



Revista Electrónica Educare

E-ISSN: 1409-4258

educare@una.cr

Universidad Nacional

Costa Rica

Barraza-López, René Javier

¿Talento o talentos?: Concepciones de excepcionalidad intelectual y algunas de sus implicancias en el proceso educativo

Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 1-16

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



[Número publicado el 01 de setiembre del 2015]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

¿Talento o talentos?: Concepciones de excepcionalidad intelectual y algunas de sus implicancias en el proceso educativo

Talent or Talents: Intellectual Exceptionality Approaches and their Implications in the Educational Process

*René Javier Barraza-López¹*

Universidad Santo Tomás

La Serena, Chile

renebarrazalopez@gmail.com

Recibido 18 de diciembre de 2014 • Corregido 8 de julio de 2015 • Aceptado 31 de julio de 2015

Resumen. El presente ensayo pone de relieve la valoración que en la práctica hace el sistema educacional respecto al talento académico, dejando en un segundo plano otras formas de talento tales como las descritas en la teoría de las inteligencias múltiples o la inteligencia emocional. El objetivo de este trabajo es exponer distintas concepciones de talento que subyacen y coexisten en la educación a distintos niveles, evidenciando algunas de las potenciales implicancias que estas pudieran tener en la práctica educativa y el logro de aprendizajes del estudiantado. En este sentido, la emergencia de cuerpos teóricos recientes como la teoría de las inteligencias múltiples de [Gardner \(2001\)](#), la teoría de la inteligencia emocional de [Mayer y Salovey \(1997\)](#), ha puesto en cuestionamiento las concepciones tradicionales de inteligencia, que han influido en el concepto y la práctica que el profesorado tiene respecto a una educación formal exitosa, todo lo cual tiende a aumentar la brecha entre “inteligentes” y “normales”, perpetuando la cultura de segregación por la vía académica. A partir de ello, se propone la necesidad de incluir las distintas habilidades y talentos que el alumnado posee, en la planificación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también potenciar la formación del profesorado en metodologías didácticas y evaluativas que permitan realizar esta integración. Se enuncian algunas metodologías evaluativas y de trabajo en aula que responden a este derrotero; no obstante, se establece la necesidad de desarrollar, sistematizar y validar una gama más amplia de metodologías de enseñanza-aprendizaje susceptibles de ser transmisibles al cuerpo docente, a fin de transitar paulatinamente a una educación más inclusiva y de mayor calidad.

Palabras claves. Talento académico, múltiples talentos, evaluación de aprendizajes.

¹ Licenciado en Psicología y magíster en Psicología Educacional de la Universidad de La Serena- Chile. Actualmente académico y catedrático de la Escuela de Psicología de la Universidad Santo Tomás, se desempeña como Jefe de Carrera de dicha escuela. Posee experiencia en docencia de postgrado en educación y actualmente trabaja en un proyecto de investigación conjunto con la facultad de medicina de la Universidad Católica del Norte-Chile.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. This paper points out the importance that, in the practice, the educational system gives to the academic talent, leaving in a second place other forms of talent, for example, those comprised in the multiple intelligence or emotional intelligence theories. The purpose of this paper is to present different underlying approaches of talent coexisting in education at various levels, demonstrating some of their potential implications in the educational practice and in the academic achievement of students. In this regard, the emergence of recent theories –as the multiple intelligence [Gardner \(2001\)](#), and the emotional intelligence [Mayer and Salovey \(1997\)](#) theories– has put into question the traditional intelligence approaches, which have influenced the concept and practice of teachers concerning a successful formal education. All of this tends to increase the gap between “smart” and “normal”, perpetuating the segregation culture through academic means. Based on this, this paper exposes the need to take into consideration the students’ different skills and talents when planning and evaluating the teaching-learning process, and enhance teaching training through didactic and evaluation methodologies to achieve such integration. For this, the present study provides some evaluation and classroom methodologies. The study also highlights the need to develop, systematize, and validate a broader range of teaching-learning methodologies that can be transmitted to the faculty, in order to gradually move towards a more inclusive, higher quality education.

Keywords. Talent, academic, multi-talented, learning assessment.

Introducción

La emergencia de cuerpos teóricos recientes como la teoría de la inteligencias múltiples de [Gardner \(2001\)](#), la teoría de la inteligencia emocional de [Mayer y Salovey \(1997\)](#) o la teoría triárquica de [Sternberg \(2005\)](#), ha difuminado los límites de la inteligencia tal y como se le concebía hasta hace algunas décadas. La inteligencia al estilo clásico, que parecía ser un bastión irreductible y condición de entrada *sine qua non* ligada a la educación formal exitosa, requiere abrirse al debate propuesto por los múltiples modelos referidos al talento o excepcionalidad intelectual, los cuales han ampliado la concepción de este concepto desde la lógico-matemática o el lenguaje, posibilitando su abordaje y aplicación a numerosos ámbitos de actividades humanas, tales como la medicina, la enfermería, y las artes, entre otras.

