

# ¿De qué modo somos inteligentes? Resultados para pensar la educación

DAIANA-YAMILA RIGO Y DANILO DONOLO

Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba (Argentina)



## Resumen

*Decir que alguien es más inteligente que otro o decidir quién es inteligente son aspectos que se han convertido en debates reiterados tanto de especialistas como de legos a falta de acuerdos para encontrar una definición que incluya la diversidad de cualidades que se predicán de inteligencia o de ser inteligente. El hecho de que tengamos distintas capacidades cognitivas nos obliga a considerarlas en las propuestas educativas y desarrollarlas en los alumnos respetando las individualidades. El estudio que presentamos analiza los perfiles intelectuales de alumnos de nivel medio y los contextos que se presentan como promotores de diversas habilidades cognitivas. La investigación se divide en dos etapas. La primera etapa pretende mostrar la diversidad de inteligencias que coexisten en un grupo particular de alumnos de secundaria y los estudiantes con talentos específicos. La segunda etapa tiene el propósito de desvelar qué contextos permiten el despliegue y la expresión de las potencialidades de los alumnos con talentos. Los resultados indican que cada alumno exhibe un perfil intelectual singular. Asimismo, se encuentra que algunos contextos extracurriculares son ámbitos que se definen como promotores de habilidades cognitivas, artísticas y sociales.*

**Palabras clave:** Inteligencias múltiples, perfiles intelectuales, contextos educativos, actividades extracurriculares.

# In which way are we intelligent? Results for thinking about education

## Abstract

*Saying that someone is more intelligent than another or deciding who is intelligent are issues that have turned into repeated debates both by specialists and laypersons in the absence of agreement in finding a definition that includes the diversity of qualities that commonly define intelligence or being intelligent. The fact that we have different cognitive capabilities compels us to consider them in educational proposals and to develop them in students respecting their individual differences. The present study analyses the intellectual profile of secondary school students and the contexts that promote different cognitive capabilities. The research study is divided into two phases. The first phase seeks to show the diversity of intelligences that coexists in a particular group of secondary school students and their specific talents. The second phase has the purpose of revealing which contexts allow the development and expression of the potential of talented students. The results indicate that each student exhibits a unique intellectual profile. Furthermore, it was found that some extracurricular contexts and environments can act as catalysts for the development of cognitive, artistic and social abilities.*

**Keywords:** Multiple intelligences, intellectual profile, educational contexts, extracurricular activities.

*Correspondencia con los autores:* Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Ruta 36, Km. 601. C.P. 5800. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. E-mails: daianarigo@hotmail.com - donolo@hum.unrc.edu.ar  
*Original recibido:* 27 de julio de 2010. *Aceptado:* 14 de diciembre de 2010.

## INTRODUCCIÓN

“Una mañana, estando el pequeño niño en la escuela, su maestra dijo: Hoy vamos a hacer un dibujo. Qué bueno— pensó el niño, a él le gustaba mucho dibujar, él podía hacer muchas cosas: leones y tigres, gallinas y vacas, trenes y botes. Sacó su caja de colores y comenzó a dibujar. Pero la maestra dijo: — Esperen, no es hora de empezar, y ella esperó a que todos estuvieran preparados. Ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar flores. ¡Qué bueno! — pensó el niño, — me gusta mucho dibujar flores, y empezó a dibujar preciosas flores con sus colores. Pero la maestra dijo: — Esperen, yo les enseñaré cómo, y dibujó una flor roja con un tallo verde. El pequeño miró la flor de la maestra y después miró la suya, a él le gustaba más su flor que la de la maestra, pero no dijo nada y comenzó a dibujar una flor roja con un tallo verde igual a la de su maestra. *La situación se repitió una y otra vez [...]* Y muy pronto el pequeño niño aprendió a esperar y mirar, a hacer cosas iguales a las de su maestra y dejó de hacer cosas que surgían de sus propias ideas.

Ocurrió que un día, su familia, se mudó a otra casa y el pequeño comenzó a ir a otra escuela. En su primer día de clase, la maestra dijo: Hoy vamos a hacer un dibujo. Qué bueno pensó el pequeño niño y esperó que la maestra le dijera qué hacer. Pero la maestra no dijo nada, sólo caminaba dentro del salón. Cuando llegó hasta el pequeño niño ella dijo: ¿No quieres empezar tu dibujo? Sí, dijo el pequeño ¿qué vamos a hacer? No sé hasta que tú no lo hagas, dijo la maestra. ¿Y cómo lo hago? — preguntó. Como tú quieras contestó. ¿Y de cualquier color? De cualquier color dijo la maestra. Si todos hacemos el mismo dibujo y usamos los mismos colores, ¿cómo voy a saber cuál es cuál y quién lo hizo? Yo no sé, dijo el pequeño niño, y comenzó a dibujar una flor roja con el tallo verde”. La historia escrita por Helen Buckley (2007, p. 1) pone de manifiesto hasta donde se compromete la educación de nuestros niños.

