

**CREATIVIDAD, POTENCIALIDAD Y
TALENTO EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR HACIA EL 2030**



Universidad 2020

12^{do} Congreso Internacional
de Educación Superior

CURSO 6

CREATIVIDAD, POTENCIALIDAD Y TALENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR HACIA EL 2030

**Maikel Carnero Sánchez
Teresa Torres Miranda
Cristina Orlinda Tarrió Martínez**

**CREATIVIDAD, POTENCIALIDAD Y
TALENTO EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR HACIA EL 2030**

Carnero Sánchez, Maikel

Creatividad, potencialidad y talento en la Educación Superior hacia el 2030 / Maikel Carnero Sánchez, Teresa Torres Miranda, Cristina Orlinda Tarrío Martínez. – La Habana :Editorial Universitaria (Cuba), 1a. ed., 2020. – 72 pp.: bibliografía. – (14 x 21 cm.).

ISBN 978-959-16-4386-5 (PDF).

1. Torres Miranda, Teresa; 2. Tarrío Martínez, Cristina Orlinda; 3. Bernaza Rodríguez, Guillermo Jesús, coordinador; 3. Cuba, Ministerio de Educación Superior; 4. Colección de Educación; 5. Educación superior.

II. Título.

III. Curso 3: Universidad 2020: Congreso Internacional de Educación Superior, 12.

CDD 378 - Educación superior

Coordinador y editor: Dr. C. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez

Diseño de la cubierta: Lic. Romanda Selman-Housein

Editorial Universitaria. Calle 23 esquina a F. No 565. El Vedado, La Habana, CP 10400, Cuba. Teléfono (+537) 837 4538. Web:

<http://eduniv.reduniv.edu.cu>

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>



TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	9
Autores.....	11
1. La creatividad en la educación superior.....	13
2. Referentes del estudio y tratamiento de las potencialidades talentosas en estudiantes de la Educación Superior.....	27
Primera etapa: Surgimiento de la ciencia psicológica.....	30
Segunda etapa: amplificación de la psicología científica.....	32
Tercera etapa: estructuraciones más recientes de la psicología contemporánea.....	36
Tabla 1. Dimensiones, subdimensiones e indicadores de las potencialidades talentosas de los estudiantes en la Educación Superior	47
3. Contextos, tipos y niveles de ayuda en la educación superior.....	51
Primer nivel de ayuda.....	57
Segundo nivel de ayuda.....	57
Tercer nivel de ayuda.....	57
Cuarto nivel de ayuda.....	58
Reporte verbal.....	59
Observación.....	59
Análisis de los resultados de la actividad.....	60
Entrevista individual de orientación.....	62
Entrevista grupal de orientación participativa.....	64
Bibliografía.....	69

Resumen

En un primer momento en el curso se aborda un estudio sobre la creatividad en la educación superior desde diferentes planos de análisis y desde la óptica de autores cubanos y foráneos de reconocido prestigio en la temática, se plasman sugerencias curriculares y didácticas para estimular el desarrollo de la creatividad, la que se define desde una visión integradora. En un segundo momento se acotan los referentes del estudio y tratamiento de las potencialidades talentosas en estudiantes de la educación superior, en este se distinguen las potencialidades talentosas de otras categorías como son potencialidad, talento y creatividad, además se ofrecen indicadores para su diagnóstico integral. Finalmente se efectúa un análisis del término “ayudas”, las que se fundamentan desde el Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano y la educación, se proponen contextos, tipos y niveles de ayudas con sus acciones distintivas, así como algunos recursos metodológicos para sugerir a los docente en función de su accionar educativo en los distintos procesos formativos que ocurren tanto en la Universidad como en los demás contextos educativos participantes. Las propuestas se sustentan en resultados de investigación relacionados fundamentalmente con proyectos del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES-UH).

Autores

Maikel Carnero Sánchez. Licenciado en Educación, Máster en Psicología Educativa, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, Profesor Investigador del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES-UH), profesor principal de varios cursos de pregrado y posgrado vinculados a la Psicología Educativa, la Pedagogía Profesional, la Didáctica y la Investigación educativa. Ha sido Jefe de Departamento de Formación Pedagógica General, Director del Centro de Estudios de la Pedagogía Profesional de la Universidad Pedagógica “*Enrique José Varona*” y coordinador de programas de maestrías. Ha participado en investigaciones en Cuba y Venezuela y ha publicado libros y artículos en revistas cubanas y extranjeras con diversos temas vinculados a la Pedagogía Profesional, la Didáctica de las especialidades de la Educación Técnica y Profesional y de la Educación Superior, la Psicología Educativa y los procesos formativos en la Educación Superior.

Teresa Torres Miranda. Licenciada en Educación, Máster en Educación, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Profesora Investigadora del Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES-UH), Vicepresidenta de la Sección de Creatividad de la Asociación de Pedagogos de Cuba, representante del CEPES en la Comisión de Grados de Ciencias Sociales de la Universidad de La Habana, dirige el grupo de trabajo de Formación Universitaria del CEPES. Ha sido Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica “*Enri-*

que José Varona”, donde ha participado en el diseño curricular de algunas de las asignaturas que allí se imparten. Ha sido profesora principal de asignaturas, profesora guía y jefe de año en esa universidad. Ha participado en investigaciones en Cuba y ha publicado libros y artículos en revistas cubanas y extranjeras con temas vinculados a la Pedagogía de la Educación Superior, la Creatividad y la Lógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la Investigación Científica.

Cristina Orlinda Tarrió Martínez. Licenciada en Educación Especial, Máster en Educación Especial y Especialista en Docencia Psicopedagógica, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Auxiliar, miembro de la Sociedad de Psicólogos y de la Asociación de Pedagogos de Cuba, profesora del curso de posgrado “*La diversidad en los procesos formativos*”. Ha sido coautora en el diseño de la asignatura “*Atención a las necesidades educativas individuales en la Educación Técnica y Profesional (ETP)*” y profesora principal de la misma. Profesora de Psicología, Psicopedagogía y Pedagogía para la formación de profesores para la ETP, ha participado en investigaciones en Cuba y ha publicado artículos en revistas cubanas con temas vinculados a la Pedagogía y la Psicología Educativa.

1. La creatividad en la educación superior

*Dr. C. Maikel Carnero Sánchez y
Dra. C. Teresa Torres Miranda*

Desde el último cuarto del siglo XX el mundo ha pasado por un conjunto de innovaciones científico-tecnológicas, que conducen a la necesidad de perfeccionar los sistemas educativos con el propósito de garantizar la preparación de ciudadanos capaces de asimilar la información científica, las nuevas tecnologías y demás progresos de la llamada revolución científico-técnica.

En este sentido, la necesidad de que los estudiantes “*aprendan a aprender*” fue señalada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, la Técnica y la Cultura (UNESCO), desde la década del 80, como uno de los cuatro pilares en que se hace un llamado a la elevación de la calidad de los procesos educacionales, lo que implica un reto para la formación integral del hombre que debe asumir tan alta responsabilidad en la sociedad¹.

Uno de los temas relevantes y centrales en los debates actuales sobre cambios educativos e innovaciones es la importancia de la creatividad. El escenario de inicios del siglo XXI, en el que la incertidumbre, la complejidad, la imprevisibilidad y el cambio de paradigmas en muchas áreas del conocimiento demandan respuestas nuevas y originales, por tanto creativas. Por tanto, se impone hoy a la educación superior la exigencia de estimular el de-

1 UNESCO. Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias; 2002 [Consulta: 23-12-2017] en <http://unesdoc.unesco.pdf>

sarrollo de la creatividad para promover el desarrollo económico, cultural, político y social.

En este sentido De Bono, E. (2010), acota que: el cambio es el reto del siglo XXI, la velocidad con la que suceden las innovaciones en esta época la hacen especialmente susceptible a la transformación, así la creatividad pasa a jugar un papel significativo en la sociedad, pues según él, es la creatividad la que “[...] *se ocupa del cambio, la innovación, las nuevas ideas y las nuevas alternativas*”².

Una revisión bibliográfica del tema muestra que el concepto creatividad no es de fácil definición y que las nociones que se tienen de este dependen de los distintos enfoques y teorías en que se sustenta, aunque existen planteamientos que son comunes a los distintos autores. En la actualidad el estudio de la creatividad se centra en puntos enfocados de manera independiente o unidos, varios de ellos en una misma tendencia.

En busca de un enfoque general de la creatividad, varios investigadores, tales como: Curtis, Demos y Torrance (1976), Minujin, A. (1983), Guilford, J. P. (1994), Mitjans, A. (1995), De la Torre, S. (1995), García, L. (1996), Betancourt, M. J. (1997), Zau, F. (2002), Martínez, M. (2003), González, A. (2005), Santos, N. (2007), De Bono, E. (2010), Grisel, A. S. (2011), Paulo, A. M. (2013) y Fragoso, P. (2013), Agustino, G. (2014), Chivás, F. (1993-2015), han expresado la necesidad de tener en cuenta, ya sea en el estudio como en el desarrollo de la propia creatividad, la integración de aspectos biológicos, cognitivos, afectivos, caracterológicos y sociales.

En Cuba existen numerosas investigaciones sobre la creatividad,

2 De Bono, E. Seis sombreros para pensar. Ediciones Juan Granica S.A. Barcelona, 1988. p. 86

con importantes aportes teóricos y prácticos en la educación, donde ha sido privilegiado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha buscado un enfoque más integral de la creatividad, donde destacan autores como: Minujín, A. (1983), Mitjáns, A. (1995), De la Torre, S. (1995), Llantada, M. (2003), González Valdés, A. (2005), Chivás Ortiz, F. (1993-2015), quienes consideran la creatividad como el descubrimiento o producción de algo novedoso, nuevo, valioso y original, que permite satisfacer exigencias sociales y donde se expresan unidades cognitivo-afectivas de la personalidad.

Curtis, Demos y Torrance (1976) la definen como: *“Aquel proceso que cristaliza en una obra nueva que resulta aceptada en virtud de su utilidad o satisfacción para un determinado grupo en un momento determinado del tiempo”*³.

Chivás, F. (1993), agrega que: *“Llamamos creatividad a aquel proceso o facultad que permite hallar relaciones y soluciones novedosas partiendo de informaciones ya conocidas. Abarca no solo la posibilidad de solucionar un problema ya conocido, sino también implica la posibilidad de describir un problema allí donde el resto de las personas no lo ven”*⁴.

Por otra parte González, A. (1994), quien también ha abordado de forma integradora el fenómeno, plantea que: *“La creatividad se constituye mediante las competencias transformativas de la persona, basada en un modo de funcionamiento integrado de recursos cognitivos y afectivos, caracterizado por la generación, la flexibilidad, la expansión y la autonomía que*

3 Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. Implicaciones educativas de la creatividad. Ediciones Anaya. Madrid, 1976, p.10.

4 Chivás Ortiz, F. Creatividad + Dinámica de grupo = ¿Eureka? Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1992, p. 4.

conduce al cambio”⁵.

De la Torre, S. (1995), investigador español, ha aportado varias acepciones de creatividad y afirma que es: “*Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas*”⁶. En otra publicación, él define la creatividad como: “*Ese potencial humano que se manifiesta a través de ideas, acciones o realizaciones nuevas*”⁷.

