

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA



TESIS DE GRADO
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO DEL
CENTRO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA “BENITO
JUÁREZ”

POR: ANA GLORIA LANCHIPA ARO
TUTORA: Msc. ALIDA ROCSANI HUAMAN VALDEZ

LA PAZ – BOLIVIA
Octubre, 2017

RESUMEN

La problemática de la inteligencia ha sido una tema que desde hace tiempo atrás viene ocupando un lugar importante dentro del área de la psicología y la educación. Spearman, y Binet entre otros autores presentaron sus perceptivas y aportes a la ciencia sobre el constructo inteligencia y su forma de medirla. En ésta investigación se toma como referencia teórica a uno de los pioneros en el tema de inteligencias múltiples, Howard Gardner, quien se interesó por estudiar e indagar los tipos de inteligencias en las personas, presentando un panorama amplio sobre las características y los diferentes tipos de inteligencias de cada individuo. Este autor propone que la inteligencia se divide en 8 áreas, la lingüística, kinestésica, lógico - matemático, musical, visual espacial, intrapersonal, interpersonal, y naturalista.

De tal forma la presente investigación se llevó a cabo en el Centro De Educación Alternativa “Benito Juárez” sobre Inteligencias Múltiples y el Rendimiento Académico como variables a relacionar, de esta forma los resultados describen los tipos de inteligencias en los estudiantes y como estos se ven reflejados en su rendimiento académico. Los resultados pretenden aportar al conocimiento en primera instancia de los interesados (estudiantes) posteriormente profesores y claramente a la carrera de Psicología.

Se llegó a la conclusión de que si existe un grado de correlación media de 0, 5 puntos entre las variables de estudio (Inteligencias Múltiples y Rendimiento Académico) según la fórmula estadística de Spearman. De este modo se respondió a la formulación del problema de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente agradecer a Dios, por darme vida, por contar con una gran familia que me apoya en mis decisiones, por siempre cuidarme todos los días de mi vida, y sobre todo por ser mi más grande apoyo y esperanza en los momentos difíciles.

A mis padres, por todo lo que soy, por todo lo que tengo y lo que no, por ser una de mis más grandes motivaciones en la vida.

A la Universidad Mayor De San Andrés, por haberme abierto las puertas al conocimiento, por haber guiado mi formación académica durante estos cinco años de estudio. Por tal motivo siempre llevaré orgullosa el nombre de la U.M.S.A. en mis siguientes metas profesionales.

Al Lic. Marcos Fernández por haberme impulsado a este paso tan importante en mi vida, a mí tutora Msc. Alida Huaman, por su tiempo, guía, sabiduría y gran carisma para tratar a sus alumnos. A mi tribunal lector Lic. Adrián Cardozo y Lic. Carla Morales, por su guía, y gran aporte profesional en la revisión de mi trabajo de tesis.

INDICE

Resumen	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Introducción	iv

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Área Problemática	13
Problema De Investigación	15
Objetivos	18
Hipótesis	19
Justificación	20

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

HISTORIA DE LA INTELIGENCIA	28
Definiciones de inteligencia	30
HOWARD GARDNER Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	39
La inspiración de Gardner	40
El desarrollo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples	44
La inteligencia lingüística verbal	48
La Inteligencia Musical	50
La Inteligencia Lógico Matemática	52
La inteligencia Espacial	54
La Inteligencia Corporal-kinestésica	57
La inteligencia Interpersonal	61
La Inteligencia Intrapersonal	64
La Inteligencia Naturalista	66
La Inteligencia Existencial	67

Factores que influyen en la inteligencia	68
INTELIGENCIA EMOCIONAL	70
Fisiología De La Emociones	71
La naturaleza de la inteligencia emocional	72
RENDIMIENTO ACADÉMICO	73
Definiciones de rendimiento académico	74
Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico	76
Enfoque profundo	77
Enfoque superficial	78
Factores que influyen en el rendimiento académico	79
Factor institución educativa	80
Variable del docente	83
Factor familia y comunidad	85
LEY DE EDUCACIÓN 070 AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ	90
Bases, fines y objetivos de la educación	91
Características centrales de la nueva ley de educación	92
Disposiciones generales	92
Estructura del sistema educativo plurinacional	93
Subsistemas de educación regular	93
Educación inicial en familia comunitaria	93
Educación primaria comunitaria vocacional	93
Educación secundaria comunitaria productiva	93
(Objetivos de la Educación Regular).	94
Subsistema de educación alternativa y especial	94
Artículo 16. (Educación Alternativa y Especial).	95
Artículo 17. (Objetivos de educación alternativa y especial).	96
Artículo 18. (Reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias).	96
Artículo 19. (Educación Técnica - Humanística en Educación Alternativa y Especial).	96
Artículo 20. (Centros de Capacitación Técnica).	97

Artículo 21. (Educación Alternativa).	97
Artículo 22. (Estructura de la Educación Alternativa).	98
Artículo 23. (Educación de Personas Jóvenes y Adultas).	98
Artículo 24. (Educación Permanente no escolarizada).	98
EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DE PROCESOS EDUCATIVOS (MINISTERIO DE EDUCACIÓN- PROFOCOM)	
Objetivo holístico de la unidad de formación	99
Criterios de evaluación	99
Instrumento de valoración de saberes	100
Evaluación: entre el pensamiento fragmentado y la práctica integral y holística	101
DESARROLLO HUMANO	102
FORMULACION DE LA TEORIA PSICOSOCIAL DE ERIKSON	102
Desarrollo cognitivo	106
La educación superior y el desarrollo psicosocial en los procesos cognitivos del adulto	106
Desarrollo moral	108
Lo saludable en la adultez temprana	109
Conductas de riesgo	109
AMBITOS SOCIALES DEL DESARROLLO	111
La universidad	111
La amistad	111
El trabajo	112
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	
Tipo Y Diseño De Investigación	114
Variables	115
Operacionalización de variables	116
Población Y Muestra	118
Técnicas E Instrumentos De Investigación	119

CAPÍTULO IV**PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

1ra. Parte: Análisis descriptivo de los datos	124
2da. Parte: Análisis correlacional de los datos	159

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES	174
---------------------	------------

RECOMENDACIONES	186
------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA	189
-----------------------------------	------------

ANEXO**TABLA DE ILUSTRACIONES**

Ilustración 1.-	ESQUEMA instrumentos de valoración de saberes	100
Ilustración 2.-	TABLA operalización de la variable Inteligencias Múltiples	116
Ilustración 3.-	TABLA operalización de la variable Rendimiento Académico	117
Ilustración 4.-	TABLA criterios de muestra	118
Ilustración 5.-	TABLAS Y GRÁFICOS resultados descriptivos	125
Ilustración 6.-	TABLAS Y GRÁFICOS inteligencias múltiples	134
Ilustración 7.-	GRÁFICO comparativa de inteligencia en porcentaje en cuanto a los grados alto y sobresaliente	150
Ilustración 8.-	TABLAS Y GRÁFICOS rendimiento académico	152
	TABLAS Y GRÁFICOS correlación de variables (inteligencias múltiples y rendimiento académico)	159
Ilustración 9.-	TABLA matriz triangulación	180
Ilustración 10.-	ESQUEMA inteligencias múltiples	184
Ilustración 11.-	ESQUEMA rendimiento académico	185

INTRODUCCIÓN

En el siglo XX, la forma de evaluar la Inteligencia de una persona, contemplaba tres aspectos básicos y rígidos de dimensiones de evaluación; razonamiento lógico matemático, la expresión lingüístico-verbal y la capacidad visual - espacial. Este pensamiento se institucionalizó en las pruebas habituales de inteligencia utilizadas en los sistemas educativos occidentales con el fin de incluir a algunos jóvenes en un determinado nivel educativo y de excluir a otros. En términos concretos esta forma de consideración de la inteligencia determinaba el rumbo o proyección de los adolescentes los cuales debían asumir opciones de estudio y actividad laboral en base a los resultados obtenidos (Papalia, 2012).

Con el pasar del tiempo aparece un autor, Howard Gardner, quien se interesó por estudiar e indagar sobre los tipos de inteligencias en las personas, presentando un panorama amplio sobre las características y los diferentes tipos de inteligencias de cada individuo. Este autor propone que la inteligencia se divide en 8 áreas, la lingüística, kinestésica, lógico- matemático, musical, visual espacial, intrapersonal, interpersonal, y naturalista. Éste autor estudió acerca de los tipos de inteligencias e hizo un gran aporte al conocimiento y práctica en diferentes áreas dentro de la psicología y la educación durante años en varios países de América y Europa. Así el estudio de la inteligencia ha tomado un lugar muy importante dentro de la psicología desde tiempo atrás hasta el día de hoy.

En base a las referencias teóricas de los mencionados autores, experiencias propias, e inspiración se llevó a cabo la presente investigación con la temática de Inteligencias Múltiples y rendimiento

académico en el Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” de la ciudad de La Paz. Para el cual el presente trabajo de investigación se desarrolló en cinco capítulos los cuales explican las diferentes etapas que persiguió el presente estudio.

El capítulo uno presenta el problema y objetivos de investigación donde se plantea toda la observación y reflexión sobre la importancia de la temática de investigación. Los objetivos de investigación se centran en buscar el grado de correlación entre los tipos de inteligencias múltiples y el rendimiento académico de los estudiantes de 6to. de secundaria del Centro de Educación Alternativa Benito Juárez.

El capítulo dos presenta toda la recolección de información dentro el Marco Teórico, como un sistema integrado de análisis de teorías, conceptualizaciones, perspectivas teóricas, investigaciones y antecedentes que se consideran adecuados para encuadrar el presente estudio.

El capítulo tres despliega todo el apartado metodológico, entendido como la orientación del proceso de investigación dentro del cual se definen el diseño de investigación, el enfoque, el tipo de investigación, y la selección de muestra. Todos estos ajustados al requerimiento de la investigación. En el capítulo cuatro de resultados, se presenta los datos estadísticos relevantes de la investigación.

Finalmente como último capítulo se presenta las conclusiones y recomendaciones para el área de psicología, comunidad académica y a la sociedad.

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

I. ÁREA PROBLEMÁTICA

Las personas no nacen siendo inteligentes. Vienen al mundo con distintas potencialidades. Su inteligencia es consecuencia de lo que hay de disponible en la cultura, el grado de motivación personal, la calidad de enseñanza y por supuesto la herencia. En el año 1900 en París, Alfred Binet diseñó el “Test de inteligencia”. A partir de allí la inteligencia pasó a ser cuantificable a través del denominado “Coeficiente intelectual”. Actualmente, de las investigaciones cognitivas surge un enfoque de la mente radicalmente distinto. Se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de cognición que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos. Uno de los primeros pioneros de esta concepción es Howard Gardner, quien propone que cada persona no tiene un sólo tipo de inteligencia sino diferentes tipos de inteligencia y además, que cada persona posee una combinación única de estas. A este enfoque el autor lo ha denominado Inteligencias Múltiples. Cuya teoría define a la inteligencia como un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales necesarias para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada.

Por otro lado el Rendimiento Académico se presenta como un constructo de definiciones que hoy por hoy es un tópico que interesa hondamente a estudiantes, padres, profesores, autoridades, pedagogos, etc. Y no solo en nuestro contexto educativo, si no en muchos otros más. Según Lamas (2015) pedagogo de la ciudad de Lima Perú refiere que “La complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización. En ocasiones se le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero, generalmente, las diferencias de concepto solo se explican por

cuestiones semánticas ya que se utilizan como sinónimos”. Por otro lado, ya entrando en contexto Boliviano Educativo. Se puede mencionar que según algunos analistas La Reforma Educativa de 1994 (Ley N° 1565) tuvo logros como también algunos fallos en la reforma de la educación, adoptando como base psicopedagógica un enfoque más constructivista, presentando algunas limitaciones al tener visiones lineales. Pero en el año 2010 aparece una nueva ley de educación, la Ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez, el cual tiene como fundamento favorecer a todos, porque propugna un modelo social, comunitario y productivo. Presentando un giro en modelo de educación en comparación a la anterior reforma educativa, presentando como objetivo el promover, consolidar, contribuir, formar, cultivar, fortalecer, fomentar el desarrollo de programas educativos, formular e implementar, atender universalizar y establecer la unidad del país, todo en el ámbito educativo. La Ley 070 no solo modificó el sistema de enseñanza - aprendizaje, sino también el modo de evaluar el “Rendimiento Académico” presentando una propuesta holística de forma de calificación cualitativa y cuantitativa basándose en sus cuatro dimensiones: ser, saber, hacer y decidir.

Por otro lado al concluir el bachillerato muchos de los estudiantes se encuentran con situaciones muy comunes como el “descubrir las habilidades, capacidades, demandas del mercado laboral” y conocer el “para qué soy bueno o cual es mi vocación” posteriormente continuar con un estudio superior. Esta es una etapa común por la que el ser humano pasa en busca de su autorrealización y objetivo de vida.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el punto anterior, área problemática, se hizo una presentación en contexto de lo que son las variables de investigación: Inteligencias Múltiples y el Rendimiento Académico, dando un enfoque general de sus definiciones para su posterior desarrollo en los siguientes apartados. Para explicar el objeto de estudio como tal se considera de importancia mencionar las propiedades del mismo para su mejor comprensión.

Empezando por las Inteligencias Múltiples, se puede decir que cuando se habla de esta teoría, es importante reconocer que el autor del mismo, Howard Gardner ha introducido una manera más amplia de concebir la inteligencia. Y desde esta perspectiva de la teoría de las IM (Inteligencias Múltiples), lo más importante no es saber cuánta inteligencia tienen los estudiantes que 6to de secundaria del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” (unidad de observación), sino como primera instancia conocer qué tipos de inteligencia son predominantes y cuáles tienen menos desarrolladas a través de la identificación de sus habilidades e intereses. Pero como menciona Gardner (2001) en su libro “La Inteligencia Reformulada”, Para algunos maestros y contextos educativos la importancia de conocer cómo trabaja la mente de cada uno de sus alumnos, es decir, cómo razonan: cuál es el estilo de aprendizaje, la forma en que resuelven los problemas, sus centros de interés y sus inclinaciones, todavía son variables que se mantienen al margen de un proceso de enseñanza aprendizaje posiblemente por la complejidad del mismo. Pero es rescatable, que en otros países desarrollados como Suecia, Irlanda, Noruega, Finlandia, entre otros países del occidente de Europa se maneja un sistema de educación de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Claro que no podemos comparar modelos de educación de un país desarrollado del occidente de Europa, a un país en desarrollo de Sud o centro América. Porque los contextos son diferentes. Pero de igual forma se

debe tomar en cuenta que factores como identificar las habilidades, fortalezas, estilos de aprendizaje, etc. en nuestros estudiantes puede ser trascendente, tanto para una mejor forma de enseñanza, calificación y guía hacia la elección de una futura carrera profesional, una ocupación acertada y satisfactoria.

Sin ir lejos en nuestro contexto boliviano existen diferentes investigaciones que demuestran que algunas personas adoptan una aproximación primordialmente lingüística al aprendizaje, mientras que otras prefieren un rumbo espacial o cuantitativo. Algunos estudiantes obtienen mejores resultados cuando se les pide que manejen símbolos de clases diversas, mientras que otros están mejor capacitados para desplegar su comprensión mediante demostraciones prácticas o a través de interacciones con otros individuos. Estas diferencias desafían un sistema educativo que supone que todo el mundo puede aprender las mismas materias del mismo modo y que basta con una medida uniforme y universal para poner a prueba el aprendizaje del estudiante. Gardner (2001) refiere que “El tener en cuenta el perfil cognitivo de cada estudiante conlleva a una visión de la escuela centrada en el individuo, pues no todos los individuos tienen los mismos intereses, no todos aprenden de la misma manera y por otra parte, nadie puede aprenderlo todo, es necesario hacer elecciones informadas. Es necesario que los educadores sean ‘especialistas evaluadores’ para poder observar las habilidades espaciales, personales, etc. Y no sólo las lógico-matemáticas y lingüísticas. Además, que puedan ajustar el perfil de los alumnos con los contenidos curriculares, como así también con las oportunidades de aprendizaje existentes en toda la comunidad”.

Por otro lado mencionando el sistema educativo. Se puede hablar de la educación en Bolivia que hoy por hoy trabaja con la Ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez. El cual presenta como objetivos el Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la

vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva con una formación individual y colectiva, sin discriminación alguna, desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas e innovadoras, con vocación de servicio a la sociedad y al Estado Plurinacional. Formar mujeres y hombres con identidad y conciencia de la diversidad territorial, económica, social y cultural del país, para consolidar la integración del Estado Plurinacional.

Como se puede observar los objetivos de la Ley 070 que es con el que trabaja el actual sistema de educación en Bolivia contempla fines de formación personal y productiva, desarrollando potencialidades y capacidades físicas en los estudiantes, los cuales se suponen están haciendo una gran aportación a la formación del estudiante. Es ahí donde parte el problema de investigación. Se da por entendido que existe una relación entre las Inteligencias Múltiples y el Rendimiento Académico. Pero en este sentido se pretende determinar el grado de relación entre las Inteligencias Múltiples y el Rendimiento Académico en los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”. Esto con el fin de conocer si efectivamente el sistema de educación está realizando una evaluación de acuerdo a sus habilidades, capacidades y estilo de aprendizaje de los estudiantes. Suponiendo que si un estudiante tiene la habilidad marcada en la Inteligencia Lógico. Matemático debería tener un promedio alto en esta área y lo mismo con los diferentes tipos de inteligencias.

- **FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

¿Cuál es el nivel de relación entre los tipos de Inteligencias Múltiples y Rendimiento Académico en los estudiantes de 6to de secundaria del Centro De Educación Alternativa “Benito Juárez”?

III. OBJETIVOS

Objetivo General

- Determinar el grado de relación entre las Inteligencias Múltiples y el Rendimiento Académico en los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”.

Objetivos Específicos

- Identificar la presencia de Inteligencias Múltiples en los estudiantes.
- Identificar el tipo de inteligencia que destaca en los estudiantes.
- Describir el nivel del rendimiento académico de los estudiantes expresado en su rango de valoración.
- Describir las asignaturas de más y menos preferencia por los estudiantes y sus respectivas razones.
- Comparar en porcentaje los tipos de inteligencia entre los grados alto y sobresaliente.
- Correlacionar cada una de las inteligencias con cada una de las asignaturas.

IV. CATEGORIAS DE ANÁLISIS

- Inteligencias Múltiples
- Rendimiento Académico

V. HIPOTESIS

(Ha) Hipótesis Alterna

Los diferentes tipos de Inteligencias muestran un grado de correlación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes del Centro De Educación Alternativa “Benito Juárez”.

(Ho) Hipótesis Nula

Los diferentes tipos de Inteligencias no muestran un grado de correlación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes del Centro De Educación Alternativa “Benito Juárez”.

VI. JUSTIFICACIÓN

Como bien se sabe el tema de la orientación vocacional, la elección de una carrera profesional, el encontrar un propósito y objetivo de vida son cuestiones por las que todas las personas han pasado en algún momento de su vida. Por tal motivo se considera muy importante que los estudiantes identifiquen sus habilidades y desarrollen sus potencialidades para alcanzar una meta y la autorrealización personal con satisfacción. Una investigación que se llevó a cabo el año 2016 en la Facultad de Humanidades de la UMSA por el Dr. Porfidio Tintaya titulada “Orientación profesional y Satisfacción vocacional”, muestra que la orientación profesional recibida por los estudiantes tiene una escasa relación con su realización vocacional, a causa de que ha sido complicado encontrar un buen lugar donde recibir una orientación vocacional y mencionando que el colegio abarca la enseñanza a nivel general y no así se enfoca a potencializar sus habilidades. De este modo el autor, Tintaya (2016) “advierde que la orientación profesional es más una actividad comercial que una actividad formativa que contribuye en el desarrollo personal de los estudiantes”.

Pero cómo saber si el sistema educativo de nuestro país hablando en término macro, está facilitando la identificación y desarrollo de las habilidades de los estudiantes? la respuesta a esta pregunta es lo que pretende conocer esta investigación. Los estudiantes son evaluados de forma cualitativa como también cuantitativa basándose en las 4 dimensiones de evaluación según la ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez; ser, saber, hacer y decidir. De acuerdo a esta forma de evaluación es que pretende conocer si los tipos de inteligencias en los estudiantes se ven reflejado en su rendimiento académico.

Por un lado existen varios factores que pueden influir en el rendimiento académico en los estudiantes. Como refiere Sofía Chipana (2012) en un artículo de las revistas Bolivianas: factores como las prácticas de crianza, la posición socioeconómica, la calidad del ambiente familiar, el género, el origen

étnico, la influencia de los pares, la calidad de la educación y la confianza de los estudiantes en sí mismos influyen en el rendimiento escolar. Chipana (2012) refiere que “el rendimiento académico no se trata de solamente atender en clase y aprender la lección para rendir bien la prueba y listo, sino que hay muchos factores que no solamente tienen que ver con estudiar para tener un buen o mal rendimiento en este sentido: un profesor con escasa capacidad pedagógica, exigencia de muchas materias al mismo tiempo, desinterés y distracciones por parte del alumno, deficiente asistencia a clase por problemas personales, entre las principales cuestiones”. Esta cita menciona todas las posibles causas de un alto o bajo rendimiento en la actualidad. Pero muy poco se menciona de un factor muy importante, los tipos de inteligencia de un estudiante (habilidad marcada) y el estilo de aprendizaje.

Según la teoría de Howard Gardner, “si una persona presenta un tipo de inteligencia marcada sobre otras, no debe presentar problemas en la ejecución de las operaciones o acciones que impliquen esta área”. Por ejemplo: Hay estudiantes en los cuales la inteligencia musical predomina sobre las otras inteligencias, ya sea a causa de herencia, o bien porque las habilidades musicales han sido fomentadas. En este caso el estudiante con esta habilidad musical desarrollada no presentará problema el momento de ser calificado en el área musical, ya que cumplirá con las expectativas de la asignatura. Pero que pasa en el caso de que un estudiante no tiene la inteligencia musical marcada, y necesita cumplir con las expectativas de la asignatura para tener una calificación aceptable. Posiblemente el estudiante se esfuerce por alcanzar este objeto, posiblemente se rinda, posiblemente hable con el profesor y le explique que le dificulta mucho aprender a tocar un instrumento. Como resultado de esta situación, puede ser que el profesor conozca de la teoría de la “inteligencias múltiples” o esté al tanto de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En este caso el estudiante será evaluado no por su capacidad, si no por su esfuerzo, y por la manera en que puede expresar la música. Pero que pasaría

en el caso de que sea un profesor que se basa en la observación lo evalué. Posiblemente el estudiante repruebe la asignatura por no cumplir las expectativas de la materia. Este es un ejemplo que muestra la importancia de que tanto los estudiantes como los profesores amplíen su conocimiento acerca de las habilidades, capacidades, destrezas, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y como potenciar los mismos.

Una consecuencia de desconocer la teoría de las inteligencias múltiples podría llevar a obtener información errónea acerca de la orientación vocacional una vez terminado el bachillerato. Tintaya (2016) refiere que: “El servicio de orientación profesional realizado por las universidades a los estudiantes de secundaria de la ciudad de la Paz siempre fue apreciada como positiva. Pero también es observado por los propósitos comerciales que tiene este servicio. Por medio de los cursos de orientación profesional, las universidades ofertan las carreras que imparten, así como las facilidades de estudio y de pago, de esta forma, la orientación profesional preuniversitaria se convierte en otro negocio”. Este demuestra una realidad en nuestro contexto, que la elección una carrera profesional, ya sea a licenciatura o técnica muchas veces se ve influida por lo moderno, por la demanda del mercado laboral o por el prestigio con la que pueda contar. Y no así por una verdadera vocación.

A modo de referencia se puede poner de ejemplo al País de Noruega. El gobierno de este país desarrollado ve como un pilar fundamental la educación de sus estudiantes, no solo por la alta calidad en infraestructura y enseñanza, sino porque han profundizado el conocimiento de la enseñanza – aprendizaje. Donde el estudiante puede aprender y reproducir sus conocimientos de acuerdo a su estilo de aprendizaje y sus habilidades. Donde una vez que el estudiante concluye el high school, continúa con el siguiente paso de la elección de su vocación sin discriminación de jerarquías hacia las profesiones, tienen dos años para fortalecer sus destrezas, habilidades (inteligencias múltiples) 50% práctico

y 50% teórico. Una vez concluidos estos dos años es donde el estudiante Noruego ingresa a la universidad con objetivos claros de lo que quiere ser, hacer y de qué manera contribuir a su país. Esta referencia se la considera valiosa, porque se base en la experiencia propia, haciendo presencia de todo un año escolar en el país de Noruega.

Finalmente como propósito final del estudio, se describe razones valiosas para tomar en cuenta las inteligencias múltiples en el rendimiento académico. Después de identificar los puntos fuertes de las áreas en las que destacan los estudiantes, los profesores podrán reconocer las diferencias individuales e intentar que la diversidad de todos ellos sirva para enseñarles a compartir y repartir sus conocimientos. Esto exige que los profesores proporcionen la ayuda necesaria para intensificar y desarrollar los puntos fuertes.

Gardner (2006). Las ideas y las prácticas IM no pueden ser un fin en sí mismas; no pueden servir como objetivo para una escuela o un sistema educativo: cada institución educativa debería reflexionar continuamente sobre sus objetivos, su misión y su propósito y, por lo menos algunas veces, plantear esta reflexión de una manera expresa y clara. Sólo después de esta reflexión se podrán aprovechar bien las ideas Inteligencias Múltiples.

Y también como menciona Tintaya (2016) "el punto de partida es redefinir y comprender la vocación no como un elemento simple y manipulable por el mercado, no como una inclinación o habilidad profesional, sino como una formación psicológica que expresa la orientación del sujeto a realizar una obra específica en la realidad. En esta dirección, la profesión no es el objetivo, sino el medio que ayuda a realizar esta obra que marca el significado que tiene la vida de la persona en la comunidad".

La teoría de la inteligencias múltiples nos sitúa en la reflexión de qué tipo de ciudadano queremos ser en el futuro, cómo tiene que ser la sociedad de aquí a veinte años. Hay cinco mentalidades clave; disciplina, sintetizadora, creativa, respetuosa y ética, y concluye refiriendo; estoy interesado en las distintas mentalidades que deberíamos desarrollar para prosperar en el mundo, y para tener un mundo en el que valga la pena vivir (Gardner 2006).

Por lo tanto el presente estudio tiene una relevancia social por cuanto interesa en primera instancia al investigador, al mismo estudiante, a educadores, pedagogos, psicólogos, comunidad académica y a la sociedad en general. El desterrar ideas, estereotipos sobre la inteligencia, el éxito, puede llevar a todos los actores mencionados a educar mejor y preparar a los estudiantes de manera eficaz para los retos del siglo XXI.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

En este apartado llamado marco teórico se presenta enfoques epistemológicos que enmarcan y respaldan las variables de estudio, unidades de observación, y objeto de estudio de la investigación (Inteligencias Múltiples y Rendimiento Académico) describiendo conceptos sensibilizadores y definidores para su respectivo sustento teórico tales que con el tiempo han ido evolucionando para la aportación al conocimiento en las distintas áreas de la psicología.

1. INTRODUCCIÓN A LA INTELIGENCIA

Los seres humanos poseen muchas características en común y muchas características que los diferencian unos de otros. Las características universales, que pertenecen a nuestra especie y que son comunes a los miembros de todas las culturas, todas las épocas, todas las etnias, ambos géneros y todos los rangos de edad, forman lo que se ha denominado naturaleza humana. Por otra parte las características diferenciales, que son específicas de un grupo humano (los varones a diferencia de las mujeres, jóvenes a diferencia de los adultos, etc.) forman parte de la identidad de los grupos y culturas. “Finalmente nos encontramos con aspectos que son únicos de la persona: no hay dos individuos exactamente iguales, con la misma estructura genética, los mismos comportamientos consecuencia de igual aprendizaje, las mismas aptitudes, intereses, habilidades y limitaciones. Cada persona es única, como combinación de elementos y factores. Podemos indicar por lo tanto que las características humanas se clasifican en tres grupos: Aquellas que son comunes a todos los seres humanos, las que son características de un grupo en particular y las que son únicas del individuo” (Ardila, 2015).

Después de haber introducido al ser humano como un ser social e individual se puede entrar con un preludio a la inteligencia empezando con señalar que el estudio de la inteligencia ha interesado a psicólogos, filósofos, educadores y el público en general durante varios años. La sociedad humana valora altamente la inteligencia y lo ha considerado un factor decisivo para los logros educativos desde hace mucho tiempo atrás. La inteligencia fue considerado un factor importante para el éxito en el trabajo y para el desarrollo socioeconómico de los países, el cual la inteligencia como tal era medida a través de pruebas psicométricas. Papalia (2012) menciona que “las metas de las pruebas psicométricas son medir cuantitativamente los factores que se piensa que componen la inteligencia (como comprensión y razonamiento) y a partir de los resultados de esas medidas, pronosticar el desempeño futuro (como el aprovechamiento escolar)” (p.141). Por otro lado Carbajo (2011) señala que “el concepto y la representación de la inteligencia aparecen por vez primera en las aportaciones filosóficas de origen griego y se han ido desarrollando progresivamente hasta finales del Siglo XIX en que aparece la Psicología como disciplina científica y la inteligencia se considera como un objeto de estudio en sentido propio” (p.226).