Con el mismo carisma Schank (2010) atiende sobre los objetivos educativos postulando que la idea no es que todos hagan lo mismo, sino que cada uno pueda escoger qué aprender. Punset (2010) en la revista *Redes para la Ciencia*, anota la importancia de cultivar nuevas competencias educativas “educar el corazón no significa dejar de lado la mente o descartar los contenidos académicos” (p. 62), lo que insinúa con esta frase, es que el mundo cambia y las habilidades que necesitaremos serán otras, la inteligencia social y emocional se volverán clave en una sociedad globalizada.

Puesto que la sociedad con la que nos enfrentamos hoy en día parece demandar de nuevas habilidades, capacidades para hacer frente a un futuro que se avecina impredecible, de manera que algunas ocasiones lo hacen necesario: las nuevas formas de acceder al conocimiento, el auge de la educación a distancia, el uso de las TIC, los recursos no formales de educación; se atienden a nuevos desarrollos que delimitan algunos puntos a tener presentes cuando de educar la mente se trata.

A propósito, Robinson y Aronica (2010) plantea algunas ideas muy interesantes. Preguntarse cuánto se es de inteligente, pasa a segundo plano cuando alegamos que la inteligencia es heterogénea, dinámica y peculiar, por lo que tiene sentido preguntarnos de qué modo somos inteligentes.

Retomando lo planteado por Robinson y Aronica (2010) consideramos que la inteligencia es heterogénea, múltiple y diversa, sin importar el adjetivo que empleemos, estamos diciendo que no se limita a la capacidad de hacer razonamientos verbales y matemáticos, hay otras formas en las que también se expresa nuestra inteligencia, muestra de ello es la existencia del ballet, el arte, etc. Si pensamos que la inteligencia sólo se expresa en un sólo lenguaje como lo plantean los *mentales* (Gardner, 2004, p. 43), estamos limitando las posibilidades de las personas para encontrar su potencial. Está claro que *¡No todos estamos cortados con la misma tijera!*, la expresión sugiere que los talentos que desarrolla cada individuo se imprimen en determinados perfiles intelectuales, en combinación de dos o más inteligencia, que demandan tratamientos y enfoques educativos alternativos al corte tradicional con tendencias a la homogeneización.

La inteligencia es dinámica e interactiva. Cada vez que realizamos alguna actividad, dependiendo de su índole, ponemos en acción determinadas partes de nuestro cerebro. Así mismo, la inteligencia es peculiar, cada persona es singular. Gardner (1983) plantea la existencia de ocho inteligencias, todos las poseemos en diferente medida y las utilizamos de manera diversa, ello depende del perfil de habilidades configurado por inteligencias dominantes y latentes.

Sin embargo, algunas limitaciones encontradas en los contextos educativos formales para cultivar los múltiples talentos, se relaciona con el principio de jerarquización de materias del currículo (Csikszentmihalyi, 1998; Robinson y Aronica 2010). Recordemos si no la enseñanza de nivel medio que tuvimos los de nuestra generación en los albores de los años '50. Muchas horas de matemática y lenguaje, algo de idiomas, poco de geografía, historia, y muy poquitas horas de educación física y de actividades prácticas de arte, pintura o dibujo. Sobre estas últimas actividades la atención y su representación en el currículum tuvieron y tienen poca preeminencia en los contextos educativos occidentales. Los resultados del estudio realizado por Shernoff, Knauth y Makris (2000) marcan esta tendencia en estudiantes Americanos; encuentran que un poco más de la mitad –55% del tiempo escolar– está dedicado a clases académicas, incluyendo matemática, historia, ciencia, estudios sociales y lenguaje. Y en líneas generales el 12% del tiempo de los estudiantes en el colegio está dedicado a clases no académicas tales como educación física, arte, educación vocacional y salud. Aunque desconcertante *¡Cerramos puertas en vez de abrirlas!*, en el sentido de creación de espacios para el despliegue de potenciales talentos que no tienen ocasión de expresión en ámbitos formales pero que de manera paulatina van encontrando contextos para su desarrollo en diversos tipos de actividades extracurriculares abriendo puertas para su formación.

En suma, una contrariedad se avecina, una mente plural y una escuela que apuesta al estilo uniforme. En la investigación que presentamos, atendemos a ambos aspectos, avanzando sobre diversos perfiles de inteligencias definidos por Gardner en la teoría de las Inteligencias Múltiples y algunos contextos específicos de expresión que se discuten en la primera parte del trabajo, para luego presentar los estudios realizados. El primer estudio analiza los perfiles intelectuales presentes en estudiantes de nivel medio, así como la presencia de talentos en dominios específicos y la relación entre las inteligencias, nos centramos en las ocho inteligencias múltiples reconocidas por Gardner (1983). El segundo estudio avanza en relación a los contextos de aprendizaje extracurriculares, como experiencias óptimas de construcción de habilidades y conocimientos, analizamos el desarrollo de talentos presentes por perfil intelectual en los estudiantes de nivel medio.

### Contextos extracurriculares... Hay mucho por descubrir!

Los nuevos estudios desde la Psicología de la Educación están resaltando que los contextos de aprendizaje y conocimiento son variados. Aprender tiene lugar dentro y fuera de las aulas (Rinaudo, 2009; Rinaudo y Donolo, 2000). Las investigaciones consideran a los contextos educativos en un sentido más amplio, no sólo en sentido de instrucción. Apuestan a la importancia de atender a las interacciones que se establecen entre las personas, los recursos y las herramientas que el entorno brinda para construir los saberes y desarrollar habilidades.