El reconocimiento de la creatividad como rasgos de la persona, proceso, producto y novedad, en correspondencia con la situación social en la escuela, como factor controlador de la formación de una persona creadora o de un resultado. Se identifica como elementos que caracterizan a la creatividad: la mente flexible, el desarrollo del pensamiento, la fluidez de ideas, la originalidad, la elaboración personalizada, la imaginación, la inteligencia, la audacia y la perseverancia, entre otros.

Martínez, M. (1990) plantea que: “*Si bien la escuela no es la única responsable en el desarrollo de la creatividad, sí le toca un papel esencial al organizar la educación formal de las distintas generaciones de hombres, es lógico que el desarrollo de la creatividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje implica la transformación del medio*”⁸.

5 González Valdés, A. Conceptualización de la creatividad en PRYCREA. Revista cubana de Psicología. Vol. 19, No. 3, La Habana, 2002. p. 291

6 De la Torre, S. De la Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa. Editorial Escuela Española. Madrid, 1995. p. 273

7 De la Torre, S. Creatividad en la reforma española. Dialnet, Revista de Educación, No. 319. La Rioja, 1999. p. 189

8 Martínez Llantada, M. La creatividad en la Escuela. Conferencia impartida en Pedagogía 90. Palacio de las Convenciones. La Habana, 1990.

Los investigadores se inclinan a favor de la creatividad como un fenómeno que puede ser generado, alimentado y reproducido a nivel social, mediante un diseño especial de ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de las características y capacidades creativas de las personas, como para la manifestación de estas, bien sea mediante un proceso o un producto creativo.

Para Betancourt la creatividad nos sirve para solucionar problemas, desarrollando nuevas estrategias. Si se tiene un problema es bueno reflexionar y cambiar la forma de ver las cosas. Pensar en mejorar nos lleva a cambios y nos predispone a ser creativos buscando nuevas soluciones.

Mitjans, A. (1995) vincula la creatividad con la personalidad como integración dinámica de contenidos y funciones psicológicas que intervienen en las expresiones creativas de los sujetos. La autora esboza que, el comportamiento creativo es manifestación de determinadas configuraciones personalológicas a las que denominó configuraciones creativas.

Mitjans enfatiza que, la formación y el desarrollo de la creatividad dependerán, en última instancia, de los contenidos psicológicos formados y particularmente estructurados en el individuo durante su vida, a partir de las múltiples influencias mediatas que actúan sobre él, en los diferentes sistemas de actividad y comunicación en los que participa como sujeto activo.

Para González, A. (2004) la creatividad no constituye *“una habilidad más, sino un complejo proceso de la subjetividad humana que tiene en su base un conjunto de recurso psicológicos que se configuran de forma específica y regulan el comportamiento creativo del sujeto”*⁹.

9 González Valdés, A. PRYCREA. Centro de Investigaciones

Betancourt, J. (2005) enfatiza que la creatividad puede ser desarrollada a través del proceso educativo, al favorecer potencialidades y conseguir una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además afirma que la creatividad en la educación implica acciones participativas de los estudiantes, construcción de significados a partir de los saberes y conocimientos personales, y compromiso en la acción; pero, sobre todo, la creatividad en la educación plantea el reto de un profesor cualitativamente diferente, un profesor-animador que dinamiza la clase, la vuelve una fiesta donde todos aprenden de todos, donde todos construyen significados, donde todos se expresan de formas originales y creativas¹⁰.

Para Alonso, G. (2011) la creatividad es *“un proceso que se produce en la actividad del hombre, en sus relaciones sociales, en su vida cotidiana, profesional e intelectual y en todo el quehacer que ha ocupado al hombre en diferentes épocas, como una necesidad propia de su existencia”*¹¹.

En síntesis, como resultante del análisis categorial se asume la creatividad *“como la potencialidad transformadora de la personalidad, movilizadora por procesos contrarios y caracterizada por la seguridad, independencia, flexibilidad, imaginación, fluidez, originalidad y elaboración. Proceso mediante el cual, la persona produce o reconstruye ideas, objetos o procesos, novedosos al menos para la persona que lo*

Psicológicas y Sociológicas de Cuba. La Habana, 2004. p. 45

10 Betancourt Morejón, J. *Atmósferas creativas: Juega, piensa y crea*. Editorial El Manual Moderno. México, 2005. p.127

11 Alonso Santos, G. *Actividades para el desarrollo de la creatividad en los preescolares de sexto año de vida de la Escuela Primaria Tony Santiago García*. Tesis de maestría en ciencias de la educación. La Habana, 2011. p. 8

crea, en una determinada situación social de desarrollo”¹².

En la Educación Superior la creatividad puede ser estimulada significativamente en actividades de investigación que implican la identificación de un problema científico, la sistematización del estado del arte del objeto de investigación, los procesos de definición y operacionalización de variables, la elaboración de propuestas para la solución de problemas y de sus aplicaciones prácticas.

También en la extensión universitaria, las actividades culturales, donde las diversas manifestaciones del arte pueden ser el contexto y pretexto para la elaboración de algo nuevo u original, sin el desdén de las actividades deportivas, las políticas y las recreativas, donde también se presenta un importante potencial para estimular el desarrollo de la creatividad.

La enseñanza de las diversas asignaturas es fértil terreno para la creatividad, en este sentido se coincide con el criterio de que a través de la enseñanza se debe propiciar la creatividad y potenciar, además del aprendizaje, el desarrollo humano; para lograrlo se deben crear *“situaciones en las que el sujeto se apropie de las herramientas que le permitan operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora”*¹³.

Con relación a los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario precisar que se requieren del logro de algunas cuestiones esenciales en cuanto al profesor, el estudiante

12 Torres Miranda, T. y M. C., González Basanta. Desarrollo de la creatividad, la inteligencia y el talento. En: González Basanta, M. C. Lógica, problemas y soluciones. Compilación. (pp. 50-80). Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2015. p. 52

13 Addine Fernández, F. y otros. Principios para la dirección del proceso pedagógico. En: García Batista, G. Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002. pp. 80-101

y el grupo para el desarrollo de la creatividad.

Numerosos investigadores cubanos sustentados en el Enfoque Histórico-Cultural plantean la importancia que tiene la cooperación en la formación de los estudiantes en la Educación Superior: Bermúdez, R. y otros, (2002, 2004, 2010); Carnero, M. (2009, 2011, 2013, 2016); Armas, C. B. (2010); Arzuaga, M. (2011) y en la organización y dirección del procesos de enseñanza-aprendizaje: Castellanos, D. (2002), Reinoso, C. (2005), Menéndez, A. (2010).

Sobre el aspecto de la cooperación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se pueden anotar las experiencias exitosas del Proyecto PRYCREA (Desarrollo de la Persona Reflexiva y Creativa), realizadas con estudiantes y maestros de la Educación Primaria en el país (y con niveles de primaria, secundaria, preuniversitario y universitario en países de América Latina) González, A. (1995, 2004).

En este Proyecto se trabaja con métodos de indagación reflexivos y creativos, de formulación de problemas, analógicos, anticipativos, traducción de lenguajes verbales, corporales y dramáticos, entre otros. Con estos métodos se generan espacios de mediación entre profesores y estudiantes y entre ellos de manera semiautónoma; y se propicia la construcción conjunta, cooperada del conocimiento, para contribuir a una calidad de aprendizaje superior a la de los métodos tradicionales. Se parte del protagonismo de los estudiantes a través de una conducción facilitadora del profesor en el proceso.

Carnero, M. (2009), plantea que: *“El trabajo cooperado se constituye en vía esencial para contribuir a los procesos formativos de los estudiantes, desde la responsabilidad compartida, la coordinación en el accionar de estudiantes y educadores y la*

realización conjunta de planes y proyectos para lograr trascender los niveles de desarrollo”¹⁴.

Con respecto al término protagonismo estudiantil se partió de la definición ofrecida por Carnero, M. (2009): *“Participación responsable del estudiante, que determina su implicación en el intercambio de información, en la toma de decisiones y en el compromiso con las acciones para su autoperfeccionamiento profesional y con sus resultados*”¹⁵.

El método de proyecto iniciado por William Heard Kilpatrick (1871-1965) quien enfatizó en las fases de realización, la propuesta, la planificación, la elaboración y la evaluación, las que han sido ampliamente difundidas y utilizadas en la práctica educativa como válidas para propiciar el protagonismo estudiantil, la creatividad, el trabajo cooperado, la atención a la diversidad, un estilo de dirección facilitador de los profesores, un proceso más motivador y retador, en fin, un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

El desarrollo de la creatividad desde el currículo debe enfocarse, en la relación libertad – necesidad como parámetro integrador en el movimiento dialéctico entre el ser y el deber ser y en el autoconocimiento del ser humano y la toma de conciencia del lugar que este ocupa en la sociedad.

Significa además tomar en cuenta las necesidades, que como causa y resultados de la actividad creadora, el sujeto satisface, porque le es útil y tiene un significado en correspondencia con sus intereses y la diversidad de valores vinculados a la actividad

14 Carnero Sánchez, M. (2009). Modelo para el diagnóstico integral del estudiante de la Educación Técnica y Profesional. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. La Habana. p. 66

15 *Ibidem.* p. 65.

creativa (valor utilitario, valores ideológicos, así como valores morales, estéticos, políticos, los valores científicos, cognitivos, profesionales y otros).

Se identifica entonces que un currículo creativo, debe caracterizarse como proyecto de formación y un proceso de realización en el que se desarrollen un conjunto de capacidades y saberes teóricos, prácticos y valiosos que todo futuro profesional debe ir consiguiendo a medida que convive e interviene crítica y solidariamente en el entorno de formación, en condiciones de igualdad, libertad para crear y poner en práctica sus ideas; a lo largo del tiempo de su educación institucional. Significa prepararlo no solo para la vida profesional, sino en el desarrollo de competencias para la vida toda.

Algunos de los aspectos a tener en cuenta para la realización de un currículo creativo que garanticen estas competencias para la vida son:

- Identificar las necesidades básicas de la profesión en correspondencia con el desarrollo comunitario, local, regional, nacional e internacional.
- El satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes.
- El fomento del desarrollo socio-emocional.
- El empleo del problema como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA).
- El refuerzo del desarrollo de una cultura del debate.
- Desarrollo de una cultura lógica que integra dos elementos esenciales, constituidos por las leyes, principios y categorías de la(s) ciencia(s) que fundamentan la profesión y por otra parte en unidad dialéctica las leyes, principios, categorías y reglas de la Lógica (Formal y Dialéctica). Explorar como científicos.
- Estimular la confianza, la curiosidad, el control de sí mismo. Desarrollar la prevención y el cuidado del medio ambiente.

Un currículo creativo debe considerar la individualidad, todo es-

tudiante debe sentirse incluido culturalmente en condiciones de igualdad en la propuesta curricular creativa, con capacidad para establecer un diálogo crítico con iguales posibilidades y oportunidades. Como contenido de toda formación, se debe revelar las diferentes visiones y ofrecer una imagen del mundo con sus conflictos y su constante cambio, explicitando la acción humana personal y colectiva como agentes de cambio.

Estimular con intencionalidad una cultura lógica, es también un imperativo. El desarrollo de una cultura lógica habitúa al estudiante a determinar el sentido exacto de las palabras e ideas en el discurso en todas sus variantes. Ayuda al desarrollo y expresión con claridad del pensamiento, a evitar las inconsecuencias y contradicciones en que se incurre al razonar; al descubrir, al solucionar problemas, y al comprobar la veracidad del pensamiento en el curso de un razonamiento. Estos elementos contribuyen particularmente a la seguridad en el proceso de formación de los sujetos cognoscentes¹⁶.