Es de tal forma que el estudio de la inteligencia y sus teorías se han desarrollado a través de distintos investigadores y psicólogos procedentes principalmente de la Psicología Diferencial, de la Psicología Evolutiva o de la Psicología Cognitiva. Pero es importante tomar en cuenta que “para comprender el posicionamiento que el procesamiento de la información tiene respecto al concepto de inteligencia es necesario entender, primero los enfoques psicométricos de la inteligencia y las razones que subyacen en el interior de las teorías” (Bravo, 1985, p.21).

2. HISTORIA DE LA INTELIGENCIA

Durante la existencia humana se ha dado varias definiciones de la inteligencia, psicólogos, científicos y antropólogos han aportado con teorías que califican a la misma. De tal forma, para empezar nombrando a los pioneros de la inteligencia en el siglo XIX y XX comenzaremos mencionando a uno de los más importantes personajes en la psicología:

Galton (1822-1911) fue uno de los primeros investigadores que se dedicó al estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental, demostrando que las personas diferían unas de otras en los procesos más básicos, lo que causaba las diferencias en su capacidad mental. A Galton le interesan todos los factores que hacen diferente a la gente, guiado en ello por la idea de evolución, y en particular por el concepto de variación. Estaba convencido de que las diferencias individuales más importantes, entre las que incluye las morales, intelectuales y caracteriales, no son adquiridas. Su meta más importante era llegar a demostrar que son innatas, es decir, que derivan de la herencia (Molero, Saiz y Esteban, 1998, pag.13).

Es de tal forma que el Biólogo y Antropólogo Galton pensaba que las personas más inteligentes tenían más agudeza sensorial y sus primeras medidas formales de la inteligencia estudiaban la capacidad de distinguir sonidos de distinto volumen, luces de distinta intensidad y objetos de distinto peso. Galton subraya que la propia naturaleza o conjunto de dotaciones innatas del individuo era factor determinante del éxito en la vida”, ya que el ser humano desde que nace adquiere propias habilidades.

Posteriormente aparece el psicólogo Alfred Binnet quién trabajó en investigaciones de psicología experimental y creó el denominado test de inteligencia “Escalas de inteligencia de Stanford–Binet pruebas individuales de inteligencia que pueden utilizarse para medir razonamiento fluido, conocimiento, razonamiento cuantitativo, procesamiento visoespacial y memoria de trabajo” (Papalia, 2012, p. 238). Estos test servían como complemento para evaluar al alumno y de esta manera evitar fracasos escolares.

Alfred Binet (1857-1911) quien fue comisionado por el gobierno francés para encontrar una forma de seleccionar a los estudiantes que tenían habilidades para cursar estudios en las escuelas francesas. Binet diseñó una serie de situaciones problema que poseían dificultad gradual creciente y clasificó las que podían ser resueltas por niños de diversas edades. En esta forma se propuso una secuencia que dio origen al concepto de "edad mental" a diferencia de la "edad cronológica". El primer test de inteligencia (Binet-Simon) se presentó en 1905 en Francia. Estos tests tuvieron en su forma inicial una función práctica y se aplicaron a varios contextos educativos. Se buscó correlacionar dichos resultados en los tests con el éxito en la escuela (Ardila, 2015, p.3).

Alfred Binet se dió cuenta que las tareas utilizadas por Galton tales como el tiempo de respuesta y la agudeza sensorial no estaban relacionadas con el éxito escolar y buscó las bases de la inteligencia en las funciones superiores del hombre, afirmando que: "un individuo muestra su valor personal a través de la totalidad; somos un conjunto de tendencias y la resultante de todas ellas es lo que se expresa en nuestros actos y hace que nuestra existencia sea lo que es". "Las escalas de Binet fueron introducidas en EE.UU. por Hery Goddard y se utilizaron en las llamadas clínicas de orientación psicológica de niños, la primera de las cuales aparece en el año 1909, vinculada a un tribunal de menores de Chicago (Hardy, 1992). La escala publicada por Binet fue modificada posteriormente en el año 1916. En la nueva versión del test de Stanford-Binet aparece por primera vez el concepto del Cociente Intelectual (C.I.), definido como la razón entre la edad mental y la edad cronológica" (Malero, Saiz y Esteban, 1998, p. 14).

El concepto de inteligencia ha estado muy ligado a su medición. "En lo que se refiere a la teoría de la inteligencia, se puede afirmar que desde el comienzo se consideró que había una capacidad cognitiva amplia, que Spearman denominó inteligencia general (o factor g). Por otra parte como las pruebas estaban compuestas por diversos factores, se pensó que era más adecuado hablar de factores específicos de la inteligencia (factores s) como el factor verbal, cuantitativo, espacial, la memoria inmediata, la

velocidad mental o de percepción y la capacidad para captar reglas y relaciones lógicas”(Ardila, 2015 p.15).

Thurstone (1938) propuso la técnica matemática del análisis factorial para estudiar estos problemas y encontró varios factores, que harían parte de la inteligencia. De tal forma es que hoy se utilizan complejos procedimientos matemáticos en las investigaciones sobre inteligencia, entre otras el análisis factorial, la regresión múltiple y la correlación.

(Terman, 1916; Spearman, 1927), llamados también monistas, defendían la existencia de un único factor estructural, denominado factor "general", que penetraba en la ejecución de todos los tests y tareas utilizados para valorar la conducta inteligente. Spearman definía el factor g como un nivel individual de energía mental. Por otra parte, los defensores de una teoría correlacional de la inteligencia más pluralista (Thurstone, 1938; Guilford, 1967), defendían que la inteligencia general podía concebirse como un gran número de "vínculos" estructurales independientes, que incluían los reflejos, los hábitos, las asociaciones aprendidas, etc. La ejecución de una tarea activaría muchos de estos vínculos (Malero, Saiz y Esteban 1998, p. 14).

2.1. Definiciones De Inteligencia

Ardila (2015) menciona que las diversas definiciones sobre la inteligencia dan luces sobre los problemas asociados con la misma y su dominio de investigación. Esas definiciones pueden agruparse en categorías: filosóficas, pragmáticas, factoriales y operacionales.

- Ebbinghaus (1885) afirmó que Inteligencia es el poder de combinación. Más tarde insistió en que inteligencia es la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Por otra parte, la inteligencia, según Binet se refiere a cualidades formales como la memoria, la percepción, la atención y el

intelecto. La inteligencia según él se caracteriza por comprensión, invención, dirección y censura.

- Las soluciones operacionales (Bridgman) insisten en que es preciso medir y luego definir, quien tuvo cierta aceptación en la comunidad científica. Las operaciones que utilizamos para medir una aptitud constituyen la definición de esa habilidad. En la actualidad el operacionalismo ha recibido numerosas críticas y la mayor parte de los especialistas en medición y evaluación prefieren ir más allá de las soluciones operacionales.
- Inteligencia emocional es un concepto que se debe a Salovey y Mayer (1990) y que fue popularizado por Daniel J. Goleman en 1995. La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos. Se organiza en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear nuestras propias motivaciones y manejar las relaciones interpersonales.

Para entender el gran poder de las emociones sobre la mente pensante, y la causa del frecuente conflicto que existen entre los sentimientos y la razón debemos considerar la forma en la que ha evolucionado el cerebro. La región más primitiva del cerebro es el tronco encefálico, que regula las funciones vitales básicas, como la respiración o el metabolismo, y lo compartimos con todas aquellas especies que disponen del sistema nervioso, aunque sea muy rudimentario. De este cerebro primitivo emergieron los centros emocionales que, millones de años más tarde, dieron lugar al cerebro pensante: el neo córtex el hecho de que el cerebro emocional sea muy anterior al racional y que este sea una derivación de aquél, revela con claridad las auténticas relaciones entre el pensamiento y el sentimiento (Goleman, 1996, p. 14).

- Inteligencias Múltiples. Este concepto, que se debe a Howard Gardner (1983, 1993), considera que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que pueden ser valorados en determinada cultura. “Afirma que existen varios tipos de inteligencia, a saber reconoce que las personas son diferentes y tienen varias capacidades de pensar y diversas maneras de aprender (Shannon, 2013, p.11).

Los 8 tipos de inteligencias que propuso Gardner son los siguientes: Inteligencia lógico-matemática, que permite resolver problemas de lógica y matemática. Inteligencia lingüística, que es la capacidad de usar las palabras y los conceptos verbales de manera apropiada. Inteligencia musical. Es el talento para reconocer y ejecutar melodías y armonías musicales. Inteligencia espacial es la capacidad de distinguir el espacio, las formas, figuras y sus relaciones en tres dimensiones. Inteligencia intrapersonal. Es la capacidad de entendernos a nosotros mismos, nuestras motivaciones y nuestras emociones. Inteligencia interpersonal o social. Es la capacidad de entender a los demás con empatía. Inteligencia corporal-sinestésica. Es la capacidad de controlar y coordinar los movimientos del cuerpo y expresar sentimientos por medio de esos movimientos. En versiones posteriores de su teoría, Gardner añadió la inteligencia naturalista y la inteligencia existencial.

- Sternberg (1985) propuso una teoría de la inteligencia diferente de las teorías clásicas de Spearman (g) y Thurstone (s). Considera que la inteligencia está basada en tres categorías: habilidades analíticas, creativas y prácticas. Esta teoría tríadica de la inteligencia dio origen al Test de Habilidades Triádicas de Sternberg (STAT por sus siglas en inglés) que utiliza ítems de elección múltiple, verbales, cuantitativos y de figuras, al igual que ensayos (escribir historias, contar historias, diseñar

cosas, ver películas con problemas prácticos que el examinado debe solucionar).

- Spearman (1904, 1923): la inteligencia es una habilidad general que implica principalmente la deducción de relaciones y correlatos.
- Binet y Simón (1905): la inteligencia es la habilidad para juzgar bien, para comprender bien y para razonar bien.
- Terman (1916): la inteligencia es la capacidad para formar conceptos y para entender su significado.
- Pintner (1921): la inteligencia es la habilidad del individuo para adaptarse de manera adecuada a las situaciones relativamente nuevas de la vida.
- Thorndike (1921): la inteligencia es el poder de dar buenas respuestas, desde el punto de vista de la verdad o el hecho.
- Thurstone (1921): la inteligencia es la capacidad para inhibir las adaptaciones instintivas, para imaginar de manera flexible diferentes respuestas y para realizar adaptaciones instintivas modificadas en la conducta manifiesta.
- Wechsler (1939): la inteligencia es el conjunto o la capacidad global del individuo para actuar de manera prepositiva, pensar de manera racional y enfrentarse de manera efectiva con el ambiente.
- Humphreys (1971): la inteligencia es el repertorio completo de habilidades, conocimientos, sistemas de aprendizaje y tendencias a la generalización adquiridos, considerados de naturaleza intelectual y que están disponibles en cualquier momento.
- Piaget (1972): la inteligencia es un término genérico que indica las formas superiores de organización o equilibrio de la estructura cognoscitiva que se utilizan para la adaptación al ambiente físico y social.
- Sternberg (1986): la inteligencia es la capacidad mental para automatizar el procesamiento de información y para emitir conductas apropiadas para el contexto en respuesta a situaciones novedosas; la inteligencia también

incluye metacomponentes, componentes de desempeño y de adquisición del conocimiento (los cuales se analizarán más adelante).

- Eysenck (1986): la inteligencia es la transmisión sin errores de la información a través de la corteza cerebral (Gregory y Robert, 2012).

2.2. Modelos acerca de la inteligencia por Sternberg

Tomando en cuenta los tres paradigmas tradicionales en los que se ha manejado el concepto inteligencia: mecanicista, organicista y contextual dialéctico y dada la importancia y complejidad de la inteligencia que se expresa en la conducta con múltiples facetas, la Psicología ha formulado distintos modelos explicativos que pretenden su comprensión. Sternberg (1987) ha formulado tres clases de modelos psicológicos explicativos de la inteligencia en función de los tres lugares en los que puede estar ubicado el constructo inteligencia: en el individuo, en la sociedad o en interacción entre el individuo y la sociedad. Estas visiones acerca de la naturaleza de la inteligencia no son excluyentes entre sí sino más bien complementarias. Muy similar a como Sternberg contextualiza la inteligencia en su teoría Triarquica de la inteligencia.

Para Bravo (1985) la teoría triarquica de Sternberg pretende como objetivo, explicar las diferentes interacciones que se dan entre los distintos componentes de la inteligencia, y de esta forma crear un marco amplio que ayude a entender la inteligencia. 1) la componencial: que se refiere a las relaciones entre la inteligencia y el mundo interno. 2) la experiencial, que intenta entender la inteligencia en términos de relaciones entre el individuo y su experiencia lo largo de su ciclo vital. Y la 3) la contextual, que considera a la inteligencia en función de las relaciones del individuo con su contexto” (p. 24).

2.2.1. Modelos acerca de la inteligencia y el individuo

Estos modelos consideran la inteligencia como un fenómeno “interno” del individuo por lo que debe ser estudiada teniendo en cuenta los procesos y mecanismos más propiamente psicológicos. En este enfoque se pueden distinguir dos grupos: los que buscan la estructura de la inteligencia que son de naturaleza diferencialista y proponen los modelos cartofiguras y los que quieren saber cómo funciona la misma que son cognitivistas y proponen los modelos computacionales. “En los modelos diferencialistas, la inteligencia es un mapa de la mente. Las facultades psicológicas son independientes y se sitúan “geográficamente en el cerebro”. Además, la inteligencia se separa, por medio del análisis factorial, en factores hipotéticos o habilidades que creen que forman parte de las diferencias individuales en la ejecución de tests. Las principales teorías fueron las de Spearman, Thurstone, Guilford y las jerárquicas de Burt, Cattell y Vernon” (Carbajo, 2011, p.226).

Los modelos cognitivistas estudian cómo se procesa la información cuando se piensa y actúa de forma inteligente. En este campo destacan autores como: Jensen, Hunt, Determan y Sternberg.

Para el autor Carbajo (2011) el estudio de estos modelos ya que son los más consolidados en la historia de la inteligencia. Por un lado, de la tradición psicométrica proceden los estudios y las teorías más contrastadas y conocidas que han intentado cuantificar el desarrollo y crecimiento intelectual, describir la estructura de la inteligencia e identificar las diferencias de grupo e individuales. Por otro, el enfoque cognitivo que ha tratado de estudiar la forma en la que las personas procesan la información cuando piensan y actúan de modo inteligente (p.227).

Para Carbajo (2011) La tradición galtoniana de la inteligencia se ha desarrollado y continuado a través de los trabajos de Spearman, Burt y Vernon quienes constituyen la Escuela Británica. Esta escuela entiende la inteligencia como una jerarquía de factores independientes, distribuidos en múltiples niveles, del general al específico, en la que destacaría principalmente el factor general (factor g), común a todas las tareas y explicativo de una parte considerable de la varianza de los tests, y unos pocos grandes factores de grupo, como el verbal–educativo (v : ed) y el mecánico–espacial (k : m). Este modelo justifica la validez práctica y el uso común de medidas de inteligencia como el CI y los cocientes intelectuales verbales y manipulativos. Actualmente, las influencias de Galton y Spearman en la comprensión de la inteligencia se han revitalizado gracias a los estudios de Jensen, Eysenck, e incluso Sternberg. Esta tradición se pudo mantener y consolidar gracias a la técnica de análisis factorial, de la que surge el concepto de factor g para explicar la inteligencia general. Este factor apareció como un elemento que explicaba la mayor parte de la varianza de los resultados obtenidos por los sujetos en la resolución de una serie de tests y pruebas, las cuales únicamente se caracterizaban por implicar el funcionamiento intelectual del individuo en su resolución y, parecía ser el núcleo de la inteligencia que postulaba Galton (p.229).

En contraposición a la idea de inteligencia de Galton se encuentra la postura de Binet quien creía que la inteligencia era la tendencia a escoger y mantener la dirección de la conducta, la capacidad para adaptarse a una situación con el propósito de alcanzar un fin deseado y el poder de autocrítica del mismo sujeto. Por lo tanto, la inteligencia de los individuos hay que entenderla como una capacidad que permite decidir y escoger un tipo de dirección u objetivo para su comportamiento, ajustar la estrategia para conseguir ese objetivo y evaluar y modificar la

estrategia si es preciso para conseguir el objetivo deseado. A partir de esta concepción de inteligencia Binet y sus colaboradores desarrollaron el primer test de inteligencia que se basaba en la diferenciación de la edad y en la existencia de una capacidad cognitiva general que llamamos inteligencia. Además, Binet consideraba la inteligencia como el conjunto de procesos psicológicos superiores actuando conjuntamente (memoria, entendimiento, abstracción, juicio, etc.). De esta forma, la inteligencia podía obtenerse analizando el rendimiento de los individuos en un muestrario de pruebas distintas que pusieran en juego estos procesos. La medida de la inteligencia individual sería el promedio del rendimiento en las distintas pruebas de esta manera que “El trabajo de Binet dio comienzo a la polémica de si el rendimiento en inteligencia dependía de un único factor general o de muchos pequeños factores específicos. Este problema atrajo a multitud de investigadores que durante mucho tiempo dedicaron su trabajo a su resolución (Molero, Saiz y Esteban, 1998, p.14).

2.2.2. Modelos acerca de la inteligencia y la sociedad

Estos modelos entienden la inteligencia como algo externo al individuo, un fenómeno cultural o social. “La inteligencia es un concepto que la cultura crea para definir un buen rendimiento, la eficacia de la conducta que esa cultura considera adecuada”. Los enfoques son en su mayoría antropológicos y sociológicos y se centran en los determinantes culturales de la inteligencia y en su funcionalidad más que en su estructura. A estos psicólogos que consideran la inteligencia como determinada por valores culturales se les denomina contextualistas.

Según Sternberg (1985) La eficacia con la cual un individuo encaja en su ambiente y se enfrenta con situaciones cotidianas refleja el grado de inteligencia. Con los tres procesos de la adaptación, conformación o transformación y selección, los individuos producen un ajuste ideal entre sí mismos y su ambiente (p.45).

Para Carbajo (2011) Muchos psicólogos se han centrado en la investigación transcultural para comprobar si el concepto inteligencia existe en todas las culturas y en caso afirmativo establecer sus semejanzas y diferencias. Existen varios modelos de este enfoque pero los más representativos son el modelo radical defendido por Berry que opina que el concepto occidental de la inteligencia no es una entidad psicológica ya que es diferente en cada cultura; y el modelo comparativista planteado por Cole para quien cada cultura tiene un concepto distinto de inteligencia debido a las diferencias culturales que afectan a la organización de las capacidades cognitivas básicas de los individuos (p.227).

2.2.3. Modelos basados en la relación entre el individuo y la sociedad

Los modelos interactivos y experienciales se basan en los cambios que la naturaleza de la inteligencia presenta a lo largo del ciclo vital del individuo. Las principales teorías son las de Piaget que considera que la base de la inteligencia se encuentra en los procesos de maduración y desarrollo biológicos y Vigotsky que pone el énfasis en los procesos de desarrollo sociocultural del individuo.

Para Piaget (1972) “la inteligencia es un término genérico que indica las formas superiores de organización o equilibrio de la estructura cognoscitiva que se utilizan para la adaptación al ambiente físico y social” (Gregory y Robert, 2012).

Entonces, según el modelo entre el individuo y la sociedad, la inteligencia es consecuencia de la interacción entre el medio interno del individuo (mente) y el medio externo del mismo (sociedad), por lo tanto la experiencia juega un papel muy importante en el desarrollo de las capacidades del individuo ya que media entre el mundo interno y externo (tradición evolutiva).

3. HOWARD GARDNER Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

3.1. Introducción A Las Inteligencias Múltiples

El doctor Howard Gardner, Co –Director del Proyecto Cero y Profesor de Ciencias de la educación en la universidad de Harvard, ha llevado a cabo investigaciones acerca del desarrollo de la capacidad cognitiva humana durante muchos años. Dichas investigaciones lo han apartado de las teorías tradicionales respecto de la inteligencia humana que se basan en dos supuestos fundamentos: que la cognición humana es unitaria y que es posible describir adecuadamente a los individuos como poseedores de una inteligencia única y cuantificable. En su estudio referido la capacidad humana. Gardner estableció criterios que permiten medir si un talento construye de hecho una inteligencia. Cada inteligencia debe poseer una característica evolutiva, debe ser observable en grupos especiales de la población tales como prodigios o “tontos sabios”, debe proporcionar alguna evidencia de localización en el cerebro y disponer de un sistema simbólico o representativo. Si bien la mayoría de las personas cuenta con la totalidad del espectro de inteligencia, cada individuo revela características cognitivas particulares. Todos poseemos diversos grados de las ocho inteligencias que Gardner propone y las combinamos y utilizamos de manera profundamente personal (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000, p.4).

3.2. La inspiración de Gardner

Comenzando a describir la inspiración de Howard Gardner acerca de las Inteligencias Múltiples se presenta una cita sobre su introducción a la temática. Se considera importante profundizar sobre su postura acerca de la inteligencia del mencionado autor Gardner, ya que su teoría acerca de las Inteligencias Múltiples IM será una de las bases teóricas importantes para esta investigación.

La civilización occidental ha venerado siempre la inteligencia e incluso la ha considerado cualidad fundamental del ser humano, pero al definirla la ha limitado comúnmente a la capacidad del raciocinio, dejando a un lado las múltiples habilidades y conductas que son manifestaciones propias de seres inteligentes. Por lo tanto la teoría de la Inteligencias Múltiples propone una concepción distinta de los fenómenos cognitivos. La inteligencia no es una, sino múltiple. Los distintos tipos de inteligencia suelen actuar en forma armónica, pero son relativamente autónomos (Gardner, 1999).

La Teoría de las Inteligencias Múltiples es pluralista. Gardner (2006) reconoce que las personas son diferentes y tienen varias capacidades de pensar y diversas maneras de aprender. Esta teoría demuestra que cada persona es única con múltiples inteligencias pero unas más fuertes que otras. Tras describir y explorar sus relaciones, Gardner se interroga y sobre las implicaciones educativas de su teoría que al mismo tiempo hace posible diseñar, a la vez programas especiales para individuos talentosos y ayuda terapéutica para personas con dificultades cognitivas. Además en su teoría señala las formas en que las culturas diferentes alimentan y valoran diversos tipos de inteligencia.

Fonseca (2017) menciona que “Este concepto de inteligencia o capacidades reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona “inteligente” puede significar

tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no sólo como formación de lo cognitivo” (Fonseca Mora, 2007, p. 2).

Una inteligencia supone la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad; es una colección de potencialidades biosociológicas que mejoran con la edad. Él considera que es mejor describir la competencia cognitiva humana usando el término, inteligencias, que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo (Gardner, 2006). “Afirma que todo individuo normal tiene cada una de estas inteligencias, aunque una persona podría ser más talentosa en una inteligencia que otras. También, varía en la combinación de inteligencias y la capacidad de desarrollarlas” (Arnold & Fonseca, 2004; Gardner, 2006).

Se establece que casi todos los roles culturales requieren una combinación de inteligencias Gardner (2006). Él cree que la mayoría funciona con una o dos inteligencias sumamente desarrolladas, con las otras más o menos desarrolladas o relativamente en un estado de espera. La Teoría de las Inteligencias Múltiples no duda en la existencia del factor general de la inteligencia g; lo que duda es la explicación de ella. Gardner es neutral en la cuestión de la naturaleza contra la crianza con respecto a la herencia de ciertas inteligencias considera la importancia de la herencia y las experiencias ricas; por ejemplo, la educación, un ambiente feliz en casa, etc.

Las inteligencias múltiples y las funciones diferentes de un individuo están vinculadas a ciertas partes del cerebro. Es la razón en que esta teoría es atractiva para maestros y administradores; les da la confianza que se puede aplicar (Campbell & Campbell, 1999).

Las investigaciones de Gardner revelaron no sólo una familia de inteligencias humanas mucho más amplia de lo que se suponía, sino que generaron una definición pragmática renovada sobre el concepto de inteligencia. En lugar de considerar la “superioridad” humana en términos de puntuación en una escala estandarizada, Gardner define la inteligencia como:

- La capacidad para resolver problemas cotidianos.
- La capacidad de generar nuevos problemas para resolverlos.
- La capacidad de crear productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural.

La verdad es que Gardner había examinado muchos estudios en su libro Estructuras de la mente (1993); delineó e identificó las inteligencias basadas en sus investigaciones empíricas de las ciencias del cerebro, la antropología, la psicología, y otras disciplinas. Inicialmente Gardner caracterizó a la inteligencia como la capacidad de resolver problemas, o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales (1987); años más tarde, el 2006, paso a definirla como una capacidad computacional una capacidad para procesar un conjunto de información que se origina en la biología y en la psicología humana, y que cambia y se desarrolla en función de las experiencias que el individuo puede tener a lo largo de su vida; capacidad que es el resultado de la interacción entre los factores biológicos y ambientales, dependiendo de alguna manera del contexto (Gardner, 2006).

Gardner sostiene que lo que hace al ser propiamente humano es el tener estas inteligencias en mayor o menor medida y que hemos evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible. Tenemos diferentes perfiles de inteligencia y una inteligencia no es mejor que la otra pues cada una tiene su propia esfera y especialización. En el proceso de definir cada una de las inteligencias elaboró ocho criterios o requisitos distintos fundamentados en pruebas biológicas y antropológicas, entre los que se encuentran el posible aislamiento o destrucción de una facultad específica por lesión cerebral, la existencia de prodigios e idiotas, el apoyo de métodos psicológicos experimentales y diversos hallazgos psicométricos (Gardner, 1987, 2006).

Para Gardner es importante destacar las capacidades simbólicas del ser humano en la comprensión de la inteligencia. En este orden de ideas, Feldman señaló que ciertos logros, como los lógico-matemáticos, son universales, pero otros están sólo en determinadas culturas; por ejemplo, leer puede ser algo más valorado en ciertas culturas que en otras. Por otro lado, están los dominios simbólicos singulares, presentes en uno o en muy pocos individuos, que motiva a Felman a estudiar al niño prodigio, en el cual podría considerarse la conjunción de varios factores: una inclinación inicial, educación familiar, la educación formal, etc. Ajeno a estas consideraciones, Piaget no explica, por ejemplo, cómo puede alguien ser precoz en un área y en otra no, como sucede en los prodigios. Hay muchos sistemas simbólicos posibles, y de esta diversidad no informan las teorías anteriores sobre la inteligencia. Se puede señalar, además, que estas teorías han dejado de lado la relación del intelecto con la cultura y con el sistema nervioso en cuanto a su organización, su desarrollo y sus fallas o dificultades.

En este contexto, Gardner asume una posición crítica frente al concepto tradicional de inteligencia, pues contempla que la inteligencia ha sido, en términos generales, concebida dentro de una visión uniforme y

reduccionista, expresada en un constructo unitario y/o un factor general; se ha considerado que se puede medir en forma pura con la ayuda de instrumentos estándares; hasta el momento su estudio se ha realizado en forma descontextualizada y abstracta, con independencia de los factores situacionales y desafíos y oportunidades que le ofrece la cultura. Lo que explica por qué se ha mantenido la presunción de que es una propiedad estrictamente individual, propia de la persona y no de su entorno, en las interacciones con otras personas, en la acumulación de conocimientos, en la asimilación de las herramientas que le brinda la cultura (Amarís, 2002, p. 29).

3.3. El desarrollo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples

En las ciencias sociales, y específicamente de la educación, la teoría de las «Inteligencias Múltiples» representa ese caso en el que la teoría, previo a su aplicación, ha recibido una aprobación manifiesta, lo que generalmente no ocurre en los tradicionales procedimientos de la ciencia. Podría decirse que aún no se considera una teoría plenamente aceptada y ubicada fuera de toda duda. Sin embargo, sí podría plantearse que se ha derivado de las retroalimentaciones científicas propias de las aplicaciones de esta teoría, que el proceso mismo que ella ha seguido en el campo científico y aplicado y que las pretendidas fórmulas de verificación que proporcionan los manuales, con sus especificaciones detalladas, definiciones precisas y pasos lógicos que llevan sin error de una cosa a la otra, no son el único camino para la construcción del conocimiento. Hoy puede considerarse que si aparecieran en un futuro evidencias que generaran dudas sobre los fundamentos de esta teoría, eso no provocaría obligatoriamente una revisión de las prácticas pedagógicas ya establecidas, pues como ya se ha señalado antes, esta propuesta recibió el respaldo del sector de los educadores, de manera independiente de su carácter de teoría formulada y aprobada.

Además, ella ha llevado a que se reformule y renueven viejos asuntos no sólo en la educación sino con relación a las sociedades humanas que anhelamos construir, donde cada ser humano se reconozca valioso e inteligente con mucho que aportar y con la posibilidad de realizar sus sueños desarrollando sus potenciales cognitivos (Amarís, 2002, p. 31).

Howard Gardner rompe con el esquema tradicional de inteligencia dándole al concepto un nuevo significado al referirse con él a una amplia variedad de capacidades humanas. Congruente con esto, casi todos podemos reconocer la existencia de la creatividad en la música o en la plástica, las sorprendentes habilidades del cuerpo, el liderazgo o el trabajo en equipo, pero agrupar todo esto bajo la misma categoría es una decisión polémica y valiente, pues el concepto de inteligencia se ha reservado exclusivamente para cuestiones asociadas al lenguaje y los números, y se ha dejado de lado o de reconocer, en otro orden de ideas, otras capacidades humanas a las que se les denomina talento, habilidad, competencia, destreza, ingenio en campos diferentes al lógico-matemático y el lenguaje, pero en ningún caso son reconocidas como expresión de inteligencia. Gardner en uno de sus intentos por conceptualizar la inteligencia, menciona en su teoría leg.

