear interrogantes y propósitos del estudio, así como la tesis y su relevancia.

Cuadro 3. Guía metodológica preconfigurativa de la visión problemática.

METAS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	FUENTE	INSTRUMENTO O PROCESO DE RECOLECCIÓN
Visión problemática.	Estudio de los elementos de la visión contextual y paradigmática que inhiben o desactivan el desarrollo del potencial humano.	Análisis comparativo.	Visión contextual y Visión Paradigmática del estudio.	Cuadros y figuras.
La Tesis y su relevancia	Aproximación a los aportes e impacto de la tesis.	Reflexión	La investigadora	Búsqueda bibliográfica. Análisis de contenido. Comparativo Interpretativo.

Autor: Soto (2018)

-Tejido 2: Configuración.

Configurar implica armar el entramado de relaciones de cada elemento que conforma el fenómeno de estudio. Para esto debemos partir de los conceptos encontrados en la preestructura a través de un proceso minucioso, profundo. Murcia y Jaramillo (2008) creen que se trata de una reflexión en el continuum, profundizando y focalizando mediante un plan flexible.

De esta manera, “la configuración se realiza a partir de la reflexión sobre una segunda guía o plan, a través del cual se podrá analizar el proceso de búsqueda y comprensión profunda del fenómeno de estudio” (Ob. Cit., p. 122), basándose en las preguntas y propósitos de la investigación.

En este estudio, se requirió la construcción de un proceso metódico emergente que tuvo como racionalidad científica la complejidad, tal como ya se ha señalado. Esta metódica, estratégicamente organizada por un diseño configurativo desde la complementariedad, permitió la integración de métodos, técnicas y procedimientos, constituyendo así el plan de trabajo que fundamentó epistemológica, gnoseológica y metodológicamente esta y las demás fases de la investigación.

En este momento del trabajo se *configuró, un plano epistémico establecido, en torno al desarrollo del potencial de talento humano*, así se presenta un cuerpo teórico, conceptual y empírico intrínseco.

Esta segunda fase del estudio comprende dos aspectos configurativos que corresponden al objetivo específico número dos del estudio, dirigido a configurar un marco referencial de la teoría de la Activación Humana, a partir de teorías científicas y de antecedentes intrínsecos empíricos que evidencian como se identifica el potencial de talento en el contexto escolar.

En este sentido la tarea fue comprender el universo ontológico de la activación humana cuyo ente es el niño en el contexto escolar y el objeto o fenómeno de estudio: descubrir su potencial. Se buscó aquí dar respuesta a la pregunta ¿Qué es lo que puede ser conocido mediante el estudio?

En el mismo orden de ideas, se presentan como antecedentes intrínsecos, los hallazgos de un sistema de investigación que permitió la creación de un protocolo de

observación a través del cual se identifican las potencialidades para el desarrollo de talento.

Cuadro 4. Guía metodológica configurativa.

METAS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	FUENTE	INSTRUMENTO O PROCESO DE RECOLECCIÓN
Marco referencial de la Activación Humana.	Determinación de dimensiones y categorías constitutivas. Activación Humana.	Hermenéutica	Neurociencia. Teorías de inteligencias, psicológicas, educativas, de desarrollo, otras.	Matriz de configuración de la racionalidad epistémica del desarrollo de talento.
Instrumento de observación IPDET.	Diseño de una guía de observación para identificar potenciales de talento en los niños.	Sistémica, analítica, comparativa, interpretativa	Neurociencia. Teorías de inteligencias, psicológicas, educativas, de desarrollo, otras.	Matrices, escala de Liker, guía de preguntas abiertas: IPDET.

Autor: Soto (2018).

-Tejido 3: Reconfiguración.

La *Reconfiguración* estuvo basada en establecer redes cognitivas de relaciones y al mismo tiempo estudiar lo que ocurre entre los diferentes niveles de conexión. Se trató de evidenciar la mayor cantidad de relaciones que contextualizan y dan forma teórica al desarrollo del potencial de talento en la escuela.

Aquí se fundamenta el carácter científico de la Activación Humana, desplazando la argumentación epistemológica del campo del paradigma positivista al paradigma interpretativo y hacia un pensamiento complejo, el cual está caracterizado por ser transdisciplinario, hologramático y sistémico.

El tercer tejido de la investigación es comparable con el momento de Reconfiguración de la Realidad, abarca dos etapas pertinentes a la teorización del estudio, los cuales se relacionan con los objetivos específicos tres y cuatro.

Así, en esta fase se *reconfiguró el fenómeno en estudio*, alcanzando la teorización de la activación humana, dando cumplimiento también al propósito general del estudio y al desarrollo de la tesis.

En la reconfiguración de la racionalidad epistémica, como consecuencia de las etapas anteriores, fue imprescindible reorientar la forma de pensar el objeto de estudio, replantear lo que se necesitaba saber y centrarse en nuevos aspectos de la compleja realidad educativa. El proceso estuvo guiado por una serie de interrogantes que fueron surgiendo en medio de la búsqueda de información, orientados por el enfoque del pensamiento complejo, de donde surge como tesis la Activación Humana.

Este momento correspondió al de la búsqueda de la esencia y la estructura; en este proceso se organizó la información a través de gráficos y esquemas que permitieran hacer síntesis y en consecuencia emergieron nuevas argumentaciones sobre el fenómeno de estudio. En esta fase de la investigación se presentan los constructos y se asignan significados a las diferentes categorías para hacer la reconfiguración epistémica que permitió mostrar los *componentes*, es decir los *elementos*, los *principios* y las *dimensiones* de la teoría de la Activación Humana para desarrollar las potencialidades de talento de los niños en el contexto escolar. Es decir, en esta fase se contó con los insumos necesarios para plasmar la síntesis del estudio. Del mismo modo, se asumió el proceso de reconfiguración, como un momento de confrontación de la información obtenida y contrastada con los constructos teóricos y conceptos creados en la investigación.

Cuadro 5. Guía metodológica de la reconfiguración de la racionalidad epistémica de la activación humana: elementos, principios y dimensiones.

METAS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	FUENTE	INSTRUMENTO O PROCESO DE RECOLECCIÓN
Elementos de la Activación Humana: Lo Potencial, Lo Biográfico Lo Activante Lo Trascendente Lo Pedagógico	Construcción de los fundamentos teóricos de los componentes de la Activación Humana.	Constructo teórico documental Interpretativo Hermenéutico.	Disciplinas científicas.	Matriz epistemológica multifocal de disciplinas científicas.
Principios de la Activación Humana: epistemológico, ontológico, teleológico, axiológico, sociológico, gnoseológico.	Construcción de un andamiaje teórico epistemológico de la Activación Humana.	Constructo teórico documental. Interpretativo Hermenéutico	Disciplinas filosóficas.	Matriz epistemológica multifocal de disciplinas filosóficas.
Dimensiones de la AH. Construcción teórica emergente.	Conceptualización y argumentación de los elementos y estructuras de la Activación Humana: emocional, relacional, cognitiva, creativa, social.	Investigación teórica, hermenéutica.	Categorías emergentes.	Asentamiento de información en matrices y figuras.

Autor: Soto (2018).

Veamos la figura que permite visualizar en forma holística y sistémica las tres fases tejidas, cada una en torno al propósito y objetivos específicos de la investigación que surgieron de la primera fase.

Las decisiones metodológicas expuestas en la Figura 1, le darán al lector, en el cierre de este preámbulo, la visualización del cuerpo del trabajo que inicia inmediatamente después, desarrollando cada fase como un aparte del trabajo que iremos tejiendo en una maya compleja de realización teórica.

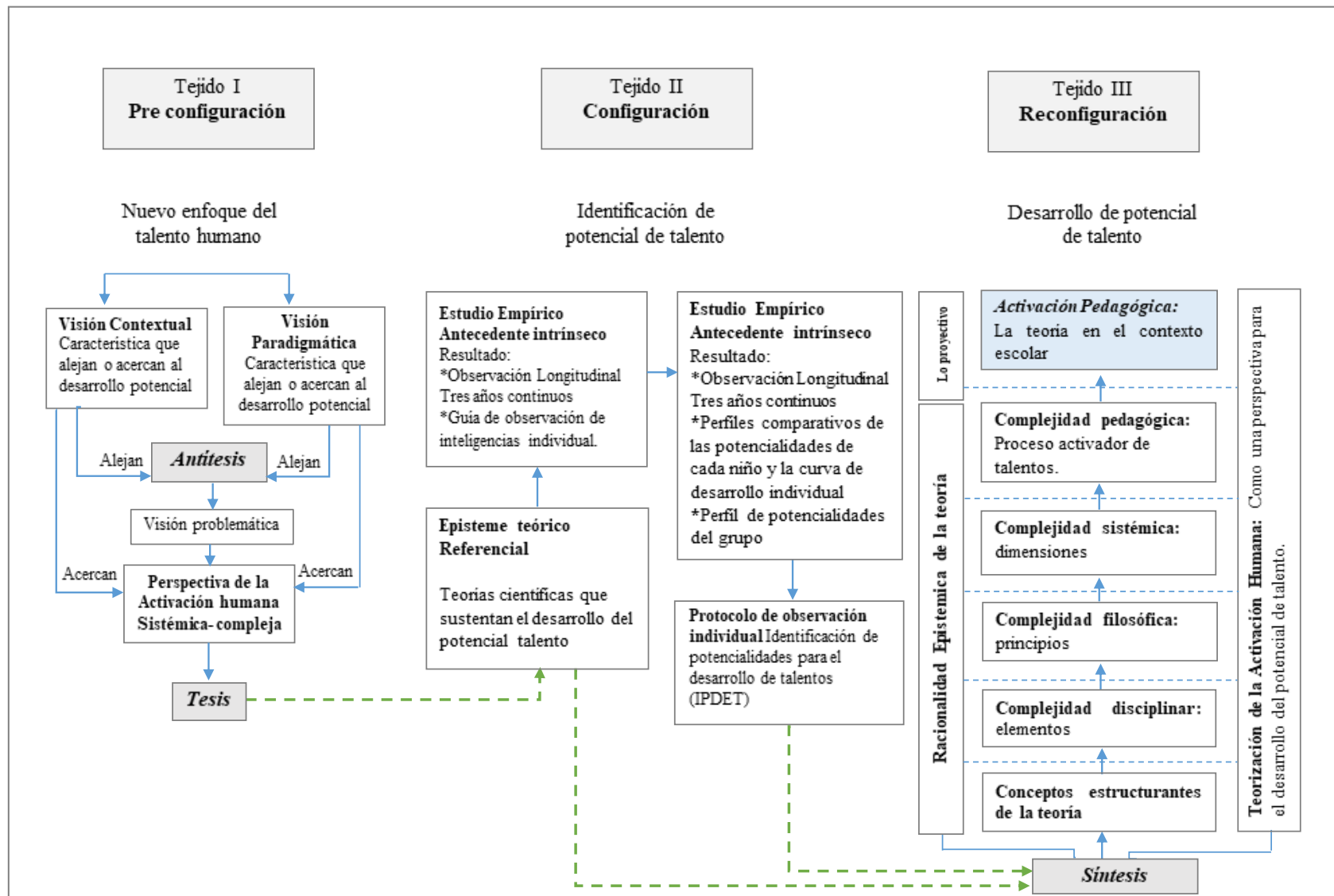


Figura 1. Proceso metódico Configurativo de la Teoría Humana.

Autor: Soto (2018).

Luego de entretrejer estos componentes emergió la proyección empírica de este estudio y la pertinencia socio educativa del mismo, pues derivó el constructo teórico práctico de la *pedagogía activadora de talento*.

Cuadro 6. Guía metodológica de la reconfiguración de la pedagogía activadora de talentos.

METAS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	FUENTE	INSTRUMENTO O PROCESO DE RECOLECCIÓN
Construcción teórica resolutive. Pedagogía Activadora de Talentos.	Prospección teórica de la Activación Humana en el contexto escolar.	Investigación teórica, hermenéutica.	Categorías emergentes.	Asentamiento de información en matrices y figuras.

Autor: Soto (2018).

.....Seguidamente, como ya lo habíamos anunciado, presentaremos el cuerpo del trabajo organizado en tres tejidos que representan cada una de las fases transitadas: la preconfiguración, la configuración y reconfiguración. Esta última dará cuenta de la Teoría de Activación Humana y su emergencia pedagógica.

Tomen la punta del hilo e inicien la faena de coentrelazar para que se pueda comprender la textura que resultó de esta tesis y que consideramos es de suma relevancia para el ser humano y su proceso educativo.

TEJIDO I

PRECONFIGURACIÓN DEL FENÓMENO DE ESTUDIO

La primera fase de la investigación corresponde a la Preconfiguración de la realidad, en ella se evidencia una problemática relacionada con la fragmentación, la visión parcelada y reducida del desarrollo del potencial humano, reflejado en lo social, en lo paradigmático y en lo educativo.

Recordemos que este aparte comprende: una *visión contextual*, en la que se presenta una aproximación de la realidad sociocultural y educativa del estudio, desde donde se cuestionan las perspectivas en torno al ser humano. Una *visión paradigmática* a partir de la cual se cuestionan los paradigmas psicoeducativos y se plantean las características y elementos que se acercan o se alejan de la explicación del desarrollo del potencial humano. Una *visión problemática* en la que se presenta el problema de investigación respecto a la realidad, a la necesidad que deriva en las interrogantes de investigación. Por último, la tesis, premisa que plantea de manera concreta la posición asumida por la investigadora y los propósitos que reflejan las intenciones del estudio.

Visión Contextual: cuestionamiento de la perspectiva social y educativa en torno al ser humano

La visión contextual corresponde a la etapa preconfigurativa en cuanto pretende mostrar la realidad social y educativa estudiada, asociada al desarrollo de talento humano. El proceso permitió obtener una dirección inicial en el abordaje del tema, el cual se fue delimitando en forma progresiva quedando constituido con los siguientes contenidos:

- ✓ Humanidad, naturaleza humana y la condición humana.
- ✓ La civilización humana: superación de la crisis en la sociedad.
- ✓ Necesidad de apelar a los derechos humanos: la educación ha sido vaciada de humanidad.

- ✓ La deshumanización en la escuela moderna.
- ✓ El sujeto en el contexto escolar más allá del enfoque técnico de currículo e inteligencia

Humanidad, naturaleza humana y la condición humana.

Para este estudio se establecen como principios fundamentales: el ser humano y la humanidad. Humano es un concepto integral que abarca el ser absoluto y su existencia, vivencias y naturaleza; ese ser capaz de superar obstáculos en pro de desarrollarse y aportar al género, enriqueciendo la noción que lo funda. La humanidad es atemporal y trasciende la concepción que como humanos podamos darle. La base de estas ideas es la creencia en la capacidad del hombre para usar su conocimiento en la transformación de sus escenarios de vida, en la búsqueda de mejores condiciones y desarrollo integral; esta visión de sus capacidades le ha otorgado un papel esencial en el mundo desde épocas remotas.

En torno a esto, Krause (2009) manifiesta que la idea de la humanidad como ser fundamental en el mundo, es anterior a los individuos humanos que la piensan en el tiempo, nos contiene a nosotros y al pensamiento que de ella tenemos, como el género total y permanente contiene en sí lo particular y temporal del mismo; nosotros, cada uno y cada número limitado de hombres, nos sabemos constituidos y fusionados en este concepto. De ahí que sea independiente la idea de la humanidad de la reunión temporal de individuos humanos en un tiempo o historia particular, es decir la época o la civilización.

Desde esta postura humanista, toda finalidad de la educación debería tener como objetivo fundamental al sujeto considerado en su totalidad, vale decir, a la vez como cuerpo, inteligencia, emoción y espíritu y activar el desarrollo de sus potencialidades; pero sabemos que en la práctica esto no es así.

Como preámbulo, la reflexión filosófica sobre una educación más humana procede de la dialéctica entre lo singular y lo universal. El ser humano solo puede reconocerse en lo universal humano y participar en el mismo cuando se encuentre bien afianzado en

su singularidad. El diálogo con otros únicamente es posible después de la afirmación de sí mismo.

Una filosofía de la educación se muestra entonces como un dinamismo que puede activar una diversidad de sistemas partiendo de una concepción del ser humano abierta y en devenir, teniendo como finalidades conducirlo a su plenitud individual y social, para que desarrolle las prerrogativas y las responsabilidades de su propia naturaleza humana. En esta tesis, el proceso investigativo se nutre de esta fuente de inspiración, de donde surgen dudas existenciales, retos profesionales, preocupaciones por grandes cosas que pasan alrededor del mundo y por otras más cercanas, inmediatas y posibles de intervenir y afectar por la acción educativa. Toda reflexión sobre las finalidades de la educación no puede ser en nuestra época más que una reflexión profunda sobre la crisis de los valores y de las instituciones que ellas fundamentan, reflexión que está íntimamente ligada al desarrollo científico, tecnológico y a sus múltiples consecuencias.

Es por eso, que como ciudadanos del mundo y educadores, nos inquieta la crisis social, la deshumanización de la educación, la estrechez con que se miran las emociones, las inteligencias y libertades del sujeto en el proceso educativo; de igual forma, la ignorancia y apatía del docente sobre su función en la escuela. La pregunta clave es: ¿Qué hacer ante estas inquietudes? La teoría del caos ha demostrado que pequeñas acciones pueden causar grandes transformaciones, lo que no podemos hacer es quedarnos haciendo lo mismo y pretender que algo cambie. Einstein (1954) diría que resultaría una locura hacer las cosas una y otra vez de la misma forma, esperando tener resultados diferentes.

Frente a estos motivos, el espíritu que mueve esta investigación es plantear y hacer cosas de manera diferente, la inspiración siempre será contribuir a mejorar el mundo desde un espacio muy personal, en este caso, desde el mundo de vida escolar, colocando la mirada en el sujeto, buscando y resaltando lo humano: su potencial; descubriendo procesos internos y externos a él, que hagan posible el desarrollo de los talentos.

La civilización humana: superación de la crisis en la sociedad.

La relación del ser humano con su entorno involucra aspectos llenos de emociones y sentimientos; existir no solo está dado por una práctica racional, en el individuo se entrecruzan el conocimiento, las emociones, las necesidades, las preferencias y la voluntad, siendo estas fundamentales en el diario convivir para lograr una subsistencia digna.

De esta manera la armonía de la personalidad humana se construye sobre una base conformada por las emociones, las inteligencias y la voluntad; cuando se desestabilizan pueden aparecer problemas por *exceso*, *defecto*, *carencia* y por *desviación*. Muchos de estos desequilibrios se manifiestan constantemente sin tener conciencia de donde han surgido. Los problemas creados por *exceso* se refieren al desbordamiento de algunos de los elementos, por ejemplo el sentimentalismo que lleva a la victimización de la persona, el alto nivel de desempeño que lleva a la soledad, egocentrismo y el exceso de voluntad que puede llevar a querer controlarlo todo, el abuso de poder o el autoritarismo. Entretanto, cuando se habla del aspecto emocional por *defecto*, es conveniente revelar como la influencia Kantiana transfigura la ética, la búsqueda de la perfección, con la realización de deberes; así se ha considerado que hacer las cosas con gusto es señal de falta de rectitud o de intención, lo que acaba proponiendo un comportamiento altamente restrictivo contra toda valoración sentimental.

En lo que respecta al desequilibrio por *carencia*, la escuela estoica deja una huella al interpretar los sentimientos negativamente, ya que considera que al poner amor en algo de este mundo inconstante y efímero, se debe estar presto para el sufrimiento. Ante estas premisas el individuo crea barreras que lo alejan de su contexto. No hay duda de la relación que existe entre las emociones, afectos y pasiones en lo que significa ser humano; sin embargo, debe existir equilibrio pues la demasía puede ser tan dañino como la carencia.

También se puede catalogar como *desviación*, el uso y fin que se da a los atributos humanos en algunos casos. En la actualidad del mundo institucional, académico y

laboral, se exige productividad y eficacia; todo hombre y todo lo que pueda pertenecerle, tiene un precio; la motivación para el sujeto es muchas veces económica y no el ideal que pudiera guiar cualquier labor; es decir, su vocación, su talento y lo que puede aportar a la sociedad. “El animal laborans”, es un trabajador capaz de cambiar el mejor proyecto social por sacar el mejor provecho personal; ese hombre acaba encarnando en lo que Musil (2010) llama el hombre sin atributos y su situación es de desarraigo, de carencia de identidad, de existencia cosificada. (Aranguren, 2015).

Pero más allá de los desequilibrios humanos contemporáneos, existen otras patologías que afectan a la escuela y la sociedad actualmente; entre ellas la prisa, la necesidad de tener éxito y la falta de comunicación. La prisa lo va ocupando todo, lo que en un principio era activismo de cosas para hacer con las manos, llega a ocupar la totalidad del mundo del espíritu: prisa en el trabajo, en la diversión, al conducir, en el teléfono celular, la computadora, en los videos juegos, en la cantidad de cosas por hacer en la noche, en el fin de semana, en las relaciones. La prisa provoca impaciencia, ansia; el afán de tener lleva a la prisa. Tampoco resulta posible educar a un niño a la carrera, sin tiempo para las preguntas sobre los temas trascendentales que tanto le importan. Se puede decir que la prisa contrasta con la ternura: es brusca, violenta, provoca un carácter mutilado en el que se producen estallidos por cuestiones difusas, en las que el apresurado cree descubrir su derecho a ser el centro del universo, a ser servido.

Otra patología es la necesidad de tener éxito, porque endurece la vida: lo que se hace se lleva a cabo para ser el primero y el mejor; de esta forma, toda persona se convierte en competencia. De igual manera, el miedo al fracaso se puede llevar al compromiso y a renunciar a lo excelente, a las grandes metas y a lo heroico. El éxito va unido al honor, el cual se tributa desde fuera; quien depende del honor, quien requiere del éxito para sentirse bien, se encuentra siempre a expensas del juicio de los demás. Estas características antes mencionadas aluden al hombre moderno que se mueve dentro de las coordenadas del principio de utilidad y del tener, buscando sacarse partido para generar dinero y reconocimiento, depreciando la existencia.

Del mismo modo, este hombre vive en medio del ruido continuo: el despertador, escuchar música o noticias, el arreglarse y el desayuno, el parloteo del lugar de trabajo, escuchar una clase tras otra pasivamente, la televisión encendida a la hora de comer, los dispositivos electrónicos cautivando la atención multimediática, de modo que tanto en el hogar, como en la escuela y en el trabajo, se perturba la comunicación. El hombre se aísla porque no está dado compartir sus experiencias, y la palabra se ha convertido en grito, en rumoreo, en gruñido.

En consecuencia la prisa, el tiempo acelerado, la necesidad de poderío, la incomunicación, eliminan la disponibilidad, los ritmos naturales y tranquilos, la reflexión y la meditación. Prevalciendo así, la mega máquina burocrática/técnica/industrial que cada vez abarca actividades más numerosas que convierten al hombre en un ser mecanizado y cercenada su existencia. Esta dinámica insta un reinado dominado por el dinero y la burocracia, siendo vehiculizados por la competencia y el triunfo, que a su vez, potencian el egoísmo y la indiferencia. El reino anónimo del dinero progresa al ritmo del reino anónimo de la tecnoburocracia. Los estimulantes son a la vez desintegrantes: el espíritu de competencia y de triunfo desarrolla el egoísmo y suprime la solidaridad.

A propósito de esto, Morin (2006) habla de males objetivos y subjetivos en el individuo, como dinámicas de la civilización, los males objetivos que provienen de dificultades o disfunciones económicas, burocráticas y degeneraciones ecológicas, se han vuelto perceptibles y son denunciados. Pero los males de la civilización que toman forma subjetiva no siempre son perceptibles.

En este sentido, el servilismo de las relaciones personales, la soledad, la pérdida de certeza, aunada a la incapacidad para asumir lo incierto, nutre el desasosiego interno que se propaga día a día. Favoreciendo progresivamente la aparición de somatizaciones, que emergen como llamado de atención a nuestra desconexión emocional y desequilibrio, siendo el recordatorio de nuestra condición en el mundo. Esta situación nos llama a prestar particular atención al descubrimiento de lo que somos, aquello que favorezca nuestra existencia, fomentando la autenticidad alejada de estereotipos que mutilen el ser.

Una cultura marcada por la prisa, la necesidad de éxito y la presencia de ruido, por males objetivos y subjetivos de la civilización, es una cultura que favorece la insatisfacción, la agresividad y el miedo; por lo tanto las instituciones, en especial las educativas, deben buscar conseguir un equilibrio personal y emocional, en el que la inteligencia, el talento y la voluntad mantengan una relación armónica con la dimensión sentimental y el mapa de los deseos. La conciencia sobre la importancia que los aspectos antes tratados tienen en el desarrollo sano de los niños y jóvenes, alertan sobre el riesgo de no ser considerados por las instituciones sociales: familia, escuela, iglesia. Al respecto Morin advierte:

Cuando la adolescencia se rebela contra la sociedad, cuando cae en la droga dura, se cree que se trata solamente de un mal de la juventud: no se ve que el adolescente es el eslabón débil de la civilización, que en él se concentran los problemas, los males, las aspiraciones todavía difusas y atomizadas. La búsqueda a la vez de la autonomía y de la comunidad, la necesidad de una relación auténtica con la naturaleza donde se reencontraría la propia naturaleza, el rechazo de la vida adulterada de los adultos, revelan las carencias que todos sufren. (Ob. Cit., p. 96).

En principio se requiere comprender la complejidad del problema y la participación multidisciplinaria de todos los sectores en la vida global, pues a todos atañe. Se plantea que el individuo como sujeto pueda desarrollar la calma; se habla de educación, de potenciar talentos, ternura, señorío; de la actitud amable; un modo de comportarse respecto a sí mismo y a su entorno capaz de administrar sus impulsos, apetencia, tristezas o enfados para poder convivir con equilibrio e integralidad en todo contexto social y colectivo.

Necesidad de apelar a los Derechos Humanos: la educación ha sido vaciada de humanidad

En el avance y logro de los derechos humanos resalta como indispensable y vital el derecho a la educación, el cual aparece consagrado en múltiples documentos internacionales de variada naturaleza jurídica desde mediados del siglo XX. En el año 2000, 164 gobiernos y organizaciones asociadas a nivel mundial se comprometieron

con una visión global de educación de calidad y equidad arraigada en los derechos humanos; desde entonces muchos países en el mundo han acogido en sus políticas y leyes los principios de la declaración de la educación para todos (UNESCO, 2015).

Sin embargo, la equidad y la calidad de la educación son misiones pendientes incluso en países con altas tasas de escolaridad. En este sentido, la exclusión es un fenómeno de gran dimensión que afecta tanto a quienes están fuera de la escuela porque nunca han ingresado a ella, a otros porque la abandonaron, y a un gran número de estudiantes porque aun estando dentro son segregados por el sistema cuando son agrupados por etnia, procedencia social, funcionamiento y sobre todo por cómo se ajustan sus características y capacidades personales al modo de vida escolar y a las prácticas educativas.

Se puede afirmar que el tema del acceso a la educación ha mejorado en los últimos años, pero el fenómeno de la poca pertinencia educativa reflejada en prácticas no congruentes con las necesidades de los estudiantes, así como obstáculos socio-económicos, entre otros factores, han conducido a la repitencia y al llamado fracaso escolar que hacen que niños y adolescentes dejen las aulas de clase.

La educación para todos implica el acceso y mantenimiento a una educación de calidad sin ningún tipo de exclusión, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, dicho postulado exige una profunda transformación de los sistemas educativos e incluye que todos los estudiantes aprendan los contenidos curriculares necesarios para su desarrollo personal y social, promoviendo el máximo desarrollo de las potencialidades de cada individuo.

La discusión sobre aplicar a la educación un enfoque basado en los derechos humanos, ha sido planteada como fundamento por distintos organismos en los últimos tiempos, entre otros la Organización de Naciones Unidas. En la Conferencia Internacional de Educación que este organismo realizó en Ginebra, resalta como un eje fundamental de los derechos humanos tres dimensiones que Shaeffer (2008) vincula a la educación: primero, el derecho a la educación para todos, sin que exista alguna discriminación. Luego, los derechos que implican el respeto a los estudiantes entorno a sus procesos de aprendizaje, pues sus particularidades deben estar

reflejadas en los currículos, materiales y metodologías. Finalmente los derechos a través de la educación, deben promover los valores democráticos y el respeto por los derechos humanos.

Esto significa avanzar hacia diseños universales en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad humana y den respuestas a sus necesidades, siendo esta la condición fundamental de una educación de calidad. Sin duda, esto representa uno de los grandes desafíos que enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad, porque exige cambios trascendentales en la organización escolar, en el currículo así como en las prácticas evaluativas y pedagógicas, representando una visión distinta de la educación basada en la diferencia y no en la homogeneidad. La realidad latinoamericana es otra, la escuela tradicional no favorece la educación para la diversidad, la inclusión, ni siquiera la integración, pero muchos países llamados del primer mundo que enarbolan la bandera de una educación inclusiva tampoco dan cuenta de resultados honrosos al respecto.

La deshumanización en la escuela moderna

La escuela es el contexto representativo por excelencia para comunicar el conocimiento, desvelar la cultura, evidenciar la forma en que se percibe el universo y los contextos nacionales, regionales y locales. Ese entendimiento del mundo, saberes, conocimientos e intersubjetividad que habitan el espacio escolar de hoy, son expresión derivadas de la racionalidad de la civilización moderna. Es decir, la herencia de estos tres siglos anteriores se refleja en el espacio escolar en su conjunto, y nos impregna su influencia.

Si bien todos los seres humanos son diferentes, cada uno es la semilla, el principio y fin de una unidad, con talentos, necesidades particulares, gestos y deseos propios, pero lamentablemente, sobre esta dimensión humana y personal, la escuela conoce poco; aunque constituye un lugar formal para la enseñanza académica, se desconoce al ser humano, nadie conoce a nadie, el maestro no conoce al estudiante y los estudiantes no aprenden sobre sí mismos; en este contexto el maestro sólo puede

enseñar maneras lógicas, gustos, ideales y deberes genéricos. Ortega y Gasset (2013) habla de una pedagogía de adaptación que, movida por su miope utilitarismo, puede podar en el niño y el adolescente toda la fronda del deseo, dejando sólo aquellos apetitos que el maestro juzga practicables.

Se puede hacer una larga lista de problemas que se observan día a día en la educación, desde la mega estructura burocrática hasta lo micro del sistema, desde las políticas y normas hasta la planta física, desde el ambiente escolar pasando por la relación maestro–alumno y por el descubrimiento y desarrollo de los talentos. En esta dinámica todos los elementos están interrelacionados y se afectan entre sí, es un sistema de múltiples factores y dimensiones, con una estructura compleja, en su naturaleza y mucho más compleja en su comprensión.

Más allá, todas las situaciones enunciadas son manifestaciones de un problema mucho mayor: todos los ámbitos, elementos y mecanismos de la vida material o espiritual presentan los síntomas de la modernidad. Lo que está en crisis, dice Lanz (2011), es una civilización, es una lógica, es un modo de entender al mundo, es una manera de organizar la vida en ese mundo; es decir, está en crisis la propia lógica fundacional del paradigma que nos permitía pensar; sus fundamentos y en especial, una cadena de conceptos de esta modernidad que tienen que ver con la idea de la razón, que somete las ideas de ciencia, de progreso, de sujeto y subyuga también, la concepción de educación. Se ha dicho muchas veces que la crisis es asimismo un campo de posibilidades, de manera que también constituye esta, una oportunidad de pensar en posibilidades para la educación, un reto para pensar sin límites las potencialidades de la humanidad y su desarrollo.

Identificar y reflexionar sobre las expresiones de la racionalidad de la civilización moderna permite revelar sus principios y efectos, sus virtudes y defectos aun presentes; nos hace pensar en formas de eliminar padecimientos humanos. Igualmente nos hace recapacitar sobre los múltiples propósitos que tiene la escuela además de la instrucción, por cuanto debe ser escuela del sujeto, de la comunicación, de la libertad y la democracia; es decir debe tener una función educativa.

El sujeto humano en el contexto escolar más allá del enfoque técnico de currículo e inteligencia.

El mundo de vida escolar mantiene su atención en los contenidos curriculares y en la evaluación. La escuela es su currículo, el cual representa la influencia de las políticas y los paradigmas psicoeducativos imperantes en la cultura educativa y escolar.

En Latinoamérica los estudiantes asisten a clases en las que se imparten contenidos académicos dados por los docentes, quienes aplican estrategias centradas fundamentalmente en la lectura, la escritura y la memorización para presentar exámenes; en el mejor de los casos, buscan la comprensión de algunos sentidos. Los alumnos son calificados de bajo a alto rendimiento según resultados de las evaluaciones (exámenes orales y escritos) y valorados como malos, regulares o buenos según las notas obtenidas. En esto se centra esencialmente el transcurrir pedagógico en el ambiente escolar. Riera (2011) afirma que la gestión curricular es uno de los problemas más generalizados en el continente americano porque frente a una expansión de la oferta educativa no estuvieron previstos unos procesos organizativos, administrativos y de gestión curricular que hicieran posible la calidad, eficacia y eficiencia del aprendizaje pretendidos.

En esta lógica curricular no hay conciencia del valor de los sentimientos, motivaciones, intereses, necesidades internas y externas de los estudiantes. Se defiende el sistema alegando que la educación está centrada en el alumno, cuando en su estructura y proceso ni siquiera se conocen las características personales de los estudiantes como individuos, sólo son considerados como un colectivo que hay que enseñar.

El educando, sujeto del aprendizaje escolar, queda cercenado en el sistema. Aunque la escuela ha sido creada para ellos, en la realidad práctica del mundo de vida escolar el sujeto no es un individuo, sino parte de un colectivo, homogeneizado por los fines sociales de la educación y por las prácticas docentes que globalizan los

métodos, las técnicas y los procedimientos de enseñanza, sin considerar la condición única y particular de cada quien.

La escuela actúa normativamente con parámetros sociocéntricos o societarios, pero los niños y adolescentes no están recibiendo la formación y el apoyo necesarios para desarrollar sus talentos y personalidad; se queda en papeles el anhelado aprendizaje dado para aprender a aprender, a pensar, a convivir, a ser, a emprender, promulgados como propósitos de la educación global.

Por otra parte y como base, las estructuras que sustentan los procesos educativos institucionalizados se centran en la cognición del sujeto, despreciando la constitución sentimental, intuitiva y creativa del ser humano; además limitando las prácticas a una racionalidad instrumental suscrita en la técnica del currículo disciplinar que hace casi imposible incorporar nuevas teorías que se abran a una visión más humana de la educación.

Aunque se habla de desarrollo integral, los docentes tienen un conocimiento escaso de sus discípulos, no saben cómo lidiar con la heterogeneidad, con la diferencia, con la alteridad; no saben cómo se cultiva el temple, el carácter y las virtudes. Todavía la mayoría considera la inteligencia humana solo como rasgo cognitivo y medible a través de un cociente numérico que prevalece en todos los ámbitos académicos, sociales y culturales, y ven los talentos como expresiones extraordinaria artísticas o deportivas.

Estas posiciones limitadoras, que causan distorsión en la apreciación de la integralidad de las personas, han sido igualmente estudiadas y contradicho por algunos teóricos e investigadores, entre ellos Sternberg (2015), quien asegura que un concepto pobre y sesgado de la inteligencia, junto con la aplicación de pruebas para medirla, no solo repercuten en el ámbito académico, sino que cierran las puertas a las oportunidades sociales y educacionales basadas en mediciones que son demasiado restrictivas y que no se relacionan de acuerdo con las habilidades necesarias para tener éxito en la vida y en la escuela: “a muchas persona que son muy creativas y prácticas, ni siquiera se les da la oportunidad de hacer esta contribución. No solo se

les roba sus oportunidades, sino que las sociedades en que viven y también el mundo, se ven privados de los talentos”. (p. 437).

Por otra parte, al reconocer que el cerebro humano es un sistema de energía compuesto por trillones de células, no tiene sentido la búsqueda de un cociente de inteligencia fijo para cada individuo. Beauport (2014) afirma que la creencia de hace más de un siglo, en un sistema cerebral de características fijas, más que en un sistema cerebral de energía, le dio soporte a todos esos años de mediciones que han hecho daño a los individuos y han atormentado los sistemas escolares, para ser finalmente rechazados por las autoridades más destacadas a medida que entramos en el siglo XXI.

Los avances de la neurociencia sobre la organización y funcionamiento del sistema nervioso, muestran cómo los diferentes elementos del cerebro interactúan y dan origen a la conducta de los seres humanos, la compleja articulación entre el neocórtex, el cerebro límbico y el cerebro básico, evidencia la importancia de la cognición, la intuición, la creatividad, la afectividad y la socialización como procesos interrelacionados, esenciales en el desarrollo humano; por lo tanto su equilibrio, consideración e incorporación deberá ser un objetivo fundamental para resolver problemas de la educación, mediante la activación de estos procesos no considerados por la educación hasta ahora.

Visión paradigmática: cuestionamiento de los paradigmas psicoeducativos para el desarrollo del potencial humano.

La concepción de la educación pudiera estar reestructurándose significativamente en los últimos años dados los aportes de diversas disciplinas, de enfoques científicos de la neurociencia como las inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje; en todos ellos la noción del hombre y su potencial ha cambiado, dejando atrás posiciones limitantes del sujeto.

El ser humano y sus potencialidades se sometieron por muchos años a la medición y clasificación, desconociendo el proceso interno de aprendizaje. Estas concepciones

condujeron a los docentes a ser protagonistas de la educación, relegando al alumno a una posición de depositario de conocimiento, valorando únicamente el conocimiento acumulado a lo largo de los años de formación académica, omitiendo por completo otros rasgos como emociones, valores, habilidades, destrezas propias y el aspecto socio cultural del individuo.

Sobre este aspecto, al igual que en cualquier estudio científico, se requiere partir de conocer la influencia paradigmática sobre el área educativa y el desarrollo del potencial humano, sabiendo que el paradigma es un conjunto de creencias o teorías aceptadas por la generalidad de la comunidad científica que sirven como referencia básica no discutible para la actividad científica. Tal como lo expresa Kuhn (2004) “...ni la razón ni la empírica son los elementos que sostienen el conocimiento, sino la fe de las comunidades que los sustentan”. (p. 55).

En este sentido, importa aquí el análisis de los paradigmas psicoeducativos que han influenciado y orientado de distintas formas el proceso educativo, por cuanto han sido bases y fundamentos para la educación en los últimos tiempos y están plenamente vigentes, implícita o explícitamente, en el contexto escolar. Es decir, aunque han convivido en época, son diversos los paradigmas psicoeducativos que se han usado y se usan en el sistema escolar, como es lógico, proponen formas diferentes de entender los procesos educativos en sus distintas áreas: contrarias o complementarias; pero en consecuencia, su aproximación e influencia en el desarrollo social ha sido determinante.

Los paradigmas psicoeducativos implican para este estudio, lo que Phillips y Pugh (2015) llaman *teoría referencial de la tesis*, o lo que es lo mismo, el campo disciplinar de la investigación; resaltando que las áreas de educación y de psicopedagogía y dentro de ellas, desarrollo del potencial humano, el talento, las inteligencias múltiples, los procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos, son elementos propios del área y de la línea de trabajo y estudio de la investigadora.

Por tanto, el fin de analizarlos en este estudio consiste en desvelar las aportaciones y limitaciones que se derivan de los paradigmas: conductista, humanista, cognitivo, constructivista y sociocultural, para el desarrollo de talentos en los niños.

En este marco, los aportes de Hernández (2014) son útiles para iniciar el análisis de los diversos enfoques y teorías que más influencia han tenido en el ambiente educativo en los últimos años del siglo pasado y lo que va de este siglo. De ahí que la estructuración de los elementos constitutivos y algunos planteamientos de los paradigmas, según los presenta el cuadro que se muestra a continuación, sirven de guía para analizar y contrastar los argumentos que los representantes más significativos hacen de sus teorías, y de ahí poder interpretar lo que dicen sobre el desarrollo del potencial de talento considerando ¿qué problema tratan de responder?, ¿cuáles son sus fundamentos teóricos, supuestos teóricos y prescripciones metodológicas?, ¿cuál es la aplicación a la educación?, ¿cuáles objetivos y metas persiguen en la educación?

Cuadro 7. Áreas comparativas de los paradigmas psicoeducativos.

Paradigma Psicoeducativos	Problemática	Fundamentos epistemológicos	Supuestos teóricos	Prescripciones metodológicas	Aplicación a la educación	Metas y objetivos de la educación
Conductista	El estudio de la conducta observable.	Empirismo y positivismo.	El papel de las influencias ambientales en la determinación de las conductas.	Metodología experimental indicativa	Programas de reforzamiento, bases para el proceso de programación educativa.	Elementos esenciales del proceso, enseñanza programada.
Humanista	Estudio integral de la persona.	Fenomenología y existencialismo.	Siete mínimas sobre el humanismo.	La propuesta anti reduccionista.	Educación integral, desarrollo de la persona, autorrealización.	Ayudar a desarrollar la individualidad, apoyar en el reconocimiento como seres únicos, desarrollo de potencialidades.
Cognitivo	Estudio de representaciones mentales.	El influjo racionalista.	Modelos de procesamiento de información y de la representación del conocimiento.	La inferencia de los procesos y representaciones inobservables.	Aprendizaje significativo, adquisición de esquemas, estrategias cognitivas	Enseñar a pensar.
Psicogenético ó Constructivismo	Enfoque epistémico.	Constructivismo psicogenético.	Teoría de los estadios y equilibración.	Método clínico-crítico en la investigación.	Educación preescolar, primaria, media, superior, educación especial y en distintas áreas sociales.	Favorecer el desarrollo general del estudiante.
Sociocultural	Estudio sociocultural de la conciencia.	La mediación instrumental y social.	Reflexión sobre la zona de desarrollo próximo.	La diversidad metodológica.	Concepto de desarrollo de zona proximal, relación entre desarrollo y aprendizaje relacional, sistema auto regulador de la conducta.	Promover el *desarrollo aprendizaje de las funciones psicológicas superiores.

Autor: Soto (2018).

Paradigma conductista

El conductismo fue la fuerza dominante de la psicología en la década de los 60 del siglo XX; realizó aportes relacionados con la importancia del estímulo, los programas de reforzamiento y castigo y el modelamiento de la conducta, permitiendo explicar desde esta perspectiva una forma de aprendizaje producto de condicionamiento y la asociación de estímulos.

En este sentido, fundamentados en el empirismo y el positivismo, encontramos que el conductismo está centrado en las experiencias observables de forma directa, entendiendo por aprendizaje a aquel cambio de comportamiento originado gracias a la experiencia, situando a la experiencia como punto axial y fundamental para que se dé el aprendizaje. Aun cuando se reconoce la existencia de capacidades innatas en el individuo, estas están relacionadas principalmente a tareas primarias, reflejos y reacciones emocionales, ignorando completamente el desarrollo del ser y cualquier potencialidad presente en este.

El conductismo se interesó en la formación de hábitos. Ardila (2013), cita a Watson (2012), quien expresa que el hábito se caracteriza por ser adquirido (no innato), durable y perfectible (el aprendizaje aumenta la eficacia de la conducta habitual) e individual, ya que no es propio de la especie sino de una persona en particular.

De acuerdo con esto, todo hábito posee dos fases o períodos sucesivos: la formación, que consiste en una serie de transformaciones o modificaciones producidas por la repetición de un acto; y la estabilización, la fase de adaptación o equilibrio donde siempre hay modificación.

Por tanto, de acuerdo con el paradigma conductista, solo parte de lo que sabemos es aprendido; la teoría centra su interés en las causas ambientales observables de la conducta, haciendo a un lado los sentimientos, las explicaciones mentalistas y neurofisiológicas, dando prioridad al aprendizaje como modelador conductual y vehículo de supervivencia, pues, desde esta perspectiva, si sobrevivimos es porque hemos aprendido. (Watson, 2012; Ardila, 2013).

Estos postulados suponen algunas desventajas, entre las cuales se encuentran el rechazo de estructuras internas y procesos cerebrales, deshumaniza al individuo, excesiva rigidez en los contenidos, fomenta la pasividad y enfatiza la memorización, suprimiendo el significado de lo que se aprende; igualmente opaca la motivación intrínseca por lo que el cambio en la conducta o aprendizaje ocurre por interés en el estímulo y no por convicción.

Paradigma humanista

El movimiento humanista forma parte de la visión fenomenológica y no es exclusivo de ninguna disciplina en particular; se ha manifestado, en los últimos tiempos, en todos los aspectos del pensamiento humano y en todos los aspectos de la interacción humana. Los más grandes problemas de nuestro tiempo son ahora los problemas humanos. Sin embargo, de acuerdo con este paradigma, las personas poseen grandes virtudes que orientan su crecimiento en tendencias creativas y en un desarrollo continuo.

Por consiguiente, la característica que marca el paradigma humanista, es el énfasis en los valores creativos y el impulso hacia el despliegue del verdadero potencial humano, por tanto, la educación debe respetar las tendencias naturales del individuo para no interferir la expresión de su espontaneidad. (Maslow, 2005; Roger, 1982).

En consecuencia, cada individuo posee características particulares, estas pueden ser intelectuales o no intelectuales. Dentro de estas últimas se encuentra su temperamento, motivación, otros rasgos de personalidad, valores y aspectos afectivos y sociales que, aunados a otras propiedades fundamentales, son necesarios para lograr el éxito en los diferentes ámbitos de interacción con el mundo cotidiano.

En relación con lo anterior Maslow (2005) enuncia que cada uno de nosotros posee una naturaleza interior, esencial, de tipo instintivo, intrínseca, dada, natural; es decir, con un grado de determinación hereditaria apreciable, que tiende fuertemente a persistir. Pero también señala que son potencialidades y no realizaciones finales, por

lo que todo educador debe fomentar y ayudar el descubrimiento y desarrollo de dicho potencial. (D'Souza y Gurin, 2016).

Por tanto, la educación humanista involucra el “ser”, no solamente su mente; trata de integrar las destrezas intelectuales con todos los otros aprendizajes que son necesarios en la vida para lograr ser una persona autorrealizada, estas son habilidades relacionadas con los sentimientos, valores, intereses, creencias, elección, capacidad imaginativa, creadora, conductas, con énfasis en la autoevaluación. En su concepción, los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente, sino personas con afectos, intereses y valores específicos, a quienes debe considerarse en su personalidad total.

Este paradigma enfatiza el desarrollo humano de forma integral considerando sus particularidades, entre ellas el talento; sin embargo, en el campo pedagógico no ha sido lo suficiente valorado y aplicado. Como obstáculos en su comprensión y aplicabilidad, cabe mencionar algunas consideraciones importantes: al ser prácticamente un estilo de educación personalizada no aporta mucho al aprendizaje dado para grandes grupos, se enfoca más en la personalidad y menos en los conocimientos, se presenta gran dificultad en el manejo de los diferentes estilos de aprendizaje y en que plantea una concepción de estrategias que poco se pueden aprovechar para el desarrollo del ser; por otra parte no considera el aspecto social cultural dentro del desarrollo de la educación.

Paradigma cognitivo

Mientras el paradigma conductista tiene como objeto de estudio la conducta, las teorías cognoscitivas bajo el influjo racionalista se encargan de los procesos mentales que intervienen en lo que ocurre entre el contexto del sujeto y su comportamiento. El paradigma cognitivo abarca algunas teorías que se enfocan en el estudio de la mente humana; básicamente su propósito es investigar como el hombre piensa y aprende, como procesa, interpreta y como la memoria almacena información. Al respecto Neisser (2014) define la cognición como el acto de conocer, cuyo proceso inicia con

el ingreso sensorial, es decir lo que entra a través de los sentidos, que luego es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recordado o utilizado.

Bruner (1972), uno de los psicólogos cognitivos de la educación con mayor trayectoria, cuya obra causó un fuerte impacto con sus propuestas del aprendizaje por descubrimiento y acerca del currículo para pensar. Ausubel (1976), igualmente, durante la década de los sesenta, elaboró la teoría del aprendizaje significativo o de la asimilación, y fue uno de los teóricos que mayor inquietud ha demostrado por el análisis metadisciplinar de la psicología educativa y de los problemas educativos en contextos escolares (Guilar, 2009; Tomas, 2011).

Por su parte, Piaget (1999) fue uno de los primeros psicólogos en reconocer que nacemos como seres procesadores de información activos y exploratorios, y que, construimos nuestro conocimiento en lugar de tomarlo ya hecho, en respuesta a la experiencia; gran parte del desarrollo cognoscitivo es automotivado debido a que somos buscadores de conocimiento natural.

Por esa razón los psicólogos educativos de procedencia cognitiva se han interesado en resaltar que la educación debiera orientarse a lograr el desarrollo de habilidades de aprendizaje y no sólo el enseñar conocimientos. El estudiante debe además desarrollar una serie de habilidades intelectuales y estrategias, para conducirse en forma eficaz ante cualquier tipo de situaciones de aprendizaje (sean buenas o malas), así como para aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas de cualquier índole. Sin duda el énfasis es puesto en el sujeto, independientemente de cualquier situación instruccional, para que desarrolle su potencialidad “cognitiva” y se convierta en un aprendiz estratégico que sepa cómo aprender y solucionar problemas; pero esto no es suficiente, se puede comprender el proceso y no por ello mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza, es decir, se puede correr el riesgo de que sus postulados solo se queden en teoría sin implicaciones prácticas.

Aunque rechacen que los aprendizajes se realicen según el modelo conductista, sus teóricos sostienen que las personas adquieren destrezas y conductas de modo operante e instrumental. De igual manera, obvian que los procesos de observación y modelaje

intervienen en los factores cognitivos que ayudan al niño y jóvenes a decidir si lo observado se imita o no; también que mediante un modelo social significativo se adquiere una conducta y no solo empleando el aprendizaje instrumental. Se puede decir que algunos aspectos relacionados con la cognición quedan muy simplificados por cuanto estos no solo responden a procesos operativos.

Uno de los obstáculos que se perciben en el modelo de Ausubel (1976) y en el resto de los modelos cognitivos, es su excesivo sesgo racional con características propias de una instrucción con evidente orientación en particularidades receptoras y estáticas, como diría Cuéllar (2009). Pero más allá, los “organizadores formales” de este paradigma representan otro obstáculo para explicar los procesos del pensamiento y cómo solucionar los problemas, pues es sabido, que la sola actividad interna implicada en el aprendizaje receptor, no asegura que se pueda analizar, organizar o diferenciar lo que se estudia.

Sin duda, algunos de los aportes más importantes a la educación han sido las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas que promueven el aprendizaje satisfactorio. No obstante, estas solo hacen énfasis en el proceso de aprendizaje y las representaciones mentales que subyacen a la conducta, dándole poco valor al potencial humano contenido en el individuo, independientemente de que en algún punto el procesamiento e información no ocurra de la forma esperada.

Por otra parte, los aspectos mentales tales como la intuición o la imaginación quedan reducidos en este paradigma.

Por tanto, se deben considerar algunos aspectos limitantes en este paradigma tales como: relega los aspectos motivacionales y personales, da prioridad al estudio de la cognición por encima del plano afectivo, el papel del docente es reducido al de un guía, resta importancia a las condiciones colectivas y culturales y la influencia que estos pudieran tener sobre el individuo, de igual manera plantean que el conocimiento no está regulado por el medio externo sino por representaciones ya elaboradas.

Paradigma constructivista

Los antecedentes de este paradigma se encuentran en los trabajos de Piaget (2000), y tiene marcado énfasis en la epistemología genética. A partir de él sus discípulos han desarrollado importantes reflexiones y aplicaciones sobre cómo se aprende y como se conoce la realidad, es decir, sobre el origen y desarrollo del conocimiento y la cultura. A diferencia de otros paradigmas psicológicos, el constructivismo, muy de acuerdo con las nuevas tendencias de la ciencia, constituye un área de estudio multi e interdisciplinario, pues en su obra colaboran investigadores de diversas corrientes teóricas. El constructivismo principalmente busca dar respuesta al proceso de adquisición del conocimiento, considerando a este desde sus capacidades, habilidades, métodos y procedimientos. Se plantea el desarrollo personal enfatizando la actividad mental, para lograr el aprendizaje significativo, se debe fomentar la creación de situaciones de aprendizaje que permitan a los sujetos desarrollar sentimientos, valores, autonomía personal (moral e intelectual) y social. Para el constructivismo, aprender es arriesgarse a equivocarse, muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben considerarse como momentos creativos. Ante estos planteamientos del modelo constructivista, y de acuerdo con Glasersfeld (1996), se trata de una “noción muy simple e intuitiva, que con facilidad es adscribible a elementos del imaginario colectivo de la mentalidad utilitarista dominante, en el que sin la presión de un esfuerzo medido, en un ambiente lúdico y estimulante para su libre creatividad, resulta cautivador” (p. 25).

La persona no es solo producto del ambiente o el resultado de disposiciones individuales, sino una construcción propia que se produce día a día como resultado de su interacción. Para el constructivismo la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos, es en cambio la organización de métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber. No aprendemos sólo registrando en nuestro cerebro, aprendemos construyendo nuestra propia estructura cognitiva.

Los anteriores argumentos esbozan de manera genérica algunos de los principales enunciados que hicieron los teóricos constructivistas más representativos frente a la

relación enseñanza-aprendizaje; sin embargo, es importante dejar claras ciertas objeciones con relación al tema.

El constructivismo en su epistemología parte de dos principios fundamentales. El primero considera que el conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente. El segundo, se refiere a que la función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva. (Glaserfeld, 1996).

Son innegables los aportes del constructivismo, recalcan el valor de una actitud activa en el aprendizaje, y la crítica que en él se hace al memorismo, pues, está justificada en la tradición memorística de la educación, siempre que no se caiga en el extremo de anular la importancia que tiene la memoria en todo proceso de conocimiento; asimismo, aclaran que el desarrollo intelectual, afectivo, social y moral, no consiste solo en la recepción de información, ya que estos procesos tienen que obrar sobre nuestra estructura cognoscitiva y convertirse en formación, en criterio propio, en algo interiormente obtenido; no siendo así, es inconveniente hablar con propiedad de educación.