La educación no ha estado exenta de la influencia de estos modelos, por lo que el tema del talento ha ido cobrando importancia en el último tiempo, sobre todo desde la forma en cómo este se conceptualiza, se entiende y materializa en distintos planos del quehacer educativo. El presente ensayo tiene como objetivo exponer distintas concepciones de talento que subyacen y coexisten en educación a distintos niveles, evidenciando algunas potenciales implicancias que estas pudieran tener en la práctica educativa y el desarrollo de aprendizajes de la población estudiantil.



Desde los conceptos de inteligencia a la conceptualización del talento

Según [Rosas, Boeto y Jordan \(2005\)](#), la manera en cómo se conceptualiza actualmente la inteligencia proviene de la influencia de la cultura griega, la cual la catalogaba en dos formas: “*nôus*” y “*mêtis*”; la primera, proveniente de la tradición de Parménides, concibe al intelecto como la capacidad para organizar un mundo abstracto, estático e impersonal de relaciones invariantes; en tanto que la otra forma de la inteligencia, esencialmente Heracliteana, está ligada a los contextos interpersonales y requiere de la comprensión de claves sutiles en la relación con otras personas. Esta forma de inteligencia ha sido descubierta por la psicología científica en las últimas décadas, ampliando el foco de comprensión del intelecto hacia otros dominios de excepcionalidad intelectual o talento.

Respecto a la excepcionalidad intelectual [Pérez, González y Díaz \(2005\)](#), proponen cuatro modelos de conceptualización del talento:

- a) Los modelos basados en las capacidades, donde la excepcionalidad es abordada como la manifestación de un alto grado de talento que difiere del resto de las personas en nivel, factor, tipo, como por ejemplo el talento para la danza, para el cálculo mental, la plástica, etc.
- b) Los modelos basados en la actuación destacada, donde las capacidades sobresalientes deben demostrarse, siendo el rendimiento en una prueba determinada el criterio que otorga validez y certifica la presencia de dicha capacidad; como por ejemplo, obtener rendimiento sobresaliente en una prueba de una determinada área del conocimiento como la biología, la química, la historia, etc.
- c) Los modelos de componentes cognitivos, que ponen el énfasis en los procesos de orden superior y en las fases del procesamiento de la información, más que en el producto de excepcionalidad intelectual, como por ejemplo; habilidades intelectuales, atencionales o memorísticas, las cuales se reconocen como atributos intelectuales propios de las personas que las poseen.
- d) Finalmente los modelos socioculturales, para los cuales el sujeto excepcional es un producto de la sociedad en que vive, haciendo especial hincapié en el papel del contexto familiar y social en la potenciación o inhibición de ciertas conductas y habilidades que facilitan la adaptación a diversos contextos y el manejo de relaciones interpersonales.

A partir de lo propuesto por los modelos referidos por [Pérez et al. \(2005\)](#), es posible reconocer que la conceptualización del talento o excepcionalidad intelectual en el ámbito de la educación, remite principalmente a dos concepciones bien diferenciadas:



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- a) Por una parte, la concepción del talento sustentada en los modelos de componentes cognitivos y aquellos basados en el rendimiento. Donde el “talento” se traduce en “talento académico”, entendido como rendimientos académicos o aptitudes superiores de un grupo de estudiantes respecto de sus pares académicos para actividades propiamente académico-intelectuales (García-Cepero et al., 2012). En este sentido los desempeños sobresalientes se relacionan de manera directa con un alto estándar de funcionamiento de las funciones cognitivas superiores como: memoria, velocidad de aprendizaje, conocimiento procedural, capacidad de categorización, flexibilidad cognitiva, preferencia por la complejidad, curiosidad intelectual, creatividad, capacidad de concentración (Shore y Kanevsky, 1993; Silverman, 1997, en González, Leal, Segovia y Arancibia, 2012).
- b) La otra acepción de talento, se sustenta en los modelos socioculturales y los basados en las capacidades. Esto hace alusión a la idea de la “multiplicidad de ámbitos de excepcionalidad intelectual”, en la que un individuo puede ser diestro y competente, proponiendo la integración de las habilidades cognitivas con estos otros dominios de desempeño, como por ejemplo: destrezas para la actuación en el espacio social (López 2007), la interacción emocional inter e intrapersonal (Fernández y Extremera, 2005; Gardner, 2001; 2005), las habilidades, corporales-cinestésicas, musicales, espaciales y naturalistas (Gardner, 2001; 2005; Hernández-Torrano, Ferrándiz, Ferrando, Prieto y Fernández, 2014).