Dentro de esta nueva línea de trabajo, se considera que el colegio, como institución encargada de transmitir ciertos conocimientos desde una perspectiva tradicional del mismo, es sólo una forma en la que se presentan estos contextos educativos. Hoy se apuesta a nuevas configuraciones que posibilitan nuevos despliegues, hablamos de las actividades extracurriculares que motivan otros aprendizajes y potencian otro tipo de mentes e inteligencias y enfatizan la noción de conocimiento situado y distribuido en el contexto de aprendizaje.

8 *Cultura y Educación*, 2012, 24 (1), pp. 5-15

Asimismo, algunos autores consideran que aprender más allá de las paredes del aula, no es algo nuevo que podamos decir, el aprendizaje implícito que realizamos en las tareas del día a día, se remonta a algún tiempo atrás. El rescate de este aporte, lleva a pensar al aprendizaje como un proceso que tiene lugar en contextos particulares, diversos y a través de actividades específicas (Rinaudo y Donolo, 2000).

Se considera además que, una mayor riqueza y variedad de entornos de aprendizaje posibilitan nuevos aprendizajes y mejores, no sólo se presentan los contextos formales como instancias de desarrollo de habilidades cognitivas, sino además los contextos no formales de educación potencialmente fructíferos (Rinaudo, 2009). Si entendemos que las personas funcionan de acuerdo a un cierto entorno, pensamos que cada contexto permite desarrollar determinadas aptitudes e intereses. En esta perspectiva, Perkins (1996) plantea que los recursos físicos, sociales y simbólicos que se hallan fuera de la persona, participan no sólo como fuente de suministro y receptor de productos, sino como vehículo del pensamiento.

En la perspectiva del planteamiento de nuevos contextos para aprender que venimos realizando Shernoff y Csikszentmihalyi (2009) los caracterizan como ambientes de aprendizajes óptimos donde los sujetos están comprometidos y mencionan que las tareas que tienen lugar en éstos se definen en una doble dimensión interrelacionada: intensidad académica y respuesta emocional positiva. Las actividades, por un lado, son desafiantes y relevantes teniendo un fuerte impacto en la atención, concentración e intereses de los estudiantes; y por otro lado, la experiencia está asociada a altos niveles de motivación, disfrute y habilidades.

Los resultados de diversas experiencias acuerdan sobre algunas dimensiones positivas de los contextos extracurriculares. Por un lado, se encuentra que los programas educativos que tiene lugar fuera de los contextos formales de educación que incluyen actividades de enriquecimiento académico, atletismo, artes, han sido asociados a niveles elevados de compromiso, desafío, disfrute, motivación intrínseca e iniciativa en adolescentes, con implicancias positivas en el desarrollo (Mahoney, Larson, Eccles y Lord, 2005; Shernoff y Vandell, 2007).

Por otro lado, el estudio realizado por Mahoney, Cairo y Farmer (2003) concluye que los contextos de actividades extracurriculares actúan como promotores de competencias interpersonales e iniciativas personales. Los adolescentes establecen relaciones positivas con sus pares y desarrollan menos comportamientos agresivos, así mismo, adquieren habilidades y recursos para llegar a sus metas personales de logro. Marcan como característica acentuada el hecho de que sea una actividad estructurada, de participación voluntaria, desafiante, orientada por un adulto y continuada en el tiempo.

Otra dimensión resaltada en la literatura especializada indica que las actividades que acontecen en contextos externos a la escuela, permiten la construcción y desarrollo de importantes competencias, ofrecen oportunidades para aprender habilidades sociales, emocionales, psicológicas, intelectuales y físicas; así mismo, incrementan la autoestima y la autoeficacia (Shernoff y Csikszentmihalyi, 2009). Además se propone, que las habilidades y las inteligencias a desarrollar se relacionan tanto a la calidad como a los contenidos de los programas educativos. (Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003; Mahoney *et al.*, 2005; Rigo, de la Barrera y Donolo, 2009).

Adicionalmente a los estudios mencionados, consideramos que participar en contextos y actividades extracurriculares marca una instancia para descubrir y potenciar talentos, inteligencias y habilidades que no guardan la misma relevancia en otros contextos formales de educación. En consideración de lo planteado, Perkins (1996) atiende a estas experiencias y considera que los procesos cognitivos no se construyen en la mente del sujeto —no es una acción solista—, su desarrollo acontece en las relaciones dinámicas con el entorno, las herramientas y recursos disponibles. Subrayamos la importancia de atender a las características del entorno de aprendizaje y los modos de considerar los aprendizajes de los sujetos.