Si bien el constructivismo se constituye como una teoría de conocimiento activo que lleva consigo una declaración a favor de la diversidad y la tolerancia; sus aportes no facilitan que se plantee con propiedad los argumentos necesarios para dar cuenta sobre la acción educativa considerada en su conjunto. En este sentido, la ausencia de uniformidad en los criterios para definir lo que es en sí la postura constructivista, genera insuficiencia en aquellos razonamientos que pudieran guiar de manera más operativa los procesos de enseñanza más allá de enfocarlo en el proceso madurativo, cronológico, biológico del niño, para lo que establece etapas evolutivas en la niñez. Asimismo, la poca claridad manifiesta en cuanto a los problemas que intenta resolver, dificultan la operatividad de muchos de los aportes de este paradigma en el desarrollo del potencial humano en el contexto escolar.

Paradigma sociocultural

El paradigma sociocultural o constructivismo social, tiene como finalidad promover procesos de crecimiento personal en el marco social, así como desarrollar las capacidades que todos tenemos, al realizar aprendizajes significativos en interacción con otros en distintas situaciones.

El constructivismo social, aunque no niega las suposiciones del constructivismo psicológico, las considera incompletas, por lo que en este paradigma quedan en segundo plano. Argumenta que lo que pasa en la mente del individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que pasó en la interacción social; el origen de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica. Así, las relaciones intersíquicas determinan las intrapsíquicas.

Desde el aspecto social, Vygotsky (1993) plantea una propuesta que desvía la relevancia del proceso de aprendizaje como algo individual, valorando la significación que tiene la interacción social en el aprendizaje, haciendo ver que se aprende de manera más eficiente cuando el proceso ocurre de forma cooperativa. Aunque la enseñanza debe individualizarse tomando en cuenta las particularidades de cada sujeto, es necesario también que se promueva la colaboración, participación y trabajo grupal, lo que, a su vez, fomentará la práctica de habilidades sociales, la mediación instrumental y social.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, el maestro debe proporcionar actividades para “enseñar”; solo después que los alumnos con ayuda de él y/o de otros alumnos del grupo hayan intentado por sus propios medios moverse de su zona de desarrollo próximo, a través de un proceso de mediación, pasan de “no saber” a “saber “y de “no saber hacer” a “saber hacer”. (Vygotsky, 1993).

En contraste con el desarrollo del potencial humano, en la perspectiva de la teoría de Vygotsky relacionada con el aprendizaje, no son tomadas en cuenta aquellas acciones prácticas o físicas que el estudiante puede realizar por sí solo de manera autónoma. Por tanto, no llena las expectativas de una completa explicación sobre el

desarrollo de los sujetos, ya que sus planteamientos se orientan a demostrar cómo el alumno llega a ser parecido al profesor, circunstancia que hace evidente un desarrollo socialmente dirigido, según Pontecorvo (2003).

Vygotsky utiliza el significado de la palabra, como unidad para analizar la conciencia; sin embargo, algunos especialistas consideran que no proporciona elementos teóricos que expliquen cómo las categorías y los sistemas del código lingüístico definen el papel que cumple para representar y otorgar sentido a las funciones mentales. Por lo tanto, se pueden considerar algunas características restrictivas para el desarrollo potencial, como son: tratar de explicar la referencialidad proposicional y discursiva de modo amplio; no reunir las condiciones propias de una unidad que defina las relaciones interfuncionales de la conciencia, al integrarse como un componente semiótico y no como célula de esta. (Wertsch, 1988, p. 19).

En definitiva el paradigma sociocultural se enfoca en el contexto, la mente requiere como soporte los parámetros impuestos por el ambiente social para la construcción del aprendizaje, obviando las características personales, entre ellas el potencial de talento y las emociones de los niños y los jóvenes.

A partir de la reflexión y la investigación sobre los paradigmas psicoeducativos y a modo de recapitulación haremos una síntesis. Fue posible establecer posición desde lo epistemológico y lo pedagógico de los diversos enfoques teóricos, lo que permitió señalar algunas impresiones necesarias para el estudio. Resalta la importancia de elaborar mapas de los distintos programas, o líneas de exploración de la realidad educativa teórica y práctica para el desarrollo de la investigación en esta disciplina, pues, deja claro como son los modos originales de plantear los problemas epistemológicos y como intentan resolverlos.

Se puede afirmar que, aunque todos los paradigmas aquí propuestos han sido aplicados en la educación, la gran mayoría de ellos no nacieron ni se han diseñado como una teoría para la enseñanza, mucho menos como teoría para el desarrollo del talento humano; sin embargo, es necesario señalar que el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, como teorías de conocimiento, pretenden explicar “el aprendizaje”. Estos paradigmas no tienen entre sus metas argumentar, ni fundamentar, la realidad trascendente del hombre, sus objetivos principales están

dirigidos a dar una explicación del proceso de conocimiento, con supuestos e implicaciones en la comprensión de la persona humana incompletos, inconsistentes o complementarios en algunos de sus términos; aunque repito, son innegables sus aportaciones a la educación.

De las investigaciones en neurociencia, se puede inferir que se plantea el talento como un rasgo con cualidades inscritas en el genoma humano, pero determinadas por el ambiente; de ahí que la escuela y por ende la educación debería estar centrada tanto en identificar como en desarrollar el talento presente en cada niño, adecuando a su vez niveles y dominios de los elementos y herramientas escolares que satisfagan las necesidades de todos. Desde esta visión, luego de la contrastación de los distintos paradigmas psicoeducativos, es justo señalar que producto de este análisis se extrajeron elementos de los diferentes paradigmas que se acercan a una perspectiva del desarrollo del potencial de talento, tal como se aprecia en la siguiente Figura 2:

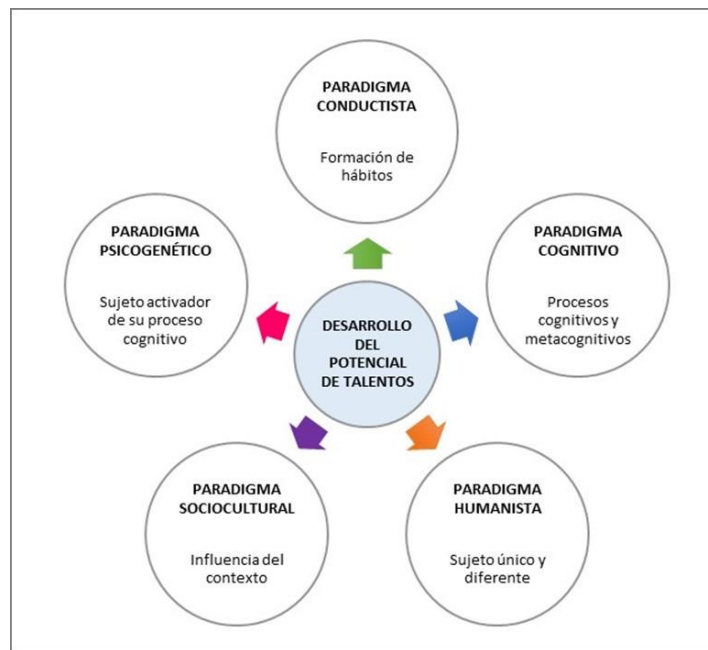


Figura 2. Factores que acercan los paradigmas psicoeducativos al desarrollo de potencial de talento.

Autor: Soto (2018).

Luego de revisar los principales paradigmas psicoeducativos que fundamentan el proceso de aprendizaje, se puede decir que el sistema educativo ha erigido como

pilares fundamentales la homogeneidad y no la heterogeneidad de los sujetos, la capacidad mental o la capacidad para resolver problemas, centrándose como tradicionalmente se viene haciendo, en aquellas asociadas al rendimiento o desempeño académico. La diversidad y necesidades pedagógicas en muchas ocasiones evocan más el déficit que la potencialidad, de modo que, como se observa en la siguiente figura, existen elementos y factores que alejan a los paradigmas de una perspectiva de Activación Humana para el desarrollo del potencial de talento.



Figura 3. Factores que alejan los paradigmas psicoeducativos al desarrollo de potencial de talento.

Autor: Soto (2018).

Una gran debilidad de nuestra educación y de las posturas teóricas educativas predominantes hasta la actualidad, ha sido centrarse básicamente en actividades que enfatizan el uso del hemisferio cerebral izquierdo y sus funciones racionales conscientes, descuidando la intuición y las funciones holistas y gestálticas del hemisferio derecho, y ni hablar de las funciones del cerebro límbico y del cerebro básico: emociones, hábitos, pretendiendo catalogar a todos los individuos bajo un

mismo postulado, obviando lo que verdaderamente significa reconocer y desarrollar las potencialidades y talentos presentes en cada sujeto.

Aun cuando cada uno de estos paradigmas ofrece diferentes posturas que tratan de explicar aspectos como: la concepción de la educación, objetivos de la enseñanza, estructura curricular y el papel que desempeñan los profesores y estudiantes en la práctica, se podría afirmar que no existe un paradigma que por sí solo contenga, contemple y explique satisfactoriamente el proceso de aprendizaje y desarrollo humano, tomando en cuenta al sujeto en forma holística. Más bien se aprecia la aplicación de estrategias respondiendo a necesidades específicas y propósitos perseguidos de forma puntual, pero ninguno centra sus postulados y sus procesos en el desarrollo de talentos.

Las soluciones apuntan al respeto de la dignidad humana, a la individualización y heterogeneidad de la educación. Al reconocimiento de los sentimientos, al conocimiento y manejo de las emociones. Es decir, se necesita una concepción de la inteligencia, de los talentos y sus potencialidades, que se perciba que ayuda a la gente y no que le alce más barreras, que contribuya a la activación de procesos humanos cognitivos, metacognitivos, intuitivos, creativos y sociales en el mundo de la vida escolar.

Visión problemática: de la realidad a las interrogantes

Los aspectos antes expuestos muestran que el desarrollo del potencial humano se encuentra ausente en la realidad sociocultural y educativa, en este sentido, podemos afirmar que la acción escolar no está centrada en el estudiante y mucho menos en su potencial de talento, su centro son los contenidos curriculares y su evaluación; así como el énfasis de la organización y funcionamiento institucional es lo administrativo. El maestro en su rol de autoridad, pretende, por una parte, que todos aprendan de igual forma mediante un trabajo mecanizado, cuyos métodos se basan en la lectoescritura vista como un conjunto de habilidades divisibles y el cálculo como un saber cosificado que debe ser repetido y ejercitado. Por otra parte, no ha aprendido

a trabajar con las diferencias, a identificar potencialidades ni a desarrollar el carácter y las virtudes de sus alumnos. En este contexto se menosprecia la constitución sentimental, intuitiva y creativa del ser humano.

Por eso, la gran mayoría de los niños y adolescentes que no encajan en este sistema escolar, se sienten desvalorizados al no tomarse en cuenta sus sentimientos, necesidades, habilidades e intereses, se sienten irrespetados por sus diferencias personales, sufren vergüenza ante el juicio negativo de su maestro, experimentan temor por la evaluación punitiva permanente, no aprenden a elegir ni a tomar decisiones con criterio, están aburridos en la mayoría de las clases por lo que tienen poco deseo y por lo tanto poca voluntad para realizar las actividades escolares, sienten estrés y ansiedad, aprenden a competir con el prójimo y suprimen la solidaridad. Como consecuencia, los estudiantes reaccionan o reproducen este trato con los demás, manifestando rebeldías, aislamiento o huyendo de la escuela; cuando esto ocurre, la escuela, y la sociedad por defecto, los etiqueta como flojos, fracasados escolares o desertores, y a priori se emiten diagnósticos, tales como bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje, dislexia, déficit de atención e hiperactividad, autismo, entre otros. La diversidad se etiqueta para colocarla en otro lugar y justificar de ese modo la exclusión implícita o explícita.

En este contexto la organización, las prácticas y la comunicación escolar están alejadas del desarrollo del potencial humano, la escuela no está cumpliendo a cabalidad con su función social y humana, conllevando al sujeto a afectarse internamente, sintiendo malestar, rabia, miedo, inconformidad, lo que unido a otros males sociales producen condiciones que pueden generar acciones negativas: pasividad, agresividad y violencia, conductas que con el tiempo resultan difíciles de remediar. La escuela tiene responsabilidad en el sano desarrollo del potencial de talentos del estudiante, lo cual es una necesidad y un derecho del ser humano, no hacerlo tiene repercusiones importantes en el bienestar personal y social.

Se puede decir que aunque diversas teorías han intentado establecer vías para resolver la crisis del conocimiento en el área sociocultural y educativa, los aportes de los paradigmas psicoeducativos no han dado respuestas integrales al problema de la

educación institucional; se requiere por tanto, caminos teóricos y pedagógicos más holísticos que coloquen al sujeto en el centro de la educación y permitan desarrollar el potencial humano. De allí que nos preguntemos:

- ✓ ¿Cómo generar una teoría que represente al ser humano de una forma integral, holística, que supere la fragmentación, la visión parcelada, reducida?
- ✓ ¿Cómo observar el potencial de talento humano?
- ✓ ¿Cuáles son los componentes que pueden configurar un constructo teórico relacionados con activación de procesos humanos para el desarrollo del potencial de talento en el contexto escolar?
- ✓ ¿De qué manera se puede desarrollar y formar el potencial de talento humano?
- ✓ ¿Qué características podría tener una pedagogía activadora del potencial?

Propósitos de la investigación

En función de las interrogantes se vislumbran las intenciones del estudio, así desde una posición general se pretende:

Generar la Teoría de Activación Humana para el Desarrollo del Potencial de Talento en el Contexto Escolar

Desde una posición específica relacionada con la metódica y la acción investigativa se intentó:

1. Preconfigurar desde un análisis crítico de los contextos sociales y educativos, paradigmáticos y escolares la necesidad de una teoría de la Activación Humana.
2. Configurar un marco referencial a partir de teorías científicas y antecedentes intrínsecos que evidencie cómo se identifica el potencial de talento en el contexto escolar.
3. Reconfigurar la racionalidad epistémica a través del entretrejo de los componentes: elementos, principios y dimensiones de la teoría de la Activación Humana.
4. Proyectar el proceso pedagógico activador del potencial de talento humano.

TEJIDO II

CONFIGURACIÓN EPISTÉMICA DEL DESARROLLO DEL POTENCIAL DE TALENTO HUMANO

Siguiendo el diseño que guía la presente investigación, la segunda parte del informe corresponde a la fase de Configuración. Después de presentar la primera parte, desplegada como la visión contextual, la visión paradigmática, la visión problemática del estudio, se preparó este segundo recorrido que generó una posición teórica y una empírica respecto a la realidad investigada.

Así, el primer tramado de este tejido plantea el tránsito vivido hacia las referencias teóricas con respecto a las que ya la investigadora toma las posturas sobre las que construirá el tejido teórico producto de esta tesis doctoral. El segundo tramado muestra la experiencia de un importante antecedente intrínseco que da cuenta de un proceso teórico práctico vivenciado a través de dos investigaciones que le proporciona a la teorización general derivada de esta tesis un elemento ético investigativo de gran importancia epistémica, debido a que se puede ilustrar el valor contextual y educativo de un constructo que se fue desarrollando desde una realidad transcompleja.

Huellas de las teorías del desarrollo de la inteligencia en la formación profesional.

En toda investigación se debe seleccionar un campo de estudio que motive y apasione al investigador, lo que corresponde al plano de su *autoconciencia*. Al enfocarse, según su consideración particular, en la apropiación y determinación de su objeto de estudio, se reflejará su historia personal y profesional, su progreso intelectual, su sensibilidad y crítica frente a hechos o situaciones que se derivan de su contexto inmediato, social y global.

En 1979 la Escuela Superior de Educación de Harvard llevó a cabo una investigación en la que el tema central fue la naturaleza del potencial humano; la misma fue asumida por la fundación Bernard Van Leer de la Haya. El equipo, coordinado por Howard Gardner, presentó en 1983, como producto de la investigación, la publicación “Estructuras de la Mente”, cuyos aportes planteados en esa obra, propiciaron un cambio radical sobre la concepción y naturaleza de la inteligencia humana que ha influenciado progresivamente diversos ámbitos disciplinares desde la fecha hasta ahora.

En lo que respecta a la educación, la teoría de las Estructuras de la Mente o Teoría de las Inteligencias Múltiples como mejor se le conoce, ha sido aplicada de diversos modos, tal como lo muestran el Proyecto Zero de Harvard, el Proyecto Spectrum, Arts PROPEL, entre muchos otros a nivel mundial.

También para esta investigación, la teoría de las Inteligencias Múltiples constituye un referente teórico importante junto con algunos enfoques de la neurociencia, tal como se planteará más adelante. Pero, además de estos referentes, también son de gran valor los aportes de teorías que han alcanzado trayectoria internacional las cuales han sido impulsadas por venezolanos.

En este orden de ideas, el Dr. Luis Alberto Machado, es distinguido como uno de los representantes a nivel mundial relacionado con las investigaciones sobre inteligencia y sobre diferentes técnicas y herramientas para aprender a aprender. En 1975 presentó sus ideas en un libro que llamó *La Revolución de la Inteligencia*, las cuales fueron ampliadas en otras obras escritas que trascendieron: en los niños y jóvenes que se beneficiaron del programa *aprender a pensar* desarrollado a partir de su gestión como ministro de la inteligencia en Venezuela; en los docentes que se formaron en el área; y en prominentes investigadores que fueron influidos por él, como Reuven Feuerstein, Miguel López Melero, Margarita de Sánchez, con los que colaboró y construyó trabajos invaluable en Israel, México y China, donde sus versiones de programas para el desarrollo de la inteligencia aún tienen plena vigencia.

En 1979 y hasta 1984 formó parte del equipo del gobierno venezolano, desde allí invitó a los investigadores antes nombrados, también a Edward De Bono y a Robert

Stenberg, a participar en programas para el desarrollo social y educativo. La Unesco (1984) reconoció el esfuerzo de cinco años de trabajo, valorándolo como un experimento pedagógico y cultural que puso en marcha mecanismos institucionales de todo tipo para promover el perfeccionamiento de la inteligencia humana en un país latinoamericano.

Mi ingreso a la profesión docente, siendo aún estudiante de Educación Especial, en los primeros años de la década de los 80, coincide con este período interesante de desarrollo social y educativo venezolano. El Ministerio de la Inteligencia trajo al país e incorporó los mejores teóricos internacionales que para ese momento estudiaban el desarrollo de la inteligencia, cuyos aportes todavía hoy son vanguardia. De igual forma se organizaron equipos de venezolanos para coordinar los proyectos, entre ellos: Margarita de Sánchez, David Vivas, Natalio Domínguez, Beatriz Manrique, Carlos Ruiz Bolívar, entre otros; incorporando al sistema educativo programas como Aprender a Pensar, Desarrollo de Procesos del Pensamiento, el programa de Desarrollo Instrumental, Estimulación Temprana, Creativa, Ajedrez para la escuela, posteriormente la Psicolingüística, el Constructivismo, los cuales marcaron un hito en la capacitación colectiva tanto universitaria como de la comunidad de educadores nacionales. Algunas instituciones lograron capitalizar estos procesos mientras duraron los programas; la escuela donde trabajaba para ese entonces fue una de estas.

Lamentablemente duró poco en Venezuela, y la posibilidad de llevar a la práctica los conceptos, teorías y programas futuristas para la época se vieron interrumpidos por la política partidista, a cada cambio de gobierno se rompe la continuidad, como ha sido habitual en Latinoamérica, sin valorar la calidad y aportes de los mismos. Sólo uno permanece hasta nuestros días: el sistema nacional de orquestas.

Este ejemplo a resaltar, representa la validez y pertinencia que el Maestro José Antonio Abreu, dio a las ideas del Dr. Machado en su dirección frente al Sistema Nacional de Orquestas venezolanas, por cuanto este proyecto ha demostrado que efectivamente desarrolla el potencial de quienes participan en él, sobreviviendo como faro de inteligencia para nosotros y para el mundo. El Maestro Abreu ha demostrado una y otra vez la posibilidad real de conformar una orquesta, reuniendo grupos de

niños sin ningún tipo de conocimiento de música y poniéndolos a tocar, en unas semanas, las más hermosas sinfonías de grandes músicos de la historia, dándole a la música un valor de salvación y transformación social.

Esta muestra de la racionalidad política instrumental de la educación, permite poner en evidencia y comprender como los procesos políticos han contribuido de manera contundente a obstaculizar el progreso de los sistemas sociales y desarrollo del país, al quedar la educación subordinada a los vaivenes partidistas de cada nueva hegemonía política. Lo que permite asegurar que el sistema educativo requiere, por una parte, de políticas más independientes de los avatares de la partidocracia, y por otra, de docentes más capacitados, mejor formados, que se atrevan a mejorar continuamente su práctica pedagógica, aprovechando los aportes teóricos en forma independiente a favor de sus prácticas y del estudiantado.

Teorías influyentes en la formación de la investigadora

Es así como para comprender la responsabilidad de la educación formal en el desarrollo del potencial humano, sirve mucho haber vivido la experiencia de la profesión docente; de esta forma cualquier juicio será considerado como autocrítica. Así también cada cambio y mejora en relación con este sagrado deber se vive a través de la transformación de sí mismo, de un proceso de aprendizaje y reflexión sobre la acción pedagógica, muchas veces enfrentando al status quo establecido en el sistema escolar, que obliga a permanecer en un supuesto estado de equilibrio en la creencia de que todos deben hacer lo mismo y tratar igual a todos los niños, sin respetar sus diferencias, cayendo en la búsqueda de la homogenización, en detrimento de la heterogenización como un valor favorecedor de la educación.

Por otra parte, se puede advertir que también suele suceder en el ambiente escolar la asunción de lo que se “manda”, por lo que se tiende a dar por hecho lo que cualquiera nos dice. Esto sucede lamentablemente cuando el docente no se involucra, no estudia ni reflexiona, sobre su acción educativa; por eso, cualquier decisión en el correcto uso de una teoría o no, siempre debe ser evaluado en y por sus principios

teóricos y por sus consecuencias prácticas. De esa forma, lo que dicen las teorías y lo que hace el profesor en su práctica no se convierte en una acción mecanizada, si este asume un pensamiento crítico y cuestionador.

Algunos de los programas más significativos en los que la investigadora tuvo la oportunidad de participar como docente, desde donde se dio su devenir como investigadora, son: Aprender a Pensar en la primera mitad de los años 80; Enriquecimiento Instrumental aplicado a la Educación Especial entre los años 1985 a 1990 y Desarrollo de Procesos del Pensamiento años 90. Gracias a ellos se gestó en ella la curiosidad y el interés en el tema del desarrollo potencial, cuyos exponentes marcaron pauta en los posteriores trabajos de investigación que desarrolló como antecedentes de esta tesis, a continuación se presentan: Teoría Triádica de Robert J. Sternberg, Teoría de Desarrollo Instrumental De Reuven Feuerstein y Teoría del Pensamiento Lateral de Edward De Bono

Teoría Triádica de Robert J. Sternberg.

La inteligencia es vista por Sternberg (2009) de manera dimensional. En su teoría triádica vincula tres dimensiones de la persona, a las que llamó subteorías y son el sustento de esta propuesta. Desde esta concepción el autor concretó junto a Margarita de Sánchez una estructura y programa operativo que se ha desarrollado desde 1980 en instituciones de educación media y superior sustentados en los principios que se sintetizan en la *subteoría componencial*, *subteoría experiencial* y en la *subteoría contextual*.

La subteoría componencial forma parte del mundo interno de la persona, relacionado con el razonamiento analítico y académico que consiste en investigar, planear y ejecutar. Los procesos mentales que la constituyen son de tres tipos:

- ✓ Metacomponentes o procesos directivos: Son el espacio intelectual que estructura las conductas, planean, dan seguimiento y evalúan la resolución de problemas, además son útiles para la mejora continua ya que permiten tomar

decisiones y automonitorear la ya mencionada toma de decisiones, también ayuda a mejorar mecanismos de autocorrección, los cuales son importantes para los estudiantes ya que al darse cuenta de sus errores ellos mismos buscarán mejorar.

- ✓ Componentes de ejecución o procesos ejecutivos: Estos procesos ayudan a que el pensador pueda producir nuevas habilidades de solución de problemas y sea más activo ya que permite tomar decisiones fundamentales, porque sirven para llevar a cabo aquello que los metacomponentes ordenan. Se necesitan otros procesos mentales para procesar la información, dar significado, establecer relaciones y aplicaciones. En otras palabras, ayudan a transferir la información de un ámbito a otro.
- ✓ Componentes de adquisición de conocimientos o procesos de aprendizaje: Estos procesos son muy importantes para la enseñanza y el aprendizaje, ya que permiten examinar la situación problema fijando la diferencia entre datos importantes y aquellos sin trascendencia. Estos procesos son especializados y se enfocan en asimilar datos en momentos de indeterminación, por eso es importante enseñar los mecanismos de selección y búsqueda de información para que los datos observados lleguen a formar una estructura y no sean solo datos solitarios

La subteoría experiencial busca originalidad e innovación, también explica la relación de la persona con el mundo externo y la manera en que conduce su experiencia en las situaciones habituales con su razonamiento creativo. Los elementos que la integran son de dos clases:

El primero y como aspecto central de la inteligencia, lo constituye la capacidad para enfrentar y resolver nuevas tareas en situaciones novedosas. Para lograr excelentes resultados, el individuo debe perfeccionar la intuición y perspicacia, sin embargo, la calidad de los resultados en estos casos depende de los cambios ambientales, no solo de los intentos del individuo para salir triunfante de estas experiencias.

Al segundo aspecto, Sternberg lo llamó automatización, marcando la diferencia entre novatos y expertos. Implica que tan pronto se descubren las experiencias nuevas se vuelven parte de la rutina. La automatización no puede interpretarse como sinónimo de mecanización; por el contrario, es un proceso cognitivo profundo que incluye el incremento de pasos que le permitan a la persona mejorar el autoconocimiento y ahorrar tiempo, lo que significa necesariamente la toma de conciencia que permite al sujeto adaptar su respuesta a los lugares y momentos precisos.

La subteoría contextual implica la solución de problemas, hace mención a la forma en que la persona se desenvuelve en su entorno, al razonamiento práctico, exitoso y adaptivo. Los componentes que la conforman son de tres tipos: Adaptarse al ambiente, modificar el ambiente para servicio de las necesidades propias y abandonar el ambiente cuando las otras dos alternativas no son factibles.

... .Sternberg (1998) explica que lo ideal es que el sujeto pueda reconocer la conducta más apropiada para cada situación. Ante circunstancias críticas, es necesario poder reconocer si lo mejor es acostumbrarse al ambiente y tolerar lo que venga, o cambiarlo a su favor, o prescindir y salirse de la situación; en cualquier caso las tres alternativas son elecciones inteligentes.

La adaptación positiva al ambiente, así como la selección y moldeamiento de ambientes relevantes para la vida y habilidades propias del individuo, es el concepto que Sternberg expone sobre la inteligencia. La combinación de las tres subteorías propuestas arroja como resultado seis pasos.

1. Información acerca del objetivo a seguir
2. Investigación.
3. Creación de estrategias.
4. Establecimiento de los pasos claros a seguir.
5. Creatividad.
6. Implementación.

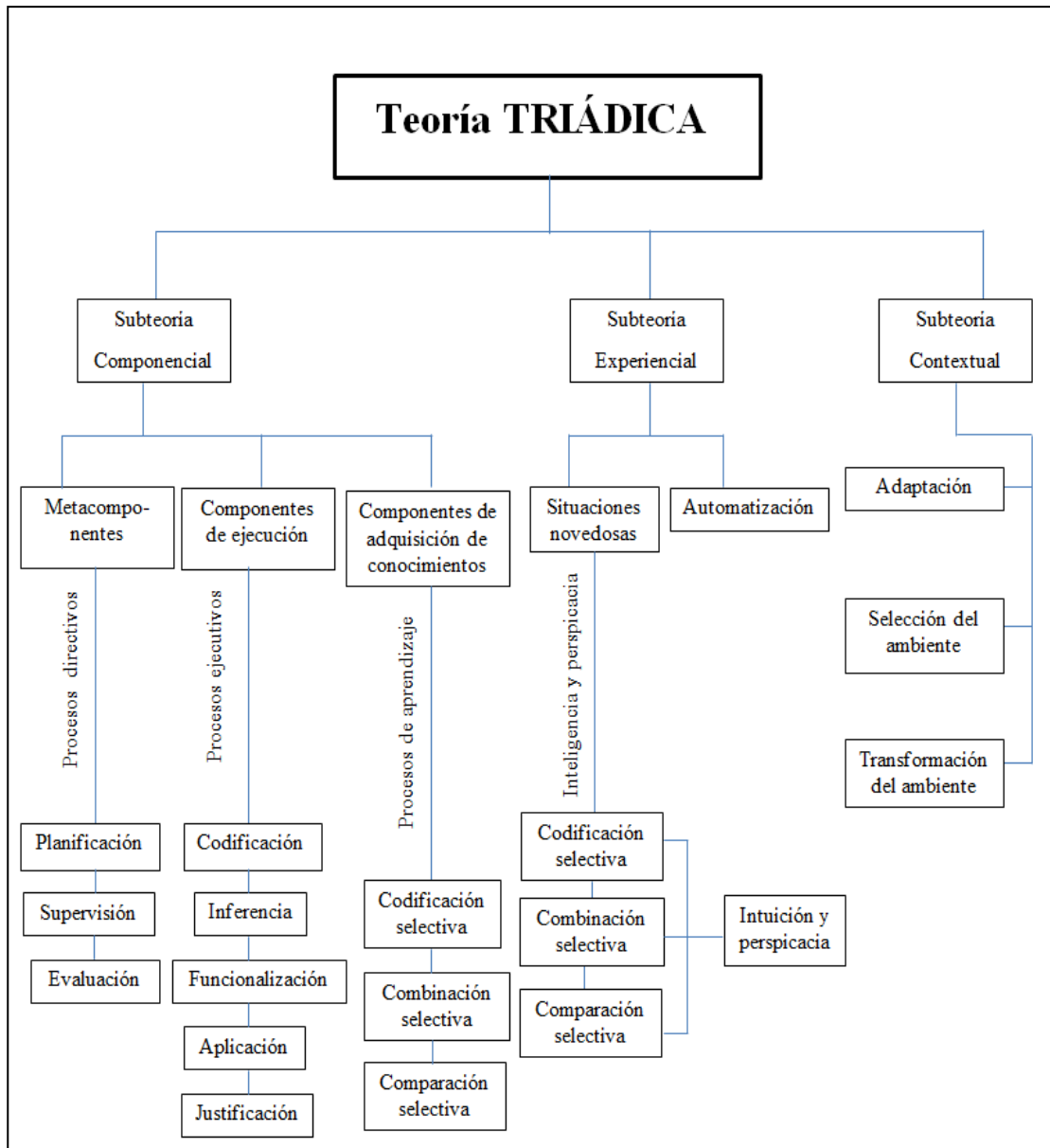


Figura 4. Teoría TRIÁDICA.

Fuente: Adaptación apoyada en Gardner, 1999.

Teoría de Desarrollo Instrumental de Reuven Feuerstein

La inteligencia, según Feuerstein (1993), es un conjunto de habilidades y procesos cognitivos que se activan para enfrentar nuevos desafíos y con ello la capacidad para aprender de la experiencia. Su aporte fundamental es que esas habilidades mentales pueden ser enseñadas a los niños y pueden ser remediadas en caso de estar débiles para ayudar a pensar más eficiente y efectivamente.

Como explica Feuerstein en su teoría de la modificabilidad cognitiva estructural, el individuo es un sujeto abierto al cambio, con un pensamiento flexible, receptor y dinámico a la intervención positiva de otro individuo. Se fundamenta en los siguientes planteamientos:

- ✓ Una concepción de inteligencia como capacidad dinámica del individuo.
- ✓ La construcción de ambientes modificantes.
- ✓ La modificabilidad cognitiva estructural como capacidad propia del individuo.
- ✓ La experiencia del aprendizaje mediado y el valor de la interacción humana.
- ✓ El mapa cognitivo como base de la comprensión de las diferencias entre los individuos.
- ✓ La evaluación dinámica de la propensión al aprendizaje como dispositivo que permite la detección de los procesos del pensamiento en el individuo.
- ✓ El programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein como herramienta práctica que permite llevar a la realidad el mejoramiento de la inteligencia.

Su teoría de *modificabilidad cognitiva estructural* asume la condición del individuo para posibilitar cambios activos y dinámicos en sí mismo, tomando un rol de generador o productor de información. Esta teoría sigue la dirección de la psicología cognitiva, el crecimiento de la cognición y de los procesos que participan en ella (atención, percepción, memoria, etc.), así como el estudio de cómo se adquiere la información, su almacenamiento, su codificación y transferencia. Desde este panorama el organismo humano tiene la capacidad de cambiar su sistema de funcionamiento, al ser el razonamiento una respuesta adaptativa, en otras palabras, un proceso dinámico de autorregulación. Estas transformaciones estructurales pueden

cambiar la dirección del desarrollo, consiguiendo procesos cognitivos de orden superior que puedan persistir.

Esta teoría explica tres condiciones que definen esta modificabilidad estructural, que son la estabilidad, la permanencia y la permeabilidad, como también plantea dos modalidades que determinan el crecimiento cognitivo diferencial de un individuo: la experiencia de enseñanza mediada que permite una interacción activa entre las fuentes internas y externas de estimulación y la exposición directa del organismo de los estímulos del ambiente se refiere a los cambios que producen estos estímulos en las características psicológicas determinadas genéticamente. Además, señala que hay dos tipos de causas que actúan en el desarrollo cognitivo: las causas proximales que tienen que ver con el déficit de una enseñanza sistematizada y las causas distales relacionadas con los factores orgánicos, ambientales, genéticos y madurativos.

Según esta teoría, es muy importante la intervención de un mediador (sea educador, tutor, padre u otra persona relacionada con la educación del individuo) ya que ejerce un rol fundamental en la transmisión de estímulos, siendo un emisor de cultura.

El potencial de aprendizaje es un tipo de interacción entre el individuo y el mundo que lo rodea, ciertos estímulos del medio ambiente son detenidos por un mediador, quien selecciona, reordena y agrupa los estímulos ordenándolos en función de una meta específica. En este caso el mediador funciona como facilitador, permitiendo que el individuo integre una amplia gama de estrategias cognitivas y procesos, que más resultarán en comportamientos considerados pre-requisitos para un buen funcionamiento cognitivo.

El mediador cambia el orden de algunos estímulos transformándolos en un proceso ordenado. Lleva al individuo a enfocar su atención no solo en el estímulo escogido sino hacia las relaciones entre este y varios estímulos y prever los resultados, su finalidad es obtener propósitos determinados, organizar, describir y agrupar el mundo para el individuo. Este potencial de enseñanza puede ser ofrecido a todos los individuos a cualquier edad, pero el propósito debe ser la utilización de una modalidad apropiada.

El desarrollo del individuo sería el resultado de la combinación de los dos tipos de experiencias antes descritas, la exposición directa a los estímulos del medio y la experiencia de aprendizaje mediado, por la que se transmite la cultura, y no el resultado de la maduración, viendo de esta manera una intencionalidad.

El modelo de enriquecimiento instrumental y sus aplicaciones educativas, expone el mapa que permite analizar el comportamiento cognitivo del individuo en relación con las características de las tareas; plantea que las destrezas del pensamiento son obtenidas a través de la experiencia de enseñanza mediada, establece los medios para la apreciación y comprensión de su propia cultura y para actuar inteligentemente dentro de ella. Cuando este proceso se rompe se conoce como deprivación cultural y puede empobrecer las capacidades intelectuales de los niños. Este modelo también permite tener en cuenta y no olvidar que el individuo busca y crea nuevas posibilidades porque es modificable en lo social e individual. Por esta razón, se asume que la inteligencia es un procedimiento de autorregulación dinámica que se modifica en interacción con los elementos del medio

Cuando las personas se someten a un programa intencionado de desarrollo de funciones cognitivas, se ponen en juego competencias tales como anticipar conductas, planificar determinados comportamientos, inferir, decidir, optar, sentimientos de auto competencia, etc. Es decir, que el funcionamiento de los procesos cognitivos no se refiere exclusivamente al rendimiento académico, sino que necesariamente afecta las otras dimensiones del desarrollo.

Esta modificabilidad lleva al educador a una “actitud modificadora activa”. Esta actitud ayuda en la corrección de sus deficiencias, especialmente en las estructuras básicas del pensamiento, para que ellos estén aptos para regular la marcha de su desarrollo.

Es importantísimo que el docente sepa reconocer en el aula aquellos niños que no han aprendido a pensar coherentemente, ya que son capaces de aprender de la experiencia o de beneficiarse de la enseñanza, tienden a reaccionar impulsivamente ya que no tienen un aparato con el cual organizar, guardar y rehusar la información masiva que los rodea, sin tener medios para resolver y procesar.

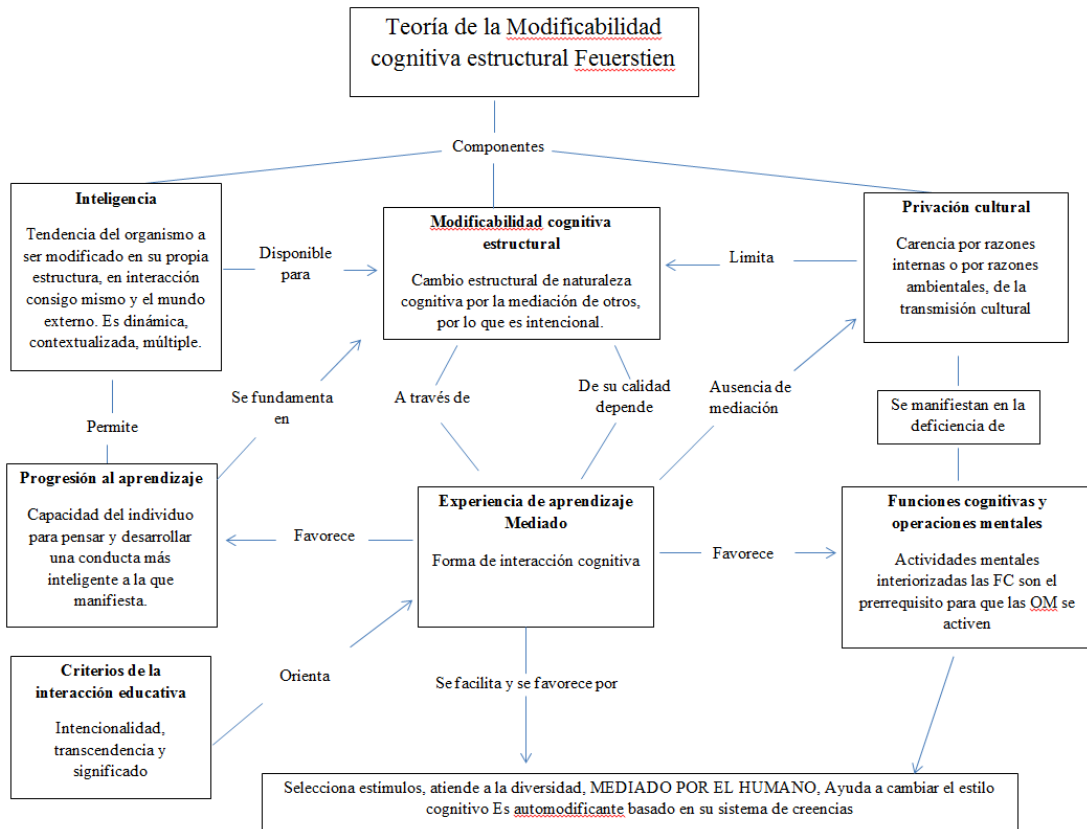


Figura 5. Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural.
Fuente: Feuerstien (1993).

Teoría del Pensamiento Lateral de Edward De Bono

Para De Bono (1985), poseer inteligencia no equivale a saber pensar. Su aporte es la incorporación del término “pensamiento lateral” al ámbito del estudio de la inteligencia, colocándolo como punto divergente para el desarrollo humano. Lo concibe como una actitud y un proceso intencionado para concebir nuevas ideas, mediante la conformación de esquemas conceptuales: intuición, y el desafío de otros nuevos: creatividad. Así mismo considera la creatividad como una actitud y un hábito mental cuyos principios y técnicas para desarrollar este tipo de pensamiento están relacionados con el reconocimiento de las ideas dominantes, la búsqueda de

diferentes maneras de observar las cosas y reducir el rigor y control del pensamiento vertical.

El pensamiento creativo se puede aprender deliberadamente, como una disciplina. Al traer a la conciencia el pensamiento lateral, se puede diferenciar de un pensamiento lineal, secuencial o lógico; el proceso consiste en eliminar momentáneamente la forma habitual de resolver las cosas, reflexionando, en cambio, a través de un camino o modelo nuevo. Para el desarrollo su teoría De Bono operacionaliza estrategias que promueven el pensamiento creativo, algunas de estas estrategias son: los seis sombreros para pensar, la pausa creativa, el foco, el cuestionamiento, alternativas, el abanico de conceptos, la provocación y el movimiento, la aportación del azar y técnicas de sensibilización. Todas estas formas buscan la identificación consciente de las diversas maneras de pensar, con las que cotidianamente interaccionan los sujetos consigo mismos y con el contexto, evidenciando estos procesos complejos de manera práctica.

Como síntesis interpretativa sobre las aportaciones que las teorías antes presentadas tienen sobre el proceso educativo, es propicio señalar una gran falla de los sistemas de enseñanza, manifiesta en la dificultad teórica y práctica de los docentes para sustentar o rechazar la validez de las teorías y argumentar su orientación pedagógica.

Por eso, la labor de la investigación en pedagogía tiene que estar encaminada a desarrollar su teoría y su práctica. En este sentido, debe apuntar a generar un "corpus" de conocimientos propios, ideográficos o representativos, como hipótesis o supuestos de trabajo para explicar el comportamiento de los sujetos en procesos de aprendizaje en términos de múltiples factores; además, tiene que asumir una actitud crítica y a la vez creativa de los paradigmas, las ciencias y las disciplinas influyentes en la acción pedagógica.

Como antecedente de este estudio, se puede expresar que tanto Sternberg, como Feuerstein y De Bono, parten del convencimiento del potencial del sujeto para desarrollar su inteligencia; todos han demostrado con sus teorías avances en los procesos mentales, cognitivos y creativos interviniendo con programas de enseñanzas

aplicados en diversos ambientes. Al haber utilizado estas teorías en mi actividad pedagógica, es natural observar una marcada impronta en mí, sobre todo porque he comprobado en la práctica cómo funcionan sus métodos en la educación y la utilidad de sus aportes. No obstante, sin minimizar las relevantes contribuciones para el desarrollo cognitivo, estos autores no han considerado todos los aspectos del ser, por cuanto dejan de lado factores emocionales, espirituales y corporales; además, no dejan claro cómo descubrir las potencialidades del sujeto.

Teorías referentes de la tesis

En este tramado se estructuró lo que Phillips y Pugh (2015) denominan teoría de enfoque de la tesis, la cual continúa una línea narrativa que promueve un modo diferente de abordar un estudio, en este caso, el potencial del talento. Con esta intención se exponen aquí brevemente conceptos teóricos fundamentales, agrupados en subtítulos cuyos contenidos representan síntesis que vienen a sustentar inicialmente una perspectiva de Activación Humana revelada en una serie de aspectos que quedaron ampliados significativamente en la teoría emergente de esta tesis.

En el campo de la educación se ven coartadas las oportunidades de éxito del sujeto, dada la visión limitada que se tiene sobre la plasticidad y las potencialidades cerebrales; de manera que no se puede desarrollar lo que no se considera, lo que no se conoce, lo que no se practica.

Pizarro (2003) asegura que los nuevos conocimientos sobre el cerebro humano afectan, en forma directa el quehacer educativo, crucial en la intervención del docente y su interacción con los estudiantes, sabiendo que las experiencias arman la arquitectura cerebral. Enfatizando lo dicho, se hace indispensable acercar el estudio del cerebro humano al campo de la educación, aplicar y hacer uso de estos avances para contribuir al desarrollo humano en esta época, en esta civilización.

De modo general, todos los ámbitos requieren destrezas de un conjunto de procesos *cognitivos, aptitudes, habilidades para la vida, inteligencias múltiples, estilos cerebrales y de aprendizaje y formas de aprender*, es decir, requieren el uso de todo el cerebro, un marco de acción que considere la neurociencia la puesta en

marcha del desarrollo del talento, y su aplicación a la educación. De aquí la importancia del siguiente marco conceptual

Procesos Cognitivos

Son todos aquellos procesos a través de los cuales la información es captada por los sentidos, transformada de acuerdo a la propia experiencia en material significativo para la persona y finalmente almacenada en la memoria para su posterior utilización.

Desde la psicología se han descrito una serie de etapas interdependientes que definen diferentes momentos del procesamiento de la información, las cuales han sido agrupadas para su estudio, teniendo en cuenta las características y el nivel del proceso en: i) procesos cognitivos básicos y ii) procesos cognoscitivos superiores.

Los procesos cognitivos básicos se encuentran en los niveles iniciales del procesamiento de la información; sin embargo esto no quiere decir que sean simples o “menores”. Dentro de este grupo se encuentran la percepción, la atención y la memoria. El pensamiento y el lenguaje corresponden al grupo de procesos cognitivos superiores.

Cuadro 8. Procesos cognitivos.

Percepción	<p>Es el proceso cognitivo básico a través del cual se interpreta la información que es recibida a través de los sentidos. Es una función que le posibilita al organismo recibir, procesar e interpretar la información que llega desde el exterior valiéndose de los sentidos. Mediante la percepción, la información es interpretada y se logra establecer la idea de un único objeto. Esto significa que es factible experimentar diversas cualidades de una misma cosa y fusionarlas a través de la percepción, para comprender que se trata de un único objeto.</p>
Atención	<p>La atención es entendida como el mecanismo que controla y regula los procesos cognitivos. Funciona como una especie de filtro de los estímulos ambientales, evaluando cuáles son los más relevantes y dotándolos de prioridad para un procesamiento más profundo. Los psicólogos establecen dos tipos de determinantes de la atención: determinantes internos (aquellos que son propios del individuo y que dependen de él) y determinantes externos (que proceden del medio).</p>
Memoria	<p>Es el proceso a través del cual se codifica la información de tal manera que puede ser representada mentalmente; permite almacenar y recuperar conocimientos, evocar experiencias vividas y retener lo aprendido para sacarlo a la luz cuando sea necesario. La capacidad de recordar es fundamental para toda forma de aprendizaje.</p>
Pensamiento	<p>Es un proceso cognoscitivo superior por el cual una persona genera ideas, conceptos, juicios y raciocinios; permitiendo la relación entre ellos y la realidad.</p> <p>La actividad cognoscitiva parte de las sensaciones y percepciones, suministrando un conocimiento sensorial, origen de todo conocimiento y base de la actividad racional. Al desbordar los márgenes del conocimiento sensorial, se empiezan a conocer determinados fenómenos del mundo exterior, sus propiedades y relaciones, que no se dan directamente en la percepción, es imposible verles y sólo se pueden pensar. El conocimiento sensorial origina la actividad racional y este raciocinio se ejerce a través de los procesos de Análisis y Síntesis, Comparación, Generalización y Sistematización, Abstracción y Concreción.</p>

Fuente: Soto y Medina (2013).

Aptitudes

Es cualquier característica psicológica que permite pronosticar diferencias interindividuales en situaciones futuras de aprendizaje. Carácter o conjunto de condiciones que hacen a una persona especialmente idónea para una función determinada. Engloba tanto capacidades y procesos cognitivos, como características emocionales y de personalidad. Hay que destacar también que la aptitud está estrechamente relacionada con la inteligencia y con las habilidades, tanto innatas como adquiridas, éstas últimas fruto de un proceso de aprendizaje.

Habilidades para la vida

Corresponde al manejo constructivo de las situaciones de vida, competencias necesarias para una vida efectiva, comportamientos operativos, repetibles. Asimismo, representa las capacidades específicas requeridas para ejecutar una tarea de manera competente en una situación dada, lo que lleva a experimentar bienestar subjetivo en la vida cotidiana, en el tiempo libre, en el trabajo, en la familia y en las actividades sociales. Se trata de habilidades para afrontar situaciones de conflicto, recursos que toda persona debería dominar para superar las crisis que la vida depara.

Se asumen para el estudio varios de los planteamientos sugeridos por la Organización Mundial de la Salud - OMS (2013) en sus dos propuestas: habilidades personales y habilidades sociales, más una que agregamos, denominada habilidades existenciales.

En el caso de las habilidades personales y sociales se consideran también varios planteamientos contenidos en el modelo desarrollado por Salovey, Mayer y Caruso (2003) y las adecuaciones presentadas por Liccioni y Soto (2007) en la obra “La educación emocional en niños. Estrategias para su desarrollo en la escuela”.

Cuadro 9. Habilidades para la vida.

Habilidades personales	
Conciencia emocional	Implica reconocer los propios sentimientos y emociones y tomar conciencia del propio estado emocional y el de los demás, expresándolos a través del lenguaje verbal y no verbal.
Regulación emocional	Es la capacidad de regular los impulsos, canalizar emociones desagradables, tolerar frustraciones y saber esperar las gratificaciones. Es condición previa indispensable para desarrollar los talentos innatos.
Autoestima	Es la capacidad de vivir orientada hacia el bienestar, el equilibrio, la salud y el respeto por las propias habilidades y limitaciones, sin sentimientos de rechazo.
Habilidades sociales	
Consiste en reconocer las emociones de los demás, ayudar a otras personas a sentirse bien, desarrollar la empatía, saber estar con otras personas, mantener unas buenas relaciones interpersonales (comunicación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos). Cuanto más nos conocemos más podemos reconocer las emociones de los demás.	
Habilidades existenciales	
Es la capacidad de trascendencia, es decir tener una percepción elevada de sí mismo y del mundo circundante. El término existencial está referido a la realidad y al modo de vida. Es el sentimiento de estar contentos con la vida que construye, y con la persona que se es en relación con su entorno	

Fuente: Soto y Medina (2013).

Inteligencias Múltiples

Algunos autores, entre ellos Armstrong (2006), están de acuerdo con que el mayor aporte de Gardner con su teoría de Estructuras de la Mente, es haber liberado a la humanidad del estigma de la inteligencia única. En esta teoría se definen las inteligencias como capacidades humanas para: resolver problemas cotidianos, generar nuevos problemas para resolverlos, ofrecer servicios valiosos, así como, crear productos valiosos dentro del ámbito cultural. Como aporte a la educación proporcionan una base sólida para identificar y desarrollar un amplio espectro de habilidades de los sujetos. Haciendo una revisión general y de manera sucinta las inteligencias múltiples se definen así:

-Inteligencia lingüística: Es la capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o de manera escrita. Relacionar ideas, y la posibilidad de expresar con claridad pensamientos y sentimientos a través de la palabra. Sus características fundamentales son:

- ✓ Habilidades específicas de la inteligencia lingüística.
- ✓ Lenguaje comprensivo: uso adecuado de las palabras, adquisición de vocabulario, decodificación de símbolos, entender órdenes e ideas.
- ✓ Lenguaje expresivo: comunicación oral, comunicación escrita, comunicación gestual.

-Inteligencia matemática: Es la capacidad para razonar con números y resolver operaciones abstractas. Incluye el uso del pensamiento lógico, deductivo y secuencial. Es propio del trabajo de investigación científica. Los procesos que se usan en esta inteligencia incluyen: categorización, clasificación, inferencia, generalización, cálculo e incluyen:

- ✓ Habilidades específicas de la inteligencia lógico matemática.
- ✓ Procesos matemáticos: razonamiento matemático y/o lógico, comunicación matemática, planteamiento y resolución de problemas, noción de número (clases y relaciones).
- ✓ Procesos lógicos: operaciones lógicas (seriación y clasificación), noción de conservación (sustancia, peso y volumen), estructuración temporal.

-Inteligencia corporal: Es la capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos (por ejemplo un actor, un mimo, un atleta, un bailarín) y la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas. Esta inteligencia incluye habilidades físicas como: la coordinación y el equilibrio, la destreza y la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, las capacidades auto perceptivas, las táctiles, la percepción de medidas y volúmenes, entre otras.

- ✓ Habilidades específicas de la inteligencia corporal gruesa.

- ✓ Psicomotricidad gruesa: coordinación corporal, esquema y expresión corporal, equilibrio.
- ✓ Habilidades específicas de la inteligencia corporal fina.
- ✓ Psicomotricidad fina: coordinación viso-motriz, expresividad plástica y gráfica.

-Inteligencia musical: Es la habilidad para expresarse por medio de la música, interpretar temas musicales a través de instrumentos o de la voz, y también para componer. Es el caso de los músicos, cantantes, compositores. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a: el ritmo, el tono, la melodía, el timbre, la escala tonal de una pieza musical. Está relacionada con:

- ✓ Habilidades específicas de la inteligencia musical.
- ✓ Componentes de la música: ritmo, entonación.
- ✓ Expresión musical: expresividad motriz gruesa (baila, rola), expresividad motriz fina (ejecución de instrumentos), composición artística (teatro, poesía, rima).