Ambas formas de concebir el talento, permiten establecer una matriz básica de comprensión de su influencia en la actuación educativa. Al respecto, García-Cepero et al. (2012) proponen que la delimitación que se haga de talento y la forma en cómo este se conceptualice, dependerá en gran medida de: actores, ámbito cultural de referencia y momento histórico en el que estas le definan. Este planteamiento es relevante, en tanto la materialización del proceso educativo deviene de la forma en cómo los actores conceptualicen el acto educativo mismo, siendo esto último lo cual da sentido a sus acciones y a las interacciones que de ello se desprendan (Baltar, 2003; Andreucci, 2012). A partir de esto, se presentan a continuación algunas evidencias correspondientes a la forma en cómo estas visiones inciden en los distintos niveles del quehacer educativo, desde la política hasta la acción de aula.

Evidencias de las concepciones de talento en las definiciones de política educativa

Los pilares propuestos por Delors (1996), se han constituido en el marco que ha influenciado la definición de las políticas educacionales en gran parte del mundo y muy puntualmente en América Latina (Guillén, 2008). La propuesta encabezada por Delors (1996), centra su atención en el estudio y reflexión de los desafíos que deberá enfrentar la educación, para lo cual el autor



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

presenta una serie de sugerencias y recomendaciones que buscan orientar la acción a los gestores y responsables oficiales de la educación a nivel mundial. Estas recomendaciones reorientan los currículos educativos hacia el desarrollo de cuatro grupos de habilidades: el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir con las demás personas. Esta definición lo suficientemente amplia encierra un ideario referido al crecimiento integral de la persona (Baltar, 2003; Guillén, 2008) y, por ende, integrador de las múltiples habilidades que un ser humano puede llegar a desarrollar.

Un ejemplo concreto de ello es la definición de la política educacional chilena, la cual –en concordancia con estos postulados– evidencia desde las bases curriculares de educación parvularia (Ministerio de Educación Gobierno de Chile [MINEDUC], 2005) hasta los objetivos fundamentales transversales y los contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media (MINEDUC, 2009) la alusión explícita a estos aspectos; poniendo en igualdad de condiciones y valoración, los elementos referidos al desarrollo de las capacidades cognitivas; como por ejemplo, el desarrollo del pensamiento y aquellos otros aspectos referidos al desarrollo personal, social y valórico.

Por otra parte, si se amplía el foco a otras latitudes y niveles educativos, es posible apreciar un escenario similar al escolar en la educación superior. El Proyecto Tuning Latinoamérica (2004-2007) establece 27 competencias genéricas para la formación en educación superior, de las cuales al menos 8 de ellas están directamente vinculadas al desarrollo personal, social y valórico, a saber:

- 13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- 17) Capacidad de trabajo en equipo.
- 18) Habilidades interpersonales.
- 19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- 20) Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- 21) Compromiso con su medio socio-cultural.
- 22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- 23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales. (Beneitone et al., 2007, pp. 44-45)

Un ejemplo específico de la valoración equitativa que tienen a nivel de currículo estas definiciones políticas en educación superior se evidencia en la propuesta de Smith, Higgs, Ellis (2008), quienes establecen cuatro grupos de competencias básicas para la toma de decisiones clínicas en carreras vinculadas a la salud: habilidades, cognitivas, metacognitivas, emocionales y sociales, donde cada uno de los clúster de habilidades es considerado por los autores con igual nivel de importancia.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En este sentido, es posible reconocer cómo, en distintos niveles educativos de formación (pre-básica, básica, secundaria o terciaria), se evidencia el valor de brindar espacio al desarrollo de otro tipo de habilidades, que van más allá de las puramente consideradas como cognitivas. Esto implica replantearse, de manera explícita, si el rendimiento académico en un área del conocimiento (traducido a una nota devenida de una evaluación objetiva), es o debería ser el único y exclusivo parámetro válido para establecer los niveles de logro del aprendizaje de la población estudiantil en ámbitos de actuación distintos a los considerados por el talento académico.

Concepciones de talento y su valoración en la práctica

Tal como se delinea en el párrafo anterior, las dos visiones de talento anteriormente expuestas, que subyacen a las políticas y currículo en distintos niveles educativos tanto en Chile como en Latinoamérica, tienen reverberación a su vez en las prácticas y resultados educativos. Su operacionalización deja al descubierto el sesgo a partir del cual la educación se materializa, donde el talento es concebido y valorado en la práctica cotidiana desde los modelos cercanos al talento académico, desestimando otra clase de talentos.