Durante casi toda la historia de la humanidad, no hubo una definición científica de la inteligencia. Sin duda la gente hablaba bastante a menudo del concepto de inteligencia y calificaba a otros de más o menos “brillantes”, “tontos”, “ingeniosos” o “inteligentes”. Cerebros tan diversos como Thomas Jefferson, Jane Austen, Frederick Douglas o Mahatma Gandhi pudieron ser llamados “sages”. Semejantes asertos informales satisfacían las conversaciones cotidianas, ya que rara vez se discutía del término inteligente (Gardner, 1999, p.12).

Para Gardner, el prerrequisito necesario de una teoría de la inteligencia precisamente es que abarque una gama razonablemente amplia y completa de las capacidades humanas presentes en distintas culturas. Desde su

propuesta, es preciso interesarse por las habilidades de alguien que lee la fortuna como por las de un psicoanalista, al igual que por las habilidades de un vendedor experto como por las de un «culebrero», típico personaje antioqueño. Es de resaltar que para el autor no hay nada mágico en la palabra inteligencia; ella sólo expresa las capacidades que posee un ser humano, pues puede afirmarse que todas sus actuaciones le exigen poner en ejercicio su cognición.

Amarís (2002) refiere que cada inteligencia expresa una capacidad que opera de acuerdo con sus propios procedimientos, sistemas y reglas, y tiene sus propias bases biológicas. Desde el punto de vista teórico, éste es el referente clave para resolver sobre el estatus de inteligencia de una capacidad. En síntesis, inteligencia es un vocablo útil para designar una experiencia o un fenómeno, en ningún caso es una entidad tangible y mensurable. Surge como una opción conceptual. En el contexto de la interminable polémica sobre la naturaleza humana y la educación, siempre habrá espacio para nuevas propuestas, y lo que se postula con unos fundamentos podrá cuestionarse con otros igualmente legítimos (Gardner, 2001). Lo central está aquí en la opción de elevar a la categoría de inteligencia un conjunto variado de capacidades. Contribuir a producir una percepción en un marco de equivalencia para capacidades tan diversas no es trivial. Con ello se ha establecido un principio de igualdad que tiene como base el reconocimiento y aceptación de la diversidad.

Como parte del exigente y arduo trabajo de este autor, la contemplación de la existencia de una inteligencia no podría establecerse de manera especulativa, bajo el simple interés de un científico. A cambio de esto se impone la tarea de establecer la existencia de cada inteligencia sustentando su importancia para el ser humano desde la dimensión, biológica, psicológica y cultural. Dimensiones éstas que se expresan en los ocho

criterios que examina antes de confirmar cada inteligencia. Con ellos el autor muestra la presencia y evolución de las inteligencias a lo largo del desarrollo de la especie, señala su organización desde la estructura del cerebro e indica en él un centro regulador para las diferentes inteligencias, y nos ilustra sobre el sello determinante de la cultura en la definición de la expresión de la cognición humana (Gardner, 2000).

Amarís (2002) hace un pequeño enunciado de criterios para ser Inteligencia según Gardner. Para fundamentar su teoría el autor plantea que para que una inteligencia pueda ser considerada como tal debe cumplir los siguientes criterios:

- El potencial aislado por daño cerebral
- Una historia evolucionista de las habilidades
- La identificación de unas operaciones o habilidades básicas
- Susceptibilidad a la codificación en sistemas simbólicos
- Poseer una historia evolutiva
- Estudios en poblaciones excepcionales como los retrasados mentales,
- los prodigios, entre otros
- Apoyo en tareas experimentales en psicología
- Apoyo en hallazgos psicométricos

Una inteligencia, para Howard Gardner (1995), «implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural». Si nos detenemos a mirar lo que involucra esta concepción de inteligencia para el intelecto humano, podemos observar: La resolución de problemas: Frente a este aspecto se puede decir que el tener un problema para resolver significa que la actividad mental siempre tiene una meta: «resolver dicho problema», y persiguiendo este

propósito establece unas estrategias o mecanismos para alcanzarlos. Además, es importante considerar que los problemas van desde los simples a los complejos, y por consiguiente, tanto remendar un vestido como hallar la vacuna para una enfermedad mortal constituyen problemas que reflejan el intelecto humano (Amarís, 2002, p.34).

Una vez ilustradas las implicaciones cognitivas que conlleva el ejercicio de una inteligencia, es posible apreciar cuales son las múltiples inteligencias identificadas por Gardner.

4. DESCRIPCIÓN DE LAS OCHO INTELIGENCIAS DE HOWARD GARDNER

En su libro “Frames of Mind”, publicado en 1983, Gardner presentó su teoría de las Inteligencias Múltiples, que destaca su perspectiva multicultural respecto de la cognición humana. Las inteligencias son lenguajes que hablan todas las personas y se encuentran influenciadas, en parte, por la cultura a la que cada una pertenece. Construyen herramientas que todos los seres humanos pueden utilizar para aprender, para resolver problemas y para crear (Campbell & Campbell, 2000, p.4). A continuación se presenta una descripción de las ocho inteligencias enunciadas por Gardner:

4.1. La Inteligencia Lingüística Verbal

La inteligencia lingüística es una de las inteligencias libre de los objetos, que no está relacionada con el mundo físico (Gardner, 1993). Utiliza ambos hemisferios del cerebro pero está ubicada principalmente en el córtex temporal del hemisferio izquierdo que se llama el Área de Broca. Es la inteligencia más reconocida en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera porque abarca el leer, el escribir, el escuchar, y el hablar. Esta inteligencia supone una sensibilidad al lenguaje oral o escrito y la capacidad de usar el lenguaje para lograr éxito en cualquier cosa. “Incluye la habilidad

en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje)” por lo general, las personas que prefieren esta inteligencia no tienen dificultades en el explicar, el enseñar, el recordar, el convencer, ni el bromear.

Éstos son los alumnos que prefieren pasar el tiempo leyendo, contando cuentos o chistes, mirando películas, escribiendo en un diario, creando obras, escribiendo poemas, aprendiendo lenguas extranjeras, jugando juegos de palabras, o investigando cosas de interés. Es la inteligencia de los abogados, los autores, los poetas, los maestros, los cómicos, y los oradores (Gardner, 1993).

Campbell (2000) menciona que La inteligencia verbal- lingüística se encuentra profundamente enraizada en nuestros sentimientos de capacidad y autoestima. Cuando los niños cuentan con oportunidades para ejecutar esta inteligencia en un ámbito seguro desde muy temprana edad, desarrollan con mayor facilidad las competencias lingüísticas que emplearan durante toda la vida.

A comienzos de la historia de los EE.UU. en las escuelas de Massachusetts, la lectura y la escritura comprendían los dos tercios del currículo. En la actualidad, el currículo se ha expandido y, sin embargo, la lectura y la escritura, junto con las habilidades para escuchar y hablar, siguen siendo herramientas esenciales para el aprendizaje de todos los contenidos. El empleo de palabras para comunicar y documentar información, para expresar emociones poderosas y en combinación con la música para formar canciones distingue a los seres humanos de los otros animales. En los inicios de la historia de la humanidad, el lenguaje cambió la especialización y la función del cerebro humano al ofrecerle posibilidades para explorar y expandir la inteligencia humana. La palabra hablada permitió a nuestros ancestros pasar del pensamiento concreto al abstracto, a medida que avanzaban desde el acto de señalar objetos a nombrarlos y hablar acerca

de objetos que no se encontraban presentes. La lectura nos permite conocer objetos, lugares, precisos y conceptos que no hemos experimentado personalmente y la escritura ha hecho posible la comunicación con personas que el emisor del mensaje nunca ha visto. Es mediante la capacidad de pensar en palabras que los seres humanos pueden recordar, analizar, resolver problemas, anticipar y crear. (Campbell & Campbell, 2000, p.9).

4.2. La Inteligencia Musical

La inteligencia musical es la otra inteligencia libre de los objetos (Gardner, 1993). Su ubicación neurológica es principalmente en el hemisferio derecho; en el lóbulo frontal derecho y el lóbulo temporal.

Esta inteligencia incluye la “capacidad de percibir las formas musicales”. Es una facilidad en la composición, la interpretación, la transformación, y la valoración de todo tipo de música y sonidos (Gardner, 1993). Se presenta con una “sensibilidad al ritmo, cadencias, tono y timbre, los sonidos de la naturaleza y medio ambiente”. Éstos son los alumnos que pasan mucho tiempo cantando, escuchando música, tocando los instrumentos, asistiendo a conciertos, creando música o rap, o canturreando cuando estudian.

En mi vista, la inteligencia musical es casi paralela estructuralmente a la inteligencia lingüística, y hace ni sentido ni lógica científica para llamar a uno (por lo general lingüística) una inteligencia y el otro (generalmente musical) un talento (Gardner, 1993).

Campbell & Campbell (2000) refiere que la música, indudablemente es una de las más antiguas formas de arte, utiliza la voz y el cuerpo humano como instrumentos naturales y medios para la autoexpresión. Es un arte que nace con nosotros. Vivimos durante nueve meses con el latido del corazón de nuestra madre antes de nacer. Vivimos con los ritmos de nuestros latidos y de nuestra respiración y los ritmos más sutiles de la actividad metabólica y de las ondas cerebrales.

Los primeros años de la infancia resultan cruciales para el desarrollo musical. Parece existir un periodo crítico de sensibilidad al sonido y al tono entre los cuatro y seis años. Durante ese periodo, un entorno musical estimulante puede proporcionar la base para la posterior habilidad musical. En su libro *Developing talent in Young Children* (desarrollo del talento en los niños pequeños). Bloom señala que muchos de los pianistas talentosos que ha estudiado no procedían de familias de músicos. No obstante, todos tenían padres que apoyaban los intereses musicales de sus hijos. Además, los primeros maestros de los músicos habían sido, sin excepción, personas calidas, comprensivas y receptivas. El entrenamiento riguroso y exigente fue un capítulo posterior en sus carreras.

La inteligencia musical tiene sus propias reglas y estructuras de pensamiento, las que no necesariamente se encuentran vinculadas a otras clases de inteligencia. Stravinsky comentó en una oportunidad que “la música se expresa así misma” para destacar la independencia de esta forma de aptitud humana. La música es un lenguaje auditivo que emplea tres componentes básicos: tono, ritmo y timbre. Se los suele anotar con sistemas de símbolos especiales. Howard Gardner que cualquier individuo normal haya tenido un contacto frecuente con la música puede manejar otro tono, el ritmo y el timbre para participar en actividades musicales con un cierto grado de destreza, ya sea para la composición, el canto o la ejecución del instrumento. Debido a la estrecha conexión entre la música y las emociones, la música en el aula contribuye a crear un entorno emocional positivo apto para el aprendizaje: la música puede utilizarse también para destacar momentos de suspenso, tristeza, tragedia o alegría en relatos literarios o históricos. Incluso se puede utilizar o crear música para expresar humor, juegos musicales, canciones humorísticas (Campbell & Campbell, 2000, p. 84).

4.3. La Inteligencia Lógico Matemática

El primer hombre que observó la analogía entre un grupo de siete peces y un grupo de siete días logró un avance notable en la historia del pensamiento. Fue el primer hombre que concibió un concepto que pertenecía a la ciencia de las matemáticas *puras*.

Alfred North Whitehead

Howard Gardner postula que el modelo de desarrollo cognitivo de Piaget, que avanza desde las actividades sensomotoras hasta las operaciones formales, constituyó probablemente una descripción del desarrollo en un solo campo, el de la inteligencia lógico. Matemática. Piaget describió el progreso de la inteligencia lógica: comienza con las interacciones del niño con los objetos de su entorno, sigue con el descubrimiento del número, con la transición de los objetos concretos a los símbolos abstractos, con la manipulación de abstracción y llega, finalmente, a la consideración de fórmulas hipotéticas con sus relaciones e implicancias. Gardner expresa sus dudas acerca de que las ideas de Piaget respecto del desarrollo cognitivo se apliquen de la misma manera a las otras áreas de la competencia humana (Campbell & Campbell, 2000, p.28).

La inteligencia lógico-matemática incluye numerosos componentes: cálculos matemáticos, pensamiento lógico, solución de problemas, razonamiento deductivo e inductivo y discernimiento de modelos y relaciones. En el centro mismo de la capacidad matemática se encuentra la capacidad para resolver problemas. Si bien esta inteligencia ha tenido gran importancia para la sociedad occidental y suele atribuirse el mérito de guiar los destinos de la historia de la humanidad, Gardner sostiene que la inteligencia lógico-matemática no es necesariamente superior a otras inteligencias ni que se le otorgue universalmente el mismo prestigio. Existen otros procesos lógicos

y métodos de solución de operaciones fundamentales y sus recursos, los que la inteligencia lógico-matemática no puede revelar (p.28).

Gardner (1993) señala que la inteligencia lógico-matemática abarca numerosas clases de pensamiento. En su opinión, esta inteligencia comprende tres campos amplios, aunque interrelacionados: la matemática, la ciencia y la lógica. Estas son las características de la inteligencia lógico-matemática.

- Percibe los objetos y su función en el entorno.
- Domina los conceptos de cantidad, tiempo y causa-efecto.
- Utiliza símbolos abstractos para presentar objetos y conceptos concretos.
- Demuestra habilidad para encontrar soluciones lógicas a los problemas.
- Percibe modelos y relaciones.
- Plantea y pone a prueba hipótesis.
- Emplea diversas habilidades matemáticas, como estimación, cálculo de algoritmos, interpretación de estadísticas y representación visual de información en forma gráfica.
- Se entusiasma con operaciones complejas, como ecuaciones, formulas físicas, programas de computación o métodos de investigación.
- Utiliza la tecnología para resolver problemas matemáticos.
- Demuestra interés por carreras como ciencias económicas, tecnología informática, derecho, ingeniería y química.

La inteligencia lógica-matemática es una de las inteligencias más reconocidas en las pruebas de la inteligencia. “Corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia”. (Gardner, 1993).

Se sitúa en el hemisferio izquierdo porque incluye la habilidad de solucionar problemas lógicos, producir, leer, y comprender símbolos matemáticos, pero en realidad utiliza el hemisferio derecho también, porque supone la habilidad de comprender conceptos numéricos en una manera más general.

Esta inteligencia implica la capacidad de usar los números eficazmente, analizar problemas lógicamente e investigar problemas científicamente (Gardner, 1993).

Estas personas disfrutan solucionando misterios, trabajando con números y cálculos complejos, contando, organizando información en tablas, arreglando ordenadores, haciendo rompecabezas de ingenio y lógica, y jugando videojuegos. También, pueden estimar, adivinar, y recordar números y estadísticas con facilidad. Es la inteligencia de los matemáticos, los científicos, los ingenieros, y los lógicos (Gardner, 1993).

4.4. La Inteligencia Espacial

Gardner (1999) menciona que los usos de la inteligencia espacial es una posición invaluable en nuestra sociedad es una inteligencia espacial sutilmente aguda. En algunas empresas esta inteligencia es indispensable, por ejemplo: para un escultor o topólogo matemático. Es difícil imaginar el proceso de estos dominios sin una inteligencia espacial desarrollada, y hay muchas otras actividades en las que la sola inteligencia espacial no bastaría para producir capacidad pero que proporciona buena parte del ímpetu intelectual necesario.

Según Gardner si uno tuviera que escoger una sola área para ilustrar dentro de la inteligencia espacial, se sugería el ajedrez como el candidato adecuado. La habilidad para anticipar las jugadas y sus consecuencias parece estar íntimamente relacionada con la poderosa imaginación. Y, en efecto, por lo general los maestros ajedrecistas han tenido destacada memoria visual, o como la llaman, imaginación visual. Sin embargo, un examen cuidadoso de estos individuos revela que poseen una clase especial de memoria. Es un estudio que abrió camino hace casi un siglo, Alfred Binet, el fundador de la prueba de inteligencia, examinó el virtuosísimo mnemotécnico en el juego de ajedrez con los ojos vendados. Según Binet, el éxito del juego con los ojos vendados depende de la resistencia física, poderes de concentración, conocimiento, memoria e imaginación. Este es un ejemplo de una ilustración de la inteligencia espacial que lo plantea Gardner (p.237, 238).

La inteligencia espacial abarca la capacidad de formar e imaginar dibujos de dos y tres dimensiones y el potencial de comprender, manipular y modificar las configuraciones del espacio amplio y limitado (Gardner, 1993).

Para las personas cuya inteligencia más desarrollada es la espacial, es fácil recordar fotos y objetos en lugar de palabras; se fijan en los tipos de carros, bicicletas, ropa, y pelo. Estos individuos prefieren pasar el tiempo dibujando, garabateando, pintando, jugando videojuegos, construyendo modelos, leyendo mapas, estudiando ilusiones ópticas y laberintos.

Es la inteligencia de los arquitectos, los pilotos, los navegantes, los jugadores de ajedrez, los cirujanos, los artistas; los pintores, los artistas gráficos, y los escultores.

Las amplias formas en que la inteligencia espacial se despliega en diferentes culturas muestran claramente cómo un potencial biopsicológica puede ser aprovechado por dominios que se han desarrollado para una variedad de propósitos. (Gardner, 1993, p.46).

Robert McKim en su libro (Experiencias de pensamiento visual) sostiene que el pensamiento visual es inherente a toda actividad humana. No es patrimonio exclusivo de los artistas; también se manifiesta en cirujanos, ingenieros, comerciantes, arquitectos, matemáticos, carpinteros, mecánicos, entrenadores deportivos, personas que planifican su vestuario diariamente y quienes sueñan despiertos (Campbell, Campbell, 2000, p. 61).

El pensamiento visual subyace en los movimientos de las piezas durante una partida de ajedrez como se mencionó en el párrafo anterior, en la organización del cronograma diario, en la disposición de los muebles en un cuarto o en la lectura de mapas durante un viaje. No todos los alumnos orientados al aprendizaje visual presentan las mismas habilidades. Algunos podrán ser talentosos para la pintura, otros para la construcción de modelos tridimensional y habrá quienes se destacaran como críticos de arte. Es probable que una persona con una inteligencia visual espacial bien desarrollada presente algunas de las siguientes características:

- Aprender por medio la de la vista y la observación. Reconoce con facilidad caras, objetos, formas, colores, detalles y escenas.
- Puede desplazarse y transportar objetos en el espacio de manera eficaz, por ejemplo, para atravesar aberturas para encontrar el camino en un bosque donde no haya senderos, para conducir en medio del tránsito o para remar en canoa por el río.
- Percibe y produce imágenes mentales, piensa en términos gráficos y visualiza detalles. utiliza imágenes visuales como recurso para recordar información.

- Decodifica gráficos, tablas, mapas, y diagramas, aprende por medio de la representación gráfica o los medios visuales.
- Disfruta haciendo garabatos, dibujando, pintando, esculpiendo o por medio de toda otra actividad que le permita reproducir objetos de manera visuales.
- Disfruta construyendo productos tridimensionales, como figuras de origami, modelos de puentes, casa o recipientes. Es capaz de cambiar mentalmente la forma, o mover mentalmente objetos en el espacio para determinar la manera como interactúan con otros objetos, como los engranajes que transmiten movimiento a las piezas de una máquina.
- Percibe modelos explícitos e implícitos.
- Diseña representaciones concretas o visuales para la información.
- Demuestra dominio para el diseño representativo o abstracto.
- Manifiesta interés o condiciones para convertirse en artista plástico, fotógrafo, ingeniero, arquitecto, diseñador, piloto, o para abordar otras carreras con características visuales
- Crea nuevas forma de medio visual-especiales u obras de arte original

Estas son solo algunas de las posibles expresiones de la inteligencia visual-espacial. Es importante tener en cuenta que la inteligencia espacial está presente en toda actividad humana y que no es posible limitarla a una lista de cualidades o características (Campbell & Campbell, 2000, p. 61).

4.5. La Inteligencia Cenestésica-Corporal

La inteligencia corporal-kinestésica constituye la capacidad de usar el cuerpo (en total o en partes) para expresar ideas, aprender, resolver problemas, realizar actividades, o construir productos (Gardner 1993). Son aquellas personas que aprenden las destrezas físicas rápidamente y

fácilmente; les encanta moverse y jugar deportes; su parte favorita de la escuela es el recreo o la clase de educación física. Pueden bailar con gracia, actuar, e imitar los gestos y expresiones de varias personas. Estas personas piensan cuando se mueven, y pueden aprender mejor cuando están moviéndose. Algunos individuos pueden hablar una nueva lengua fácilmente con casi ninguna interferencia del acento de su primera lengua; posiblemente éstas son las personas inteligentes kinestésicamente, las que pueden controlar los músculos en la boca que forman palabras. Ésta es la inteligencia de los atletas, los bailarines, los actores, los cirujanos, los artesanos, los inventores, los mecánicos, y las profesiones técnicas (Gardner 1993).

Campbell & Campbell (2000) refiere que para muchos niños y adultos la visión y la audición resultan canales sensoriales insuficientes para comprender e incorporar información. “Estos individuos recurren a procesos táctiles y kinestésicos y deben manipular o experimentar lo que aprender para poder comprender e interiorizar la información. Los alumnos que presentan características incorporan la totalidad de cuerpo a las actividades o prefieren tomar parte en experiencias concretas y vinculadas con la vida cotidiana. Ambos grupos de individuo aprenden mediante el “hacer” y por medio de experiencias multisensoriales” (p.43).

En la escuela no suele otorgarse demasiada importancia a los procesos de aprendizaje kinestésico debido a que se valoran más otros enfoques para la solución de problemas. Gardner advierte una tendencia emergente a la separación de la mente y el cuerpo en las tradiciones culturales actuales. Asimismo, lamenta la pérdida del ideal griego de “... armonía entre mente y cuerpo, en la que la mente esta entrenada para utilizar el cuerpo adecuadamente y responder a los poderes expresivos de la mente” (p.43).

La inteligencia corporal-cinestésica incluye la capacidad de unir el cuerpo y la mente para lograr el perfeccionamiento del desempeño físico. Comienza con el control de los movimientos automáticos y voluntarios y avanza hacia el empleo del cuerpo de manera altamente diferenciada y competente. Toda puesta en escena talentosa requiere un agudo sentido del ritmo y una transformación de la intención en acción. Podemos reconocer con facilidad una inteligencia cinestésica altamente desarrollada cuando observamos a los actores, atletas o bailarines. También se pone de manifiesto en los científicos, en los joyeros, en los mecánicos y en otras personas hábiles para el trabajo manual. La inteligencia corporal-cinestésica sienta las bases del conocimiento, ya que es por medio de las experiencias sensoriomotoras que experimentamos la vida. Las actividades físicas concentran la atención del alumno en el aula y ayudan a la memoria en el aprendizaje por medio del sistema corporal neuromuscular. Todos poseemos una “memoria corporal” que podemos aplicar eficazmente al aprendizaje de contenidos académicos (Campbell & Campbell, 2000, p.43).

Robert McKim (1972) en su libro *Experiencias in Visual Thinking* (experiencias del pensamiento visual) describe el poder del pensamiento cinestésico de la siguiente manera: “El escultor piensa en términos de arcilla, el químico piensa mediante la manipulación de modelos moleculares tridimensionales o al diseñador que piensa mediante el montaje y disposición de construcciones de cartón. Cada uno de ellos está pensando por medio de la vista, el tacto y de la manipulación de materiales, mediante la externalización de sus procesos mentales en un objeto físico”.

El pensamiento externalizado presenta varias ventajas sobre la reflexión internalizada. En primer lugar, el compromiso sensorial directo con los materiales proporciona estimulación sensible, literalmente “alimento para el pensamiento”. En segundo lugar, el hecho de pensar por medio del

manipulo de una estructura concreta brinda nuevas posibilidades: un accidente afortunado, un descubrimiento inesperado. En tercer lugar, pensar en el contexto directo de la vista, el tacto y el movimiento genera un sentido de proximidad, de vigencia y de acción (Mckim 1972).

Según manifiesta Gardner, las personas que tienen la capacidad de utilizar su cuerpo o ciertas partes del mismo, como por ejemplo las manos, para resolver problemas poseen una inteligencia cinestésica bien desarrollada. El siguiente listado identifica potenciales características de los individuos con aptitudes cenestésicas. Algunas áreas podrían encontrarse más desarrolladas que otras. Es probable que una persona con inteligencia cinestésica bien desarrollada:

- Explora el entorno y los objetos por medio del tacto y el movimiento. Prefiere tocar, palpar y manipular aquello que debe aprender.
- Desarrolla su coordinación y sentido del ritmo.
- Aprende mejor por medio de la experiencia directa y la participación. Recuerda con mayor claridad lo que haya hecho y no lo que oído u observado.
- Disfruta de las experiencias concretas de aprendizaje, tales como salidas de campo, construcciones de modelos o participaciones en dramatizaciones y juegos, montaje de objetos y ejercicio físico.
- Demuestra condiciones para la actuación, el atletismo, la danza, la costura, el modelado o la digitación.
- Exhibe equilibrio, gracia, destreza y precisión en la actividad física.
- Tiene capacidad para ajustar y perfeccionar su rendimiento físico mediante la integración de la mente y el cuerpo.

- Demuestra interés por carreras como las de atletismo, danza, cirujano, o constructos.
- Invente nuevas maneras de abordar las habilidades físicas y nuevas formas de danza, deporte u otra actividad física (Campbell & Campbell 2000, p. 44).

Gardner explica que hay una conexión entre las inteligencias relacionadas al mundo de los objetos: la corporal-kinestésica, la espacial y la lógica-matemática:

La Inteligencia corporal completa un trío de inteligencias relacionadas con el objeto: la inteligencia lógico-matemática, que crece a partir de los patrones de objetos en expresiones numéricas; la inteligencia espacial, que se centra en la capacidad del individuo para transformar objetos dentro de su entorno y poder hacer su camino en medio de un mundo de objetos en el espacio; y, la inteligencia corporal, que se centra hacia el interior, se limita al ejercicio de su propio cuerpo y, mirando hacia afuera, implica acciones físicas de los objetos en el mundo (Gardner 1993, p.132).

4.6. La Inteligencia Interpersonal

Gardner menciona que el desarrollo de las inteligencias personales (interpersonal y personal) comienza con el lazo entre el infante y quien lo cuida, en casi todos los casos entre el infante y su madre, surgen claramente diversas formas de inteligencia personal, en primera instancia. La historia evolucionista y la cultural se han combinado para hacer de esta relación de fijación un componente indispensable del crecimiento normal. Durante el primer año de vida, el infante llega a establecer un lazo poderoso con la madre, ayudado por la atracción igualmente intensa que la madre siente hacia su retoño. Y en estos fuertes lazos y sentimientos que los acompañan se pueden encontrar los orígenes de la inteligencia personal.

Durante más o menos un año, el lazo tiene la máxima intensidad, de manera que el infante se perturba cuando se separa de repente de su madre, o cuando percibe que un adulto extraño es una amenaza para el vínculo. El infante trata de mantener el sentimiento positivo de bienestar y de evitar situaciones de dolor o de ansiedad. Entonces, gradualmente se vuelve más relajado y flexible el vínculo, conforme el infante se aleja de la base doméstica, ahora confía en que puede regresar y encontrar allí a la madre (y por lo tanto volver a ganar sentimientos de pertenencia). Si por alguna razón no se permite que el vínculo se forme de manera apropiada, o si se rompe en forma abrupta y no se repara pronto, el infante recibe señales de profundas dificultades. Así, el vínculo inicial entre el infante y quien lo cuida puede considerarse como el esfuerzo de la naturaleza para asegurar que las inteligencias personales tengan un comienzo debido. Se puede dividir el aumento del conocimiento personal en una serie de pasos o etapas. En cada paso es posible identificar determinadas características que son importantes para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, lo mismo que otros factores que son esenciales para que crezca la inteligencia interpersonal (Gardner, 1999, p. 293).

De esta manera la inteligencia interpersonal nos permite comprender a los demás y comunicarnos con ellos teniendo en cuenta sus diferentes estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y habilidades. Incluye la capacidad para establecer y mantener relaciones y para asumir diversos roles dentro de grupos, ya sea como miembros o como líderes. Esta inteligencia resulta evidente en personas con habilidades sociales muy definidas, como los líderes religiosos, padres experimentados, terapeutas, asesores. Los individuos que demuestran genuino compromiso y capacidad para mejorar la vida de los demás exhiben una inteligencia interpersonal positivamente desarrollada.

El psicólogo británico N.K. Humphrey sostiene que la inteligencia social es la característica más importante del intelecto humano, Humphrey señala que el mayor uso creativo de la mente humana consiste en mantener eficazmente la sociedad humana. Debido a su clarividencia y comprensión social, muchas personas son capaces de ponderar las consecuencias de sus propios actos, anticipar el comportamiento de los demás, determinar beneficios y potenciales y abordar cuestiones interpersonales satisfactoriamente en su entorno y fuera de él. En la mayoría de los casos, una vida plena depende en gran medida de la inteligencia interpersonal. Una persona con una inteligencia interpersonal bien desarrollada presenta algunas de las siguientes características (Campbell & Campbell, 2000, p. 98).