-Inteligencia visual espacial: Se especializa en visualizar imágenes, formas y colores; las transforma, relaciona y las traduce en esquemas gráficos o conceptuales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos. Es la capacidad de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales y se vincula a:

- ✓ Habilidades específicas de la inteligencia visual-espacial.
- ✓ Habilidades perceptivas del entorno: percepción figura fondo, percepción constante de la forma, percepción de sí mismo con el entorno.
- ✓ Estructuración espacial, lateralidad, direccionalidad, cartografía (representación simbólica), estructuración espacio temporal.
- ✓ Expresividad: gráfica (representación), plástica (construcción)

-Inteligencia interpersonal: Es la habilidad para establecer contacto con otras personas, relacionarse y trabajar cooperativamente en equipo. Esto puede incluir: La sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos, la capacidad para discriminar entre diferentes clases de señales interpersonales, es la habilidad para responder de manera efectiva a estas señales en la práctica. Se asocia a:

- ✓ Habilidades específicas de la inteligencia interpersonal.
- ✓ Conciencia emocional: conoce sus emociones y la de los demás, conoce sus límites, maneja un vocabulario emocional.
- ✓ Regulación emocional: tolera la frustración, controla las emociones e impulsos, capacidad de adaptación.
- ✓ Autoestima: autoconcepto, imagen de sí mismo, valoración positiva, confianza en sí mismo.

-Inteligencia intrapersonal: Es el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye: tener una imagen precisa de uno mismo (fortalezas y limitaciones); tener conciencia de los propios estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos; tener la capacidad para la autodisciplina, la auto-comprensión y la autoestima. Además se relaciona con:

- ✓ Habilidades específicas de la inteligencia intrapersonal.
- ✓ Conciencia de la relación con el otro: reconoce emociones en otros, expresa emociones con seguridad.
- ✓ Habilidades sociales: comunicación, liderazgo, empatía, relaciones positivas con los demás, establecimiento de relaciones de grupo.

-Inteligencia naturalista: Se refiere al cuidado y respeto de la naturaleza, saber disfrutarla, aprendiendo de los ciclos vitales, para servirse y servirla. Se describe como la competencia para percibir las relaciones que existen entre varias especies o grupos de objetos y personas, así como reconocer y establecer si existen distinciones y semejanzas entre ellos. Los naturalistas suelen ser hábiles para: observar, identificar

y clasificar a los miembros de un grupo o especie y descubrir nuevas especies. Se refiere a:

- ✓ Habilidades específicas de la inteligencia naturalista.
- ✓ Pensamiento científico: curiosidad, habilidad de experimentación, habilidad de observación, reflexión y cuestionamiento del entorno.
- ✓ Relación con el ambiente: relación con animales y plantas, relación con el mundo natural, sus elementos y fenómenos, relación con el mundo hecho por el hombre.
- ✓ Inteligencia ejecutiva: Es la habilidad para establecer prioridades, planificar, ejecutar, controlar y evaluar las acciones en las diferentes áreas de la vida, fijarse metas y comprometerse para lograrlas, procurar el orden en los espacios donde se desenvuelve. Es la capacidad para comprender la visión del todo y las partes, estableciendo redes de articulación y participación en orden a los objetivos individuales y de grupo. Se relaciona con los procesos administrativos y gerenciales.

-Habilidades específicas de la inteligencia ejecutiva.

Tiene que ver con procesos personales: apariencia personal, capacidad de fijarse objetivos, capacidad para tomar decisiones, capacidad directiva. A su vez tiene que ver con las siguientes características:

- ✓ Organización y gestión de los procesos de trabajo: organización/gestión del tiempo, hábitos de trabajo, cooperación/trabajo en equipo.
- ✓ Ejecución de procesos administrativos: planificación, ejecución, administración de recursos, evaluación, seguimiento y control.

Estilos cerebrales o de aprendizaje

Asumimos el modelo planteado por Honey y Mumford (1992) quienes a su vez parten de las teorías de Kolb (1984) y es resaltado por Pizarro (2003). Los autores insisten en el proceso circular y cíclico de aprendizaje en cuatro etapas: activo, reflexivo, teórico, pragmático.

Cuadro 10. Estilos de aprendizaje.

Activos	Las personas que tienen predominancia en estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas.
Reflexivos	A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de pasar.
Teóricos	Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar.
Pragmáticos	El punto fuerte de las personas pragmáticas es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas.

Fuente: Soto y Medina (2013).

Formas de aprender

A partir de los estudios en el campo de la neurología, específicamente del caso Phineas (2010) y sus disímiles comportamientos, permitieron elaborar una tabla bien diferente sobre el funcionamiento tanto del cerebro racional como del cerebro emocional. Desde donde se plantean cuatro grandes campos o formas de aprendizaje a saber: cognitivas, técnicas, relacionales y emocionales.

Cuadro 11. Formas de aprender.

Campos	Competencias	Formas de aprender
Cognitivas	Están asociadas al saber y al conocimiento; son las más solicitadas en las escuelas.	El aprendizaje de las competencias cognitivas es posible gracias a la memoria declarativa (memoria semántica y episódica), cuyos sustratos neurológicos son el hipocampo y la corteza frontal.
Técnicas	Están asociadas al saber-hacer y a todo lo relacionado a las habilidades técnicas, sean ellas manuales, como en el caso de la mecánica, o intelectuales, como la programación de una computadora, la contabilidad o el ejercicio de la ley. A estos dos campos de competencias son considerados clásicos.	El aprendizaje de las competencias técnicas, relativas al “saber – hacer”, se apoya en la memoria procesal, es decir, sobre acciones y saberes operatorios. Funciona independientemente de la memoria declarativa.
Relacionales	Son aquellas que permiten interactuar con otros. Están presentes cada vez que establecemos comunicación con los demás.	El aprendizaje de las competencias relacionales es menos conocido, pero se puede presumir la existencia de una memoria específica. La comunicación, el lenguaje, el reconocimiento de fisonomías y la decodificación no verbal, permiten poner en evidencia este tipo de competencias.
Emocionales	Son aquellas que permiten sentir las cosas, experimentar emociones y reaccionar en consecuencia.	El aprendizaje emocional se apoya en la memoria emocional, constituyéndose en el centro de todos los procesos de aprendizaje, mediante una función asociativa desde el sentir.

Fuente: Soto y Medina, 2017 (Adaptación de Chabot y Chabot, 2009)

Cada uno de los campos de competencia tiene su modo de aprendizaje particular, su sistema de memoria respectivo e, igualmente, estructuras nerviosas específicas. Tal como se describe a continuación.

Cuadro 12. Competencias de aprendizaje.

Particularidades	Cognitivas	Técnicas	Relacionales	Emocionales
Función principal	Pensar.	Hacer.	Comunicar.	Sentir.
Modo de funcionamiento	Lógica y racional.	Motor intelectual.	Verbal y no verbal.	Irracional e impulsivo.
Tipo de aprendizaje	Cognitivo.	Procedimental.	Experimental.	Asociativo.
Memoria	Declarativa.	Procedimental.	Racional.	Emocional.
Estructura del cerebro	Hipocampo y corteza.	Corteza gyrus fusiforme, cerebelo.	Corteza.	Amígdala y lóbulo prefrontal.

Fuente: Soto y Medina, 2017 (Adaptación de Chabot y Chabot, 2009).

La escuela como generadora de referentes para la activación humana

Aquí se entrelazan fundamentos teóricos y empíricos con la característica de que han marcado mis vivencias personales en el proceso de aprender a trabajar por el desarrollo integral del ser y del potencial humano, quedando registrados en este informe de tesis como antecedentes intrínsecos. En sentido amplio, los antecedentes intrínsecos representan el complejo de vivencia que hemos tejido en relación con el problema planteado; es decir, las experiencias relevantes adquiridas sobre el tema estudio a lo largo del tiempo.

Diagnóstico de potencialidades como base para el desarrollo de talento

Durante el desarrollo académico de la investigadora, los estudios científicos que coordinó y realizó, constituyen antecedentes que reflejan los avances y el estado actual del conocimiento en un área determinada y sirven de base para futuras investigaciones, de acuerdo con lo indicado por Fideas Arias (2004). Por tanto, las investigaciones personales que se han hecho sobre el objeto de investigación sirven para ampliar o continuar ese objeto de estudio. La relevancia de estos antecedentes

personales se muestra en el desarrollo de la línea de investigación dejando en evidencia la continuidad, la utilidad y avance.

En este sentido, como antecedentes de campo intrínsecos de esta investigación se presentan a continuación con detalles relevantes para el caso, aspectos de dos investigaciones realizadas en secuencia, cuyos propósitos estuvieron dirigidos a la observación y diagnóstico de las inteligencias y del potencial humano respectivamente, los cuales son necesarios mostrar, dado su significado para esta tesis, por cuanto apuntan a resolver el segundo propósito específico en esta investigación relacionado con configurar un marco referencial de antecedentes intrínsecos que evidencien como se identifica el potencial de talento en el contexto escolar.

En este orden de ideas, la primera investigación se trató de un proyecto sobre Estimulación Temprana e Inteligencias Múltiples. Dentro de la amplitud de sus resultados rescatamos para este estudio, el diseño y elaboración de un instrumento de diagnóstico de inteligencias en el ambiente escolar. El Proyecto fue de carácter nacional, avalado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, lo cual me permitió, como creadora y coordinadora del mismo, contratar especialistas en el área de psicopedagogía y psicología durante tres años y nueve meses; estos profesionales se constituyeron en un equipo interdisciplinario de apoyo para las docentes del colegio que sirvió de contexto de investigación. De igual manera profesores del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad de Carabobo de la Línea de Investigación de Psicopedagogía y el Dr. Eduardo Ortega de la Facultad de Estudios Estadísticos de la Universidad Complutense de Madrid, dieron aportes fundamentales para la validación de los instrumentos y los resultados de la investigación en general.

La segunda investigación fue un proyecto longitudinal, también de tres años de duración, que tuvo como base los resultados del estudio anterior. En esta ocasión, el objetivo estuvo dirigido a crear un Protocolo de Instrumentos para observar y diagnosticar el Potencial de Talento en el contexto escolar. Se aplicó también en una institución educativa fuera del país, donde se creó a propósito de este proyecto, una unidad de investigación con personal de apoyo encargado de las actividades

administrativas y de recoger la información. Aunque tuvo financiamiento propio, como coordinadora pude contratar especialistas en estadística, psicología y tecnología; además, también conté con los aportes de profesores del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad de Carabobo de la Línea de Investigación de Psicopedagogía y el Dr. Jairo Medina, del Instituto CRONOS, quienes con rigor científico contribuyeron con la validación, la revisión y mejoramiento del proceso investigativo.

Estas investigaciones conforman fuentes primarias, de naturaleza numérica y verbal que aportaron información necesaria y experiencias en la elaboración de la Teoría de Activación Humana para el Desarrollo del Potencial de Talento en el Contexto Escolar. Por lo tanto se presentan los trabajos mencionados, guiados por el supuesto de que para desarrollar el potencial de talento en el niño lo primero es descubrirlo.

Resultados de la investigación sobre estimulación temprana e inteligencias múltiples.

En un primer ciclo de investigación en torno a descubrir el potencial de talento, se establecen los resultados de este proyecto como antecedentes intrínsecos. La relevancia está dada por la elaboración y validación estadística de un instrumento que sirve de base para observar habilidades y destrezas de los niños, como indicadores de inteligencias múltiples que a continuación se presenta.

El proyecto postulaba el estudio y la exploración de la estimulación temprana y de la inteligencia en los escolares desde preescolar hasta 6to grado. Uno de los objetivos del proyecto fue el diseño y aplicación de un instrumento elaborado y validado para ese estudio, que permitiera la cuantificación e interpretación de las expresiones de inteligencias en los niños. El proceso investigativo se desarrolló en una Unidad Educativa del sector privado en Valencia, vinculada a la Universidad de Carabobo, con fecha de inicio en el año 2009 y año de finalización en 2012.

El instrumento antes mencionado consistió en una guía de observación, estructurada mediante un sistema de categorías o variables, dimensiones e

indicadores, preestablecidos en función de la Teoría de las Inteligencias de Gardner, las teorías evolutivas, la estimulación temprana con énfasis en aspectos cognitivos y pedagógicos; y aunque su fin era cualitativo, se requirió un proceso riguroso de validez y confiabilidad. Este instrumento constituye un cuestionario guía sobre las distintas características a observar en el comportamiento de los niños; es decir, poder tener presente el mayor número de elementos que internamente mueven al sujeto, pero que pueden ser observados en su conducta diaria: algunos aspectos vitales que indican habilidades, intereses, motivaciones.

La primera versión de esta guía constaba de 177 ítems, clasificados en 8 secciones, una correspondiente a cada tipo de inteligencia de las propuestas por Gardner (1983). Cada uno de los ítems se muestra como la afirmación de la presencia de una determinada actitud relacionada con el subgrupo de inteligencia al que pertenece. El evaluador de los sujetos puntúa entre 0 y 10, de forma gradual, la presencia de esta aptitud en el individuo que está siendo evaluado.

Una vez aplicado el instrumento, la información obtenida se analizó mediante el método de extracción: Análisis de componentes principales; y el método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser para la validación del protocolo de observación, guiados por los siguientes aspectos:

- ✓ Analizar la relevancia de los ítems propuestos en función de la muestra de los estudiantes disponibles con el objeto de simplificar el cuestionario sin perder información relevante.
- ✓ Construir los factores que determinan cada uno de los ocho tipos de inteligencia sobre los ítems correspondientes a su sección.
- ✓ Evaluar las posibles relaciones entre los 8 factores obtenidos, interpretándolas en términos de relaciones entre los distintos tipos de inteligencias.

-Análisis de la relevancia de los ítems propuestos y construcción de los factores

El procedimiento que orientó el análisis de los distintos tipos de inteligencia consistió en construir, con todos los ítems de la sección correspondiente, un único factor por el método de componentes principales, eliminando todas aquellas variables

cuya contribución al factor fuera inferior a 0,4. De la misma forma se eliminaron aquellos ítems que contribuían con un coeficiente negativo a la construcción del factor por cuanto todas las preguntas diseñadas para el cuestionario están formuladas en términos de presencia de actitudes favorables al desarrollo de los distintos tipos de inteligencias.

Inteligencia Lingüística

La sección correspondiente a la inteligencia lingüística constaba de 26 ítems. Realizada la extracción de un único factor, este acumula el 59,9% del total de la variabilidad del conjunto de ítems, solo dos ítems no cumplían con el criterio de permanencia y por tanto se eliminaron del cuestionario:

- ✓ Utiliza procesadores de texto.
- ✓ Participa en el periódico de clase o de cualquier otro tipo de publicación.

Cuadro 13. Varianza total explicada de la inteligencia lingüística

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	15,578	59,915	59,915	15,578	59,915	59,915

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Autor: Soto (2013).

Tras la eliminación de estos dos ítems la configuración definitiva del factor “Inteligencia lingüística” fue la siguiente:

Cuadro 14. Varianza total explicada de la inteligencia lingüística con dos ítems menos.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	15,472	64,466	64,466	15,472	64,466	64,466

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Autor: Soto (2013).

La contribución de cada ítem a la elaboración de este factor expresada a través del coeficiente que lo acompaña en el cálculo del mismo es:

Cuadro 15. Matriz de componentes inteligencia lingüística

	Componente
	1
Fomenta ideas.	,904
Inicia o participa en debates.	,878
Realiza narraciones.	,876
Resume y cuenta una historia que hayan leído.	,866
Realiza de buen agrado exposiciones o presentaciones.	,865
Lee para la clase bien y con agrado.	,861
Intercambia ideas en grupo.	,853
Mantiene conversaciones improvisadas.	,851
Narra cuentos extraordinarios.	,836
Escribe mejor que la media de su edad.	,836
Disfruta la lectura individual.	,823
Posee buena memoria para nombres, lugares, fechas o anécdotas.	,815
Le agrada leer.	,813
Memoriza con facilidad datos lingüísticos.	,812
Le agradan las actividades de escritura.	,788
Disfruta la lectura en grupo.	,786
Le llaman la atención los libros.	,778
Se comunica efectivamente con los demás.	,768
Tiene buen vocabulario para su edad.	,767
Juega con juegos de palabras.	,767
Disfruta de los juegos de palabras.	,739
Le gusta compartir tiempo conversando.	,662
Escribe eventos significativos para él.	,628
Posee buena ortografía.	,614

Autor: Soto (2013).

Inteligencia Lógico Matemática

La sección correspondiente a la inteligencia lógico matemática constaba de 14 ítems. Realizada la extracción de un único factor, este acumuló el 73,9% del total de la variabilidad del conjunto de ítems, y todos ellos cumplían el criterio de permanencia por tanto todos permanecieron en el cuestionario.

Cuadro 16. Varianza total explicada de la inteligencia lógico matemática.

Componente		Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
Total		% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,349	73,922	73,922	10,349	73,922	73,922

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Autor: Soto (2013).

La contribución de cada ítem a la elaboración de este factor expresada a través del coeficiente que lo acompaña en el cálculo del mismo es:

Cuadro 17. Matriz de componentes Inteligencia lógico matemática

	Componente
	1
Resuelve rompecabezas o juegos lógicos.	,770
Calcula.	,836
Manifiesta interés por las clases de matemática.	,922
Resuelve problemas.	,904
Clasifica las cosas en categorías, jerarquías o patrones lógicos.	,939
Muestra interés hacia los temas relacionados con la ciencia.	,915
Realiza preguntas socráticas.	,795
Realiza actividades matemáticas como contar objetos y experimentar en grupo con los números.	,825
Experimenta.	,782
Resuelve problemas de matemática en la pizarra.	,830
Disfruta trabajando o jugando con números.	,917
Efectúa presentaciones lógico-secuenciales de los temas.	,756
Realiza ejercicios de resolución de problemas lógicos.	,930
Plantea diversas preguntas sobre el funcionamiento de las cosas.	,884

Autor: Soto (2013)

Inteligencia Visual Espacial.

La sección correspondiente a la inteligencia visual espacial constaba de 22 ítems. Realizada la extracción de un único factor, este acumuló el 54% del total de la variabilidad del conjunto de ítems, sólo tres ítems no cumplían el criterio de permanencia y por tanto se eliminaron del cuestionario:

- ✓ Manifiesta ilusiones ópticas.
- ✓ Realiza *puzzles* visuales y laberintos.
- ✓ Juega con juegos de construcción en 3D.

Cuadro 18. Varianza total explicada de la inteligencia Visual Espacial.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,970	54,410	54,410	11,970	54,410	54,410

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Autor: Soto (2013).

Tras la eliminación de estos tres ítems la configuración definitiva del factor “Inteligencia visual-espacial” fue la siguiente:

Cuadro 19. Varianza total explicada de la inteligencia Visual Espacial con tres ítems menos.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,836	62,294	62,294	11,836	62,294	62,294

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Autor: Soto (2013).

La contribución de cada ítem a la elaboración de este factor expresada a través del coeficiente que lo acompaña en el cálculo del mismo es:

Cuadro 20 Matriz de componentes Inteligencia Visual Espacial

	Componente
	1
Le interesan las actividades artísticas.	,887
Le gusta la pintura, collage y otras artes visuales.	,879
Le gustan las señales de colores.	,869
Sueña despierto con creatividad.	,854
Le gusta la fotografía o imágenes visuales.	,847
Visualiza lugares donde estuvo y los dibuja.	,843
Dibuja mapas mentales.	,824
Realiza narraciones imaginativas.	,820
Diseña.	,817
Crea bocetos de ideas.	,814
Disfruta dibujando.	,810
Realiza ejercicios de pensamiento visual.	,791
Disfruta los videos, películas o diapositivas.	,761
Hace búsqueda de patrones visuales.	,754
Garabatea en los libros u hojas.	,727
Tiene experiencia con la pintura.	,721
Sueña despierto con frecuencia.	,713
Lee tablas, gráficos, diagramas o mapas.	,621
Dibuja símbolos gráficos.	,559

Autor: Soto (2013).

Inteligencia Corporal

La sección correspondiente a la inteligencia corporal constaba de 20 ítems. Realizada la extracción de un único factor, este acumuló el 39,8% del total de la variabilidad del conjunto de ítems, cuatro ítems no cumplieron el criterio de permanencia y por tanto se eliminaron del cuestionario:

- ✓ Le agradan las imágenes cinéticas.
- ✓ Le gusta desarmar y armar juguetes.
- ✓ Le agrada participar en actividades que ensucian (cocina, jardinería, etc.).
- ✓ Construye cosas.

Cuadro 21. Varianza total explicada de la inteligencia corporal.

Componente		Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	
1	7,976	39,879	39,879	7,976	39,879	39,879

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Autor: Soto (2013).

Tras la eliminación de estos tres ítems la configuración definitiva del factor “Inteligencia corporal” fue la siguiente:

Cuadro 22. Varianza total explicada de la inteligencia corporal con tres ítems menos.

Componente		Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	
1	7,659	47,871	47,871	7,659	47,871	47,871

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Autor: Soto (2013).

La contribución de cada ítem a la elaboración de este factor expresada a través del coeficiente que lo acompaña en el cálculo del mismo es:

Cuadro 23. Matriz de componentes Factor Inteligencia corporal.

	Componente
	1
Toca todo lo que ve.	,803
Participa en eventos de baile.	,790
Participa en juegos de competición y cooperación.	,788
Se expresa en forma teatral.	,747
Disfruta bailar.	,740
Disfruta de las actividades manuales.	,733
Gesticula.	,720
Imita hábilmente los gestos de otras personas.	,718
Realiza respuestas corporales con frecuencia.	,688
Manipula objetos con facilidad.	,680
Posee habilidad en alguna actividad manual.	,656
Posee un movimiento creativo.	,623
Disfruta los ejercicios de relajación física.	,619
Realiza mimo.	,594
Sobresale en uno o más deportes.	,548
Maneja juegos de realidad virtual (Nintendo Ds, Wii, Playstation, etc.).	,547

Autor: Soto (2013).

-Inteligencia Musical

La sección correspondiente a la inteligencia musical constaba de 22 ítems. Realizada la extracción de un único factor, este acumuló el 35,05% del total de la variabilidad del conjunto de ítems, diez ítems no cumplen el criterio de permanencia y por tanto se eliminaron del cuestionario:

- ✓ Es sensible a los sonidos ambientales.
- ✓ Silba frecuentemente.
- ✓ Realiza crítica musical.
- ✓ Usa grabadora o reproductor de audio.
- ✓ Crea sus propias canciones.
- ✓ Escucha música según el estado de ánimo.
- ✓ Crea nuevas melodías.
- ✓ Hace música con instrumentos musicales hechos por el mismo.
- ✓ Relaciona viejas melodías con conceptos.
- ✓ Maneja conceptos musicales.

Cuadro 24. Varianza total explicada de la inteligencia Musical

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,712	35,053	35,053	7,712	35,053	35,053

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: Soto (2013).

Tras la eliminación de estos diez ítems la configuración definitiva del factor “Inteligencia musical” fue la siguiente:

Cuadro 25. Varianza total explicada de la inteligencia Musical con diez ítems menos

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,137	59,478	59,478	7,137	59,478	59,478

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: Soto (2013).

La contribución de cada ítem a la elaboración de este factor expresada a través del coeficiente que lo acompaña en el cálculo del mismo es:

Cuadro 26. Matriz de componentes Inteligencia Musical.

	Componente
	1
Le gusta cantar.	,919
Habla y se mueve de forma rítmica.	,889
Entona melodías con la boca cerrada.	,867
Interpreta música en vivo o canta en algún grupo.	,863
Toca instrumentos.	,832
Recuerda la letra de las canciones.	,820
Tararea.	,816
Lleva el ritmo con los pies o las manos.	,782
Hace música y ritmo utilizando sus voces.	,722
Le gusta escuchar música.	,680
Distingue cuando la música suena desafinada.	,476
Le gusta escuchar música de fondo para hacer alguna actividad.	,403

Autor: Soto (2013).

-Inteligencia Interpersonal.

La sección correspondiente a la inteligencia interpersonal constaba de 18 ítems. Todos los ítems propuestos cumplieron el criterio de permanencia y por tanto no se

eliminó ninguno. Realizada la extracción de un único factor, este acumuló el 65,35% del total de la variabilidad del conjunto de ítems.

La configuración definitiva del factor “Inteligencia interpersonal” fue la siguiente:

Cuadro 27. Varianza total explicada de la Inteligencia Interpersonal.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,764	65,353	65,353	11,764	65,353	65,353

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: Soto (2013).

La contribución de cada ítem a la elaboración de este factor expresada a través del coeficiente que lo acompaña en el cálculo del mismo es:

Cuadro 28. Matriz de componentes Inteligencia Interpersonal.

	Componente
	1
Disfruta interactuando con sus compañeros.	,909
Constantemente los otros niños buscan su compañía.	,902
Le agrada trabajar en grupo mientras realiza alguna actividad.	,898
Posee buen sentido de empatía.	,889
Se organiza en grupo para jugar.	,888
Disfruta relacionándose con sus compañeros.	,878
Disfruta las tormentas de ideas en grupo.	,873
Busca formas de comunicarse.	,861
Comparte con los compañeros.	,851
Participa en grupos de cooperación.	,844
Hace de mediador entre sus compañeros.	,832
Le gusta asistir a fiestas.	,818
Ofrece consejos a sus compañeros.	,816
Le gusta dirigir, organizar y relacionarse.	,786
Enseña a los compañeros.	,770
Realiza simulaciones para que los demás lo vean.	,575
Se involucra con la comunidad.	,510
Conforma clubes.	,449

Autor: Soto (2013).

-Inteligencia Intrapersonal

La sección correspondiente a la Inteligencia Intrapersonal constaba de 17 ítems. Realizada la extracción de un único factor este acumuló el 49,09% del total de la variabilidad del conjunto de ítems, dos ítems no cumplían el criterio de permanencia y por tanto se eliminaron del cuestionario:

- ✓ Tiene espacios privados para estudiar.
- ✓ Esta callado.

Cuadro 29. Varianza total explicada de la Inteligencia Intrapersonal.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,346	49,096	49,096	8,346	49,096	49,096

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Autor: Soto (2013).

Tras la eliminación de estos dos ítems la configuración definitiva del factor “Inteligencia Intrapersonal” fue la siguiente:

Cuadro 30. Varianza total explicada de la Inteligencia Intrapersonal con dos ítems menos.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,301	55,339	55,339	8,301	55,339	55,339

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Autor: Soto (2013).

La contribución de cada ítem a la elaboración de este factor expresada a través del coeficiente que lo acompaña en el cálculo del mismo es:

Cuadro 31. Matriz de componentes Inteligencia Intrapersonal.

	Componente
	1
Establece objetivos.	,865
Fija metas, medita y sueña.	,844
Utiliza su imaginación para resolver los problemas.	,840
Propone soluciones a los problemas.	,815
Escucha sus historias y está pendiente de sus emociones.	,795
Reflexiona.	,793
Estudia en forma independiente.	,782
Manifiesta sus sentimientos en el aula.	,759
Dice que pueden estar sintiendo los demás.	,747
Manifiesta alta autoestima.	,726
Mantiene relaciones personales satisfactorias.	,715
Programa su autoaprendizaje.	,671
Planifica.	,665
Anota sus ideas y experiencias.	,582
Le agradan los proyectos y juegos individualizados.	,440

Autor: Soto (2013).

-Inteligencia Naturalista

La sección correspondiente a la inteligencia naturalista constaba de 8 ítems. Realizada la extracción de un único factor este acumuló el 54,02% del total de la variabilidad del conjunto de ítems, un solo ítem no cumple el criterio de permanencia y por tanto se eliminó del cuestionario:

- ✓ Le agradan los videos y películas sobre la naturaleza.

Cuadro 32. Varianza total explicada de la Inteligencia Naturalista.

Componente	Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,322	54,025	54,025	4,322	54,025	54,025

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Autor: Soto (2013)

La configuración definitiva del factor “Inteligencia Naturalista” tras la eliminación del citado ítem, fue la siguiente:

Cuadro 33. Varianza total explicada de la Inteligencia Naturalista con un ítem menos

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,223	60,327	60,327	4,223	60,327	60,327

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Autor: Soto (2013).

La contribución de cada ítem a la elaboración de este factor expresada a través del coeficiente que lo acompaña en el cálculo del mismo es:

Cuadro 34. Matriz de componentes de la Inteligencia Naturalista.

	Componente
	1
Le gusta exponer sobre animales y plantas.	,916
Le gusta la jardinería o actividades con plantas.	,908
Recopila flora o fauna y la clasifica.	,846
Le gusta dar paseos por la naturaleza o al aire libre.	,774
Le agradan las plantas para adornar.	,742
Le agradan los acuarios, terrarios y otros ecosistemas portátiles.	,737
Disfruta de las mascotas en el aula.	,409

Autor: Soto (2013).

La primera aproximación a las relaciones entre los ocho tipos de inteligencias se efectuó a través del cálculo de las correlaciones lineales entre ellas, veamos el *análisis de la relación entre las distintas inteligencias.*

Cuadro 35. Primera aproximación a las relaciones entre los ocho tipos de inteligencias.

Correlaciones								
	Factor inteligencia lingüística	Factor inteligencia logico matemática	Factor inteligencia visual espacial	Factor inteligencia corporal	Factor inteligencia musical	Factor inteligencia interpersonal	Factor inteligencia intrapersonal	Factor inteligencia naturalista
Factor inteligencia lingüística	1	,594**	,761**	,675**	,298**	,753**	,842**	,648**
Factor inteligencia logico matemática		1	,466**	,422**	-,193**	,416**	,524**	,406**
Factor inteligencia visual espacial			1	,668**	,263**	,675**	,728**	,599**
Factor inteligencia corporal				1	,299**	,789**	,647**	,521**
Factor inteligencia musical					1	,360**	,254**	,262**
Factor inteligencia interpersonal						1	,795**	,602**
Factor inteligencia intrapersonal							1	,514**
Factor inteligencia naturalista								1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Autor: Soto (2013).

Son de hacer notar las siguientes interpretaciones:

- a) Todas las asociaciones lineales entre los distintos tipos de inteligencias se producen en sentido directo, es decir, a mayor puntuación en una mayor puntuación en la otra, salvo en el caso de la inteligencia lógico-matemática y la musical donde a pesar del signo negativo es prácticamente no significativa con alfa 0,05.
- b) La inteligencia lingüística presenta una fuerte relación con el resto de inteligencias salvo la musical y la lógico-matemática; especialmente con las inteligencias visual-espacial, interpersonal e intrapersonal.
- c) La inteligencia lógico-matemática presenta asociaciones débiles o muy débiles con el resto de tipos de inteligencias.
- d) La inteligencia visual-espacial presenta una relación fuerte con las inteligencias intra e interpersonal y corporal.
- e) La inteligencia corporal mantiene una asociación moderada con el resto de inteligencias salvo las lógico-matemática y musical.
- f) La inteligencia musical presenta asociaciones débiles o muy débiles con el resto de tipos de inteligencias. Es posible que los ítems de esta inteligencia

deban ser revisados después de la eliminación de buena parte de ellos en el proceso de construcción factorial.

- g) La inteligencia interpersonal tiene una fuerte relación con las inteligencias lingüística, corporal e intrapersonal, es más moderada con la espacial y la naturalista.
- h) La inteligencia intrapersonal muestra una asociación muy fuerte con las inteligencias lingüística, interpersonal y espacial.
- i) La inteligencia naturalista presenta una asociación moderada con las inteligencias intrapersonal y lingüística, es más moderada con el resto de inteligencias a excepción de la musical y la lógico-matemática.

Una segunda aproximación a esta cuestión pasaría por repetir el análisis factorial tomando como objeto de agrupación las variables correspondientes a los 8 tipos de inteligencias que obtuvimos en el análisis previo del cuestionario.

El modelo que se obtiene en este caso pasa por la extracción de cinco nuevos factores, con este número de factores conseguimos dos objetivos primordiales:

- a) Que la calidad de la representación de las 8 inteligencias en el modelo resultante sea suficientemente buena para todas ellas, motivo por el cual se mantiene la estructura general de presentación del instrumento por cuanto facilita la observación:

Cuadro 36. Comunalidades

	Inicial	Extracción
Factor inteligencia lingüística	1,000	,895
Factor inteligencia lógico matemática	1,000	,978
Factor inteligencia visual espacial	1,000	,847
Factor inteligencia corporal	1,000	,945
Factor inteligencia musical	1,000	,989
Factor inteligencia interpersonal	1,000	,875
Factor inteligencia intrapersonal	1,000	,904
Factor inteligencia naturalista	1,000	,984

Autor: Soto (2013).

- b) Que la variabilidad que mantiene el nuevo modelo de cinco inteligencias con respecto de la que tiene el modelo original de ocho inteligencias es muy satisfactoria, alcanzando prácticamente el 92%.

Cuadro 37. Varianza total explicada.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,864	60,803	60,803	4,864	60,803	60,803	2,381	29,762	29,762
2	1,210	15,124	75,927	1,210	15,124	75,927	1,639	20,485	50,247
3	,550	6,870	82,798	,550	6,870	82,798	1,159	14,489	64,737
4	,434	5,422	88,220	,434	5,422	88,220	1,155	14,432	79,168
5	,361	4,509	92,729	,361	4,509	92,729	1,085	13,561	92,729
6	,311	3,884	96,613						
7	,161	2,019	98,631						
8	,109	1,369	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Autor: Soto (2013).

Por otro lado la matriz de componentes rotados, que fue la herramienta que utilizamos para interpretar los resultados es:

Cuadro 38. Matriz de componentes rotados.

	Componente				
	1	2	3	4	5
Factor inteligencia intrapersonal	,820				
Factor inteligencia visual espacial	,785				
Factor inteligencia lingüística	,715				
Factor inteligencia corporal		,863			
Factor inteligencia interpersonal		,688			
Factor inteligencia lógico matemática			,898		
Factor inteligencia naturalista				,891	
Factor inteligencia musical					,958

Autor: Soto (2013).

- *Conclusiones del proceso de validación estadística.*

Cálculo de percentiles para los individuos de la muestra en ambos modelos.

Una de las ventajas que presenta el uso del análisis factorial es la normalidad tipificada, en términos de distribución teórica, de la que dota a los factores que construye, esto evita tener que pasar por el proceso de redefinir la normalidad a partir de los datos de la muestra. De esta manera, ya que todos los factores construidos, tanto en uno como en otro modelo, tienen una distribución normal de media cero y varianza uno, pudimos pasar de forma inmediata al cálculo del percentil que le corresponde a cada uno de los sujetos de la muestra en cada uno de ellos.

De lo que podemos concluir de la primera versión del instrumento es:

Al menos en las edades de los individuos objeto del estudio, una hipótesis plausible es que el número de inteligencias podría reducirse para su diagnóstico y desarrollo a cinco, realizando las siguientes agrupaciones:

- ✓ Una inteligencia que describiría conjuntamente las inteligencias inter e intra personal y en la que influyen de manera más liviana las inteligencias espacial y lingüística: inteligencia de ser.
- ✓ Una inteligencia corporal que recibe el aporte de la inteligencia lingüística y de la inteligencia espacial que no conforman el factor anterior: inteligencia de estar.

Este modelo de cinco inteligencias presenta una característica relevante que consiste en que por el método de construcción de los factores estos son independientes entre sí y por tanto la información que aporta cada uno de ellos no está relacionada con la de los otros.

-Conclusión desde el punto de vista pedagógico.

Esta nueva agrupación de las inteligencias permite comprender las dificultades que presentan los docentes en la planificación y ejecución de actividades cuando tienen que combinar estilos de aprender e inteligencias múltiples. Pero también viene a humanizar y facilitar el proceso pedagógico al centrarlo en inteligencias de ser e

inteligencias de estar. Estos resultados no quieren decir que hay que aislar las estrategias para desarrollar las inteligencias, por el contrario requiere prestar atención a los intereses, motivaciones y en especial a las habilidades de los niños para potenciar sus talentos y minimizar las debilidades, de aquí la importancia del instrumento validado.

Resultados de la investigación sobre Diagnóstico de Potenciales de Talentos en el Ambiente Escolar.

En un segundo ciclo de investigación se validan los supuestos del estudio relacionados con la creación de un modo holístico y práctico de observar y conocer las potencialidades de talento en el contexto escolar, dando respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo descubrir el potencial de talento en la escuela? La relevancia está dada por los resultados: un protocolo de instrumentos para el diagnóstico, perfiles de potencial de talentos individuales, grupales e institucionales.

El proyecto se realizó mediante un estudio empírico, longitudinal. La población estuvo constituida por todos los estudiantes y maestros de preescolar y primaria; los sujetos de la muestra fueron un grupo de estudiantes y maestros que participaron de manera repetida y continua a lo largo de un período de tres años. El grupo de estudiantes, estuvo constituido por alumnos de segunda etapa de educación primaria que iniciaron en el año 2013 el cuarto grado, continuaron quinto grado en 2014 y cursaron sexto grado en 2015; tiempo que duró la investigación.

Protocolo Identificación de Potencialidades para el Desarrollo de Talentos–IPDET, es un protocolo de valoración, conformado por instrumentos y pautas de registro y evaluación; está discriminado por niveles y grados, elaborado según las cualidades que presentan los niños de acuerdo con sus edades y procesos evolutivos. Consiste en un conjunto de guías de observación para ser administrado en ambientes escolares.

El Protocolo consta de ocho modelos: I pre maternal, II maternal, III pre- kinder, IV kinder, V primer grado, VI segundo grado, VII tercer grado, VIII cuarto, quinto y

sexto grado; los cuales fueron aplicados en su totalidad durante el tiempo de la investigación. Sin embargo, como antecedente científico y por tratarse de un estudio longitudinal, se seleccionó el modelo VIII que puede ser aplicado en tres grados consecutivos, de manera que se pudiera hacer el análisis comparativo del mismo grupo durante la prosecución de cuarto, quinto y sexto grado.

El IPDET aporta una guía sobre las distintas características a observar en el comportamiento de los niños, relacionadas con las potencialidades; es decir, poder tener presente el mayor número de elementos que internamente mueven al sujeto, pero que pueden ser observados en su conducta diaria: algunos aspectos vitales que indican habilidades, intereses, motivaciones.

Para la construcción fueron considerados los elementos que estructuran los conceptos fundamentales de las teorías de: inteligencias múltiples, habilidades de vida, procesos cognitivos, aptitudes, formas y estilos de aprendizaje, así como neurociencia, desarrollo evolutivo, desarrollo moral y desarrollo social; los mismos constituyen un conjunto de variables, dimensiones e indicadores que surgen del marco conceptual antes expuesto.

Con estas condiciones, quedó configurado como un instrumento mixto que consta de 9 secciones correspondientes a las inteligencias: lingüística, lógico matemática, visual – espacial, corporal, interpersonal, intrapersonal, naturalista, musical y ejecutiva. Presenta cuatro partes, la primera explora las habilidades, destrezas, intereses y gustos de acuerdo a cada inteligencia, atendiendo a dos escalas (nominal y numeral); la segunda indaga y valora con las mismas escalas la motivación del niño en cada inteligencia; la tercera registra descriptivamente otras cualidades o situaciones que no le agradan al niño, según cada inteligencia; en la cuarta parte el evaluador debe indicar las cualidades en los estilos de aprendizaje que se observan con mayor frecuencia en el niño.

Cada sección tuvo:

1- Una ficha técnica:

Donde el evaluador debe llenar todos los campos: nombre del evaluador, lugar de observación, lapso académico, número de aplicación del instrumento, nombre del

niño(a), fechas de observación, país de procedencia del niño, edad, sexo, grado que cursa, predominancia lateral.

2- Dos escalas de valoración:

Que miden la parte I y parte II del instrumento, las cuales deben ser llenadas en su totalidad con el número que mejor describe la habilidad o cualidad del niño según el ítem, es decir no debe quedar ningún ítem sin ser evaluado.

La escala nominal, indica el proceso de desarrollo y aprendizaje con la siguiente nomenclatura: iniciado, en proceso, consolidado, sobresaliente.

La escala numérica, mide las habilidades y/o cualidades en los ítems con una escala de cero (0) a diez (10), distribuida de acuerdo a la escala nominal:

Iniciado (0, 1, 2): el alumno ha comenzado su aprendizaje. Cuando el niño se encuentra en este nivel significa que probablemente no ha tenido suficientes experiencias en relación a lo que plantea el ítem.

-En proceso (3, 4, 5): el alumno está progresando de acuerdo a sus cualidades y experiencias.

-Consolidado (6, 7, 8): el alumno logró o está a punto de lograr el aprendizaje.

-Sobresaliente (9 y 10): el alumno muestra competencias por encima de lo esperado para su edad.

3- Parte I: Contiene 20 ítems de observación por cada inteligencia, evaluada según las escalas mencionadas.

4- Parte II: Plantea 5 ítems referidos a la motivación que el niño manifiesta al realizar las actividades en cada inteligencia, evaluada según las escalas mencionadas.

5- Parte III: Es un área abierta referida a cada inteligencia que consta de dos secciones:

Sección a: aquí el evaluador anota las cualidades sobresalientes que observa en el niño y que no están descritas en los 20 ítems señalados en la parte I del instrumento por cada inteligencia.

Sección b: en este espacio el evaluador anota aquellas situaciones que no le agradan al niño cuando realiza actividades en la inteligencia observada.

6- Parte IV:

Es un área de selección simple con 12 opciones por cada uno de los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico, pragmático. Aquí el evaluador debe seleccionar con una X las cualidades en los estilos de aprendizaje que se observan con mayor frecuencia en el niño. (Ver anexo Instrumento 1).

El procedimiento para la aplicación consiste en realizar una observación del alumno de manera individualizada en el entorno escolar; usando para la evaluación el protocolo correspondiente al grado en el que se encuentra el niño(a) actualmente; luego esos resultados son contrastados con las ponderaciones alcanzadas en la evaluación del año escolar anterior.

Para el análisis de los datos usamos procedimientos estadísticos descriptivo/comparativo e interpretativo/cualitativo. Los resultados se presentan en dos (2) partes: una referida al perfil de potencialidades según el diagnóstico actual, y la otra hace alusión a la representación analítica de la comparación de la curva de aprendizaje y desarrollo de las potencialidades en el tránsito de las evaluaciones: Evaluación 1-2013, Evaluación 2-2014, Evaluación 3-2015).

-Perfiles Individualizados de Potencialidades de Talentos.

Lo que se expresa en los resultados siguientes refleja, de acuerdo a la percepción de los maestros observadores, la condición individual, única y genuina del niño “Juan” (nombre hipotético), sobre la riqueza de sus experiencias, intereses, gustos y cualidades que lo identifican y lo diferencian. Este estudio constituye un diagnóstico para la orientación educativa sobre sus capacidades y talentos y de aquellos aspectos que estén menos desarrollados. En consecuencia, no se pretende la comparación entre niños, así como tampoco, expresa que lo alcanzado en las escalas de valoración sugiera que solo tiene cualidades o habilidades en las áreas en las que obtienen mayor ponderación.

A continuación, se muestra en dos partes, un conjunto de resultados e interpretaciones atendiendo a las áreas y dimensiones contenidas en el Protocolo. La primera representa el estado actual del proceso de desarrollo y aprendizaje en el que

se encuentra Juan en el espectro continuo de potencialidades y competencias; mientras que la segunda indica de manera comparativa la curva de desarrollo de las potencialidades respecto a las evaluaciones precedentes.

-Parte I: Cartografía de potencialidades 2015

Al promediar cada una de las variables y sus dimensiones, obtenemos un cuadro resumen que denominamos “*Cartografía del perfil de potencialidades de talentos*”, el cual permite precisar una serie de hallazgos a considerar en el acompañamiento pedagógico de los niños(as) a fin de proveer el apoyo, motivación y las oportunidades apropiadas en el entorno escolar y familiar.

Cuadro 39. Datos de identificación y cartografía del perfil de potencialidades de talentos

Nombre del niño(a): Alumno “Juan”						Edad: S/d		Sexo: M								
Tipo de informe: Individual/comparativo				Grado actual: sexto grado				Años escolares: 2013/2014/2015								
Categorías evaluadas	Inteligencias					Motivación global					Estilos de aprendizaje					
	Posición	Iniciado	En proceso	Consolidado	Sobresaliente	Posición	Iniciado	En proceso	Consolidado	Sobresaliente	Específico por inteligencia				Predominancia	
		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10					1 2 3 4 5 6 7 8 9 10				Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático		
Lingüística	4					5										R/T/P
Lógico matemática	3					4									R=T=P/A	
Intrapersonal	1					2									R/T/P	
Interpersonal	5					6									R/T/P	
Naturalista	6					6									A/T/R=P	
Visual espacial	3					3									A=T	
Corporal	1					1									P/R/A	
Musical	2					2									A/P	
Ejecutiva	2					2									P/A=T/R	
Procesos cognitivos					Formas de aprender											
Atención	1					3										Emocional
Memoria	2					1										Relacional
Pensamiento	3					2										Técnica
						1										Cognitiva
Aptitudes					Habilidades de vida											
Cualidades sobresalientes	1					2										Habilidades personales
Creatividad	1					3										Habilidades sociales
Motivación dispersa	1					1										Habilidades existenciales

Autor: Soto (2016).

-Interpretación de los resultados contenidos en la cartografía.

1- Según el rango de ponderación alcanzado.

Se observa en la cartografía que el alumno “Juan”, oscila en su mayoría en el renglón “consolidado” según la escala de evaluación del Protocolo IPDET, indicando que logró o está a punto de lograr el aprendizaje en las diferentes áreas que comprenden las inteligencias evaluadas. Asimismo, se identifica una predisposición destacada hacia las áreas que comprenden las inteligencias: intrapersonal, musical y ejecutiva. Mientras que para el área lógico-matemática, visual espacial y lingüística, muestra cualidades competentes de acuerdo a su edad. Se sugiere diversificar las oportunidades y los apoyos educativos en el área interpersonal y naturalista, atendiendo a los intereses, gustos y capacidades del niño para que siga desarrollando habilidades en estas áreas. Es importante señalar que el niño tiene potencialidades de talentos específicos en la mayoría de los campos relacionados a las inteligencias estudiadas.

2- Según la predominancia en cada una de las áreas evaluadas.

Cuadro 40. Predominancia de cada una de las áreas evaluadas.

Inteligencias múltiples	Procesos cognitivos	Formas de aprender	Aptitudes	Motivación global	Habilidades de vida	Estilo de aprendizaje global
Intrapersonal y Corporal, musical, ejecutiva	Atención	Relacional y Cognitiva	Posee cualidades sobresalientes en la inteligencia CORP,MUS,EJ	Muestra interés en todas las actividades evaluadas Destaca en la inteligencia Corporal	Sobresale en las habilidades existenciales	Reflexivo

Autor: Soto (2016).

De acuerdo a los resultados se puede inferir que el alumno “Juan” tiene una predominancia hacia las actividades que comprenden las dimensiones de la inteligencia intrapersonal y corporal, con atención/concentración en el rango consolidado como proceso básico mediante el cual se interpreta la información que es recibida a través de los sentidos. Asimismo, articula de manera similar las diferentes formas de aprender, sobresaliendo en la relacional y cognitiva. Muestra una motivación variada en todas las áreas, especialmente en el entusiasmo cuando realiza las actividades. Prevalece en las habilidades existenciales que refieren a un niño con

una percepción elevada de sí mismo y del mundo circundante, con capacidad de trascendencia, satisfecho con la persona que es en relación con su entorno, y en el estilo de aprendizaje reflexivo, lo cual hace que se relacione con una mejor competencia y un mejor desempeño en tareas cognitivas.

3- Según el espectro continuo de potencialidades y competencias adquiridas.

En la presente gráfica se puede observar la oscilación en el espectro continuo de potencialidades genuinas y competencias adquiridas por el niño(a) de acuerdo al protocolo IPDET y a las consideraciones de la maestra(o) al momento de evaluar.

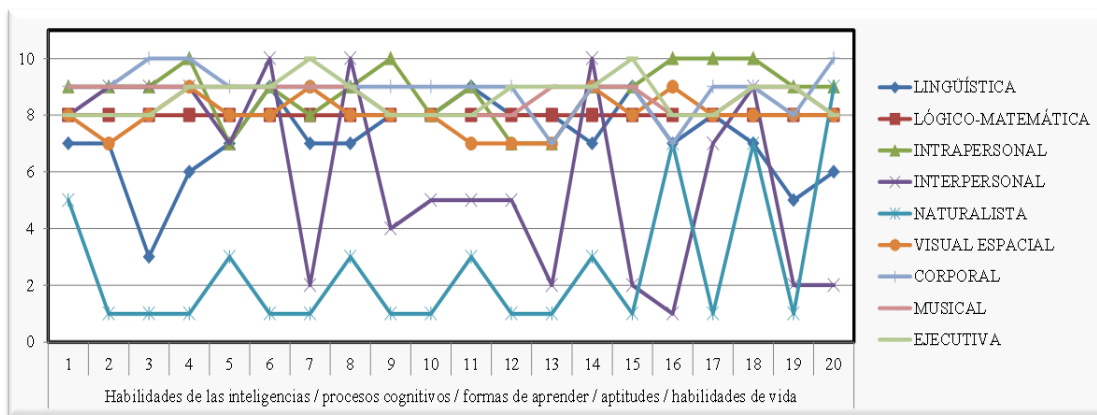


Figura 6. Promedio de las inteligencias evaluadas.

Autor: Soto (2016).

Los resultados revelan que el Alumno Nro. 5 ha consolidado en su mayoría las competencias en todas las áreas según la edad y el nivel de complejidad propio de las actividades del grado escolar cursado (sexto). Asimismo, en el marco del espectro continuo de potencialidades genuinas, los resultados indican que puede desarrollar talentos específicos en contextos particulares relacionados con la inteligencia intrapersonal y corporal. Prestar especial atención para proveerle más experiencias en las áreas de la inteligencia naturalista e interpersonal.

4- Según las potencialidades que denotan talento.

- Las inteligencias y sus potenciales.

Cuadro 41. Inteligencias y sus potencialidades.

Inteligencias	Áreas destacadas que denotan potencialidades
Lingüística	Expresa capacidad y competencia acorde con su edad para el desarrollo de actividades, especialmente en el uso adecuado de palabras, entender órdenes e ideas y la comunicación gestual.
Lógico matemática	Demuestra dominio de habilidades específicas con las que puede desarrollar talento en todas las áreas de esta inteligencia.
Intrapersonal	Exhibe cualidades particulares de autonomía e independencia propicias para desarrollar talentos personales, en la conciencia emocional, regulación emocional y autoestima.
Interpersonal	Tiene capacidades y competencias destacando en la comunicación, la empatía y en las relaciones positivas con los demás.
Naturalista	Posee habilidades para relacionarse con el mundo natural y sus fenómenos, hay que ayudarlo a establecer hábitos de trabajo y organización del mismo, así como a utilizar recursos materiales y humanos para favorecer el desarrollo potencial en esta área.
Visual espacial	Manifiesta dominio de habilidades específicas con las que se puede desarrollar talento en todas las áreas que comprenden esta inteligencia.
Corporal	Tiene potencialidades para desarrollar capacidades excepcionales, destacando en el equilibrio y la coordinación viso motriz.
Musical	Se supone la existencia de una predisposición innata para este tipo de inteligencia.
Ejecutiva	Muestra dominio de habilidades para gestionar su tiempo correctamente, trabajar en equipo de forma cooperativa, administrar recursos y utilizar hábitos de trabajo.

Autor: Soto (2016).

- Las inteligencias y su relación con la motivación global.

✓ En orden a los promedios de las inteligencias y su relación con la motivación global, las variaciones en la mayoría fluctúan en un rango casi similar. Se

infiere que a mayor motivación más y mejor desempeño en el área específica de aprendizaje, demostrando de esta manera que es un niño altamente motivado en la mayoría de las áreas para las diversas inteligencias; principalmente en aquellas que implican actividades relacionadas con la inteligencia intrapersonal y corporal.

- ✓ Destaca de manera extraordinaria en la inteligencia intrapersonal y corporal, así como en la musical y ejecutiva, tanto en el área de actividades como en la motivación con las que las realiza. El acompañamiento y las oportunidades de aprendizaje deben considerar las habilidades intrapersonales como potencialidad que denota talentos para desarrollar habilidades en los demás campos.
- ✓ Existe correspondencia entre los puestos obtenidos por cada una de las inteligencias, con aquellos alcanzados de acuerdo a la motivación con la que se realiza cada una; esto sugiere que disfruta, tiene un interés particular y se dispone a aprender con gusto cada área. Tanto padres como maestros deben considerar esta condición genuina para los apoyos educativos, teniendo presente además las cualidades que se derivan de la predominancia reflexiva como estilo de aprendizaje específico y global.
- ✓ En las áreas donde se observa que está menos motivado es la interpersonal y naturalista. Se recomienda que el niño tenga la oportunidad de disfrutar más experiencias al aire libre y en las que pueda ejercitar su interacción con los demás.
- Las inteligencias y su relación con los estilos de aprendizaje.
 - ✓ La predominancia y su combinación de los estilos de aprendizaje en cada inteligencia, revelan una multiplicidad de opciones educativas que implican un acompañamiento pedagógico abierto, flexible y dinámico, a fin de lograr la alineación entre el máximo potencial que posee el niño y el desarrollo y consolidación de los talentos.
 - ✓ Desde la perspectiva global, la predominancia de un estilo reflexivo de aprendizaje hace que el niño prefiera aprender buscando las conexiones entre

lo que aprende y sus experiencias personales. Trabaja mejor cuando está involucrado en lo que se le pidió aprender; frecuentemente actúa movido por lo que “siente que es lo correcto”. Se interesa en la gente y le gusta oír y hablar sobre los sentimientos de las personas. Le gusta ser una ayuda para los demás y necesita reconocimiento por sus esfuerzos. Asimismo, el niño manifiesta en segundo lugar, de acuerdo a las evaluaciones de las maestras, predominancia del estilo de aprendizaje pragmático en todas las inteligencias, exceptuando la visual espacial. Es característico de este estilo, que sea de pensamiento práctico, sumamente realista, le gusta ejecutar todas las ideas para corroborar sus hipótesis, tiende a actuar rápidamente y con seguridad en aquellos proyectos que le resulten atractivos, suele ser impaciente ante la teorización. Para él los problemas son un desafío que busca solucionar de la mejor forma posible.