En este sentido, la evidencia da cuenta de que el desarrollo de habilidades académicas asociadas a los modelos de componentes cognitivos o de rendimiento del estudiantado, son aspectos altamente valorados por el personal docente, así como por el sistema educativo en su conjunto (D' Antoni y Pacheco, 2004; García-Cepero y McCoach, 2009). En esta misma línea, existe evidencia de que la asociación entre expectativas académicas, autoconcepto y talento académico, conforman un círculo virtuoso que permite a estudiantes destacados obtener buenos resultados académicos en materias troncales como ciencias, lenguaje o matemáticas (González et al., 2012).

No obstante, dependiendo de la lectura que se haga de estos resultados, este tipo de hallazgos pudiera propender a reforzar los supuestos del profesorado adscrito al paradigma de transmisión de conocimientos. En este sentido, la influencia de los marcos curriculares racionalistas, academicistas y tecnologicistas (Baltar, 2003), modulará las expectativas de éxito que el mismo profesorado tiene respecto del estudiantado, impactándose directamente en el rendimiento y aprendizaje de estos últimos (Espínola, Almarza y Cárcamo, 1994 en Arancibia, Herrera y Strasser, 2005). Esto posibilitaría que aquellos estudiantes que no son reconocidos como "académicamente talentosos", tengan menores posibilidades de alcanzar buenos niveles de logro en materias troncales como ciencias, lenguaje o matemáticas, propiciando un círculo vicioso entre la ansiedad generada por la valoración social y el fracaso escolar (García-Fernández, Martínez-Monteagudo e Inglés, 2013).

De esta forma, se aumenta la brecha entre "inteligentes" y "normales", perpetuando la cultura de segregación por la vía académica. Como propone Baltar (2003), el fracaso escolar es "producto de la tendencia de la escuela a la normalización, ... manifestada en las expectativas



sociales, en el diseño de las tareas y de las actividades de evaluación que de alguna manera contribuye a transformar las diferencias en desigualdades" (p. 21). Así, las tareas y actividades evaluativas se centran en elementos como la reproducción de datos previamente memorizados, sin contar necesariamente con significatividad ecológica y psicológica, lo cual permite que solo aquel estudiantado que cuenta con capacidades cognitivas destacadas para desarrollar este tipo de tareas, pueda rendir de manera sobresaliente, cumpliendo con las expectativas y los estándares que el sistema tiene de él, dejando en un segundo plano todos aquellos otros dominios de talento que no guarden relación directa con el "talento académico".

En este sentido, la literatura da cuenta que la concepción de talentos múltiples es reconocida como importante por el profesorado; no obstante, no tendría influencia en las prácticas didácticas y evaluativas del cuerpo docente. En palabras de [García-Cepero y Mccoach \(2009\)](#), si bien los otros dominios de talento son admitidos como importantes para el proceso formativo por parte del profesorado, en la práctica se constituye en un anexo al proceso educativo formal, ejerciendo una influencia indirecta o poco intencionada en el actuar pedagógico de los profesores y las profesoras ([D' Antoni y Pacheco, 2004](#)). En este sentido, la práctica docente influenciada por el currículo academicista, se centra en la transmisión de conocimiento, perdiendo de vista todo el potencial de aprendizaje y diversidad de talento presente en la población estudiantil.

Si se consideraran estos atributos referidos a los otros talentos, el potencial de aprendizaje de población estudiantil podría recuperarse a favor del desarrollo integral de sí misma, permitiendo optimizar los procesos formativos, entregando insumos relevantes para la planificación y gestión de las habilidades emocionales y otras no cognitivas, las cuales según [Özdilek \(2010\)](#) no reciben suficiente atención y se reconocen como gravitantes para el buen desempeño y éxito académicos.

Evidencias de algunas potenciales consecuencias de las concepciones de talento en la acción pedagógica y el aprendizaje

Existe una amplia evidencia en la literatura de cuáles son los factores que influyen los niveles de logro o rendimiento académico en estudiantes reconocidos como académicamente talentosos ([Cabrera, 2011](#); [González et al., 2012](#)), sin embargo, esta relación no es tan decididamente clara en el caso de los "otros talentos".

Pese a lo anterior, es posible encontrar evidencias respecto de experiencias educativas que consideraron partir de la concepción de la valoración genuina de las múltiples capacidades de la población estudiantil; estas experiencias se pueden encontrar a nivel de enseñanza escolar como de educación superior. En cuanto a la educación escolar, la literatura reporta resultados exitosos en ámbitos tan complejos como: el aprendizaje de la física ([Özdilek, 2010](#)) o las



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

matemáticas (Douglas, Burton, Reese-Durham, 2008; Sulaimana, Abdurahmanb, Rahim, 2010).