- Interactúan con los demás
- Establece y mantiene relaciones sociales
- Reconoce y utiliza diversas maneras para relacionarse con los demás.
- Percibe los sentimientos, pensamientos, motivaciones, conductas y estilos de vida de los demás.
- Participa en emprendimientos colaborativos y asume diversos roles, de subordinado a líder, según circunstancias y las tareas que se demandan.
- Influye sobre las opiniones y las acciones de los demás.
- Comprende mensajes verbales y no verbales y puede comunicarse a través de ellos en forma eficaz.
- Adapta su conducta a diferentes medios o grupos y a partir del feedback que recibe de los demás.
- Percibe diversas perspectivas en toda cuestión social o política.
- Desarrolla habilidades para la mediación, organización de un grupo con fines comunes o trabajo con personas de distintas edades o provenientes de diversos medios.

- Expresa interés por carreras con orientación interpersonal, como docencia, trabajo social, asesoría.
- Desarrolla nuevos procesos y modelos sociales.

De esta forma se podría concluir Según la teoría de Gardner que La inteligencia interpersonal abarca la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas acordándose de sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, su historia personal, sus intenciones, y muchas veces prediciendo las decisiones, los sentimientos, y las acciones de otros (Gardner, 1993).

Los individuos primordialmente con la inteligencia interpersonal son aquellas personas que les gusta conversar, aprender en grupos o en parejas, y trabajar o hacer actividades con otras personas. Pasan mucho tiempo ayudando a personas y alistándose como voluntario para varias causas importantes, además, “son buenos mediadores de conflictos sociales”.

Éstos son los individuos que conocen a mucha gente. Son buenos comunicadores, usando el lenguaje corporal y verbal. Además, tienen muchos amigos, sinceramente sintiendo cariño por otros, y entendiendo cómo motivar a los demás es la inteligencia de los maestros, los terapéuticos, los consejeros, los políticos, los vendedores, y los líderes religiosos (Gardner 2006).

4.7. La Inteligencia Intrapersonal

Según Gardner tanto la inteligencia interpersonal como la intrapersonal tienen una misma fuente, la relación que el niño desarrolla con su núcleo primario y posteriormente al secundario. Gardner a estas dos inteligencias las llama Inteligencias Personales. De esta manera Gardner define a la inteligencia intrapersonal como la capacidad de conocerse a uno mismo;

entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida.

Se ubica en los lóbulos frontales. Incluye la capacidad de verse a sí mismo según los ojos de los demás; las personas con este tipo de inteligencia en la mayor medida pueden describirse a sí mismo precisamente con las descripciones de otras personas (Gardner 2006).

Por lo general, estas personas prefieren trabajar independientemente, pensar en su futuro, reflexionar, establecer unas metas y lograrlas; tienen un buen uso de “los procesos de autoconfianza, autoestima, autocomprensión, y automotivación...”

Además, ellos tienen un buen sentido de sus fortalezas y sus dificultades, y piensan profundamente de cosas importantes para sí mismo. Usualmente esta inteligencia se manifiesta con la inteligencia lingüística, debido a su carácter tan personal e interno, pero utiliza todas las inteligencias de cierta medida en el proceso de reflexión (Gardner 2006).

La intrapersonal es la inteligencia de los teólogos, los maestros, los psicólogos y los consejeros. Según (Campbell, Campbell, 2000, p.122) es probable que una persona con inteligencia intrapersonal bien desarrollada presenta algunas de las siguientes características.

- Encuentra enfoques y medios para expresar sus sentimientos y opiniones.
- Desarrolla un modelo preciso del yo.
- Establece y vive de acuerdo con un sistema de valores éticos.
- Siente curiosidad por los “grandes enigmas” de la vida: sentido, importancia y propósito.

- Lleva a cabo un constante proceso de aprendizaje y crecimiento personal.
- Reflexiona y extrae conclusiones acerca de la complejidad del ser y de la condición humana.
- Busca oportunidades para actualizarse

4.8. La Inteligencia Naturalista

La inteligencia naturalista está determinada por una sensibilidad a las formas naturales y las características geológicas de la tierra: las plantas, los animales, y las formaciones de las nubes. Abarca la capacidad de distinguir y clasificar los detalles y los elementos del ambiente urbano, de los suburbios o el rural.

"El niño que puede fácilmente discriminar entre plantas o pájaros o dinosaurios se dibujó en las mismas habilidades (o inteligencia) lo clasifique las zapatillas de deporte, los coches, sistemas de sonido, o canicas" (Gardner 199, p.156).

Estas personas disfrutan acampar, ir de caminata, cuidar a las mascotas, y averiguar y categorizar los nombres y los detalles de las personas, los animales, las plantas, y los objetos en su ambiente.

Esta inteligencia es más importante para las culturas dependientes de la caza, la pesca, y la vendimia. Es la inteligencia de los científicos naturales y sociales, los poetas, y los artistas; por lo general, reconocen los detalles y utilizan la habilidad de la percepción en estas profesiones (Gardner 1993).

Según Campbell & Campbell (2000). Todos somos natos y dispuestos a explorar el mundo por medio de los sentidos. Cuando ponemos en práctica facultades inherentes al cuerpo y mente humanos, experimentamos

nuestro entorno por medio de la percepción sensorial, la observación activa y la reflexión y cuestionamiento de nuestras percepciones. Para lo ello es probable que una persona con una inteligencia naturalista bien desarrollada presente alguna de las siguientes características:

- Explora ámbitos humanos y naturales con interés y entusiasmo.
- Aprovecha oportunidades para observar, identificar, interactuar con objetos, plantas o animales y para encargarse de su cuidado.
- Establece categorías o clasifica objetos según sus características.
- Reconoce patrones entre miembros de una especie o clases de objetos.
- Aborda el aprendizaje acerca de los ciclos vitales de la flora o la fauna o las etapas de producción de objetos fabricados por el hombre.
- Se interesa por la manera en que cambian y evolucionan los sistemas.
- Demuestra interés por las relaciones que se establecen entre las especies y/o la interdependencia de los sistemas naturales y humanos.
- Demuestra interés por las carreras de biología, ecología, química, zoología, ingeniería forestal o botánica.

4.9. La Inteligencia Existencial

Es posible que tengamos una inteligencia existencial, o una inteligencia de las grandes cuestiones, pero Gardner (2006) no ha afirmado que es una inteligencia verdadera, porque satisface casi todos los criterios menos el de la evidencia que hay unas ciertas partes del cerebro que tienen que ver con las cuestiones filosóficas de la existencia. Él dice que la clave de esta inteligencia es la tendencia humana de pensar más allá de las grandes cuestiones de la existencia. Estas personas deliberan sobre preguntas

como: ¿Por qué existe la vida? ¿Por qué existe la muerte? ¿Por qué hay guerra? ¿Qué pasará en el futuro? ¿Qué es el amor? (Gardner, 2006).

Dentro de la inteligencia existencial está lo espiritual. No es considerada una inteligencia por sí misma. De hecho, las personas muy espirituales que se concierten mucho con los asuntos religiosos habían influido a Gardner a investigar la inteligencia existencial. La verdad es que hay algunas personas que tienen una mejor habilidad de meditar; tienen más experiencias espirituales o psíquicas (Gardner, 1993).

4.10. Factores Que Influyen En La Inteligencia

Papalia (2012) menciona acerca de algunos factores que influyen en la inteligencia vasados en otros autores. Empezando por mencionar el desarrollo del cerebro.

4.10.1. Desarrollo Del Cerebro

Las investigaciones por medio de la neuroimagen muestra una correlación moderada entre el tamaño o cantidad de la materia gris del cerebro y la inteligencia general, en especial, las habilidades de razonamiento y de solución de problema. Un estudio encontró que la cantidad de la materia gris en la corteza frontal es en buena medida heredada, varía considerablemente entre los individuos y está vinculada a diferencia en el CI (Thompson 2001). Un estudio posterior sugiere que no es la cantidad de materia gris que un niño tiene a cierta edad, sino más bien el patrón de desarrollo de desarrollo de la corteza prefrontal, sede del a función ejecutiva y del pensamiento del nivel superior. En los niños de CI promedio, la corteza prefrontal es relativamente gruesa a los siete años, alcanza su mayor grosor a los ocho años para luego adelgazar gradualmente a medida que se eliminan las conexiones innecesarias. En los niños de siete años más inteligentes, la corteza no

alcanza su mayor grosor hasta los 11 ó 12 años. El egocentrismo de la corteza prefrontal puede representar un periodo crítico extendido para el desarrollo de circuitos de pensamiento de alto nivel (Shaw, 2006).

Aunque el razonamiento, la solución de problemas y la función ejecutiva se relacionan con la corteza prefrontal, otras regiones del cerebro con fuerte influencia genética contribuyen a la conducta inteligente, al igual que la velocidad y la confiabilidad de la transmisión de mensaje en el cerebro. Factores ambientales como la familia. La escolaridad y la cultura juegan un papel importante al inicio de la vida; pero la heredabilidad de la inteligencia (una estimación del grado en que las diferencias individuales en las inteligencias tienen una causa genética) aumenta notablemente con la edad a la medida que los niños eligen o crean ambientes que coinciden con sus tendencias genéticas (Davis, Plomin, 2009).

4.10.2. Influencia De La Educación

La educación incrementa la inteligencia evaluada. Niños cuyo ingreso a la escuela se demoró de manera significativa (como sucedió, en los países bajos con la ocupación nazi) perdieron hasta cinco puntos de CI cada año y algunas de esas pérdidas nunca se recuperaron. También según algunas investigaciones el coeficiente intelectual puede llegar a disminuir en recesos de vacaciones prolongadas (Papalia, 2012, p. 301).

4.10.3. Influencia De La Raza/ Origen Étnico Y Posición Socioeconómica

Las puntuaciones promedio que se obtienen en las pruebas varían entre los grupos raciales y étnicos, lo que da lugar a reclamos de que son injustas con las minorías. Desde una perspectiva histórica, las calificaciones de los niños de África eran, en promedio, 15 puntos

menores que las de los niños blancos y se observaba un rezago comparable en las pruebas de aprovechamiento escolar. Sin embargo en los años recientes esas brechas se han estrechado entre cuatro y siete puntos. Las puntuaciones CI promedio de los niños hispanoamericanos se ubican entre las de los niños de color y blancos (Papalia, 2012, p. 302).

5. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las definiciones populares de inteligencia hacen hincapié en los aspectos cognitivos, tales como la memoria y la capacidad para resolver problemas cognitivos, sin embargo Edward L Thorndike, en 1920, utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. En 1940, David Wechsler describió la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente y sostuvo, además, que los tests de inteligencia no serían completos hasta que no se pudieran describir adecuadamente estos factores.

Desafortunadamente, el trabajo de estos autores pasó desapercibido durante mucho tiempo hasta que, en 1983, Howard Gardner en su libro *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, introdujo la idea de que los indicadores de inteligencia, como el cociente intelectual no explican plenamente la capacidad cognitiva, porque no tienen en cuenta ni la “inteligencia interpersonal” (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) ni la “inteligencia intrapersonal” (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios).

El primer uso del término inteligencia emocional generalmente es atribuido a Wayne Payne, citado en su tesis doctoral *Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional* (1985). Sin embargo, esta expresión ya había aparecido antes en textos de Beldoch (1964), y Leuner (1966). Stanley Greenspan también propuso un modelo de inteligencia emocional en 1989, al igual que Peter Salovey y John D. Mayer.

La relevancia de las emociones en el mundo laboral y la investigación sobre el tema siguió ganando impulso, pero no fue hasta la publicación en 1995 del célebre libro de Daniel Goleman *Inteligencia emocional*, cuando se popularizó. En ese año, la revista *Time* fue el primer medio de comunicación de masas interesado en la IE y Nancy Gibbs publicó un artículo sobre el texto de Goleman.

El éxito de ventas del libro de Goleman aumentó la difusión popular del término *inteligencia emocional* hasta límites insospechados, haciéndose muy popular en forma de artículos en periódicos y revistas, tiras cómicas, programas educativos, cursos de formación para empresas, juguetes, o resúmenes divulgativos de los propios libros de Goleman.

5.1. Fisiología De La Emociones

La amígdala cerebral y el hipocampo fueron dos piezas clave del primitivo «cerebro olfativo» que, a lo largo del proceso evolutivo, terminó dando origen al córtex y posteriormente al neocórtex. La amígdala tiene forma de almendra con estructuras interconectadas asentadas sobre el tronco cerebral. Hay dos amígdalas, una a cada lado del cerebro. La nuestra es la más grande comparada con la de los primates. La amígdala está especializada en las cuestiones emocionales y se considera una estructura límbica muy ligada a los procesos del aprendizaje y la memoria. Si se separa la amígdala del cerebro no sería posible apreciar el significado emocional de diversos acontecimientos, a lo cual se conoce como *ceguera afectiva*. Además de la pérdida de afecto y la consecuente pérdida de memoria, la amígdala, junto con la circunvolución cingulada, permite la secreción de lágrimas y funciona como un depósito de la memoria. Por ello, quienes viven sin amígdala prácticamente pierden la memoria, ya que la amígdala guarda aquellos recuerdos que más impacto emocional tuvieron en nuestra vida, como los traumas o nuestros momentos más

felices. Constituye una especie de depósito de la memoria emocional. Es la encargada de activar la secreción de dosis masivas de noradrenalina que estimula los sentidos y pone al cerebro en estado de alerta.

LeDoux descubrió que la primera zona cerebral por la que pasan las señales sensoriales procedentes de los ojos o de los oídos es el hipotálamo y, a partir de ahí y a través de una sola sinapsis, la amígdala. Otra vía procedente del tálamo lleva la señal hasta el neocórtex, permitiendo que la amígdala comience a responder antes de que el neocórtex haya ponderado la información. Según LeDoux: «anatómicamente hablando, el sistema emocional puede actuar independientemente del neocórtex. Existen ciertas reacciones y recuerdos emocionales que tienen lugar sin la menor participación cognitiva consciente» (Belmonte, 2007).

5.2. La naturaleza de la inteligencia emocional

Las características de la llamada inteligencia emocional son: la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás. El grado de dominio que alcance una persona sobre estas habilidades resulta decisivo para determinar el motivo por el cual ciertos individuos prosperan en la vida mientras que otros, con un nivel intelectual similar, acaban en un callejón sin salida (Goleman, 1998).

Según Goleman la inteligencia emocional nos permite:

- Tomar conciencia de nuestras emociones.
- Comprender los sentimientos de los demás.
- Tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo.
- Acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo.

- Adoptar una actitud empática y social que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal.
- Participar, deliberar y convivir con todos desde un ambiente armónico y de paz.

6. RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento escolar es una temática que interesa hondamente a estudiantes, padres, profesores, autoridades, pedagogos, etc. Y no solo en nuestra ciudad, si no en muchos otros contextos más, latinoamericanos y de otros continentes. La complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización. En ocasiones se le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero, generalmente, las diferencias de concepto solo se explican por cuestiones semánticas ya que se utilizan como sinónimos. Convencionalmente se ha determinado que rendimiento académico se debe usar en poblaciones universitarias y rendimiento escolar en poblaciones de educación básica regular y alternativa (Lamas, 2015, p.315).

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central. “En este sentido en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo” (Navarro, 2015).

Según Lamas (2015) El propósito del rendimiento escolar o académico es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje. En tal sentido, son varios los componentes del complejo unitario llamado rendimiento. Son procesos de aprendizaje que promueve la escuela e implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo; se alcanza con la integridad en una unidad diferente con elementos cognitivos y de estructura. El rendimiento varía de acuerdo con las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias.

En el rendimiento académico intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno; cuando se produce un desfase entre el rendimiento académico y el rendimiento que se espera del alumno, se habla de rendimiento discrepante; un rendimiento académico insatisfactorio es aquel que se sitúa por debajo del rendimiento esperado. En ocasiones puede estar relacionado con los métodos didácticos (Marti, 2003, p. 376).

6.1. Definiciones De Rendimiento Académico

Tanto en nuestro medio como en otros las definiciones de Rendimiento Académico varían según el contexto, tiempo, lugar, etc. Por tal motivo se citará algunas definiciones que se han manejado y se manejan hoy por hoy:

Según Tintaya (2000) el rendimiento académico “es el aprovechamiento (grado de aprendizaje) que se logra en el proceso de aprendizaje”.

Según Figueroa (2004) el rendimiento académico se define como “el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional”.

Para Martínez-Otero (2007), desde un enfoque humanista, el rendimiento académico es “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares”.

Pizarro (1985) refería el rendimiento académico como “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”

Para Caballero, Abello y Palacio (2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos.

Por su parte, Torres y Rodríguez (2006, citado por Willcox, 2011) definen el rendimiento académico como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia, comparado con la norma, y que generalmente es medido por el promedio escolar.

Jiménez (2000) menciona que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”.

Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado “Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género” refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes, los resultados de su investigación plantean que: “las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto

de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado”.

También Papalia (2012) menciona que “la escuela es una experiencia fundamental de organización para la vida de la mayor parte de los adolescentes. Ofrece oportunidades de adquirir información, dominar nuevas habilidades y afinar habilidades antiguas; de participar en deportes, artes y otras actividades; de explorar las opciones vocacionales y de estar con los amigos. Amplia los horizontes intelectuales y sociales (p.379).

6.2. Enfoques de Aprendizaje y Rendimiento Académico

Según Lamas (2015) Las corrientes en el estudio del aprendizaje se han agrupado en torno a dos orientaciones: la cuantitativa (conductista y cognitivista) y la cualitativa. Dentro de la orientación cualitativa se diferencian dos líneas de investigación: los estilos y los enfoques de aprendizaje; los segundos se sitúan dentro del paradigma del procesamiento de la información, aunque con un planteamiento fenomenológico distinto.

Los enfoques de aprendizaje tienen un carácter de predisposición u orientación a aprender de determinada manera, lo que les confiere parentesco con los estilos de aprendizaje, que son formas específicas y relativamente estables de procesar información. Los estilos se pueden considerar como predisposiciones, relativamente generales y constantes, que responden a una tendencia del sujeto y derivan de la disposición de un individuo a adoptar la misma estrategia en distintas situaciones,

independientemente de las demandas específicas de la tarea. Sin embargo, los enfoques son más flexibles que los estilos y se modulan en función del contexto y de las necesidades, movilizandando las estrategias oportunas para conseguir los objetivos pretendidos, que son más específicos o particulares (Gargallo, Garfela & Pérez, 2006).

Es importante tener presente que los enfoques de aprendizaje no son algo estable en el alumno, es decir, no son una característica personal inmutable. Por el contrario, un alumno es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente. En otras palabras, los enfoques de aprendizaje están en función tanto de las características individuales de los alumnos como del contexto de enseñanza determinado. Por esta razón, “un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto y tarea” (Biggs, Kember & Leung, 2001, p. 137).

6.2.1. Enfoque Profundo

Se basa en la motivación intrínseca; el estudiante tiene interés por la materia y desea lograr que el aprendizaje tenga significación personal. Las estrategias se usan para lograr la comprensión y satisfacer la curiosidad personal. A nivel de procesos, el estudiante interactúa con el contenido relacionando las ideas con el conocimiento previo y la experiencia, usa principios organizativos para integrar las ideas, relaciona la evidencia con las conclusiones y examina la lógica del argumento. A nivel de resultados se obtiene un nivel de comprensión profundo, integrando bien los principios fundamentales, así como los hechos. Los estudiantes con un perfil profundo suelen obtener buenos rendimientos académicos. Sin embargo, un enfoque exclusivamente profundo, por sí solo, no es tan bueno como el predominantemente profundo. Según Biggs (1987), los estudiantes que usan el primero

definen sus propios objetivos y tratan de conseguirlos a su manera; si resulta que estos no son los objetivos académicos, dará la impresión de que el estudiante lo está haciendo mal en el sentido “oficial” del término, independientemente de lo satisfactorio que pueda ser el aprendizaje desde su particular punto de vista.

6.2.2. Enfoque Superficial

Se basa en una motivación extrínseca; busca “cumplir” y evitar el fracaso. La intención del estudiante es cumplir con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción. Las estrategias están al servicio de un aprendizaje mecánico. Los procesos que se movilizan se orientan al aprendizaje memorístico, por repetición, de modo que hechos e ideas apenas quedan interrelacionados. El estudiante acepta las ideas y la información pasivamente, y se concentra sólo en las exigencias de la prueba o examen. Como resultado se obtiene una memorización rutinaria, sin reconocer los principios o pautas guía, y un nivel de comprensión nulo o superficial. Estos estudiantes tienen un bajo rendimiento con respecto a los objetivos y piensan abandonar los estudios antes de tiempo.

Así, por enfoques de aprendizaje se entiende a los procesos de aprendizaje que pone en marcha el aprendiz para enfrentarse a una tarea académica, provenientes tanto de sus percepciones de la tarea como de las características del individuo (Entwistle & Peterson, 2004).

Y para aportar a los dos enfoques mencionados un autor que ha estudiado el rendimiento académico Edel (2003) refiere que hay tres tipos de estudiantes:

- Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

- Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
- Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

6.3. Factores que Influyen en el Rendimiento Académico

La Biblioteca Científica en Línea Scielo, publicó una investigación el año 2012, dentro de las Revistas Bolivianas, que hace una descripción de una exploración acerca del rendimiento académico y el contexto social del mismo. Esta publicación fue hecha en la ciudad de Cochabamba (Sci v.2 n.1) cuya autora es Fanny Sofia Chipana Santalla. De los cuales se citarán algunos apartados que se consideran importantes para desglosar las (influencias sobre rendimiento académico).

Chipana (2012) refiere que “durante los últimos 40 años los investigadores educacionales alrededor del mundo han buscado desentrañar los factores que explican los resultados escolares, medidos por el logro de aprendizaje de los estudiantes”. A esta altura existe un amplio consenso entre los especialistas. Según Chipana Los factores explicativos son tres: los personales, el entorno socio-familiar de los estudiantes y la efectividad de la institución educativa.

6.3.1. Factor Institución Educativa

Una investigación efectuada por Fuller y Clarke (citado por Irahola J. 2005), sobre la base de más de 300 estudios realizados sobre sistemas educativos de países en desarrollo, permite apreciar qué porcentaje de dichos estudios muestran una asociación positiva entre el respectivo insumo y los resultados obtenidos por los estudiantes.

Si se adopta una perspectiva metodológica más restringida y exigente, la efectividad de la institución educativa está determinada, principalmente, por la efectividad de los docentes en el aula.

En general, se estima que el efecto "institución educativa" depende, en alrededor de 2/3 partes, de la calidad de la docencia impartida. A su turno, ésta está determinada, en orden decreciente de importancia, por las siguientes variables: las prácticas de enseñanza del docente en el aula; el desarrollo profesional docente (dominio de la materia que enseña y capacidad de enseñar a estudiantes de diverso origen sociofamiliar) y los insumos (tamaño del curso, educación inicial y experiencia del docente).

Según señala Fuller (citado en Irahola, 2005) "... la influencia de la calidad de la institución educativa sobre el rendimiento académico es más fuerte en los países pobres, y entre los estudiantes más pobres de los países en desarrollo". Es decir la diferencia entre tener o no tener un texto, un cuaderno y un escritorio es más determinante del nivel de aprendizaje logrado que la clase social a la que pertenecen los estudiantes. El que el docente cuente con una guía metodológica para hacer las clases puede tener más incidencia sobre el rendimiento de los estudiantes que el que las familias estimulen a sus hijos con sus avances.

Las investigaciones realizadas en Latinoamérica sobre las variables alterables que afectan el aprendizaje agrupan las mismas en tres categorías: recursos educativos, procesos educativos y variables del profesor (Chipana 2012).

6.3.1.1. Recursos Educativos

Según Chipana (2012) las investigaciones sobre el rendimiento escolar demuestran que en los países más pobres de la región la cantidad y tipo de recursos de que disponen las instituciones educativas es determinante de los niveles de rendimiento. Entre estas evidencias se encuentran las siguientes: Costo por alumno, disponibilidad de textos.

La riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo (Rodríguez, 1998, p. 34).

6.3.1.2. Procesos Educativos

Chipana (2012) plantea en su hipótesis de que el proceso educativo está determinado por factores directos y por factores indirectos. Entre los primeros se cuentan las estrategias utilizadas por el profesor para organizar a sus estudiantes y para enseñarles los contenidos curriculares, como por ejemplo la distribución del tiempo entre las distintas actividades pedagógicas, la asignación de tareas y el manejo de la disciplina. Entre los factores indirectos se cuentan las características personales de los profesores, su situación laboral, sus actitudes y su preparación académica.

6.3.1.3. Tareas

Respecto a la realización de tareas, se ha encontrado que los estudiantes que hacen tareas o deberes fuera de la institución educativa tienden a tener un mejor rendimiento en las pruebas (Schiefelbein & Zeballos, 1993). Otros trabajos revisados hacen mención a las tareas, pero se refieren a la forma en que el docente las corrige. Una investigación en México mostró que la corrección de tareas constituye una actividad eminentemente rutinaria en el salón de clases y se confirma que ella no se relaciona con el rendimiento de los estudiantes. A partir de estas evidencias es posible concluir que es el hecho de hacer trabajo académico lo que produce efectos positivos en el rendimiento y que la corrección de éstos por el profesor no tiene impacto sobre lo que los estudiantes efectivamente aprenden.

Según Cano (2001, citado por Lamas, 2015) La evaluación del rendimiento escolar tiene, de hecho, un doble interés: por un lado, indica hasta qué punto consiguen los alumnos aquellos aprendizajes a los que dirigen su principal esfuerzo; por otro, proporciona conocimientos sobre la eficacia de la escolarización, ya que no es fácil que la escuela consiga objetivos complejos y abstractos como pueden ser la adquisición de valores, la formación del carácter, la creación de hábitos de estudio y de trabajo, el amor por la cultura, etc. Si no consigue, al menos, objetivos menos complicados y más concretos, como son los objetivos de aprendizaje, que en cualquier caso le son siempre exigidos por tradición, además de por los propios implicados en el ámbito educativo y por toda la sociedad.

De esta manera La evaluación pedagógica es entendida como el conjunto de procedimientos que se planean y aplican dentro del proceso educativo con el fin de obtener la información necesaria para valorar el logro, por parte de los alumnos, de los propósitos establecidos; a través de su valoración por criterios, presenta una imagen del rendimiento académico que puede entenderse como un

nivel de dominio o desempeño que se evidencia en ciertas tareas que el estudiante es capaz de realizar (y que se consideran buenos indicadores de la existencia de procesos u operaciones intelectuales cuyo logro se evalúa). La pedagogía conceptual propone como categorías para identificar los niveles de dominio las siguientes: nivel elemental (contextualización), básico (comprensión) y avanzado (dominio) (Lamas, 2015, p.336).

6.3.1.4. Preguntas y Respuestas

Chipana (2012) refiere que “se ha evidenciado que el hecho de que los docentes formulen preguntas abiertas a sus estudiantes y el que sean claras y explícitas en sus instrucciones influye positivamente en el rendimiento académico. Efectos negativos se constataron respecto a conductas de los docentes en que ignoran las peticiones y preguntas de los estudiantes”. Este mismo estudio confirmó que ésta variable tiene mayor incidencia en el rendimiento de estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos bajos que en los medios.

6.3.2. Variables del Docente

Existen algunos factores llamados indirectos como las características personales del docente, su formación, los años de experiencia, las condiciones en las que trabaja y algunos rasgos psicológicos que inciden en su relación con los estudiantes y, de forma indirecta, con el rendimiento de los mismos.

- Una primera variable podría ser la Formación inicial del docente que implica estudios realizados señalan que existe cierta tendencia a que una mejor formación del docente se asocia a instituciones educativas de mejor rendimiento. Los estudiantes de estos docentes obtienen mejores resultados académicos.

- Como una segunda las condiciones de trabajo. Esto se refiere en cuanto a las condiciones laborales de los profesores, se señala que a mayor rotación de ellos disminuye el rendimiento de los estudiantes. Otra variable considerada ha sido la jornada laboral del docente. Irahola (2005) señala que los estudiantes de maestros que tienen jornada completa obtienen mejores resultados. Un hallazgo similar señala que una mayor cantidad de horas de trabajo del docente en un mismo lugar se correlaciona positivamente con el rendimiento. En el estudio de 1984 llevado a cabo en varios países de la región se encontró que el vínculo contractual del profesor con la institución educativa parece ser un factor importante en la determinación del rendimiento, sobre todo en los primeros años. Del mismo modo, estudios realizados indican que el salario del profesor aparece como una de las variables con mayor poder explicativo del desempeño del docente. En general, cuanto mayor es el salario del profesor, mejor es el rendimiento de los estudiantes.
- Como última variable las expectativas respecto a los estudiantes.- Entre las características cognoscitivas y afectivas del profesor se destacan las expectativas de éstos con relación a sus estudiantes, en donde el hecho de esperar que los educandos obtengan éxito en su experiencia educativa y de percibir su esfuerzo y capacidad de aprendizaje se relaciona positivamente con el rendimiento. En otro estudio se destaca que la efectividad del profesor está estrechamente ligada a sus expectativas respecto al logro de los estudiantes (Chipana, 2012).

Los trabajos analizados coinciden en indicar que los docentes tienden a atribuir el fracaso educativo a condiciones del entorno o del estudiante y casi nunca a variables propias de la institución educativa o de los profesores.

6.3.3. Factor Familia y Comunidad

- **Entorno Familiar**

Según Chipana (2012) Los estudios provenientes de la sociología y la antropología cultural insertan a la familia como el núcleo vital de la sociedad, por ser en su seno, donde se producen los diferentes cambios que le darán forma y cohesión a ese grupo social y cultural. Alrededor de la familia se constituyen los grupos que conoceremos como entorno social: la escuela; los clubes deportivos, cívicos y sociales; los grupos de índole religiosa; las juntas vecinales y otras más; por lo tanto, gran parte de los pobladores tienen una representación clara de una familia, sobre la base de las circunstancias que le haya tocado vivir, por haber nacido en ella o bien por haber formado una propia.