En síntesis, comprometernos con la educación de las inteligencias múltiples comprende de crear espacios de actividades auténticas, promover ambientes educativos que sean reconocidos y usados por los estudiantes. De lo contrario, los sujetos no se verán motivados a participar en ellas y a considerarlas como un espacio más de aprendizaje. *¡Desarrollar la inteligencia, es crear nuevas zonas de aprendizaje!*

## ESTUDIO I

### Método

El estudio I se inscribe en el paradigma cualitativo-descriptivo, tendiente a satisfacer la hipótesis de que es posible detectar tempranamente y en la escuela, aptitudes y competencias en los estudiantes. El aporte de técnicas correlacionales especificarán la asociación entre las inteligencias. Así, nos proponemos estudiar los perfiles intelectuales de alumnos de nivel medio para conocer cómo se presentan en los contextos educativos formales de educación y descubrir la presencia de talentos específicos. Analizamos las inteligencias presentes en los estudiantes, y las relaciones entre inteligencias. El estudio se llevó a cabo con 148 alumnos de nivel medio de la Ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), que concurren a escuelas públicas y privadas. El 43.2 % de los participantes del estudio son de género femenino. Los adolescentes tienen edades entre 12 y 18 años.

Para recolectar los datos, y conocer los perfiles intelectuales utilizamos el cuestionario MIDAS-Adolescentes (*Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales-Teen*) que evalúa las inteligencias múltiples (Shearer, 2007). El MIDAS es un cuestionario de autoinforme que tiene como finalidad apreciar el perfil intelectual en ocho áreas o dominios: musical, espacial, cinestésica, naturalista, lógico-matemático, lingüístico, intrapersonal e interpersonal. La prueba consta de 119 ítems, a partir de los cuales el sujeto debe elegir su respuesta seleccionando 1 opción de las 7 brindadas en formato Likert. La pauta para interpretar las respuestas de los sujetos son cinco categorías: muy alto (100-80); alto (79-60); moderado (59-40); bajo (39-20) y muy bajo (19-0), ofreciendo dos modalidades de interpretación: 1) Procedimiento de Frecuencia: permite conocer qué porcentaje de alumnos tienen perfiles de muy bajo a muy alto en cada inteligencia; y 2) Procedimiento Descriptivo: da a conocer la media y desviación estándar para cada inteligencia y permite identificar qué inteligencia es más fuerte y más débil en el grupo total. Para responder a nuestros objetivos y a los efectos de mostrar la distribución de perfiles intelectuales en la muestra estudiada, elegimos utilizar la primera modalidad de interpretación.

El contexto de evaluación se definió en las escuelas, previa autorización de directivos y docentes. Se informa acerca de los objetivos de la investigación, el tratamiento y confiabilidad de los datos. Si bien la participación revistió el carácter de voluntaria todos los alumnos presentes participaron libremente. La administración fue grupal en una sesión de 50 minutos.

La administración, corrección e interpretación del instrumento se realizó conforme a las pautas establecidas en el manual del MIDAS. A partir de los datos provistos por las estadísticas descriptivas, y estudios de correlación, la variable inteligencias quedó definida por los valores para los sujetos en las ocho inteligencias antes descritas.

Para el análisis de datos se utilizó estadística descriptiva, análisis de frecuencia, para conocer el número de caso por escala de inteligencia en cada categoría de puntuación; nos interesa saber en qué grado (de bajo a alto) se presentan los ocho tipos de perfiles intelectuales de los alumnos de nivel medio estudiados. Así mismo se busca reconocer aquellos que se alejan de la media y sobresalen por encima del promedio, considerando la presencia de un posible talento. También para confirmar la interrelación entre varias inteligencias necesarias para desarrollar talentos específicos, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson, considerando la interdependencia entre múltiples habilidades cognitivas para desarrollar competencia en diversos dominios académicos, artísticos y sociales.

## Resultados

Los resultados muestran el porcentaje de alumnos que revelan perfiles intelectuales de muy bajos a muy altos en cada escala de inteligencia. Se espera que los perfiles intelectuales de los sujetos sean heterogéneos y peculiares a cada uno, definidos por lo menos por dos o tres inteligencias más delimitadas. En la tabla I, se observa el porcentaje de alumnos que se ubican en cada categoría, notamos que la mayoría se sitúa entre las dimensiones bajo a moderados en cada inteligencia, y pocos son los que se delimitan en perfiles altos o muy altos en cada inteligencia, a excepción de las inteligencias sociales, lo que marca cierta singularidad y habla de perfiles intelectuales distintivos y diversos dentro del grupo.

TABLA I  
*Porcentajes de incidencia baja, moderada y alta para cada tipo de inteligencia en 148 sujetos*

Inteligencias	Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	Totales
Musical	6.8%	39.2%	31.8%	18.2%	4.1%	100%
Espacial	19.6%	37.8%	29.7%	8.8%	4.1%	100%
Cinestésica	7.4%	34.5%	42.6%	15.5%	0.0%	100%
Naturalista	5.4%	27.7%	39.9%	23.6%	3.4%	100%
Lógica-matemática	7.4%	40.5%	35.1%	16.9%	0.0%	100%
Lingüística	3.4%	35.8%	43.2%	15.5%	2.0%	100%
Interpersonal	2.0%	18.9%	50.0%	25.7%	3.4%	100%
Intrapersonal	1.4%	31.1%	42.6%	20.3%	4.7%	100%

Sobresale en los resultados que los alumnos no necesariamente presentan perfiles altos en las habilidades dominantes y de mayor jerarquía en el currículo escolar. El porcentaje de alumnos que tiene perfiles altos en las habilidades académicas no es elevado. Los resultados son representativos para el grupo en general, sin embargo, notamos que algunos alumnos se ubican en un extremo obteniendo puntuaciones altas y muy altas en algunas inteligencias, lo que marca la presencia de talentos en cada dominio de inteligencia. Por lo tanto, las distintas inteligencias están presentes en los sujetos pero con relevancias distintas.