El estudio realizado por Özdilek, (2010), con una muestra de 132 estudiantes de sexto grado, que buscaba determinar la medida en que las inteligencias múltiples predominantes afectan el rendimiento de la comunidad estudiantil en el aprendizaje del modelo de partículas de la materia, llegó a determinar que las inteligencias múltiples afectan el nivel de logro alcanzado tras evaluar el aprendizaje en la materia en cuestión. Los resultados muestran que existe una correlación positiva significativa entre el nivel de logro académico en el aprendizaje del modelo de partículas de la materia y las inteligencias: lógico-matemática ($r=.275$, $p=.001$), visual-espacial ($r=.194$, $p=.026$), musical ($r=.185$, $p=.036$), e inter-personal ($r=.177$, $p=.043$).

El estudio de Douglas et al. (2008) examinó el efecto que dos métodos de enseñanza pudieran tener en los puntajes de rendimiento en matemáticas de un grupo de 57 estudiantes (54% hombres, 46% mujeres) de octavo grado de una escuela secundaria pública de Carolina del Norte. Utilizando un diseño cuasiexperimental (pre y post test), logró establecer –tras la aplicación de ambos métodos de enseñanza aprendizaje– que el rendimiento en matemáticas para estudiantes expuestos al modelo basado en las inteligencias múltiples mostró un incremento considerable en comparación con el rendimiento del otro grupo que recibió una enseñanza de tipo directo. Existen también experiencias similares en aprendizajes de idioma (Homayouni, 2011), la música (Coban y Dubazb, 2011) o habilidades motrices (Saleh, 2010).

Por otra parte, en enseñanza terciaria este tipo de experiencias educativas que consideran las distintas inteligencias de las y los estudiantes para la planificación de sus aprendizajes, han sido utilizadas en ámbitos específicos de la formación profesional tales como: La simulación clínica en enfermería (Clark, 2007), la práctica pedagógica (Stanciu, Orban, Bocos, 2011) o el aprendizaje de la anatomía (García-Hernández, 2006).

Por otra parte, también es posible encontrar evidencias que dan cuenta de consecuencias positivas del uso de metodologías centradas en la multiplicidad de inteligencias, en lo referido a: desarrollo del pensamiento crítico (Ming, Sumarni y Mislán, 2012), la inteligencia social (López, 2007), y mejoras en la adaptación y regulación conductual del estudiantado (Petrides, Frederickson, Furnham, 2004; Lopes, Mestre, Guil, Kremenitzer y Salovey, 2012; Mera, Martínez-Taboada y Elgorriaga, 2014).

Estas evidencias, fortalecen el planteamiento relativo de que el trabajo educativo que toma como base del aprendizaje de la población estudiantil sus múltiples inteligencias, logra potenciar habilidades y destrezas a nivel personal y social, tal y como lo establecen las recomendaciones propuestas por Delors (1996), en torno al desarrollo del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir junto y convivir con los demás.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Conclusiones

Uno de los objetivos más importantes de la educación es promover las condiciones necesarias para que el alumnado alcance el máximo desarrollo personal a lo largo de su formación escolar o académica. Es justamente desde esta perspectiva que la educación se hace permeable a las distintas necesidades del alumnado (Pérez et al., 2005), por lo cual resulta primordial abrirse a la posibilidad de incluir las distintas habilidades y talentos que cada estudiante trae para planificar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.

No obstante, el traslape de definiciones y conceptos a los cuales alude la palabra talento y su íntima relación con las acepciones de inteligencia no es una cuestión menor, dada la influencia modeladora que esta tiene en la actuación docente a nivel didáctico, evaluativo y de expectativas respecto al rendimiento de la población estudiantil. Como propone D' Antoni y Pacheco (2004), la concepción de inteligencia que tenga el profesorado será central en la definición de sus objetivos y la intencionalidad de su actuar pedagógico. En este sentido, pareciera prevalecer en la educación una adhesión tácita a los enfoques curriculares racionalista, académico y tecnológico, adscritos al paradigma de transmisión de conocimientos, lo cual permitiría que estudiantes con talento académico se beneficien de supuestos que subyacen a este paradigma y que son altamente valoradas por las educadoras y los educadores (D' Antoni y Pacheco, 2004; García-Cepero y Mccoach, 2009).

Estos supuestos establecen como premisa la existencia de una relación lineal entre los actos de enseñar y de aprender, asumiendo una sobresimplificación de los procesos educativos que considera suficiente una mirada "producto-medios" (tecnocrática), como conceptualización de la "calidad de la educación", sustentando la percepción homogeneizante de la sala de clases, donde las profesoras y profesores, así como el sistema escolar en su conjunto, esperan y exigen que todos los miembros de la comunidad estudiantil hablen, se porten y aprendan de la misma manera, en los mismos tiempos y mismos contenidos (Baltar, 2003). De esta forma, se perpetúa una práctica educativa que se aleja del ideal inclusivo y que, por ende, desestima el valor de la diversidad de talentos que pueden existir entre el estudiantado.