El currículo en todos sus niveles de concreción, debe considerar la necesidad de que los estudiantes sean individuos capaces y dispuestos a desplegar una actividad que garantice un aprendizaje creador, que se ejercite de modo consciente los modos de pensar, sentir y actuar a partir de las potencialidades de cada cual. El estudiante ha de ser un creador e inventor en lugar de reproducir información, ha de dominar los procesos, actividades y técnicas creativas.

Un currículo creativo para su realización, necesita del empleo de diversas estrategias de aprendizajes. Esa diversidad permiten

16 Torres Miranda, T. El desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas históricas. Disertación posdoctoral no publicada, Universidad de Ciencias Pedagógicas “*Enrique José Varona*”, La Habana, 2005. p. 82

proyectar y desplegar conscientemente planes constituidos por acciones y procedimientos que pueden ser más o menos complejos, orientados al logro de aprendizajes más eficientes. La variedad de las acciones y procedimientos está sujeta a las situaciones y los objetivos que se pretenden alcanzar.

Las estrategias pueden ser divididas en tres grandes dimensiones según Castellanos, D., Castellanos, B., Silverio, A. M. y Llivina, J. (2001): cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje. Las cognitivas se emplean con el objetivo de ayudar al estudiante a adquirir, procesar, fijar, recuperar y utilizar la información. Las metacognitivas aseguran la regulación del proceso de aprendizaje sobre la base de la reflexión y del control. Las estrategias de apoyo al aprendizaje constituyen estrategias auxiliares, que complementan los esfuerzos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes. El empleo de estas estrategias contribuye a un aprendizaje particularmente flexible y original. Ellas conducen al estudiante al dominio de sus recursos, a conocerse a sí mismos y a sus compañeros, y a asumir progresivamente la dirección y el control de su propio aprendizaje.

Estos elementos se resumen en lo que serían dimensiones básicas:

- Existencia de una cultura lógica.
- Aprendizaje desarrollador.
- Reconocimiento de contradicciones dialécticas del contenido de la(s) ciencia(s) que sustentan la profesión.
- Diversidad de estrategias de aprendizaje.

La utilización de los mapas conceptuales y los esquemas lógicos u organizadores gráficos, como medios que facilitan la organización creativa de la realidad, o su reconstrucción como forma de estructuración del conocimiento objeto de apropiación en las asignaturas.

Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje tales como el trabajo en dúos, tríos, equipos, favorece la construcción colectiva, la cooperación, el beneficio mutuo y la creatividad de la expresión individual a una expresión colectiva enriquecida por las diversas subjetividades que intervienen.

Finalmente, la evaluación debe realizarse sobre la base de indicadores que promuevan el desarrollo de la creatividad tales como: la utilización original de la información o de los recursos con los que se cuenta, la transferencia de conocimientos a situaciones nuevas, la implicación personal en la realización de las tareas, el aprovechamiento adecuado de las ayudas, la contribución al aprendizaje de los otros y el cumplimiento de los objetivos con elementos de novedad implícitos.

La evaluación, se orienta hacia el desarrollo de una cultura del debate. El contenido tratado permite que la evaluación se dirija no solamente a la calidad del contenido expuesto, sino también, a los indicadores de la profesionalidad que potencialmente emerjan de los debates en voz de los estudiantes. Con este propósito el profesor crea una atmósfera positiva, deja claro su interés por el progreso del grupo y de cada estudiante durante el curso y la seguridad de que un buen trabajo los llevará al logro de los objetivos deseados, aun cuando se puedan tener dificultades durante el proceso.

Básicamente, el logro de un currículo creativo está en manos del profesor universitario. Este es el encargado de planificar y ejecutar estrategias creativas, dirigidas al desarrollo de indicadores tales como: la imaginación, interacción, elaboración, competencia comunicativa, cultura lógica, trabajo colaborativo y desempeño de roles profesionales.

2. Referentes del estudio y tratamiento de las potencialidades talentosas en estudiantes de la Educación Superior

*Dra. C. Cristina Orlinda Tarrió Martínez y
Dr. C. Maikel Carnero Sánchez*

La continuidad de los cambios conceptuales surgidos en las últimas décadas en relación con la educación para la creatividad, el talento y la atención a las diferencias individuales, asociadas a la tendencia de promover el desarrollo integral de los estudiantes, ha generado modificaciones sustanciales en las concepciones y en la práctica en las instituciones educativas, lo cual ha favorecido la apertura hacia el reconocimiento de las potencialidades que posee cada sujeto.

Durante el siglo XX y los primeros 16 años del siglo XXI se han desarrollado investigaciones referidas a la creatividad y las potencialidades en estudiantes, empeñadas en la identificación, la estimulación y el desarrollo del potencial humano.

En este sentido se pueden citar autores como: Vygotsky, L. S. (1924-1934); Renzulli, J. (1986, 1990, 1992, 1995); Heller, K. (1990, 1994, 1995, 1996, 1998); Gagne, F. (1991, 1993, 1995); Sternberg, R. (1998); Martínez, M. (1995, 1996, 2009); Lorenzo, R. (1999, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013); Castellanos, D. (1997, 2003, 2009); Bermúdez, R. y Pérez, L. M. (2004); Sierra, R. A. (2004); López, C. L. (2007); Carnero, M. (2009, 2010, 2013, 2016) los cuales desde sus referentes teóricos ofrecen puntos de vista importantes a tener en cuenta sobre este tema. El valor esencial de la obra de estos autores reside en reconocer la existencia de potencialidades en todos los sujetos.

En Cuba se han empleado variados recursos materiales y humanos para potenciar este campo; surgen así los primeros proyectos para el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el talento, entre los que se señala el proyecto ARGOS (1990); la cátedra de Inteligencia, Creatividad y Talento (1992); Persona reflexiva y creativa PRYCREA (1995); Técnicas para la Estimulación y el Desarrollo Intelectual (TEDI) (1999); Aprender a Aprender (1999), entre otros. También se han hecho diversas ponencias sobre el tema, que ha tenido una sostenida presencia en los congresos de Pedagogía, donde se han debatido vías para la identificación y estimulación de las potencialidades talentosas de los escolares.

Las demandas de la sociedad para el desarrollo de la fuerza laboral calificada en las diversas ramas en el país son crecientes; sin embargo en la literatura revisada se encontró que la mayor cantidad de obras publicadas están dirigidas a la identificación, estimulación y desarrollo del talento en los subsistemas de Educación Primaria y Secundaria y en menor grado en el de Educación Técnica y Profesional y en la Educación Superior, dirigidos en este último al desarrollo de la creatividad, resultado del proyecto “*Estudio del desarrollo de las potencialidades creativas de los estudiantes de Educación Superior en el proceso pedagógico profesional*” (1993-1997) de la otrora Universidad de Ciencias Pedagógicas “*Héctor Alfredo Pineda Zaldívar*” de La Habana.

Para realizar los estudios con relación a las potencialidades talentosas, es necesario analizar los períodos y etapas por las cuales ha transitado, de forma tal que facilite una mejor comprensión de su evolución.

El análisis sistémico y sistemático de períodos y etapas lo ofrece

la periodización del hecho o fenómeno examinado, la histórica e indisoluble relación de la psicología con la pedagogía, que propició el surgimiento de la psicología educativa. En este sentido se retoma la definición de periodización ofrecida por Segura, M. E. (1988) en el estudio histórico de la Psicología, la cual acota que es “... *las etapas o períodos históricos en que se divide el análisis del conocimiento psicológico, donde se reflejan las condiciones económicas, políticas y sociales que marcan hitos para su estudio y el desarrollo alcanzado por la ciencia del psiquismo*”¹⁷.

Se asume como período y etapa las ideas planteadas por Plascencia, A. (1994), donde esboza que en el período se sintetizan varios lapsos, en los cuales se resuelven determinados problemas históricos que poseen fundamentalmente significación para la realización de la tendencia de desarrollo de una determinada época histórica. Con relación a la etapa acota que este es un concepto de menor amplitud temporal dentro de los períodos históricos particulares.

Desde esta perspectiva, para el análisis de los antecedentes del estudio y tratamiento de potencialidades talentosas en estudiantes de la Educación Superior, se asume el criterio de periodización planteado por Valera, O. (2003) en la introducción de su libro “*Las corrientes de la Psicología contemporánea*”¹⁸. De ahí que se señalan tres etapas que se constituyen en: surgimiento de la ciencia psicológica de 1879 a 1904, amplificación de la psicología científica de 1904 a 1950 y estructuraciones más recientes de la psicología contemporánea de 1950 hasta la actualidad.

17 Segura Suárez, M. E. y otros. Teorías Psicológicas y su influencia en la educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2005, p. 17.

18 Valera Alfonso, O. Las corrientes de la psicología contemporánea. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003.

Los estudios acerca de las potencialidades talentosas, se sustentaron a partir de la consulta de fuentes bibliográficas de autores relacionados con la temática como: Taylor, C. (1982); Gardner, H. (1993, 1994, 1995, 1998); Sternberg, R. (1993, 1995, 1997); Lorenzo García, R. (1999, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013); Castellanos, D. (2001, 2002, 2003, 2009); Vera, N. y C. Vera, (2002, 2009); Sierra, R. A. (2004); Torres, O. (2009); López, C. L. (2007, 2009); Pérez, D. (2009) y Carnero, M. (2009, 2010, 2013, 2016), que permitieron obtener la información necesaria para realizar un abordaje teórico del fenómeno, desde el punto de vista dialéctico y en constante transformación. Para comprender mejor la evolución de este proceso se analiza la periodización teniendo en cuenta determinados criterios, que constituyen directrices para la valoración:

- Corrientes que lo sustentan.
- Objetivos de los estudios y tratamiento.
- Métodos empleados.
- Tipo de participación de los sujetos e instituciones.

Primera etapa: Surgimiento de la ciencia psicológica

Esta etapa inició con la fundación del primer laboratorio de psicología experimental en 1879 en Leipzig Alemania, por Wundt, W. (1832-1920) y que tuvo como precursores el empirismo inglés del siglo XVII encabezado por Locke, J. (1632-1704).

Una referencia necesaria lo constituye el libro de Galton, F. (1822-1911) *“El genio hereditario, estudio de las capacidades del hombre y su desarrollo”* (1883), en el cual el autor deja clara la necesidad de medir las capacidades mentales del hombre por

experimentos psicométricos. Aparecen los resultados de los exámenes de 180 estudiantes de matemáticas de la Universidad de Cambridge y acota que los hombres no nacen con las mismas capacidades. Las investigaciones preliminares de Galton, versaron acerca de la naturaleza de los genios, explicitando que estos provenían de familias eminentes y por tanto las cualidades que los hacían considerarse como tal, eran transmitidas por herencia y además estos individuos poseían una fuerte salud mental.

La naturaleza hereditaria de los genios fue la posición adoptada en sus investigaciones. En estas no se tiene en cuenta las necesidades educacionales de los individuos y se discrimina la inteligencia de las mujeres y de los individuos que no fueran de piel blanca.

El francés Binet, A. (1857-1910) objetó el método biométrico empleado por Galton, al presentar en 1904 un método de ejecución donde la inteligencia se calculaba a partir de tareas que requerían la comprensión, dominio del vocabulario, capacidad aritmética, entre otras. La contribución de Binet con su escala para medir el desarrollo de la inteligencia según la edad y su orden como diferentes grados o niveles y otros conceptos aportados por él, abrió el camino a otros estudios en esta área.