En un análisis de correlaciones, como se observa en la tabla II, se encontró que algunas las inteligencias guardan relación entre sí, a un nivel significativo, lo que estaría indicando que los estudiantes del grupo estudiado, poseen perfiles definidos en dos a tres inteligencias. Además, confirma que los aprendizajes y el desarrollo de experticia en un campo disciplinar específico requieren de más de una inteligencia para su construcción.

TABLA II  
*Correlaciones de Pearson entre distintos tipos de inteligencias múltiples para 148 sujetos*

Escalas	Musical	Cinestésica	Lógica-Matemática	Espacial	Lingüística	Interpersonal	Intrapersonal
Cinestésica	.456**	1					
Lógica-Matemática	.176*	.386**	1				
Espacial	.497**	.452**	.370**	1			
Lingüística	.635**	.469**	.400**	.538**	1		
Interpersonal	.475**	.491**	.228**	.490**	.659**	1	
Intrapersonal	.465**	.537**	.541**	.528**	.612**	.579**	1
Naturalista	.199*	.280**	.519**	.413**	.351**	.253**	.431**

\*\*Correlaciones significativas al nivel de 0.001 (bilateral)

\*Correlaciones significativas al nivel de 0.05 (bilateral)

## ESTUDIO II

### Método

El segundo estudio se inscribe en el paradigma descriptivo exploratorio, para el estudio de un subgrupo muestral no probabilístico de estudiantes con altas cualidades intelectivas medidas. Así considerando los perfiles extremos de alumnos que destacan en algunas inteligencias, y considerando que los contextos de aprendizaje son amplios y variados diseñamos un análisis para comprender la relación entre perfiles intelectuales y contextos para su desarrollo. La hipótesis del estudio fue conocer si los perfiles de inteligencias de los alumnos talentosos en áreas específicas tienen posibilidad de desarrollarse en el contexto de la institución educativa o en contextos externos a ella, buscamos saber si estos alumnos realizaban tareas extracurriculares. Si estamos en presencia de sujetos con talento en diversos dominios esperamos encontrar contextos para su expresión y su desarrollo.

El análisis se llevó a cabo con 27 alumnos, previamente valorados con el MIDAS en el Estudio I, seleccionados por obtener perfiles altos en dos o más inteligencias –para la selección de los casos extremos, se realizó un análisis exploratorio para conocer qué sujetos presentaban perfiles altos, por encima del percentil 75, en determinadas inteligencias– Se usó una entrevista semi-estructurada para comprender tres aspectos, definidos por los objetivos: 1) intereses y preferencias, 2) asistencia a clubes, escuelas de arte, música, academias, colegio de danza, decoración, gimnasia, etcétera, y 3) percepción de las habilidades propias.

### Resultados

Se esperaba encontrar que los alumnos que tuvieran perfiles intelectuales sobre el percentil 75 en algunas de las ocho inteligencias definidas por Gardner (1983) realizarán actividades extracurriculares que permitieran desarrollar y potenciar habilidades en dominios particulares del saber. Algunos resultados de la investigación se refieren a este aspecto.

#### *¿Contextos para construir inteligencias?*

Los estudiantes entrevistado reconocen que las actividades que tienen desarrollo al interior del aula se presentan poco desafiantes a sus intereses, resaltan que son actividades que demandan atención, concentración, tiempo de estudio y dedicación, pero no son interesantes, *“estudiamos para aprobar”*, *“No le doy mucha importancia al colegio”*.

Apreciamos que las características de las actividades del contexto aula son caracterizadas por altos niveles de desafío y concentración pero bajos niveles de motivación e interés. Las experiencias óptimas de aprendizajes se construyen a partir de la confluencia de ambos aspectos, las actividades auténticas y significativas combinan equilibradamente exigencia y compromiso interno por parte de los estudiantes, aspecto que es resaltado por los alumnos que participan de actividades extracurriculares en áreas tales como el deporte, la música, el arte gráfico, el baile y el teatro.

En realidad, más que un compromiso intrínseco por las tareas escolares, los aprendizajes de los estudiantes están orientados a metas externas, a resultados y rendimientos, no hay una valoración de las materias en sí mismas y de la importancia de su aprendizaje para construir nuevas realidades, significados, sentidos, desarrollar competencias y habilidades *“en las materias rindo con lo que me piden... en casa”*. Una orientación más interna se produce cuando los alumnos eligen tareas que los motivan y los enriquecen en el desarrollo de nuevas habilidades.