En este mismo sentido, si bien el sistema educativo declara a nivel de políticas el valor de "los otros talentos", a la hora de ponderar los aprendizajes centra la acción evaluativa en la medición normativa de rendimientos académicos (los que traducidos a una nota expresarían los supuestos niveles de logro de aprendizajes), no recogiendo la diversidad de destrezas de grupo evaluado. Si se buscan evidencias respecto de la forma en cómo estos planteamientos expuestos a nivel de políticas se plasman en acciones evaluativas, se encuentra el ejemplo de Chile, en donde los sistemas de medición utilizados como el SIMCE (Ortiz, 2012), la PSU (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Contreras, Gallegos y Meneses, 2009; Koljatic y Silva, 2010), las evaluaciones de término como el examen médico nacional (Sarmiento, 2013), la





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

prueba inicia (Ruffinelli, 2013), han sido ampliamente cuestionados, puesto que entre otras cosas centran su acción evaluativa en contenidos de tipo académico y memorístico-reflexivo, más que en el desarrollo de habilidades.

Esto implica un evidente sesgo que privilegia aspectos cognitivos superiores y de rendimiento vinculados al ideario de talento académico por sobre las otras habilidades asociadas a la concepción de talentos múltiples que genera confusión en el actuar docente, puesto que se pretende ofrecer oportunidades igualitarias de acceso desestimando la distribución desigual de capacidades individuales y sometiendo a los educandos a medidas de rendimiento iguales (Redondo, 1997, en Baltar, 2003).

En palabras de D' Antoni y Pacheco (2004), la institución educativa aún no ha incorporado las últimas tendencias asociadas a la valoración de la multiplicidad de talentos, haciéndose necesaria una renovación que le otorgue nuevos significados al acto de aprender y evaluar dichos aprendizajes. Esto queda de manifiesto en que, si bien la mirada de "los otros talentos" es valorada en lo manifiesto por las docentes y los docentes, en la práctica, opera mayoritariamente como una suerte tamizaje de las conductas de entrada (si es que utiliza), considerándose como centro para la planificación y desarrollo del proceso formativo, las habilidades correspondientes a las concepciones de "talento académico", siendo la forma de evaluación coherente con esta concepción.

Al respecto, también es posible constatar que el profesorado evidencia escasa preparación para trabajar con el "talento académico" sobresaliente (Cabrera, 2011). Este déficit de preparación es susceptible de ser ampliado si trata de trabajar a nivel formativo con "los otros talentos" (Salas, 2011). En este sentido, la necesidad de fortalecer la formación del personal docente para trabajar de manera adecuada con estos otros talentos, es respaldada desde visiones educativas críticas, las cuales proponen que los procesos de aprendizaje son situaciones altamente complejas, diversas, únicas y cambiantes que hacen insuficientes las perspectivas tradicional y tecnocrática de la calidad de la educación (Baltar, 2003; Andreucci, 2012).

A partir de lo anterior, cobra relevancia el uso de metodologías evaluativas y de enseñanza-aprendizaje que permitan la inclusión de múltiples habilidades tales como TBL o aprendizaje basado en equipo, el cual promueve la colaboración entre las alumnas y alumnos, combinando el trabajo independiente fuera de la clase por parte de la población estudiantil, y la discusión en clases de pequeños grupos en torno a un tema a estudiar, este tipo de metodología permite articular las habilidades propiamente "académicas" con otro tipo de habilidades como intra e interpersonales, considerando a ambas en un mismo nivel de importancia. Otro ejemplo podría ser el estudio de caso, en donde cada estudiante debe conjugar una serie de aspectos, poniendo en marcha habilidades propiamente cognitivas y otras de carácter interpersonal e intrapersonal, viéndose enfrentado a poner en valor sus propios juicios respecto al caso evaluado.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Lo mismo ocurre con otras metodologías como el diseño de proyectos socioeducativos o ecológicos, donde la población estudiantil entra en contacto con su entorno, poniendo en juego habilidades de carácter naturalista, o el aprendizaje de dominios específicos como la matemática, donde el uso de habilidades manuales, kinestésicas e incluso musicales, facilita la integración de contenidos propios del área, recogiendo de esta forma las potencialidades que los estudiantes traen desarrolladas para poner en marcha un proceso de aprendizaje dinámico y complejo.