Por otra parte, se ha establecido que los estudiantes que provienen de hogares con ingresos económicos altos llegan a desempeñarse mejor que los que pertenecen a hogares con ingresos bajos. Alcalay (1987) señala que los estudiantes de status socioeconómico bajo reciben menor estímulo académico dentro del hogar y que probablemente carezcan de un lugar tranquilo para estudiar y estén sometidos a privaciones de todo tipo. Fabra (2003) señala que los padres de familia que tienen bajos ingresos no sólo presentan bajos niveles educativos, sino que además carecen de, por ejemplo, materiales de apoyo o tiempo (debido a que sus trabajos son menos flexibles) para involucrarse en actividades con sus hijos.

Según Papalia (2012) un factor muy importante para el éxito académico en los estudiantes puede ser la mayor participación posible de los padres en la educación, así como el hecho de que alienten las actitudes positivas hacia el trabajo. La autoeficacia de los hijos puede ser la influencia de los padres en la manera en que explican el éxito o el fracaso (p.381).

Con esta cita se puede ver que el condicionamiento familia no está determinado exclusiva o principalmente por el nivel de ingresos económicos del hogar. Sino es más complejo que eso. Tiene que ver con el "modo de vida" en que nace y se desarrolla el niño, adolescente y joven. Ciertamente, el status socio-económico de los padres es importante. Pero aún más decisivo parece ser, en el caso de estudiantes provenientes de hogares de escasos recursos, la organización de la familia, su clima afectivo, la socialización lingüística y la adquisición temprana de actitudes y motivaciones (Chipana, 2012).

Las variables del entorno familiar que inciden en los logros de aprendizaje son, según Gallardo & Prudencio (2006), los siguientes:

- Ocupación, ingreso y nivel educacional de los padres
- Infraestructura física del hogar y grado de hacinamiento
- Recursos del hogar (libros, diccionarios, escritorio, computadora)
- Organización familiar y clima afectivo del hogar
- Capital social de la familia, vecindario, comunidad y pares
- Alimentación y salud durante los primeros años de vida del niño
- Prácticas de socialización
- Desarrollo lingüístico y régimen de conversaciones en el hogar
- Rutinas diarias, desarrollo de actitudes y motivación
- Acceso a, y calidad de, la enseñanza preescolar y escolar
- Elección de escuela
- Armonía entre códigos culturales de la familia y la escuela
- Estrategias de aprendizaje y conocimiento previo adquiridos
- Comunicación familia-escuela
- Involucramiento familiar en las tareas escolares
- Uso del tiempo en el hogar y durante las vacaciones

Heran & Villarroel (1987) identificaron cinco procesos que vinculan a la familia y al desempeño académico: el intercambio verbal entre la madre y los hijos en los primeros años de vida y escolarización; las expectativas familiares acerca del desempeño académico durante la etapa escolar; las relaciones positivas entre padres e hijos; las creencias de los padres acerca de sus hijos así como las atribuciones que hacen al comportamiento de los mismos, y las estrategias de control y disciplina.

6.3.4. Factor Comunidad

Según Chipana (2012) Los investigadores utilizan indicadores de vecindario, de participación y confianza para medir el efecto de comunidad en el rendimiento académico. Estos estudios muestran que la residencia en vecindarios socialmente más desorganizados, con un menor involucramiento en la escuela/institución educativa, menos actividades comunitarias y menos confianza en la escuela y en la gente en general, puede tener un impacto importante en el logro académico de los estudiantes.

Incluso algunos estudios sugieren que estas variables de comunidad pueden ser mejores predictores del rendimiento educativo que los insumos educacionales y las variables socioeconómicas.

De acuerdo a los estudios realizados las variables de comunidad que inciden en el rendimiento académico son:

- Violencia en el vecindario
- Presencia de pandillas y drogas en el vecindario
- Calidad de las viviendas
- Participación en actividades voluntarias
- Involucramiento en asuntos públicos
- Participación en organizaciones de la escuela (centro de padres)
- Confianza en la gente

6.3.5. Factores Personales

Según Machaca (2012) La teorización sobre el autoconcepto ha tenido lugar en el ámbito de la fenomenología como el estudio de la conciencia directa. Una de las tesis fundamentales de esta teoría es que la conducta se ve influenciada no sólo por el pasado y por las experiencias presentes, sino además por los significados personales que cada individuo atribuye a su percepción de esas experiencias. Ese mundo personal privado del individuo es el que más influye sobre su conducta. De este modo, el comportamiento es más que una mera función de lo que nos sucede desde el exterior y es también una consecuencia de cómo creemos que somos.

Clemes (Citado por Irahola 2005) se refiere a la autoestima como parte efectiva del autoconcepto, opina que es el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Es el "aglutinante" que liga la personalidad del hombre y conforma una estructura positiva, homogénea y eficaz. Siempre será la autoestima la que determine hasta qué punto podrá el hombre utilizar sus recursos personales y las posibilidades con las que ha nacido, sea cual fuere la etapa de desarrollo en que se encuentre.

Para Chipana (2012) Una persona "inteligente" y con poco autoconcepto "puede obtener rendimientos suficientes pero no satisfactorios, mientras que otro "menos inteligente" con mucho autoconcepto puede obtener mejores resultados". Normalmente la persona de poco autoconcepto suele encontrar pocas satisfacciones en la educación, rápidamente pierde la motivación y el interés y, en cambio, emplea buena parte de su energía en aquellos aspectos que se relacionan con los sentimientos hacia sí mismo (temores, ansiedades, problemas, relaciones con los demás, etc.).

Según Chipana (2012) existen también otros factores personales que influyen en el rendimiento académico como puede ser:

- El maltrato físico y emocional en el hogar infringido por madres, padres o tutores a los niños y niñas puede reducir las posibilidades de aprobación y la frecuencia de maltrato está asociada al rendimiento académico de los menores.
- El maltrato "escolar", físico y emocional (o llamado Bullying), que los estudiantes reciben de sus maestros también puede afectar el rendimiento académico y reflejarse en notas pobres y bajas tasas de graduación.
- Del mismo modo, la violencia entre compañeros ha sido definida como "la conducta agresiva dirigida a hacer daño, repetida en el tiempo y que se produce en el seno de una relación interpersonal, caracterizada por un desequilibrio de poder". Sobre todo en la adolescencia, la violencia entre compañeros puede generar reacciones negativas, irritabilidad, pánico, memoria repetida del episodio y falta de concentración; la victimización física y la subordinación psicológica también se correlacionan con sentimientos de depresión, baja autoestima, soledad y ansiedad, fracaso y dificultades escolares.

El clima del aula o ambiente de aprendizaje es el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula y las expectativas de los estudiantes se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento. Por otro lado, Bezanilla (2003) afirma que las clases caracterizadas por altos niveles de implicación de los estudiantes, apoyo del docente, afiliación grupal, orden y organización e innovación por parte del plante docente, están asociadas positivamente con actitudes más favorables de los estudiantes hacia el estudio.

Fletcher (1997) ha señalado que existe relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y el clima democrático del aula, en donde el docente ejerce el papel de guía y motivador de la participación de los estudiantes. Deci y Schwartz, citados por Irahola (2005), han indicado que los estudiantes cuyos docentes practican un estilo de autonomía y ayuda es más probable que permanezcan en la institución educativa y que muestren una mayor competencia académica, en comparación con los que practican un estilo más autoritario y controlador.

7. LEY DE EDUCACIÓN 070 AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ

La Reforma Educativa de 1994 (Ley N° 1565) no logró un cambio estructural de la educación, convirtiéndose en una reforma más como las que tuvo la educación boliviana, funcionalizándose a la estructura del poder económico y político.

La ley 1565 adoptó como base psicopedagógica el enfoque constructivista, descontextualizada del medio y la realidad educativa, tratando de imponer una orientación modernizadora y globalizadora. Entre sus principales propósitos planteó el desarrollo de la interculturalidad, el bilingüismo, el proceso educativo a partir de las necesidades básicas de aprendizaje. Sin embargo, éstos no tuvieron buenos resultados por el contexto neoliberal en que se establecieron, dando prioridad solamente a la educación primaria y relegando al olvido a otros niveles y modalidades del sistema educativo. En resumen, esta Reforma Educativa fue limitada por tener una visión instrumentalista, lineal e improductiva.

En la actualidad la nueva ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez promulgada por el actual gobierno Evo Morales Ayma, en diciembre del 2010, para la sociedad boliviana es un tema de mayor discusión, el gobierno afirma de

que esta ley favorece a todos, porque propugna un modelo social, comunitario y productivo, además de incluir una educación liberadora, revolucionaria anti imperialista y transformadora de las estructuras económicas y sociales, estableciendo una educación única en cuanto a calidad, política educativa y currículo, es laica, pluralista y garantiza la libertad de conciencia y de fe, es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo además de apuntar a una educación técnica, tecnológica y artística.

7.1. Bases, fines y objetivos de la educación

Esta nueva ley educativa, está orientada principalmente al vivir bien de todos los bolivianos, tenido como parámetros principales la democracia, solidaria, soberana y productiva. Además toma en principio como marco filosófico y político las bases, fines y objetivos de la educación de acuerdo a la participación plenas de la sociedad.

7.1.1. Bases

Considera a la sociedad como la base de la educación respetando sus diversas expresiones sociales y culturales en sus diferentes formas de organización, haciendo referencia al artículo 2, que toma como principios: al estado plurinacional como el ente financiero de la educación, además de estar fundamentada en base a una educación descolonizadora, comunitaria democrática, participativa, integradora del territorio, es laica pluralista y espiritual, es universal, única, diversa, es fiscal y gratuita, es intracultural, intercultural y plurilingüe, es productiva y territorial, es científica, técnica, tecnológica y artística, es educación en la vida y para la vida. Todo esto orientado a favor de los sectores marginados no tomado en cuenta en la anterior ley de educación N° 1565, y en este aspecto es un acierto.

7.1.2. Fines

Toma como fines de la educación a consolidar, reafirmar, garantizar, desarrollar, promover y formar, una educación descolonizada, de la dignidad, unidad e integridad territorial, con la participación de los pueblos y naciones, teniendo principios de reciprocidad y solidaridad. Una educación laica y pluralista, para potenciar y proyectar la identidad cultural, la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo, tomando conciencia de convivencia con la naturaleza, una educación ligada a la producción, para formar integralmente y equitativamente a todos en función a sus necesidades, además una educación cívica, humanística, técnica-tecnológica, cultural, artística y deportiva; a partir de los saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación científica vinculada a la cosmovisión.

7.1.3. Objetivos.

Tiene como objetivos de promover, consolidar, contribuir, formar, cultivar, fortalecer, fomentar el desarrollo de programas educativos, formular e implementar, atender universalizar y establecer la unidad del país, todo en el ámbito educativo.

7.2. Características centrales de la nueva ley de educación

7.2.1. Disposiciones generales

En la nueva ley de educación se indica que el estado reconoce la participación social, Unidades Educativas Fiscales, Unidades Educativas Privadas, Unidades Educativas de Convenio, del derecho de las madres y padres a elegir la educación que convenga para sus hijos, consolidando el reglamento del escalafón del magisterio, inmovilidad funcionaria docente, sindicalización del magisterio, organización estudiantil, pero se exceptúa el derecho estudiantil de los institutos militares y policiales por encontrarse sujetos al régimen especial y normativa específica y promoción del deporte.

7.2.2. Estructura del sistema educativo plurinacional

Basado en tres subsistemas las cuales son: educación regular, educación alternativa y especial y educación superior.

7.2.3. Subsistemas de educación regular

7.2.3.1. Educación inicial en familia comunitaria

Desarrolla las capacidades y habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socio-afectivas, espirituales y artísticas, para iniciar procesos de aprendizaje sistemáticos en el siguiente nivel, (2 años).

7.2.3.2. Educación primaria comunitaria vocacional

Formación básica, cimiento de todo el proceso de formación posterior y tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Desarrolla todas sus capacidades, potencialidades, conocimientos, saberes, capacidades comunicativas, ético-morales, espirituales, afectivas, razonamientos lógicos, científicos, técnicos, tecnológicos y productivos, educación física, deportiva y artística. 6 años

7.2.3.3. Educación secundaria comunitaria productiva

Articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción. Permite identificar en las y los estudiantes las vocaciones para continuar estudios superiores o incorporarse a las actividades socio-productivas. Orientada a la formación y la obtención del Diploma de Bachiller Técnico Humanístico, y de manera progresiva con grado de Técnico Medio de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y del Estado Plurinacional 6 años.

7.2.4. Artículo 10. (Objetivos de la Educación Regular).

- Formar integralmente a las y los estudiantes, articulando la educación científica humanística y técnica-tecnológica con la producción, a través de la formación productiva de acuerdo a las vocaciones y potencialidades de las regiones, en el marco de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo.
- Proporcionar elementos históricos y culturales para consolidar la identidad cultural propia y desarrollar actitudes de relación intercultural. Reconstituir y legitimar los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originario campesinos, en diálogo intercultural con los conocimientos de otras culturas.
- Desarrollar y consolidar conocimientos teórico-prácticos de carácter científico humanístico y técnico-tecnológico productivo para su desenvolvimiento en la vida y la continuidad de estudios en el subsistema de educación superior de formación profesional.
- Lograr habilidades y aptitudes comunicativas trilingües mediante el desarrollo de idiomas indígena originarios, castellano y un extranjero.
- Complementar y articular la educación humanística con la formación histórica, cívica, derechos humanos, equidad de género, derechos de la Madre Tierra y educación en seguridad ciudadana.
- Desarrollar saberes y conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos, éticos, morales, espirituales, artísticos, deportivos, ciencias exactas, naturales y sociales.

7.2.5. Subsistema de educación alternativa y especial**7.2.6. Artículo 16. (Educación Alternativa y Especial).**

- Destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren

dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida.

- Se desarrolla en el marco de los enfoques de la Educación Popular y Comunitaria, Educación Inclusiva y Educación a lo largo de la vida, priorizando a la población en situación de exclusión, marginación o discriminación.
- La Educación Alternativa y Especial es intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Comprende los ámbitos de Educación Alternativa y Educación Especial.

7.2.7. Artículo 17. (Objetivos de educación alternativa y especial).

- Democratizar el acceso y permanencia a una educación adecuada en lo cultural y relevante en lo social, mediante políticas y procesos educativos pertinentes a las necesidades, expectativas e intereses de las personas, familias, comunidades y organizaciones, principalmente de las personas mayores a quince años que requieren iniciar o continuar sus estudios.
- Contribuir a desarrollar la formación integral y la conciencia crítica de los movimientos sociales e indígenas, organizaciones ciudadanas y de productores, con políticas, planes, programas y proyectos educativos no escolarizados, directamente ligados con la vida cotidiana, sustentados en concepciones y relaciones interculturales de participación social y comunitaria.
- Garantizar que las personas con discapacidad, cuenten con una educación oportuna, pertinente e integral, en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones, a través del desarrollo de políticas, planes, programas y proyectos de educación inclusiva y el ejercicio de sus derechos.

- Desarrollar políticas, planes, programas y proyectos educativos de atención a las personas con talentos extraordinarios.
- Contribuir con políticas, planes, programas y proyectos educativos de atención a personas con dificultades en el aprendizaje.
- Promover una educación y cultura inclusiva hacia las personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario del aprendizaje, en el Sistema Educativo Plurinacional.
- Incorporar el uso y la correcta aplicación de los métodos, instrumentos y sistemas de comunicación propios de la educación para personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.

7.2.8. Artículo 18. (Reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias).

Los saberes, conocimientos y experiencias de las personas, adquiridos en su práctica cotidiana y comunitaria, serán reconocidos y homologados a niveles y modalidades que correspondan al Subsistema de Educación Alternativa y Especial.

7.2.9. Artículo 19. (Educación Técnica - Humanística en Educación Alternativa y Especial).

- El Subsistema de Educación Alternativa y Especial adoptará el carácter Técnico-Humanístico según las necesidades y expectativas de las personas, familias y comunidades acorde a los avances de la ciencia y tecnología.
- Contribuirá a potenciar capacidades productivas, la incorporación al sector productivo y el desarrollo de emprendimientos comunitarios, en el marco de los principios establecidos por los derechos de la Madre Tierra. Se realizará según las vocaciones y

potencialidades productivas de las regiones y las prioridades económicas productivas establecidas en los planes de desarrollo del Estado Plurinacional.

- Los niveles de la formación y capacitación técnica tendrán su respectiva certificación como Técnico Básico, Técnico Auxiliar y Técnico Medio, que habilita a las y los estudiantes su continuidad en la Educación Superior y su incorporación al sector productivo. Otras certificaciones técnicas estarán sujetas a reglamentación y autorización expresa del Ministerio de Educación.

7.2.10. Artículo 20. (Centros de Capacitación Técnica).

Los Centros de Capacitación Técnica, instituciones educativas que desarrollan programas de corta duración, dependen del Subsistema de Educación Alternativa y Especial. Son instituciones de carácter fiscal, de convenio y privado que funcionarán de acuerdo a reglamento establecido por el Ministerio de Educación.

7.2.11. Artículo 21. (Educación Alternativa).

- Comprende las acciones educativas destinadas a jóvenes y adultos que requieren continuar sus estudios; de acuerdo a sus necesidades y expectativas de vida y de su entorno social, mediante procesos educativos sistemáticos e integrales, con el mismo nivel de calidad, pertinencia y equiparación de condiciones que en el Subsistema Regular.
- Comprende el desarrollo de procesos de formación permanente en y para la vida, que respondan a las necesidades, expectativas, intereses de las organizaciones, comunidades, familias y personas, en su formación socio-comunitaria productiva que contribuyan a la organización y movilización social y política.

7.2.12. Artículo 22. (Estructura de la Educación Alternativa).

Son áreas de la Educación Alternativa:

- a) Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
- b) Educación Permanente.

7.2.13. Artículo 23. (Educación de Personas Jóvenes yAdultas).

- La Educación de Personas Jóvenes y Adultas es de carácter técnico-humanístico, está destinada a las personas mayores a quince años, ofrece una educación sistemática.
- Los niveles de formación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas comprenden:
 - a) Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas, Alfabetización y Post-alfabetización.
 - b) Educación Secundaria de Personas Jóvenes y Adultas.
- Estos niveles y etapas tendrán su respectiva certificación al concluir la totalidad de las etapas establecidas en la Educación Secundaria de Personas Jóvenes y Adultas, se entregará una certificación que los acreditará como Bachiller Técnico-Humanístico, y de manera gradual como Técnico Medio los habilitará para dar continuidad en su formación en el nivel superior y su incorporación al sector productivo.

7.2.14. Artículo 24. (Educación Permanente no escolarizada).

- La Educación Permanente está destinada a toda la población y ofrece procesos formativos no escolarizados que respondan a necesidades, expectativas e intereses de las organizaciones,

comunidades, familias y personas, en su formación socio-comunitaria, productiva y política.

- La Educación Permanente desarrolla sus acciones según las necesidades y expectativas de la población y serán certificados los procesos formativos, previo cumplimiento de requisitos establecidos por el Ministerio de Educación.

8. EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DE PROCESOS EDUCATIVOS (MINISTERIO DE EDUCACIÓN- PROFOCOM)

8.1. Objetivo holístico de la unidad de formación

Incorporamos valores socio comunitario productivo, identificando elementos centrales de la evaluación participativa comunitaria de los procesos educativos diseñando y aplicando instrumentos pertinentes de valoración, promoviendo el desarrollo integral de las personas jóvenes y adultas para contribuir a la mejora de la calidad educativa y la transformación social (Profocom, 2014, p. 6).

8.2. Criterios de evaluación

- Ser: Las preguntas sean para identificar sentimientos y emociones del postulante, referidos a valores como la responsabilidad, la solidaridad, y otros.
- Saber: Las preguntas sean para identificar saberes capacidades, de análisis, reflexión sobre los contenidos del área a la que postula.
- Hacer: Las preguntas sean para conocer destrezas, habilidades prácticas, experiencias en los procedimientos para alcanzar la producción.
- Decidir: Las preguntas sean para identificar las proyecciones en el campo económico, social, político y cultura, a partir del análisis de su realidad.

• INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN DE SABERES

CUALITATIVO

Guía de entrevista

Ser: Las preguntas sean para identificar sentimientos y emociones del postulante, referidos a valores como la responsabilidad, la solidaridad, y otros.

Saber: Las preguntas sean para identificar saberes capacidades, de análisis, reflexión sobre los contenidos del área a la que postula.

Hacer: Las preguntas sean para conocer destrezas, habilidades prácticas, experiencias en los procedimientos para alcanzar la producción.

Decidir: Las preguntas sean para identificar las proyecciones en el campo económico, social, político y cultura, a partir del análisis de su realidad

Guía de observación

Ser: Observar actitudes, comportamientos en relación a los valores.

Saber: Observar seguridad en los procedimientos.

Hacer: Observar la Producción tangible o intangible.

Decidir: Observar actitudes y comportamientos de cambio.

CUANTITATIVO

Guías de entrevista Y observación

Estos serán cuantificados según la escala de valoración, en base a la aplicación de los instrumentos, tomando en cuenta las cuatro dimensiones (ser, saber, hacer y decidir). PROFOCOM 2014

8.3. Evaluación: entre el pensamiento fragmentado y la práctica integral y holística

La educación, al ser altamente influenciada por la cosmovisión de las sociedades modernas occidentales, asumió formas de pensamiento que no corresponden propiamente a nuestras formas de pensar. Pero como lo que venía de afuera siempre era más valorado entonces las adoptó sin mucho cuestionamiento. (Profocom, 2014, p. 11).

Una de las formas que adoptó la educación, por su opción de desarrollar una formación científica, fue promover un pensamiento fragmentado y fragmentador.

La ciencia surge enfocada en una parte de la realidad (su objeto de estudio) dejando a la filosofía (mirar la totalidad). Inventa métodos para estudiar con profundidad esa parte de la realidad. Es desde esas miradas particulares que genera una variedad de teorías.

Estas teorías nacen locales pero crecen universales. Sin embargo, les cuesta asumir que “en realidad, una teoría es una especie de mapa del universo y, como cualquier otro mapa, es una abstracción limitada y no del todo exacta” y por otro lado, a pesar de que “las matemáticas proporcionan un aspecto de la totalidad del mapa, pero se necesitan otras maneras de pensamiento” (Bohn, 1997). A pesar de esas voces de advertencia el pensamiento de la ciencia moderna occidental terminó asumiendo como la única verdadera.

La aparición de la ciencia moderna se radicaliza un proceso de epistemicidio (matanza de otros saberes que no sean los científicos) ¿Y cómo fue esto? A través del permanente desconocimiento y desprestigio de aquellos saberes que no eran científicos (Sousa 2012). Fue por este camino del constante desprestigio y desconocimiento que se condujo a la construcción de un gran

abismo entre los saberes científicos, en uno de los lados, y los otros saberes en el otro lado. A esta forma de asumir el conocimiento, Boaventura de Sousa lo llama pensamiento abismal (Sousa 2000).

En el modelo Educativo Socio comunitario Productivo, propio de una sociedad y un Estado Plurinacional, estas actitudes indolentes frente a la diversidad de saberes, estas actitudes de desconocimiento y permanente desprestigio ya no tienen cabida. La educación de un espacio mono cultural, uniepistémico está llamada a convertirse en una experiencia de los saberes compartidos (Profocom, 2014, p. 12).

Entonces, en esas circunstancias, la evaluación además de recuperar y potenciar la cosmovisión holística, está llamada a revalorizar la diversidad de saberes en condiciones de igual legitimidad. En una experiencia de Educación de Personas Jóvenes y Adultas con el enfoque del nuevo modelo, los saberes científicos y los saberes y conocimientos producto de la experiencia personal y comunitaria son igualmente valiosos, como por ejemplo, los saberes de las generaciones jóvenes y adultas, los saberes artísticos, poéticos, musicales, tecnológicos y otros (Profocom, 2014, p.12).

9. DESARROLLO HUMANO

FORMULACIÓN DE LA TEORÍA PSICOSOCIAL DE ERIKSON

En la formulación de la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson, destaca los siguientes aspectos: a) Diferencias individuales: los individuos difieren en cuanto a las fuerzas internas; hombres y mujeres presentan diferencias de la personalidad debidas a las diferencias biológicas. b) Adaptación y ajustamiento: un 'yo' fuerte es la llave para la salud mental; deriva de una buena resolución de las ocho fases de desarrollo del 'yo', con predominancia de las fuerzas positivas sobre las negativas (confianza sobre desconfianza, etc); c) Procesos cognitivos: el inconsciente es una fuerza importante en la formación de la personalidad; la experiencia es influenciada por modalidades biológicas que se

expresan por medio de símbolos y juegos. d) Sociedad: modela la forma con que las personas se desenvuelven (de ahí el término 'desarrollo psicosocial'); las instituciones culturales dan soporte a las fuerzas del 'yo' (la religión da sustentación a la confianza y a la esperanza, etc). E) Influencias biológicas: los factores biológicos son determinantes en la formación de la personalidad; las diferencias de sexo en la personalidad son fuertemente influenciadas por las diferencias del 'aparato genital'. f) Desarrollo del niño: se hace a lo largo de cuatro fases psicosociales, cada una de ellas contiene una crisis que desarrolla una fuerza específica del 'yo'. g) Desarrollo del adulto: los adolescentes y los adultos se desarrollan a lo largo de otras cuatro fases psicosociales; también ahí cada fase envuelve una crisis y desarrolla una fuerza específica del 'yo' (Bordignon, 2005, p.51).

En lo que continúa los siguientes apartados se mencionara el desarrollo psicosocial de los adolescentes y adultos, ya que son la población de la investigación.

9.1. Estadio: Identidad Versus Confusión de Roles – fidelidad y fe Adolescencia: (12 a 20 años)

El período de la pubertad y de la adolescencia se inicia con la combinación del crecimiento rápido del cuerpo y de la madurez psicosexual, que despierta intereses por la sexualidad y formación de la identidad sexual. La integración psicosexual y psicosocial de esta etapa tiene la función de la formación de la identidad personal en los siguientes aspectos: a) identidad psicosexual por el ejercicio del sentimiento de confianza y lealtad con quien pueda compartir amor, como compañeros de vida; b) la identificación ideológica por la asunción de un conjunto de valores, que son expresados en un sistema ideológico o en un sistema político; c) la identidad psicosocial por la inserción en movimientos o asociaciones de tipo social; d) la identidad profesional por la selección de una profesión en la cual poder

dedicar sus energías y capacidades de trabajo y crecer profesionalmente; y e) la identidad cultural y religiosa en la que se consolida su experiencia cultural y religiosa, además de fortalecer el sentido espiritual de la vida. La fuerza distónica es la confusión de identidad, de roles, la inseguridad y la incertidumbre en la formación de la identidad. La relación social significativa es la formación de grupo de iguales, por el cual el adolescente busca la sintonía e identificación afectiva, cognitiva y comportamental con aquellos con los cuales puede establecer relaciones autodefinitorias; superar la confusión de roles; establecer relaciones de confianza, estabilidad y fidelidad; consolidar las formas ideológicas o las doctrinas totalitarias y enfrentar la realidad de la industrialización y globalización. La fuerza específica que nace de la constancia en la construcción de la identidad es la fidelidad y la fe. La fidelidad es la solidificación y asunción de los contenidos y proceso de su identidad, una vez establecida como proyecto de vida, son resumidos en la frase: "Yo soy el que puedo creer fielmente." un justo equilibrio -entre la formación de la identidad y la confusión- alimenta la búsqueda constante de nuevos estadios de perfeccionamiento del amor, de la profesión, de la cultura y de la fe. Este proceso puede extenderse a través del tiempo previsto. El principio del orden social elaborado en la adolescencia es la orden ideológica, una visión de mundo, de sociedad, de cultura y de fe como fundamento teórico de la cosmovisión personal. Las instituciones, detentoras de las ideologías culturales, políticas y religiosas, tienen la función importante de inspirar a los adolescentes en la formación de su proyecto de vida, profesional e institucional. En el afán de superar su confusión el adolescente puede unirse a formas ideológicas totalitarias por las cuales se deja atraer (Bordignon, 2005, p. 57).

9.2. Estadio: Intimidad Versus Aislamiento – amor Joven Adulto (20 a 30 años)

La madurez psicosexual del adolescente tiene su culminación en lo que la psicoanálisis llama momento de la genitalidad, que consiste en la capacidad de desarrollar una relación sexual saludable, con un partícipe amado del otro sexo, con quien pueda y quiera compartir con confianza mutua y regular, los ciclos de vida de procreación, de trabajo y ocio, a fin de asegurar a la descendencia futura unas mejores condiciones de vida y de trabajo. La intimidad es la fuerza sintónica que lleva al joven adulto a confiar en alguien como compañero en el amor y en el trabajo, integrarse en afiliaciones sociales concretas y desarrollar la fuerza ética necesaria para ser fiel a esos lazos, al mismo tiempo que imponen sacrificios y compromisos significativos. El reverso de esta situación es el aislamiento afectivo, el distanciamiento o la exclusividad que se expresa en el individualismo y egocentrismo sexual y psicosocial, individual o los dos. Un justo equilibrio entre la intimidad y el aislamiento fortalece la capacidad de la realización del amor y el ejercicio profesional. Los principios relacionados de orden social que nacen de este contenido se expresan en las relaciones sociales de integración y compromisos en instituciones y asociaciones culturales, políticas, deportivas y religiosas. La fuerza del amor transforma la expresión de la dialéctica de los estadios anteriores del “yo soy” a “nosotros somos”, así expresa: “Nosotros somos lo que amamos”, el nosotros, nuestros hijos, nuestro trabajo y las asociaciones a las que pertenecemos. La capacidad de amar y trabajar se transforma en corrientes de asociaciones de solidaridad (ritualizaciones integrantes), en cuanto que los sistemas elitistas (ritualizaciones desintegrantes) se forman a partir del aislamiento afectivo y social, del cultivo del narcisismo y de los grupos esnobistas (Bordignon, 2005, p.58).