- Los procesos cognitivos y su relación con las potencialidades de talentos.
 - ✓ Obtiene puntuaciones en rangos destacados en la atención, mientras que en la memoria y el pensamiento alcanza ponderaciones en el rango medio; lo que sugiere que se debe continuar favoreciendo oportunidades que potencien y consoliden las competencias vinculadas a dichos procesos.
 - ✓ En la atención recurre a la concentración más que a la discriminación. Asimismo, en la memoria se observa predominancia de la evocación o recuerdo sobre el reconocimiento.
- Las formas de aprender y su relación con las potencialidades de talentos.
 - ✓ Se observa dominio de las formas de aprendizaje relacional y cognitiva sobre la técnica y emocional; existiendo una correlación significativa de éste resultado con la predominancia global del estilo de aprendizaje reflexivo. Desde esta perspectiva, para alcanzar el máximo desarrollo potencial de sus talentos, el niño requiere un acompañamiento que incentive sus competencias relacionales ya que estas le permiten interactuar con otros, y cognitivas asociadas al saber hacer.

- Las aptitudes y su relación con las potencialidades de talentos.
 - ✓ Uno de los componentes donde mejor se puede identificar el potencial de talento es la aptitud, y en este sentido, se aprecia la existencia de potencialidades para desarrollar talentos específicos en todas las áreas evaluadas. Pero, es notorio que muestra especial interés y entusiasmo, cualidades sobresalientes y creatividad por las actividades relacionadas con el área lógico-matemática, corporal, musical y ejecutiva. Mostrando una capacidad superior a la media para disfrutar las actividades lógico-matemáticas y desempeñarse bien en ellas, piensa en un nivel más abstracto y conceptual que sus compañeros, hace cálculos aritméticos mentales con rapidez, imita hábilmente los gestos de otras personas, se desempeña bien en clase de música, realiza críticas musicales y toca un instrumento (piano). Se comunica en más de un idioma, es hábil manejando recursos tecnológicos y organizando personas y procesos.
- Las habilidades de vida y su relación con las potencialidades de talentos.
 - ✓ Se trata de habilidades y recursos que toda persona debería dominar para ejecutar una tarea de manera competente en una situación dada de la vida. En este caso, se observan predominancia de las habilidades existenciales sobre las personales y sociales.
 - ✓ Al tener las habilidades existenciales en primer lugar, refieren a un niño que busca el mejoramiento continuo de sí mismo y su entorno, posee cualidades autotéticas que lo hacen más autónomo e independiente. Asimismo, al tener las habilidades personales en segundo puesto, lo predisponen a controlar sus impulsos, que sea seguro de sí mismo e independiente, con buena tolerancia a la frustración.
 - ✓ También se puede observar una relación significativa entre las habilidades existenciales y personales con el área que comprende la inteligencia intrapersonal y corporal que ocupa el primer y segundo puesto entre las múltiples inteligencias, y de estas con la predominancia de las formas de

aprendizaje relacional/cognitiva y del estilo de aprendizaje reflexivo respectivamente.

Parte II: Análisis comparativo entre la evaluación inicial (E1-2013), la evaluación de seguimiento (E2-2014) y (E3-2015).

Representación gráfica de la curva de desarrollo de potencialidades.

En las siguientes gráficas se presenta de manera comparativa la curva de desarrollo de las potencialidades respecto a las evaluaciones precedentes; esto establece una información de valor para el acompañamiento integral tanto de padres y maestros en los ambientes familiares y/o escolares.

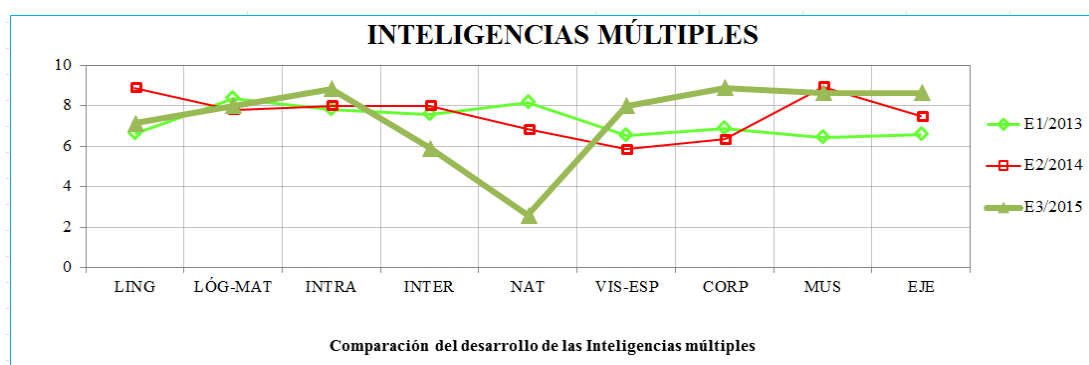


Figura 7. Tabla comparativa de las inteligencias múltiples de los años 2013-2014-2015.

Autor: Soto (2016).

Se observa un incremento favorable en las habilidades referidas a las áreas que comprenden las inteligencias intrapersonal, visual-espacial, corporal y ejecutiva. Mientras que en las inteligencias lógico-matemática y musical se mantiene en el mismo rango y ponderación. Se sugiere seguir favoreciendo más experiencias en el área lingüística, interpersonal y naturalista.

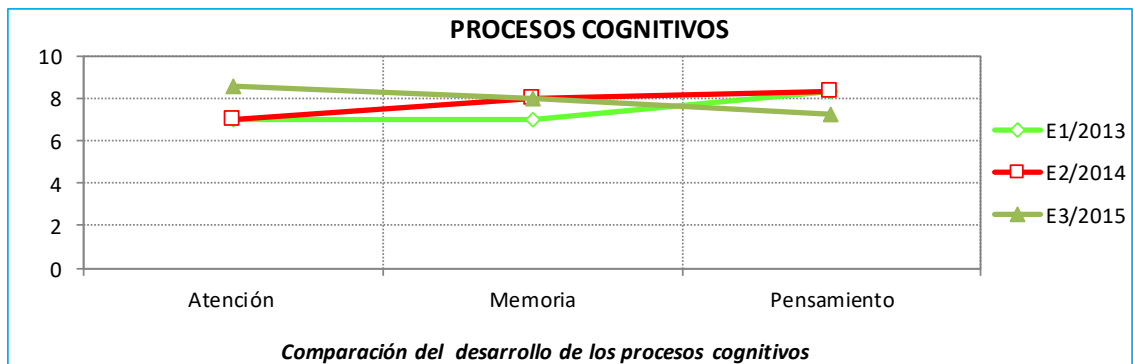


Figura 8. Tabla comparativa de los procesos cognitivos de los años 2013- 2014- 2015.

Autor: Soto (2016).

Se aprecia que el niño ha incrementado sus habilidades en los procesos de atención. Mientras que en los procesos de memoria se mantiene en el mismo rango y ponderación. En cuanto al pensamiento, se aprecia una disminución leve en comparación con los resultados del año anterior.

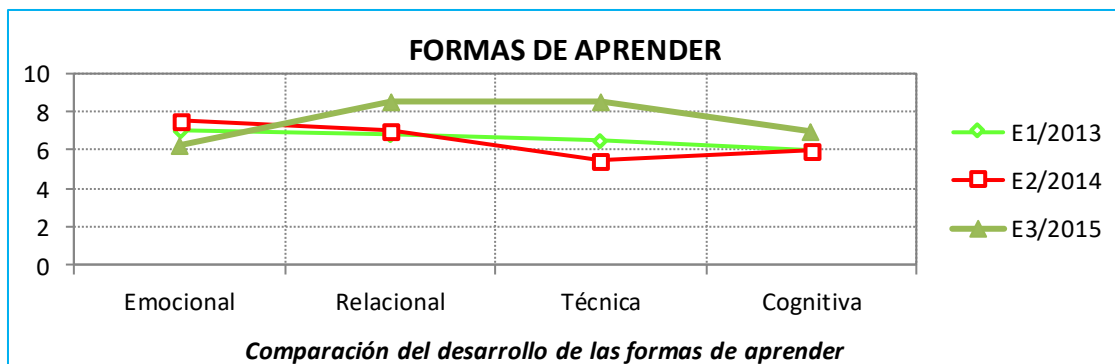


Figura 9. Tabla comparativa de las formas de aprender de los años 2013-2014- 2015.

Autor: Soto (2016).

Se puede observar aumento de las ponderaciones alcanzadas con respecto al año anterior en las formas de aprender relacional, técnica y cognitiva, lo que refiere el mejoramiento en sus procesos de aprendizaje, sin embargo se debe atender cómo se siente el niño, porque presenta disminución en la forma emocional de aprender.

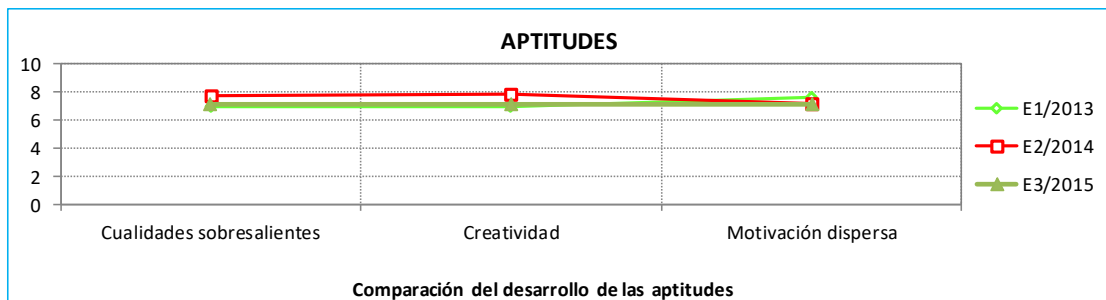


Figura 10. Tabla comparativa de las aptitudes de los años 2013-2014-2015.

Autor: Soto (2016).

Se observa un leve descenso en el área de la creatividad relacionadas con las aptitudes.

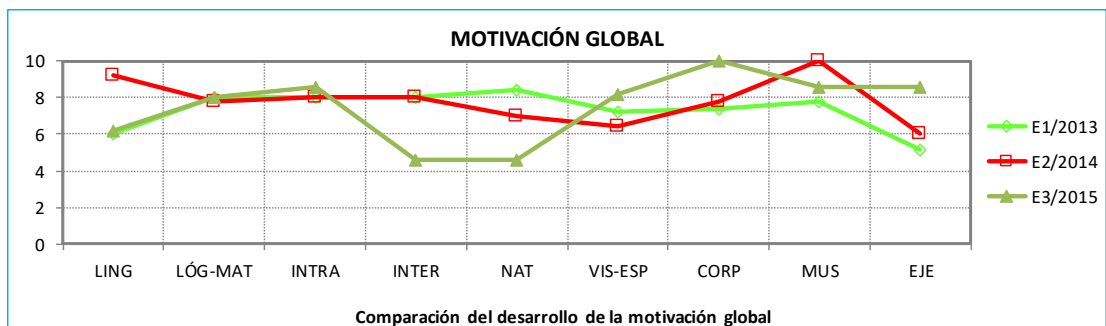


Figura 11. Tabla comparativa de la motivación de los años 2013-2014-2015.

Autor: Soto (2016).

Sobresale en la motivación hacia el área intrapersonal, visual-espacial, corporal y ejecutiva. Mantiene los mismos niveles de motivación en la inteligencia lógico-matemática.

Se observa que el niño ha disminuido en su motivación en las áreas de la inteligencia lingüística, interpersonal, naturalista y musical.

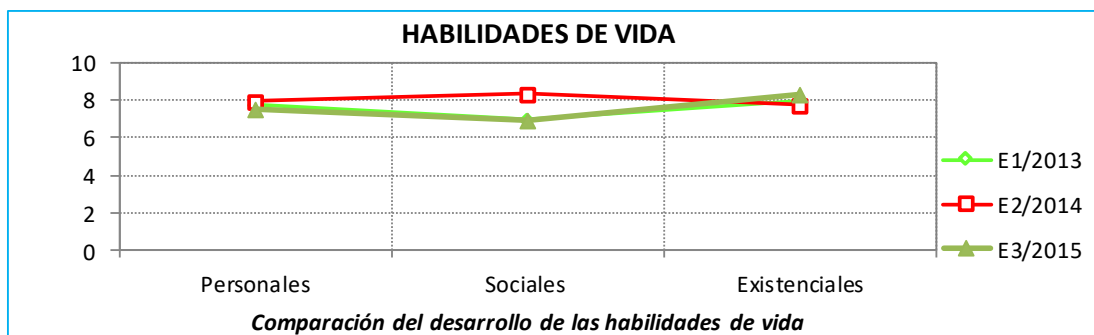


Figura 12. Tabla comparativa de las habilidades de vida de los años 2013-2014-2015.

Autor: Soto (2016).

Se incrementan moderadamente las habilidades existenciales, mientras que las sociales y personales decrecen levemente respecto al año anterior.

Cuadro 42. Tabla comparativa de los estilos de aprendizaje de los años 2013-2014-2015.

ESTILOS DE APRENDIZAJE															
Categorías evaluadas	E1-2013					E2-2014					E3-2015				
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Predominancia	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Predominancia	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Predominancia
Lingüística		R/T=P/A			R/A/P/T	R/A/T/P				R/A/P/T	R/T/P			R/P/T/A	
Lógico matemática		R/A=P/T				A=R=T=P					R=T=P/A				
Intrapersonal		A=R=T=P				R/A=T=P					R/T/P				
Interpersonal		R/A=T=P				R/P/A/T					R/T/P				
Naturalista		A/R=T=P				R/P/A/T					A/T/R=P				
Visual espacial		A=R/P				R/A=T					A=T				
Corporal		A/R/P/T				R/P/T/A					P/R/A				
Musical		R=T/P/A				A/P/R=T					A/P				
Ejecutiva		R/T=P/A			R/P/A=T				P/A=T/R						

Autor: Soto (2016).

Se observa a nivel de la predominancia global que se mantiene en el estilo de aprendizaje reflexivo, con una variación en la combinación de los mismos.

Mientras que en la predominancia específica y su combinación para cada inteligencia, se observan variaciones sustanciales, lo que indica que el niño en la medida que va experimentando nuevas estructuras y procesos en su desarrollo y aprendizaje, así como nuevas situaciones y relaciones consigo y con la realidad socio-contextual en la que vive, va cambiando el estilo con el que aprende determinadas áreas.

En el análisis comparativo/interpretativo de seguimiento del desarrollo de las potencialidades, se observa que el alumno “Juan” en ciertas áreas evaluadas supera las ponderaciones alcanzadas en la evaluación del año anterior, pasando en varias dimensiones del rango “en proceso” al “consolidado” según la escala de valoración nominal del Protocolo IPDET.

-Perfiles Grupales de Potencialidades de Talentos.

Este informe muestra las tendencias del grupo, y tiene el propósito de ofrecer a los maestros una panorámica global de las habilidades y potencialidades que poseen los niños en los procesos cognitivos, las aptitudes, las habilidades específicas de las inteligencias, las habilidades de vida, las formas y estilos de aprendizaje; así como indicar donde se requiere seguir haciendo énfasis en las diferentes áreas.

Perfil. Categoría: Grupal Grado: Sexto Año: 2015.

- ✓ Inteligencias múltiples.

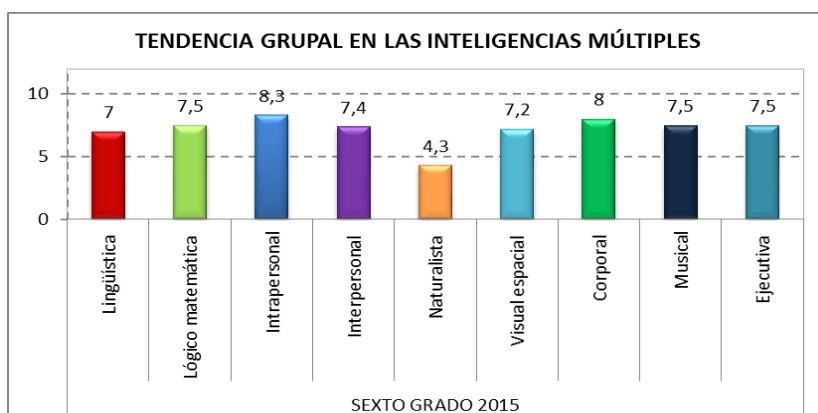


Figura 13. Perfil global del grupo en las inteligencias múltiples.

Autor: Soto (2016).

El grupo se ubica en el rango de “consolidado” y “en proceso” según la escala de evaluación del Protocolo IPDET; indicando que los niños(as) lograron o están a punto de lograr el aprendizaje y/o que están progresando de acuerdo a sus cualidades y experiencias en las diferentes áreas que comprenden las inteligencias evaluadas.

Destacan en la inteligencia intrapersonal y corporal; seguidas de la lógico-matemática, musical y ejecutiva. Se recomienda hacer énfasis en actividades relacionadas con la naturalista.

✓ Procesos cognitivos.

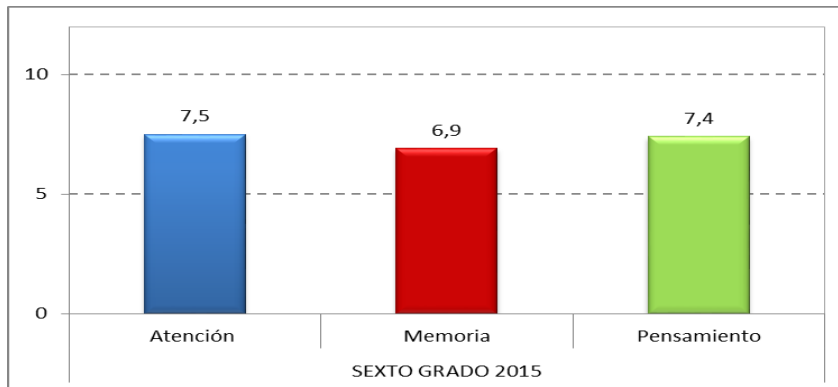


Figura 14. Perfil global del grupo en los procesos cognitivos.

Autor: Soto (2016).

Es un grupo cuyo promedio en todos los procesos oscilan en el rango de consolidado, según la escala del Protocolo IPDET; destacan en los procesos de atención.

Como grupo manifiestan capacidades significativas en esta área, específicamente en la atención por discriminación. Seguir trabajando en el reconocimiento como proceso de la memoria.

✓ Formas de aprender.

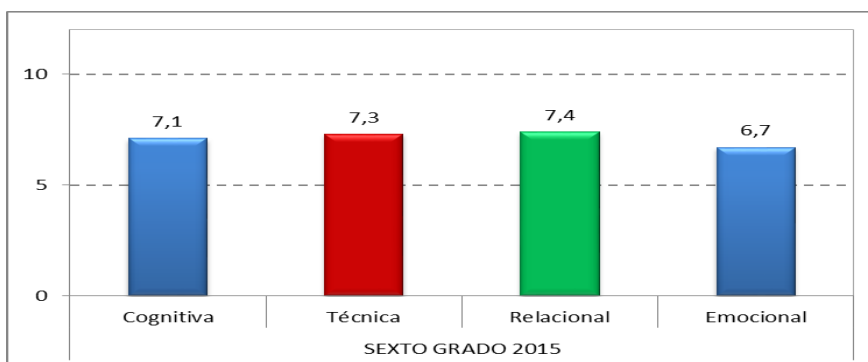


Figura 15. Perfil global del grupo en las formas de aprender.

Autor: Soto (2016).

Destacan como grupo en la forma de aprender relacional. Esto implica, de acuerdo a la concurrencia de los datos, que como grupo aprende más y mejor de manera experimental.

Sobresalen en el tipo de aprendizaje experimental, memoria racional y proceso verbal y no verbal de la forma de aprender relacional. Trabajar en los procesos de la memoria declarativa y los procesos lógico racionales de la forma cognitiva; así como en los procesos de la memoria procedimental de la forma de aprender técnica.

✓ Aptitudes.

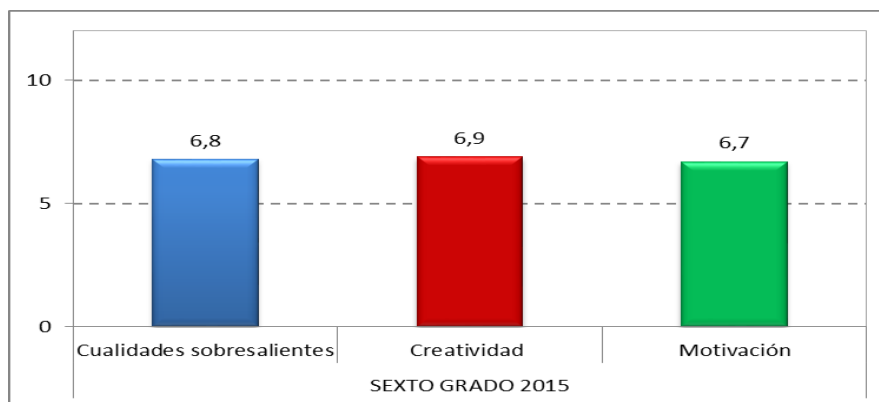


Figura 16. Perfil global del grupo en las aptitudes.

Autor: Soto (2016).

Es un grupo con una tendencia a estar motivado en la mayoría de las actividades que emprende en las diferentes inteligencias; asimismo, se evidencia una creatividad destacada en la capacidad de innovación y originalidad. Los integrantes del grupo destacan en diferentes áreas con cualidades sobresalientes, especialmente en la inteligencia lingüística, lógico matemática corporal, musical y ejecutiva.

Es un grupo de niños con cualidades para desarrollar talentos específicos en diversas áreas, específicamente en la inteligencia lingüística, lógico matemática corporal, musical y ejecutiva, asimismo se muestran muy motivados en todas las áreas observadas. Se debe seguir facilitando actividades que propicien el ingenio en la resolución de problemas.

✓ Motivación.

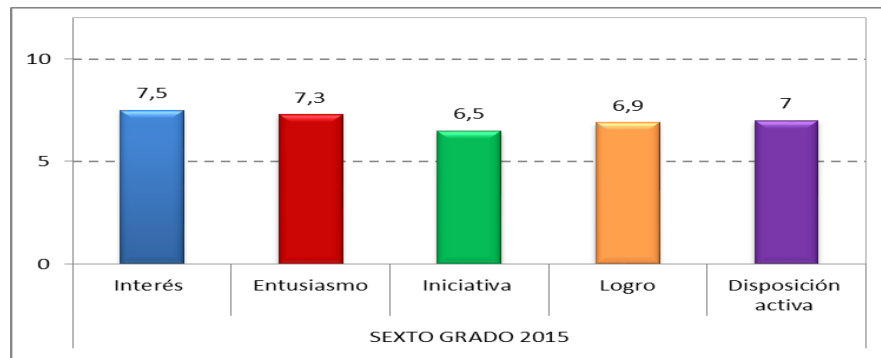


Figura 17. Perfil global del grupo en la motivación.

Autor: Soto (2016).

Es un grupo que destaca en todos los componentes motivacionales, especialmente en interés cuando realiza o está por iniciar una actividad; hay que seguir potenciando la iniciativa.

Se observa que es un grupo motivado en todas las áreas que comprenden las diferentes inteligencias, lo cual debe ser aprovechado por los maestros para el desarrollo de la actividad pedagógica.

✓ Habilidades de vida.

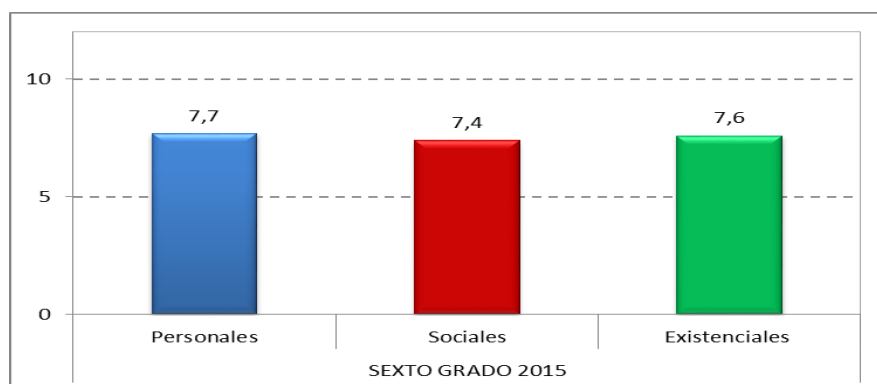


Figura 18. Perfil global del grupo en las habilidades de vida.

Autor: Soto (2016).

Sobresalen en la actitud positiva ante la vida, los valores y principios, manejo de emociones y estrés en el área de las habilidades personales; en las sociales destacan la orientación al servicio, las relaciones interpersonales; en las existenciales prevalecen en lo autotélico, la tolerancia a la incertidumbre, el mejoramiento continuo de sí mismo y del entorno y en el pluralismo.

✓ Estilos de aprendizaje.

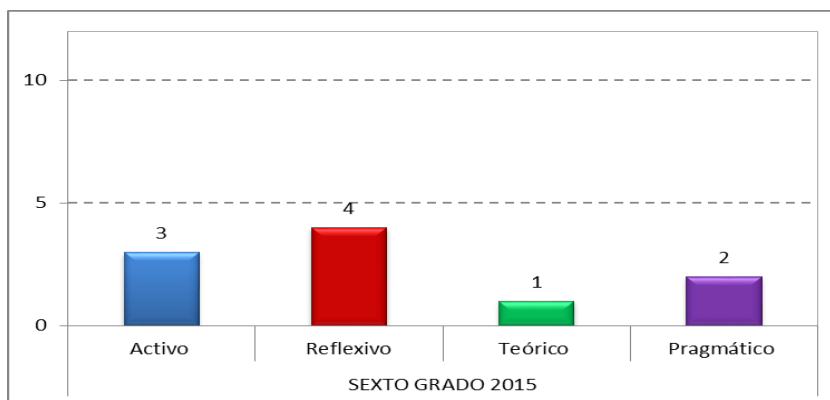


Figura 19. Perfil global del grupo en los estilos de aprendizaje.

Autor: Soto (2016).

Es un grupo con predominancia del estilo de aprendizaje reflexivo, por lo que necesitan la búsqueda de conexiones entre lo que aprenden y sus experiencias personales.

-*Síntesis de las tendencias grupales según variables.*

Cuadro 43. Cartografía de identificación de potencialidades grupales.

Categorías evaluadas	Inteligencias										Motivación global										Estilos de aprendizaje				Predominancia		
	Posición	Iniciado		En proceso		Consolidado		Sobresaliente		Posición	Iniciado		En proceso		Consolidado		Sobresaliente		Específico por inteligencia								
		1	2	3	4	5	6	7	8		9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A	R		T	P
		Activo	Reflexivo	Técnico	Pragmático																						
Lingüística	6									6															R/P/T/A	REFLEXIVO/ACTIVO/PRAGMÁTICO/TÉCNICO	
Lógico matemática	3									3															R/P=T/A		
Intrapersonal	1									2															R/T/P/A		
Interpersonal	4									7															P/A=R/T		
Naturalista	7									8															A=R/P/T		
Visual espacial	5									5															T/A/R		
Corporal	2									1															A/R/P/T		
Musical	3									4															A/P		
Ejecutiva	3									4															A/P/R/T		
Procesos cognitivos											Formas de aprender																
Atención	1										4															Emocional	
Memoria	3										1															Relacional	
Pensamiento	2										2															Técnica	
											3															Cognitiva	
Aptitudes											Habilidades de vida																
Cualidades sobresalientes	2										1															Habilidades personales	
Creatividad	1										3															Habilidades sociales	
Motivación	3										2															Habilidades existenciales	

Autor: Soto (2016).

Al promediar cada una de las variables y sus dimensiones, obtenemos un cuadro resumen que denominamos “*Cartografía de identificación de potencialidades para el desarrollo de talentos*”, el cual permite precisar una serie de hallazgos a considerar en el acompañamiento grupal de los niños(as) a fin de proveer el apoyo, motivación y las oportunidades apropiadas en el entorno escolar.

Recomendaciones a los maestros.

- Las inteligencias.
 - ✓ Se sugiere diversificar las oportunidades y los apoyos educativos, atendiendo a los intereses, gustos y capacidades de cada uno de los integrantes del grupo, para que sigan desarrollando habilidades en las áreas que comprenden las inteligencias: naturalista, lingüística y visual espacial.
 - ✓ Las inteligencias y su relación con la motivación global.
 - ✓ Es un grupo que destaca de manera significativa en la inteligencia intrapersonal, corporal, musical y ejecutiva, tanto en el área de actividades como en la motivación con las que las realiza. El acompañamiento y las oportunidades de aprendizaje deben considerar esta predisposición como potencialidad para desarrollar habilidades en los demás campos.
 - ✓ Aunque la inteligencia corporal está en el segundo puesto, se observa que es la primera área donde el grupo expresa mayor motivación. Como maestros deben considerar esta condición genuina para los apoyos educativos, teniendo presente además las cualidades que se derivan de la predominancia reflexiva como estilo de aprendizaje global.
 - ✓ En las áreas donde se observa que están menos motivados es la naturalista, interpersonal y lingüística. Se recomienda que el grupo tenga la oportunidad de disfrutar más experiencias que incentiven estas áreas de aprendizaje.
- Las inteligencias y su relación con los estilos de aprendizaje.
 - ✓ Desde la perspectiva global, la predominancia de un estilo reflexivo de aprendizaje, hace que el grupo demande la necesidad de sentirse relajados, a gusto, y disfrutando de sí mismos mientras aprenden. Les gusta trabajar con otros, compartir sus ideas, y captar las reacciones de sus amigos. Prefieren mucho más la cooperación que la competición y necesitan seguridad o aprobación que les permita saber que lo están haciendo bien.
- Los procesos cognitivos y su relación con las potencialidades de talentos.
 - ✓ Obtiene puntuaciones destacadas en los tres componentes evaluados, lo que sugiere, en términos de predisposición innata, el dominio de estos procesos básicos de acuerdo a su edad.

- Las formas de aprender y su relación con las potencialidades de talentos.
 - ✓ Se observa dominio de las formas de aprendizaje relacional y técnico sobre el cognitivo y emocional; existiendo una correlación significativa de éste resultado con la predominancia global del estilo de aprendizaje reflexivo.
- Las aptitudes y su relación con las potencialidades de talentos.
 - ✓ Es notorio que el grupo muestra especial interés y entusiasmo, cualidades sobresalientes y creatividad por las actividades relacionadas con el área de las inteligencias intrapersonal, corporal, musical y ejecutiva en sus diferentes componentes.
- Las habilidades de vida y su relación con las potencialidades de talentos.
 - ✓ Al estar las habilidades personales en primer lugar, refieren a un grupo con una valoración positiva sobre sí mismos; lo cual debe ser aprovechado por los maestros para el acompañamiento pedagógico en el área que comprende la inteligencia inter e intrapersonal y su motivación global.

Esta investigación condujo a proponer un marco conceptual que aporta los elementos fundamentales que diferencian a una perspectiva del diagnóstico del potencial humano en la escuela de cualquier otro enfoque conocido; de la misma forma proporciona las categorías y dimensiones que hicieron posible crear un sistema de investigación para estructurar un protocolo de instrumentos que permiten reconocer tanto las características personales indicadoras de potencialidades, como las grupales e institucionales.

Hasta aquí, como se ha señalado, hemos dado un recuento de referentes teóricos ya establecidos y de dos investigaciones que sirvieron de antecedentes intrínsecos a este estudio y que representan una experiencia empírica que muestra cómo se puede operacionalizar parte del marco conceptual en el contexto escolar. Esta experiencia que vincula la teoría y la práctica en el campo educativo resultó crucial para el proceso de teorización que fue germinando.

Recordemos que todo proceso de teorización se nutre de unos referentes teóricos que le sirven de apoyo y de contrastación ante aquellos constructos que van emergiendo durante el proceso de investigación, más cuando esos referentes se han

vivenciado en el campo y han sido sometidos a un proceso de validación estadística en la construcción de la teoría que se ha derivado de esta tesis. Aquí vale la pena señalar con Strauss y Corbin (2002) que:

Las formas cualitativas y cuantitativas de investigación tienen sus propios papeles que desempeñar en la teorización. El asunto no es si usar una forma u otra sino más bien cómo puede funcionar estas formas para impulsar la construcción de una teoría. Aunque la mayor parte de los investigadores tiende a usar métodos cualitativos y cuantitativos de forma complementaria, abogamos por una verdadera interacción entre ambas. Lo cualitativo debe dirigir lo cuantitativo, y lo cuantitativo retroalimentarse de lo cualitativo en un proceso circular pero al mismo tiempo evolutivo, con cada método contribuyendo en la forma en que solo él puede hacerlo. (p.38)

Ahora el reto va más allá, quien pretende generar una teoría busca representar una realidad, comprenderla a partir de procesos de análisis y síntesis que procura llevar la multiplicidad humana a la unidad, a elaboraciones lo más inteligibles posible. Quien teoriza busca mirar en forma retrospectiva y analizar situaciones críticamente tal como lo hicimos en la fase preconfigurativa de esta investigación. Quien teoriza piensa el mundo de una manera abstracta, puede pasar de los datos cuantitativos a los datos cualitativos o viceversa, de la concreción a la abstracción para definir, conceptualizar, caracterizar, graficar esa realidad que se ha buscado comprender. Quien teoriza se queda frente a una gran cantidad de certezas pero también frente a la duda que le repregunta. Quien teoriza vivencia una sensibilidad ante todas aquellas palabras y acciones que fueron respondiendo preguntas y explorando sentidos como se evidenció en la fase configurativa de este estudio.

Quien teoriza la Activación Humana en la fase que se ha reconfigurado el objeto de estudio, se detiene, integra, esquematiza y dibuja el proceso analítico y el de síntesis, diagrama las representaciones visuales de las relaciones de los conceptos y presenta al fin la teoría, trasciende del pensamiento ajeno al pensamiento propio que a su vez, se contrasta, se vincula con el otro.

.....Finalmente, se ha argumentado la tesis, en lo adelante podremos afirmar que la Teoría de la Activación Humana permite conocer los componentes necesarios para favorecer el desarrollo del potencial del talento humano en el contexto escolar, puesto que de ella se deriva la Pedagogía Activadora de talentos, se orienta cómo establecer el vínculo necesario en la educación entre la teoría y la práctica.

TEJIDO III

RECONFIGURACIÓN DEL FENÓMENO DE ESTUDIO.

Una vez preconfigurado y configurado el fenómeno, producto del estudio científico, continuo y sistemático, y creado un modo práctico de observar y descubrir los talentos en el contexto escolar, el reto en esta parte de la tesis es comprenderlos y plantear cómo desarrollarlos.

La episteme establece el campo donde los sujetos están posicionados y desde el cual se conoce y actúa; por lo tanto, el conocimiento científico depende de una episteme cuya concepción y racionalización lo legitime y sustente. En torno a ello, esta investigación teje una visión sistémica y compleja entre saberes teóricos y prácticos; además, posee un fundamento humanista para entender la realidad social, que permite reflexionar y teorizar respecto al desarrollo del potencial de talento en el contexto escolar.

Reconfigurar el fenómeno de la Activación Humana significó percatarse del vínculo que lo une a otros fenómenos, percibir el espacio que ocupa en el sistema de otros fenómenos para definir su racionalidad, entendiendo que la realidad no se presenta dividida en procesos aislados y estables sino que cada uno de ellos se halla inseparablemente entretejido con los demás. Así, en la forma distintiva de establecer significados, y la capacidad y forma de interpretar la realidad, despliega una visión temporal y geográfica, describe los códigos fundamentales de una cultura, los que rigen su lenguaje, sus esquemas preceptivos, sus valores, sus intercambios, sus prácticas y técnicas, y las teorías filosóficas y científicas que dan cuenta de todos estos elementos.

Desde esta posición, la reconfiguración de la racionalidad epistémica de la Teoría de la Activación Humana como una perspectiva del desarrollo de talentos, parte de la creación de un sistema de definiciones, ideas o axiomas, principios compuestos por nuevos elementos conceptuales surgidos de diversas disciplinas científicas y filosóficas, que buscan dar respuestas a un fenómeno, que si bien se manifiesta en lo

social y educativo, coexiste, al mismo tiempo, con procesos psicológicos, biológicos, químicos, físicos, históricos, antropológicos.

Desde esta perspectiva, las ideas y *conceptos estructurantes* de la teoría son: la *Activación Humana*, el *Potencial Humano* y el *Talento Humano*. Los *componentes* de la Teoría de Activación Humana están constituidos por una serie de *elementos*, *principios* y *dimensiones*. Por último, se ha derivado de esta teoría la *Pedagogía Activadora de Talentos*.

Teoría del desarrollo de la potencialidad del talento en el contexto escolar

Definir los conceptos clave de esta teoría es el primer compromiso a cumplir, resulta un aporte teórico emergente que permitirá visualizar la postura, el punto de partida, pero a la vez el elemento cohesionador y estructurante de toda la teoría.

Siempre una definición describe y permite comprender un fenómeno, pero también tiene sus riesgos en cuanto se acerque o no a representar la realidad estudiada. Asumimos ese riesgo con la satisfacción de haber avanzado respecto a los antecedentes teóricos que fueron abordados en la fase de preconfiguración y la de configuración y de haber reconfigurado teorías ya existentes en una propia y complementada, pero con la certeza de que toda construcción teórica es inacabada y continua.

Conceptos estructurantes de la teoría

Activación Humana: Es el proceso sistémico de evolución consciente de las dimensiones del ser humano que lo lleva a conocer, desarrollar y usar su potencial. Dicho proceso se acciona a partir de la interacción del sujeto consigo mismo y con el entorno, que en primer lugar afecta su emocionalidad, y en segundo lugar provoca reacciones volitivas y cognitivas manifiestas en comportamientos y actitudes que pasan a convertirse en ordinarias o extraordinarias para el sujeto, según sus hábitos y costumbres.

Potencial Humano: Es una cualidad natural, única y diferenciadora, que puede llegar a manifestarse como expresión creativa del ser humano. Es la semilla, el campo de posibilidades, que requiere experiencias con niveles cada vez mayores de conocimientos y habilidades en un dominio determinado, donde las acciones y reacciones se vuelven cada vez más automatizadas e intuitivas, sin excluir lo intencional y consciente. En otras palabras, es aquello que se le da fácil al sujeto, sin saber de dónde le viene.

Talento Humano: Es la expresión de un potencial intuitivo que por fuerza (energía) del deseo, acciona su desarrollo a través de la formación, la práctica y la constancia, lo que a la vez produce placer o goce, y origina un comportamiento que distingue a un sujeto de los demás. Es una señal de potencial eco biopsicosocial en cualquier especialidad existente en una cultura. El término se usa para definir en las personas sus mejores habilidades y competencias manifiestas en algo concreto, podemos afirmar que todos tenemos talento.

Componentes de la teoría

En esta teoría se identifican tres componentes principales que dan sentido y coherencia al desarrollo de potencialidades del sujeto, ellos son: los elementos, los principios y las dimensiones. Estos componentes se entretrejen para sustentar y proyectar el proceso pedagógico activador de potencialidades.

Veamos la Figura 21 que grafica la activación humana como un sistema complejo.

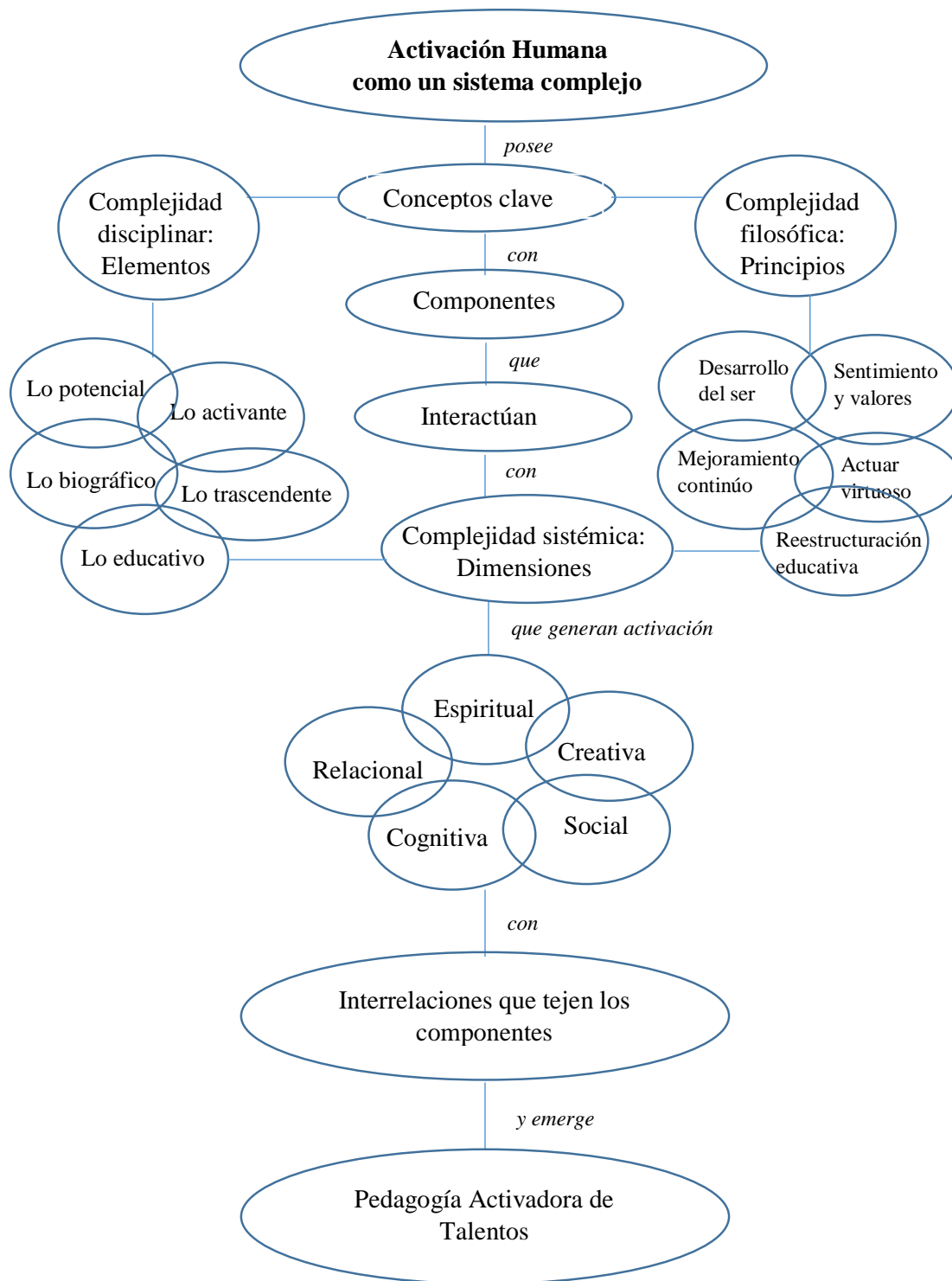


Figura 20. Activación humana como un sistema complejo.
Autor: Soto (2018).

Las interrelaciones dialógicas, hologramáticas de los elementos conceptuales de este ideograma constituyen subsistemas interactivos que a su vez producen nuevas emergencias, las cuales dan cuenta de cómo lo genético potencial, evoluciona, se manifiesta y trasciende como expresión de talento del sujeto.

Elementos de la activación humana: complejidad disciplinar

Argumedo (2004), sostiene que la episteme es una disposición general que carece de reglas estructurales, que se diferencia de una concepción del mundo y a la cual solo puede accederse mediante el estudio; en concordancia, el esfuerzo estuvo dirigido a generar un constructo y un sistema teórico para situar a los componentes de la Activación Humana dentro de un determinado sistema cognoscitivo, lo que vino a orientar el camino de la investigación.

Por tanto, se reconfiguró una matriz de racionalidad epistémica disciplinar de la Activación Humana cuya complejidad se despliega del conjunto de categorías sustantivas y constructos emergentes que posicionan la tesis del talento, su potencial y activación, atendiendo a su diversidad y heterogeneidad, a través de un proceso conducido por las preguntas y respuestas que generaron los siguientes elementos:

- ✓ Lo potencial: genético, epigenético, influenciado por factores biopsicosociales.
- ✓ Lo activante: emociones, deseo-voluntad, relacionados con el funcionamiento cerebral, el mundo de las creencias personales y el entorno; es decir, factores biopsicosociales.
- ✓ Lo biográfico: la historia personal, pasado y presente del sujeto; su percepción y conducta social ante las circunstancias que le toca vivir. En este sentido sociohistoricocultural.
- ✓ Lo trascendente: es a la vez inmanencia de la vivencia del sujeto, acto de trascendencia del sujeto y potencia a través de la cual opera la actividad y la evolución. La trascendencia de esta misión consiste en preparar a los sujetos para el futuro, enseñándoles el actuar virtuoso y principios humanos

permanentes, que puedan ser efectivos en cualquier tiempo, en la familia, en la escuela; en cualquier cultura y sociedad, que sean útiles en el presente y sean prospectivos.

- ✓ Lo educativo: corresponde a los principios y retos de la educación y la prosecución de la humanidad (Hominización), como desarrollo de nuestras potencialidades psicológicas, espirituales, sociales y culturales. A continuación se presentan sintetizados en el cuadro siguiente.

Cuadro 44. Reconfiguración de la Racionalidad Epistémica de la Activación Humana

Interrogantes Iniciales	Categorías sustantivas	Categorías emergentes	Nuevos constructos	Constructo Emergente (Tesis) Teoría de la Activación Humana	Constructo resolutivo (tesis) Teoría de la Activación Humana
				Elementos	Dimensiones
¿Qué precede al talento humano?	Potencial humano	Talentos diversos	Desarrollo de potencial de talento	Lo Potencial	
¿Qué determina el desarrollo del potencial humano?	Realización. Epigénesis.	Sentido común, cotidianidad y solidaridad.	Vida humana, biografía personal.	Lo Biográfico	
¿Qué impulsa en el sujeto el desarrollo autónomo de sus talentos?	Inteligencia, deseo, aptitud	Emoción como epicentro	Activación de potencialidades	Lo Activante	Activación: espiritual, emocional, relacional, cognitiva, creativa y social
¿Qué problema trata de resolver en el individuo y en la sociedad?	Procesos humanos.	Complejidad humana y su activación	Activación Humana como perspectiva	Lo Trascendente	
¿Qué proceso mueve al sujeto a desarrollar su potencial de talentos en el contexto escolar?	Habilidades, competencias	Calidad de vida y convivencia.	Activación pedagógica.	Lo Pedagógico	

Autor: Soto (2018).

-Lo potencial en la Teoría de la Activación Humana.

¿Qué precede al talento humano y qué determina el desarrollo de su potencial?

La condición en que el ser humano se desarrolla está sujeta a una interacción compleja entre los genes, con que se nace y las experiencias que se tienen.

El concepto de potencial visto como cualidades inscritas en el ADN del ser humano consideradas invariables, ha quedado en el pasado. Ahora se sabe que la carga genética de todo ser viviente no determina las condiciones biológicas en la que se va a desarrollar, ni siquiera es el factor condicionante fundamental.

Para la Activación Humana lo potencial está caracterizado por factores epigenéticos, donde si bien se considera la influencia de los genes, la acción permanente del ambiente es trascendente. Estos dos mecanismos: genes y ambiente, constituyen una vía para estudiar tanto las aportaciones de la herencia como las aportaciones del medio; estos últimos relacionados con los mecanismos epigenéticos en el comportamiento humano. Concentrarse solo en los moldes de ADN, como lo han hecho los científicos durante décadas, haría imposible llegar a comprender la influencia del entorno. Esta idea viene a constituir un aspecto novedoso y fundamental para el campo educativo, al desmontar las ideas limitantes sobre inteligencia, plasticidad cerebral y desarrollo de potencial humano.

El campo científico de la biología llamado Epigenética, que significa literalmente “control sobre la genética”, es calificado como la nueva ciencia de *la auto capacitación*, cuyas revelaciones han cambiado de manera contundente la visión sobre el control de la vida. (Pray, 2004; Silverman, 2004).

La ciencia de la epigenética también ha esclarecido que hay dos mecanismos a través de los cuales un organismo puede transferir la información hereditaria a su descendencia: 1) transmisión del material genético de generación en generación, lo que sería el campo de la genética; 2) cómo funciona el material genético durante el desarrollo de un organismo desde la fertilización del óvulo hasta el adulto, lo que sería el campo de la epigenética.

Resulta entonces interesante revisar la Epigénesis a la luz de la Activación Humana. En los últimos diez años, las investigaciones epigenéticas han determinado que los moldes de ADN que se traspasan a través de los genes no están ubicados en un lugar concreto en el momento del nacimiento. Las influencias medioambientales como la nutrición, el estrés y las emociones, pueden transformar los genes sin alterar su configuración básica; además, los epigenetistas han descubierto que esas modificaciones pueden transmitirse a las futuras generaciones de la misma forma que el patrón del ADN se transmite a través de la doble hélice (Reik y Walter, 2001; Surani, 2001; Chakravarti y Little, 2003).

Se entiende entonces que la programación epigenética o expresión epigenética de los genes puede ser alterada por las diversas condiciones ambientales lo que influirá en el fenotipo de un organismo y en su comportamiento. Lo que le condiciona como organismo vivo es su entorno físico y energético.

La historia del control epigenético es la historia de cómo las señales del entorno controlan la actividad génica. Ello abre un campo enorme de posibilidades en relación con la infancia, el desarrollo infantil, la prevención y la terapia de enfermedades.

Podemos decir que es la percepción del ambioma por parte de la célula lo que permite la activación o silenciamiento de ciertos genes. Los genes no se auto activan ni se desactivan solos, lo que activa la expresión de los genes es la señal del ambiente. (Nitjout citado por Castes, 2015).

Ahora bien, el complejo comportamiento de una célula viva se inicia al percibir estímulos que se encuentran en sus proximidades. Dichas percepciones incluyen las cantidades de potasio, sodio, calcio, oxígeno, glucosa, histamina, estrógenos, luz o cualquier otro estímulo cercano, que producen interacciones simultáneas y miles de movimientos reflejos proteicos en la membrana celular, cada uno de ellos en respuesta a la interpretación de una única señal ambiental.

Las células especializadas se encargan del trabajo de examinar y organizar el flujo de moléculas señal que regulan el comportamiento. Estas células suministran una red nerviosa y una central de procesamiento de la información, el cerebro. No obstante, cuando las células se unen en una comunidad, se establecen nuevas reglas donde

todos y cada uno de los miembros se comprometen a llevar a cabo un plan de acción común. La función del cerebro es coordinar el diálogo de moléculas señal entre la comunidad celular, y en consecuencia, cada célula individual debe acatar las decisiones informadas de la autoridad que percibe el medio, es decir, el cerebro. Por ejemplo, ¿Cómo podría una célula cardíaca, que sólo responde a los estímulos de su entorno en el interior de su corazón, elaborar una respuesta informada con respecto a las intenciones de un hombre sospechoso en la calle que quiere agredirlo a Ud.? La respuesta de la epigenética es que los comandos del comportamiento humano que ayudan a resguardar la supervivencia están asociados al sistema centralizado de procesamiento de la información.

Se podría afirmar que el cerebro humano ha desarrollado un nivel de especialización que permite que el conjunto de la comunidad celular se sintonice con el estado de sus señales reguladoras. La evolución del sistema límbico tuvo como resultado la aparición de un mecanismo único que convertía la comunicación mediante señales químicas, en sensaciones que todas y cada una de las células de la comunidad podían experimentar. Nuestra mente consciente experimenta estas *señales* como emociones. La mente consciente no sólo *interpreta* el flujo coordinado de moléculas señal que componen la *mente* corporal, sino que también genera emociones, que se manifiestan a través de la liberación controlada de señales reguladoras por parte del sistema nervioso. (Lipton, 2015- Castes, 2015).

Candace Pert (1997), en sus estudios sobre el cerebro humano, descubrió importantes mecanismos del cerebro celular; en ellos revela cómo los receptores que procesan la información en las membranas de las células nerviosas le llevaron a descubrir que los mismos receptores *neurales* se encuentran en todas las células del cuerpo. Sus experimentos concluyeron que la *mente* no está encerrada en la cabeza, sino distribuida por todo el cuerpo en forma de moléculas señal. Y lo que a nuestro parecer es más importante, su trabajo recalcó que las emociones no sólo derivaban de una respuesta corporal a la información del ambiente, sino que mediante la autoconciencia, la mente puede utilizar el cerebro para generar, *moléculas de emoción* y liberarlas en el sistema. Así mientras que la utilización adecuada de la conciencia

provee salud a un cuerpo enfermo, la regulación inadecuada e inconsciente de las emociones puede causar que un cuerpo sano enferme.

Este sistema evolucionado de señales propició que el cerebro humano creciera. En especial el sistema límbico ha significado un avance evolutivo esencial, dada su facultad para sentir y coordinar el flujo de señales que regulan el comportamiento dentro de una comunidad celular

La transformación a cerebros más grandes, con mayor número de neuronas, les facilitó a los organismos el aprendizaje de nuevas experiencias de vida y poder así confiar más allá de sus instintos. El aprendizaje de conductas reflejas es un atributo resultado del condicionamiento adquirido a través de la evolución y se transfieren a la descendencia en modo de instintos básicos innatos.

Las conductas o comportamientos reflejos pueden ser tan simples como el hecho de estirar la pierna cuando te dan golpecitos con un martillo en la rodilla o tan complejos como conducir un vehículo a cien kilómetros por hora en una autopista muy transitada, mientras la mente consciente mantiene una conversación con un pasajero. En este sentido, las respuestas condicionadas son inconscientes, pero sumamente complejas. Mediante este proceso de aprendizaje condicionado, se configuran caminos neurales entre los estímulos y las respuestas conductuales para estructurar un patrón repetitivo. Que constituyen los “hábitos”.

Del mismo modo, en los humanos los actos de la mente subconsciente son de naturaleza refleja y no están controlados por la razón o el pensamiento. La mente subconsciente es rigurosamente mecánica; repite las mismas respuestas a las señales vitales una y otra vez. Por el contrario, la mente consciente es creativa y puede invocar los pensamientos positivos.