En el ámbito educativo esto condujo a una concepción cuantitativa del estudio de potencialidades, respondiendo a la utilización indiscriminada de los test mentales y el coeficiente de inteligencia como único indicador para su identificación, como criterio objetivo para seleccionar y clasificar a los estudiantes por aptitudes, por ende el estudio era de naturaleza elitista y segregacionista, consecuentemente su tratamiento. Los modelos se orientaban a lo innato o genético y existía una postura pasiva del sujeto.

Segunda etapa: amplificación de la psicología científica

El proceso de amplificación de la psicología científica se conjuga con la consolidación del capitalismo y el desarrollo de su fase superior, el imperialismo, se produce un auge y explosión de diferentes corrientes, escuelas y teorías psicológicas que intentan conocer el funcionamiento psíquico del ser humano para lograr su adaptación al influjo de la revolución científico-técnica y subyugarlo al sistema político imperante. Esto condujo al empleo de variados métodos según el referencial.

En este panorama, el psicólogo alemán Stern, W. (1871-1938), que acuñó lo que se conocería como teoría de la convergencia en 1916, realizó trabajos sobre la psicología y detección de los talentosos, es el primero en expresar que la inteligencia es una condición necesaria, pero no suficiente para el desempeño sobresaliente y tuvo en cuenta además otros rasgos de la personalidad. El método de varianzas que utiliza se considera el principal análisis de la individualización empírica para la descripción de lo “*individual*” y el estudio de la variabilidad en diferentes poblaciones.

En 1921 el norteamericano Terman, L. (1877-1956) de la Universidad de Stanford en California, comienza una investigación longitudinal sobre las características de la personalidad de niñas y niños talentosos, que se extiende hasta 1958. Terman fue heredero intelectual de Galton y adoptó al respecto una posición de naturaleza hereditaria. Basó sus estudios en la idea de que un uno por ciento de la población alcanzaba un coeficiente de inteligencia de 140 (en la primera versión de los test de inteligencia Stanford-Binet).

Concibió el Coeficiente de Inteligencia como único indicador de

talento, pero después de haber transcurrido varios años de su estudio longitudinal, incluyó el logro o el rendimiento como una conducta observable de talento.

El rendimiento en exámenes que solo miden el coeficiente de inteligencia y olvidan el medio y las actitudes, desde esta investigación, se consideran cotas muy altas que marginan a una buena parte de la población potencialmente talentosa, por seguir criterios rigurosamente academicista.

La psicología materialista dialéctica desde su teoría ha contribuido a la formación y desarrollo del talento y en consecuencia de las potencialidades. Dentro de este movimiento se encuentran la mayoría de los autores que consideran y declaran el trabajo con las potencialidades, aun cuando no exista una unidad metodológica en cuanto a su abordaje.

Las investigaciones de corte marxista comienzan a tomar relevancia a partir de 1920. Pero no es hasta 1930, cuando se asume el principio de la unidad de la psiquis y la actividad, el paso decisivo donde se destacan científicos cuyas teorías tienen plena notabilidad a nivel mundial, como Teplov, B. M. (1896-1963); Rubinstein, S. L. (1889-1960) y Vygotsky, L. S. (1896-1934), los cuales realizan aportes significativos en el estudio de los sujetos talentosos, precisan que estos se definen en el contexto en que actúan y dependen de la interacción de factores internos y externos; ideas que materializarían en las llamadas teorías y modelos interaccionistas del desarrollo psíquico y consecuentemente, a una apertura en las concepciones del talento.

B. M. Teplov, razonó que los sujetos talentosos tenían varias capacidades que interactuaban y de esto dependía su éxito y que la actividad práctica le planteaba las exigencias, por lo que este autor no admitía la existencia de un talento general sino un talento

para determinada actividad.

S. L. Rubinstein, como uno de los exponentes más representativos de la escuela sociocultural, planteó que el talento depende en su esencia de las condiciones sociales, porque las aptitudes humanas se forman en la filogénesis, en la misma medida que el hombre amplía sus conocimientos y transforma la naturaleza.

Según Rubinstein, en la ontogénesis, las diferencias individuales son producto, en gran medida, de la distribución del trabajo en las diferentes formaciones económico sociales; el talento entre los individuos difiere en la misma medida en que difieren sus vidas. Cuando las condiciones sociales son favorables, el individuo puede desplegar todo su potencial; sin embargo, cuando estas son adversas las posibilidades de muchos sujetos no se manifiestan y se pierden talentos pertenecientes a las clases desposeídas.

El concepto básico aportado por L. S. Vygotsky de “zona de desarrollo próximo” devela la dinámica relacional que existe entre el nivel real de desarrollo y el nivel más próximo y cualitativamente superior a alcanzar en materia de desarrollo, devela la dialéctica entre lo real y lo potencial.

Para precisar más el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, Vygotsky acotó: “... *el nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de forma independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino en colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo*”¹⁹.

La ZDP destaca una dinámica relacional de cierta sensibilidad a los cambios y transformaciones, esta dinámica relacional con los

19 L. S. Vygotsky: Obras escogidas, t. II, p. 329

otros y consigo mismo es única en cada sujeto, en aquellos que necesitan muchas ayudas para avanzar, la brecha entre lo real y lo próximo es mayor que en los que con un mínimo de ayudas trascienden su desarrollo, al incorporar con rapidez nuevos conocimientos, habilidades, cualidades y recursos para enfrentar las contingencias propias de la vida. Lo que puede ser utilizado adecuadamente por los profesores, tutores y demás educadores implicados en la Educación Superior para establecer las necesarias ayudas con los estudiantes.

Este concepto resultó de gran interés, ya que define una zona donde la acción del profesor y de los demás factores de la educación (grupo, familiares, colectivos laborales, tutores, amigos) son de especial incidencia. En este sentido la teoría de Vygotsky concede al profesor un papel esencial al considerarle potenciador del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante, para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos. Desde esta perspectiva hay una mirada más en lo social con la inclusión de la familia, sus compañeros y el papel imprescindible del profesor, este último preparado para el proceso. La anterior expresión constituye una de las premisas de los estudiosos cubanos del tema.

A partir de la década de los años 50 del siglo pasado la literatura reporta un incremento de las investigaciones sobre el talento, a partir del lanzamiento del primer Sputnik por parte de la otrora Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, en octubre de 1957, lo cual representó para los Estados Unidos de Norteamérica un desafío en el campo tecnológico, que los llevó a lanzar el Explorer I en enero de 1958. A partir de entonces, tanto en Europa como en los Estados Unidos proliferan los programas para la detección y estimulación de sujetos con potencialidades talentosas.

Tercera etapa: estructuraciones más recientes de la psicología contemporánea

Las investigaciones realizadas acerca del talento en el Cognitivismo y su desarrollo posterior alrededor de los años 1950, enfatizan en el estudio de los aspectos relacionados con la cognición, concediéndoles un papel rector y regulador en la psicología del hombre. Dentro de este movimiento orientado a modelos cognitivos, surge el Enfoque del Procesamiento de la Información Sternberg, R. (1949-actualidad), cuya propuesta considera la mente humana como un ordenador donde no establece límites entre los procesos que intervienen en el conocimiento y considera la cognición como un proceso único y complejo.

El funcionamiento talentoso es considerado por Sternberg (1986) en la interacción de las capacidades superiores para el procesamiento de la información, la regulación eficiente de la conducta intelectual, posibilidades de abordar exitosamente situaciones nuevas y la capacidad de operar flexiblemente con los recursos cognitivos y personales para lograr un adecuado ajuste y transformación creadora del contexto.

De ahí que este autor refiera en años posteriores que una persona para ser considerada talentosa necesita la interacción de seis componentes: la inteligencia, el conocimiento, el estilo de pensamiento, la motivación, determinados rasgos de la personalidad y los factores favorables del entorno, siendo uno de los modelos de mayor aceptación sobre el talento.

En 1967 surge la Teoría de la Estructura del Intelecto de Guilford, J. P. (1897-1987), la cual es otra de las concepciones a tomar en consideración. En esta teoría se señala que en los individuos no hay un ritmo de desarrollo intelectual fijo, ni único, que no se puede decir que un estudiante es el más inteligente, sino

más inteligente en qué; por eso al autor le interesa más lo que el sujeto posee en un momento determinado, que el ritmo de desarrollo de una determinada habilidad.

En el modelo teórico que presentó acerca de la estructura del intelecto estableció diferentes factores que a su juicio caracterizan a la persona creadora, entre ellos: fluidez de pensamiento, flexibilidad mental, habilidad de analizar y sintetizar, capacidad significativa para manejar gran número de ideas relacionadas entre sí, redefinición de problemas, elaboración propia, originalidad y sensibilidad ante los problemas, fantasía. También Guilford puntualizó la necesidad de un buen nivel de desarrollo y empleo de estrategias del pensamiento que rompan con la rutina y los esquemas preestablecidos.

Esta teoría marca una huella en la atención al talento, ya que su contribución más significativa es el aporte que hace a la extensión de la definición de talento, que antes solo era sinónimo de Coeficiente de Inteligencia, pues valora la relación herencia-ambiente, al decir que ambos influyen en el nivel de desarrollo de cada sujeto. Esta teoría fue también punto de referencia de otras muchas concepciones de atención a las diferencias individuales.

Dentro de la Psicología cognitiva norteamericana, un autor que resulta indispensable consultar es Gardner, H. (1983), con su teoría de las Inteligencias Múltiples. Según este autor la inteligencia está determinada genéticamente por habilidades o aptitudes determinadas, por ende existen o convergen en los sujetos inteligencias múltiples. Hasta el momento expone la existencia de ocho inteligencias, aunque considera que pueden existir otros tipos. Identifica como inteligencias: la lingüística, la lógico matemática, la espacial, la corporal, la musical, la interpersonal, la extrapersonal y la naturalista.

Para Gardner, (1992) el talento es un complejo de aptitudes o de inteligencias, de destrezas aprendidas y de conocimiento, motivaciones, aptitudes, disposiciones, que predisponen a un individuo al éxito en una ocupación, vocación, profesión, arte o negocio. Esta afirmación enlaza muy bien con lo que denomina dominios del talento, cuyo análisis revela que las aptitudes a las que hace alusión están estrechamente relacionadas con el desarrollo de habilidades específicas, como las inteligencias.

A partir de esta línea de pensamiento autores como Taylor, C. A. (1915-2000) sustentan la idea de los talentos múltiples, sigue la concepción planteada por Guilford en su visión de la estructura del intelecto, lo que permite estimular el talento en la totalidad de los escolares al considerar que es posible formar talentos en áreas específicas. En 1978 brinda una nueva alternativa al agrupar los talentos en seis campos o áreas de trabajo: académico, comunicativo, creativo, de planificación, de toma de decisiones y de predicción. Para Taylor no existe talento único, general, sino talentos en diferentes áreas, de ahí el nombre de su alternativa, “*Talentos múltiples*”. A su juicio en la base de cada talento existen tres elementos:

- Un determinado nivel de desarrollo de la inteligencia, que no es bajo, pero no es necesariamente excepcional.
- La presencia de un compromiso con la tarea.
- La creatividad en esa esfera.

En esta investigación se considera positivo el reconocimiento de que cada estudiante posee potencialidades talentosas para determinada actividad. Hay autores como Heller, K. A. (1998) y Hany, E. (1998), que también incluyen en el talento categorías del área afectiva y volitiva de la personalidad y al potencial creativo de los sujetos, los que aparecen así unidos a los términos de capacidades especiales y generales, incluyendo la inteli-

gencia sobre la cual en décadas anteriores era el único ingrediente de las conductas talentosas.