9.3. Desarrollo cognitivo

Los cambios cognitivos en la edad adulta plantean problemas y dificultades específicas para cada sub etapa que la compone. Asimismo, las características comunes son menos obvias en la esta etapa adulta, ya que los comportamientos de las conductas de los individuos no podrían ser similares debido a que la interrelación social se incrementa, mientras que los cambios físicos y cerebrales son menos generales. Más adelante, en la vejez vuelven aparecer las similitudes conductuales y la variabilidad física y mental que se observan en las primeras etapas (infancia y adolescencia). Por ello, el desarrollo cognitivo en la etapa adulta se va observar con muchos matices de acuerdo al desenvolvimiento que tenga el individuo a lo largo de su vida. No obstante, algunas investigaciones científicas sustentan un retraso cognitivo cuando el cerebro no está completamente desarrollado hasta bien entrado los 30 a 40 años, lo que explicaría porque muchos adultos tienen en un porcentaje mayoritario comportamientos de adolescentes (Feldman, 2007).

9.4. La educación superior y el desarrollo psicosocial en los procesos cognitivos del adulto

Los adultos que tienen la posibilidad de asistir a centros de educación superior como las universidades logran tener un pensamiento avanzado, puesto que obtienen aprendizajes de tareas intelectuales, ideas y procesos nuevos, personas, desafíos intelectuales, mejora en la comunicación. Asimismo, algunos estudios señalan que el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) construirá nuevos procesamientos cognitivos. Sabiendo que, los estudios sobre la cognición muestran procesos emocionales vinculados al aprendizaje, la atención, la decisión y el funcionamiento social. Los pensamientos pos formal y reflexivo son relativos, puesto que permiten al individuo comprender e integrar un solo sistema lógico cuando enfrentan diversas problemáticas. El desarrollo

psicosocial sustentara dos referentes primordiales de aprendizajes para el desarrollo cognitivo del adulto: La identidad alcanzada y la intimidad. En primer lugar, lo más común es observar que la identidad alcanzada se ciñe a la búsqueda de la identidad vocacional. Sin embargo, la complejidad e identidad de cada individuo va más allá de la vocación, y más bien se relaciona estrechamente con su historia, contexto y proyección de vida. En segundo lugar, la intimidad que se generan en la formación de los vínculos proporcionara tanto alivio como estrés dentro de las relaciones que forman. Asimismo, siempre los individuos dentro de sus aprendizajes cognitivos tendrán influencia e interrelación directa de los tipos de vínculos y afectos que hayan formado en el transcurso de su vida (Feldman, 2007).

El modelo de ciclo de vida para el desarrollo cognoscitivo de Schaie, afirma que los seres humanos atravesaran siete etapas, las cuales examinaran al intelecto dentro de la interacción y motivación que lo social ejerce para una persona. Es así, que en la adultez temprana se constituirá de tres etapas: logro, responsabilidad y ejecutiva. En un principio, en la etapa de logro (21-31, años) el adulto reconoce y aplica los conocimientos adquiridos en una etapa anterior para alcanzar metas a largo plazo. Las cuales podrían ser terminar una carrera profesional o la formación de una familia. A continuación, en la etapa de la responsabilidad (39-61, años), el individuo utiliza sus capacidades cognitivas para resolver problemas asociados con el cuidado de otros. Este cuidado se puede extender a nivel familiar, compañeros de trabajo y comunidad. Al final, en la etapa ejecutiva (antes de los 40 a la edad media), el adulto desarrolla la habilidad de aplicar el conocimiento complejo en diferentes niveles. Aquí se responsabiliza de sistemas sociales o movimientos sociales. Por ello, se puede decir que en esta etapa se puede superponer las etapas anteriores (Feldman, 2007).

9.5. Desarrollo moral

Para Piaget y Kohlberg, el desarrollo moral depende del desarrollo cognitivo ya que el adulto logra superar el pensamiento egocéntrico (niñez) lo cual implica una capacidad creciente para pensar de manera abstracta. Según Kohlberg, el adulto se encontraría en el tercer nivel de la teoría del desarrollo moral la cual es conocida como post-convencional. Aquí, los juicios están basados en lo abstracto y por principios personales que no necesariamente están definidos por las leyes de la sociedad. Se establecen valores independientes a las instituciones como la libertad y la vida. En la adultez, la persona puede encontrarse en una de las dos siguientes etapas.

- Etapa 5 “Contrato social”. El adulto joven piensa en términos racionales, valorando el bienestar social y la voluntad de la mayoría. El sujeto acepta el obediencia a la ley impuesta por la sociedad, es decir, respeta el consenso.
- Etapa 6 “Principios éticos universales”. El adulto considera correcto una acción sobre la base de estándares internos, es decir, conceptos abstractos de justicia, dignidad humana e igualdad a pesar de las restricciones legales o de lo que los demás opinen. Los individuos en esta fase consideran que hay valores universales en los que todas las sociedades deben estar de acuerdo.
- Por lo tanto, Kohlberg plantea que los individuos sólo podrían alcanzar estas etapas pasando los 20 años puesto que se requiere de experiencias para reevaluar y definir lo que es correcto o justo al momento de juzgar. Asimismo, estas experiencias hacen que pueda ver mejor, moral y socialmente el punto de vista de los demás. Según Kohlberg, existen dos experiencias que facilitan el desarrollo moral: confrontar valores en conflicto (como sucede en la universidad o el ejército) y responder por el bienestar de otra persona (cuando un individuo se convierte en padre) (Papalia, 2012).

9.6. Lo saludable en la adultez temprana

Feldman (2007) refiere que existen evidencias de un mayor funcionamiento saludable durante la adultez temprana. Según estudios realizados en población norteamericana, existe un aumento percibido en el bienestar comparado con etapas anteriores como la adolescencia, lo cual posiblemente sea explicado por una mayor autonomía para elegir el contexto (carrera, universidad, amigos, etc.) (Schulenberg & Zarrett, 2006) De igual manera, se sabe que muchas personas en los primeros años de adultez se preocupan por tener un estilo de vida saludable. Por ejemplo, muchos adultos inician una rutina de ejercicios aunque no lo hicieran en el colegio o en la universidad. Este cambio tiene consecuencias positivas en la salud mental y física en cuanto incrementa la sensación de bienestar, reduce la propensión hacia la depresión y ansiedad y reduce el riesgo de enfermedades coronarias. (Lefrancois, 2001) Este aumento en el bienestar se puede explicar por una adecuada satisfacción de las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relación. Como ejemplos de satisfacción de cada una de estas necesidades en la adultez temprana se pueden incluir el obtener un empleo acorde con las habilidades e intereses de uno mismo, la posibilidad de tomar decisiones propias en cuanto al futuro y el desarrollar una relación sentimental profunda con una persona, respectivamente. (Feldman, 2007).

9.6.1. Conductas de riesgo

Por otro lado, también existen evidencias de un incremento en factores y conductas de riesgo durante la adultez temprana, en particular, en aquellos años inmediatamente posteriores a la adolescencia. (MacLeod & Brownlie, 2014) Uno de los principales factores de riesgo en esta etapa es la exposición a niveles prolongados de estrés. La predisposición de los adultos jóvenes a padecerlo probablemente se encuentre en las exigencias y frustraciones, situaciones de conflicto y cambio que pueden

derivarse de esta etapa. Cabe mencionar que el estrés crónico se constituye como un factor de riesgo ya que aumenta la probabilidad de padecer trastornos psiquiátricos, de recurrir al uso de drogas y alcohol y de enfermedades físicas como problemas gastrointestinales y cardiovasculares. (Lefrancois, 2001)

Asimismo, distintos estudios demuestran que el abuso de sustancias como drogas y alcohol tiene un aumento considerable en los primeros años de esta etapa (de 18 a a 22 años), luego de los cuáles estas conductas se reducen considerablemente. (Schulenberg & Zarrett, 2006). Este aumento en el consumo de sustancias en los primeros años de la adultez temprana se puede explicar porque se experimenta una mayor libertad (a comparación de un contexto más controlado como el colegio y la casa), así como una necesidad de exploración de identidad y deseo de aprobación por un nuevo grupo de pares. (MacLeod & Brownlie, 2014) Sin embargo, los nuevos roles sociales que se asumen luego de la adultez emergente (entre los 23 y 40 años) como el matrimonio y el trabajo, influyen en el abandono de este tipo de conductas. Por ello, una gran proporción de las personas que consumen alcohol y drogas regularmente durante la adultez emergente no necesariamente mantienen estas conductas en el futuro. (Schulenberg & Zarrett, 2006).

Contrariamente a lo que sucede con el abuso de sustancias, la manifestación de conductas antisociales disminuye en la adultez temprana en comparación con la adolescencia. Entre los adultos jóvenes que muestran conductas antisociales se distinguen aquellos que iniciaron este tipo de conductas a edades tempranas (en la niñez) y aquellos que lo hicieron posteriormente. Los jóvenes que inician estas conductas en la niñez tienen una mayor correlación con familias disfuncionales y neuropatologías que interfieren en su desarrollo cognitivo y emocional. Por lo tanto, aquellos que la inician tardíamente, al no presentar

comúnmente estos problemas, suelen abandonar este tipo de conductas en la adultez temprana. (Schulenberg & Zarrett, 2006). Existen también otros factores de riesgo comunes en esta etapa relacionada con malos hábitos como la obesidad y el tabaquismo. (Lefrancois, 2001).

9.6.2. Ámbitos sociales de desarrollo

9.6.2.1. La universidad

Durante la adultez temprana, el desarrollo cognitivo se da principalmente en la universidad. La educación en este ámbito no solo mejora las habilidades verbales y cualitativas de los estudiantes, y su conocimiento sobre áreas específicas de una asignatura, sino que también aumenta la flexibilidad y los recursos de sus capacidades de razonamiento. Asimismo, las investigaciones han demostrado que la educación universitaria permite que las personas sean más tolerantes con las posturas políticas, sociales y religiosas que difieren de las suyas propias, lo cual los lleva a su vez a ser más flexibles y realistas en sus actitudes y decisiones (Pascarella y Terenzini, 1991). Así, la universidad es un catalizador de pensamiento maduro sin importar la edad a que se asista a ella, ya que no solo provee información y temas pertenecientes a una especialización y a otras áreas del programa, sino que también enseña a cómo pensar y razonar en profundidad, de manera más inquisitiva y reflexiva (Berger, 2001).

9.6.2.2. La amistad

La amistad es muy importante en cada etapa del desarrollo, ya que los amigos amortiguan el estrés y constituyen una fuente de sentimientos positivos. Los amigos se eligen de acuerdo a las cualidades que comparten, lo que los convierte en buenos compañeros y en fuentes fiables de apoyo emocional. Además, el hecho de que los lazos de amistad sean voluntarios, a diferencia de

los vínculos familiares, hace que la amistad íntima sea una validación del mérito personal de uno mismo, de modo que esta constituye una fuente de autoestima incalculable (Berger, 2001).

Dado que al inicio de la adultez temprana el joven suele encontrarse libre de compromisos como el matrimonio o el tener que mantener a los padres que envejecen, este encuentra relativamente fácil el crear redes sociales extensas y variadas. La amplia gama de contextos sociales le permite ser capaz de entablar muchas relaciones que le pueden proporcionar compañerismo y simpatía para facilitarle los retos que comporta la juventud.

9.6.2.3. El trabajo

En todas las sociedades, el trabajo es un componente importante en la vida individual y en la estructura social. La ocupación de la persona tiene muchas influencias sobre otras esferas de la vida adulta y constituye uno de los factores primarios que determina la renta, el prestigio y el lugar que uno ocupa en la sociedad. Además, a diferencia de otros indicadores sociales, el componente laboral necesariamente interviene en la vida del individuo ya que todos eligen y planean algún tipo de ocupación. Tener un rol profesional es síntoma de estabilidad y responsabilidad y permite cultivar relaciones sociales con los pares, al igual que lo hizo la escuela durante la adolescencia. Por este motivo, algunos investigadores han relacionado la madurez psicológica con la madurez económica (Berger, 2001).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

I. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

- **Enfoque de Investigación**

El enfoque que guía la presente investigación es de tipo **cuantitativa** ya que el mismo nos permite la recolección de datos, con base en la medición numérica, debido a que los datos son productos de mediciones, los cuales se presentan mediante números (cantidades) y se deben analizar a través de métodos estadísticos. Los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento (Sampieri 2007).

- **Tipo de Investigación**

El tipo de investigación que guía los procesos investigativos del presente trabajo es de **tipo correlacional**, ya que la misma busca conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Para después cuantificar y analizar tal vinculación. Las cuales se sustentarán con una hipótesis sometida a prueba (Sampieri 2010).

- **Diseño de Investigación**

El diseño de investigación del presente trabajo es **no experimental de tipo transversal** ya que su fin es la recolección de datos en un solo momento sin la manipulación deliberadamente de las variables, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Sampieri 2010).

II. DEFINICIÓN DE VARIABLES

- **Inteligencias múltiples**

Se entenderá inteligencia como la competencia cognitiva humana que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo, trabajando no como una sola unidad, sino interactuando entre sí, siendo cada una independiente de la otra para resolver problemas y crear productos útiles para la vida. A este conjunto de talentos, habilidades y capacidades se los conoce como IM (Inteligencias Múltiples), las cuales se dividen en; lingüística verbal, lógico matemáticas, kinestésico corporal, musical, visual espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Cada individuo posee estas inteligencias en diferentes niveles, las cuales dependen de factores como la herencia, el medio ambiente y como estas han sido desarrolladas, haciendo a cada persona única en su manera pensar, aprender y resolver problemas. (Gardner, 2006).

- **Rendimiento académico**

El rendimiento académico es el resultado de un proceso de evaluación holística, porque toma en cuenta la dimensión del: ser, saber, hacer, decidir que se desarrolla en el proceso educativo. Es dinámica y permanente, porque permite el seguimiento, verificación y la interpretación multidimensional del proceso educativo, con una valoración cualitativa y cuantitativa de las actividades individuales y comunitarias. Y es de carácter participativa porque involucra a toda la comunidad educativa participantes/estudiantes, maestro/facilitador, administrativos y comunidad. (Profocom 2014).

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable	Dimensión	Indicador	Medidor	Escalas	Técnicas e instrumentos
Inteligencias Múltiples	Lingüística Verbal	-Fluidez -Sintaxis -Usos pragmáticos del lenguaje -Metalenguaje	Presencia - Si - No Frecuencia -Siempre -Casi siempre -Algunas veces -Rara vez -Nunca Grado de Inteligencia Lingüística- verbal No presenta Poco Escaso Regular Alto Sobresaliente	Ítem I.L.V. 9 10 17 22 30	-Observación -Inventario De Inteligencias Múltiples “Gardner ”
	Lógico Matemática	-Solucionar problemas lógicos -Comprender símbolos matemáticos y sistemas numéricos.	Ídem Grado de Inteligencia Lógico matemática No presenta Escaso Regular Alto Sobresaliente	Ítem I.L.M. 5 7 15 20 25	Ídem
	Visual Espacial	-Formar e imaginar dibujos en dimensiones -Manipular y modificar las configuraciones del espacio amplio y limitado.	Ídem Grado de Inteligencia Visual Espacial No presenta Escaso Regular Alto sobresaliente	Ítem I.V.E. 1 11 14 23 27	Ídem
	Kinestésica Corporal	- Emplear partes del cuerpo o en su totalidad para resolver problemas o crear productos.	Ídem Grado de Inteligencia kinestésico Corporal No presenta Escaso Regular Alto Sobresaliente	Ítem I.K.C. 8 16 19 21 29	Ídem
	Musical Rítmica	-Sensibilidad al ritmo, tono y timbre.	Ídem Grado de Inteligencia Musical Rítmica	Ítem I.M.R. 3	Ídem

			No presenta Escaso Regular Alto Sobresaliente	4 13 24 28	
	Intrapersonal	-Conocerse a uno mismo -Entender, explicar y discriminar los propios sentimientos. -Dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida	Ídem Grado de Inteligencia Intrapersonal No presenta Escaso Regular Alto Sobresaliente	Ítem I. INTR. 2 6 26 31 33	Ídem
	Interpersonal	-Conversar, aprender en grupos o en parejas. -Trabajar o hacer actividades con otras personas.	Ídem Grado de Inteligencia interpersonal No presenta Escaso Regular Alto sobresaliente	Ítem I. INTE. 12 18 32 34 35	Ídem
	Naturalista	-Distinguir, clasificar elementos del medio ambiente. -Observación y Experimentación -Reflexión Cuestionamiento de nuestro entorno.	Ídem Grado de Inteligencia Naturalista No presenta Escaso Regular Alto sobresaliente	Ítem I.N. 36 37 38 39 40	Ídem

Variable	Dimensión	Indicador	Medidor	Escala	Técnica e Instrumento
Rendimiento Académico	Lenguaje	- ser - saber - hacer - decidir	Presencia - si - no Frecuencia -Siempre -Casi siempre -Algunas veces -Rara vez -Nunca Puntuación por dimensión 25 pts. 25 pts. 25 pts. 25 pts.	Rango de valoración (1-50) En desarrollo (51-68) Desarrollo aceptable (69-84) Desarrollo optimo (85-100) Desarrollo Pleno	- Registro de notas -Observación -Cuestionario sociodemográfico y preferencia hacia las asignaturas
	Matemáticas	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem
	C. Sociales	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem
	Química	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem

III. POBLACIÓN Y MUESTRA

a). Población

La población en estudiantes de 6to. De secundaria del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” contempla un total de **50 estudiantes** ambos paralelos A y B entre estudiantes Presenciales y Semipresenciales.

b). Muestra

El tipo de muestra que se utilizó para esta investigación fue: **No Probabilística de tipo Intencional** porque parte del criterio e interés de cada investigador.

La selección de la muestra fue bajo los siguientes criterios:

Criterios de selección de la muestra	
Predisposición a la investigación	30 estudiantes
Edad	18-29 años
Sexo	Femenino – Masculino
Nivel	6to. De secundaria
Total de la muestra	30 estudiantes

Nro. De muestra = 30 estudiantes de 6to. De secundaria

IV. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

a). Técnicas

- Observación
- Aplicación de cuestionario sociodemográficos y preferencias hacia las asignaturas.
- Aplicación de pruebas

b). Instrumentos

1). Inventario de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

El inventario de Inteligencias Múltiples fue creado por Howard Gardner el año 1996, tomando en cuenta como base teórica para la construcción de dicho instrumento su propia teoría, tiene como objetivo principal identificar cual es el tipo de inteligencia específica.

La administración es individual, consta de un total de 40 preguntas cerradas, el sujeto debe responder bajo un análisis personal.

El inventario consta de 70 ítems, cada pregunta fue organizada y construida en base a la correlación con un tipo de inteligencia específica, se debe responder a estas preguntas como verdadero o falso, posteriormente se hace una clasificación directa de los puntajes en relación a una categoría, la suma de los puntajes más altos corresponde directamente al tipo de inteligencia sin negar las otras inteligencias, ubicándolas de acuerdo al nivel de habilidad: presencia de la habilidad en bajo nivel, habilidad en nivel medio, habilidad marcada y habilidad sobresaliente.

Se llevó a cabo una estandarización a partir de 2000 sujetos de ambos sexos, pertenecientes a diferentes contextos culturales y niveles de educación. Se procedió a un análisis factorial de cada uno de los tipos de

inteligencia obteniendo puntajes cuantitativos para cada uno, la confiabilidad interna global va desde el 0.65 al 0.85 con un promedio de 0.74, la confiabilidad de test re test es de 0.80 con un intervalo de dos semanas y de 0.70 luego de seis meses.

Adaptación regional (Inventario de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner)

Para la presente investigación se utilizó como instrumento de medición el Inventario de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner cuya adaptación regional fue realizada por: Lic. Teresa Isabel Álvarez Muñoz y Lic. María de los Ángeles Calderón De la Barca Canedo. (Ambas de la carrera de Psicología).

El proceso de validación de la prueba fue la siguiente:

Procedimiento

El proceso de validación de la prueba fue realizada el año 2015, En base a la teoría de Gardner expuesta, expertos trabajaron con algunos reactivos en la redacción de varios elementos, para lo cual se aplica en las pruebas análisis de contenido de preguntas.

Realizaron una aplicación piloto del cuestionario elaborado en una muestra de 47 universitarios del cuarto semestre de la carrera de psicología a los que se les pidió que aparte de sus respuestas dieran sugerencias acerca de la legibilidad y comprensibilidad de los reactivos. Como resultado se introdujo algunas modificaciones en la redacción de varios de los elementos.

La versión resultante fue sometida al escrutinio de cinco expertos para determinar su validez de contenido. Los expertos fueron cuatro psicólogos docentes de asignaturas de metodología de investigación,

psicometría y construcción de pruebas psicológicas, diagnóstico y psicología cognitiva. Solicitaron sus opiniones acerca de varios aspectos del cuestionario, por ejemplo, la calidad y pertinencia de las definiciones de las inteligencias, la relevancia, representatividad de los ítems y calidad de redacción.

La prueba nuevamente fue aplicada, en una segunda instancia a 207 estudiantes de sexto de secundaria de las Unidad Educativa San Vicente de Paul, Santa María de los Ángeles, Carlos Bravo, Jardines y los Colegios Artemio Camargo, Don Bosco, René Zamora y Natividad, ubicadas en nuestra ciudad. Los participantes fueron 131 estudiantes de sexo femenino y 76 de sexo masculino, con un rango de edad entre 17 y 20 años.

En conexión con la confiabilidad y validez que son las propiedades psicométricas básicas de las puntuaciones de un test en la población estudiada, se realizó un análisis de los ítems con el fin de precisar la capacidad discriminatoria del reactivo para diferenciar a los sujetos de más alta y baja puntuación en la escala/inteligencia múltiple.

La fiabilidad de las puntuaciones se determinó analizando la consistencia interna de cada una de las ocho escalas/inteligencias múltiples mediante el coeficiente alfa de Crombach, que es el apropiado para este test (Torninbeni, Pérez y Olaz, 2008:88).

K	40
$\sum V_i$	9,13
Vt +	29,70
SECCION 1	1,03
SECCION 2	0,693
ABSOLUTO S2	0,693
A	0,710

La interpretación cuantitativa de las categorías se aseguró elaborando un listado en puntaje estándar consistente en dos alternativas SI/NO sobre una escala de acuerdo a la medición de las inteligencias que constan en unidades que tiene una media de 5 y una desviación estándar de 2 y un alfa de Crombach de 0,710.

2). Registro De Notas

Para medir el rendimiento académico en los estudiantes de muestra de la población, se dio revisión al registro de notas de cada estudiante. Ya que este registro contempla la calificación obtenida durante toda la gestión académica en las dimensiones cualitativas como cuantitativas.

V. PROCEDIMIENTO

Fase 1: contacto con la población a investigar.

Fase 2: información a estudiantes y plantel docente los alcances de la investigación.

Fase 3: aplicación de pruebas.

Fase 4: consideración de aspectos sociodemográficos.

Fase 5: análisis y revisión de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo desarrollará una descripción y análisis detallado de los resultados obtenidos del procesamiento de los datos que se originaron en la medición de las Inteligencias Múltiples y Rendimiento Académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” del nivel de 6to de secundaria, además de información demográfica complementaria.

Los resultados serán expuestos en principio en forma descriptiva para conocer las características más generales, identificar los tipos de inteligencia según Gardner y el Rendimiento Académico presentes en la población objetivo del actual estudio, para posteriormente a través de un riguroso análisis estadístico constatar la posible relación de ambas variables.

PRIMERA PARTE

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS

1.1. Análisis descriptivo del cuestionario de datos generales y académicos complementarios

Para el presente estudio se consideró por conveniente obtener información sobre la edad, ocupación, preferencias educativas y orientación hacia el futuro en 30 estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” que formaron parte de la muestra de la actual investigación, dichos datos facilitarán generar un mejor encuadre y entendimiento de los resultados del análisis correlacional de la Inteligencias Múltiples y del Rendimiento Académico

A continuación se detalla en tablas y gráficos de los resultados obtenidos.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto genero

GÉNERO		
	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	18	60%
Masculino	12	40%
Total	30	100%

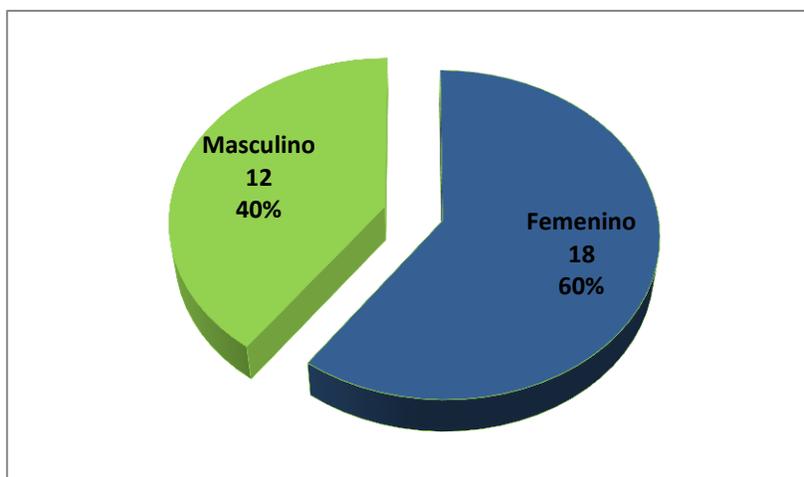


Figura 1 Porcentaje por género de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Los participantes del presente estudio fueron estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”, se trabajó con ambos géneros. La Tabla 1 y la Figura 1 muestran la frecuencia y porcentaje de estudiantes por género, como puede apreciarse la cantidad de mujeres (18 estudiantes que representan el 60% del grupo) tiende a ser ligeramente mayor que la de los hombres (12 estudiantes que representan el 40% del grupo). Durante el tiempo que se empleó para la investigación no se registró ningún abandono por parte del grupo estudiado.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la edad en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado en años.

EDAD				
N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
30	17	29	22,17	3,380

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” tienden a un promedio de edad de 22 años como se aprecia en la Tabla 2, el rango de edad del grupo observado es de 17 años a 29 años con una desviación estándar de 3.3, con dichos datos se puede afirmar que los estudiantes de población objetivo tienden a ser jóvenes o adultos jóvenes en general.

Tabla 3 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto ocupación.

OCUPACIÓN

	Frecuencia	Porcentaje
Solo estudia	5	17%
Estudia y trabaja	25	83%
Total	30	100%



Figura 2 Porcentaje por ocupación de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”, en cuanto al tipo de ocupación o trabajo actual, evidencian que una gran mayoría de los participantes estudia y trabaja a la vez (25 estudiantes que representan el 83% del grupo) en contraste con aquellos participantes que solo se dedican a estudiar (5 estudiantes que representan el 17% del grupo). Los datos revelan que es frecuente en esta población tener que trabajar además de estudiar.

Tabla 4 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto materia de preferencia

MATERIA DE PREFERENCIA

	Frecuencia	Porcentaje
Matemáticas	8	27%
Química	2	7%
Ciencias Sociales	10	33%
Lenguaje	10	33%
Total	30	100,0

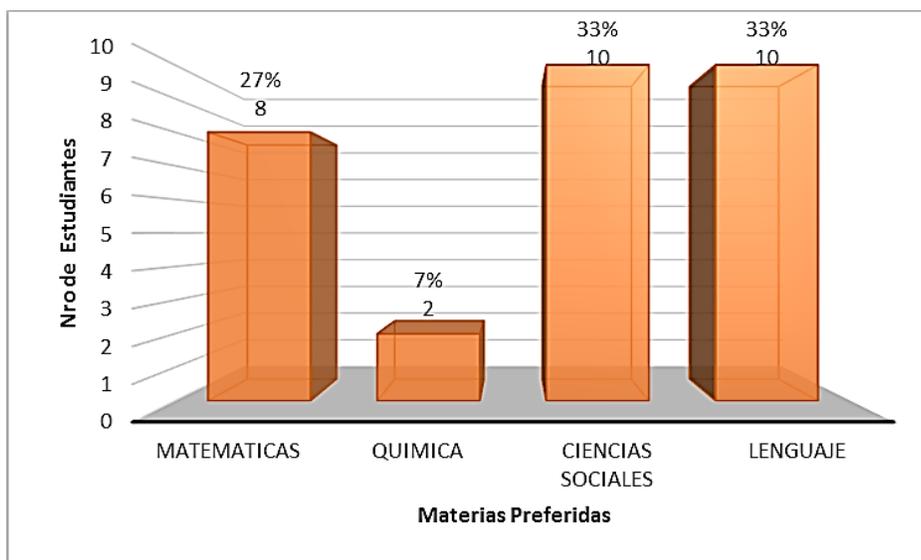


Figura 3 Comparativa en frecuencia y porcentaje por preferencia de materia en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”.