Sus programas son generalmente comportamientos grabados de estímulo-respuesta y los estímulos que despliegan dichos comportamientos pueden ser señales detectadas por el sistema nervioso del mundo exterior o del propio organismo, tales como las emociones, el placer o el dolor. Así, cuando se percibe un estímulo, se libera de forma espontánea una respuesta que fue aprendida cuando se detectó ese estímulo por

primera vez. La suma de los instintos genéticos y las creencias aprendidas de nuestros padres y maestros forman la mente subconsciente.

En cuanto a la mente consciente, es sabido ya que los humanos y cierto número de mamíferos superiores han desarrollado una región especializada del cerebro asociada con el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones, llamada corteza prefrontal. Esta región del cerebro anterior es en apariencia el asiento del procesamiento mental de la autoconciencia. La mente autoconsciente es también autorefleja, según lo que afirma Lipton (2015); es un “órgano sensorial”, de evolución reciente que observa nuestros comportamientos y emociones, la misma tiene acceso a la mayor parte de los datos almacenados en la memoria a largo plazo; de modo que esta cualidad es un aspecto importante que posibilita idear la planeación de las acciones futuras.

La cualidad de la mente autoconsciente de ser autorefleja, le confiere el poder de observar y programar nuestros comportamientos, evaluarlos y decidir cambiar la programación de forma deliberada (Martínez, 2012). Podemos decidir cómo reaccionar a la mayor parte de las señales del entorno, incluso si queremos reaccionar o no. La capacidad de la mente consciente de obviar la programación del subconsciente es la base del libre albedrío; lo que significa que no somos sólo víctimas de nuestra programación. Para lograrlo se requiere estar atento, ya que de lo contrario la programación subconsciente asume el dominio; resulta complicado, por cuanto se trata de poner a prueba la fuerza de voluntad. La programación subconsciente asume el control cuando la mente consciente se descuida.

Se puede inferir en consecuencia, que si bien aprendemos por experiencias directas, la capacidad del cerebro humano para aprender ideas es tan avanzada que podemos adquirirlas de forma indirecta a través del entorno. Una vez que aceptamos las ideas de otros como verdades, dichas ideas se graban en nuestro cerebro y se convierten en nuestras verdades. Aquí es donde surge el problema: ¿qué ocurre si las ideas de nuestros padres y maestros no son acertadas? En esos casos, los cerebros se llenan de ideas erróneas. La mente subconsciente no es más que un aparato de reproducción refleja que funciona mediante un mecanismo de estímulo-respuesta; no

existe ningún elemento en esa parte de la maquinaria que reflexione sobre los resultados a largo plazo de los programas que ponemos en marcha. El subconsciente funciona solo en el “ahora”. En consecuencia, los conceptos erróneos de nuestro subconsciente no son “monitorizados” y pueden llevarnos a comportamientos desafortunados y coartados.

Lipton (2015) asegura que las creencias son poderosas, actúan como los filtros de una cámara, cambiando la forma en la que se ve el mundo y la biología del ser se adapta a esas creencias. A pesar de que todavía no podemos cambiar la información que contienen nuestros genes, sí que podemos cambiar nuestra forma de pensar.

En las ciencias médicas se ha estudiado el poder de los pensamientos positivos y los pensamientos negativos. Cuando la mente mejora la salud mediante la sugestión positiva, se le denomina “efecto placebo”. Por el contrario, cuando esa misma mente está llena de pensamientos negativos que pueden deteriorar la salud, los efectos negativos producidos se conocen como “efecto nocebo”. Estos casos sugieren que los terapeutas y médicos pueden robarle la esperanza a los sujetos, haciéndoles creer que no hacen nada por sí mismos; pero lo mismo ocurre con los padres y los profesores, los pensamientos positivos y negativos no sólo tienen consecuencias en nuestra salud, sino también en todos y cada uno de los aspectos de nuestra vida, por eso hay que estar conscientes de los pensamientos y creencias y la educación puede ser un camino para ello.

Resulta fundamental tocar el tema del crecimiento y protección, son las respuestas celulares básicas a los estímulos del entorno y se caracterizan por ser opuestas; no obstante, algunos de los estímulos del entorno son neutros y no provocan ni una reacción de crecimiento ni una de protección. Considero de mucha relevancia tener presente estos dos conceptos en la Activación Humana porque sin duda, intervienen poderosamente en el desarrollo.

Los procesos de crecimiento precisan que el organismo y el medio intercambien libremente información entre ellos. Por el contrario, la protección necesita el cierre completo del sistema, requiere alejar al organismo de la amenaza a que puede ser expuesto.

Al igual que las células, los seres humanos inhabilitan su crecimiento cuando cambian al modo de protección y en consecuencia la redistribución de las reservas de energía para aumentar la respuesta de protección produce una disminución del crecimiento. Se entiende entonces que el crecimiento es un proceso que consume energía, pero que también es necesario para producirla y, en efecto, una respuesta de protección sostenida impide la producción de energía necesaria para la vida. Cuanto más tiempo permanece un ser humano en modo de protección, más se reducirá el crecimiento. De manera que eliminar el estrés es un aspecto básico; pero, para activar los procesos de crecimiento se requiere desencadenar estímulos que produzcan alegría, amor y entusiasmo.

Entonces debemos tener claro que ante situaciones de estrés o miedo el ser humano se comporta diferente. Los maestros lo ven todos los días con los estudiantes que temen a los exámenes; la ansiedad que les provocan los paraliza, les tiemblan las manos, marcan las respuestas equivocadas porque, a causa del pánico, no pueden acceder a la información almacenada en el cerebro aunque hayan estudiado cuidadosamente.

Mientras perdure el estado de estrés o de ansiedad, la atención queda estancada en lo que se identifica como amenazante, obstaculizando así que la conciencia se fije en otras cosas, desencadenando a su vez un estado deficitario de atención. La ansiedad, en cualquiera de las manifestaciones sintomáticas que se presente, entorpece de muchas formas distintas, pero se puede afirmar que obstaculiza nuestro rendimiento general.

-Lo activante en la Teoría de la Activación Humana.

¿Qué impulsa en el sujeto el desarrollo autónomo de sus talentos?

Para este constructo teórico, como un supuesto, las emociones constituyen la energía de activación de procesos humanos personales, internos y externos, mediados por deseos, desafíos, atención, hábitos, creencias, habilidades, competencias.

Desde este supuesto y en concordancia con lo planteado en el primer elemento: lo potencial de la Activación Humana, se puede asegurar que lo ideal en el ser humano es encontrarse en modo crecimiento, es decir en estado latente de bienestar y desarrollo. Por el contrario, el malestar, el estrés, la ansiedad vendrían a ser el otro extremo de la activación humana cotidiana, estas condiciones bloquean el proceso de la cognición, originando desequilibrios en estructuras mentales y físicas que deberían encontrarse funcionando libremente, que en el caso de ser estresante y repetida implicaría permanecer por mucho tiempo en modo protección.

Cuando se producen emociones exaltadas, su fuerza termina bloqueando por completo los pensamientos y acciones; sobre esto Hans Seley (1984), en su teoría del estrés, afirma que cualquier demanda, sea física, psicológica, externa o interna, buena o mala, produce reacciones hormonales que provocan modificaciones sobre nuestro organismo, traduciéndose en una respuesta biológica del organismo idéntica y estereotipada. En consecuencia, sea cual fuere la actividad, ya sea la de resolver un problema intelectual complejo, correr, saltar, redactar un escrito, la emoción con que se realiza conlleva la activación de una reserva de energía.

De esta forma, la ansiedad confunde las emociones con las cogniciones, entremezclando la pauta de activación de la respuesta de emergencia con la toma de conciencia de que existe una amenaza. Dice Goleman (2011), hay muchas clases de ansiedad, pero todas ellas combinan los datos cognitivos con hechos biológicos emergentes como síntomas notables sobre lo que percibimos, cómo lo percibimos, qué activa en nuestro subconsciente y a que prestamos atención.

En este proceso el cerebro al confrontarse con algo novedoso percibido como amenazante, activa velozmente una respuesta de estrés, aun cuando no derive en una

actividad externa. Una vez que se evalúa la situación y se confirma la amenaza, la respuesta se intensifica. De este modo, la exaltación que provoca toda novedad tiene su correlato neuronal: lo nuevo predispone al cuerpo para la acción provocando en él una excitación de baja intensidad.

Sin embargo, es necesario tener cuidado con los términos, por cuanto el concepto de estrés puede confundirse con el desafío. Los retos y desafío son considerados beneficiosos y fructíferos en el trabajo humano, pero, a diferencia del estrés, nos sentimos relajados, motivados a aprender o a hacer cosas; se podría decir que los desafíos nos impulsan psicológica y físicamente.

La respuesta universal ante algo desconocido es la “respuesta de orientación”, una combinación entre el aumento de la actividad cerebral, la exacerbación de los sentidos y la atención. La relación que existe entre la respuesta de estrés y el proceso de atención es correspondiente, ya que, si bien la atención activa la respuesta de estrés, esa misma activación estimula los centros de la atención.

En cuanto al cerebro cognitivo frente al cerebro emocional, se puede decir, que las emociones son el eje central que activa al ser humano, interna y externamente, contribuyendo con la supervivencia individual y colectiva al adquirir acciones funcionales y adaptativas. En este sentido, la conducta emocional tiene diversos propósitos para los cuales se han desarrollado unas reacciones emocionales correspondientes. El propósito de la emoción sería entonces la preparación corporal de las respuestas acordes a situaciones concretas.

Para este estudio las emociones se convierten en el epicentro de la activación humana. En este punto, cabe destacar, que las emociones son fenómenos multidimensionales, que nos hacen sentir de una manera determinada, constituyendo así, una respuesta que prepara al cuerpo para la acción, al inducirlo en un estado de activación, que no ocurre en ausencia de la emoción. De acuerdo con lo anterior, Chabot y Chabot (2009) distinguen distintos campos de competencias de aprendizaje: cognitivas, técnicas, relacionales y emocionales; sin embargo, en esta fase es necesario recalcar la importancia de las competencias emocionales, las cuales interfieren con otras competencias obstaculizando, exaltando, promoviendo o

facilitando las capacidades.

Existe en cada uno de los campos de competencia una forma característica de aprendizaje, así como, su sistema de memoria pertinente y estructuras nerviosas determinadas. Por tanto, el aprendizaje de las competencias cognitivas es posible gracias a la memoria declarativa: memoria semántica y episódica, cuyas estructuras nerviosas son el hipocampo y la corteza frontal.

Respecto al aprendizaje de las competencias emocionales, Chabot y Chabot (2009) afirman que se puede presumir la existencia de unas estructuras nerviosas y de una memoria específica. Según lo demuestran numerosos trabajos sobre comunicación, lenguaje, reconocimiento de fisonomías y decodificación no verbal, que permiten poner en evidencia este tipo de competencias. “Las competencias emocionales se apoyan sobre la memoria emocional que apela a la amígdala cerebral, a la corteza prefrontal y a la forma asociativa como vía de aprendizaje”. (p. 9).

Tomando como referencia los párrafos anteriores, se observa el contraste que existe entre las competencias. Dichos estudios permiten distinguir notoriamente que las competencias cognitivas, técnicas, relacionales y emocionales poseen procesos particulares una de la otra, admitiendo cierta interdependencia; sin embargo, se podría deducir que las competencias cognitivas no se ubican en el centro del aprendizaje, pero sí las competencias emocionales.

Se podría decir que el cerebro emocional activa un tipo de aprendizaje asociativo. Se ha evidenciado que las emociones positivas podrían optimizar tanto el aprendizaje cognitivo como el técnico. Todo esto ha conducido a los estudiosos del tema a constatar que el 80% del éxito se atribuye a la inteligencia emocional contra solamente el 20% que corresponde al coeficiente intelectual. (Chabot y Chabot, 2009)

En el mismo orden, Larry Squire y Eric Kandel (2008), estudiosos eminentes de la memoria y el aprendizaje, llegaron a la conclusión de que la adquisición de una destreza bien sea técnica o cognitiva va a depender del sentimiento que predomine en el individuo sobre la forma de ejecutar la tarea. Es importante destacar que cuando un alumno exhibe dificultades en el aprendizaje, se suele deliberar tomando como referencia sus competencias cognitivas o técnicas, ignorando las competencias

emocionales presentes en el sujeto con dificultades en áreas como matemáticas, ciencia o idiomas.

De acuerdo con lo expuesto, es conveniente puntualizar para este estudio, que el auténtico aprendizaje en cualquier área de interés, no se logra tan solo al comprender, se tiene que sentir para poder actuar en consecuencia, siendo las competencias emocionales mucho más trascendentes para tener éxito en cualquier campo, que las competencias cognitivas y técnicas juntas.

También resulta importante considerar las emociones básicas, secundarias y sociales.

Cuadro 45. Emociones en segundo plano.

Emociones primarias	Emociones secundarias y sociales	Emociones en segundo plano
Los activadores generalmente son externos. Por ejemplo, la amenaza, el obstáculo o la pérdida, que son situaciones externas, provocan miedo, cólera o tristeza.	Los activadores pueden ser externos (por ejemplos, ver una cara conocida) o internos (por ejemplo, el recuerdo de un amigo y el hecho de que va a morir).	Los activadores son en general internos. Por ejemplo, dar vueltas de forma más o menos consciente a esta crítica muy velada de un colega. La imagen que se tiene de la situación esta tan en segundo plano como la emoción que la acompaña.
El activador es inmediato y se acciona directamente en la amígdala.	El activador es inmediato y se acciona en la amígdala. No obstante, la conservación de la emoción implica la corteza prefrontal.	El activador, más que relativamente rápido en ciertos casos, es progresivo y presenta un carácter fluctuante. Cuestiona la corteza prefrontal derecha y el hipocampo, que envían señales hacia la amígdala.
Su manifestación ocurre más en el sistema musculoesquelético: la tensión muscular en los miembros y la necesaria aclaración del musculo cardiaco para la huida el ataque.	Su manifestación pasa a los sistemas musculoesquelético y viscerales.	Su manifestación pasa al medio visceral: ejemplo, los encogimientos en el estómago y en el plexo solar, garganta anudada y la sensación de tener el corazón quebrado.

Autor: Soto (2018). Adaptación de Chabot y Chabot (2009).

Las emociones básicas son como una materia prima a partir de la cual se pueden fabricar todas las demás emociones. Además de facilitar la adaptación del individuo a su entorno, también facilitan la adaptación al entorno social; a su vez, las expresiones emocionales facilitan la comunicación de estados afectivos, regulan la forma en la que otros nos responden, facilitan las interacciones sociales y promueven la conducta prosocial.

Por otra parte, las emociones secundarias le permiten saber a los demás como nos sentimos, siendo mensajes potentes de comunicación no verbal. Las expresiones emocionales intervienen en la manera en la que reaccionamos ante los demás y viceversa.

La idea de la emoción en segundo plano no se utiliza con frecuencia al abordar el concepto de emoción. Por el contrario, cuando se habla de ella se hace referencia, por lo general, a las emociones primarias descritas por Ekman (2015): el miedo, la cólera, la tristeza, la aversión, la sorpresa y la felicidad. También se consideran emociones secundarias y sociales: la molestia, la timidez, la envidia, la pena, la culpabilidad o el orgullo.

En este orden, la emoción primaria inicia de manera intempestiva, tiene un comienzo espontáneo, exhibe un pico de ímpetu y un declive relativamente rápido. Mientras que, la emoción secundaria puede permanecer más tiempo, aunque las sensaciones que la acompañan son muy marcadas. Ahora bien, las emociones de segundo plano presentan una forma vacilante y son mucho más duraderas en el tiempo. Es decir, aun cuando se disipe el pico emocional que ha provocado determinada situación, puede persistir un sentimiento de irritabilidad que dura todo el día.

En resumen, las emociones en segundo plano involucran también elementos de expresión no verbal, más sutiles que los manifestados en las emociones primarias y secundarias, pero no menos reales y auténticos. Entre los signos manifiestos se puede señalar la postura corporal, el grado de movilidad de los miembros con respecto al tronco, los movimientos más o menos bruscos y armoniosos, la animación de la cara, la luz de los ojos, la inflexión de la voz, etc. El educador debe estar al tanto de todos estos aspectos.

-Lo biográfico en la Teoría de la activación Humana.

¿Qué determina el desarrollo del potencial humano?

La biografía personal, como componente antropológico-social de la Activación Humana, determina el desarrollo del potencial humano.

En la perspectiva de la Activación Humana la *Vida humana*, en sentido biográfico y no biológico, es encontrarse un Sujeto que llamamos hombre, teniendo que *ser* en la circunstancia o mundo. En el mundo de la vida ese *ser* es activo; para seguir siendo tiene que estar siempre haciendo algo que él mismo ha de elegir y decidir, intransferiblemente, por sí y ante sí, bajo su exclusiva responsabilidad. Nadie puede sustituirle en este decidir lo que va a hacer, pues incluso el entregarse a la voluntad de otro tiene que decidirlo él. La vida es multilateral, cada instante y cada sitio abre ante nosotros diversos caminos. La circunstancia tiene siempre varios lados, nos invita a diferentes posibilidades de hacer, de ser, y obliga a elegir, a ser libre.

Es importante reflexionar en primer lugar sobre lo que significa la **Vida Humana**. Ortega y Gasset (2007) en su teoría: *Razón de la Vida*, habla sobre la vida humana en un plano que él denomina Vida Radical; en las siguientes ideas encuentro fundamentos que apoyan la visión biográfica de la Activación Humana, donde tienen que aparecer, asomar, surgir, existir todas sus realidades de acuerdo a los presentes atributos:

1. La vida humana es personal, en sentido propio y originario, es la de cada cual vista desde ella misma.
2. Consiste en hallarse el hombre en una determinada circunstancia, sin saber cómo ni por qué, teniendo que hacer siempre algo al respecto.
3. La circunstancia nos presenta siempre diversas posibilidades de hacer, por tanto, de ser. Somos a la fuerza libres, cada cual está eligiendo su hacer - su ser incesantemente.
4. La vida es intransferible. Nadie puede sustituirme en esta faena de decidir mi propio hacer y ello incluye mi propio padecer.

5. Mi vida es, constante e ineludible responsabilidad ante mí mismo. Es preciso que lo que hago, pienso, siento, quiero, tenga sentido para mí.

Desde estas premisas, la vida es constantemente personal, circunstancial, intransferible y responsable; si no posee estos atributos fundamentales, no se trata de vida humana en sentido propio y originario; será otra clase de realidad distinta, secundaria, derivada, más o menos problemática. Faltando los anteriores atributos se tendría que llamar a la vida humana a la vez, no humana o inhumana.

Otra idea fundamental es el **Hecho Humano**, surgida de la teoría de Vida Radical, es el concepto de *hecho humano* entendida siempre como hecho personal; lo que constituye el conjunto de acciones o comportamientos que representa nuestra vida. Solo es humano en sentido estricto y primario lo que hago yo por mí mismo y en vista de mis propios fines, esto quiere decir:

- ✓ Que sólo es propiamente humano en mí lo que pienso, quiero, siento y ejecuto con mi cuerpo siendo yo el *sujeto creador de ello*, o lo que a mí mismo, como tal mí mismo, le pasa; por tanto;
- ✓ Sólo es humano mi pensar si pienso algo por mi propia cuenta, percatándome de lo que significa. *Sólo es humano lo que al hacerlo lo hago porque tiene para mí un sentido, es decir, lo que entiendo*;
- ✓ En toda acción humana hay, pues, un *sujeto* de quien emana y que, por lo mismo, es *responsable* de la acción;
- ✓ Consecuencia de lo anterior es que mi vida humana, que me pone en relación directa con el mundo que me rodea es, por esencia, *soledad*. Mi dolor de cabeza sólo a mí me puede doler. El pensamiento que de verdad pienso -y no sólo repito mecánicamente por haberlo oído- tengo que pensármelo yo *solo* o yo en mi soledad.

Ahora bien, ese mundo personal está compuesto por una realidad pragmática y por leyes que actúan sobre ella. Una primera ley sobre la estructura de nuestro mundo o circunstancia es: que el mundo vital se compone de unas pocas *cosas* presentes en el momento e innumerables *cosas* latentes, ocultas, en el momento; que no están a la vista pero sabemos o creemos que podríamos verlas o tenerlas en presencia.

Resaltando como latente solo a lo que en cada instante no veo pero sé que lo he visto antes o lo podría ver después.

La segunda ley está referida a que el mundo en que tenemos que vivir posee siempre dos escenarios: el primero está representado por *la cosa* o cosas que vemos con atención, y un fondo sobre el cual aquéllas se destacan, que actúa con el carácter de *ámbito o contexto*; de esta manera *la cosa* que representa el papel protagonista en cada instante de nuestra vida y *el ámbito o contexto*, corresponden a lo visible y presente de la estructura. El segundo escenario es *latente*, lo que del mundo no nos es *presente* en el ahora, lo que no vemos.

Así pues, se tienen tres planos o términos que integran el mundo de la vida; en la perspectiva de la Activación Humana identificamos en primer término la *cosa* que nos ocupa: el Talento Humano; en segundo el *horizonte* a la vista, dentro del cual aparece: el Contexto Escolar, y en tercer término el *más allá latente ahora*: el Potencial.

El contexto es la porción del mundo que abarca en cada momento mi horizonte a la vista y que, por tanto, me es presente. Pero nuestro mundo contiene, más allá del horizonte y del contexto, una inmensidad latente en cada instante determinado, hecha de puras compresencias, es decir de las relaciones posibles entre el ser y las posibilidades del mundo; y de inmensidad, en cada situación nuestra, recóndita, oculta, tapada por nuestro ámbito y que envuelve a este y actúa en nuestra vida como habitualidad. El horizonte es la línea fronteriza entre la porción patente del mundo y su porción latente.

Ahora bien, la **convivencia, la relación tu y yo**, resulta crucial. Hacer un análisis de la realidad radical de la Activación Humana, lo que es la vida de cada cual, nos ha llevado a plantear que normalmente no vivimos sino que convivimos con el mundo de los hombres, es decir, al vivir en sociedad. Más el hecho social no es un comportamiento de nuestra vida humana como soledad, sino que aparece en cuanto estamos en relación con otros hombres. No es, por tanto, vida humana en sentido estricto y prima. No es lo social un hecho, no de la vida humana, sino algo que surge en *la convivencia humana*.

Por convivencia se entiende la relación o trato entre dos vidas individuales. Lo que llamamos padres e hijos, amigos, por ejemplo, son formas del convivir. En ellas se trata siempre de que un individuo, como tal -por tanto, un sujeto creador y responsable de sus acciones, que hace lo que hace porque tiene para él sentido y lo entiende-, actúa sobre otro individuo que tiene los mismos caracteres. El maestro, como individuo determinado que es, se dirige a su alumno, que es otro individuo determinado y único también. Los hechos de *convivencia* no son, por sí mismos hechos sociales. Forman lo que debiera llamarse “compañía o comunicación”-*un mundo de relaciones interindividuales*.

La relación *nosotros* es la primaria forma de relación social o socialidad, así, ya no vivo sino que con-vivo. La realidad *nosotros* puede llamarse *trato*. Cuando tengo con el *Otro* trato íntimo me es un individuo inconfundible con todos los demás, incanjeable. Es un individuo único. Dentro del ámbito de realidad vital o de convivencia que es el *nosotros*, el *Otro* se ha convertido en Tú; y como esto me pasa no sólo con uno, sino con bastantes otros hombres, me encuentro con que el Mundo humano me aparece como un horizonte de hombres, cuyo círculo más inmediato a mí está lleno de Tú, es decir, de los individuos para mí únicos. Más allá de esta esfera o zona de los Tú, quedan aquellos otros que tengo a la vista en mi horizonte con quienes no he entrado en actual sociedad, pero que veo como semejantes y, por tanto, como seres con quienes tengo una socialidad potencial que cualquier evento puede convertir en actual. (Ortega y Gasset 2007).

Los conceptos: **costumbres y hábitos sociales**, son términos relevantes en cuanto a elementos de sustento de la Activación Humana. En concordancia, Ortega y Gasset habla de los *usos*, como convenciones de la conducta humana que el individuo asume, ejecuta y desempeña, pues de una manera u otra, están internalizados. Sin embargo, se puede decir, que le han sido impuestos por su *ámbito o contexto* de coexistencia, por los demás, por el otro, por la sociedad. El uso sería la costumbre, por lo tanto, es un cierto modo de comportarse; aquello a lo que se está habituado, esto es, habitualizado. Es decir, el uso sería un *hábito social*.

Al respecto conviene decir que, el hábito es aquella conducta cuya ejecución frecuente establece la automatización en el individuo, teniendo como resultado la práctica mecánica; cuando dicha conducta no es sólo frecuente en un individuo, sino que son frecuentes los individuos que recurren a ella, se habla de un uso acostumbrado. En este sentido, a la persistencia en determinado comportamiento por parte de varios individuos, se le puede atribuir el carácter de *hecho social*; esto de acuerdo con los planteamientos de Max Weber (2013).

Por la tanto, el **uso** forja una costumbre y la costumbre un hábito, o sea, es una **conducta** que por ser frecuente, se ha automatizado y estereotipado en los individuos. Para el caso estos individuos pueden ser maestros, directores, alumnos, representantes escolares. Cabe preguntarse qué **usos** en el contexto escolar están dirigidos a observar el talento y desarrollar el potencial de los niños.

De este modo, para este estudio el **uso** es importante, por cuanto la permanencia de las conductas, aunque tarda en instaurarse, también tarda en desvanecerse. Por esa razón, todo uso, aun cuando pueda parecer nuevo, de acuerdo con nuestra cronología individual es por esencia, viejo en la sociedad. La persona, suele ser más rápida en su hacer, en un momento decide que sí o decide que no, pero la sociedad por su parte, está fundamentada en los usos que demoran en nacer y demoran en morir, la sociedad es lenta, se impulsa despacio y progresa también lentamente por la historia.

Por lo tanto, la sociedad puede ser intermediaria entre la naturaleza humana y el hombre como Sujeto social, teniendo en cuenta, sin embargo, su constitución mecánica, irracional, desalmada, pero también útil y necesaria para comprender al Sujeto. Siendo algo así como naturaleza, ostentando, sentido formal en el nombre que desde siempre se le ha dado informalmente de Mundo Social.

Del mismo modo considerando a **El Sujeto y la Colectividad**, podemos decir que a **la** conciencia social, han sido atribuidas las propiedades más elevadas y prodigiosas, en alguna ocasión incluso coercitivas o divinas. Para Durkheim (1997), estos tipos de las conductas y pensamientos colectivos no son sólo exteriores al individuo, sino que están dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se imponen a él, lo quiera o no. Para Marx (2008), el alma colectiva aparece

como algo infinitamente superior, incomparablemente más humano que el hombre. Por el contrario, y de acuerdo con lo que expresa Ortega y Gasset, creo que la *colectividad* es, sí, algo humano; pero es lo humano sin el hombre, lo humano sin espíritu, lo humano sin alma, lo humano deshumanizado.

Desde los planteamientos anteriores, salta la pregunta ¿hasta qué punto la vida colectiva es vida humana? Desde fines del siglo XVIII algunos estudiosos proponen la existencia de un alma o conciencia colectiva, constituida por las actitudes morales y creencias compartidas, que a su vez, funcionan como fuerza y estructura unificadora dentro de la sociedad.

¿Qué es lo grave en la escuela? Partiendo de este punto, emerge la dualidad que representan el individuo y la colectividad, y constituye bajo una apariencia inofensiva un grave problema para el presente y futuro próximo. Indudablemente, lo que conocemos bajo la denominación de hechos sociales o colectivos, son manifestaciones de nuestra humanidad y lo que significa ser humano, más que hechos de naturaleza física o biológica. La vida siempre es mía, o tuya, o suya; es lo que a alguien le sucede tal y como le sucede.

En este sentido creo que el hombre no es simplemente una cosa, es su cuerpo y es su alma y más allá. La vida humana como tal, será todo lo que acontece, y tiene que superarse en las circunstancias y tiempo en que le toque al sujeto vivirla; este es el elemento imprescindible de la vida, en donde no es suficiente hablar del espíritu y de lo humano, sin precisar quién es el sujeto.

Del mismo modo, la vida humana supone la constante elección del que hacer, a la vez que nos obliga a justificar aquello que elegimos, es decir, hallar qué sentido tiene y cuál es su importancia sobre otro. Por consiguiente, vida humana no solo comprende justificación, es también inexorablemente e inevitablemente responsabilidad. Soy yo quien hago, y llevo adelante, quiera o no, mi vida. Solo yo puedo y tengo que vivirla, tengo yo que aguantar el dolor que sufro, y nadie puede compartirlo. Razón por la cual nadie puede decidir por mí, ni que hacer, ni pensar en mi lugar los pensamientos que tengo que pensar y las emociones que puedo superar

para poder andar por el mundo; como diría el solipsismo, mi existencia y la vida que la conforma es intransferible.

Pero por eso, deseamos comunicarnos, para así obtener compañía en nuestra vida. La amistad, el amor y otros afectos humanos de nuestro hacer vital, intentan esta superación de la soledad. Sin embargo, es transcendental destacar que la convivencia, la comunicación y la comunidad, consisten siempre en que un alma individual, se relacione con otra vida individual, responsable y personal. No se puede convivir si no es con otra persona, con quien es alguien.

En oposición a lo anterior, la gente sin ese vínculo responsable y personal es nadie, afirma Ortega y Gasset (2007); cree que los hechos sociales tienen un carácter sumamente extraño porque cuando alguien ejecuta un acto que no nace de él y del cual no es responsable, se puede decir que su relación con el otro en ese momento no es de hombre a hombre o personal. Se comprende así lo que sucede con los usos y costumbres, aquello que se hace porque es algo que se acostumbra, pero que es ajeno a nuestra razón, nos lleva a pensar quién o qué es la gente que marca la pauta de aquello que se considera una convención social, una costumbre.

En tal caso, la mayoría de nuestros pensamientos, de las ideas y opiniones con las cuales, desde las cuales y por las cuales vivimos, no las pensamos por propia, personal y responsable convicción de lo que pueda ser verdad, sino que las pensamos porque las oímos decir y las decimos porque se dicen. El aspecto impersonal aparece conformando parte de lo que somos. En consecuencia, aquello que pensamos sin alguna evidencia que sustente lo que pensamos, solo porque oímos decir que es lo que se piensa y se opina, demuestra que vivimos a cuenta de la gente y nos confirma que coexistimos en una sociedad y hemos sido socializados.

En síntesis, se puede decir que hay dos formas de vida humana: la primera, sería la auténtica, caracterizada por la individualidad, la que le pasa a alguien determinado, a un sujeto consciente y responsable; la segunda, es la vida de la gente, de la sociedad, la vida colectiva que no le sucede a nadie particularmente y de la cual nadie es responsable.

Todo aquello que entendemos por social o colectivo es vida humana despersonalizada, es vida mecanizada. Dichas consideraciones simbolizan la deshumanización de lo humano en la sociedad, transformándolo en una ejecución mecánica, convirtiendo al sujeto en un autómeta. Esto hace comprender la paradoja social, que por una parte es humana y no física, y por otra es inconsciente, rebelde. Frente a la continua divinización de lo colectivo es preciso aprender a ver lo social tal y como es: vida humana materializada, mecanizada, y por tanto, hecha naturaleza.

Que la sociedad tenga normas y leyes de convivencia y sean respetadas es necesario y vital, además tiene como ventajas: permitir conservar mucho de los individuos, acumulando y transmitiendo pasado, dando paso al progreso del hombre y creando la historia social y universal. Sin embargo, existen inconvenientes relacionados con el creciente atropello hacia el individuo en la sociedad por la gente, restringiendo el ser humano, como es el caso de la escuela colectiva de nuestra época.

-Lo trascendente en la Teoría de la Activación Humana

¿Qué problema trata de resolver en el individuo y en la sociedad?

La conciencia de los actos. Es posible activar la conciencia de la responsabilidad de los actos personales, sociales y globales mediante la educación.

El hombre histórico lleva a cabo transformaciones según sus condiciones: percepciones, afecciones y acciones; en dichas transformaciones cuentan tanto las vivencias immanentes al sujeto solipsista, como las referencias del sujeto trascendental sobre la propia vivencia, cuyos actos (funciones) serán los conceptos relativos a esas vivencias; ambos tipos no están uno sobre otro, sino uno junto al otro en forma interactiva. Se trata de una lógica trascendental, también llamada dialéctica, donde lo que determina las significaciones de la totalidad potencial de la vivencia humana no son sólo los contenidos sucesivos del flujo de inmanencia, sino los actos de trascendencia (pensamiento y conciencia) del sujeto, capaces de construir nuevas funciones de variables para un mundo sensible, intersubjetivo e ideal.

El significado del concepto de Activación Humana, es todo esto a la vez: inmanencia de la vivencia del sujeto, acto de trascendencia del sujeto y potencia a través de la cual opera la actividad y la evolución. Cabe mencionar el pensamiento de Deleuze y Guattari (2017) al considerar sobre la inmanencia y la trascendencia que:

...los estados de las cosas actuales y los acontecimientos virtuales son dos tipos de multiplicidades que no se distribuyen sobre una línea de errancia, sino que se refieren a dos vectores que se cruzan, uno en función del cual los estados de las cosas actualizan los acontecimientos, y el otro según el cual los acontecimientos absorben los estados de las cosas. (p 154).

En este proceso complejo, no podemos dejar de considerar los **aspectos del ser**, el ser humano es un todo “físico-químico-biológico-ecológico psicológico-social-cultural-ético-moral-espiritual”, que tiene existencia propia, independiente y libre. Cada una de estas estructuras es dinámica y está ya compuesta por una serie compleja de otras subestructuras o subsistemas, y todas juntas, supeditadas unas a otras en el orden y jerarquía señaladas, forman una superestructura dinámica de un altísimo nivel de complejidad, que es la persona humana.

La Inmanente Complejidad Humana está presente en la teoría. El ser humano está compuesto físicamente por partículas, átomos y moléculas; de donde ha surgido una organización fisicoquímica que ha producido cualidades emergentes que constituyen la vida, cuyas funciones autoorganizadoras requieren procesos fisicoquímicos. Conjuntamente a esta constitución física hay que agregar lo biológico para constituir un complejo biofísico llamado hombre cuya singularidad es ser cerebralmente *sapiens-demens*, es decir llevar en sí la racionalidad; por eso el ser humano es plenamente físico, metafísico, biológico y metabiológico. (Morin, 2003).

Pero además, este ser se realiza como ente plenamente humano por y en la cultura. En medio de las sociedades y las culturas, los individuos han evolucionado mental y psicológicamente. El homínido se transforma a plenamente humano cuando la noción de hombre opera una doble entrada; una entrada biofísica y una entrada psico-social-cultural, que se aluden la una a la otra.

El cerebro humano en su evolución neuronal multimillonaria, ha dado origen a muy diversas competencias, nuevos desarrollos de autonomía, inteligencia,

estrategias y comportamientos. A partir de ahí, la mente emerge del cerebro humano, con y por el lenguaje, a la mente le resulta necesario el lenguaje para todas las operaciones cognitivas y para la acción humana, el lenguaje es inherente a toda organización social en el seno de la cultura. De este modo, el comienzo de la hominización hacia la humanidad está movido por el complejo cerebro, lenguaje, mente, cultura, sociedad.

La inteligencia y sus múltiples tipos, son propios de la mente humana; igualmente, el pensamiento, la consciencia y el alma, son diversas manifestaciones de una actividad diversificada de la mente que lleva en sí el psiquismo, noción que indica su subjetividad afectiva. En complementariedad, el alma humana emerge a partir de las bases psíquicas de la sensibilidad y de la afectividad.

Al respecto MacLean (1990) en su teoría habla del cerebro humano triuno, el cual integra en sí el llamado cerebro básico, sucesor del cerebro paleocéfalo o reptiliano, fuente de la agresividad, de la astucia, de las pulsiones primarias; el cerebro límbico, descendiente del cerebro de los antiguos mamíferos o mesocéfalo, donde el hipocampo une el desarrollo de la afectividad y el de la memoria a largo plazo; el córtex, que, envuelve las estructuras del encéfalo y forma parte de los dos hemisferios cerebrales. Este neocórtex es la sede de las aptitudes analíticas, lógicas, estratégicas que la cultura permite actualizar plenamente, y es donde se dan la invención y la abstracción. (Roig, 2015).

Ahora bien, la neurociencia nos muestra que cada cerebro es irrepetible; aunque la arquitectura sea común a todos los seres humanos, las áreas de conexión y las redes neuronales son únicas en cada ser humano. Por esta razón, los humanos se diferencian; nacen con un particular cableado cerebral, además son distintos por la morfología, el rostro, el tamaño, la musculatura, la constitución ósea. Las diversidades psicológicas son todavía más extraordinarias: personalidad, caracteres, temperamento, humor, son de una variedad ilimitada. Además, la consciencia es en sí misma múltiple, cambiante según las formas de pensamiento y las condiciones culturales. Concorre así una infinita diversidad humana en el mundo, con múltiples lenguas y culturas, donde las sociedades son extremadamente diversas.

Existe, por lo tanto, una diversidad humana, sustentada en lo universal, que constituye a la vez la unidad humana. Los grandes sentimientos son universales, naturalmente: amor, ternura, afición, amistad, odio, respeto, desprecio; pasiones, placeres, sufrimientos, se sienten igual en cualquier parte del planeta. La universalidad de lo que manifiesta alegría, felicidad, diversión, tristeza, dolor, testimonia la unidad afectiva del género humano. Muchos científicos se han interesado en estudiar las emociones, entre ellos Ekman (2015), quien descubrió seis emociones básicas que se encuentran en todas las culturas, arcaicas y modernas, cualquiera sea la raza, la lengua, la religión o las costumbres, son: alegría, miedo, disgusto, sorpresa, cólera y tristeza; esta expresión de los sentimientos y las emociones está más o menos inhibida o expresadas según las culturas, pero en todas están presentes. También Chabot y Chabot (2009), sostienen que las emociones son los poderosos motores que hacen mover de manera sensible al ser humano, y esto tanto al interior de sí como externamente.

En efecto, lo que amarra los hilos de enlace entre *Homo sapiens* y *Homo demens* es la afectividad. Maturana y Varela (2004) afirman que los seres humanos son seres emocionales y racionales viviendo en la cultura donde se ligan de manera inseparable la emoción y la razón. Creen que no es, ni podría ser la razón lo que guía el quehacer humano, sino la emoción lo que determina el camino que sigue nuestra reflexión y nuestro hacer; lo que funda y orienta lo que hacemos en la vida cotidiana, el arte, la ciencia o en la tecnología. Según Damasio (2003), la afectividad interviene en los desarrollos y manifestaciones de la inteligencia y de la existencia de zonas específicas del cerebro, las cuales condicionan a la vez los procesos de razonamiento, los de la decisión, los de expresión y la percepción de las emociones.

En el mismo sentido, Morin (2003) define la humanidad como emergente de una variedad y de un acoplamiento de trinidades; la primera: individuo-sociedad-especie; la segunda trinidad: cerebro-cultura-mente y la trinidad psíquica: razón-afectividad-pulsión, en sí misma expresión y emergencia de la triunidad del cerebro humano que contiene las herencias del paleocéfalo, el mesocéfalo y el córtex. Al respecto resalta:

...existe una jerarquía inestable, permutante, rotativa, entre racionalidad, afectividad y pulsión, y la racionalidad puede ser dominada, sumergida e incluso sojuzgada por la afectividad o la pulsión. La afectividad, invade las otras sustancias de la trinidad que a su vez la invaden. En cambio, la afectividad es omnipresente. (Ob. Cit. p. 138).

De acuerdo con estos autores, la afectividad, las emociones y los sentimientos se posicionan como muy relevantes en una teoría sobre la Activación Humana. Se suman los aportes de Martínez (2002) al coincidir con que los estados afectivos adquieren una importancia extraordinaria en la educación por cuanto “pueden inhibir, distorsionar, excitar o regular los procesos cognoscitivos; conclusión que deberá cambiar muchas prácticas anti educativas, que no se preocupan por crear el clima o atmósfera afectivos necesarios para facilitar los procesos de aprendizaje y el fomento y desarrollo del potencial del estudiante”. (p. 37).

Pensando en la **Trascendencia** para la Activación Humana lo trascendente tiene que ver con *accionar* la conciencia, la integridad, lo afectivo, el deseo, la voluntad, la disciplina, la motivación, la iniciativa, el buen trato al otro, la empatía, la ética, la creatividad, el liderazgo, mediante la práctica de actos virtuosos que el sujeto realiza de forma habituada.

Llevado al contexto escolar implica que las instituciones deben esforzarse en lograr la participación, el compromiso y la colaboración de los distintos actores en sus tareas educativas, donde destaca la necesidad de dar la oportunidad y ayudar a los sujetos a encontrar sus dones e inspirarles grandeza, enfocándose en los aprendizajes más importantes.

La trascendencia de esta misión consiste entonces, en preparar a los sujetos para el futuro, enseñándoles el *actuar virtuoso* y principios humanos permanentes, que puedan ser efectivos en cualquier tiempo; virtudes que se apliquen en la familia, en la escuela, pero también en cualquier cultura y sociedad, que sea útil en el presente y sea prospectivo. Covey (2012) habla de “subrayar las actitudes y principios intemporales de la enseñanza que son pertinentes para la realidad global de hoy, que sirvan de preparación para lo que ofrecerá el futuro”. (P. 258).

Un principio básico de la trascendencia parte de la visión orgánica, holística y ecológica de la física moderna sobre el mundo, al concebirlo como una unidad indivisible y dinámica cuyos componentes están interrelacionados y pueden comprenderse sólo como modelos de un proceso cósmico; es decir, la interconexión y la interdependencia universal de todos los fenómenos y la condición intrínsecamente dinámica de la realidad, son temas básicos en el estudio de la materia viviente y no viviente. Por eso, junto con la transformación epigenética de un organismo, la estructura de ese organismo y la estructura del medio con que se encuentra, cambian congruentemente como un resultado inevitable de sus interacciones recurrentes.

Por eso la concepción integral de la vida no está limitada a organismos individuales, sino que se extiende a los sistemas sociales y ecológicos, así tenemos que los grupos, las sociedades y las culturas poseen una mente colectiva y se habla de una conciencia y un subconsciente colectivo. Como sujetos participamos en estos modelos mentales colectivos y los plasmamos; ellos, a su vez, influyen en nosotros. Además, los conceptos de una mente planetaria y de una mente cósmica pueden relacionarse con una conciencia planetaria y una conciencia cósmica como lo han hecho saber Capra (1998) y Maturana (2002).

La concepción integral de la vida es una premisa emocional-espiritual en su naturaleza más profunda, donde los niveles de conciencia son muy relevantes; así mismo el concepto de fluctuación adquiere importancia al asumirse tal como ha sido visto por las tradiciones místicas orientales desde épocas ancestrales y como base del orden en la ciencia moderna planteado por Prigogine y otros (2000).

Por otra parte, los enfoques de la teoría de Bohm (2008) y la teoría de la matriz S, se basan en un concepto del mundo como red de relaciones dinámicas; según Capra (1998) ambas teorías reconocen la posibilidad de que la conciencia sea un aspecto esencial del universo. Por su parte Teilhard de Chardin (1962) usa el término “consciencia” para referirse al conocimiento reflexivo que se tiene de las cosas y lo define como “el efecto específico de una complejidad organizada”; esta definición es semejante a la concepción de “la mente” dada por la teoría de sistemas.

Por lo antes dicho la supervivencia de la humanidad dependerá de elevar los niveles de conciencia de sujetos y sociedad, por cuanto hay que superar el analfabetismo espiritual, emocional, relacional, cognitivo, creativo, social y ecológico. En este sentido, la educación viene a representar un instrumento clave en la creación y aplicación de principios, políticas y estrategias que asuman con responsabilidad el proceso de alfabetización y desarrollo de las distintas dimensiones humanas y sociales.

-Lo educativo en la Teoría de la Activación Humana.

¿Qué acciones sociales promueven el desarrollo potencial del sujeto y la humanidad?

El derecho al desarrollo deviene de principios filosóficos, políticas coherentes y acciones educativas en todos los niveles.

Desarrollo del Potencial Humano: Principio y reto de la educación. Un principio fundamental y un gran reto en las leyes, marcos normativos y estrategias de la mayoría de los países en el mundo, es el desarrollo del potencial humano, lo que se entiende como prosecución de la humanidad (Hominización), como desarrollo de nuestras potencialidades psicológicas, espirituales, étnicas, sociales y culturales. De ahí es frecuente encontrar en los documentos políticos oraciones que lo expresan: “Desarrollar el máximo potencial físico, mental, social”, “Desarrollar todas las potencialidades del ser”, “Desarrollo sostenible a escala humana”; dichas nociones, conciben a la educación como la piedra angular, que permitirá enfrentar con justicia y paz los retos del siglo XXI. Igualmente, todos apuntan al desarrollo del conocimiento para fomentar las potencialidades humanas.

La visión del fin en la educación proviene de la imagen del hombre. Prieto (1990) expuso la imposibilidad de una educación sin un *telos* de hombre, manifestó por el contrario como indispensable futurizar un fin o para qué, cuya prospectiva requiere en primer término ubicarse en un sistema filosófico que sustente cómo puede ser

educado el sujeto para lograr el pleno desarrollo de sus potencialidades físicas y mentales.

Este maestro-filósofo, habla de una tesis inscrita en la ética de la vida buena, de la vida digna, resaltando el principio de la dignidad humana como la base de los derechos humanos y de una ética del desarrollo. Por su parte la ONU, a través de su Comisión de Derechos Humanos (1986), instó a una visión más amplia e integral del desarrollo, considerándolo un Derecho Humano de cuarta generación.

El derecho a desarrollo es inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar... en el que puedan realizarse todos los derechos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él. (p. 21).

De esta manera el derecho a desarrollo contiene al resto de los derechos humanos: los de primera generación relacionados con los valores de las libertades fundamentales; los de segunda generación correspondientes a los derechos sociales; los de tercera generación son afines con los valores de igualdad inherentes a las ciudadanías complejas. Los derechos de cuarta generación tienen que ver con la solidaridad, que exige que se vea en el desarrollo un proceso mundial y múltiple dimensional.

La idea central de este estudio es que el auténtico desarrollo es el desarrollo humano; concebido de manera antropológica y multidimensional debe transformar la noción económica reduccionista suscitada y conocida después de la mitad del siglo pasado. En este sentido, Morin (1999) sustenta que el desarrollo requiere la ampliación de las autonomías individuales a la vez que el crecimiento de las participaciones comunitarias, desde las locales hasta las planetarias. Asegura que lo que afecta a la civilización es un subdesarrollo moral, intelectual, psíquico, afectivo; “afirma que hay un gran subdesarrollo del espíritu humano” (p.121).

De lo anterior se postulan como propósitos del desarrollo establecer imperativos éticos, vivir mejor, comprensión, solidaridad, compasión. Vivir sin ser explotados, insultados, despreciados o excluidos. De ahí, se considera el desarrollo como un

proceso de expresión de los talentos humanos y las libertades vitales que disfruta la gente.

Los talentos subyacentes en cada individuo requieren un despliegue interno de habilidades y destrezas para expresarlos. Sin embargo, además de factores internos, otros elementos externos influyen poderosamente, son determinantes y harán una gran diferencia en las expresiones de las potencialidades. Aquí se encuentra coincidencia con la expresión de Aranguren (2015):

La paradójica unidad de seres únicos, la novedad que de un modo estricto aparece con el nacimiento de cada persona: cada nuevo individuo humano puede ser quien traiga la solución a grandes problemas, o quien componga las melodías más bellas, o quien escriba los más hermosos versos, o quien lleve una existencia anodina porque no ha sido motivado o porque él mismo ha renunciado a sus posibilidades, o sencillamente no era lo suyo despuntar en nada. (p. 67).

Sen (2000) enfoca su atención del desarrollo en las “libertades humanas” en contraste con teorías centradas en la modernización parcial, la industrialización y el progreso tecnológico, factores que sin duda contribuyen a la manifestación de la libertad humana, pero que no son los únicos. Este autor enfatiza que la libertad es esencial para el proceso de desarrollo por dos razones: primero “la razón evaluativa” que se valora por las mejoras en las libertades que tiene la gente y segundo “la razón efectividad”, que considera que la consecución del desarrollo está plenamente subordinada al libre albedrío de la gente.

De ahí surgen conexiones empíricas relevantes que refuerzan entre sí diversas libertades. Es a causa de estas interconexiones que el libre y sustentable albedrío emerge como un importante motor de desarrollo. Otra facultad relevante en el trabajo de Sen (2000) es “la capacidad de agencia” que más allá del conocimiento es esencialmente “voluntad”. Tanto la libertad como la voluntad son facultades que han sido menospreciadas por teorías del desarrollo humano y mucho más por científicos, políticos, economistas, empresarios, educadores y distintos sectores de la vida pública.

En cuanto a lo que corresponde a la educación, vista en sentido amplio, el hombre como sujeto de operaciones superiores posee inteligencia, libertad y voluntad; es decir, capacidad de elegir. Aristóteles habla del “Intelecto” como lo divino que hay en el hombre “...primeramente ha de entender lo que hace escoger de su propia voluntad para finalmente hacerlo con firmeza y constancia”. (p. 145). De acuerdo con esto, Aristóteles (1985) define al ser humano como “Inteligencia deseante y deseo inteligente”. En esta frase se destaca el carácter antiguo de la situación del hombre: “es un animal que piensa, es un espíritu en el tiempo”. Sobre esa síntesis espíritu y animal, distintos autores le han dado nombres como emociones, sentimientos o pasiones, refiriéndose a las formas como percibimos lo interesante, lo que nos afecta.

En el estudio del ser humano, su cognición nos maravilla, nos impresiona; pero no nos basta, por cuanto la condición humana, nuestra situación real en el mundo, es mucho más compleja, se confirma que si se centra el estudio del ser humano únicamente en el problema del conocimiento lo desenfoca. Dice Aranguren (2015) “quizás conocer sí sea lo divino, lo más alto que hay en nosotros, pero no es nuestra única dimensión, y probablemente tampoco sea la más propiamente humana” (p. 133).

Desde estas consideraciones, el ser humano debe ser valorado mucho más allá de las formas tradicionales erradas de medir sus capacidades cognitivas, pues no solo eso define la humanidad; también es importante la diferenciación en la manera de ser y actuar en el mundo, es decir, sus talentos, por lo que no se debe exponer el conocimiento como condición.

Principios de la activación humana: complejidad filosófica

Los principios filosóficos que se presentan en esta fase reconfigurativa de investigación, componen un fundamento de suma importancia para la tesis; la forma y los argumentos aquí expuestos junto a los elementos y las dimensiones de la Activación Humana constituyen el tejido complejo que da base a la pedagogía activadora de talentos. La siguiente matriz transdisciplinar muestra las interrelaciones entre elementos y principios de la Activación Humana:

Cuadro 46. Transdisciplinariedad de elementos y principios de la activación humana

Elementos y Principios de la Activación Humana	Cuestión Ontológica	Cuestión Epistemología	Cuestión sociológica	Cuestión Axiología	Cuestión Teleología
	<i>¿Qué es lo que puede ser conocido?</i>	<i>¿Cuál es la relación del sujeto cognoscente con el objeto a ser conocido?</i>	<i>¿Cuál es la dinámica de interrelación entre el individuo y lo social?</i>	<i>¿Cuál es la naturaleza de los valores que derivan de la teoría?</i>	<i>¿Cuáles son las causas finales? ¿Qué se quiere cambiar o innovar?</i>
Lo Potencial	Cualidades sobresalientes, creativas y motivacionales; conductas de insatisfacción.	El potencial humano como fenómeno ubicuo e ineludible en el desarrollo de talentos diversos	Percepción sociocultural de las potencialidades y talentos en los entornos escolares.	Nuevas formas de observar y evaluar el potencial de talentos.	Talentos diversos como sustrato de una educación para todos
Lo Biográfico	El desarrollo humano. Tránsito por diferentes períodos y etapas.	Perspectiva compleja del desarrollo de talento como hecho activo, individual y contextual.	Modo de vida personal. Interacción y compenetración recíproca de cultura, sociedad, personalidad y organismo.	Vida emocional del hombre. Damos valor según el agrado o deseo de algo. Noción de solidaridad, persona colectiva y social.	Avanzar en el mejoramiento permanente, desde ámbitos individuales y sociales.
Lo Activante	La actividad, la energía.	Las emociones y aptitudes abordadas desde principios multidisciplinares.	Activación de la cuestión social desde la perspectiva de los mundos de vida de los sujetos escolares. Acción comunicativa.	Respuesta sentimental, afectiva, emotiva. Las cualidades de valor son intrínsecas: un íntimo pronunciarse a favor o en contra.	Libertad y autorregulación aprovechamiento de las emociones y aptitudes para desarrollar los talentos.
Lo Trascendente	Libertad de la conciencia. El ser por sí.	Procesos de activación espiritual, emocional, cognitiva, creativa y social.	Democracia. Intersubjetividad.	Activación ética y moral. Sentimientos positivos, buena voluntad. Felicidad: obrar humano bueno.	Virtudes: aptos para recibir las y por costumbre confirmarlas.
Lo Educativo	El Sujeto diferenciado en sí. La unidad de lo diferente y desarrollado, dos estados pero en esencia lo mismo.	Conocimiento humano	Escuela del Sujeto. Democrática.	Interés tanto por el vivir y hacer humanos como por el ser y naturaleza. Principios y valores de la escuela activadora de talentos.	Acciones dirigidas al desarrollo de potencialidades, hábitos y la convivencia.

Autor: Soto (2018)

-Principios epistemológicos de la Activación Humana

¿Cuál es la relación del sujeto cognoscente con el objeto a ser conocido en la investigación científica?