Finalmente, es menester clarificar que no se trata de invalidar el “talento académico”, sino muy por el contrario el presente trabajo releva la necesidad de reconocerlo como una forma más de talento e incluirlo con otras formas de talento o habilidad que, dependiendo de cómo se aborden, pueden ser igualmente valiosas para el aprendizaje de la población estudiantil. No obstante, para que esto último pueda materializarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente y constructivo, se requiere que a nivel práctico se desarrollen, sistematicen y validen una gama mayor de metodologías de enseñanza susceptibles de ser transmisibles al cuerpo docente, por lo cual la formación en este tipo de trabajo requiere no solo del compromiso político de los Estados, sino también de los centros formadores a fin de transitar paulatinamente a una educación más inclusiva y de mayor calidad.

Referencias

- Andreucci, P. (2012). El Talento: Una construcción en y desde la pedagogía dialógica. *Psicoperspectivas*, 11(2), 185-205. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-200>
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2005). *Manual de psicología educacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Baltar, M. J. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2(1), 7-34. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina (Informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007)*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&Itemid=191&order=dmdate_published&asc=DESC
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, 37(2) 43-59. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200002>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Clark, M. (2007). Applying Multiple Intelligences to Clinical Simulation [Aplicación de las inteligencias múltiples a la simulación clínica]. *Clinical Simulation In Nursing*, 3(1), e37-e39. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2009.05.038>
- Coban, S. y Dubazb, I. (2011). The Relationship Between Active Learning Models in Music Lessons in Elementary Schools and Multiple Intelligence Areas [La relación entre los modelos de aprendizaje activo y áreas de Inteligencia Múltiples en Lecciones de música en las escuelas primarias]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 684-690. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.129>
- Contreras, M. A., Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e) 259-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025031>
- Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F. (2009). *Determinantes de desempeño universitario: ¿Importa la habilidad relativa? Análisis ex-ante y ex-post de una política pública. Informe final*. Santiago: CNE.
- D' Antoni, M. y Pacheco, X. (2004). Más inteligentes de lo que el colegio cree. *Revista Electrónica Educare*, 7, 159-170. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1132>
- Delors, J. (1996.). "Los cuatro pilares de la educación". En J. Delors (Comp.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana.
- Douglas, O., Burton, K., Reese-Durham, N. (2008). The Effects of the Multiple Intelligence Teaching Strategy on the Academic Achievement of Eighth Grade Math Students [Los efectos de una estrategia de enseñanza basada en las Inteligencias Múltiples, en el rendimiento académico de matemáticas de estudiantes de octavo grado]. *Journal of instructional psychology*, 35(2), 182-187. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ813322>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- García-Cepero, M. C., y McCoach, D. B. (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students [Teorías implícitas de los educadores sobre la inteligencia y creencias sobre la identificación de los estudiantes talentosos]. *Universitas Psychologica*, 8(2), 295-310. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000200001&lng=en&tlng=en