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”, en cuanto a preferencia por una materia de la curricula, como lo indican la Tabla 4 y la Figura 3 que en su mayoría los estudiantes prefieren materias como ciencias sociales (10 alumnos que representa el 33% del grupo) y lenguaje (10 alumnos que representa el 33% del grupo), también un grupo pequeño de estudiantes nombra a las matemáticas como materia de

preferencia (8 alumnos que representa el 27% del grupo) y finalmente solo 2 estudiantes refieren que su materia de preferencia es química (7%). Como los resultados parecen indicar los estudiantes prefieren materias relacionadas con habilidades verbales y de memoria que aquellas que requieren procesos de cálculo y abstracción.

Tabla 5 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto a las razones de preferencia de la materia

RAZONES DE PREFERENCIA A LA MATERIA

	Frecuencia	Porcentaje
Facilidad	5	17%
Conocimiento	5	17%
Profesor	14	47%
Utilidad	6	20%
Total	30	100%

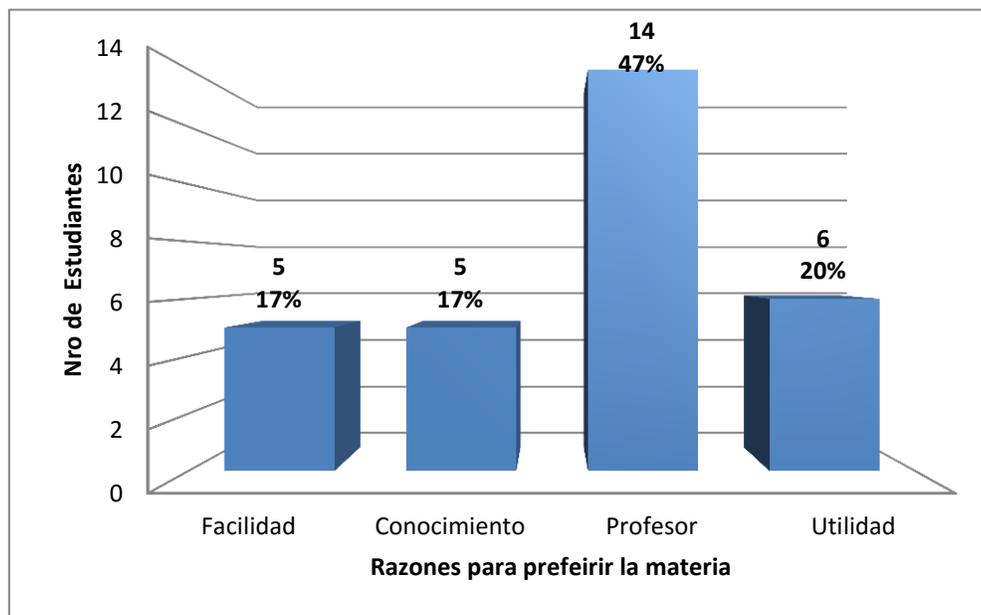


Figura 4 Comparativa en frecuencia y porcentaje en cuanto a las razones de preferencia de la materia en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”.

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”, después de ser consultados por las razones de su preferencia en una materia en particular, respondieron como lo muestra la Tabla 5 y la

Figura 4, en general casi la mitad del grupo de estudiantes (30 alumnos que representan el 47%) indicaron que el motivo principal tiene que ver con el profesor el cual les motiva para interesarse en la materia, el 20% (6 estudiantes) indican que ven como útil a la materia en el futuro, de restantes 10 estudiantes, 5 (17%) afirman que la materia les gusta porque es fácil de entender y los últimos 5 estudiantes indican que la materia es de su preferencia porque les interesa el conocimiento que en ellos genera.

Tabla 6 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto a la materia menos preferida.

MATERIA DE MENOS PREFERENCIA

	Frecuencia	Porcentaje
Matemáticas	12	40%
Química	10	33%
Ciencias Sociales	4	13%
Lenguaje	4	13%
Total	30	100%

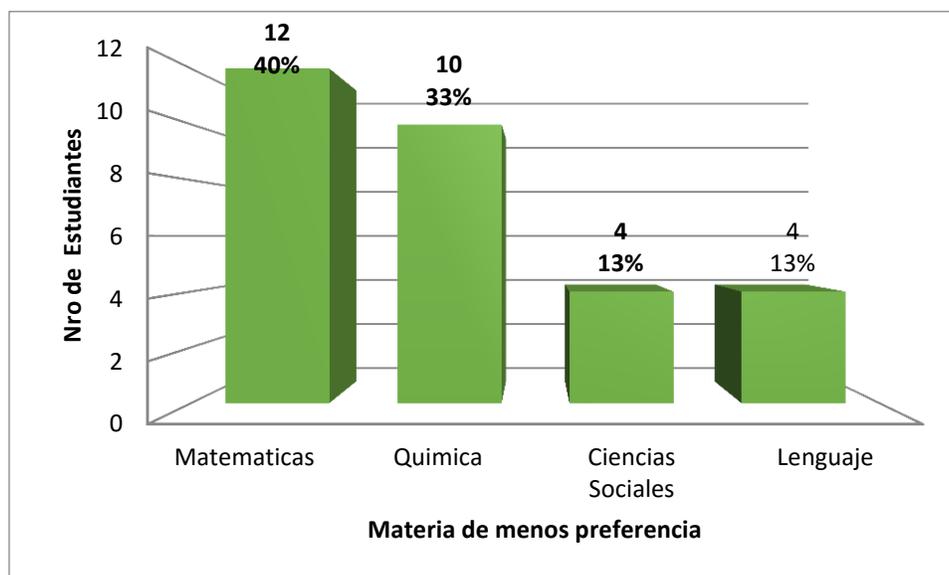


Figura 5 Comparativa en frecuencia y porcentaje en cuanto a la materia menos preferida de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”, al ser consultados por su materia menos preferida, indicaron como puede apreciarse en la Tabla 6 y la Figura 5, que las matemáticas es para un grupo de 12 estudiantes (40%) su materia menos preferida, le sigue química (10 estudiantes que representan el 33%) como la menos preferida. En cambio solo 4 estudiantes indicaron que ciencias sociales (13%) es su menos preferida materia al igual que los últimos 4 estudiantes (13%) del grupo que también señalaron que lenguajes es de las menos preferidas que tienen. Como los datos nos demuestran hay un claro desinterés por materias más abstractas y de cálculo en el grupo de estudio.

Tabla 7 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto a razones para no preferir la materia.

RAZONES PARA NO PREFERIR LA MATERIA

	Frecuencia	Porcentaje
Dificultad	6	20%
Mala enseñanza	9	30%
La materia no es interesante	15	50%
Total	30	100%

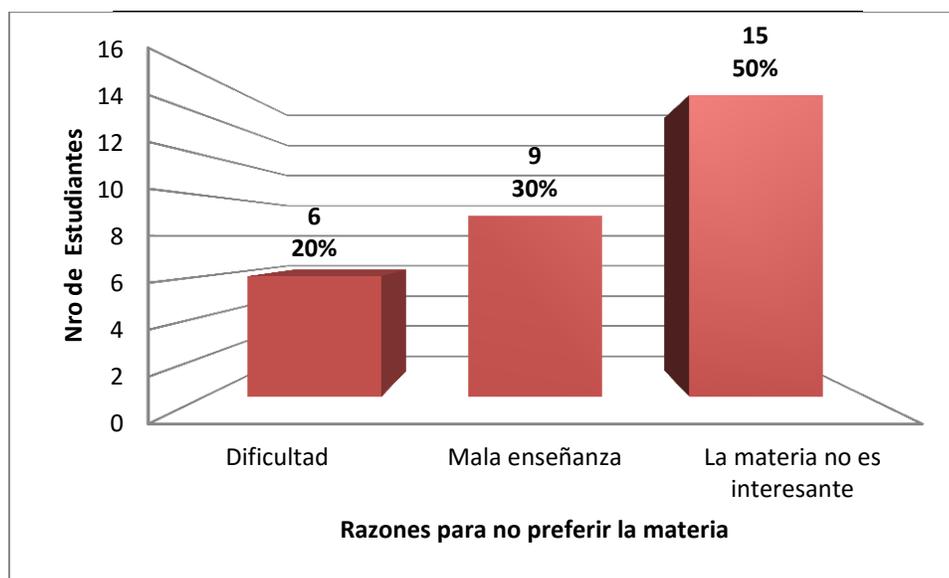


Figura 6 Comparativa en frecuencia y porcentaje en cuanto a las razones para no preferir la materia en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”, al ser consultados por las razones por las cuales una materia no es de su preferencia, ellos indicaron como lo muestra la Tabla 7 y la Figura 6, que principalmente la razón puede ser que la materia no parece ser interesante como lo afirman 15 estudiantes (que representan el 50% del grupo). La mala enseñanza es reconocida como un razón para no preferir la materia según 9

estudiantes (30%) y finalmente solo 6 estudiantes (20%) indican que la dificultad es la razón más fuerte para desinteresarse por una materia.

Tabla 8 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto a preferencia en un área de estudio en el futuro.

PREFERENCIA HACIA UN ÁREA DE ESTUDIO A FUTURO

	Frecuencia	Porcentaje
Económica y administrativa	6	20%
Salud	7	23%
Artística, Diseño y Gastronomía	11	37%
Educación	3	10%
Humanística	3	10%
Total	30	100%

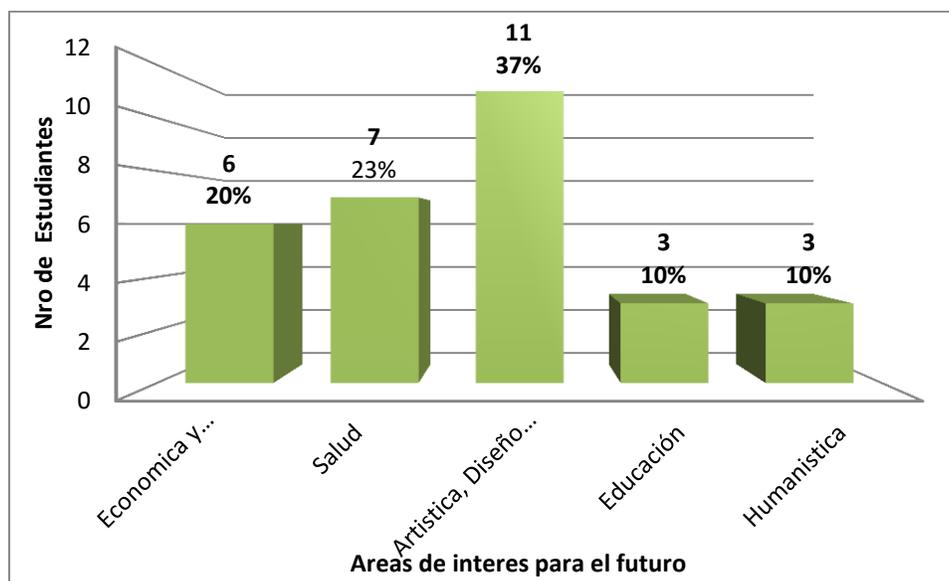


Figura 7 Comparativa en frecuencia y porcentaje en cuanto a preferencia en un área de estudio en el futuro en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”, al ser consultados sobre la preferencia en un área de estudio en el futuro, respondieron como lo evidencia la Tabla 8 y la Figura 7, que la mayoría de los estudiantes prefieren áreas de estudio relacionado al arte, diseño o gastronomía (11 alumnos que representan el 37% del grupo), seguido del área de salud (7 alumnos que representan el 23% del grupo), el área de económica y administrativa (6 alumnos que representan el 20% del grupo) y como áreas menos preferidas de estudio en el futuro están con mismas frecuencias y porcentajes (3 alumnos que representan el 10% del grupo) educación y humanísticas.

1.2. Análisis descriptivo del inventario de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

A continuación se presentan los resultados obtenidos al aplicar el inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”. Para una mejor comprensión de los resultados estos serán descritos por cada uno de las 8 áreas de inteligencia que comprenden la evaluación de la escala.

1.2.1 Inteligencia Lingüística o Verbal

Esta área de la prueba pretende medir capacidades para usar palabras de manera efectiva en forma oral o escrita, los resultados obtenidos son detallados a continuación:

Tabla 9 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto al grado de inteligencia lingüística o verbal.

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA O VERBAL

	Frecuencia	Porcentaje
Escaso	6	20%
Regular	7	23%
Alto	10	33%
Sobresaliente	7	23%
Total	30	100%

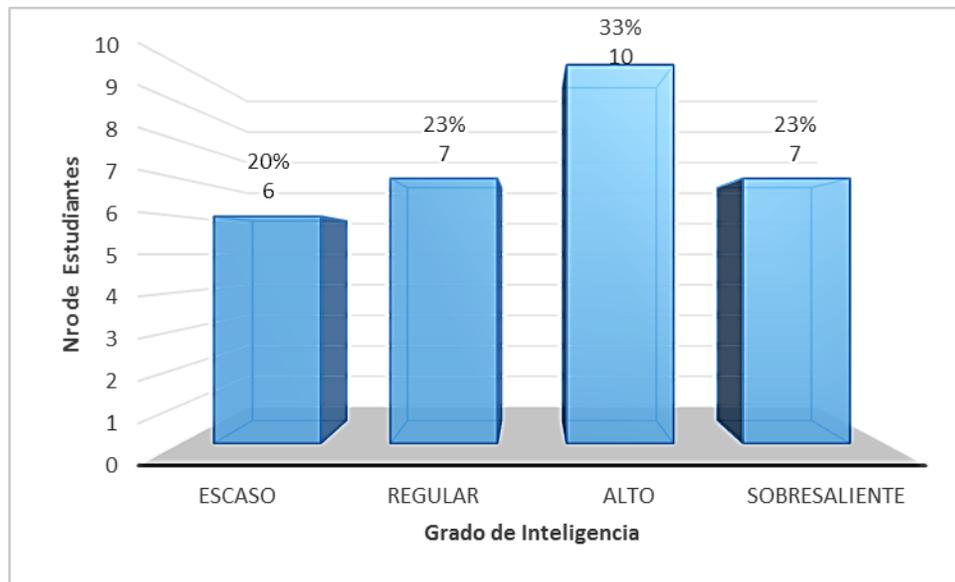


Figura 8 Comparativa en frecuencia y porcentaje en cuanto al grado de inteligencia lingüística o verbal en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”.

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” fueron evaluados con el inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner, los resultados obtenidos en el área de inteligencia lingüística o verbal observables en la Tabla 9 y la Figura 8 sugieren que un gran porcentaje de estudiantes evidencian destrezas altas (10 alumnos que representan el 33%) y sobresalientes (7 alumnos que representan el 23%) en contraste con un número menor de estudiantes que registran niveles de destreza regulares (7 alumnos que representan el 23%) y escasas (6 alumnos que representan el 20%). En síntesis con estos resultados se puede apreciar que más de la mitad del grupo de estudio presenta habilidades marcadas de inteligencia verbal.

1.2.2 Inteligencia Lógico-Matemática

Esta área de la prueba pretende medir capacidades para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente, los resultados obtenidos son detallados a continuación.

Tabla 10 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto al grado de inteligencia lógico-matemática

INTELIGENCIA LÓGICO - MATEMÁTICA

	Frecuencia	Porcentaje
No presente	1	3%
Poco	4	13%
Escaso	11	37%
Regular	7	23%
Alto	4	13%
Sobresaliente	3	10%
Total	30	100%

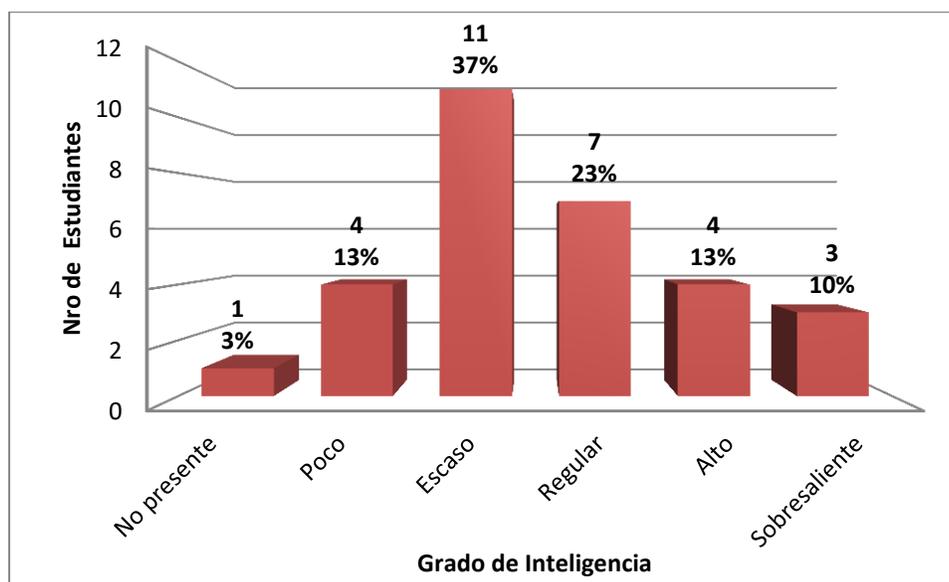


Figura 9 Comparativa en frecuencia y porcentaje en cuanto al grado de inteligencia lógico-matemática en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” fueron evaluados con el inventario de Inteligencias Múltiples de

Gardner, los resultados obtenidos en el área de inteligencia lógico-matemática, observables en la Tabla 10 y la Figura 9 sugieren que un una mitad del porcentaje de estudiantes evidencian destreza escasa (11 alumnos que representan el 37%), poca (4 alumnos que representan el 13%) y un alumno que no registra puntaje alguno. En contraste la otra mitad de estudiantes registran niveles de destreza regulares (7 alumnos que representan el 23%), alto (4 alumnos que representan el 13%) y sobresaliente (3 alumnos que representan el 10%). En síntesis con estos resultados se puede apreciar que en general hay un rasgo en los estudiantes del grupo de estudio a no presentar habilidades marcadas de inteligencia lógico-matemático.

1.2.3 Inteligencia Visual Espacial

Esta área de la prueba pretende medir capacidades de pensar en tres dimensiones, los resultados obtenidos son detallados a continuación

Tabla 11 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto al grado de inteligencia visual espacial.

INTELIGENCIA VISUAL ESPACIAL

	Frecuencia	Porcentaje
No presente	1	3%
Poco	6	20%
Escaso	6	20%
Regular	9	30%
Alto	7	23%
Sobresaliente	1	3%
Total	30	100%

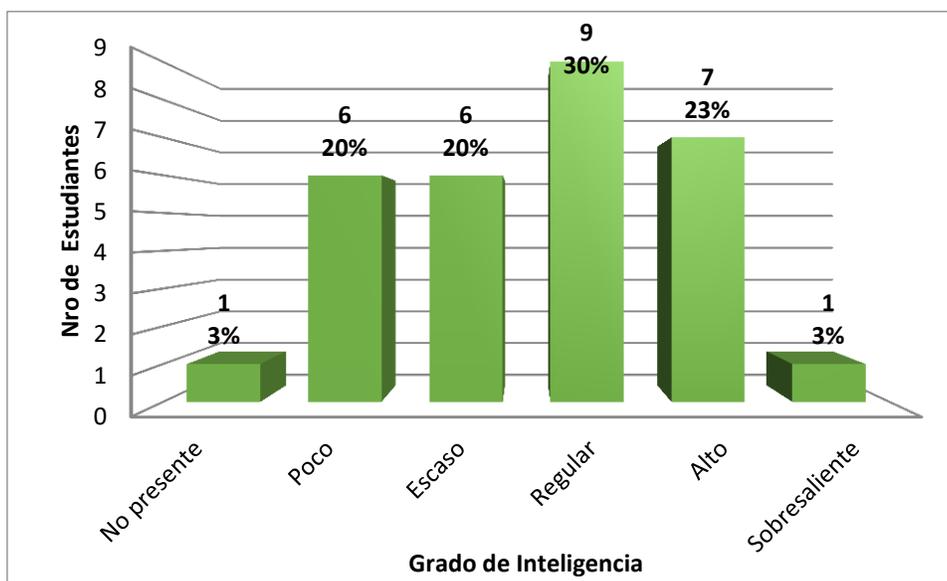


Figura 10 Comparativa en frecuencia y porcentaje en cuanto al grado de inteligencia visual espacial en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”.

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” fueron evaluados con el inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner, los resultados obtenidos en el área de inteligencia visual espacial, observables en la Tabla 11 y la Figura 10 sugieren que un mayor porcentaje de estudiantes evidencian destreza regular (9 alumnos que representan el 30%), escasa (6 alumnos que representan el 20%), poca (6 alumnos que representan el 20%) y un alumno que no registra puntaje alguno. En contraste hay menor número de estudiantes con un nivel alto de destreza (7 alumnos que representan el 23%) y sobresaliente (1 alumno que representan el 3%). En síntesis con estos resultados se puede apreciar que en general hay un rasgo en los estudiantes del grupo de estudio a no presentar habilidades marcadas de inteligencia visual espacial.

1.2.4 Inteligencia Kinestésica-Corporal

Esta área de la prueba pretende medir capacidades para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, los resultados obtenidos son detallados a continuación

Tabla 12 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto al grado de inteligencia kinestésica-corporal

INTELIGENCIA KINESTÉSICA – CORPORAL

	Frecuencia	Porcentaje
Poco	4	13%
Escaso	3	10%
Regular	10	33%
Alto	6	20%
Sobresaliente	7	23%
Total	30	100%

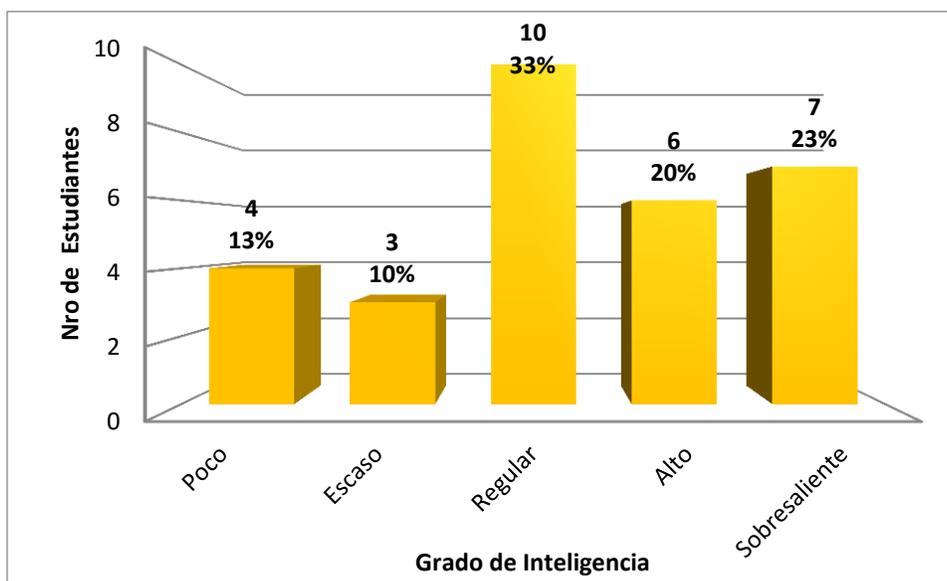


Figura 11 Comparativa en frecuencia y porcentaje en cuanto al grado de inteligencia kinestésica-corporal en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” fueron evaluados con el inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner, los resultados obtenidos en el área de inteligencia kinestésica-corporal, observables en la Tabla 12 y la Figura 11 sugieren que un mayor porcentaje de estudiantes evidencian destreza regular (10 alumnos que representan el 33%), escasa (3 alumnos que representan el 10%) y poca (4 alumnos que representan el 13%). En contraste hay un número menor de estudiantes con un nivel alto de destreza (6 alumnos que representan el 20%) y sobresaliente (7 alumnos que representan el 23%). En síntesis con estos resultados se puede apreciar que en general hay un rasgo en los estudiantes del grupo de estudio a no presentar habilidades marcadas de inteligencia kinestésica-corporal.

1.2.5 Inteligencia Musical-Rítmica

Esta área de la prueba pretende medir capacidades de percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales, los resultados obtenidos son detallados a continuación.

Tabla 13 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto al grado de inteligencia musical-rítmica

INTELIGENCIA MUSICAL – RÍTMICA

	Frecuencia	Porcentaje
Poco	2	7%
Escaso	3	10%
Regular	4	13%
Alto	14	47%
Sobresaliente	7	23%
Total	30	100%

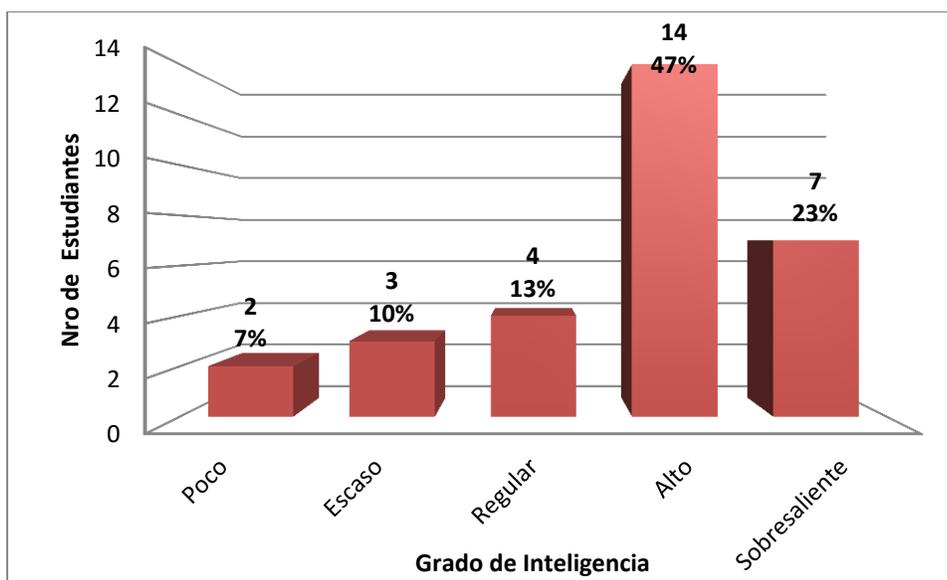


Figura 12 Comparativa en frecuencia y porcentaje en cuanto al grado de inteligencia musical-rítmica en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” fueron evaluados con el inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner, los resultados obtenidos en el área de inteligencia musical-rítmica, observables en la Tabla 13 y la Figura 12 sugieren que un mayor porcentaje de estudiantes evidencian destreza alta (14 alumnos que representan el 47%) y sobresaliente (7 alumnos que representan el 23%). En contraste hay un número menor de estudiantes con un nivel regular de destreza (4 alumnos que representan el 13%) y escaso (3 alumno que representan el 10%) y poca (2 alumnos que representan el 7%). En síntesis con estos resultados se puede apreciar que en general hay un rasgo en los estudiantes del grupo de estudio a presentar habilidades marcadas de inteligencia musical-rítmica.

1.2.6 Inteligencia Intrapersonal

Esta área de la prueba pretende medir capacidades de construir una percepción precisa respecto de sí mismo, los resultados obtenidos son detallados a continuación

Tabla 14 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto al grado de inteligencia intrapersonal.

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

	Frecuencia	Porcentaje
Poco	1	3%
Escaso	1	3%
Alto	9	30%
Sobresaliente	19	63%

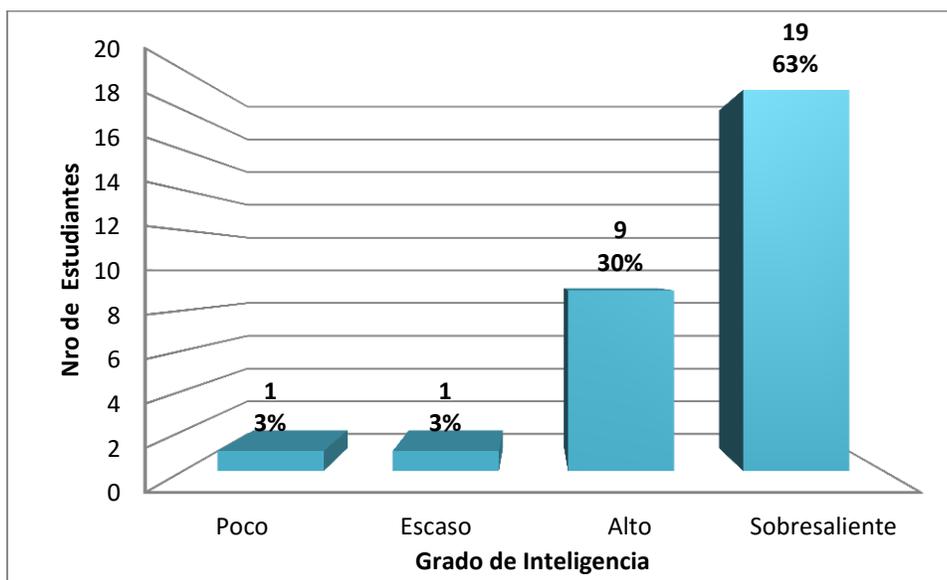


Figura 13 Comparativa en frecuencia y porcentaje en cuanto al grado de inteligencia intrapersonal en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” fueron evaluados con el inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner, los resultados obtenidos en el área de inteligencia intrapersonal, observables en la Tabla 14 y Figura 13, sugieren que un mayor porcentaje de estudiantes evidencian destreza sobresalientes (19 alumnos que representan el 47%) y sobresaliente (9 alumnos que representan el 30%). En contraste hay un número menor de estudiantes con un nivel escaso de destreza (1 alumno que representa el 3%) y poco (1 alumno que representan el 3%). En síntesis con estos resultados se puede apreciar que en general hay un rasgo en los estudiantes del grupo de estudio a presentar habilidades muy marcadas de inteligencia intrapersonal.