Consideramos que la Activación Humana como perspectiva teórica, parte de concebir que los objetos y fenómenos naturales están siempre en proceso, y por tanto, toda expresión de la realidad está siempre en devenir. Concebimos también oportuno referirnos a lo expresado por González (2013):

La alteración y el movimiento son las capacidades immanentes y objetivas de la materia que le confieren la potencialidad para modificarse y ser modificada... es el conjunto de relaciones entre fenómenos, entidades y sus manifestaciones, que se ubican y devienen espacio-temporalmente constituyendo un continuum. (p. 12)

Según esta visión, los cambios o alteraciones se producen en tres niveles: un nivel interior referido a los procesos intrínsecos de cambio donde todo fenómeno o toda entidad tienen unidad y continuidad en sí mismos (identidad) pero tiene un proceso de manifestación diferencial (alteridad) en el transcurrir de su existencia; es decir, mantiene unidad y cohesión de los elementos constitutivos en las diferentes etapas que se suceden a lo largo del desarrollo, pero también muestran cambios intrínsecos entre las diferentes etapas de su evolución, mostrando una tendencia inercial de desarrollo.

Un segundo nivel de alteración desde el exterior, representado por los procesos extrínsecos de transformación; o sea, los procesos transformados que constituyen el devenir de un ser y su circunstancia. Todo fenómeno o entidad sufre transformaciones en sí mismo y estas transformaciones interactúan con los procesos de otras entidades o fenómenos produciendo una conmoción recíproca, de ahí la capacidad de afectar y ser afectado directa o indirectamente. Desde este punto de vista la realidad no es un proceso estocástico, es un proceso transformado complejo que a su vez está constituido por un inmenso conjunto de procesos transformados.

Un tercer nivel denominado alteración del conocimiento referido a la transformación de la realidad en unidades de conocimiento; aquí la intención de conocer y las actividades que se emplean para conocer (consciente o

inconscientemente) implican la alteración del objeto de conocimiento. En este proceso de conocer el sujeto cognoscente pone en juego sus capacidades intrínsecas, su información previa, su experiencia y su práctica, sirviéndose de diferentes procedimientos y artificios (criterios, métodos, técnicas), que producen un nuevo cambio de los fenómenos o entidades ya como procesos transformados de manera intrínseca y extrínseca, esta es la alteración subjetiva del observador. Conviene, sin embargo advertir que el objeto epistémico de la activación humana está constituido por sujetos, no en abstracto, sino en situación interactiva concreta, de allí la necesidad de captar el proceso en su complejidad y en su múltiple dimensionalidad transformadora.

Cuadro 47. Epistemología de la Activación Humana.

Elementos de la Activación Humana	Cuestión Epistemológica
<i>Elemento I</i> Lo Potencial	El potencial humano como fenómeno ubicuo e ineludible en el desarrollo de talentos diversos.
<i>Elemento II</i> Lo Biográfico	Perspectiva compleja del desarrollo de talento como hecho activo, individual y contextual.
<i>Elemento III</i> Lo Activante	Las emociones y aptitudes abordadas desde principios multidisciplinares.
<i>Elemento IV</i> Lo Trascendente	Procesos de Activación espiritual, emocional, cognitiva, creativa y social.
<i>Elemento V</i> Lo Educativo	Conocimiento humano.

Autor: Soto (2018).

-Principio Ontológico de la Activación Humana

¿Cuál es la forma y la naturaleza de la activación humana y, por lo tanto, lo que puede ser conocido de ello?

Si se asume un mundo activador del potencial humano, lo que puede conocerse es la potencialidad, el talento y cuáles son los procesos de desarrollo. Entonces, solo aquellas preguntas que se refieren a la activación humana son consideradas aquí.

Los supuestos ontológicos hacen referencia a la concepción de hombre, de sociedad, de historia y de realidad, es decir, a la cosmovisión que articula los procesos humanos. En este caso se concibe la historia como un proceso que envuelve el fenómeno y como contexto donde el mismo se ubica.

La ontología es la ciencia más universal de todas, puesto que se refiere a la totalidad de las cosas y no hay nada que no caiga bajo su consideración. Siendo así ¿Cuál es la naturaleza de la realidad en la tesis?: la **ontología** del estudio es interna, idealista y relativista, fenomenológica y hermenéutica, donde el significado es creado socialmente, mediante la comprensión interpretativa de la realidad; guiándonos por Gadamer (2012), el modo de comprender humano es típicamente interpretativo, realizando la comprensión constructiva que se traduce de una realidad captada a la propia realidad comprendida.

Como categoría ontológica la concepción de hombre, en las investigaciones sociales hermenéuticas, como es el caso, se caracteriza por el interés dialógico y de comunicación. Se concibe al hombre como ser en el mundo, ser con otros, en interacción con su medio. Fundador de sentido y significado. Es un ser subjetivo con una historia de vida que interactúa en su comunidad y en su cultura que necesita desarrollar dialogicidad y solidaridad. “Es la encarnación del fenómeno humano, inconcluso, es una posibilidad, es un ser abierto a la propia experiencia de llegar a ser plenamente él en su relación con el mundo y con los demás hombres; y no es lo que está ahí sino lo que está siendo y puede llegar a ser”. (Sánchez, 2000, p. 95).

Cuadro 48. Ontología de la Activación Humana

Elementos de la Activación Humana	Cuestión Ontológica
	<i>¿Qué es lo que puede ser conocido?</i>
Elemento I Lo Potencial	Cualidades sobresalientes, creativas y motivacionales; conductas de insatisfacción.
Elemento II Lo Biográfico	El desarrollo. Tránsito por diferentes períodos y etapas.
Elemento III Lo Activante	La actividad, la energía.
Elemento IV Lo Trascendente	Libertad de la conciencia. El <i>ser por sí</i> .
Elemento V Lo Educativo	El Sujeto diferenciado <i>en sí</i> . La unidad de lo diferente y desarrollado, dos estados pero en esencia lo mismo.

Autor: Soto (2018).

Potencia y Desarrollo. Ontología de la Activación Humana. La visión ontológica de este estudio parte de considerar que un fenómeno primario puede transformarse y desarrollarse como otro diferente sin dejar de ser el mismo.

Friedrich Hegel, reconocido como fundador del pensamiento moderno, presentó la Idea de lo Absoluto como algo fijo, pero que se revela progresivamente con los cambios en la naturaleza y la historia (Zorro 2010). El desarrollo sería así la actualidad de una potencia y, como tal, susceptible de transformaciones futuras.

En lo que respecta al pensamiento Hegeliano, los procesos humanos se ubican en un alto nivel de abstracción, debido a lo cual los cambios estarán vinculados concisamente con el desarrollo gradual del espíritu del individuo, teniendo como máximo propósito lograr la libertad de la conciencia. En dicho proceso el sujeto deberá transitar determinados períodos personales, institucionales y sociales, que no

guardan un conocimiento y una interrelación lineal; se deben, más bien a un proceso complejo mediante el cual se desarrolla el Espíritu Universal.

A propósito del desarrollo, Hegel (2012) distingue dos estados: *el ser en sí* y *el ser por sí*. El *ser en sí* está representado por: la aptitud, el poder (*la potencia*), (*potentia, dynamis*); y al *ser por sí*, corresponde a: la realidad (*actus, enérgeia*).

El *desarrollo* como tal es un concepto universal, que fluctúa entre la necesidad de ser diferenciados existiendo con el otro, y, conservando a la vez inalterables las características que lo hacen ser él mismo. Surgiendo así una situación de intercambio liberador.

El *ser en sí*, lo que ahora se nos presenta en la evolución, es que debe existir algo que es desarrollado, el germen, la potencia, es lo que Aristóteles llama *dy-namis*; esto es la posibilidad, lo abstracto, la aptitud, el ser en sí de lo verdadero. En el ejemplo de la planta encontramos que el germen es solamente un punto de partida, él es activo, y la actividad consiste en que él produce la planta.

Asimismo, lo en sí, lo simple, lo envuelto, se desarrolla, se desenvuelve; quiere decir entrar a la existencia. Se ha diferenciado en sí y existe sólo en esta simplicidad o neutralidad; no obstante, la existencia está en relación con otras cosas, existe como algo diferente, pero de esta diferencia depende todo.

Por ello, *el ser por sí*, como segundo estado planteado por Hegel, es que lo que existe en sí, y lo que existe por sí, son solamente una y la misma cosa y a eso llama *desarrollo*. Lo en sí que ya no fuera en sí, sería así otra cosa; por consiguiente, habría allí una variación, un cambio. En el cambio hay algo que llega a ser otra cosa. En la evolución podemos también, sin duda, hablar del cambio, pero este cambio debe ser tal que lo otro, lo que resulta, sin embargo, es aún idéntico con lo primero, de manera que lo simple, el ser en sí, no sea negado. Es algo concreto, algo distinto; pero, sin embargo, contenido en la unidad, en el sí primitivo. El germen se desarrolla así, no cambia; si el germen fuese cambiado, desgastado, triturado, no podría evolucionar.

Teniendo en cuenta lo anterior, la unidad de lo diferente y de lo desarrollado, son dos estados, pero, en esencia una sola cosa. Principalmente tenemos la realización, posteriormente la existencia y finalmente la coincidencia de ambas, es decir, el

resultado de dicho movimiento denominado por Hegel “el ser por sí”.

En efecto, el germen, es lo abstracto, la esencia a partir de la cual todo emerge, la materia prima a la cual nos debemos, pero posee el impulso a desarrollarse; no puede detenerse, ser solamente en sí. El germen se pone como existencia diferenciada desde sí mismo. Pero aquello que resulta, lo múltiple, lo diverso, no es otra cosa que lo que ya existía en aquella simplicidad. En el germen está ya contenido todo ideal, indeterminado, indiferenciado.

Según Zorro (2010),

...para Hegel la Historia es el desarrollo mismo del espíritu. Por lo tanto, ella solo se da desde el momento en que la racionalidad empieza a manifestarse y emprende una búsqueda para entenderse a sí misma. El objetivo de la historia es lograr la *conciencia de la libertad en el espíritu*, demostrando su desarrollo y realización, a lo largo de diversos períodos y etapas. En esta progresión consiste el desarrollo del espíritu universal, y el espíritu individual, que, en fases sucesivas, se eleva a sí mismo para auto-comprenderse como *totalidad*. (1991, p. 198).

Es importante resaltar la relación de dicho enfoque con otras visiones actuales del desarrollo que, desde la teoría de la complejidad, lo muestran como un proceso gradual de toma de conciencia.

-Principio Axiológico de la Activación Humana.

¿Cuál es la naturaleza de los valores que derivan de la teoría?

Según la axiología filosófica de esta tesis, los valores son aquellos fundamentos de la *activación* que nos pueden llevar a un estado mejor; esto se debe a que los valores dan sentido y coherencia a nuestras acciones

De acuerdo con el pensamiento filosófico, existe un punto focal axiológico, representado por nuestro desarrollo para el futuro; es todo lo que se refiere a un concepto de valor o que constituye una axiología, es decir, la noción de elección del ser humano por los valores éticos, estéticos, morales y espirituales predominantes en una determinada sociedad.

Para llevar a cabo la transición de lo que somos a aquello en lo que nos queremos convertir; es decir, desarrollar el potencial de talento, es imperativo fundamentar las mejoras en puntos clave: valores. Según la axiología filosófica de esta tesis, los valores son aquellos fundamentos de la *activación* que nos pueden llevar a un estado mejor; esto se debe a que los valores dan sentido y coherencia a nuestras acciones.

En este contexto, aquello valorado por las personas, va a estar adherido a la subjetividad y concepción de la persona en sí, y, a su vez del entorno cultural en el que ella se desenvuelve. La argumentación sobre la importancia ética que tiene la vida emocional del hombre planteada por Scheler, es una base fundamental para mi perspectiva de la Activación Humana. El filósofo destaca en esta teoría que la vida emocional es primaria respecto de otra forma de saber. En 1913, utilizando el concepto de *reducción fenomenológica* aplicó el método fenomenológico de Husserl cuando estudió las emociones que relacionan a los seres humanos entre sí y con el mundo de los valores, observó especialmente el amor y el odio como las actitudes *radicales* para la captación de los fenómenos valóricos. Así mismo distinguió principios esenciales de las cosas reales y tangibles, lo que le permitió aseverar que los valores son independientes, eternos e invariables, en relación a los bienes; éstos, serían sólo sus portadores circunstanciales.

Cuadro 49. Axiología de la Activación Humana

Elementos de la Activación Humana	Cuestión Axiológica <i>¿Cuál es la naturaleza de los valores que derivan de la teoría?</i>
<i>Elemento I</i> Lo Potencial	Nuevas formas de observar y evaluar el potencial de talentos
<i>Elemento II</i> Lo Biográfico	Vida emocional del hombre. Damos valor según el agrado o deseo de algo. Noción de solidaridad, persona colectiva y social.
<i>Elemento III</i> Lo Activante	Respuesta sentimental, afectiva, emotiva. Las cualidades de valor son intrínsecas: un íntimo pronunciarse a favor o en contra.
<i>Elemento IV</i> Lo Trascendente	Activación ética y moral. Sentimientos positivos, buena voluntad. Felicidad: obrar humano bueno
<i>Elemento V</i> Lo Educativo	Interés tanto por el vivir y hacer humanos como por el ser y naturaleza. Principios y valores de la escuela activadora de talentos

Autor: Soto (2018).

Axiología: Valores y Emociones. El valor para Scheler (2017) surge de modo originario en la afectividad, está presente en actos cuya *esencia* es la independencia respecto de la racionalidad objetivante-judicativa. Por tanto, la fundamentación de la ética es un análisis de las esencias objetivas presentes ante el Sujeto, quien en su percepción afectiva y ajustada a lo presente, logra que desde la percepción de esas esencias brote la moralidad en la persona humana. Las esencias y percepción son a priori respecto de todo lenguaje, son prejudicativas y preconceptuales; se impone el valor por sobre el deber en la moral. En este sentido Scheler le confiere a la ética un nuevo *ethos*.

Sánchez- Migallón (2007) cita a Meinong y Ehrenfels en sus descripciones sobre lo que es el valor, para indicar que llegan a la misma conclusión: los valores son subjetivos. Damos valor según nos agrada algo (Meinong) o deseamos algo (Ehrenfels). Scheler ve que tanto en el agrado como en el deseo siempre se desea-algo

o agrada-algo; el agrado y el deseo no se dan en el vacío. Esto significa que el valor ha de tener una consistencia propia para hacerse presente a la conciencia.

Los objetos que nos rodean tienen cualidades diversas: colores, formas, dimensiones, sonidos, pesos, etc.; no obstante, poseen también otro tipo esencial de cualidades: las cualidades de valor. Lo distintivo de ellas es revestir los objetos como agradables o desagradables, buenos o malos, bonitos o feos; por ello las cosas ocasionan y demandan una respuesta afectiva primaria por parte del sujeto, por encima de la respuesta teórica como juicios, o respuesta práctica o volitiva. Ante lo que ostenta esas cualidades experimentamos una respuesta emotiva, afectiva, un sentimiento a favor o en contra, por cuanto las cualidades de valor son propiedades intrínsecas.

Por otra parte, en los valores se muestran primariamente tres propiedades: polaridad, materia y altura. De acuerdo a la polaridad todo valor es positivo o negativo; por su parte la materia brinda el tono actual entre abundantes posibilidades según las cuales algo puede ser atractivo o repulsivo; mientras que la altura dejar ver el mayor o menor rango de un valor con relación a otro. Desde esta perspectiva, destacan cuatro grandes clases de valores según su materia: los hedónicos, los vitales, los espirituales (que comprenden los estéticos, los intelectuales y los de lo justo) y los valores de lo santo. No obstante, si se toma en cuenta la altura, tendremos que los espirituales serán más altos que los vitales.

En ese sentido, Vegas (1992), interpretando el pensamiento de Scheler, señala que la vida del hombre sucede en varios niveles: el primero es el “impulso afectivo”, el mismo está representado por la energía primitiva de crecimiento y reproducción. El segundo corresponde a la energía del reino animal: el “instinto”; el tercero para Scheler es un nivel superior, constituido por la “memoria asociativa”. La supremacía de este nivel consiste en la capacidad de retener experiencias que han sido exitosas y en su repetición generan un hábito. También habla de *la forma preferente de la vida* a lo que denomina “inteligencia práctica”, a través de la cual el ser vivo aporta procedimientos técnicos en escenarios inéditos, competencia que se exhibe tanto en el hombre como en mamíferos superiores.

Sin embargo el ser humano, aparte de todos los niveles de la vida, conlleva un principio del todo distinto, superior e independiente “el espíritu”. En este punto radica la dualidad humana, pues no se reduce únicamente a lo físico y lo anímico, el cuerpo y el alma o el cerebro y el alma; lo que verdaderamente establece una resolución antagónica en el hombre es mucho más profundo, y está relacionado con el espíritu y la vida. De esta manera, el ser humano desde la perspectiva animal se desarrolla en un entorno, en la perspectiva espiritual tiene un mundo. Es por ello que el ideal radica en la independencia que existe entre el mundo y el entorno para lograr ser libre respecto al medio y abierto al mundo.

De acuerdo con la percepción de los valores, Scheler considera que lo meritorio no surge únicamente de experiencias epistémicas de carácter teórico, sino más bien de experiencias que involucren emociones. Subrayando que el acercamiento no se da en relación con los valores o representaciones en torno al juicio, sino al sentimiento. A propósito, Brentano (2013) plantea el concepto de sentimientos intencionales para definir vivencias emotivas; no de percepciones teóricas, ni tampoco de tendencias. Pero que al igual que todas estas, también son intencionales.

Al respecto, existen otras vivencias por las que nos vemos afectados de alguna manera que también son llamados sentimientos pero que carecen de intencionalidad. Scheler los denomina “estados sentimentales”. En contraste, los sentimientos intencionales no son estados, sino actos, y están cargados de propósito. De este modo, la actividad sentimental en la cual se percibe diferente altura entre dos valores se denomina preferir, esta difiere del elegir, que emerge de un ámbito más práctico. Se puede decir que los estados sentimentales se refieren al sujeto en aspectos más concretos, mientras que los sentimientos intencionales remiten a algo trascendente.

En este sentido, los estados sentimentales son absolutamente diferentes del sentir sentimental, los primeros corresponden a los contenidos y fenómenos, y el segundo a las funciones de la percepción de contenidos y fenómenos. Cabe señalar, que esos sentimientos intencionales nos permiten acceder a los valores, que se distinguen sentimentalmente en aquellos objetos que los lleven, sean reales o supuestos. No obstante se debe considerar la importancia del sentir axiológico, pues aun cuando no

sean enriquecedoras de igual forma, pueden resultar muy significativas. Así, se puede establecer que nuestra vida psíquica posee cuatro estratos sentimentales de profundidad y consistencia diversas: el sensible, el corporal y vital, el puramente anímico, y el espiritual. Estratos donde se ubican diversos estados sentimentales como: el agrado o el desagrado, el vigor o el decaimiento, el entusiasmo o la apatía, y la felicidad o la desesperación. La frivolidad de dichos estados emocionales manifiesta la escasa consistencia del valor placentero, mientras que por su parte la profundidad y estabilidad de los estados afectivos espirituales nos hablan de la altura y consistencia de los valores espirituales.

Tendencia dirigida al Valor. Otro aspecto distinto de la relación humana con los valores es el tender a ellos, constituyendo nuestro modo de vivir, ya que, vivimos persiguiendo unos valores encarnados en bienes y huyendo de otros. Scheler concibe la vida tendencial de modo muy amplio, de la cual un género es el querer voluntario; este sólo se da cuando se procura activa y personalmente la realización de algo, siendo el resultado de la voluntad. Nuestro querer, aunque no tenga por objeto inmediato los valores, se guía y orienta por ellos. Son precisamente esas tendencias a valores las que rigen y determinan los actos de querer concernientes a bienes. En otras palabras el querer bienes. Dicho de otra manera, al querer bienes subyace un tender más genérico a valores.

De acuerdo con lo anterior, Scheler concluye esbozando una novedosa teoría de la acción, el filósofo percibe la gestión humana como un movimiento desde lo que llama “disposición de ánimo” hasta la ejecución concreta. Dicha disposición es una tendencia dirigida al valor, que al vencer resistencias internas y externas, y que al encontrar un elemento específico donde materializarse, se establece como voluntad ya de un fin concreto.

Definitivamente Scheler entiende por esta última filosofía moral aquella que hace de la felicidad el fin del obrar humano bueno, tal como lo concibe Aristóteles. Por tanto, la felicidad no puede ser consecuencia de la acción, sino la trascendencia afectiva del vivir los valores más altos; no puede perseguirse como fin porque

deviene como un beneficio de la familiaridad con la elevación axiológica. Recordando que la felicidad no es propósito de la acción buena, ni tampoco un don que se recibe con ella; es más bien su origen. Toda dirección buena de la voluntad tiene su nacimiento en una variedad de sentimientos positivos del nivel más profundo.

Valor y Amor. Estas consideraciones concentran importantes teorías que confluyen en el pensamiento moral. Por una parte, el amor surge como colonizador de unos valores y una condición ideal de lo amado. En sentido general, se puede decir que el amor aumenta o reduce la capacidad de sentir del hombre, y su propiedad dinámica lo transforma en motor de su vida tendencial. Siendo el amor y el odio sucesos por los cuales nuestro espíritu puede aprehender un objeto posible, perfilando así, una esencia ideal valiosa, y portadora, como valiosa, de un deber-ser ideal.

De acuerdo con la teoría de Scheler, el amor se integra en torno a tres formas: espiritual de la persona, anímico del yo individual y vital o pasional. El amor es propio de la persona, que por consiguiente, descubrirá, en uno mismo y en otros, la concepción de persona que todo ser humano tiene ante sí, con mayor o menor grado de conciencia y que se perfila como ideal preceptivo.

Asimismo, lo más preciso de la persona es esencialmente su amor, su modo de amar. Modo cuya condición aparece determinada por dos coordenadas: la anchura del espectro axiológico de lo amado, y las relaciones de preferencia que entraña. Dicho modo de amar Scheler lo denomina, con la expresión agustiniana, *ordo amoris*: Quien posee el *ordo amoris* de un hombre posee al hombre.

Scheler manifiesta que la persona es el centro de su pensamiento. En relación con esto, Sánchez-Migallón (2007) asegura que su doctrina moral descansa en la persona como sujeto libre y unitario; lo considera *libre* porque se comprende a sí mismo como autor responsable de su propia aventura moral, con una libertad que es comprensible por motivos, no explicable por causas. Y lo reconoce *unitario* porque, aunque encuentra en sí tendencias contrapuestas, posee la energía suficiente para poder, o al menos intentar, dominar y encauzar las diversas dimensiones de su ser.

Ante estos planteamientos, la tesis de que cada persona posee una determinación individual, un prototipo ideal personal, subraya la individualidad irrepetible de cada Sujeto humano. Por lo tanto, al mencionar la individualidad, no se descarta la profunda consideración de lo colectivo o social, y su importancia y riqueza al forjar la noción de solidaridad y de persona colectiva y social.

En este punto, se pueden destacar dos cualidades fundamentales expuestas en el escrito, que alcanzan notoriedad. En primer lugar, que Scheler pretende desde él concebir, una idea del hombre desde todas las perspectivas de su complejo ser y actividad, tomando en cuenta las ciencias que conciernen a lo humano. En segundo lugar, destaca su interés tanto por el vivir y hacer humanos como por su ser y naturaleza.

En el mismo orden, existe en esta época inquietud ontológica por el fundamento, tanto del hombre como del cosmos, nivelando el principio espiritual con lo divino, extendiendo dicho proceso al cosmos. Asimismo, Scheler menciona un fundamento único del que espíritu y vida serían expresiones que confluyen justo en el hombre; de la misma forma, se establece que la correspondencia principal entre el hombre y el mundo se encuentra en que ser vivo y espíritu es un foco parcial del espíritu y del impulso de ser por sí. El ser obtiene conciencia de sí mismo en el hombre, en el momento en el que lo reconoce instaurado en él. De modo tal, el saberse-fundado es solo resultado del alcance que moviliza el centro de nuestro ser en favor de la exigencia del ideal, esta realización contribuye a procrear el “Dios” desde el fundamento natural de la afinidad creciente de impulso y espíritu.

-Principio Teleológico de la Activación Humana.

¿Cuáles son las causas finales? ¿Qué se quiere cambiar o innovar?

Lo teleológico en el estudio está comprendido por la consecución de los propósitos planteados en la investigación; es decir, describir e interpretar la experiencia de investigación buscando nuevos conocimientos y su trascendencia relacionados con un nuevo enfoque denominado Activación Humana.

El conocer no es neutro en su intencionalidad, siempre se conoce para algo. No debe entenderse la intención como acto del entendimiento dirigido al conocimiento de un objeto únicamente, sino la intención en cuanto finalidad del conocer: ¿para qué se conoce?; esta cuestión no se agota con sólo indicar la finalidad de ese conocer, sino que alcanza el problema de a quién sirve el conocimiento. Por estas razones la Teoría de la Activación Humana se fundamenta como principio y fin en el mejoramiento continuo de la condición humana, y social mediante la expresión del talento personal.

Cuadro 50. Teleología de la activación humana.

Elementos de la Activación Humana	Cuestión Teleológica
	<i>¿Cuáles son las causas finales? ¿Qué se quiere cambiar o innovar?</i>
Elemento I Lo Potencial	Virtudes: sujetos aptos para recibirlas y por costumbre confirmarlas. Talentos Diversos como sustrato de una educación para todos
Elemento II Lo Biográfico	Avanzar en el mejoramiento permanente, desde ámbitos individuales y sociales
Elemento III Lo Activante	Libertad y autorregulación, aprovechamiento de las emociones y aptitudes para desarrollar los talentos
Elemento IV Lo Trascendente	Mejoramiento virtuoso de la condición humana y social.
Elemento V Lo Educativo	Acciones dirigidas al desarrollo de potencialidades, hábitos y la convivencia.

Autor: Soto (2018).

-Mejoramiento continuo de la condición humana y social. Aristóteles, en las introducciones a los libros primero y segundo de *Ética a Nicómano I*, inquiriere cuál es el fin de las acciones humanas, señala que:

Entendiendo el fin, fácil cosa es buscar los medios para alcanzarlo; y el mayor peligro que hay en las deliberaciones y consultas es el errar el fin, pues errado éste no pueden ir los medios acertados. (p. 45). ... el último fin de los hechos es

la felicidad, y consiste la verdadera felicidad, en el vivir conforme a buen uso de razón que es conforme a virtud perfecta... Hay dos maneras de virtudes de que se ha de tratar, unas tocantes al entendimiento, y otras a los afectos; las primeras se alcanzan con doctrina, tiempo y ejercicio, y las segundas, con ejercicios de actos virtuosos. (p. 73).

Aristóteles muestra que el fin de las acciones humanas es la felicidad. La verdadera felicidad para él consiste en la virtud, consiste en hacer las cosas conforme a la recta razón; trata las virtudes como los medios para alcanzar la felicidad; sobre esta afirmación deja claro que no están naturalmente las virtudes en nosotros, sino que nosotros somos naturalmente aptos para recibirlas y por costumbre después las confirmamos. En todas las cosas que nos provienen por naturaleza, primero recibimos sus facultades o potencias y después hacemos los efectos.

En referencia al potencial, Sánchez (2010), plantea:

El concepto de potencial humano, expresado frecuentemente con el vocablo perfectibilidad, brinda un criterio teleológico que permite dar rumbo a las acciones dirigidas al desarrollo de talentos. Si esto es así, las acciones que no conduzcan a mejorar los atributos del ser humano, carecen de sentido en términos de desarrollo humano. De esta manera, no es el simple ejercicio de la libertad per se el que puede entenderse como conducente al desarrollo o como manifestación de éste, sino el uso de la libertad dirigido a avanzar en ese mejoramiento permanente desde los ámbitos individual y social. (s/p).

Encontramos acierto en lo planteado por Sánchez, en cuanto a que el hombre como individuo y ser social, y a la vez la sociedad como conjunto de seres humanos, tienen la esencia del mejoramiento, de la perfectibilidad; cimiento de los procesos humanos, que les permite avanzar hacia fines superiores, “ser más” elemento teleológico; aunque otro atributo, la libertad, pueda llegar a desviar esos procesos hacia fines que se alejen considerablemente de aquellos e inclusive llevar a la especie hacia su autodestrucción.

La Didáctica Magna de Comenio, escrita en 1657, ha sido tomada históricamente como punto de partida de la pedagogía moderna, desde su visión teológica; en ella expone tres grados de preparación para esta vida y la vida eterna que implicaban: el desarrollo de la erudición, el de la virtud o costumbres honestas y el de la religión o la

piEDAD; señalaba que con esta preparación el humano se elevaba por encima de las demás criaturas y se acercaba más a Dios.

Hay que tener un especial empeño en que este arte de inculcar las buenas costumbres y la piedad se ponga en práctica con toda exactitud y sea introducida en las escuelas,... La educación de las virtudes debe comenzar desde la primera edad, antes que los vicios se apoderen del espíritu (Comenio 2012, p. 129-130).

El mismo filósofo, desde su marcada postura empirista, sistematiza su obra en la práctica enfatizando “lo que ha de hacerse se aprende haciéndolo, así, a trabajar se aprende trabajando... las virtudes se aprenden ejecutando constantemente obras honestas” (p. 130).

Egg (2001), expresa que las ciencias sociales no son avalorativas ni apolíticas; la intención final de la investigación científica debe dirigirse a la dimensión política de la ciencia. La tarea de hacer ciencia no puede desvincularse de su intencionalidad; y esto por una razón fundamental: la ciencia no tiene en sí misma su razón de ser.

Por otra parte, diversas posturas filosóficas coinciden en que el “ser humano” tiene en él la capacidad de transformación, mediante un proceso de causación que lo lleva a convertirse en un ser diferente, que puede constantemente ser mejor; sin embargo, en el camino a la perfección el ser humano se puede extraviar y alejarse de su desarrollo para contribuir con su propia destrucción.

-Principio Sociológico de la Activación Humana.

¿Cuál es la dinámica de interrelación entre el Sujeto, la escuela y lo social?

La escuela del Sujeto redimensiona lo educativo desde el potencial del talento y su desarrollo, articulando lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo cultural.

Lo sociológico de la investigación se corresponde a la puesta en discusión de los factores favorecedores o inhibidores del potencial humano en el contexto educativo; la relevancia de los actores y el papel de la escuela respecto a las lógicas de actuación, tanto en sus procesos internos como externos, en cuanto a las dimensiones y alcances del desarrollo social.

Cuadro 51. Sociología de la activación humana.

Elementos de la Activación Humana	Cuestión sociológica
<i>Elemento I</i> Lo Potencial	Percepción sociocultural de las potencialidades y talentos en los entornos escolares
<i>Elemento II</i> Lo Biográfico	Modo de vida personal- Interacción y compenetración recíproca de cultura, sociedad, personalidad y organismo.
<i>Elemento III</i> Lo Activante	Activación de la cuestión social desde la perspectiva de los mundos de vida de los sujetos escolares. Acción comunicativa.
<i>Elemento IV</i> Lo Trascendente	Democracia. Intersubjetividad
<i>Elemento V</i> Lo Educativo	Escuela del Sujeto. Democrática.

Autor: Soto (2018).

Subjetividad, intersubjetividad y cultura en la escuela de la Activación Humana.

En esta investigación, como se viene reiterando, se concibe un enfoque que he denominado Activación Humana, cuyo esfuerzo creativo está centrado en el desarrollo del talento humano, lo cual viene determinado por el modo de vida personal donde juegan un papel fundamental los actores sociales y su capacidad para reestructurarse en el sistema educativo del que forman parte, que hace uso legítimo de la acción comunicativa como un instrumento de transformación.

Habermas (2002) afirma que una teoría de la evolución social debe ser el fundamento de una teoría de la sociedad, que sea capaz de captar la conexión entre los paradigmas, sistema y mundo de la vida. Cristobo (2014) al respecto dice que la preocupación por el mundo de la vida es una extensión de la teoría de la acción

comunicativa, esta idea relaciona a Habermas con Mead (1991) y, de manera principal, con Durkheim (1997), Husserl (2012) y Luckmann (1995). La acción comunicativa se produce en el mundo de la vida.

En este sentido, los cambios operados en la sociedad imponen la necesidad de disponer de un conjunto de principios clave con capacidad para formar al Sujeto y las transformaciones culturales; procesos de articulación y de adaptación a las nuevas demandas sociales y a las crecientes exigencias tecno científicas. La justa valoración de los aspectos mencionados exige nuevas formas de intervención social para los efectos del nivel de calificación, esto implica acción dialéctica de universalismo vs localismo, y la existencia de un mundo multipolar y multicultural.

La cuestión social en este contexto se muestra compleja, disipativa, inestable, donde se demanda la transformación radical de las representaciones sociales, que haga posible la viabilidad de los problemas educativos, al hacer del consenso – disenso, acuerdos – desacuerdos, una dinámica comunicativa con capacidad transformativa. Se trata de estimular a través de las acciones, ambientes y/o escenarios que propicien la activación emocional, espiritual, cognitiva, creativa y social; es decir, la activación de la cuestión social escolar desde la perspectiva de los mundos de vida de los sujetos sociales.

Los mundos de la vida escolar están articulados en tres instancias que conforman la cuestión educativa desde la perspectiva de los actores implicados en la relación social, su sentido viene determinando por procesos sociales racionalizados institucionalmente y puestos de manifiesto en la naturaleza que asume la vinculación social educativa (roles, status, sistema de actividad, legitimidad, legalidad, tipos de interacción social, entre otros).

Estas instancias se refieren en primer lugar a la cultura; bajo sus argumentos se tejen las acciones de entendimiento, constituyendo el mundo objetivo (donde el criterio de verdad es la verdad) de la vida escolar e implica una acción metodológica de aprehensión de lo discursivo, del lenguaje y lo simbólico en tratamientos hermenéuticos

La segunda instancia la constituye la Sociedad, donde se articulan las acciones sociales bajo pautas apropiadas suscritas por la rectitud; y la tercera instancia es el mundo subjetivo (vivencias, exploraciones, competencias), que implica veracidad. Los mundos de la vida escolar se articulan en el sistema social cuya acción social coloniza, restringe y/o castra.

La cuestión social escolar está marcada por procesos sociales racionalizados de la actuación de sus actores, que bajo determinadas situaciones sociales (objetivos medios), adscriben su funcionamiento a un marco cultural, valorativo y normativo (Parsons, citado por Amitai Etzioni, 2007).

Los procesos sociales derivados de tal situación, emergen en un contexto de alto grado de complejidad, de demandas sociales crecientes, donde se alternan diversos niveles de presión social; desde los derivados de las acciones de la tecnociencia (Morin, 1999), en el cual delimitan los saberes, creando caos e incertidumbre, hasta las inseguridades y exclusiones sociales, que producen nuevas demandas sociales. En este contexto, los pactos sociales institucionales se fragmentan en opciones de adaptabilidad y selección de las operaciones comunicativas propias del sistema (Luhmann 1998), articulando en procesos, opciones autoreferenciales de adecuación a los nuevos espacios sociales.

Lo anterior, supone un reto y a su vez una dinámica crítica, que esté en capacidad de repensar lo educativo desde una perspectiva de movilización de los agentes sociales, donde lo potencial, el talento, lo intelectual, lo racional, lo estético y lo afectivo, tengan vigencia y definan los nuevos espacios escolares.

Se trata de revertir el discurso reactivo, curricular, de lo meramente racional administrativo, para colocar la cuestión educativa como el eje central del desarrollo de potenciales de talentos, con direccionalidad y sentido transdisciplinario.

Esta perspectiva emergente, relevante y significativa del nuevo quehacer institucional, permite observar con sentido crítico el rol y sus consecuencias en términos de pertinencia, relevancia, calidad y excelencia performativa a lo largo del tiempo.

En este orden, los constructos conocidos como cultura, sociedad y sujeto, conforman y edifican ese mundo denominado vida. Por tal razón, la evaluación profunda de dicho mundo involucra un proceso gradual de diferenciación entre sus tres componentes.

De acuerdo con esto, según Habermas (2002), el mundo de la vida representa la perspectiva de los sujetos que actúan en la sociedad. Desde un punto de vista externo, la sociedad emerge como un sistema constituido por estructuras diversas (la familia, la escuela, el estado, la economía, etc.), cuyo análisis gradual las separa del mundo de la vida en un proceso de apropiación de la vida por el sistema. Es por esto, que los procesos y movimientos sociales que buscan fomentar la igualdad, deberían evitar la colonización negativa del mundo de la vida y fomentar la interacción armónica entre este y el sistema.

Tenemos en consecuencia, que la relación precedente admite la instalación y concentración del análisis, “la cuestión de la mediación que la acción comunicativa establece entre el fondo de solidaridad social alimentado por el rito, de una parte, y las normas vigentes e identidades personales, de otra”. Esto, facilita el desarrollo socio-cultural, representando otra manera de percibir la acción comunicativa como fundamento de las ciencias sociales.

Por esta razón, se puede advertir como surge el habla proposicionalmente diferenciada y la ruptura de los tres componentes que formaban una unidad (verdadera, sistemática y explícita). Estos tres componentes pertenecen, a su vez, a tres ámbitos o “mundos” particulares, a saber: el objetivo, el subjetivo y el expresivo. De esta forma, es importante tomar en cuenta las relaciones del sujeto desde varias perspectivas, ya que se articulan triangularmente, en relación con un mundo externo, un mundo social estructurado y el propio mundo subjetivo de sujeto; lo que permite la comprensión del cambio de paradigma desde su propósito; a través de interacciones comunicativas podemos comprender el cambio de paradigma desde la acción en la búsqueda del propósito “actividad teleológica a la acción comunicativa”.

El cambio de perspectiva supone la centralidad del lenguaje en su dimensión pragmática, es decir, la capacidad que poseen los sujetos hablantes para expresarse a

través de una serie de reglas. Los enunciados pueden referirse a relaciones con otros sujetos o a vivencias y sentimientos que representarían un plano subjetivo. Dichos supuestos podrían exponerse o no de forma abierta, estableciendo la existencia de tres mundos, constituyendo así un mundo de referencia que los hablantes suponen en común. Visto de esta forma, se puede establecer lo siguiente: al mencionar que algo en el mundo objetivo es verdadero (pretensión de verdad), cuando una acción es correcta de acuerdo al mundo social (pretensión de rectitud), o cuando una expresión es sincera respecto a estados internos del sujeto (pretensión de veracidad).

Esta revisión nos permite observar la forma en que la acción comunicativa promueve el desarrollo evolutivo desde tres niveles: de la subjetividad de los individuos, de las estructuras de la intersubjetividad, y finalmente del conjunto de conocimientos depositado bajo la representación de saber cultural. De manera que, la evolución social se despliega en el marco de estos tres aspectos; la divergencia organizada del lenguaje es un supuesto que sirve para diferenciar a los tres mundos que los hablantes pueden asumir.

Dimensiones de la activación humana: complejidad sistémica

¿Cómo se puede coadyuvar y accionar el desarrollo de potencialidades? ¿Cuáles son los aspectos y dimensiones del ser que son factibles de auto-transformación?

El fin de la activación, vista por esta teoría, consiste en la posibilidad de intervenir conscientemente en el desarrollo del ser, partiendo de la interacción compleja y continúa entre sus aspectos esenciales y las dimensiones humanas; teniendo como principio que la potencialidad no es una humilde posibilidad, sino de hecho algo que efectivamente es real y su modo de existencia es de ser en potencia; de este tipo son naturalmente los talentos.

Los aspectos del ser han sido estudiados por diversas teorías filosóficas, biológicas, psicológicas, que lo definen como ADN, energía, rasgos del yo, entre muchas otras denominaciones, todas importantes; para esta teoría constituyen lo esencial del humano: *la potencialidad*.



Figura 21. Aspectos del ser.

Autor: Soto (2018).

Por su parte, las dimensiones humanas representan los rasgos, las características y facultades que nos constituyen como sujeto complejo; es decir, que el ser humano en su integridad, posee diversas perspectivas en las cuales se desenvuelve y realiza, sin dejar de ser percibido como unidad individual, única e irreplicable, como una pluralidad en la unidad constituido por los aspectos del ser.



Figura 22. Activación compleja de los aspectos del ser en las dimensiones humanas.
Autor: Soto (2018).

Desde esta visión, el sujeto es potencialidad constante, lo que implica un proceso gradual de toma de conciencia de sus emociones, sentimientos y voluntad. Esto quiere decir que en toda volición participa lo deseado como algo que nos es grato y el deseo dirige una acción que supone tiende a un bien que se espera alcanzar mediante la voluntad que nos mueve. De ahí que el deseo y la voluntad pertenecen a una misma tipología pero con características propias, ambos pertenecen a un mismo fenómeno y a un mismo modo de referencia intencional: valor y o disvalor sobre el objeto o circunstancia.

La influencia de las creencias o ideas preconcebidas como factores internos y las condiciones biográficas, epistémicas y epigenéticas como factores externos, son preponderantes en la expresión del potencial; pero pueden no ser determinantes en la medida en que los estados y las acciones pueden encontrar directamente en el deseo y la voluntad la unidad que reclaman para su realización.

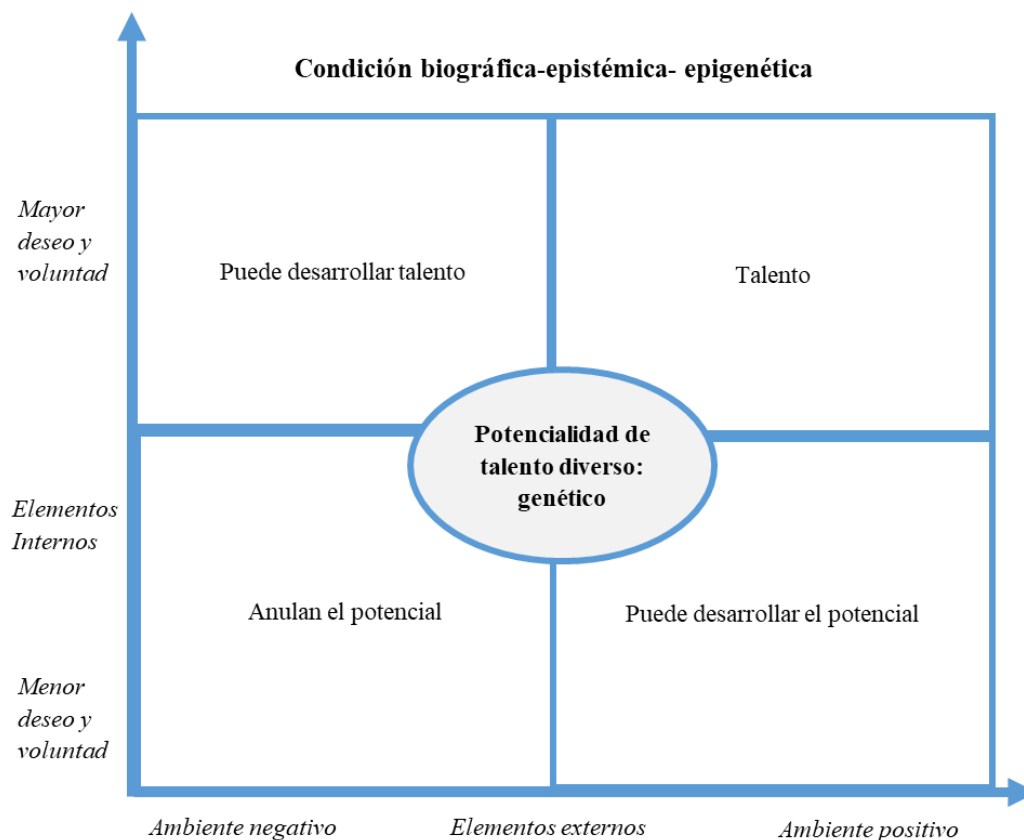


Figura 24. Deseo y voluntad como activadores de potencialidades.
Autor: Soto (2018).

Por eso, una perspectiva esperanzadora, positiva y proyectiva de la humanidad, que sitúa los aspectos del ser y las dimensiones humanas como centro de activación auto- consciente y auto-regulativa, puede significar una opción de cambio en lo personal y lo social, siempre y cuando se pueda salvar el obstáculo epistemológico que representa el analfabetismo, que para esta teoría significa ignorancia de las distintas dimensiones: espiritual, emocional, cognitiva, creativa, intuitiva y social.

Lo que se plantea entonces, es la activación de las dimensiones humanas mediante un proceso gradual de toma de conciencia que va desde:

- 1- Analfabetismo: Tener la posibilidad de reconocer que ignoramos la importancia del Yo, su naturaleza y dimensiones. Lo que llamamos ignorancia inconsciente, es decir analfabetismo.

- 2- Activación: Tomar acciones sobre lo que desconocemos, o sea, superar la ignorancia consciente mediante acciones concretas de activación por motivación o interés, por estilos de aprendizajes, por tipo de inteligencias, entre muchas otras formas.
- 3- Autorregulación: Generar conocimiento, desarrollar habilidades y destrezas personales activando el deseo y la voluntad de manera consciente y sostenida.
- 4- Integralidad: Tener la capacidad de transformación del propio ser y su entorno, mediante lo aprehendido, lo que implica auto-desarrollo.

Desde esta cosmovisión, superar el obstáculo del analfabetismo supone el mejoramiento de la condición humana, lo que requiere una estructura emergente y en este caso, temporalmente resolutiva, que le de marco a la activación de las dimensiones de la Activación Humana:

- 1- Activación Emocional: Espiritual: *Yo Soy.*
- 2- Activación Relacional: El Sujeto: *Yo y Otro.*
- 3- Activación Cognitiva y Metacognitiva: *Yo con la cultura y el conocimiento.*
- 4- Activación Intuitiva y Creativa: *Yo con el cosmo.*
- 5- Activación Social: *Yo con el mundo. El sujeto transformando su mundo.*

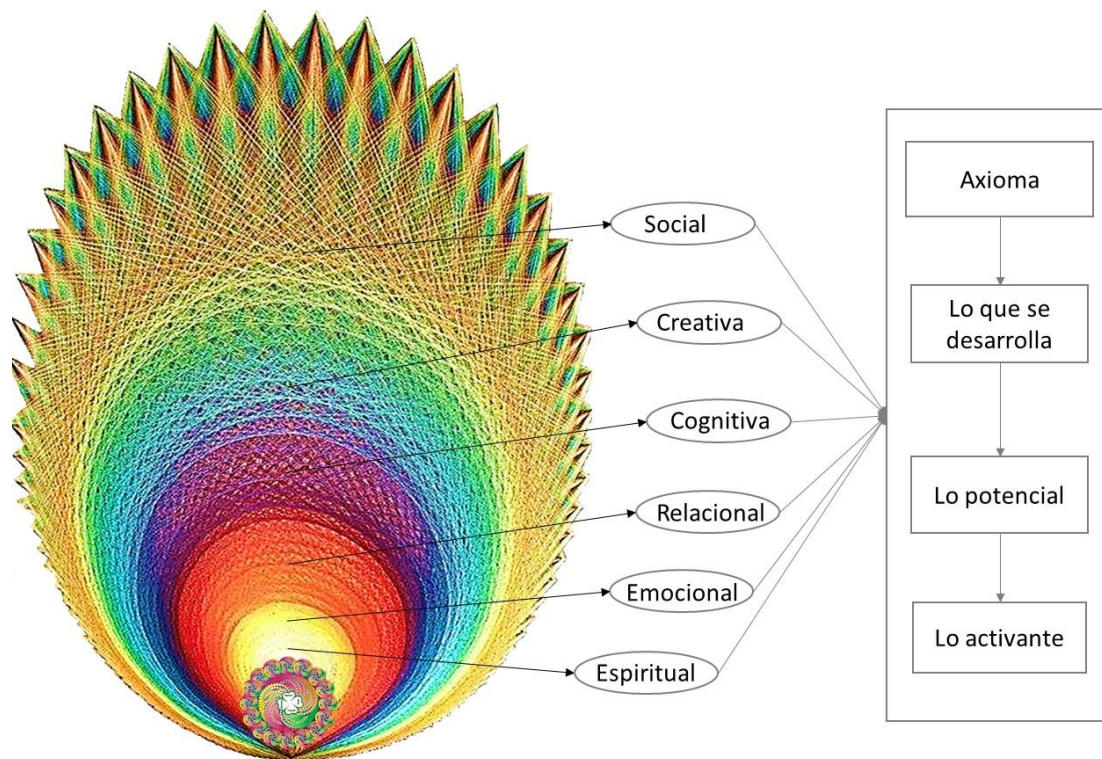


Figura 25. Tejido de los componentes de la activación humana.
Autor: Soto (2018).

Epistemológicamente la activación de estas dimensiones, emerge como una identidad sujeta a un proceso de transformación constante que vamos entendiendo continuamente mediante la interrelación de sus componentes. Precisamente, la sustentación ideológica está ya dicha en los elementos y los principios de la complejidad disciplinar y filosófica, lo que a la vez genera otro esquema de reflexión de complejidad sistémica sobre el desarrollo del potencial de talento humano desde una lógica que organiza la interacción de ideas y conceptos mediante los siguientes enunciados: axiomas, lo que se desarrolla, las potencialidades vinculadas con los aspectos del ser, las ideas vinculantes, lo que activa el potencial y la literatura asociada con la teoría.

Cuadro 52. Activación espiritual – emocional – corporal. Yo soy

Axioma: El primer constructo de la activación humana, como base de la teoría, trata del <i>reconocimiento del ser y su importancia. Identidad.</i>				
Lo que se desarrolla	Potencialidad			
<i>Mi Subjetividad.</i>	Aspecto Espiritual: autoconocimiento, autoconciencia, autoestima, creencias; poder interior, relación con lo virtuoso, con la grandeza.	Aspecto Emocional: deseos e intereses.	Aspecto Mental: pensamientos positivos, planificación personal.	Aspecto Corporal: cuidado personal, alimentación, ejercicios, hábitos.
Acciones que activan el talento: Mi relación conmigo mismo: pasado, presente y futuro. Autoconocimiento y regulación emocional. Pensamientos positivos. Hábitos positivos.				
Ideas vinculantes: amor, exaltación y respeto a las diferencias. Conexión suprema, creencias, autoestima y dimensiones del yo. Potencialidades y deseos, hábitos. <i>Yo interior: deseos, necesidades, intereses, emociones.</i> <i>Yo con mi: Yo superior: lo bueno y virtuoso, grandeza, Dios.</i> <i>Yo físico: naturaleza, protección, desarrollo. Hábitos.</i>				
Literatura asociada con la teoría: Aristóteles (1985), Bounpourt (2014), Lipton (2015), Maturana (2004), Ortega y Gasset (2007), Teilhard (1962).				

Autor: Soto (2018).

Cuadro 53. Activación relacional. El sujeto: yo y *el otro*.

Axioma: El segundo constructo de la activación humana es la <i>conexión verdadera con otro ser humano. Alteridad.</i>				
Lo que se desarrolla	Potencialidad			
<i>Mi comunicación. Mi relación con el prójimo</i>	Aspecto Espiritual: amor y respeto a mi prójimo.	Aspecto Emocional: empatía.	Aspecto Mental: pensamiento y lenguaje.	Aspecto Corporal: comunico, expreso mis emociones e ideas.
Acciones que activan el talento: comunicación, empatía, reconocimiento del otro, respeto mutuo, convivencia.				
Ideas vinculantes: El prójimo, los símbolos. <i>Mamá, papá, hermano. Mi relación con: maestro, amigo, otros.</i>				
Literatura asociada con la teoría: Gadamer (2012), Habermas (2002), Husserl (2012), Maturana (2004), Ortega y Gasset (2007), Roger (1982), Sartre (1954), Prigogine (2000).				

Autor: Soto (2018).

Cuadro 54. Activación cognitiva y metacognitiva. Yo con el conocimiento y el cosmos.

Axioma: El tercer constructo de la activación humana está referido a la <i>importancia del desarrollo cultural y del talento humano</i> .				
Lo que se desarrolla	Potencialidad			
<i>Mis conocimientos. Mi relación con el universo y la formación profesional</i>	Aspecto Espiritual: intuición.	Aspecto Emocional: motivación.	Aspecto Mental: cognición, conciencia.	Aspecto Corporal: habilidades, destrezas, competencias.
Acciones que activan el talento: cognición y metacognición, conscienciación.				
Ideas vinculantes: La cultura, contenidos disciplinares, aprendizaje y enseñanza. Herramientas para aprender. Ignorancia inconsciente. <i>Aprendizaje:</i> Ignorancia consciente. Conocimiento consciente. Conocimiento inconsciente.				
Literatura asociada con la teoría: Armstrong (2006), Gardner (2013), Piaget (2000), Levine (2016), Mead (1991).				

Autor: Soto (2018).

Cuadro 55. Activación intuitiva y creativa. Yo con la cultura

Axioma: El cuarto constructo de la activación humana es la importancia de la <i>expresión diferenciada de cada sujeto, cuyo proceso integra el deseo interno con la manifestación del talento particular.</i>				
Lo que se desarrolla	Potencialidad			
<i>Mi creación. Relación con mi poder creador, con mis talentos.</i>	Aspecto Espiritual: libertad.	Aspecto Emocional: disfrute por lo que se hace.	Aspecto Mental: ingenio, pensamiento divergente.	Aspecto Corporal: hacer, crear obras.
Acciones que activan el talento: idear, imaginar, visualizar, crear, intuir. Expresiones del mundo subjetivo. Mi obra, lo que soy capaz de hacer y crear. Esto es único y son infinitas las formas en los seres humanos.				
Ideas vinculantes: cerebro izquierdo, aptitudes, deseos, pasiones; la naturaleza, el arte.				
Literatura asociada con la teoría: Bounport (2013), Robinson (2009), Martínez (2016).				

Autor: Soto (2018).