Las escuelas siempre han sido selectivas en relación con los usos de la mente que cultivan: qué usos deben considerarse básicos, cuáles uniformes, cuáles son responsabilidad de las escuelas y cuáles son responsabilidad de otros, *“el sistema educativo trabaja más el aspecto cognitivo que el social y afectivo, y el pensamiento convergente más que el diver-*

12 *Cultura y Educación*, 2012, 24 (1), pp. 5-15

gente” (Loewy, Bronson y Merryman, 2010, p. 34). Para promover cambios educativos, no sólo tenemos que prestar atención a estas selectividades, sino trazar pequeñas innovaciones simbólicas, como crear un club de ajedrez, de ballet en la escuela (Bruner, 1997). El punto es ir más allá de aspectos técnicos y físicos edilicios, es apostar a un cambio creando nuevas posibilidades de cultivar otras mentes e inteligencias en el contexto escolar, atendiendo a las especificidades y expresiones de los que se están formando para un futuro que aún se torna desconocido.

*Cuando aprender nos compromete*

Participar en actividades extracurriculares no es un requisito para concluir los estudios de nivel medio. La participación en estos contextos se produce por la motivación e interés que los alumnos tienen en las actividades que se presentan y por el disfrute de ellas.

Los hilos que entretujan las relaciones entre sujetos y contextos son complejos y audaces, singulares y variados. Cada persona construye en esa interacción contextos particulares para cultivar las ocasiones de desarrollo de talentos en entornos apropiados de heterogéneas maneras. La creación de contextos es un proceso activo, que entrelaza diversas fuentes de influencia, los vínculos entre la persona, las demandas y propósitos de la tarea y las herramientas materiales y simbólicas que pasan a ser objeto de interés (Rinaudo, 2009). El discurso de los alumnos entrevistados, dice, participamos porque nos comprometemos, nos sentimos competentes, nos gusta y nos permite aprender. Los estudiantes están inmersos en el estado de *fluir* descrito por Csikszentmihalyi (1998) como el resultado de la combinación de alto desafío y profunda capacidad, el compromiso por una tarea está acompañado de alto niveles de concentración, disfrute e interés.

Las actividades que realizan fuera del aula, de la escuela, están en relación a sus perfiles intelectuales. En general se presentó una tendencia que vincula el tipo de actividad extracurricular y el perfil intelectual desarrollado. En el contexto de los perfiles artísticos, en el dominio cinestésico, se encontró que el grupo entrevistado con potencial en el área asistía a clubes de fútbol, rugby, escuela de ballet, danzas árabes, natación y gimnasia de competencia; en el campo del perfil espacial los estudiantes con talento concurrían a clase de dibujo, costura, collage, fotografía, teatro; en relación a los alumnos con potencial en música, tomaban clase en el conservatorio. Con respecto a perfiles más académicos, de tipo lingüístico y lógico-matemático, los estudiantes cursan estudios de una segunda lengua como inglés, toman cursos de manejo de tecnología y de ajedrez. Por último, en relación al perfil naturalista los alumnos entrevistados con talento asistían a cursos de jardinería. La peculiaridad de esta apreciación delimita que concurren a estos contextos porque tienen talentos específicos y a la vez, les gusta hacer lo que hacen.

Esta caracterización que encontramos en los estudiantes que asisten a contextos extracurriculares de educación ha sido estudiada por Robinson y Aronica (2010) quien afirma que el Elemento, en función de la inteligencia, es el punto donde confluyen las cosas que encantan hacer, como espacio de encuentro entre las aptitudes naturales y las inclinaciones personales; no existe una fórmula rígida. El Elemento es distinto en cada persona, tiene dos características principales, y hay dos condiciones para estar en él. Las características son: capacidad y vocación. Las condiciones son: actitud y oportunidad. Características y condiciones parecen, tal y como lo indican los resultados de la presente investigación, interrelacionarse de manera recíproca cumpliendo roles igualmente importantes para el desarrollo de talentos específicos, no sólo se necesita de talento sino espacios para su expresión y viceversa.

Cuando estamos a gusto en un contexto de aprendizaje también se presenta la posibilidad de ser más creativos en un dominio. Una alumna que participa en talleres de costura, nos dice “*fundamentalmente que a partir de un trozo de tela uno puede crear y transformar y llegar a algo concreto, nuevo*”. En estos contextos los alumnos se alejan de la perspectiva de cumplir con la tarea solicitada y originan acciones para construir nuevos y mejores aprendizajes.



Los contextos extracurriculares, permiten que las actividades y aprendizajes desarrollados tengan un sello personal, no se esperan respuestas uniformes, se apuesta a lo divergente —esta caracterización está más presente en los estudiantes que se desenvuelven en tareas relacionadas a talleres de dibujo, costura, cocina, teatro y música—, las construcciones se producen desde la experiencia que brinda el contexto de interacción entre el sujeto, sus motivaciones, talentos y recursos físicos, sociales y simbólicos. Aquí se pone de manifiesto el postulado perspectivista, la creación de significados de cualquier hecho, proposición o encuentro es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye, entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras (Bruner, 1997).

En síntesis, participar en diversos contextos extracurriculares, como escuela de danzas, teatro, clubes de fútbol, tenis, gimnasia, natación, talleres de costura, escuela de canto, de dibujo, como han sido reportado por los alumnos entrevistados, promueve no sólo los talentos y brinda una posibilidad para su desarrollo, sino que además aumenta el compromiso de los alumnos con sus intereses y habilidades.