Se comparte la importancia que se le concede a la motivación dada las particularidades de los procesos motivacionales, los que estimulan, sostienen y dan dirección y significado a lo que realiza cada sujeto. Un sujeto motivado en lo que realiza se impulsa a comprometerse consigo mismo, se conduce a su autorrealización, autoperfeccionamiento y por lo tanto a su autotransformación.

En las últimas décadas los estudios realizados han valorado y asociado al talento otras categorías, Castellanos, D. (1993) incluye así la inteligencia, las capacidades especiales, los recursos personalógicos, las potencialidades creadoras y los intereses en un área con la que el sujeto se halla comprometido emocionalmente. Por su parte Martínez, M. (2003), refiere como cualidades básicas que debe poseer el talento: la perseverancia, la motivación, la actividad intensa en un área específica, flexibilidad, originalidad, fluidez y un desempeño excepcional.

Aun cuando constituyen elementos importantes para el trabajo con las potencialidades, los aspectos antes mencionados se enmarcan en el área psicológica del ser humano desde un enfoque personalógico; no obstante la tendencia actual es el tránsito hacia modelos más holísticos y sistémicos donde el papel del medio social y la educación son elementos que igualmente están presentes con fuerza creciente.

Siguiendo la lógica de Martínez, M., actualmente el talento es visto como un resultado de la interacción entre diferentes dimensiones y factores, no solo cognitivos, sino también afectivos, que se expresan multifacéticamente a través de las contribuciones y desempeños de la persona en áreas específicas de la actividad y

en diferentes momentos de la vida.

En estrecha relación con lo anterior, la mirada actual del talento también incluye aspectos sociales y se considera la posibilidad de estimular el desarrollo del talento, en los diferentes contextos donde este se inserta, familiar, laboral, en particular el ámbito escolar se privilegia a estos efectos en investigadores como Castellanos, D. (2003), teniendo como punto de partida los trabajos realizados por Piaget y Stern a partir de la década del 30 y posteriormente en la estimulante obra de Vygotsky y continuadores de la Escuela Histórico-Cultural.

Investigadoras de la temática como Castellanos, D. y Córdova M. D. (1992) ofrecen una definición más coherente en relación con la teoría de la Escuela Histórico-Cultural, al concebir el talento como formación psicológica cualitativamente superior que es resultado de la integración funcional de la inteligencia y las capacidades especiales del hombre, con el desarrollo de fuertes intereses en un área (o áreas) con la(s) que este se halla profundamente comprometido emocionalmente.

Y en consecuencia con esto Castellanos *“reconoce igualmente que el talento tiene su expresión al nivel de la potencialidad y/o del desempeño actual, más como fenómeno en constante desarrollo y enriquecimiento que como producto acabado, y que sus posibilidades de desarrollo y manifestación (el tránsito constante de la potencialidad a la realidad) están condicionadas por el interjuego dialéctico entre variables biológicas y evolutivas, personales, situacionales y socioculturales”*²⁰.

Las concepciones sobre el talento experimentan una apertura en las llamadas teorías y modelos interaccionistas del desarrollo

20 Castellanos Simons, D. Talento, estrategias para su desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003. p. 4.

psíquico por ende el trabajo con las potencialidades.

En el ámbito educativo implicó superar la barrera desde una concepción rígida, estática, cuantitativa, segregacionista y elitista en el diagnóstico, hacia un viraje donde no es visto como un rasgo estable de la persona (se es o no talentoso) sino una compleja interacción entre las potencialidades humanas (en la actualidad denominadas potencialidades del desarrollo) y los contextos socioculturales; esto implicó el empleo de variadas fuentes de información, con el desarrollo de procedimientos cualitativos.

El término potencialidades talentosas aparece según la literatura consultada, en la década del 2000 particularmente en el año 2003, enunciado por las autoras Vera en el artículo ¿Cómo identificar las potencialidades talentosas en la escuela primaria actual?²¹, donde destacan que debe realizarse en condiciones naturales por el maestro como parte de su quehacer diario, principalmente mediante la observación, sin embargo, no definen qué es una potencialidad talentosa, e indistintamente la utilizan con otros términos como potencialidad, altas capacidades y talento, sin explicitar tampoco si expresan lo mismo.

Las investigadoras Pérez, D. y R. A. Sierra, (2004) inscriben el modelo de interdependencia para el talento directivo a partir de una modificación del modelo de Mönks, F. G. (1992) y lo ajustan al contexto de la dirección educacional, en el cual el talento directivo es entendido como la cualidad psíquica de la personalidad que expresa la calidad con que interactúan en un sujeto lo motivacional, lo cognitivo, lo operacional y el aporte personal al instrumentar iniciativas en los contextos de actuación de un profesional de la educación que dirige el proceso pedagógico.

21 Caballero Delgado, E. Diagnóstico y Diversidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002. p. 47.

En este trabajo se considera que para garantizar una atención al desarrollo del talento en el ámbito de la educación superior pedagógica, el primer paso es determinar las potencialidades talentosas de cada estudiante y a partir de estas desarrollar el talento.

En la actualidad hay una mirada más en lo social con la inclusión de sus compañeros y el papel imprescindible del profesor, este último preparado para este proceso. Esta expresión constituye una de las premisas de los estudiosos cubanos acerca del tema, quedando aún relegado el importante papel de los compañeros de aula, un aspecto que merece mayor atención teniendo en cuenta las actuales tendencias de la formación en la Educación Superior, donde apostar al protagonismo estudiantil es una necesidad incuestionable.

Se ha podido constatar que los avances teóricos del concepto potencialidades talentosas está estrechamente ligado a los cinco grandes adelantos teóricos acerca del concepto de talento durante los últimos años, al contar con definiciones orientadas a lo innato o genético, a lo cognitivo, al logro y a lo sistémico. Una definición contemporánea del talento debe dar espacio a la diferenciación de la potencialidad talentosa del talento, de manera que le permita al profesor estimular estas potencialidades.

En tal sentido López Miari, C. L. (2007) destaca: “... *la evolución que han tenido los estudios actuales del talento, desde su impacto en la práctica educativa, han facilitado que se aprovechen las variadas potencialidades de un número mucho mayor de personas que pueden contribuir al desarrollo de la ciencia, la técnica y la cultura en general, al concebirse como una interacción de diferentes dimensiones que es necesario identificar y estimular durante toda la vida mediante múltiples opciones edu-*

cacionales”²².

Esto implica redefinir el talento entendido por la mayoría de los estudiosos desde una visión psicológica como una configuración personalógica dinámica y compleja, de un alto nivel de individualización, donde interactúan y se complementan aspectos cognitivo intelectuales, habilidades específicas, una motivación intrínseca, un fuerte compromiso emocional y ético con la tarea, conjugándose con otros recursos personalógicos, hasta entenderlo desde una visión más próxima al contexto pedagógico como: aquel estudiante que demuestra un desempeño estable sobresaliente en un área específica por encima de sus coetáneos, producto de la interacción de sus recursos individuales, con independencia y calidad en sus propuestas.

Definir las potencialidades resulta complejo debido a la diversidad de concepciones, lo que provoca que no exista una definición aceptada por la mayoría de los investigadores. Polémico resulta también la variedad de términos utilizados como sinónimos, entre ellos: capacidad, habilidades, energía, fortaleza, posibilidad, aspectos positivos, zona de desarrollo próximo o potencialidades del desarrollo que posee el estudiante, se utilizan indistintamente para referirse a las potencialidades. Se considera entonces pertinente llegar a una definición de potencialidad o al menos, expresar lo que se entiende por ella, por las implicaciones teóricas y metodológicas que tiene.

El estudio de bibliografía refiere pocas aproximaciones a esta definición en el contexto pedagógico:

-
- 22 López Miari, C. L. Un modelo de diagnóstico dinámico para realizar la identificación pedagógica de estudiantes potencialmente talentosos con subredimiento académico en el nivel medio básico. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana, 2007. p. 24

Una definición contemporánea refiere “*cuando se habla de potencialidades se hace referencia a las potencialidades del desarrollo teniendo en cuenta que son aquellas funciones psíquicas que no han madurado todavía, que están en proceso de desarrollo, pero que deben desarrollarse bajo la influencia del medio social que rodea el alumno*”.²³

De lo anterior se advierte una hiperbolización de lo psicológico bajo las influencias sociales, descuidando el papel que juega lo biológico. Visto de esta manera reduce considerablemente las oportunidades que pueda tener un estudiante que posea determinados recursos anatomofisiológicos para ejercer una profesión.

Una definición relacionada con este término y las particularidades inherentes a este la plantea Lorenzo, R. (2014) al precisar que “*el talento como potencialidad es una capacidad virtual, compleja, multifactorial y plurideterminada. Está compuesta por elementos cognitivos y afectivos que se desarrollan sobre la base de determinadas predisposiciones biológicas en interacción con las circunstancias históricas sociales y culturales concretas en que se desenvuelve el sujeto*”²⁴.

La Real Academia Española de la Lengua expresa: Virtual (Del lat. Vitus, fuerza, virtud) // 1. Que tiene virtud, para producir un efecto, aunque no lo produce de presente. Usado frecuentemente en oposición a efectivo o real // 2. Implícito, tácito // 3. (En física) que tiene existencia aparente y no real.

En todo grupo humano existirán sujetos que se destacan, ya sea por razones biológicas, psicológicas, sociales. A ellos se les

23 Colectivo de autores. Fundamentos de Psicología. Primera parte. Texto para los estudiantes de las carrera Logopedia y Educación Especial. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2012, p. 28.

24 Lorenzo García, R. (2014). Talento, creatividad, empresa. Editorial Academia. La Habana, 2014. p. 37.

debe posibilitar un desarrollo acorde a su potencial. Por tanto, en este apartado se asume por **potencialidades** “*todos los recursos individuales que posibilitan que cada sujeto con las ayudas necesarias de otro más capaz pueda alcanzar un nuevo nivel de desarrollo, al entender por recursos individuales las condiciones anatomofisiológicas, particularidades congénitas y no congénitas de naturaleza biológica, los procesos cognoscitivos, estados afectivos, contenidos personológicos, medios y apoyos socioeducativos favorecedores de los procesos de cambio y transformación personal y las posibilidades de responder a las exigencias formativas y de realizar modificaciones en torno a la realidad y a sí mismo con poca cantidad y calidad de ayudas*”²⁵.

Autores como Anatolievna, S. (2004, 2006), López, C. L. (2007, 2009) y Lorenzo, R. (2008, 2013) reconocen el talento y la potencialidad como categorías diferentes. En la actualidad las investigaciones científicas avanzan y profundizan en la comprensión de la problemática en cuestión.

Una definición contemporánea del talento debe dar espacio a la diferenciación de la potencialidad talentosa del talento así como de la potencialidad.

La complejidad del término potencialidades talentosas y la diversidad de definiciones con que ha sido asociado dificultan encontrar una definición acabada y un consenso con relación a la misma, por lo cual, se definen las **potencialidades talentosas** como: *todos los recursos individuales de naturaleza sobresaliente que posibilitan que cada sujeto aprovechando al máxi-*

25 Carnero Sánchez, M. y otros (2016). Situación social del desarrollo de estudiantes de Educación Técnica y Profesional. Revista Pedagogía Profesional, Volumen 14, No. 1, enero-marzo 2016. ISSN 1684-5765 <http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu>

mo la ayuda de otro más capaz pueda alcanzar un nuevo nivel de desarrollo que pueda ser considerado como talento cristalizado.