Cuadro 56. Activación social. Yo con el mundo. El sujeto transformando su mundo

Axioma: El quinto constructo de la activación humana es la <i>influencia del sujeto en su entorno. Participación y aportes en lo colectivo, buenos hábitos sociales, el mundo de las normas y las leyes.</i>				
Lo que se desarrolla	Potencialidad			
<i>Mi Participación, mi emprendimiento. Relación con el contexto social y colectivo.</i>	Aspecto Espiritual: amor a la humanidad, amor universal.	Aspecto Emocional: liderazgo.	Aspecto Mental: ética, pensamiento crítico.	Aspecto Corporal: habilidades sociales, convivencia.
Acciones que activan el talento: pensamiento crítico, participación, cooperación, liderazgo, democracia.				
Ideas vinculantes: la gente, hábitos sociales, el servicio.				
Literatura asociada con la teoría: Foucault (2005), Habermas (2002), Ortega y Gasset (2013), Touraine (2016).				

Autor: Soto (2018).

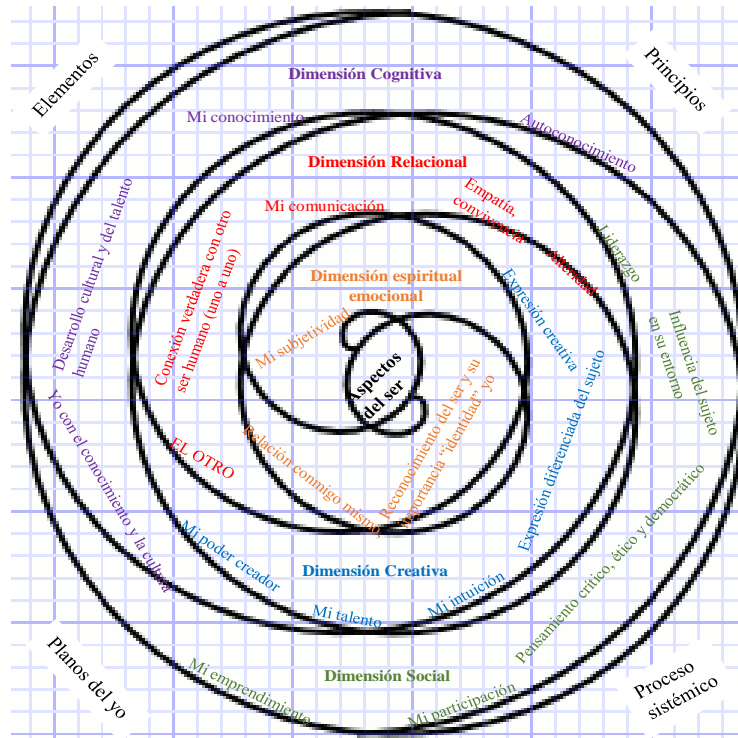


Figura 25. Dimensiones de la activación humana.

Autor: Soto (2018).

Proceso Activador de Talentos: Complejidad Pedagógica

El proceso de Activación Humana se da simultáneamente con el desarrollo del ser. Es permanente y continuo. Requiere acompañamiento, especialmente en las primeras edades del ser humano, y cuando estamos adquiriendo un nuevo conocimiento. Evoluciona desde la dependencia hacia la independencia y la autonomía. Siempre requiere interrelación y comunicación.

Un objetivo importante del proceso cuando se aplica a la educación escolarizada, es la aprehensión y manejo consciente del objeto de conocimiento por parte del sujeto, sea el objeto perteneciente a su mundo interno o externo. A este proceso lo hemos denominado Pedagogía Activadora de Talentos, se sustenta en los elementos disciplinares y en los principios filosóficos y en las dimensiones de la Teoría de la Activación Humana.

Pedagogía activadora de talentos

Hasta ahora ha sido utopía la función educadora de ciudadanía y mejoramiento del mundo a través de la escuela en esta parte del globo terráqueo, y sobran evidencias en América Latina. No obstante, para esta teoría una gran falla ha sido desconectarse del sentido humano y educar para la cosa, para lo material, poniendo el contenido académico como centro del proceso y no lo humano; la educación se ha basado en una débil instrumentación de los fundamentos del *Cogito ergo Sum* - pienso por lo tanto existo- establecido por el mecanicismo de René Descartes en el año 1643, entre otras causas.

Un axioma de la racionalidad compleja, de una pedagogía fundamentada en la Activación Humana es: primero *soy*, luego siento, razono, valoro, produzco, manifiesto, y afecto mi entorno; lo que revela una posición humanista al considerar los aspectos del ser en su inmanencia y trascendencia como base de la adquisición de conocimiento y de desarrollo del potencial; sin obviar aspectos considerados por la corriente racionalista que considera la razón; la experiencia adquirida por los sentidos propuesta por la corriente empirista; y la utilidad y ecología de los actos propuesta por la corriente pragmática.

Desde esta perspectiva se trata de una pedagogía disciplinada, no autoritaria, basada en que cada sujeto posee un cerebro que es único y por lo tanto las mentes y los aprendizajes diferentes constituyen la normalidad y no la excepción. Cuyos actores responsables se encuentran permanentemente pendientes de su misión de ayudar a desarrollar al ser y sus potencialidades de talentos. De igual importancia es la conciencia de la trascendencia de los actos personales y colectivos, la responsabilidad ciudadana de crear un mejor mundo para todos, respetar al prójimo, a la naturaleza y al cosmos.

Además, es necesario estudiar el contexto, porque si bien hay que pensar en un ambiente propicio para el desarrollo integral, el sujeto tiene que ser visto desde su mundo fenomenológico subjetivo, interpersonal y social.

Para lograr estos planteamientos de la escuela del sujeto se requiere de talento humano, especialmente de un maestro humano, no robótico ni mecanizado, no dador de clases, no homogeneizador; sino, un profesional integral que además de facilitar el aprendizaje de saberes culturales y disciplinares, ayude sobre todo, a desarrollar la individualidad de las personas, valorar las diferencias y a reconocerse como seres únicos.

Esta construcción discursiva, parte de una reflexión sobre la educación, que responde a la pregunta ¿cómo educar? El siguiente cuadro sintetiza los aspectos esenciales de la Pedagogía Activadora de Talentos que emergen de los *elementos*, *principios* y *dimensiones* de la Activación Humana:

Cuadro 57. Aspectos pedagógicos de la Teoría de la Activación Humana para el Desarrollo del Potencial de Talento en el Contexto Escolar

Aspectos fundamentales	Perspectiva de la Activación Humana
Problemática: espacio de problemas de estudio e investigación	Potencial de talento humano: su identificación y desarrollo en el contexto escolar
Fundamentos Epistemológicos	Complejidad.
Componentes teóricos	Elementos, principios y dimensiones de la Activación Humana
Aplicación a la educación	Pedagogía activadora de talentos. Razón pragmática, tecnológica.
Metas y objetivos de la educación	Crear la escuela del sujeto. Identificar y desarrollar el talento.
Concepción del Contexto	Sistema escolar conformado por subsistemas: docente, alumno, organización escolar. Sistemas familiar y social.
Concepción de la Enseñanza	Acciones dirigidas al desarrollo de potencialidades, hábitos y convivencia.
Concepción del Alumno	Actor principal de la escuela del sujeto. Ser integral, único y diferenciado, apto para desarrollar sus potencialidades
Concepción del Maestro	Actor que en el contexto escolar es responsable de activar el desarrollo potencial de los estudiantes
Concepción del Aprendizaje	Conciencia y trascendencia. Funciones cerebrales instintivas, emocionales y racionales en el aprendizaje y desarrollo humano.
Estrategias de enseñanza	Condiciones, métodos, técnicas y procedimientos previstos para desarrollar las potencialidades de talento
Concepción de la Evaluación	Diagnóstico y observación continua del potencial de desarrollo de talentos. Auto- conciencia y auto-regulación

Autor: Soto (2018)

Metas y objetivos de la educación

Corresponden a las intenciones de la educación formal institucionalizada, que en el caso de la activación humana se trata de *crear la escuela del sujeto*, o lo que es lo mismo, *la escuela activadora de potencialidades de talentos*. Su razón de existir es el

sano desarrollo de los niños y adolescentes, manteniendo como principio rector el honor y gusto de ser diferentes; de forma que la meta principal será siempre ayudar al sujeto a: lograr la mejor versión de sí mismo, aprender a aprender, y experimentar sentimientos positivos hacia el aprendizaje permanente.

Enfocada en la humanidad del ser, la dimensión espiritual constituye la base de la educación; por eso tiene entre sus objetivos: aprender a distinguir lo bueno de lo malo y a valorar el bien común, el servicio y la importancia de aportar el producto de nuestros talentos a la sociedad. En sentido general, ¿Qué va a desarrollar el sujeto en la escuela?:

- ✓ Subjetividad, conocimiento de sí mismo, potencial.
- ✓ Comunicación, empatía, respeto.
- ✓ Conocimientos, intuición, conciencia, habilidades, competencias.
- ✓ Creación-Creatividad, ingenio, expresión de talento.
- ✓ Participación, liderazgo, trascendencia de sus actos.

Concepción del contexto escolar

Estamos afectados unos a otros sistémicamente, y es de mucho valor tomar conciencia de nuestros actos, más cuando se trata de funciones profesionales. Estamos afectados por el médico, el maestro, el presidente, pero también por los vecinos, el mendigo, ¿Cuánto afectamos con nuestra actitud y nuestras acciones a nuestros estudiantes?

Ser autoconcientes de lo que hacemos y dejamos de hacer por nosotros y por los demás es el primer rasgo que debe acompañar a los actores de la escuela del sujeto.

En el contexto escolar tradicional se marchitan las expectativas y las necesidades sociales sobre las funciones de la escuela; pues ella se queda encerrada en el conocimiento academicista, fragmentado y aislado del entorno local y universal. La lógica de la interacción se da entre el alumno que aprende o no aprende los contenidos disciplinares, con el docente que enseña o no enseña a través del

currículum; y la administración escolar que aplica la legislación laboral y titula: graduada o no graduada.

En una visión hologramática y dialéctica del contexto, surgen nuevos valores, fines, y formas de percibir el mundo, con nuevas formas de interacciones en el sistema escolar y relaciones abiertas de la escuela con sistemas externos: familiar, educativo, social entre otros. Los componentes externos están constituidos por sistemas locales, regionales y globales que lo afectan directa o indirectamente.

Los componentes internos del contexto de la escuela de la Activación Humana, están representados por procesos de crecimiento, desarrollo y activación del potencial del sujeto y por la cultura del talento, integrados mediante círculos polirrelacionales cuyas interacciones hacen emerger propuestas educativas provenientes de nuevos conceptos y nuevas reflexiones que se conectan, como es el caso de la pedagogía activadora del potencial de talento y la formación de ciudadanos y líderes íntegros en un proceso dialógico donde las partes pueden ser eventualmente, capaces de regenerar el todo.

De tal forma que el contexto no es un lugar aislado, sino un ámbito de intercambios y encuentros que asemejan un entramado o red donde los sistemas y subsistemas o componentes, poseen relativa autonomía pero pueden establecer comunicación entre ellos y efectuar cambios organizadores.

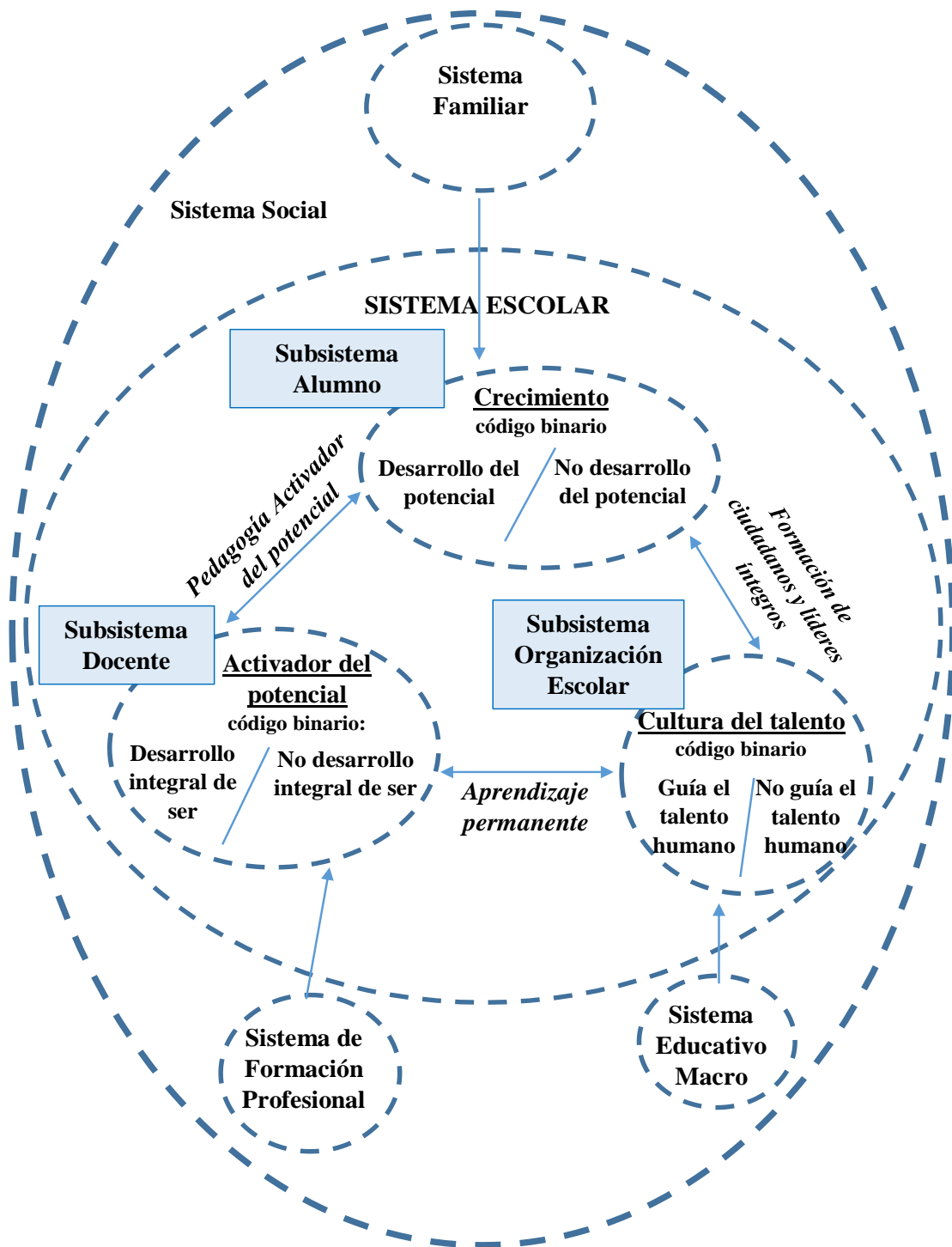


Figura 26. Contexto escolar en la teoría de la Activación Humana.
Autor: Soto (2018).

Concepción del maestro

El perfil del maestro activador de potencialidades de talento, cuya misión fundamental es el desarrollo del ser, es el de un sujeto que reconoce la condición humana interna: espiritual, mental, corporal y emocional, cuya presencia afecta de manera más o menos influyente la humanidad del otro y la colectividad.

¿Qué características posee el maestro que activa y desarrolla el potencial de talento humano?

- ✓ Es un sujeto espiritual con actitud positiva, disciplinado en sus buenos hábitos, centrado, relajado y alegre, que ama lo que hace, y tiene como misión ayudar a sus estudiantes a ser la mejor versión de sí mismos. Respeta sus diferencias. Se enfoca en sus fortalezas y le ayuda a superar sus dificultades.
- ✓ Es un sujeto sensible, empático, comunicativo, que ayuda a desarrollar al ser y la condición humana.
- ✓ Es un ser responsable, comprometido y bien formado profesionalmente, que se actualiza permanentemente y está abierto a buscar las mejores oportunidades para desarrollar las potencialidades de sus estudiantes.
- ✓ Es un sujeto competente que enseña a aprender, a pensar, a ser optimista, a convivir, a crear, a cooperar para que los estudiantes se apropien de los conocimientos, de la cultura y descubran sus talentos.
- ✓ Es un sujeto creativo, flexible y activador de la energía creativa de sus estudiantes, estimula, trabaja y confía en sus proyectos personales.
- ✓ Es un sujeto con buenos modales, hábitos y costumbres. Ético, enseña convivencia, servicio y liderazgo desde sus palabras y su práctica.

Concepción del alumno

El alumno es el sujeto de la escuela activadora de talentos, es un ser integral: espiritual, emocional, relacional, cognitivo, social; biográfico, trascendente con

potencial genético diferenciado, que depende del ambiente para su activación y desarrollarlo.

¿Qué requiere el sujeto?

- ✓ Desarrollar el sentido de identidad, pertenencia y trascendencia espiritual, social y cultural.
- ✓ Recibir reconocimiento, comunicación empática para aumentar sanamente su potencial.
- ✓ Tener modelos y mediadores preparados y bien formados para enseñar a ser, convivir, aprender, hacer, emprender y desarrollar hábitos, actitudes y competencias necesarias para la vida.
- ✓ Desarrollar su intuición y el conocimiento de sus niveles de aprendizaje y de conciencia; sus inteligencias, estilos y formas de aprender, gustos, intereses, motivaciones; habilidades para desarrollar su cultura y potencialidades.
- ✓ Manifestar su talento como expresión creativa para ponerla al servicio de la humanidad.

Cuadro 58. Perfil del sujeto de la Activación Humana

Dimensiones de la activación humana					
Aspectos del Ser	ACTIVACIÓN ESPIRITUAL-EMOCIONAL	ACTIVACIÓN RELACIONAL	ACTIVACIÓN COGNITIVA	ACTIVACIÓN CREATIVA	ACTIVACIÓN SOCIAL
ESPIRITUAL	Tiene principios éticos que lo guían. Aprecia ser diferente. Es feliz. Conoce sus motivaciones, intereses y deseos.	Reconoce la igualdad en los demás seres humanos. Respeto las diferencias de los demás.	Conoce sus motivaciones, intereses y deseos. Disfruta al aprender.	Valora su espíritu, su intelecto y su cuerpo. Medita. Ama lo que hace.	Es amante de la humanidad. Tiene principios morales que lo guían. Respeto las normas y las leyes. Es líder.
MENTAL	Tiene deseos y proyectos. Se planifica y se proyecta. Conoce sus motivaciones, intereses y deseos.	Expresa sus ideas y se comunica adecuadamente.	Guía su aprendizaje por procesos. Conoce sus potencialidades. Tiene conciencia de su aprendizaje y de su estilo de aprender. Reflexiona meta cognitivamente.	Tiene pensamientos positivos. Es creativo e innovador.	Comparte las ideas innovadoras.
CORPORAL	Conoce su cuerpo. Cuida su cuerpo. Valora el ejercicio físico, Sabe respirar. Sabe relajarse. Se alimenta sanamente. Ama lo que hace.	Convive. Comparte. Respeto las diferencias de los demás. Expresa sus ideas y se comunica adecuadamente.	Aprende a aprender.	Manifiesta sus talentos. Se enfoca en sus fortalezas y trabaja para superar sus dificultades. Es creativo e innovador. Crea sus obras.	Tiene buenas costumbres y hábitos sociales. Actúa con autoridad moral y valores ciudadanos.
EMOCIONAL	Tiene autoestima. Se auto regula.	Percibe el estado de ánimo de los demás. Es empático con su prójimo.	Disfruta al aprender.	Es libre y democrático.	Tiene pensamiento crítico.
ECOLÓGICO	Le interesa el entorno local y planetario.	Expresa amor por la humanidad y el ambiente.	Aprende a mejorar su calidad de vida y la de los demás seres del mundo.	Cuida y mejora el ambiente para hacerlo sostenible y sustentable.	Toma iniciativas para regenerar el planeta desde su ambiente inmediato.

Autor: Soto (2018).

Concepción de la Enseñanza

La enseñanza es una actividad compleja realizada mediante la interacción de elementos: docente, estudiante, el objeto de conocimiento, y el contexto o mundo educativo, donde el docente es el responsable de organizarlo y orientarlo institucionalmente.

El trabajo del docente que potencia el talento de sus estudiantes, facilita el aprendizaje y se enfoca en desarrollar:

-La confianza en la persona y en sus fuerzas de bien; por esto, la persona ha de ser protagonista y agente de todos los procesos que la conciernen.

-La fuerza liberadora del amor resultante de la confianza, la mutua colaboración y la acogida recíproca, junto con la valentía de hacer propuestas.

-El compromiso de asumir la diversidad de cada sujeto acompañándolo gradualmente en el desarrollo de sus cualidades, abriendo su vida a nuevas perspectivas a través de diversos caminos educativos.

-La presencia activa de los agentes dinamizadores de aprendizaje, los cuales propiciarán junto con los jóvenes una relación personal, que sea al mismo tiempo propuesta y liberación, y la creación de un ambiente humano de calidad con una pluralidad de propuestas educativas significativas según las necesidades de los estudiantes.

-Orientación positiva de todo el proceso educativo de cada estudiante desde su diversidad, capacidad y talento.

-La vivencia de los valores humanos, culturales, espirituales y ambientales; dinamizando los procesos de maduración de la libertad y de la responsabilidad, la formación de la conciencia y de los criterios de valoración y de juicio, y del desarrollo de la dimensión social de la persona con una actitud de servicio.

-Una propuesta múltiple y variada (deportiva, recreativa, cultural, social, espiritual, etc.) que abarca todos los aspectos más significativos de la vitalidad y del proceso evolutivo del estudiante.

-*La participación en la programación*, realización y revisión de las actividades de la comunidad congregada en el contexto escolar, por medio de diversos grupos y comisiones

-*El conocimiento gradual y recíproco*, la estima mutua, la capacidad de encuentro y de participación.

-*Experiencias de solidaridad y de servicio gratuito a los demás*, proporcionadas a la edad y a la evolución de cada estudiante.

-*Momentos de formación* en torno a las experiencias de la misma vida cotidiana, sobre temas educativos, culturales o sociales significativos.

Con este enfoque el desarrollo del proceso en la pedagogía activadora de talentos, se basa en promover y orientar la aprehensión y el manejo del objeto de conocimiento por parte del estudiante, y su camino básico consiste en atravesar todas las dimensiones humanas establecidas en la teoría, como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 59. Proceso activador.

Dimensión	Desarrollo del proceso	Objeto de conocimiento
Activación espiritual – emocional.	Creación de ambiente de confianza y seguridad para generar un clima de aprendizaje y desarrollo.	Considerar la diversidad de los estilos, inteligencias y formas de aprender de los sujetos. Respetar y valorar las diferencias individuales.
Activación relacional.	Interacción del sujeto con los otros actores del proceso activador de talentos.	Lograr la atención y comprensión del objeto de estudio, mediante la subjetividad, intersubjetividad y conocimiento cultural.
Activación cognitiva.	Práctica del proceso y activación de la memoria de trabajo.	Guiar y acompañar los pasos y procesos de aprendizaje.
	Desarrollo de habilidades a través del entrenamiento y activación de la memoria generativa.	Distintos casos, individualizados con supervisión. Prácticas diversas.
	Automatización, Aprehensión y Habitación a través de la memoria subconsciente.	Uso independiente hábil
Activación creativa.	Producción individual y diferenciada.	Base para otros aprendizajes. Aplica a solución de problemas.
Activación social.	Transferencia de competencias.	Usa en otros escenarios. Comparte sus conocimientos.

Autor: Soto (2018)

Estrategias de Enseñanza

Aprender significa construir nuevas conexiones y circuitos neuronales, es decir, sinapsis.

Las sinapsis se forman de manera activa a través de sustancias químicas creadas por el cuerpo llamadas neurotransmisores; estos, transmiten información (señales) desde una neurona pre-sináptica hasta la siguiente post-sináptica produciendo reacciones químicas que determinan nuestros comportamientos, estados de ánimo, motivaciones, sensación de felicidad o malestar.

Lo importante para el desarrollo del potencial y para el aprendizaje en general, es que ciertos comportamientos y actitudes personales y colectivas inducen al equilibrio o desequilibrio de los diferentes neurotransmisores, y en consecuencia conocer sus efectos permite considerarlos en la planificación de la actividad pedagógica como aliados, para generar un ambiente de aprendizaje saludable que propicie bienestar y potencie el desarrollo.

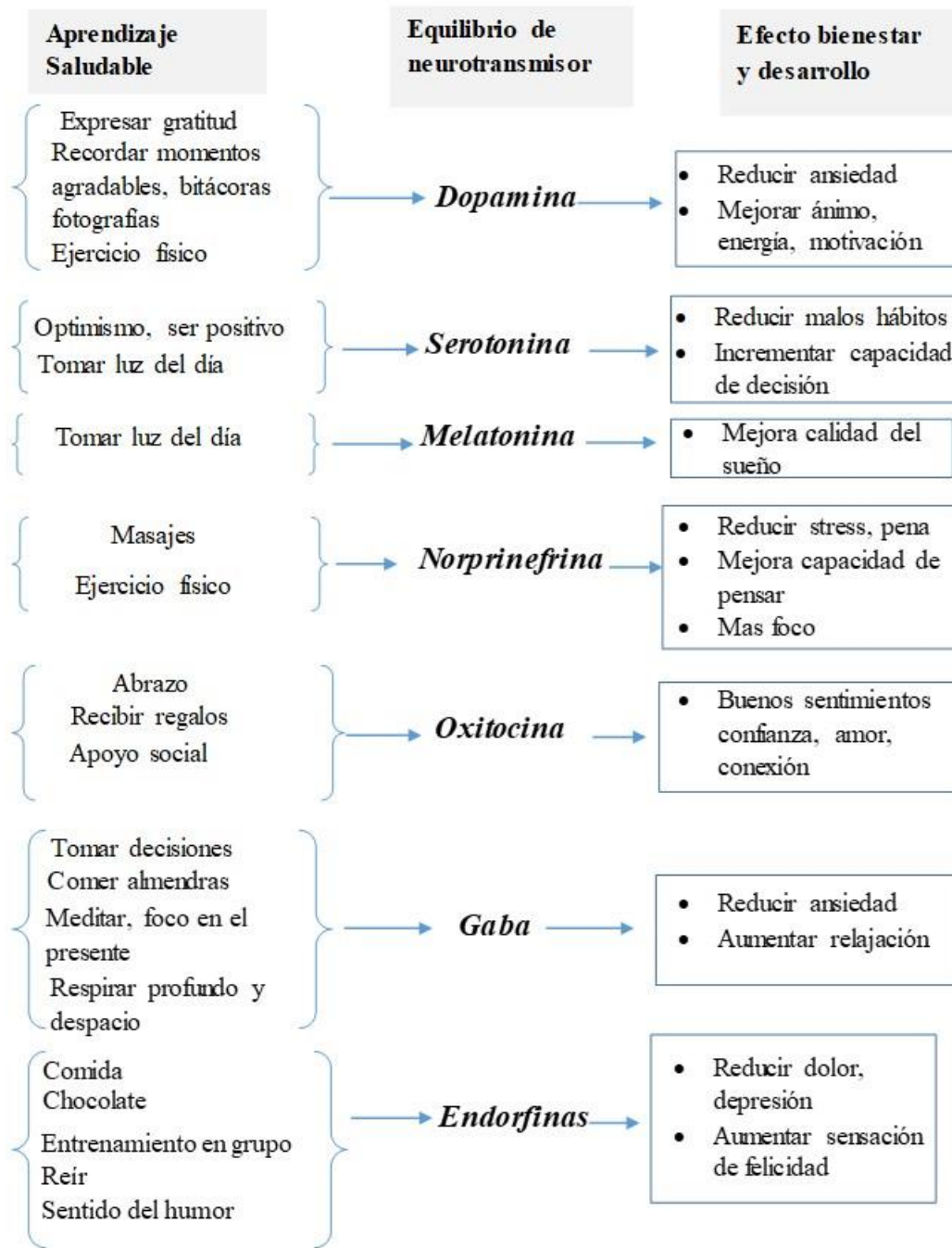


Figura 27. Aprendizaje saludable como estrategia para crear bienestar y desarrollo. **Autor:** Soto (2018).

Tomando como base el establecimiento de un estado de bienestar para la acción pedagógica activadora, las estrategias consideran aspectos emocionales, comunicativos, cognitivos, procedimentales, innovadores y sociales; siendo los primeros responsables del impulso que activa y mantiene el deseo y el interés por aprender.

Las estrategias de enseñanza, abren el camino para desarrollar las potencialidades de talento; el manejo adecuado de los componentes y dimensiones de la Teoría de Activación Humana y de otras teorías educativas, sobre todo las centradas en las inteligencias múltiples, estilos de aprender y neurociencia cognitiva, facilitarán poder colocar una variedad de métodos, técnicas y procedimientos adecuados a las diferencias particulares de los estudiantes. Así también el docente atento puede identificar el interés, motivación y gusto; y las dificultades o facilidades con que el estudiante aprende, para así poder ayudarlo según lo necesite.

En la concepción de las estrategias se distinguen tres etapas importantes. La planificación es la primera, en ella se estiman todos los aspectos del proceso de activación del aprendizaje del estudiante, es un momento creativo de visualización y de diseño, básicamente del docente, aunque pueden intervenir otros actores, y está guiado por las interrogantes: ¿Qué hacer para que el estudiante aprenda, adquiera un conocimiento sobre algo (contenidos disciplinares, valores, actitudes, etc.) ¿Qué conocimiento de la humanidad es relevante para ser aprendido por el estudiante?, ¿Qué o cuánto de un tema o contenido puede aprender el estudiante de acuerdo a su edad, proceso evolutivo, condición personal, inteligencias, estilo de aprender?. Haciendo una analogía con la alimentación balanceada; significa preparar una comida agradable y saludable.

En la segunda etapa se produce el encuentro del docente y sus estudiantes con la finalidad de aprender de forma interactiva, relacional, constructiva, afectiva; y desde la base del respeto a las diferencias, el docente sacará el máximo provecho a los puntos de vista diversos. Los estudiantes expresan sus ideas con confianza (no temen al ridículo), aprenden a pensar con criterio, adquieren pensamiento crítico (basado en valores), sobre todo expresan sus sentimientos con libertad, aprenden empatía y

convivencia. En el segundo momento, debe generarse un campo de acción que facilite el desarrollo de las potencialidades de talento de los estudiantes; aquí el docente es “el maestro de las emociones”, debe en primer lugar, autorregular sus propias emociones, crear un ambiente de libertad y aprendizaje y ayudar a sus estudiantes a reconocer sus sentimientos y controlar sus reacciones emocionales. Esta segunda etapa representa en el símil, el momento de compartir el banquete; las estrategias se convierten en el alma de la fiesta, conllevan el motivo y la diversión.

La tercera etapa es trascendente, es el momento del estudiante. ¿Qué ocurrió en los estudiantes después de la clase?, ¿Qué aprendieron?, ¿Para qué les sirve lo que aprendieron?, ¿En dónde pueden aplicar lo aprendido?, ¿Qué y cuánto cambió la estructura cerebral después de aplicar las estrategias? ¿Están satisfechos? Siguiendo con la analogía de la alimentación balanceada se podría preguntar ¿Disfrutaron el banquete?, ¿les hizo provecho?, ¿están mejor nutridos?, ¿les ayuda a ser más saludables?, ¿pueden realizar sus actividades con claridad mental y energía física o esta alguno decaído y falto de energía o se les dificulta hacer sus actividades?

Concepción del Aprendizaje

Todo lo percibido del exterior: estímulos, y de nuestro interior: pensamientos y sensaciones, se convierten en emociones y sentimientos generadoras de conductas que son permitidas o inhibidas por el neocórtex cerebral según las pautas, normas y costumbres que posea el sujeto. La recurrencia y automatización de algunas de estas conductas, sin mediación de la conciencia para autorregularlos, los convierte en un círculo vicioso, que, si produce bienestar personal y social y puede convertirse en virtuoso, será valorado como positivo y en consecuencia se forma un hábito que vale la pena conservar; es decir: creencias y costumbres que conducen a un sano desarrollo de las potencialidades del ser y mejoran la convivencia. Por el contrario, si esa recurrencia conductual automatizada produce conductas disruptivas, consideradas negativas para el desarrollo humano, se hace necesario cambiarlas.

Es definitivo que el ambiente y sus factores (personas, condiciones: clima, costumbres, paradigmas) por fuerza, o por costumbre, por bien o por mal, con intención o sin intención, son determinantes en la formación de buenos o malos hábitos. Por lo tanto, hay que tomar responsabilidad de los hábitos que se están formando en el quehacer diario porque estos se guardan en lo más íntimo del ser, luego producen respuestas automatizadas que facilitan o complican la existencia. Esta forma de considerar la importancia de los hábitos en esta teoría responde al entendimiento de que, es parte de la naturaleza humana propender a desarrollar rutinas y rituales y sobre ello hay que tomar acciones educativas desde el libre albedrío. Posición diferente a la conductista donde éstos constituyen el fin.

Podemos decir que somos seres de hábitos y costumbres, emocionales y pensantes, influidos por nuestras percepciones del entorno que son matizadas por nuestras creencias. Así mismo, estamos afectados por un sistema educativo que valora el mundo externo, cuyo proceso educativo se ha interesado fundamentalmente en lo exterior de lo humano, que ordenan las actividades de pro supervivencia traducida en tener - hacer - ser, como el centro de la vida.

Este proceso está dirigido por el sistema cerebral instintivo-emocional, regido por los cerebros reptil y límbico; sus funciones principales son: sobrevivir, defensa del territorio, esta mediado por la escasez, el ahorro de energía y la conducta es reactiva, es decir, no pensada.

Como ya se ha expresado poseemos tres sistemas que representan nuestro legado evolutivo: sistema instintivo, sistema emocional y reflexivo o de los lóbulos frontales; los dos primeros se activan produciendo cambios corporales que dan inicio a conductas reactivas e instintivas en un tiempo de 125ms aproximadamente; mientras que el tercer sistema se activa alrededor de 500ms aproximadamente. Esto quiere decir que los comportamientos humanos son inconscientes en los primeros milisegundos.

Por lo tanto, en educación, cuando se trata de entender el complejo funcionamiento del cerebro humano que aprende constantemente, debemos partir de

la función inminente de supervivencia y de la función trascendente como ser “sujeto” consciente.

El ser humano busca su arraigo en el subconsciente, en conductas instintivas y conductas habituadas que impregnan su sistema de alerta, actuando en consecuencia de modo reactivo o acostumbrado; si el objeto de conocimiento con el cual se encuentra el sujeto aparece como amenaza, estimula la competencia y el modo protección -no hay aprendizaje nuevo- se arraiga el instinto y los mismos hábitos que ocasionaron la conducta; aquí estamos desarrollando la supervivencia, transitando por los circuitos neuronales conocidos.

Si más bien, el objeto de conocimiento se presenta como algo novedoso, como reto personal, estimulará el aprendizaje *nuevo* (el aprendizaje siempre es nuevo) construirá nuevas conexiones neuronales y circuitos diferentes

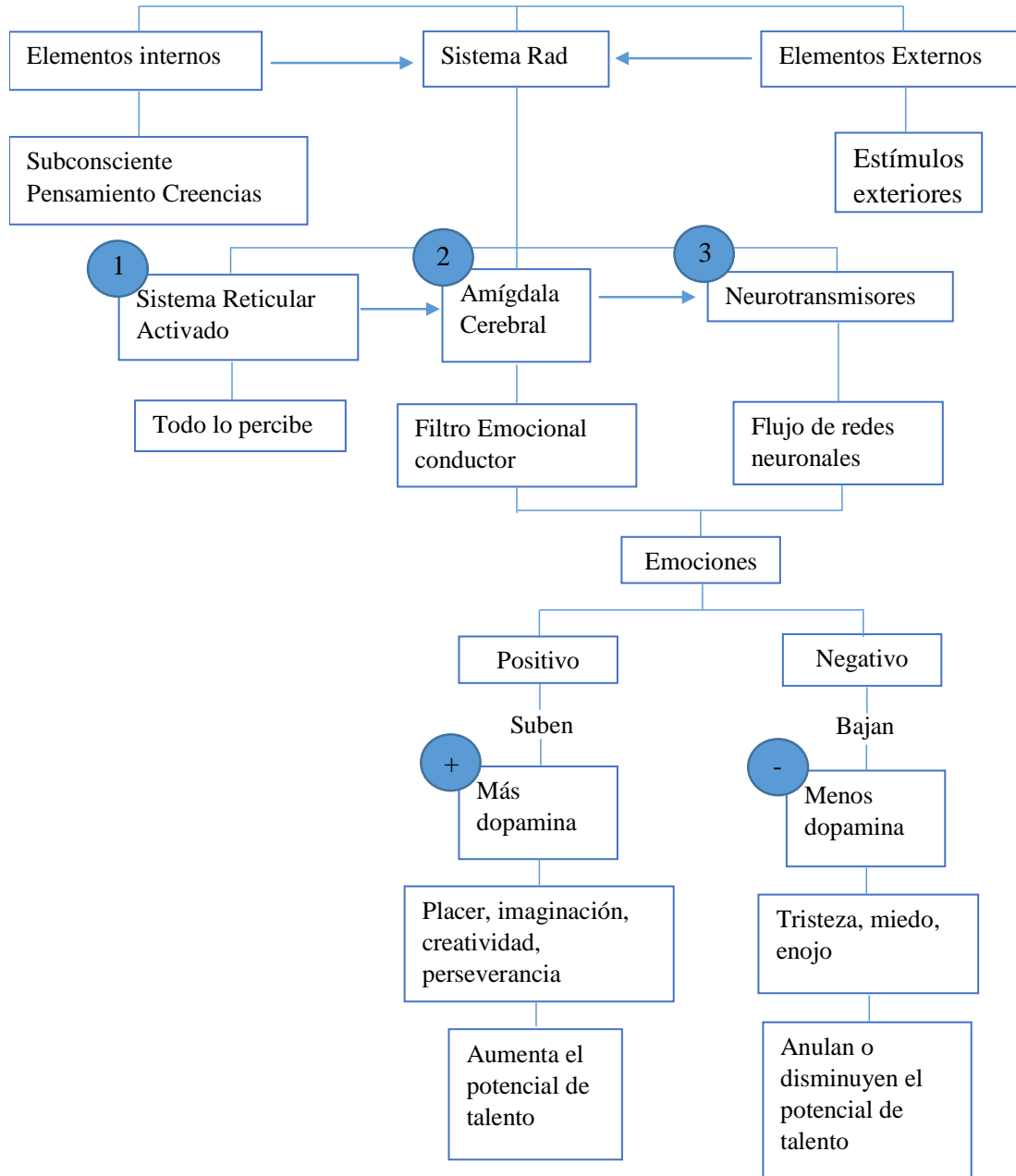


Figura 28. Rol de las emociones y los neurotransmisores en el aprendizaje.
Autor: Soto (2018).

No obstante, la Pedagogía Activadora considera de igual relevancia el proceso cerebral dirigido por el sistema de razonamiento del neocórtex que nos conduce a

actividades pro trascendencia: ser – relacionarnos – conocer – crear – transformar vinculadas con nuestro mundo interior.

Los lóbulos frontales, que forman parte del neocortex, trabajan coordinadamente con el resto del cerebro; de hecho, son los encargados de coordinar y dirigir procesos cognitivos complejos como la autoconciencia, la memoria de trabajo, la creatividad, la originalidad, entre otros. Estos procesos están influenciados poderosamente por el sistema límbico, sin embargo, lo que los hace más importante para el desarrollo humano es su capacidad de autocontrol, autorregulación y juicio.

En la estructura de este sistema se encuentran los lóbulos prefrontales encargados de las funciones cognitivas: atención sostenida y selectiva, lenguaje, memoria, creatividad, razonamiento; y de las funciones ejecutivas que apoyan el buen funcionamiento cognitivo: vetar impulsos emocionales, planificación a corto y largo plazo, perseverancia, prever problemas, resolver conflictos, empatía, ética, altruismo.

La región prefrontal es la sede de las funciones ejecutivas: operaciones mentales dirigidas hacia un fin, que además de permitir el gobierno de nuestra conducta, posibilitan el libre albedrío, es decir, poder elegir, planificar y tomar decisiones voluntarias y conscientes. En esta región se encuentra la corteza orbitofrontal, la cual está conectada con la amígdala y el sistema de activación y gratificación de la dopamina, que si bien está implicada en el procesamiento y control socioemocional también lo está en el aprendizaje de comportamientos cooperativos.

Para el aprendizaje activador de potencialidades, las funciones dirigidas por el lóbulo prefrontal son fundamentales en la acción educativa, dada su competencia en la dirección y regulación de la conducta del sujeto, en la conciencia, el autocontrol y la capacidad de inhibir o permitir la respuesta instintiva; dejando claro que estos factores que se constituyen como claves en el desarrollo potencial del aprendizaje y del talento, depende también del sistema instintivo - emocional y de la interacción social y educativa.

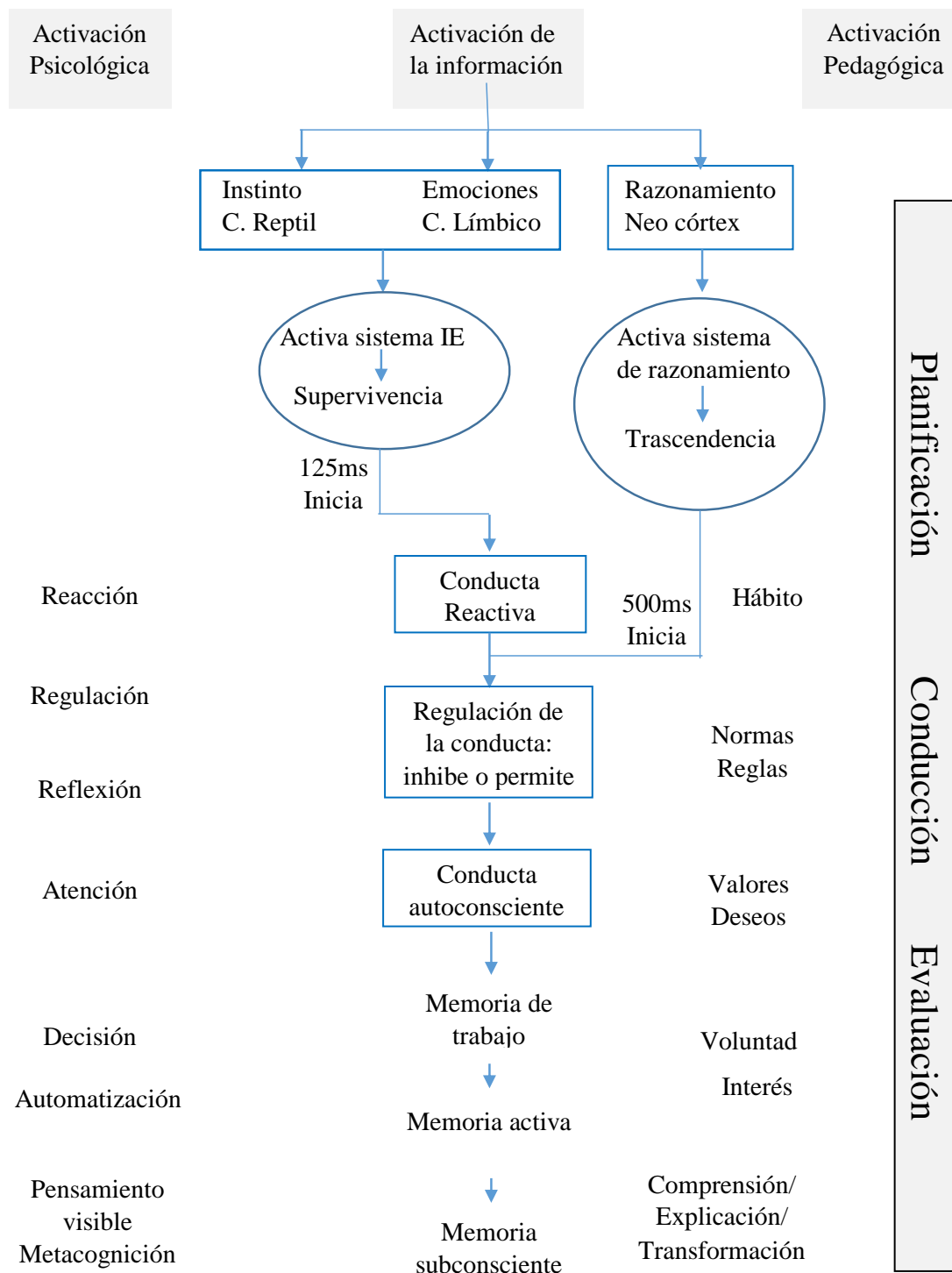


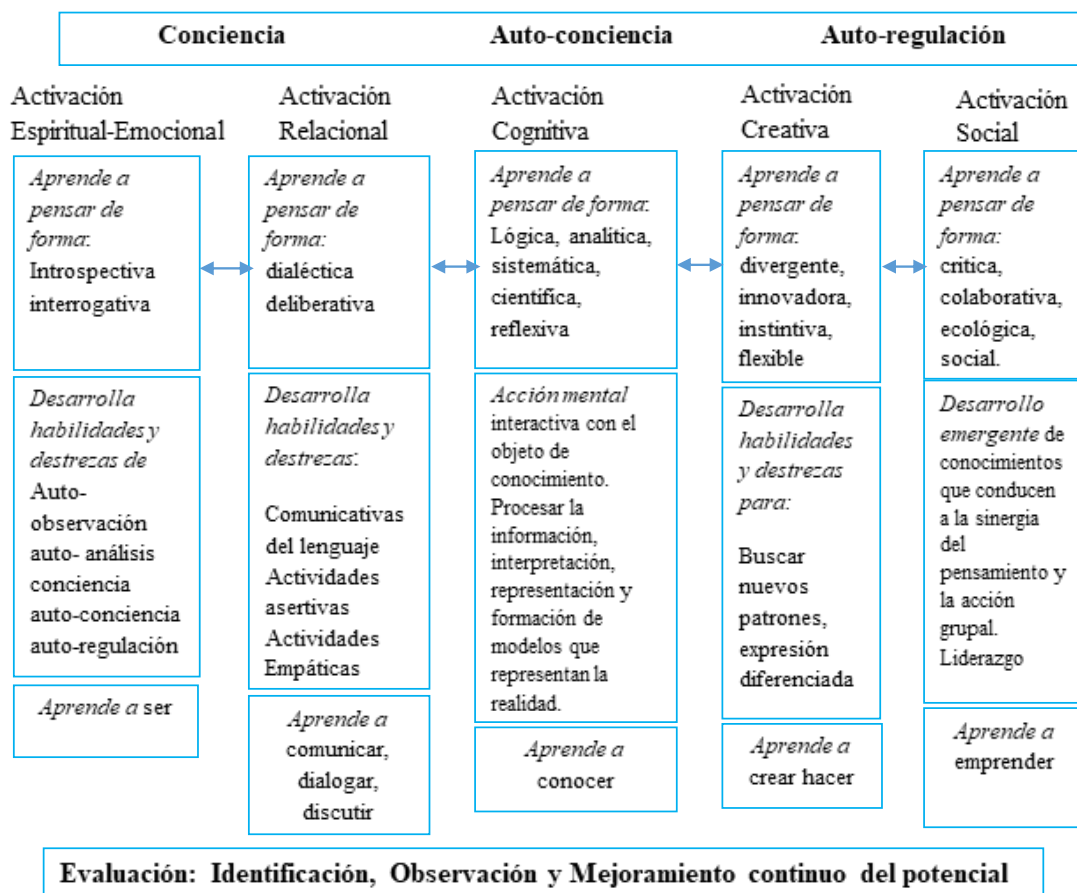
Figura 29. Aprendizaje activador de potencialidades.
Autor: Soto (2018).

Concepción de la Evaluación

En la Activación Humana, la ontología se concibe desde la potencia y desarrollo del sujeto, en su inmanencia y trascendencia intervienen todos los elementos, principios y dimensiones establecidos por la teoría, y si bien todos participan de manera compleja, el fin último es el mejoramiento personal y social continuo, donde la auto-percepción, la auto-observación y la auto-regulación son el pivote de la acción desarrolladora del ser.

Dicha acción, auto-referida e interactiva de la dinámica personal del sujeto consigo mismo y con su contexto, se pone de manifiesto en su comportamiento diario que refleja en sus interacciones, sus hábitos, sus costumbres, sus actitudes; cualidades que pueden, muchas de ellas, ser vistas y valoradas por actores significativos (padres, maestros), lo que ya es significativo para la educación; pero más allá de esta utilidad pedagógica, la importancia de la conciencia del sujeto sobre sus actos se convierte en una premisa de valor en esta teoría.

Cuadro 60. Evaluación del desarrollo del potencial de talento en el contexto escolar.



Autor: Soto (2018).

De modo que el desarrollo de la conciencia y de la auto-conciencia constituyen instancias de la auto-regulación que pueden ser puestas en el acontecer escolar de manera permanente a través de mecanismos de evaluación que van desde el planteamiento de objetivos, planificar la acción, dirigir y coordinar sus acciones y observar, valorar y mejorar los resultados. Esta participación auto-regulativa le atribuye un aspecto esencial al proceso de aprendizaje, al desarrollo del potencial de talento y al desarrollo de la vida humana.

Los principios teleológicos de la Activación Humana están directamente concatenados con los resultados de las interrelaciones complejas de los distintos sistemas y subsistemas del proceso escolar, de forma que el monitoreo, valoración de

los roles y acciones de los actores participantes y de las instituciones responsables, son mecanismos funcionales del proceso educativo.

Por eso, cuando se trata de la escuela del sujeto, orientada a desarrollar las potencialidades de talento, de lo primero que hay que partir es que debe poseer las formas necesarias para identificarlas, en el entendido que *no* se puede desarrollar intencionalmente lo que no se conoce. De ahí que esta teoría propone los protocolos ya referidos, creados y validados para este fin: Identificación de Potencialidades de Talento (IPDET), como un medio de evaluación diagnóstica y continua, novedoso y práctico, útil tanto para el estudiante, como para los docentes, la escuela y la familia.

El protocolo IPDET aporta una visión integral de los estudiantes, lo que permite comprender las actitudes, cualidades, habilidades y competencias personales en relación a las situaciones particulares que influyen sobre ellos durante su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Le permite al docente reflexionar acerca de la importancia de todos los aspectos personales, sociales, cognitivos, emocionales y morales en forma orgánica.

Posibilita la individualización de la educación, mediante la comprensión holística-globalizada de las potencialidades que cada estudiante posee en función a sus talentos.

Permite comprender que muchas veces las faltas de conducta, indisciplinas, desobediencias, rebeldías, perezas, entre otros, son consecuencia de múltiples factores personales y sociales a mejorar y no a castigar o reprimir en forma inadecuada.

Pone a disposición del docente una herramienta de observación permanente de cualidades, habilidades, gustos, intereses y preferencias de los niños sobre la base del potencial y continuo humano.

EPÍLOGO

Como consecuencia de todo lo antes planteado, se puede hablar de una perspectiva enmarcada dentro del paradigma de la complejidad; la cual sirve como estrategia para abordar el problema de la transformación del mundo de la vida escolar mediada por procesos personales y sociales que evidencian las acciones de los sujetos en prácticas y situaciones complejas que en su conjunto estructuran contenidos autopoiéticos emergentes y de acciones sociales comprometidas en acciones de cambio.

La complejidad revierte los contenidos sesgados y unilaterales con los cuales se han tratado los aspectos constituyentes y gestionarios de la educación, a niveles de corresponsabilidad y participación, y a su vez remite sus consideraciones a un diálogo integrador entre distintas disciplinas, con lo cual se trasciende el campo curricular, a un escenario de complejidades abordables desde distintas dimensiones.

Debe entenderse, entonces, al contexto escolar, como un espacio de intercambio humano donde los factores personales internos y externos y en especial las emociones, constituyen la energía de activación de procesos cognitivos–metacognitivos, intuitivos-creativos y sociales; apoyados en una teoría que crea instancias analíticas nuevas, cuyo abordaje reclama un enfoque transcomplejo donde se construyen nuevas constelaciones y configuraciones que favorecen lo personal, lo social y lo cultural.

La dialéctica implicada en tales acciones pone en entredicho la acción racional del estado y sus instituciones escolares, y pone en duda su contenido legitimador; se asiste desde esta perspectiva a una redefinición de lo educativo y sus formas de operar.

La Activación Humana como perspectiva emergente, relevante y significativa del nuevo quehacer institucional permite observar con sentido humano el rol de la educación, su responsabilidad y consecuencias en el desarrollo del potencial del sujeto.

La culminación de este trabajo no representa un fin en el desarrollo de esta línea de investigación. En primer lugar es necesario cumplir con un plan de difusión de esta tesis a través de artículos en revistas arbitradas y participación en congresos. Seguidamente, será necesario continuar desarrollando con más profundidad las dimensiones de la Teoría de la Activación Humana. Finalmente el reto de mayor compromiso socio educativo: operacionalizar la teoría de la pedagogía activadora de talentos, generar investigaciones evaluativas en diferentes contextos educativas, probar realizaciones de la teoría y seguir proyectando el horizonte pedagógico en pro de la Activación Humana.

REFERENCIAS

- Alonso G, David (2012). *Psicología. Los Estilos de Aprendizaje*. Segunda Edición Mc Graw Hill. Educación, México. Bogotá. Caracas. Buenos Aires.
- Amitai, Etzione (2007) *La Dimensión Moral: Hacia una Nueva Economía*. Editorial Palabra.
- Ander-Egg (2006). *Claves para introducirnos en el estudio de las inteligencias múltiples*. Homo Sapiens. Santa Fe, Argentina.
- Ander-Egg (2001). *Métodos y Técnicas de investigación Social*. Editorial Lumen. Buenos Aires, Argentina.
- Aranguren E, Javier (2015). *Antropología Filosófica: una reflexión sobre el carácter excéntrico de lo humano*. McGraw-Hill. Interamericana de España, Aravaca. Madrid.
- Ardila, Rubén (2013). *Obituario de John Watson*. Print Versión. Universidad Nacional de Colombia.
- Argumedo, Alcira (2009). *Los Silencios y las Voces en América Latina*. Ediciones del Pensamiento Nacional. Buenos Aires.
- Arias, Fidias (2004). *El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ª Edición. Editorial Episteme.
- Aristóteles (1985). *Ética de Nicomachus*. Ediciones Orbis. Madrid, España.
- Armstrong, Thomas (2006). *Inteligencias múltiples – Cómo descubrirlas y desarrollarlas en sus hijos*. Norma. Colombia.
- Armstrong, Thomas (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Paidós. Barcelona, España.
- Ausubel, David (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Balestrini, Miriam (2006). *¿Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Editorial BL Consultores Asociados. Caracas. Venezuela.
- Balza, Antonio (2011). *Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad. Los caminos de la nueva ciencia*. Caracas: Fondo Editorial Gremial Apunser.