#### *Aprendizaje interrelacional y habilidades interpersonales*

La presencia de perfiles altos a moderados (con una  $M = 59.2$  para la inteligencia interpersonal y una  $M = 55$  para la inteligencia intrapersonal, siendo que el grupo de 148 alumnos participantes del Estudio I obtuvo una  $M = 50$  para la primera y una  $M = 45$  para la segunda respectivamente) en la inteligencia interpersonal e intrapersonal es una característica que se presenta en los alumnos entrevistados que asisten a diversas actividades extracurriculares. Eccles *et al.* (2003), Mahoney *et al.* (2005) y Mahoney *et al.* (2003) consideran que este tipo de actividades tienden a favorecer el desarrollo de las habilidades personales.

Así mismo, como ya hemos mencionado los contextos extracurriculares tienen la peculiaridad de estar orientados por un adulto y esto no es una cuestión menor, al diferenciarse del tiempo de ocio y presentarse como una instancia estructurada de formación, vinculada a capacidades cognitivas específicas, que tiene como guía a un tutor especializado que sirve de andamio en los aprendizajes. Esta caracterización tiene sus puntos fuertes. Primero, supone aceptar que el conocimiento y la construcción del mismo se producen en la interacción con otros y segundo que nuestras capacidades no son innatas y fijas. La Zona de Desarrollo Próxima definida por Luria, Leontiev y Vigotsky (1986) acuerda en esto al postular que los aprendizajes no se dan de manera solista sino con el andamiaje de otro más competente, y mantiene vivo el nivel de desafío para seguir aprendiendo más allá del nivel inicial de las capacidades que cada sujeto exhibe, dimensión que se comparte tanto en contextos formales como no formales de educación.

Las manifestaciones de los alumnos entrevistados se corresponden con las investigaciones que reportan que durante las actividades extracurriculares y las actividades basadas en la comunidad, los jóvenes se favorecen del aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo, y experimentan un incremento de la comprensión hacia los otros (Shernoff, 2010). Así mismo, se ha observado en el estudio de Shernoff (2010) que los sujetos que participan en contextos extracurriculares tienen mejor ajuste psicosocial y habilidades sociales que los sujetos que no participan de actividades fuera del aula. El compromiso de formar parte de contextos no formales de educación de manera continua fomenta las relaciones entre pares y adultos (Robinson y Aronica 2010).

Los estudiantes destacan la importancia del tutor en sus aprendizajes, como andamio en sus trayectos formativos. Entre algunas de las funciones que destacan, está el hecho de reconocer o identificar los talentos; estimular el trabajo e incentivar a continuarlo; facilitar y dirigir el camino a trazar; y exigir a manera de desafiar para alcanzar las metas y objetivos (Robinson y Aronica 2010). Los mentores abren las puertas y se implican en el viaje, mostrando los pasos a seguir y guiando los aprendizajes.

Encontramos que las actividades extracurriculares como contextos de mediación e interrelación comprenden que el aprendizaje es intersubjetivo, es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras, cada cual de acuerdo a sus habilidades. Esta es una dimensión a rescatar al promover una dimensión social y emocional del aprendizaje. No sólo desarrolla las competencias interpersonales del sujeto, al sustentar un aprendizaje cooperativo; sino que ayuda a promover el conocimiento de sí mismo, de las capacidades y habilidades para trabajar en su desarrollo y potencialización. Son contextos de empoderamiento en el que los individuos construyen sus habilidades.

### Discusión

Se expresó, de la mano de Robinson y Aronica (2010), que la inteligencia es heterogénea, diversa y peculiar y que los contextos para su expresión son múltiples y variados. Las escuelas brindan un espacio curricular que cultiva habilidades en determinados campos del saber, más específicamente ponen su acento en las capacidades analíticas. La importancia dada a unas u otras materias limita muchas veces la expresión de otros intereses perteneciente a otros dominios.

También se marcó la existencia de nuevos ámbitos de formación y aprendizaje, los contextos extracurriculares, que se caracterizan por brindar espacios singulares para cultivar múltiples capacidades dependiendo de su especificidad. Valoran las aptitudes concretas dentro de una disciplina determinada.

Realizados los planteos iniciales, se analizó los perfiles intelectuales presenten en estudiantes de nivel medio, y se encontró que cada alumno se destacaba con sutilezas y matices en determinadas inteligencias, y se reconoció que las habilidades académicas no constituyen el estilo uniforme del grupo, sino que la muestra se mostró heterogénea en sus perfiles, con un predominio en las habilidades sociales. También se observó la presencia de perfiles altos y muy altos en algunas inteligencias, que denotaban la presencia de talentos en cada dominio intelectual; y así mismo, se apreció las relaciones entre inteligencias que reafirman la idea de múltiples inteligencias en un sujeto configuradas de manera peculiar y puestas en juego en una actividad como ha sido propuesto por Gardner (1983).