A su vez, se define como **Recursos individuales de naturaleza sobresaliente:** *las condiciones anatomofisiológicas, particularidades congénitas y no congénitas de naturaleza biológica, así como procesos cognoscitivos de funcionamiento excepcional, estados afectivos satisfactorios y manifestación de formaciones psicológicas en la regulación estable del comportamiento.*

Por **aprovechamiento al máximo de las ayudas:** *alta receptividad ante los apoyos socioeducativos favorecedores de los procesos de cambio y transformación personal, posibilidades de responder con rapidez y rigor a las exigencias formativas, de realizar modificaciones relevantes en torno a la realidad y de autoperfeccionarse con mínima cantidad y calidad de ayudas.*

A continuación precisaremos las dimensiones, subdimensiones e indicadores que pueden ser utilizados por los profesores de Educación Superior para identificar y estimular las potencialidades talentosas de sus estudiantes.

Tabla 1. Dimensiones, subdimensiones e indicadores de las potencialidades talentosas de los estudiantes en la Educación Superior

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
1. Recursos individuales de naturaleza excepcional: Condiciones anatomofisiológicas, particularidades congénitas y no congénitas de naturaleza biológica procesos cognoscitivos de funcionamiento excepcional, estados afectivos satisfactorios, contenidos personalógicos consolidados.	1.1 Condiciones anatomofisiológicas, particularidades congénitas y no congénitas de naturaleza biológica: agudeza visual, auditiva, olfativa, táctil, gustativa, buen desarrollo muscular dado en la fuerza, el tono, la resistencia, la coordinación y motricidad fina.	a) Agudeza visual b) Agudeza auditiva c) Agudeza olfativa d) Agudeza táctil e) Agudeza gustativa f) Buen desarrollo muscular g) Fuerza h) Resistencia i) Buena coordinación j) Motricidad fina
	1.2 Procesos cognoscitivos de funcionamiento excepcional: alta sensibilidad, fijación, conservación y reproducción de la experiencia, alto poder de transformación de la realidad en el plano mental, poder de análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización, así como la posibilidad de conformar conceptos, juicios y llegar a conclusiones de forma coherente y rápida.	a) Alta sensibilidad, fijación conservación y reproducción de la experiencia. b) Alto poder de transformación de la realidad en el plano mental. c) Poder de análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización. d) Posibilidad de conformar conceptos, juicios y llegar a conclusiones de forma coherente y rápida.
	1.3 Estados afectivos satisfactorios: alegre, seguro, calmado, realizado, relajado, manifestar amor, compasión, simpatía, opti-	a) Alegre b) Seguro c) Calmado d) Realizado e) Relajado f) Manifiesta amor,

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
	<p>mismo, buen manejo de la tensión y la angustia.</p>	<p>compasión, simpatía, optimismo. g) Hace buen manejo de la tensión y la angustia.</p>
	<p>1.4 Formaciones psicológicas: contenidos personológicos de compleja elaboración consciente y proyección altamente estructurada tales como: ideales profesionales, motivación profesional, autovaloración, proyecto de vida profesional, identidad profesional, concepción del mundo.</p>	<p>a) Ideales profesionales b) Motivación profesional c) Autovaloración positiva d) Proyecto de vida profesional e) Identidad profesional f) Concepción del mundo</p>
<p>2. Aprovechamiento al máximo de las ayudas: alta receptividad ante los apoyos socioeducativos, posibilidades de responder con rapidez, rigor y voluntad a las exigencias formativas, de realizar modificaciones relevantes en torno a la realidad y de autoperfeccionarse, con mínima cantidad y calidad de ayudas.</p>	<p>2.1 Alta receptividad ante los apoyos socioeducativos: escucha atenta, empatía, asertividad, autocontrol emocional, flexibilidad.</p>	<p>a) Escucha de forma atenta. b) Es empático. c) Es asertivo. d) Posee autocontrol emocional. e) Es flexible.</p>
	<p>2.2 Responde con rapidez, rigor y voluntad a las exigencias formativas con mínima cantidad y calidad de ayudas: realiza las tareas con agilidad, alta calidad y tenacidad con mínimas influencias de los otros.</p>	<p>a) Realiza las tareas con agilidad. b) Realiza las tareas con alta calidad. c) Es tenaz en la realización de las tareas. d) Requiere de mínimas influencias de los otros para resolver las tareas.</p>
	<p>2.3 Realiza modificaciones relevantes en</p>	<p>a) Es capaz lograr transformaciones</p>

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
	<p>torno a la realidad y a sí mismo con mínima cantidad y calidad de ayudas: es capaz lograr transformaciones significativas y positivas con relación a las tareas de formación profesional, se apropia de nuevos contenidos profesionales con muy pocas ayudas y transfiere lo aprendido a nuevas situaciones.</p>	<p>significativas y positivas con relación a las tareas de formación profesional.</p> <p>b) Se apropia de nuevos contenidos profesionales con muy pocas ayudas.</p> <p>c) Transfiere lo aprendido a nuevas situaciones.</p>

3. Contextos, tipos y niveles de ayuda en la educación superior

*Dr. C. Maikel Carnero Sánchez;
Dr. C. Teresa Torres Miranda*

La vida en sociedad trae aparejada la necesaria relación con los otros, en muchos casos esta relación está dirigida a obrar juntos para un mismo fin. Es por ello que para estudiar, comprender e intervenir en la subjetividad humana es imprescindible contar con la participación, disposición, implicación y compromiso de todos.

Se deviene en subjetividad en la relación de colaboración con los otros, por tanto, en la unidad de lo individual y lo colectivo está la posibilidad objetiva de su transformación. La búsqueda y el logro de esa unidad en el accionar hacia un mismo fin en la educación debe ser un propósito permanente para la salud de los procesos formativos en la Educación Superior.

Lo anterior se refrenda en la aportaciones realizadas por Vygotsky al puntualizar: *“... el origen inmediato del desarrollo de las propiedades individuales, internas, de la personalidad del niño es la colaboración (damos a esa palabra el más amplio de los sentidos) con otras personas. Así, pues, cuando aplicamos el principio de la colaboración para establecer la zona de desarrollo próximo obtenemos la posibilidad de investigar directamente el factor más determinante de la maduración intelectual que culminará en los periodos de edad próximos y sucesivos de su desarrollo”*²⁶.

26 L. S. Vygotsky: Obras escogidas, t. IV, p. 209.

La existencia humana se sustenta en sistemas de relaciones de ayudas, en la familia, en las instituciones educativas de la sociedad, en las entidades del mundo laboral o del trabajo, en fin, en la sociedad toda. La ayuda o ayudas se sostienen en el imaginario simbólico social como la acción o acciones que realizan unas personas a favor de otras, para que estas logren un determinado objetivo, superen situaciones, eviten afectaciones de todo tipo, se apropien de la cultura que le ha antecedido, tomen decisiones, realicen transformaciones de la realidad que les circunda y como colofón logren su desarrollo pleno.

Las ayudas son elemento secular en la educación, sobre todo si esta se sustenta en el Enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky y continuadores, donde están imbricadas de forma especial con categorías tales como: **mediación** y **zona de desarrollo próximo**.

La formación de la subjetividad humana está condicionada por la intervención de los otros a través del sistema de relaciones sociales que se establecen durante la vida, además de los signos y significados que alcanzan su expresión más compleja en el lenguaje, también son mediadores la tecnología, la técnica y los instrumentos que como herramientas le permiten al ser humano la comprensión y transformación de la realidad en la medida que se transforma a sí mismo al ampliar y refinar sus conocimientos, habilidades y características individuales.

De ahí que Vygotsky planteara a partir de sus estudios: “... *la similitud entre el signo y la herramienta se basa en su función mediadora común en ambos. Por ello, y desde un punto de vista psicológico, pueden incluirse ambos en una misma categoría*”²⁷.

Después distingue ambas categorías al declarar: “*Por medio de*

27 Vygotsky, L.S. Obras escogidas. Tomo III., S.D, (S/F), p. 138.

la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad, la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro”²⁸.

La mediación en educación superior se materializa en la relación entre profesores y estudiantes en las diversas actividades de formación profesional, desde el uso del lenguaje y particularmente de la norma objetiva vinculada al contexto de formación, así como todas las herramientas que posibilitan la transformación de la realidad y a la misma vez la transformación del sujeto al apropiarse de la cultura en sentido general y en particular de la profesión.

Por tanto, la mediación es entendida como intervención, influencia que se realiza sobre y entre sujetos, dirigida a diversas situaciones y en diversos contextos, esta se da en los planos social e instrumental y tiene como propósito final propiciar el desarrollo de los implicados.

En el plano social la mediación se da a partir de la intervención o influencia de los otros, en el caso de la educación superior, los otros serían los profesores, los tutores, el grupo, las organizaciones políticas y estudiantiles, los instructores y colectivos de las entidades laborales donde realizan las prácticas laborales los estudiantes durante su formación profesional y también los educadores de los contextos comunitarios y familiar.

28 Vygotsky, L.S. Obras escogidas. Tomo III., S.D, (S/F), p. 139-140.

En el plano instrumental las ayudas se concretan a través de los recursos técnicos y tecnológicos con los que se puede contar para la formación profesional de los estudiantes, tales como metodologías, manuales de usuario, cartas tecnológicas, libros en sus diversos formatos, computadoras, tabletas, teléfonos móviles, instrumentos de laboratorio, de medición etc., máquinas herramientas, partes y piezas de diversos mecanismos, entre otros, que en las diversas carreras universitarias posibilitan la apropiación de cuestiones relativas a la cultura de la profesión.

Mientras más recursos posean y utilicen los estudiantes, más posibilidades tendrán de cumplir las exigencias de los modelos del profesional y lograr el desarrollo profesional integral.

También a través de los signos y significados, que anclados a las ciencias que estudian los universitarios, facilitan la apropiación de la cultura de la profesión y condicionan las posibilidades del enriquecimiento de la misma. Los símbolos que se utilizan vinculados a las diferentes ciencias que sustentan cada carrera universitaria, los términos propios de la norma objetiva que se utiliza en cada disciplina científica y que son parte de su formación profesional.

Para precisar el concepto de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)** Vygotsky acotó: “... *el nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de forma independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino en colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo*”.²⁹ Por tanto, este concepto devela la dinámica relacional que existe entre el nivel real de desarrollo y el nivel más próximo y cualitativamente superior a alcanzar en materia de desarrollo, devela la dialéctica entre lo real y lo poten-

29 Vygotsky, L.S. Obras escogidas. Tomo II., S.D, (S/F), p. 329.

cial.

La **ZDP** destaca una dinámica relacional de cierta sensibilidad a los cambios y transformaciones, esta dinámica relacional con los otros y consigo mismo es única en cada sujeto, en aquellos que necesitan muchas ayudas para avanzar, la brecha entre lo real y lo próximo es mayor que en los que con un mínimo de ayudas trascienden su desarrollo, al incorporar con rapidez nuevos conocimientos, habilidades, cualidades y recursos para enfrentar las contingencias propias de la vida. Lo que puede ser utilizado adecuadamente por los profesores, tutores y demás educadores implicados en la educación superior para establecer las necesarias ayudas con los estudiantes en los diversos contextos educativos.