- Beauport, Elaine de (2013). *El modelo de las inteligencias múltiples*. Universitat de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento Mide Metodes de Investigació y Diagnostic en Educació. GROU. Barcelona. España.
- Beauport, Elaine de; Díaz, Aura Sofía (2014). *Las tres caras de la mente* Bogotá-Colombia. Edición corregida y aumentada. Editorial ALFA, Caracas, Venezuela.
- Bohm, David (2008). *La totalidad y el orden implicado*. Editorial Kairós. 4ta Edición. Barcelona. España.
- Brentano, Franz (2013). *Del amar y el odiar*. Colección Opuscula Philosophica. Ediciones Encuentro. Madrid.
- Bruner, Jerome (1972). *Concepción del aprendizaje y de la instrucción*. Uteha. México.
- Capra, Fritjof (1998). *El punto crucial ciencia, sociedad y cultura naciente. La necesaria visión de una nueva realidad. Una reconciliación entre ciencia y espíritu humano para hacer posible el futuro*. Editorial Troquel S.A. Argentina.
- Cuéllar, Zuly (2009). *Las concepciones alternativas y su relación con la enseñanza-aprendizaje*. Institución Ed. Técnico Comercial Villa del Sur, Colombia. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Chabot, Daniel y Chabot, Michel (2009). *Sentir para aprender Integración de La inteligencia emocional*. Primera edición: Alfaomega Grupo Editor, México.
- Chakravarti, Aravinda y Little Phillips (2003) *Naturaleza, nutrición y enfermedad humana*. Instituto Mokusick-Nathans de Medicina Genética. Universidad Johns Hopkins. Baltimore EE.UU.
- Comenius, Jan Amos (2012). *Didáctica magna*. Editorial AKAL. España.
- Covey, Sthephen R. (2017). *Los 7 Hábitos de los niños felices*. Editorial Blume. España.
- Damasio, Antonio (2003). *Emociones y sentimientos*. Publisher: Harvest; 1 Edition. PMID: 14625365. New York.
- De Bono, Edward (1985). *Seis sombreros para pensar*. Ediciones Granica. ISBN 950-641-061-5. Buenos Aires.

- D'Souza, Jeevan y Gurin, Michael (2016). "The universal significance of Maslow's concept of self-actualization. *The Humanistic Psychologist*, Vol 44(2), Jun 2016, 210-214. Devry College of New York, USA.
- Deleuze, Gilles (2005). *Lógica del sentido*. Ediciones Paidós. Barcelona/Buenos Aires/México, (ARCIS).
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. (2006). *¿Qué es la Filosofía?* Editorial Anagrama. Barcelona, España.
- Durkheim, Emile (1997). *Las reglas del método sociológico*. Ediciones AKAL. Madrid. España.
- Einstein, Albert (1954). *Mis ideas y opiniones*. books.google.com.
- Ekman, Paul (2015). *The Similarity of Facial Expressions in Response to Emotion-Inducing films*. 38, p. 1475-1483. Cambridge University Press.
- Escribano, Alicia y Martínez, Amparo (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Editorial Agapea. España.
- Feuerstein, Reuven (1993). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. Un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia*. En: Beltrán, J. y otros. *Intervención Psicopedagógica*. Madrid-Pirámides.
- Foucault, Michel (2008). *La hermenéutica del sujeto*. Editorial Akal. México.
- Gadamer, Hanss (2012). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Editorial Sigueme-Salamanca. 12ª. Reimpresión.
- Garciandía, José (2005). *Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico*. Editorial Pontificia. Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia.
- Gardner, Howard y Seidel, Steve (2017). *Proyecto Arts Propel*. www.pz.harvard.edu/projects/arts-propel Harvard University Proyecto Zero <http://www.pz.harvard.edu>
- Gardner, Howar (2013). *Los 8 tipos de inteligencia. Howard Gardner: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Entrevista sobre Las Inteligencias Múltiples. La versión original en inglés se ha reimpresso en el 2013.
- Gardner, Howard (2014). *Inteligencias múltiples – La teoría en la práctica*. Paidós. Buenos Aires, Argentina

- Gardner, Howard (2004). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Gardner, Howard y Feldman David (2001). *Proyecto Spectrum*. Ediciones Morata. Madrid.
- Gardner, Howard (1995). *Reflections on multiple intelligences*. Phi Delta. Kappan. Ediciones Morata. Madrid.
- Gardner, Howard (1993). *Multiple intelligences. The Theory I. Practice*. Reader. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Gardner, Howard (1983). *Estructuras de la mente*. Primera edición en inglés, Primera edición en español. http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_Estructuras_de_la_mente.pdf.
- Glaserfeld, E. Von (1996). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Londres. The Falmer Press.
- González, Jorge y otros (XXXX). Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. Publicaciones UDUAL-RIEV. México
- Guilar, Moisés (2009). “Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural”. *Revista Educere*. v. 13 n. 44 Meridad, mar. 2009. *versión impresa* ISSN 1316-4910.
- Habermas, Jürgen (2002). *Teoría de la Acción Comunicativa II. Crítica de la Razón Funcionalista*. Editorial Taurus. México.
- Hans, Seley (1984). *Estrés y Resiliencia*. Editorial Mc Graw Hill. New York.
- Hernández, Fernández y Batista (2014), *Metodología de La Investigación*. 4ta Edición. Mac Grill Hill.
- Hegel, Georg (2000). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica. España.
- Hegel, Georg (2012). *Introducción a la Historia de La filosofía*. Editorial Globus. (Los Grandes Pensadores). Barcelona, España.
- Hernández, Gerardo (2006). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós. México.
- Hernández, Gerardo y Díaz, Frida (2013). *Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos*. Versión On-line. ISSN 2007-7033. versión impresa ISSN 1665-109X. Tlaquepaque. México.

- Holman, David; Pavlica, Karel; Thorpe, Richard (1997). *Management Education-Management Learning*. First Published June 1, 1997.
- Honey y Mumford (1992). *Los cuatro estilos de aprendizaje*. <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general.htm>.
- Husserl, Edmund (2012). *La idea de la Fenomenología*. Editorial Herder. Barcelona España.
- Kolb, David (1984) *La teoría de los estilos de aprendizaje*. <http://www.orientacionandujar.es/2014/05/30/explicamos-los-estilos-de-aprendizaje-de-david-kolb/>
- Krause, Karl (2009). *Las habilitaciones filosóficas de Krause* (Estudio de R. V. Orden Jiménez, traducción de Luis y Carlos Baciero, Madrid, U.P.C.
- Kuhn, Thomas (2004). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Lanz, Rigoberto (2011). *Enfoques sobre Postmodernidad en América Latina*. Colección Pensamientos Transdisciplinarios. Fondo Editorial Sentido. Caracas Venezuela. Argentina.
- Leal, Jesús (2009). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. 2da. Edición. Venezuela: Azul intenso.
- Leal, Jesús. (2010). *El sujeto investigador en la epistemología de la complejidad*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://jleal.tk> [Consulta: 12 de Noviembre de 2014.
- Liccioni Edith & Soto Luisa (2007). *La educación emocional en niños – Estrategias para su desarrollo en la escuela*. Universidad de Carabobo. Valencia Venezuela.
- Lipton, Bruce (2015). *Biologías de las Creencias*. Editorial Palmyra. Madrid. España
- Levine, Mel (2016). *Mentes diferentes aprendizajes diferentes. Un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*. Paidós. Barcelona. España.
- Luhmann, Niklas (1998). *Sistemas Sociales*. Editorial Antropos. España.
- Luckmann, Thomas (2003). *La Construcción Social de la Realidad*. Ediciones Amorrortu España. ISBN 950-518-009-8.
- Machado, Luis A. (1977). *La Revolución de la Inteligencia. El derecho a ser Inteligente*. Editorial Trillas.

- MacLean, Paul (1990). *The Triune Brain in Evolution*. Editorial Plenum Press. New-York.
- Martínez Caro, Diego (2012). *El yo la máquina*. Madrid: Ediciones Palabras.
- Martínez M., Miguel (2016). *El conocimiento de la ciencia en el siglo XXI. y sus dificultades estereotípicas*. Segunda Edición. Ediciones Trillas. Venezuela.
- Martínez M, Miguel (2002). *La nueva Ciencia: su desafío, lógica y método*. Editorial Trillas. S.A México D.F.
- Maslow, Abraham (2005). *El Management según Maslow: Una visión humanista para la empresa de hoy*. Editorial Paidós Ibérica S.A. ISBN: 9788449316982.
- Maturana, Humberto y Varela Francisco (2004). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Editorial: Lumen Humanitas. ISBN: 9789870003861.
- Marx, Karl (2008). *El Capital*. Editorial Editors S.A. Madrid. España.
- Mead, George (1991). “La Génesis del Self y el control social”. Punto en *REIS* número 55. Massachusetts. UUEE.
- Mead, George (1968). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Mead, George (2009). *Escritos políticos y filosóficos*. Editorial FCE. Buenos Aires
- Montaigne, Michel de (2003). *Ensayos de Montaigne*. Publicación Alicante. Biblioteca Virtual Miguel Cervantes.
- Morin, Edgar (2003). *El Método 5. La humanidad de la humanidad. La Identidad Humana*. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Morin, Edgar (2016). *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedisa. Madrid
- Morin, Edgar (2015). *Ciencia con ciencia*. Sitio Web: www.edgarmorinmulti-diversidad.org.
- Morin, Edgar (2006). *El Método 1. La Naturaleza de la Naturaleza*. Editorial Ediciones Cátedra. México.
- Morin, Edgar (2009). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Editorial Gedisa. Barcelona España.
- Morin, Edgar (2006). *La Vida de La Vida. Método 2*. Editorial Cátedra. Madrid. España. 7ma Edición.

- Morin, Edgar (1994). *El Conocimiento del Conocimiento. Método 3*. Editorial Cátedra. Madrid. España.
- Morin, Edgar (1998). *Las Ideas. Método 4*. Cátedra. Madrid. España.
- Morin, Edgar (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. Medellín-Colombia.
- Murcia, Napoleón y Jaramillo, Luis (2008). *Investigación Cualitativa. La Complementariedad. Una Guía para abordar Estudios Sociales* Editorial Kinesis.
- Ulric (2014). *Cognitive Psychology*. Edition Classic. New York Collection opensource. Identifier-ark ark: /13960/t5dc2cj81.
- Organización de Las Naciones Unidas (1986). *Declaración de Los Derechos del Desarrollo*. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2013). *Revisión de la clasificación de los trastornos mentales para atención primaria*. La CIE-11-ap.
- Ortega y Gasset (2013). *Misión de la Universidad*. Nueva Edición en la Revista Educación y Territorio Vol. 3. Núm. 1 Enero a Junio Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes Fundación Universitaria Juan de Castellanos Tunja, Boyacá. Colombia Carolina Tovar-Torres Docente Investigadora.
- Ortega y Gasset (2007). *El Hombre y la Gente*. LIBROdot.com <http://www.librodot.com>
- Pascal, Blaise (1999). *Pensamientos*. Libro digital. Publicación Alicante. Biblioteca Virtual Miguel Cervantes.
- Pert, Candace (1999). *Moléculas de La Emoción. La Ciencia detrás de la medicina de la mente y el cuerpo*. ISBN 0-684-84634-9. Publicación del Departamento de Fisiología y Biofísica, Georgetown University Medical Center, U.S.A.
- Phillips Estelle; Pugh Derek y Colin, Johnson (2015). *Cómo obtener un doctorado: Un manual para los estudiantes y sus supervisores*. (UK Higher Education Humanidades y Ciencias Sociales Educación Superior). McGraw-Hill. Education. Six Edition. New York. NY10121-2289 USA.
- Phineas, Gage (2010). *The effect of an iron bar through the head on personality. Neuroscience & Theories*. Smithsonian Magazine.

- Piaget, Jean (1999). *Psicología de la Inteligencia*. Editorial Crítica. España ISBN: 9788474239805.
- Piaget, Jean (2000). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. Editorial Crítica. ISBN: 9788484328957. España.
- Pizarro, Beatriz de Z (2003). *Neurociencia y educación*. La Muralla. Madrid España.
- Pontecorvo, Clotilde (Coordinador) (2003). *Manual de Psicología de la Educación*. ISBN: 84-7884-264-0. Editorial Popular. España.
- Pray, LA (2004). *Epigenetics: Genome, Meet Your Environment. The Scientist*. Epigenética: Genoma, conoce tu entorno. Publicaciones extraídas de Harvard Catalyst Profiles.
- Prieto, María D y Castejón, Luis (2002). *Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad*. Universidad de Murcia, Universidad de Alicante y Universidad de Connecticut. Psicothema ISSN 0214 - 9915 Coden Psoteg 2002. Vol. 14, nº 2, pp. 410-414 Copyright © 2002.
- Prieto, Luis B. (2003). *El Maestro como Líder. Principios Generales de la Educación*. Quinta Edición. Publicación de La Alcaldía de Caracas.
- Prieto S, Dolores y Castejón C, Juan (2002). *Los superdotados: Esos alumnos Excepcionales*. Ediciones Aljibe, S.L. Málaga.
- Prigogine, Ilya; Guattari, Félix; Moscovici, Serge y otros (2000). *El Tiempo y El Devenir*. Editorial Gedisa. España
- Ranz, Roberto (2015). *La Teoría de la Inteligencia Exitosa de Sternberg como modelo de Alta Capacidad*. <http://robertoranz.com>.
- Regader, Bertrand (2016). *La Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget*. Repasamos los conceptos clave de la Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget. Página Web Psicología y Mente. Barcelona – España.
- Reik, Wolf y Walter, Jeesse (2001). *Impresión Genómica. Influencia de los padres en el genoma*. Programa de genética del Babraham Institute. Cambridge. Reino Unido.
- Riera, Eddy (2011). *Documento Nacional Orientaciones para la Transformación Curricular Universitaria del Siglo XXI*.
- Rijos, C, David Anaxágoras de Clazomene. En: *Fernández Labastidas, Francisco-Mercado, Juan Andrés (Editores). Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*.

URL: <http://www.philosophica.info/archivo/2013/voces/anaxagoras/Anaxagoras.html>.

- Robinson, Ken y Roñica, Lou (2009). *El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Editorial Gribaldo, Barcelona España
- Rogers Carl (1982). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Editorial Paidós Ibérica S.A. ISBN: 9788475090306.
- Roig, David (2015) *¿Tenemos 3 cerebros que influyen en nuestra conducta?* International Business Development Consultant. New York-UUSS.
- Salovey, Peter; Mayer, John y Caruso David (2003). *El MSCEIT Manual diseñado para evaluar la inteligencia emocional entendida como una capacidad*. Copyright 2003 by the American Psychological Association, Inc. 2003, Vol. 3, No. 1, 97–105 1528-3542/03/\$12.00 DOI: 10.1037/1528-3542.3.1.97.
- Sánchez, Migallón (2007). *Philosophica: Enciclopedia Filosófica On Line*.URL: <http://www.philosophica.info/archivo/20087/voces/Scheler/SCHELER.htm>.
- Sartre, Jean (1954). *El Ser y La Nada*. Editorial Iberoamericana. Buenos Aires
- Sen, Amartya. (2000). *El Desarrollo como Libertad*. Editorial del Cordo. Madrid. Biblioteca Virtual Universal. Traducción Luz Mohar.
- Sheaffer, Sheldon (2008). *El logro de la educación inclusiva a través de la aplicación a la educación de su enfoque basado en los derechos*. Artículo. Conferencia internacional de educación. Ginebra.
- Scheler, Max (2017). *El Puesto del Hombre en El Cosmos*. Editorial Escolar y Mayo Editores. Madrid, España.
- Shulman, Lee (2010). *Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Shulman_Unidad_1.pdf.
- Soto, Luisa (Coord.) (2013). *Estudio Interactivo para la Estimulación Temprana y desarrollo de la Inteligencia*. Centro de Investigaciones Educativas Universidad de Carabobo. Trabajo no publicado.
- Soto, Luisa (Coord.) (2016). *Identificación de Potencialidades de Talento en el Ambiente Escolar-IPDET*. Centro de Investigaciones Educativas Universidad de Carabobo. Trabajo no publicado, informe de la validación del instrumento.

- Silverman, Edwin (2017). *Rethinking Genetic Determinism: With only 30,000 genes, what is it that makes humans human?* The Scientist 32-33. "Repensar el determinismo genético: Publicaciones extraídas de Harvard Catalyst Profiles
- Sternberg, Robert (2015). *In Psychology: Theory, Creativity & Intelligence*. Traductor: Yolanda Williams. <http://study.com/academy/lesson/robert-sternberg-in-psychology-theorycreativityintelligence.html#transcriptHeade>.
- Sternberg, Robert (2009). *Teoría triárquica de la inteligencia*. Cambridge: University Press.<http://study.com/academy/lesson/robert-sternberg-in-psychology-theory-creativityintelligence.html#transcriptHeade>.
- Sternber, Robert (2006). *Por que las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas*. Editorial Crítica. Barcelona- España.
- Sternberg, Robert (1998). *A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice*. In N. Coleangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 43-53). Boston
- Sternberg, Robert (1985). *Teoría Triádica*. http://www.academia.edu/4915892/Resumen_teor%C3%ADa_tri%C3%A1dica_pdf0_D_h.
- Strauss, A y Corbin, J (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Surani, MA. (2001). *Reprogramación de la función del genoma a través de la herencia epigenética*. Laboratorio de Cáncer y Biología del Desarrollo. Universidad de Cambridge.
- Teilhard, Pierre (1962). *La Energía Humana*. Editorial Tauros Madrid.
- Tomas, Ulises. (2011). *Teoría del Aprendizaje Significativo - David Ausubel. El Psicoasesor*. Blog de Psicología. <http://elpsicoasesor.com/teoria-del-aprendizaje-significativo-david-ausubel/>.
- Touraine, Alain (2016.). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Cátedra Alfonso Reyes del tecnológico de Monterey.
- UNESCO (2000-2015). *Finalidades de la Educación*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Educación para Todos 7, Place de Fontenoy.
- UNESCO (1984). *Informe del Programa Desarrollo de la Inteligencia en Venezuela*. Paris.

- Vygotsky, Liev (1993). *Obras Escogidas II. Problemas de Psicología general*. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Edición en lengua castellana. URSS. Amelia Álvarez y Pablo del Río.
- Vegas, José (1992). *Introducción al Pensamiento de Max Scheler*: Ediciones del Instituto Emmanuel Rounier. Madrid España
- Watson, John (2012). *Watson y el Conductismo*. Publicado por Malena. Lee todo en: Watson y el Conductismo | La guía de Psicología <http://psicologia.laguia2000.com/psicologia-cognitiva/watson-y-el-conductismo#ixzz4aCDULpuW>.
- Weber, Max (2008). *La Objetividad Cognitiva de la Ciencia Social y de la Política*. *On Line* biblio3.url.edu.gt/libros/2013LA_ObMaxwebwer.pdf.
- Wertsch, James (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Editorial: Paidós ibérica. ISBN: 9788475094878.
- Zorro, Carlos (2010). *El Potencial Humano Fundamento del Desarrollo y La Agencia Instrumento para Hacer La realidad*. III Conferencia Latinoamericana y del Caribe. Bogotá.

Anexo A
MATRIZ METODOLÓGICA

Título Activación Humana: Una Teoría del Desarrollo de la Potencialidad del Talento en el Contexto Escolar

Línea de Investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

Enfoque metodológico: Complejidad.

Propósito: Elaborar la Teoría de Activación Humana para el desarrollo del potencial de talento en el contexto escolar.

Objetivos Específicos: acciones estratégicas	Pregunta científica	Tarea científica	Etapa configuracional	Fuente y Método
<p>Pliegue gnoseológico epistemológico: <i>Cuál es la relación del sujeto cognoscente con el objeto a ser conocido en la investigación científica?</i></p> <p>-Realizar un análisis crítico de los contextos</p>	<p>¿Cuáles son los elementos y procesos internos y externos que afectan el desarrollo del potencial de talento del sujeto en el contexto escolar?</p>	<p>-Se estudia, evalúa y confrontan diferentes concepciones y elementos sobre el potencial humano; perspectivas, fundamentos epistemológicos y supuestos teóricos de los paradigmas psicoeducativos, con objeto de develar, las aportaciones y limitaciones que se derivan para el desarrollo del potencial de talentos en el contexto escolar.</p>	<p>Preconfigurativa</p>	<p>Paradigmas psicoeducativos Teorías disciplinares científicas Métodos: documental Búsqueda bibliográfica</p>

<p>socioculturales, educativos y teóricos como fase preconfigurativa de la Teoría de la Activación Humana.</p>				
<p>Pliegue ontológico: ¿Qué es lo que puede ser conocido? -Configurar un marco referencial a partir de teorías científicas y de antecedentes intrínsecos que evidencian como se identifica el potencial de talento en el contexto escolar.</p>	<p>¿Cómo se descubre el potencial de talentos en el contexto escolar?</p>	<p>-Modo holístico y práctico de observar y conocer al niño desde sus potencialidades de talentos. -Descubrimiento del potencial de talento del sujeto mediante el IPDET.</p>	<p>Configurativa.</p>	<p>Métodos: estudios longitudinales</p>
<p>Repliegue gnoseológico epistemológico: ¿Cómo se relacionan los conocimientos? -Reconfigurar la racionalidad epistémica a</p>	<p>¿Cómo construir teoría desde la emoción y la activación de procesos humanos: cognitivo, metacognitivo-intuitivo-creativo y</p>	<p>- Construcción de un andamiaje teórico -Se determinan los componentes: elementos, principios y dimensiones proceso constitutivos y aspectos conceptuales de la Activación Humana: lo potencial, lo biográfico,</p>	<p>Reconfigurativa</p>	<p>Disciplinas Filosóficas y Científicas Métodos: Análisis epistémico referencial.</p>

<p>través del entretreído de los componentes: elementos, principios y dimensiones de la Teoría de la Activación Humana..</p>	<p>social, para desarrollar el talento en el contexto escolar?</p>	<p>lo activante ,lo trascendente y lo educativo. -Entretreído de los componentes y estructuras de la Activación Humana: espiritual, emocional, cognitiva, creativa, social</p>		
<p>Despliegue resolutivo teleológico, sociológico, axiológico. <i>¿Cuáles son las causas finales?</i> Proyectar el proceso pedagógico activador del potencial de talento humano.</p>	<p>¿Cómo se conceptualiza la Activación Humana del sujeto en el contexto escolar y se diferencia de otros enfoques? El potencial de talento y su desarrollo.</p>	<p>-Pedagogía activadora de talentos -Prospección teórica de la Activación Humana en el contexto escolar.</p>	<p>Reconfigurativa.</p>	<p>Categorías emergente Metodos: Construcción teórica emergente Investigación teórica, Construcción teórica Resolutiva.</p>

Soto (2018)

Anexo B

Identificación de Potencialidades de Talento IPDET

IPDET-VIII (Cuarto grado)
Identificación de potencialidades para el desarrollo de talentos



Inteligencia Lingüística

Evaluador:		Lugar de observación:			Lapso:			Aplicación n°:								
Ficha técnica	Nombre del niño (a)			Fechas de observación			País de procedencia									
	Edad	Sexo	Grado	Predominancia		ESCALA DE VALORACIÓN										
				Derecha ()	Izquierda ()	Iniciado		En proceso		Consolidado		Sobresaliente				
						0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PARTE I	1	Le gusta explicar, argumentar, debatir y defender sus ideas y opiniones														
	2	Le agrada hablar, relatar experiencias, narrar cuentos e historias														
	3	Escribe eventos significativos de su vida														
	4	Cuenta o resume una historia que haya leído														
	5	Se le hace fácil decodificar símbolos lingüísticos (mapas, software)														
	6	Intercambia ideas en grupos grandes y pequeños														
	7	Hace bromas, cuenta chistes o inventa cuentos muy buenos														
	8	Manifiesta habilidad para aprender otras lenguas														
	9	Sabe cómo expresar sus pensamiento e ideas de manera sencilla, elocuente, persuasiva o apasionada en el momento apropiado														
	10	Acompaña sus conversaciones con expresiones faciales y corporales														
	11	Escribe correctamente las palabras														
	12	Comprende, parafrasea e interpreta ideas														
	13	Mantiene conversaciones improvisadas														
	14	Demuestra interés en la producción escrita (el periodismo, la poesía, la narración)														
	15	Escucha con atención y recuerda lo dicho														
	16	Disfruta la lectura individual														
	17	Memoriza con facilidad los nombres, lugares, fechas y anécdotas														
	18	Se destaca en el colegio en las materias que se basan en la lectura y escritura														
	19	Escribe mejor que la media de su edad y tiene buena ortografía														
	20	Tiene buen vocabulario para su edad														
Valore con las mismas escalas la motivación que el niño manifiesta al realizar las actividades en esta inteligencia																
PARTE II	1	Muestra una actitud positiva en las diferentes actividades de lenguaje														
	2	Expresa entusiasmo mientras aprende, explora o trata de entender algo sobre el lenguaje														
	3	Toma iniciativa en actividades de lenguaje														
	4	Supera retos y obstáculos para alcanzar las metas relacionadas con el lenguaje														
	5	Se destaca en la realización de actividades de lenguaje														
PARTE III	Anotar cualidades lingüísticas sobresalientes del niño								Anotar aquellas situaciones lingüísticas que no le agradan al niño							
	1)	1)														
	2)	2)														
	3)	3)														
	4)	4)														
5)	5)															
Marque con una X las cualidades en los estilos de aprendizaje que se observan con mayor frecuencia en el niño al realizar las actividades en esta inteligencia																
PARTE IV		Activo			Reflexivo			Teórico			Pragmático					
	()	Esponáneo	()	Ponderado	()	Metódico	()	Práctico								
	()	Arriesgado	()	Conciencioso	()	Lógico	()	Directo								
	()	Vital	()	Receptivo	()	Objetivo	()	Realista								
	()	Conversador	()	Análítico	()	Crítico	()	Eficaz								
	()	voluntarioso	()	Observador	()	Estructurado	()	Técnico								
	()	Competitivo	()	Paciente	()	Disciplinado	()	Útil								
	()	Participativo	()	Detallista	()	Planificado	()	Rápido								
	()	Cambiante	()	Investigador	()	Sistemático	()	Planificador								
	()	Descubridor	()	Lento	()	Sintético	()	Positivo								
	()	Creativo	()	Distante	()	Razonador	()	Concreto								
	()	Improvisador	()	Prudente	()	Relacionador	()	Seguro de sí								
	()	Animador	()	Inquisidor	()	Perfeccionista	()	Solucionador de problemas								



Evaluador:		Lugar de observación:			Lapso:		Aplicación n°:									
Ficha Identificación	Nombre del niño (a)		Fechas de observación		País de procedencia											
	Edad	Sexo	Grado	Predominancia		ESCALA DE VALORACIÓN										
				Derecha ()	Izquierda ()	Iniciado		En proceso		Consolidado		Sobresaliente				
						0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PARTE I	1	Demuestra habilidad viso-motriz para copiar símbolos, figuras y cantidades														
	2	Utiliza el lenguaje de las matemáticas para comprender y explicar situaciones de la cotidianidad.														
	3	Disfruta las actividades lógico-matemáticas y se desempeña bien en éstas														
	4	Demuestra habilidad para clasificar, organizar y jerarquizar cosas														
	5	Demuestra capacidad para identificar y resolver problemas matemáticos														
	6	Utiliza la tecnología para resolver problemas matemáticos														
	7	Emplea diversas habilidades matemáticas, como estimación, cálculo de algoritmos, interpretación de estadísticas y representación visual en forma gráfica														
	8	Aprecia semejanzas y diferencias entre las cosas														
	9	Efectúa presentaciones lógico-secuenciales de cualquier tema														
	10	Domina los conceptos de cantidad, tiempo, causa y efecto														
	11	Disfruta trabajando o jugando con números														
	12	Utiliza relaciones aditivas y multiplicativas para resolver situaciones problemáticas dentro y fuera del contexto de la matemática														
	13	Le gusta el ajedrez, las damas y otros juegos de estrategias														
	14	Piensa en un nivel más abstracto y conceptual que sus compañeros														
	15	Maneja y aplica las nociones de sustancia, peso y volumen														
	16	Hace cálculos aritméticos mentales con rapidez														
	17	Comprende, clasifica y relaciona números enteros, fracciones, decimales, negativos y porcentajes.														
	18	Maneja con propiedad las nociones de tiempo en la planificación y ejecución de las actividades														
	19	Mantiene una actitud atenta y relajada en las clases de matemática														
	20	Se entusiasma con operaciones complejas, programas de computación, estadísticas														
Valore con las mismas escalas la motivación que el niño manifiesta al realizar las actividades en esta inteligencia																
PARTE II	1	Muestra una actitud positiva en las diferentes actividades lógico-matemáticas														
	2	Expresa entusiasmo mientras aprende, explora o trata de entender operaciones lógico-matemáticas														
	3	Toma iniciativa en actividades lógico-matemáticas														
	4	Supera retos y obstáculos para alcanzar las metas y retos matemáticos														
	5	Se destaca en la realización de actividades de tipo lógico-matemáticas														
Anotar cualidades lógico-matemáticas sobresalientes del niño								Anotar aquellas situaciones lógico-matemáticas que no le agradan al niño								
PARTE III	1)	1)														
	2)	2)														
	3)	3)														
	4)	4)														
	5)	5)														
Marque con una X las cualidades en los estilos de aprendizaje que se observan con mayor frecuencia en el niño																
PARTE IV		Activo			Reflexivo			Teórico			Pragmático					
	()	Espontáneo			() Ponderado			() Metódico			() Práctico					
	()	Arriesgado			() Conciencioso			() Lógico			() Directo					
	()	Vital			() Receptivo			() Objetivo			() Realista					
	()	Conversador			() Analítico			() Crítico			() Eficaz					
	()	voluntarioso			() Observador			() Estructurado			() Técnico					
	()	Competitivo			() Paciente			() Disciplinado			() Útil					
	()	Participativo			() Detallista			() Planificado			() Rápido					
	()	Cambiante			() Investigador			() Sistemático			() Planificador					
	()	Descubridor			() Lento			() Sintético			() Positivo					
	()	Creativo			() Distante			() Razonador			() Concreto					
	()	Improvisador			() Prudente			() Relacionador			() Seguro de sí					
	()	Animador			() Inquisidor			() Perfeccionista			() Solucionador de problemas					



Inteligencia Intrapersonal

Evaluador:		Lugar de observación:				Lapso:		Aplicación n°:								
Fecha técnica	Nombre del niño (a)		Fechas de observación				País de procedencia									
	Edad	Sexo	Grado		Predominancia		ESCALA DE VALORACIÓN									
			Derecha ()	Izquierda ()	Iniciado		En proceso		Consolidado		Sobresaliente					
						0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PARTE I	1	Demuestra sentido de independencia														
	2	Tiene un concepto práctico y realista de sus habilidades y debilidades														
	3	Siente placer al realizar una tarea por sí solo														
	4	Se muestra sereno														
	5	Está orientado a metas														
	6	Presenta buen desempeño cuando está jugando o estudiando solo														
	7	Expresa con precisión sus sentimientos														
	8	Se siente responsable de sus actos														
	9	Tiene una actitud relajada ante los cambios														
	10	Se siente orgulloso de su capacidad de hacer cosas														
	11	Tiene una visión acertada de sí mismo														
	12	Tiene la habilidad de reirse de sus errores y debilidades														
	13	Es capaz de aprender de sus errores en la vida														
	14	Tiene un gran amor propio (se cuida, se valora)														
	15	Muestra confianza en sí mismo														
	16	Demuestra valores y principios morales														
	17	Se sobrepone ante la frustración														
	18	Programa su auto aprendizaje														
	19	Es consciente de cómo se sienten los demás														
	20	Tiene una actitud positiva respecto de sí mismo														
Valore con las mismas escalas la motivación que el niño manifiesta al realizar las actividades en esta inteligencia																
PARTE II	1	Muestra una actitud positiva en las diferentes actividades intrapersonales														
	2	Expresa entusiasmo mientras aprende, explora o trata de entender algo sobre sí mismo														
	3	Toma iniciativa en actividades de automejoramiento y autorregulación														
	4	Supera retos y obstáculos para alcanzar las metas relacionadas con sí mismo														
	5	Se destaca en la realización de actividades de tipo intrapersonal														
Anote cualidades intrapersonales sobresalientes del niño								Anote aquellas situaciones intrapersonales que no le agradan al niño								
PARTE III	1)															
	2)															
	3)															
	4)															
	5)															
Marque con una X las cualidades en los estilos de aprendizaje que se observan con mayor frecuencia en el niño																
PARTE IV	()	Activo	()	Reflexivo	()	Teórico	()	Pragmático								
	()	Espontáneo	()	Ponderado	()	Metódico	()	Práctico								
	()	Arriesgado	()	Conciencioso	()	Lógico	()	Directo								
	()	Vital	()	Receptivo	()	Objetivo	()	Realista								
	()	Conversador	()	Análítico	()	Crítico	()	Eficaz								
	()	voluntarioso	()	Observador	()	Estructurado	()	Técnico								
	()	Competitivo	()	Paciente	()	Disciplinado	()	Útil								
	()	Participativo	()	Detallista	()	Planificado	()	Rápido								
	()	Cambiante	()	Investigador	()	Sistemático	()	Planificador								
	()	Descubridor	()	Lento	()	Sintético	()	Positivo								
	()	Creativo	()	Distante	()	Razonador	()	Concreto								
	()	Improvisador	()	Prudente	()	Relacionador	()	Seguro de sí								
	()	Animador	()	Inquisidor	()	Perfeccionista	()	Solucionador de problemas								



Inteligencia Interpersonal

Evaluador:		Lugar de observación:			Lapso:			Aplicación n°:								
Fecha técnica	Nombre del niño (a)		Fechas de observación		País de procedencia											
	Edad	Sexo	Predominancia		ESCALA DE VALORACIÓN											
			Derecha ()	Izquierda ()	Iniciado		En proceso		Consolidado		Sobresaliente					
					0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
PARTE I	1	Disfruta conversar con sus compañeros														
	2	Pertenece a clubes, comités u otras organizaciones														
	3	Muestra empatía y agrado por los logros de los demás														
	4	Tiene dos o más buenos amigos														
	5	Asume con agrado diferentes roles según las circunstancias y tareas en los ambientes donde participa (miembro de equipo o líder)														
	6	Le gusta escuchar a los demás														
	7	Maneja situaciones delicadas o embarazosas con gracia														
	8	Establece y mantiene relaciones de amistad														
	9	Se comunica asertivamente según la circunstancia														
	10	Es servicial. Se interesa en ayudar a otros														
	11	Utiliza diversas maneras para relacionarse con los demás														
	12	Tiene buen humor														
	13	Es expresivo y abierto														
	14	Evita y sabe manejar conflictos														
	15	Influye sobre las opiniones de los demás														
	16	Le gusta organizar grupos, proponer juegos, dar órdenes a sus semejantes con respeto y empatía														
	17	Le agrada estudiar con otros y trabajar en grupo														
	18	Reconoce emociones en los demás														
	19	Asume liderazgo durante la interacción con otros niños														
	20	Es buscado por sus compañeros como consejero o para que solucione problemas														
Valore con las mismas escalas la motivación que el niño manifiesta al realizar las actividades en esta inteligencia																
PARTE II	1	Muestra una actitud positiva en las diferentes actividades interpersonales														
	2	Expresa entusiasmo en sus relaciones interpersonales														
	3	Toma la iniciativa en sus relaciones interpersonales														
	4	Supera retos y obstáculos en sus relaciones interpersonales														
	5	Se destaca en la realización de actividades de tipo interpersonales														
Anoté cualidades interpersonales sobresalientes del niño								Anoté aquellas situaciones interpersonales que no le agradan al niño								
PARTE III	1)															
	2)															
	3)															
	4)															
	5)															
Marque con una X las cualidades en los estilos de aprendizaje que se observan con mayor frecuencia en el niño																
PARTE IV		Activo			Reflexivo			Teórico			Pragmático					
	()	Espontáneo			() Ponderado			() Metódico			() Práctico					
	()	Arriesgado			() Conciencioso			() Lógico			() Directo					
	()	Vital			() Receptivo			() Objetivo			() Realista					
	()	Conversador			() Analítico			() Crítico			() Eficaz					
	()	voluntarioso			() Observador			() Estructurado			() Técnico					
	()	Competitivo			() Paciente			() Disciplinado			() Útil					
	()	Participativo			() Detallista			() Planificado			() Rápido					
	()	Cambiante			() Investigador			() Sistemático			() Planificador					
	()	Descubridor			() Lento			() Sintético			() Positivo					
	()	Creativo			() Distante			() Razonador			() Concreto					
	()	Improvisador			() Prudente			() Relacionador			() Seguro de sí					
()	Animador			() Inquisidor			() Perfeccionista			() Solucionador de problemas						



Evaluador:		Lugar de observación:			Lapso:			Aplicación n°:								
Fecha técnica	Nombre del niño (a)			Fechas de observación			País de procedencia									
	Edad	Sexo	Grado	Predominancia		ESCALA DE VALORACIÓN										
				Derecha ()	Izquierda ()	Iniciado		En proceso		Consolidado		Sobresaliente				
						0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PARTE I	1	Disfruta de las actividades artísticas														
	2	Utiliza herramientas tecnológicas para crear diseños, dibujos y pinturas														
	3	Dibuja representaciones precisas de las personas y las cosas														
	4	Disfruta el cine, las dispositivos y las fotografías														
	5	Lee mapas, gráficos y diagramas con más facilidad que textos escritos														
	6	Ordena la información mediante tablas, gráficos, diagrama u otros														
	7	Disfruta construyendo productos tridimensionales, como figuras de origami, modelos de puentes, casas o recipientes														
	8	Maneja con destreza la composición, color, proporcionalidad y espacio cuando dibuja														
	9	Le gusta resolver rompecabezas, laberintos y otras actividades visuales similares														
	10	Se le hace fácil elaborar mapas mentales														
	11	Dibuja frecuentemente en cualquier superficie														
	12	Reconoce con facilidad rostros, calles, lugares														
	13	Utiliza imágenes visuales como recurso para recordar información														
	14	Aprende a través de representaciones gráficas, fotografías y medios audiovisuales														
	15	Describe con detalles o dibuja lugares donde estuvo														
	16	Demuestra habilidad en el juego de ajedrez u otro juego similar														
	17	Hace críticas sobre obras de arte														
	18	Le gusta la pintura, collage y otras artes visuales														
	19	Manifiesta interés o condiciones para ser artista plástico, fotógrafo														
	20	Puede desplazarse y transportar objetos en el espacio de manera eficaz														
Valore con las mismas escalas la motivación que el niño manifiesta al realizar las actividades en esta inteligencia																
PARTE II	1	Muestra una actitud positiva en las diferentes actividades visual-espaciales														
	2	Expresa entusiasmo mientras percibe y representa ideas visuales y espaciales														
	3	Toma iniciativa en actividades visual-espaciales														
	4	Supera retos y obstáculos para alcanzar las metas en las actividades artísticas														
	5	Se destaca en la realización de actividades visual-espaciales														
Anote cualidades visual-espaciales sobresalientes del niño								Anote aquellas situaciones visual-espaciales que no le agradan al niño								
PARTE III	1)															
	2)															
	3)															
	4)															
	5)															
Marque con una X las cualidades en los estilos de aprendizaje que se observan con mayor frecuencia en el niño																
PARTE IV		Activo			Reflexivo			Teórico			Pragmático					
	()	Espontáneo			() Ponderado			() Metódico			() Práctico					
	()	Arriesgado			() Conciencioso			() Lógico			() Directo					
	()	Vital			() Receptivo			() Objetivo			() Realista					
	()	Conversador			() Analítico			() Crítico			() Eficaz					
	()	voluntarioso			() Observador			() Estructurado			() Técnico					
	()	Competitivo			() Paciente			() Disciplinado			() Útil					
	()	Participativo			() Detallista			() Planificado			() Rápido					
	()	Cambiante			() Investigador			() Sistemático			() Planificador					
	()	Descubridor			() Lento			() Sintético			() Positivo					
	()	Creativo			() Distante			() Razonador			() Concreto					
	()	Improvisador			() Prudente			() Relacionador			() Seguro de sí					
	()	Animador			() Inquisidor			() Perfeccionista			() Solucionador de problemas					



Inteligencia Corporal Gruesa

Evaluador:		Lugar de observación:			Lapso:		Aplicación n°:									
Fecha técnica	Nombre del niño (a)		Fechas de observación		País de procedencia											
	Edad	Sexo	Grado	Predominancia	ESCALA DE VALORACIÓN											
				Derecha ()	Izquierda ()	Iniciado		En proceso		Consolidado		Sobresaliente				
						0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PARTE I	1	Explora el entorno y los objetos por medio del tacto y el movimiento. Prefiere tocar, palpar y modificar aquello que debe aprender														
	2	Le gusta bailar														
	3	Participa en juegos de competición y cooperación														
	4	Aprende mejor a través de la experiencia directa y participativa														
	5	Manipula objetos con facilidad														
	6	Realiza con agrado las actividades de educación física														
	7	Utiliza el lenguaje corporal y las manos para comunicarse														
	8	Disfruta los ejercicios de relajación física														
	9	Imita hábilmente los gestos de otras personas														
	10	Se destaca en uno o más deportes														
	11	Le agrada desarmar cosas y volver a armarlas														
	12	Demuestra condiciones para la actuación, la danza o el atletismo														
	13	Se expresa dramáticamente a través de gestos y movimientos (en forma teatral o de mimo)														
	14	Dedica tiempo a actividades físicas como nadar, montar en bicicleta, en patineta o yendo de excursión porque le gusta mucho														
	15	Disfruta de las actividades concretas de aprendizaje tales como: salidas al campo, construcción de modelos o juegos														
	16	Expresa afecto abrazando a las personas														
	17	Disfruta probando o degustando diversos sabores														
	18	Se interesa por percibir distintos olores														
	19	Demuestra habilidad en tareas manuales: modelado, costura, cocina, jardinería														
	20	Exhibe equilibrio, gracia o destreza en la actividad física														
Valore con las mismas escalas la motivación que el niño manifiesta al realizar las actividades en esta inteligencia																
PARTE II	1	Muestra una actitud positiva en las diferentes actividades corporales gruesas y finas														
	2	Expresa entusiasmo mientras aprende y ejecuta movimientos corporales gruesos y finos														
	3	Toma iniciativa en juegos y ejercicios de motricidad gruesa y fina														
	4	Supera retos y obstáculos para alcanzar metas de dominio corporal grueso y manuales														
	5	Se destaca en la realización de actividades corporales gruesas y finas														
Anotar cualidades corporales-gruesas sobresalientes del niño																
PARTE III	1)					Anotar aquellas situaciones corporales-gruesas que no le agradan al niño										
	2)															
	3)															
	4)															
	5)															
Marque con una X las cualidades en los estilos de aprendizaje que se observan con mayor frecuencia en el niño																
PARTE IV	()	Activo	()	Reflexivo	()	Teórico	()	Pragmático								
	()	Espontáneo	()	Ponderado	()	Metódico	()	Práctico								
	()	Arriesgado	()	Conciencioso	()	Lógico	()	Directo								
	()	Vital	()	Receptivo	()	Objetivo	()	Realista								
	()	Conversador	()	Análítico	()	Crítico	()	Eficaz								
	()	voluntarioso	()	Observador	()	Estructurado	()	Técnico								
	()	Competitivo	()	Paciente	()	Disciplinado	()	Útil								
	()	Participativo	()	Detallista	()	Planificado	()	Rápido								
	()	Cambiante	()	Investigador	()	Sistemático	()	Planificador								
	()	Descubridor	()	Lento	()	Sintético	()	Positivo								
	()	Creativo	()	Distante	()	Razonador	()	Concreto								
	()	Improvisador	()	Prudente	()	Relacionador	()	Seguro de sí								
()	Animador	()	Inquisidor	()	Perfeccionista	()	Solucionador de problemas									

Inteligencia Naturalista



Evaluador:		Lugar de observación:			Lapso:		Aplicación n°:								
Fecha técnica	Nombre del niño (a)		Fechas de observación		País de procedencia										
	Edad	Sexo	Grado	Predominancia	ESCALA DE VALORACIÓN										
				Derecha ()	Izquierda ()	Iniciado		En proceso		Consolidado		Sobresaliente			
					0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PARTE I	1	Se relaciona bien con las mascotas													
	2	Observa las plantas para saber que necesitan													
	3	Demuestra curiosidad por las formas de vida humana, animal o vegetal													
	4	Reflexiona y comunica sus percepciones sobre fenómenos del mundo natural													
	5	Le gusta visitar acuarios de exhibición u otros sistemas de animales vivos													
	6	Exhibe una gran conciencia ecológica													
	7	Le agrada coleccionar y categorizar minerales, distintas especies vegetales o animales													
	8	Prefiere lecturas relacionadas con la naturaleza													
	9	Le interesan las herramientas para el estudio de la naturaleza (pinoculares, telescopio, microscopio)													
	10	Se interesa por temas ambientales													
	11	Cree que los animales tienen sus propios derechos													
	12	Lleva un registro de animales, plantas o fenómenos naturales (por ejemplo en fotografías, diarios, dibujos coleccionables, etc.)													
	13	Se desempeña bien en temas relacionados con biología, ciencias, ambiente, entre otros													
	14	Tiene habilidad para relacionarse con los animales y entender su comportamiento													
	15	Observa con interés la forma en que se manifiestan los fenómenos atmosféricos y meteorológicos													
	16	Identifica y describe su entorno espontáneamente													
	17	Le gusta investigar los orígenes, el desarrollo y la estructura de los organismos vivos													
	18	Le gusta hacer experimentos													
	19	Formula preguntas en forma constante, relacionadas con la naturaleza													
	20	Le gusta hacer actividades en lugares abiertos y en contacto con la naturaleza													
Valore con las mismas escalas la motivación que el niño manifiesta al realizar las actividades en esta inteligencia															
PARTE II	1	Muestra una actitud positiva en las diferentes actividades naturalistas													
	2	Expresa entusiasmo mientras aprende, explora o trata de entender algo de la naturaleza													
	3	Toma iniciativa en actividades relacionadas con la naturaleza													
	4	Supera retos y obstáculos para alcanzar las metas relacionadas con sus intereses naturalistas													
	5	Se destaca en la realización de actividades científicas y naturalistas													
Anotar cualidades naturalistas sobresalientes del niño								Anotar aquellas situaciones naturalistas que no le agradan al niño							
PARTE III	1)	1)													
	2)	2)													
	3)	3)													
	4)	4)													
	5)	5)													
Marque con una X las cualidades en los estilos de aprendizaje que se observan con mayor frecuencia en el niño															
PARTE IV	()	Activo	()	Reflexivo	()	Teórico	()	Pragmático							
	()	Espontáneo	()	Ponderado	()	Metódico	()	Práctico							
	()	Arriesgado	()	Conciencioso	()	Lógico	()	Directo							
	()	Vital	()	Receptivo	()	Objetivo	()	Realista							
	()	Conversador	()	Analfítico	()	Crítico	()	Eficaz							
	()	voluntarioso	()	Observador	()	Estructurado	()	Técnico							
	()	Competitivo	()	Paciente	()	Disciplinado	()	Útil							
	()	Participativo	()	Detallista	()	Planificado	()	Rápido							
	()	Cambiante	()	Investigador	()	Sistemático	()	Planificador							
	()	Descubridor	()	Lento	()	Sintético	()	Positivo							
	()	Creativo	()	Distante	()	Razonador	()	Concreto							
	()	Improvisador	()	Prudente	()	Relecionador	()	Seguro de sí							
	()	Animador	()	Inquisidor	()	Perfeccionista	()	Solucionador de problemas							



Evaluador:		Lugar de observación:			Lapso:		Aplicación n°:										
Fecha técnica	Nombre del niño (a)		Fechas de observación		País de procedencia												
	Edad	Sexo	Predominancia		ESCALA DE VALORACIÓN												
			Derecha ()	Izquierda ()	Iniciado		En proceso		Consolidado		Sobresaliente						
						0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
PARTE I	1	Recuerda las melodías de las canciones															
	2	Se desempeña bien en clase de música															
	3	Le gusta recopilar música a través de diferentes recursos tecnológicos															
	4	Lleva bien el ritmo de la música															
	5	Entona canciones con frecuencia															
	6	Responde con entusiasmo a los distintos tipos de música															
	7	Expresa sus emociones por medio de la música															
	8	Crea sonidos rítmicos con cualquier instrumento															
	9	Señala cuando la música está fuera de tono o suena mal															
	10	Tiene buen oído musical															
	11	Hace música y ritmos utilizando su voz o instrumentos simples															
	12	Compone la letra de canciones															
	13	Escucha música según el estado de ánimo															
	14	Realiza críticas musicales															
	15	Le gusta escuchar música de fondo para estudiar o hacer alguna actividad															
	16	Relaciona melodías con palabras o conceptos															
	17	Disfruta improvisando y ejecutando sonidos con diferentes parte de su cuerpo															
	18	Habla y se mueve de forma rítmica															
	19	Toca un instrumento musical o canta en un coro o algún otro grupo															
	20	Tamborilea rítmicamente sobre la mesa o el escritorio mientras trabaja															
Valore con las mismas escalas la motivación que el niño manifiesta al realizar las actividades en esta inteligencia																	
PARTE II	1	Muestra una actitud positiva en diferentes actividades musicales															
	2	Expresa entusiasmo mientras aprende, explora o trata de entender algo relacionado con la música															
	3	Toma iniciativa para cantar, bailar o tocar instrumentos															
	4	Supera retos y obstáculos para alcanzar metas relacionadas con actividades musicales															
	5	Se destaca en la realización de actividades musicales															
Anotar cualidades musicales sobresalientes del niño								Anotar aquellas situaciones musicales que no le agradan al niño									
PARTE III	1)																
	2)																
	3)																
	4)																
	5)																
Marque con una X las cualidades en los estilos de aprendizaje que se observan con mayor frecuencia en el niño																	
PARTE IV	Activo			Reflexivo			Teórico			Pragmático							
	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()



Evaluador:		Lugar de observación:			Lapso:		Aplicación n°:								
Ficha técnica	Nombre del niño (s)			Fechas de observación			País de procedencia								
	Edad	Sexo	Grado	Predominancia		ESCALA DE VALORACIÓN									
				Derecha ()	Izquierda ()	Iniciado	En proceso	Consolidado	Sobresaliente						
					0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PARTE I	1	Le gusta andar limpio y arreglado													
	2	Se muestra cortés con todas las personas													
	3	Se preocupa por llegar a tiempo													
	4	Comunica claramente sus ideas, deseos o necesidades													
	5	Cumple con las asignaciones en el tiempo establecido													
	6	Tiene interés en aprender sobre diversos temas													
	7	Demuestra habilidad para la toma de decisiones													
	8	Persevera en sus acciones cuando quiere un resultado													
	9	Planifica sus acciones o hace proyectos													
	10	Ejecuta acciones fuera de la escuela para mejorar su vida personal y académica													
	11	Hace seguimiento o evaluación de sus acciones y proyectos													
	12	Se comunica en más de un idioma													
	13	Rinde cuenta de sus actos													
	14	Maneja recursos tecnológicos e informáticos													
	15	Tiene habilidad para trabajar en equipo													
	16	Es hábil organizando personas, cosas y situaciones													
	17	Aprecia y respeta la diversidad cultural													
	18	Motiva a los demás con sus actos													
	19	Cuida y da uso racional de los recursos													
	20	Es hábil para negociar y realizar intercambios													
Valore con las mismas escalas la motivación que el niño manifiesta al realizar las actividades en esta inteligencia															
PARTE II	1	Muestra una actitud positiva por ordenar, mantener o cuidar los espacios de trabajo													
	2	Expresa entusiasmo mientras planifica, organiza o dirige acciones													
	3	Toma iniciativa en la organización de actividades personales o de grupo													
	4	Supera retos y obstáculos para alcanzar metas de trabajo													
	5	Se destaca planificando, organizando, administrando recursos o dirigiendo													
Anoté cualidades ejecutivas sobresalientes del niño							Anoté aquellas situaciones ejecutivas que no le agradan al niño								
PARTE III	1)														
	2)														
	3)														
	4)														
	5)														
Marque con una X las cualidades en los estilos de aprendizaje que se observan con mayor frecuencia en el niño															
PARTE IV		Activo			Reflexivo			Teórico			Pragmático				
	()	Espontáneo			() Ponderado			() Metódico			() Práctico				
	()	Arriesgado			() Conciencioso			() Lógico			() Directo				
	()	Vital			() Receptivo			() Objetivo			() Realista				
	()	Conversador			() Analítico			() Crítico			() Eficaz				
	()	voluntarioso			() Observador			() Estructurado			() Técnico				
	()	Competitivo			() Paciente			() Disciplinado			() Útil				
	()	Participativo			() Detallista			() Planificado			() Rápido				
	()	Cambiante			() Investigador			() Sistemático			() Planificador				
	()	Descubridor			() Lento			() Sintético			() Positivo				
	()	Creativo			() Distante			() Razonador			() Concreto				
	()	Improvisador			() Prudente			() Relacionador			() Seguro de sí				
	()	Animador			() Inquisidor			() Perfeccionista			() Solucionador de problemas				