En un segundo estudio, se vio que los alumnos, que presentan perfiles extremos, por encima del percentil 75, participan en un abanico de actividades extraescolares en relación a sus perfiles intelectuales. El grupo de alumnos entrevistados aprecian configuraciones espaciales que se presentan como promotoras de competencias peculiares. Así mismo, se concluyó, que los contextos de aprendizajes son amplios, en este sentido, se puede decir que la educación va más allá de la escolarización, cada ámbito ofrece diferentes posibilidades y alternativas igualmente válidas.

Se advirtió una relación entre perfil intelectual, desarrollo de talentos y actividades extracurriculares. Además, se encontró que para cada dominio de habilidades cognitivas se configuran espacios para su potencialización y a la vez los alumnos que tienen talentos específicos concurren a éstos. Si aceptamos como promisoría lo posición de la mayoría de los estudiosos de la creatividad como Csikzentmihalyi (1998) , Alonso Monreal (2000), Runco (2007) y Amábile (1996) que los ambientes ricos y variados a los que los sujetos tienen accesos fomentan el desarrollo de competencias así como el pensamiento divergente, entonces podemos asumir y postular que la asistencia a tales contextos enriquece no sólo las habilidades de los estudiantes en sus áreas de talento sino fundamentalmente acrecienta sus intereses, sus relaciones interpersonales, la creatividad y el nivel de motivación al sentirse implicados y comprometidos.

Lo interesante de estos contextos, es que rescatan lo que autores como Punset (2010) y Schank (2010), expertos en educación están planteando como nuevas líneas de acción en la educación de hoy y de mañana, cultivar múltiples habilidades, y como lo expresa Buckley, la clave está en salvar las individualidades ¿cómo voy a saber cuál es cuál y quién lo hizo? (2007, p. 1).

Por último, la investigación presentada deberá complementarse con nuevos estudios que añadan otros niveles educativos y otras metodologías para comprender más profundamente la temática. No obstante, los resultados son significativos y aportan líneas para pensar la educación del futuro y tender puentes para enriquecer los contextos educativos en términos de potenciales a desarrollar atendiendo a la diversidad que caracteriza a la mente y que son imprescindibles para la sociedad que estamos educando. Algunas alternativas para crear puentes entre contextos formales y no formales, se concretan en la creación de talleres específicos al interior de las instituciones educativas para crear posibilidades conjuntas de descubrir y desarrollar talentos.

## Referencias

- ALONSO MONREAL, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- AMABLE, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder: Westview Press.
- BUCKLEY, H. (2007). El niño. En <http://aulamagica2006.blogspot.com/2007/05/un-nio-helen-buckley.html>. Consultado el 04 de octubre de 2010.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- ECCLES, J., BARBER, B., STONE, M. & HUNT, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865-889.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiples intelligences*. Nueva York: Basic.
- GARDNER, H. (2004). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- LOEWY, M., BRONSON, P. & MERRYMAN, A. (2010). La Crisis Creativa. *Newsweek*, Julio, 33-37.
- LURIA, A., LEONTIEV, A. & VIGOTSKY, L. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- MAHONEY, J., CAIROS, B. & FARMER, T. (2003). Promoting Interpersonal Competence and Educational Success Through Extracurricular Activity Participation. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 409-418.
- MAHONEY, J., LARSON, R., ECCLES, J. & LORD, H. (2005). Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. En J. Mahoney, R. Larson & J. Eccles (Ed.), *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-Schools and Community Programs* (pp. 3-22). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PERKINS, D. (1996). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- PUNSET, E. (2010). *Revista Redes para la ciencia*. Edición N° 3. Oviedo: Nobel Audiovisual, S.L.
- RIGO, D., DE LA BARRERA, M. L. & DONOLO, D. (2009). Escafandras y mariposas: Contextos estimulantes para innovar. *Revista Digital Universitaria* [en línea] 10 (11), 1-11. <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art75/int75.htm> [Consultada: 17 de noviembre de 2009].
- RINAUDO, C. (2009). Investigación educativa. Ideas para pensar nuevos vínculos con la docencia. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 4 (3), 1-14.
- RINAUDO, M. C. & DONOLO, D. (2000). Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje. En B. Guerci de Siufi (Comp.), *Pensando la Universidad*. (pp. 105-150). Jujuy: Editorial UNJU y Red de Editoriales de Universidades Nacionales.
- ROBINSON, K. & ARONICA, L. (2010). *El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambio todo*. Buenos Aires: Grijalbo.
- RUNCO, M. (2007). *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice*. San Diego: Academic Press.
- SCHANK, R. (2010). En la educación, el objetivo no deben ser las notas de los exámenes, sino la felicidad. *Revista Redes para la Ciencia*, 3, 16-21.
- SHEARER, B. (2007). *The MIDAS: A professional manual*. Kent, OH: Research and consulting Inc.
- SHERNOFF, D. (2010). Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3-4), 325-337.
- SHERNOFF, D. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2009). Flow in Schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. En R. Gilman, E. Huebner & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 131-145). Nueva York: Routledge.
- SHERNOFF, D., KNAUTH, S. & MAKRIIS, E. (2000). The quality of classroom experiences. En M. Csikszentmihalyi & B. Schneider (Eds.), *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work* (pp. 122-145). Nueva York: Basic Books.
- SHERNOFF, D. & VANDELL, D. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 891-903.