Por **contexto** en sentido genérico vamos a entender un espacio físico o situacional donde ocurre un hecho, en nuestro caso, la formación profesional de los estudiantes universitarios. Consecuentemente como **contextos de ayuda** entenderíamos en la educación superior a las tutorías, las reuniones de grupo o brigada entre los estudiantes y con los colectivos pedagógicos, las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas o comunitarias. Todas ellas requieren de la intervención de los educadores o sujetos más capaces, para trascender situaciones que dificultan la formación profesional de los estudiantes y movilizar el desarrollo profesional integral de estos.

En los contextos antes mencionados se ofrecen diferentes tipos de ayuda, las cuales se subdividen teniendo en cuenta su grado de generalidad como se precisa a continuación:

Ayudas de carácter general: son ejemplos las indicaciones colectivas para la realización de actividades de diversa índole, las guías para el estudio o realización de actividades de formación,

las indicaciones en los diversos materiales o medios que se utilizan tales como los manuales de usuario, etc.

Ayudas de carácter particular: son ejemplo las indicaciones que se dan en el tratamiento de las materias de estudio, en actividades específicas, académicas, investigativas, extensionistas para la consecución de propósitos particulares o específicos, que se dan a un estudiante o a pequeños subgrupos de estudiantes que se unen en la realización de una actividad común, como puede ser una acción de un proyecto de investigación o comunitario, así como la realización de una tarea de asignatura por equipos o en la realización de una actividad cultural o deportiva.

Ayudas de carácter individual: son ejemplo las acciones para la atención individualizada a las necesidades de los estudiantes, a partir del diagnóstico integral que se les realiza y para la conformación de los planes individuales de desarrollo, vinculadas a cuestiones o áreas concretas de su desarrollo, como pueden ser la profesional, la vocacional, la sexual, la familiar, la salud en sentido general, las relaciones interpersonales, el aprendizaje, etc.

Ahora, estos tipos de ayuda, como es posible deducir, se dan en los mencionados contextos, requieren de un determinado tratamiento, para lo cual es necesario transitar por distintos niveles.

Los **niveles de ayuda** son estructuraciones de las acciones que se realizan a modo de influencia en todas las actividades de formación profesional para propiciar el desarrollo profesional integral de los estudiantes. Distinguiremos estos niveles de ayuda a partir de la cantidad y calidad de las acciones que se realizan con ese propósito, considerando el primer nivel donde menos cantidad y calidad de acciones se realizan para promover el desarrollo de los estudiantes y el cuarto nivel donde mayor cantidad y

calidad de acciones se realizan para el fin antes mencionado. A continuación acotaremos las acciones que caracterizan a cada nivel de ayuda:

Primer nivel de ayuda

Orientaciones para la realización de una determinada tarea de formación profesional (académica-laboral-investigativa-extensionista). Se precisa que se pretende lograr (objetivo), que se debe saber, saber hacer y qué cualidades personales se requieren (contenidos de la cultura de la profesión), que métodos y medios utilizar y como se evaluará la tarea.

Es importante aclarar que la orientación en las ciencias sociales es entendida como relación de ayuda. En el contexto de la educación superior se considera la orientación como función del profesor, quien guía a partir de su labor educativa el desarrollo profesional integral de los estudiantes, este concilia y sugiere que y como hacer, por tanto esto constituye desde nuestra perspectiva el primer nivel de ayuda que se realiza.

Segundo nivel de ayuda

Este se presenta cuando los profesores, los tutores o los instructores de las entidades laborales precisan profundizar más y con más detalles en las indicaciones para que los estudiantes realicen una determinada tarea de formación profesional, en pocas palabras, reorientar la tarea de forma que los estudiantes formen adecuadamente la imagen de las acciones que deben ejecutar, si con el primer nivel de ayuda esto no se logró.

Tercer nivel de ayuda

Se concreta cuando los profesores ponen ejemplos de tareas si-

milares ya realizadas por los propios estudiantes o por otros para que estos por asociación puedan formar con más eficiencia la imagen de las acciones a ejecutar, cuando utilizan algún recurso audiovisual para mostrar cómo se hace, cuando se realizan las acciones con los estudiantes, auxiliándoles en los procedimientos para su concreción u ofreciéndole pistas, sugiriendo ideas, convocándolos a la autocorrección y autocontrol, sin despojarlos del protagonismo en la realización de las tareas.

Cuarto nivel de ayuda

Se resume cuando el profesor, el tutor o el instructor hace una parte de la tarea por el estudiante, porque este no puede hacerla a pesar de que ya transitó por todas las acciones de los niveles anteriores. Este nivel de ayuda debe utilizarse en la educación superior en casos extremos, donde los estudiantes ya están muy agotados o se encuentran frustrados ante la realización de una tarea de mucha complejidad.

Desde la educación superior se prepara a los profesionales en la independencia cognoscitiva, la tenacidad, la creatividad, la capacidad innovadora, la autorregulación, a gestionarse su propio desarrollo y a contribuir a la transformación de la realidad en correspondencia con las exigencias sociales, por tanto es necesario, en la medida de lo posible de cara al egreso de los estudiantes universitarios, evitar el cuarto nivel de ayuda, dado que este limita considerablemente el aprovechamiento de las potencialidades de los estudiantes y desvía el curso de su desarrollo profesional integral.

Finalmente, se enfatiza que en todos en los contextos, tipos y niveles de ayuda es muy importante comprobar que los estudiantes han formado adecuadamente la imagen de las acciones que de-

ben ejecutar para el cumplimiento de las tareas de formación profesional. Esta comprobación se puede hacer a través del reporte verbal.

A propósito sugerimos algunos recursos metodológicos para establecer relaciones de ayuda con los estudiantes y educadores en los procesos formativos universitarios y en los distintos contextos de ayuda.

Reporte verbal

El **reporte verbal** permite analizar las intervenciones orales o escritas, espontáneas o dirigidas, que el estudiante hace en las actividades formativas de la Universidad, o en cualquier otro contexto. Para establecer relaciones de ayuda con los estudiantes puede ser aprovechada cualquier intervención: una opinión, una valoración crítica, un aporte, una explicación o fundamentación, la descripción del procedimiento que se siguió para realizar la tarea, las autoevaluaciones, las expresiones acerca de cómo se han sentido, las experiencias vividas, las respuestas a preguntas, entre otras.

En todos los casos la información que ofrece el estudiante resulta valiosa para la comprensión de los procesos formativos que ocurren en él, del nivel de desarrollo alcanzado y de sus potencialidades. Combinada con la observación y con el análisis de los resultados de la actividad permite obtener una información muy completa de los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Observación

La **observación** es un método que aprovechado adecuadamente por el profesor, permite conocer las características de los estudiantes durante su desempeño en el proceso de formación profe-

sional. Se puede estudiar la correspondencia entre estas características y el comportamiento de cada uno y corroborar la información obtenida en otras técnicas de diagnóstico.

La observación requiere de una guía que precise el objetivo a alcanzar y los aspectos a observar. Se necesita un anotador que refleje todo lo que sucede durante la observación, para posteriormente, analizar los datos recogidos y realizar una interpretación de estos, lo que se analizará posteriormente con los estudiantes y los educadores.

Análisis de los resultados de la actividad

El **análisis de los resultados de la actividad** consiste en considerar el proceso y resultado de las actividades que realiza el estudiante, como vía de obtención de información relevante sobre su persona. Puede ser utilizado en cada actividad docente o extradocente en la que el estudiante realice acciones que manifiesten su desarrollo actual y potencial.

Se utiliza tanto para el diagnóstico integral del aprendizaje y de otros aspectos personalógicos que se expresan en el desempeño del estudiante. Generalmente se combina con la observación y con el reporte verbal, escrito u oral.

Ofrece información sobre las características del aprendizaje de cada alumno, las que se manifiestan durante la planificación, la orientación, la ejecución, el control y la evaluación de las acciones que realiza en las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas. Es posible determinar si utiliza estilos y estrategias adecuadas para aprender, tanto en el empleo eficiente de procedimientos intelectuales que le permiten resolver la tarea, en el control emocional, en la motivación e implicación en ella, en la planificación previa y en la autorregulación durante su eje-

cución, así como en la conciencia de las exigencias de la tarea, de las condiciones necesarias para su ejecución, de los recursos personales con que cuenta para enfrentarla y de los que utiliza para su resolución.

Permite determinar su zona de desarrollo próximo a partir de la cantidad y calidad de las ayudas que requiere cada estudiante para llevar a cabo la tarea orientada y del aprovechamiento que hace de ella durante su realización y en su transferencia a otras tareas semejantes o nuevas. Puede conocerse y evaluarse el dominio de los objetivos que constituyen nivel de partida y el de los objetivos formativos a alcanzar, es decir, el nivel de desarrollo alcanzado.

Las técnicas de dinámica grupal (juegos de roles y dramatizaciones) son técnicas proyectivas, donde los sujetos participantes a través de una dramatización o la representación de ciertas conductas a modo de juego de roles, pueden evidenciar como es o se manifiesta situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes, así como la forma positiva o negativa en que las perciben, asimilan y repercuten en sí a modo de influencias o comportamiento.

Son técnicas muy sencillas y por lo general si son bien utilizadas propician un ambiente jocoso y relajado que posibilita la implicación de sus participantes, por consiguiente la obtención de información es de alto valor diagnóstico, ya que los participantes no solo muestran cómo ocurren situaciones de la familia, la escuela, la entidad laboral, la comunidad, el grupo o el colectivo laboral, sino que además muestran cómo les afectan o favorecen y se pueden utilizar para determinar las posibles vías para su mejoramiento.

Estas técnicas, a continuación de su realización, requieren de un análisis por los participantes, en función de hacer conscientes a

todos de cómo perciben y les afectan estas situaciones y como pueden contribuir ellos para mejorarlas.

Entrevista individual de orientación

La **entrevista individual de orientación**³⁰ es una técnica muy efectiva para situar al estudiante en condiciones de poder tomar decisiones en favor de una mejor adecuación o ajuste personal-social. A diferencia de la entrevista como técnica de investigación, cuyo objetivo es obtener información, en la entrevista de orientación se persigue el propósito de ofrecer al sujeto información acerca de sus características, problemas, conflictos, estilos de vida y de las posibles causas y consecuencias de los mismos. Se ofrece al sujeto alternativas de enfrentamiento y solución a sus problemas, vías para su autotransformación y autodesarrollo, que le permitan reflexionar y tomar decisiones.

Consiste en un intercambio o interacción entre dos personas (profesor y estudiante), en el cual el profesor debe guiar, ayudar al estudiante a conocerse a sí mismo, a reflexionar sobre sí y sobre sus relaciones con el medio y a tomar decisiones acertadas. Una vez concluida la entrevista, el estudiante debe asumir la responsabilidad por sus propias decisiones.

Los pasos a seguir para la aplicación de esta técnica son:

- **Preparación de la entrevista:** el profesor debe hacer un análisis, interpretación o integración de toda la información obtenida con relación al sujeto. Debe precisar los aspectos positivos y negativos, las limitaciones, los conflictos y problemas del estudiante, sus concentradores de fuerza y de esfuerzo y las posibles causas que les dan origen. Ha de llegar a conclusiones y valorar

30 Tomado de Bermúdez Morris, R, y L.M, Pérez Martín en: La Orientación individual en contextos educativos. Editorial Pueblo y Educación. (2007). pp. 66-67.

las consecuencias futuras de la situación actual del estudiante. Una vez preparada, se procede a realizar la entrevista.