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- García-Cepero, M. C., Proestakis, A. N., Lillo, A., Muñoz, E. M., López, C. y Guzmán, M. I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327-1340. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/articulo.php?id=1658>
- García-Hernández, F. (2006). Evaluación práctica de la anatomía basada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, Carrera de Odontología de la Universidad de Antofagasta, Chile. *International Journal of Morphology*, 24(1), 83-88. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022006000100016>
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C. e Inglés, C. J. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(1), 63-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245126428003>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (6° reimp.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2005). Las inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 17-26. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/3/16.html>
- González, M., Leal, D., Segovia, C. y Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: Una relación que favorece el logro académico. *Psykhé*, 21(1), 37-53. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282012000100003>
- Guillén, J. M. (2008). Estudio crítico de la obra: "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 14(26), 136-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491007>
- Hernández-Torrano, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, L. y Fernández, M. (Enero, 2014). The Theory of Multiple Intelligences in the Identification of High-Ability Students [La teoría de las inteligencias múltiples en la identificación de alumnos de altas habilidades]. *Anales de Psicología*, 30(1), 192-200. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.301.148271>
- Homayouni, A. (2011). Personality Traits And Emotional Intelligence As Predictors of Learning English and Math [Rasgos de personalidad e inteligencia emocional como predictores del aprendizaje del inglés y las matemáticas]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 839-843. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.163>
- Koljatic, M., Silva M. (2010, primavera) Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios Públicos*, 120, 125-146. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/EstudiospublicosSantiago/2010/no120/5.pdf>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Kremenitzer, J. P. y Salovey, P. (Agosto, 2012). The Role of Knowledge and Skills for Managing Emotions in Adaptation to School: Social Behavior and Misconduct in the Classroom [El papel del Conocimiento y Habilidades para la Gestión de las emociones en la adaptación a la escuela: Comportamiento Social y Mala Conducta en el Aula]. *American Educational Research Journal*, 49(4), 710-742. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0002831212443077>
- López, V. (2007). La inteligencia social: Aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *PSYKHE*, 16(2), 17-28. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200002>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? [Qué es la inteligencia emocional]. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications [Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicancias educativas]* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mera, M. J., Martínez-Taboada, C. y Elgorriaga, E. (Marzo, 2014) Rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional en adolescentes inmigrantes y autóctonos. *Boletín de Psicología*, 110, 69-82. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4638955>
- Ming, L., Sumarni, R., Mislan, N. (2012). Pattern and Relationship Between Multiple Intelligences, Personality Traits and Critical Thinking Skills Among High Achievers in Malaysia [Patrones de relación entre las inteligencias múltiples, rasgos de personalidad y habilidades de pensamiento crítico entre estudiantes de alto rendimiento en Malasia]. *IPEDR*, 27, 205-209. Recuperado de http://eprints.uthm.edu.my/2353/1/rp040_IC4E_2012-F10034.pdf
- Ministerio de Educación del gobierno de Chile (MINEDUC). (2005). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/Especial_Curriculum_2013/Bases_Curriculares_Parvularia.pdf
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile (MINEDUC). (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y media. Actualización 2009*. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_006.pdf
- Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del sistema de medición de la calidad de la educación en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 355-373. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200022>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Özdilek, Z. (2010). To What Extent do Different Multiple Intelligences Affect Sixth Grade Students' Achievement Level on the Particle Model of Matter? [¿Hasta qué punto diferentes inteligencias múltiples afectan el nivel de logro de los estudiantes de sexto grado en el aprendizaje del modelo de partículas de la materia?] *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4858-4862. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.784>
- Pérez, D., González, D. y Díaz, Y. (2005) El talento: Antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la Universidad Cubana y el enfoque histórico-cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-24. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/952Perez.PDF>
- Petrides, K., Frederickson, N., Furnham, A. (Enero, 2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School [El papel de la inteligencia emocional como rasgo en rendimiento académico y la conducta desviada en la Escuela] *Personality and Individual Differences*, 36(2) 277-293. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Rosas, R., Boeto, C. y Jordán, V. (2005). *Introducción a la psicología de la inteligencia* (3ª ed.). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ruffinelli, A. (Diciembre, 2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, 39, 117-154. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Salas, R. (Abril, 2011). La formación de los profesores para atender a la diversidad. *Padres y Maestros*, 338, 10-14. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/download/433/351>
- Saleh S. (2010). Effect of Using the Activities of Multiple Intelligences to Learn Some Basic Skills in Kata and Level of Harmonic Behavior of the Mentally Handicapped, "Acceptors for learning" [Efecto del uso de las Actividades de las Inteligencias Múltiples para aprender algunas habilidades básicas en Kata y nivel de comportamiento armónico de los discapacitados mentales]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1950-1955. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.394>
- Sarmiento, J. (2013). El EUNACOM una discusión necesaria sobre calidad y estandarización. *Cuadernos Médicos Sociales*, 53(1), 42-48. Recuperado de http://cms.colegiomedico.cl/Magazine%5C2013%5C53%5C1%5C53_1_5.pdf





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Smith, M., Higgs, J. y Ellis, E. (2008). Factors Influencing Clinical Decision Making [Factores que influncian la toma de decisiones clínicas]. En J. Higgs, M. Jones, S. Loftus y N. Christensen (Eds.), *Clinical Reasoning in the Health Professions [Razonamiento clínico en profesiones de la salud]* (3ª ed., pp. 89-100). Imprint: Butterworth Heinemann.
- Stanciu, D., Orban, I. y Bocos, M. (2011). Applying the Multiple Intelligences Theory into Pedagogical Practice. Lessons from the Romanian Primary Education System [La aplicación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en la Práctica Pedagógica. Lecciones del Sistema de Educación Primaria Rumano]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, 92-96. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.040>
- Sternberg, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence [La teoría de la inteligencia exitosa]. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28439202>
- Sulaiman, T., Abdurahman, A. R. y Rahim, S. S. A. (2010). Teaching Strategies Based on Multiple Intelligences Theory Among Science and Mathematics Secondary School Teachers [Estrategias de enseñanza de las ciencias y la matemáticas de profesores de secundaria, basadas en la teoría de las inteligencias múltiples]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8, 512-518. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.070>



Cómo citar este artículo en APA:

Barraza-López, R. J. (Setiembre-Diciembre, 2015). ¿Talento o talentos?: Concepciones de excepcionalidad intelectual y algunas de sus implicancias en el proceso educativo. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.17>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo “Como citar el artículo” en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