- **Establecimiento del rapport e inicio de la entrevista:** el profesor debe lograr un clima agradable y un vínculo positivo con el alumno, a partir de la creación de una atmósfera de aceptación, confianza, autenticidad y comprensión. Debe plantear los objetivos en la entrevista y el modo en que se realizará.
- **Brindar información al sujeto:** en este paso, se ofrece al alumno una síntesis de los resultados obtenidos en las técnicas diagnósticas aplicadas y de las conclusiones a las que se ha arribado a partir de esos datos. El profesor expone los aspectos favorables y desfavorables de la situación social del desarrollo del sujeto, explicándole, a través de un balance de los pros y los contras, las ventajas y desventajas de su situación y las posibles causas de sus problemas. Puede sugerir alternativas de solución a los problemas y conflictos del estudiante.
- **Confrontación del sujeto consigo mismo:** el profesor ha de facilitar el proceso de reflexión y confrontación del alumno con sus características, problemas y conflictos, mediante la discusión y el intercambio mutuo. El logro de una comprensión empática (ponerse en el lugar del alumno y hacérselo saber) es esencial en el éxito de la entrevista. Pueden aparecer propuestas del propio alumno para enfrentar y resolver sus dificultades, las que deben ser estimuladas por el profesor.
- **Toma de decisiones por parte del sujeto:** es un momento crucial en la aplicación de esta técnica, por lo que requiere una labor cuidadosa del profesor, el que debe propiciar el análisis cuidadoso de las ventajas y desventajas de cada alternativa de solución, las consecuencias positivas y negativas y las ganancias y las pérdidas que cada una traería para el alumno. A partir de estas valoraciones, debe facilitar la selección y toma de decisión por parte del sujeto y la elaboración de un plan de acción para llevar a vías de hecho la decisión tomada. Este plan de acción se constituye en su plan de desarrollo profesional, el que debe responder a un proyecto de vida en el área profesional.
- **Conclusión de la entrevista:** en este paso, es importante lograr el compromiso del alumno para mantenerse firme y persistente en el logro de las metas y propósitos proyectados y precisar el

modo en que se realizará el seguimiento del caso. Si se necesitara una nueva entrevista, deberá coordinarse en ese momento.

Entrevista grupal de orientación participativa

La **entrevista grupal de orientación participativa (EGOP)**³¹ es un método muy efectivo para situar a los colectivos en condiciones de concientizar el estado en que se encuentran y sus potencialidades para avanzar y desarrollarse con respecto al cumplimiento de determinadas funciones y así poder tomar decisiones atinadas a favor de un mejor desempeño o cumplimiento de las exigencias sociales.

A diferencia de la entrevista individual y/o grupal como técnica de investigación, cuyo objetivo fundamental es obtener información, en la **entrevista grupal de orientación participativa**, el propósito es ofrecer a las colectividades información acerca de su desempeño, de cuán cerca o lejos están de cumplir las funciones que como exigencias sociales han sido depositadas en ellos, así como las posibles causas y consecuencias de los mismos. Se ofrece desde sí misma a los colectivos, el espacio donde proponer alternativas para la solución a las insuficiencias detectadas y para el aprovechamiento de las potencialidades, así como sugerir las vías para la autotransformación y autodesarrollo colectivo.

Consiste en un intercambio entre los que integran el colectivo, el cual debe ser dirigido por el Profesor Guía, este debe ayudar al colectivo a tomar conciencia de su desempeño, a reflexionar como colectividad y a tomar decisiones acertadas para el desarrollo de los implicados, las cuales deben concretarse en planes

31 Carnero Sánchez, M. (2013). Concepción del diagnóstico integral de los contextos de educación técnica y profesional de estudiantes que se forman para la vida laboral. Resultado de Investigación. Universidad de Ciencias pedagógicas “Héctor Alfredo pineda Zaldivar”.

individuales y proyectos colectivos. Una vez concluida esta entrevista, el colectivo debe asumir la responsabilidad por sus propias decisiones y controlar sistemáticamente el cumplimiento de sus planes y proyecciones.

Los pasos a seguir para la aplicación de este método son:

- **Preparación de la EGOP:** el Profesor Guía junto a los profesores tutores y demás miembros del colectivo pedagógico, debe hacer un análisis, interpretación e integración de toda la información obtenida con relación al colectivo sujeto a estudio. Debe precisar los aspectos favorecedores y desfavorecedores, así como las posibles causas que les dan origen, debe preparar un informe ordenado a partir de los indicadores que explican el estado de la unidad de análisis. Ha de llegar a conclusiones y valorar las consecuencias futuras de la situación actual. Una vez preparada, se procede a su realización.
- **Inicio de la EGOP:** el Profesor Guía debe lograr un clima agradable y un vínculo positivo con el colectivo, a partir de la creación de una atmósfera de relajación, aceptación, confianza, autenticidad y comprensión, para lo cual resulta muy conveniente utilizar alguna o algunas técnicas de dinámica grupal. Una vez creado el clima propicio se deben plantear los objetivos de la entrevista y el modo en que se realizará.
- **Brindar información al colectivo:** en este paso, se ofrece una síntesis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de métodos y técnicas de diagnóstico integral y de las conclusiones a las que se han arribado a partir de esos datos. El Profesor Guía expone los aspectos favorables y desfavorables vinculados a las cuestiones de interés, explicándoles, a través de un balance de las ventajas y desventajas de la situación, las posibles causas y consecuencias. Puede sugerir alternativas de solución, sin embargo, se considera más oportuno depositar esta responsabilidad en el colectivo.
- **Confrontación del colectivo consigo mismo:** el Profesor Guía ha de facilitar el proceso de reflexión y confrontación del colectivo con los resultados del diagnóstico integral, mediante la valoración y el análisis. La toma de conciencia en este momento

alcanza su mayor relevancia, ha de discutirse cada detalle por insignificante que parezca, quedando claro y llegando a consenso del estado en que se encuentran. A continuación es necesario estimular las propuestas de todos para mitigar y resolver las dificultades analizadas desde las potencialidades del colectivo.

- **Toma de decisiones por parte del colectivo:** es un momento crucial en la aplicación de esta técnica, por lo que requiere una labor cuidadosa del Profesor Guía, él que debe propiciar el análisis riguroso de las ventajas y desventajas de cada alternativa de solución, las consecuencias positivas y negativas, las ganancias y las pérdidas que cada una traería para el colectivo. A partir de estas valoraciones, debe facilitar la toma de decisiones por parte del colectivo y la elaboración de un plan de acción para llevarlas a vías de hecho. Este plan de acción se constituye en Proyecto Educativo Grupal y en el mismo deben aparecer recogidas al final las formas a partir de las cuales se controlara su cumplimiento, lo que incluye fechas, lugares, responsables y todo lo demás que se considere necesario.

- 5 **Conclusión de la EGOP:** En este momento, es importante lograr el compromiso del colectivo de mantenerse firme y persistente en el logro de las metas y propósitos proyectados y enfatizar en el modo en que se realizará su seguimiento. Si se necesitara otra **EGOP**, deberá coordinarse en este momento.

Resulta conveniente cerrar la actividad con una técnica de dinámica grupal que favorezca la disposición positiva de todos los implicados a otros intercambios y al cumplimiento de lo pactado.

Consideramos finalmente, que la **EGOP** puede ser utilizada como un recurso metodológico valioso para análisis y toma de decisiones colectivas, nos referimos a reuniones de las organizaciones estudiantiles, políticas y de masas, así como algunas actividades de los distintos niveles de organización y funcionamiento.

to de las instituciones educativas o laborales, para establecer relaciones de ayuda que conduzcan al desarrollo de todos y al logro de la necesaria unidad entre lo social y lo individual en el proceso de formación profesional de los estudiantes de educación superior.

Bibliografía

- Allport, W. G. (1971). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. La Habana: Revolucionaria.
- Arias, G. (2004). *Diálogo sobre el diagnóstico y evaluación desde el enfoque dinámico – histórico – cultural*. *Crecemos*, revista hispanoamericana de desarrollo humano y pensamiento, No 3.
- Bermúdez, R. y Pérez, L. M. (2007). *Orientación individual en contextos educativos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Betancourt, J. (2005). *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea*. D.F. México: El Manual Moderno.
- Betancourt, J. y González, A. (2003). *Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Caballero, E. (2002). *Diagnóstico y diversidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, G. (2002). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Carnero, M. (2019). *Psicología para la Educación Superior*. La Habana: Félix Varela.
- Carnero, M., Arzuaga, M., Tarrío, C. O., Meneses, A. y Rodríguez, M. A. (2017). *Temas de Psicología Educativa para profesores de la Educación Técnica y Profesional*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. (2003). *Talento, estrategia para su desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro, F. (2002). *Cuba. Amanecer del tercer milenio*. La Habana: Científico-Técnica.
- Chávez, J. A., Suárez, A. y Permuy, D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chivás, F. (1992). *Creatividad + Dinámica de grupo = ¿Eureka?* La Habana: Pueblo y Educación.

- Corral, R. (2006). *Historia de la Psicología: Apuntes para su estudio*. La Habana: Félix Varela.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Davidov, V.V. (1980). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Ediciones Juan Granica S.A.
- De La Torre, S. (1995). *De la Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Domínguez, L. (1988). *Algunas consideraciones acerca de la periodización del desarrollo psíquico. Selección de lecturas de Psicología de las Edades. Tomo III*. La Habana: Félix Varela.
- Domínguez, L. (1990). *Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Domínguez, L. (2003). *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. Selección de Lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Domínguez, L. (2005). *Psicología del Desarrollo. Problemas, Principios y Categorías*. La Habana: Félix Varela.
- Fariñas, G. (2004). *Maestro: para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, L. (2002). *Pensando en la personalidad*. La Habana: Félix Varela.
- González, F. y Mitjans, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1985). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1993). *Personalidad, salud y modo de vida*. DF México:

UNAM.

- González, A. (2002). *Conceptualización de la creatividad en PRYCREA*. Revista cubana de Psicología. Vol. 19, No. 3.
- Heidbreder, E. (1971). *Psicologías del siglo XX*. La Habana: Instituto del libro.
- López, J. (2000). *Fundamentos de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lorenzo, R. (2014). *Talento, creatividad, empresa*. La Habana: Editorial Academia.
- Martínez, M. (1990). *La creatividad en la Escuela*. La Habana: Ediciones PALCO.
- Maslow, A. (1979). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairos.
- Morán, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Segura, M. E., González, D. y Sánchez, M. E. (2005). *Teorías psicológicas y su influencia en la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Talízina, N. F. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Tarrió, C. O. (2017). *Modelo para el diagnóstico integral de potencialidades talentosas en estudiantes de las licenciaturas en educación en ciencias técnicas*. Tesis Doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.
- Torres, T. y González Basanta M. C. (2015). *Desarrollo de la creatividad, la inteligencia y el talento*. En: González Basanta, M. C. *Lógica, problemas y soluciones. Compilación*. (pp. 50-80). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Torres, T. (2005). *El desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas históricas*. Disertación posdoctoral no publicada, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana.
- Vygotsky L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico- Técnica.
- Vygotsky L. S. (1989). *Obras completas. Tomo V*. La Habana: Pueblo y Educación.

Vygotsky L. S. (1966). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

Creatividad, potencialidad y talento en la Educación Superior hacia el 2030 ha sido maquetado con la plantilla EDUNIV en Libre Office Writer, tipos Times New Roman 10/12 y Verdana 11/24, en el mes de marzo de 2020.