1.2.7 Inteligencia Interpersonal

Esta área de la prueba pretende medir capacidades de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos, los resultados obtenidos son detallados a continuación

Tabla 15 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto al grado de inteligencia interpersonal.

INTELIGENCIA INTERPERSONAL

	Frecuencia	Porcentaje
Poco	4	13%
Escaso	2	7%
Regular	11	37%
Alto	6	20%
Sobresaliente	7	23%
Total	30	100%

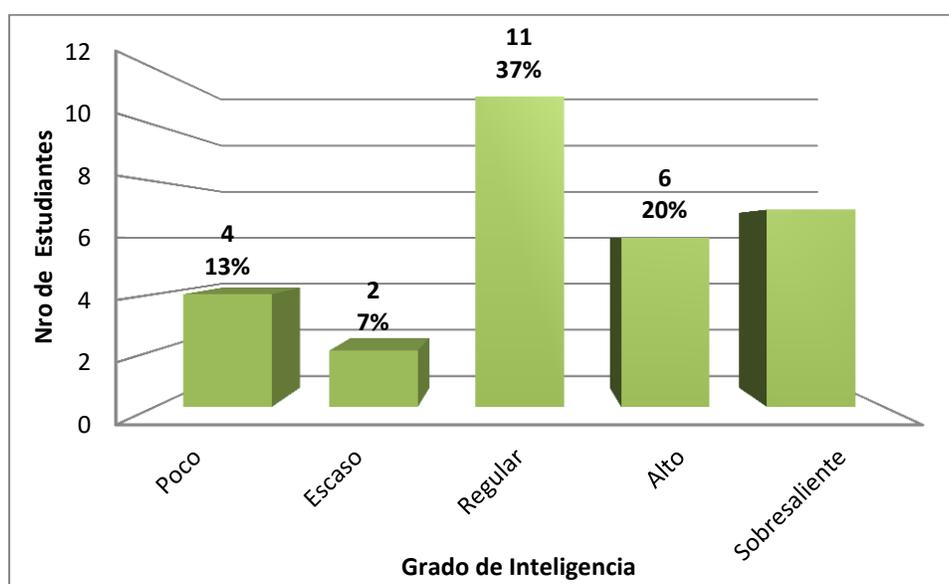


Figura 14 Comparativa en frecuencia y porcentaje en cuanto al grado de inteligencia interpersonal en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” fueron evaluados con el inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner, los resultados obtenidos en el área de inteligencia interpersonal, observables en la Tabla 15 Tabla 14 y Figura 14, sugieren que un mayor porcentaje de estudiantes evidencian un grado de destreza regular (11 alumnos que representan el 37%), escaso (2 alumnos que representan el 7%), y poca (4 alumnos que representan el 13%). En contraste hay un número menor de estudiantes con un nivel sobresaliente de destreza (7 alumnos que representan el 23%) y alto (6 alumnos que representan el 20%). En síntesis con estos resultados se puede apreciar que en general hay un rasgo en los estudiantes del grupo de estudio a presentar habilidades no muy marcadas de inteligencia interpersonal.

1.2.8 Inteligencia Naturalista

Esta área de la prueba pretende medir capacidades de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, los resultados obtenidos son detallados a continuación

Tabla 16 Frecuencia y porcentaje de estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en cuanto al grado de inteligencia naturalista.

INTELIGENCIA NATURALISTA

	Frecuencia	Porcentaje
Poco	5	17%
Escaso	7	23%
Regular	7	23%
Alto	5	17%
Sobresaliente	6	20%
Total	30	100%

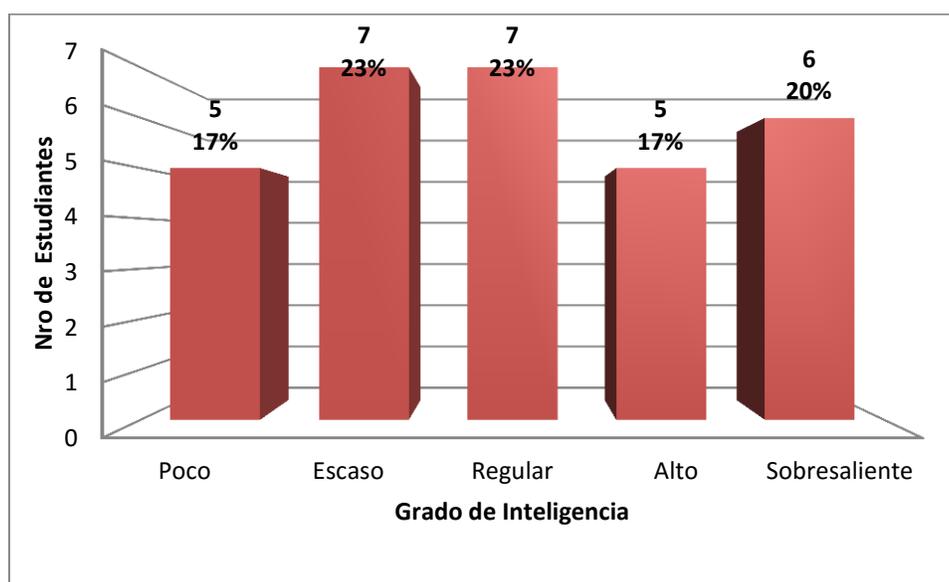


Figura 15 Comparativa en frecuencia y porcentaje en cuanto al grado de inteligencia naturalista en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”.

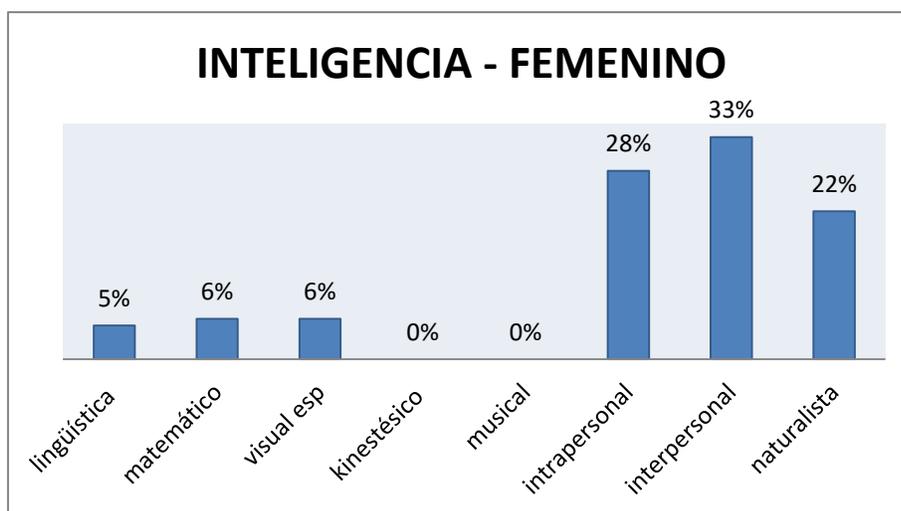
Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” fueron evaluados con el inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner, los resultados obtenidos en el área de inteligencia naturalista, observables en la Tabla 16 Tabla 14 y Figura 15, sugieren que un mayor porcentaje de estudiantes evidencian un grado de destreza regular (7 alumnos

que representan el 23%), escaso (7 alumnos que representan el 23%), y poca (5 alumnos que representan el 17%). En contraste hay un número menor de estudiantes con un nivel sobresaliente de destreza (6 alumnos que representan el 20%) y alto (5 alumnos que representan el 17%). En síntesis con estos resultados se puede apreciar que en general hay un rasgo en los estudiantes del grupo de estudio a presentar habilidades no marcadas de inteligencia naturalista.

COMPARATIVA DE INTELIGENCIA POR GÉNERO

FEMENINO

Inteligencia	Frecuencia	Porcentaje
Lingüístico Verbal	1	5%
Lógico Matemático	1	6%
Visual Espacial	1	6%
Kinestésico Corporal	0	0%
Musical	0	0%
Intrapersonal	5	28%
Interpersonal	6	33%
Naturalista	4	22%
TOTAL	18	100%

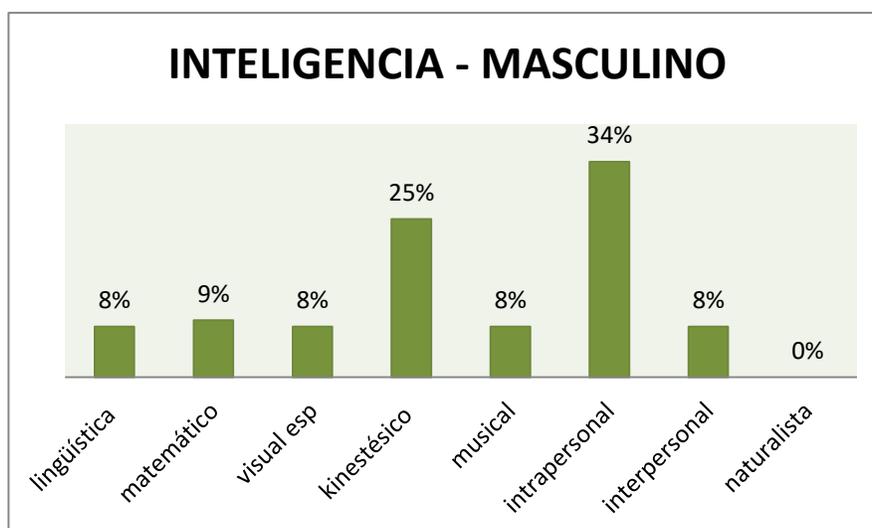


Como se puede apreciar el gráfico de género, la inteligencia interpersonal es la que destaca entre el género femenino, con un 33% de población femenina que presenta inteligencia sobresaliente en esta área. La inteligencia kinestésico corporal y musical son las inteligencias con menos habilidades marcadas alcanzando un 0% de habilidad en ésta área.

COMPARATIVA DE INTELIGENCIA POR GÉNERO

MASCULINO

Inteligencia	Frecuencia	Porcentaje
Lingüístico Verbal	1	8%
Lógico Matemático	1	9%
Visual Espacial	1	8%
Kinestésico Corporal	3	25%
Musical	1	8%
Intrapersonal	4	34%
Interpersonal	1	8%
Naturalista	0	0%
TOTAL	12	100%



Como se puede apreciar el gráfico de género, la inteligencia intrapersonal es la que destaca entre el género masculino, con un 34% de población masculina que presenta inteligencia sobresaliente en esta área, seguida de la inteligencia kinestésico corporal con un 25%. La inteligencia naturalista es la que menos destaca en el género masculino con un 0% de habilidad en ésta área.

COMPARATIVA DE INTELIGENCIA EN PORCENTAJE EN CUANTO A LOS GRADOS ALTO Y SOBRESALIENTE

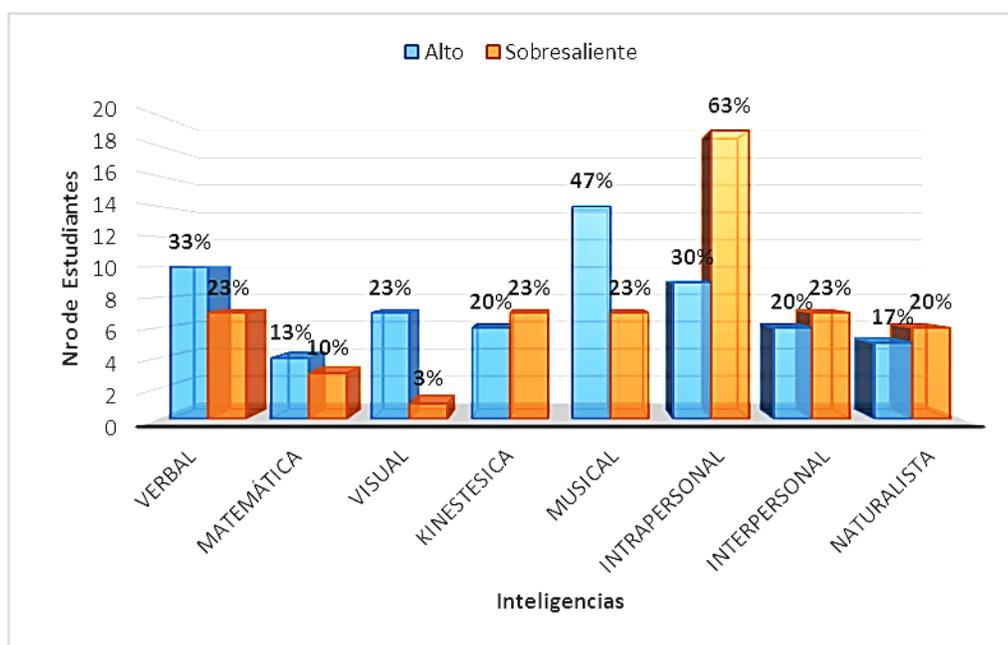


Figura 16 Comparativa de inteligencias en porcentaje en cuanto a los grados alto y sobresaliente en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Los resultados generales comparativos por inteligencia evaluados en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”, sugieren como puede observarse en la Figura 16 que hay una mayor inclinación por parte del grupo de estudiantes a favorecer una inteligencia de tipo intrapersonal (63% de los alumnos tiene puntajes sobresalientes y el 30% puntajes altos), a continuación la inteligencia que mejor destaca es la musical

(23% de los alumnos tiene puntajes sobresalientes y el 47% puntajes altos) y la verbal musical (23% de los alumnos tiene puntajes sobresalientes y el 33% puntajes altos). Las restantes inteligencias en conjunto con los puntajes altos y sobresalientes están por debajo del 50% de estudiantes, por lo cual se las considera como inteligencias no representativas del grupo de estudio, por sobre todo la menos representativa es la inteligencia visual (10% de los alumnos tiene puntajes sobresalientes y el 13% puntajes altos).

1.3. Análisis descriptivo del Rendimiento Académico .

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las notas por asignatura que representan Rendimiento Académico de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”. Para una mejor comprensión de los resultados estos serán descriptos por cada una de las 4 asignaturas más importantes de la currícula.

Tabla 17 Estadísticos descriptivos del Rendimiento Académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado notas de la materia de matemáticas.

N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
30	25	98	65,54	14,303

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” tienden a un promedio de notas en la asignatura de matemáticas de 65.5, como puede apreciarse en la Tabla 17 , el rango de notas del grupo observado es como mínimo de 25 puntos a 98 puntos en la nota, con una desviación estándar de 14.3, los datos sugieren que el desempeño en general por parte del grupo de estudio en el área de matemáticas tiende a ser de regular a bueno.

Tabla 18 Frecuencias y porcentajes del Rendimiento Académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado notas de la materia de matemáticas.

RENDIMIENTO ACADÉMICO ÁREA MATEMÁTICAS

	Frecuencia	Porcentaje
En Desarrollo	2	7%
Desarrollo Aceptable	18	60%
Desarrollo Optimo	6	20%
Desarrollo Pleno	4	13%
Total	30	100%

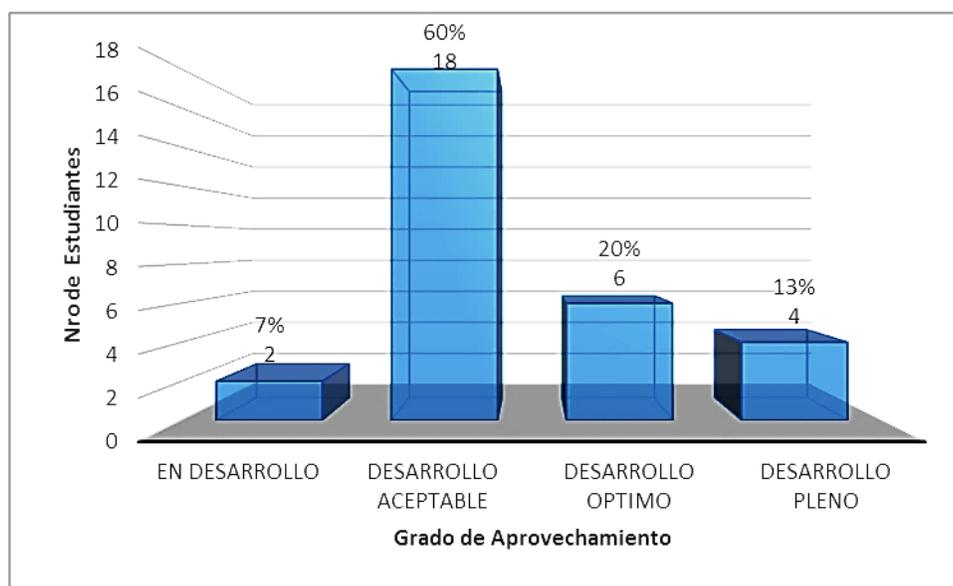


Figura 17 Comparativa en frecuencias y porcentajes del rendimiento académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado notas de la materia de matemáticas.

La Tabla 18 y Figura 17 evidencia el nivel de aprovechamiento en la materia de matemáticas de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”, como puede observarse el desarrollo alcanzado en

dicha asignatura es favorable, una mayoría de los estudiantes logro un desarrollo aceptable (60%), así como optimo (20%) y pleno (13%). Tan solo un 7% de los participantes se encuentran en desarrollo.

Tabla 19 Estadísticos descriptivos del Rendimiento Académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado notas de la materia de química

N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
30	50	96	63,33	9,749

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” tienden a un promedio de notas en la asignatura de química de 63.3, como puede apreciarse en la Tabla 19 , el rango de notas del grupo observado es como mínimo de 50 puntos a 96 puntos en la nota, con una desviación estándar de 9,7, los datos sugieren que el desempeño en general por parte del grupo de estudio en el área de química tiende a ser de regular a bueno.

Tabla 20 Frecuencias y porcentajes del Rendimiento Académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado notas de la materia de química.

RENDIMIENTO ACADÉMICO ÁREA QUÍMICA

	Frecuencia	Porcentaje
En Desarrollo	1	3%
Desarrollo Aceptable	21	70%
Desarrollo Optimo	7	23%
Desarrollo Pleno	1	3%
Total	30	100%

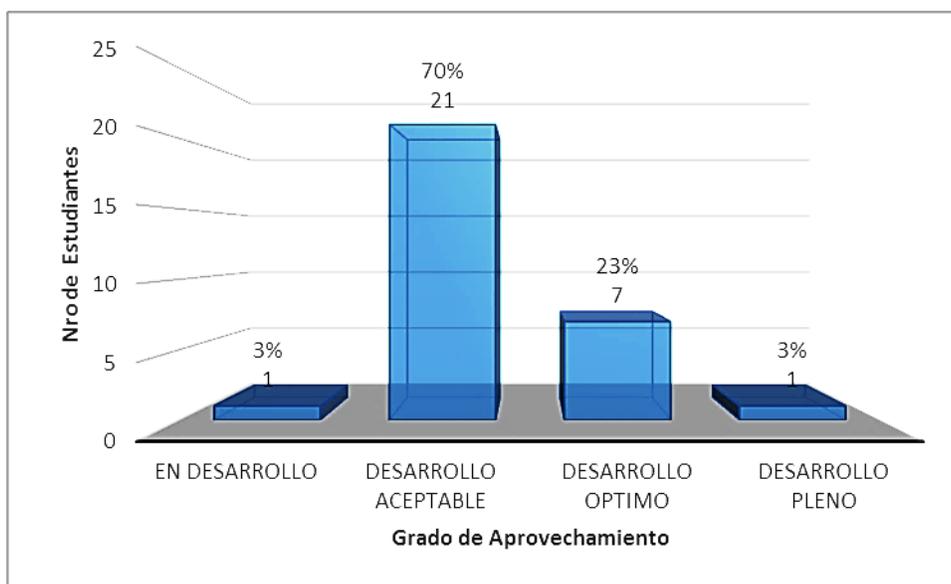


Figura 18 Comparativa en frecuencias y porcentajes del rendimiento académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado notas de la materia de química.

La Tabla 20 y Figura 18 evidencia el nivel de aprovechamiento en la materia de química de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”, como puede observarse el desarrollo alcanzado en dicha asignatura es favorable, una mayoría de los estudiantes logro un desarrollo aceptable (70%), así como optimo (23%) y pleno (3%). Tan solo un 3% de los participantes se encuentran en desarrollo.

Tabla 21 Estadísticos descriptivos del Rendimiento Académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado notas de la materia de ciencias sociales

N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
30	51	95	70,96	13,092

Tabla 21, el rango de notas del grupo observado es como mínimo de 51 puntos a 95 puntos en la nota, con una desviación estándar de 13.09, los datos sugieren que el desempeño en general por parte del grupo de estudio en el área de ciencias sociales tiende a ser de bueno a sobresaliente.

Tabla 22 Frecuencias y porcentajes del Rendimiento Académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado notas de la materia de ciencias sociales.

RENDIMIENTO ACADÉMICO ÁREA CIENCIAS SOCIALES

	Frecuencia	Porcentaje
Desarrollo Aceptable	12	40%
Desarrollo Optimo	12	40%
Desarrollo Pleno	6	20%
Total	30	100%

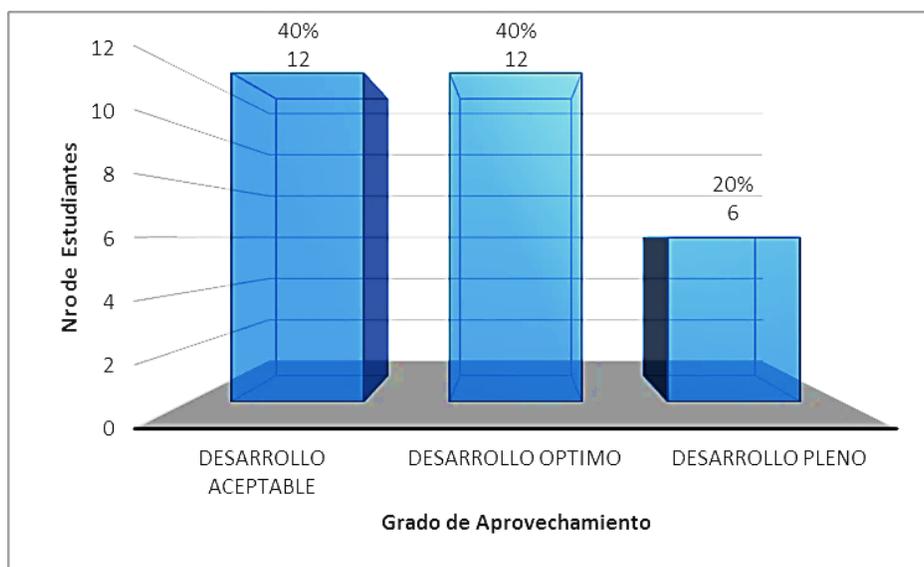


Figura 19 Comparativa en frecuencias y porcentajes del rendimiento académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado notas de la materia de ciencias sociales

La Tabla 22 y Figura 19 evidencia el nivel de aprovechamiento en la materia de ciencias sociales de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”, como puede observarse el desarrollo alcanzado en dicha asignatura es bastante favorable, todos los estudiantes lograron un desarrollo aceptable (40%), así como optimo (40%) y pleno (20%). Ninguno de los participantes se encuentra en proceso de desarrollo.

Tabla 23 Estadísticos descriptivos del Rendimiento Académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado notas de la materia de lenguaje.

N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
30	51	99	74,59	12,989

Los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” tienden a un promedio de notas en la asignatura de lenguaje de 74.5, como puede apreciarse en la Tabla 23 , el rango de notas del grupo observado

es como mínimo de 51 puntos a 99 puntos en la nota, con una desviación estándar de 12.9, los datos sugieren que el desempeño en general por parte del grupo de estudio en el área de ciencias sociales tiende a ser de bueno a sobresaliente.

Tabla 24 Frecuencias y porcentajes del Rendimiento Académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado notas de la materia de lenguaje

RENDIMIENTO ACADÉMICO ÁREA LENGUAJE

	Frecuencia	Porcentaje
Desarrollo Aceptable	9	30%
Desarrollo Optimo	15	50%
Desarrollo Pleno	6	20%
Total	30	100%

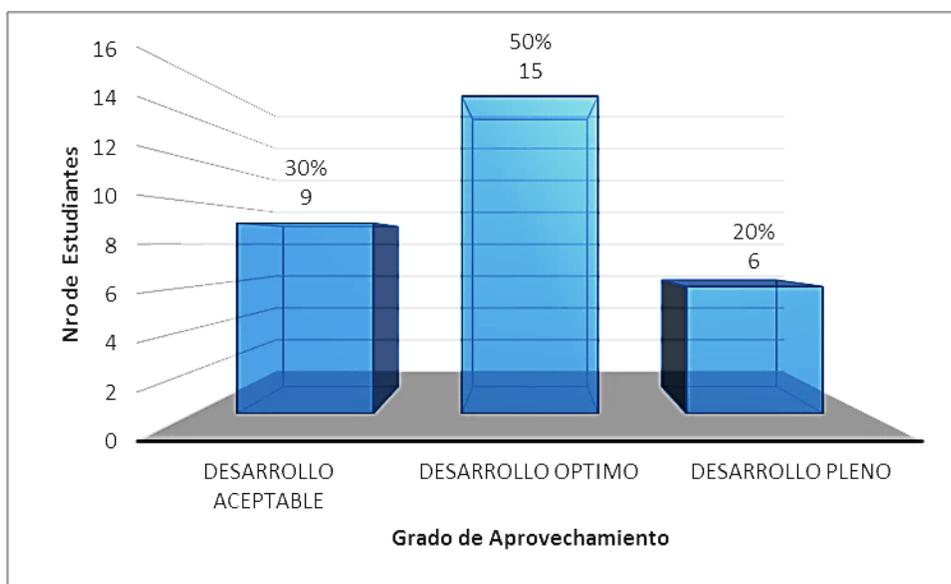


Figura 20 Comparativa en frecuencias y porcentajes del rendimiento académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresado notas de la materia de lenguaje.

La Tabla 24 y Figura 20 evidencia el nivel de aprovechamiento en la materia de ciencias sociales de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”, como puede observarse el desarrollo alcanzado en dicha asignatura es bastante favorable, todos los estudiantes lograron un desarrollo aceptable (30%), así como optimo (50%) y pleno (20%). Ninguno de los participantes se encuentra en proceso de desarrollo.

COMPARATIVA DE RENDIMIENTO ACADÉMICO POR ASIGNATURAS

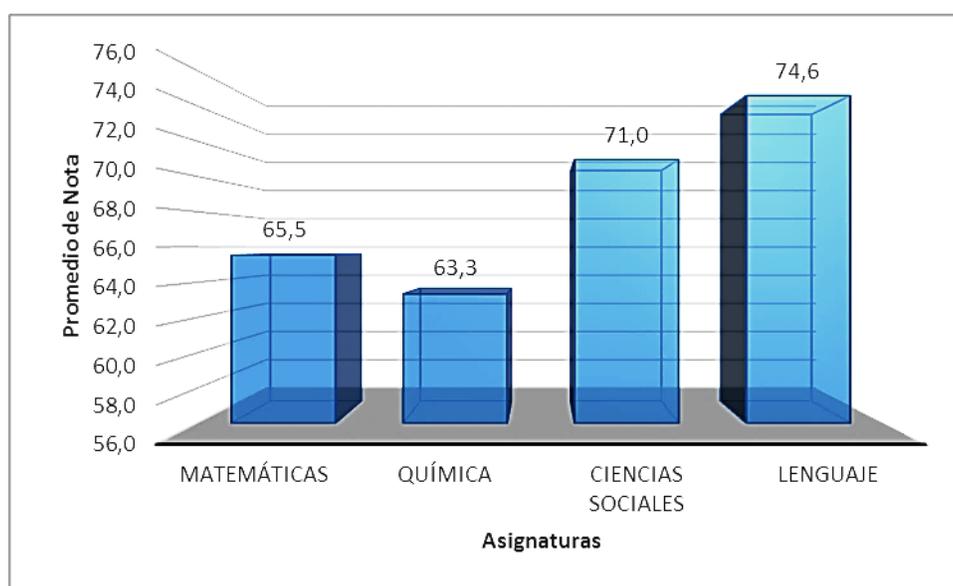


Figura 21 Comparativa de Rendimiento Académico por asignaturas en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” expresados en promedio de notas

El Rendimiento Académico por asignatura de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” en general muestra como lo evidencia la Figura 21, que la materia de lenguaje es la que mejor promedio de notas tiene (74.6), le sigue la materia de ciencias sociales (71.0 de promedio), las materias con menor desempeño son matemáticas (65.5 de promedio) y la materia de química (63.3 de promedio). Los resultados sugieren que el grupo

tiene un mejor desempeño con materias que son verbales y concretas en relación a un desempeño menor en asignaturas que requieren habilidades numéricas y abstractas.

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LOS DATOS

1.4. Análisis correlacional entre las áreas de Inteligencias Múltiples y el Rendimiento Académico .

La siguiente sección emplea la prueba estadística no paramétrica de Spearman para determinar la magnitud y dirección de la correlación entre las ocho áreas que componen el cuestionario de Inteligencias Múltiples y las evaluaciones en las cuatro materias que valoran el Rendimiento Académico en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”. Las razones más fundamentales para utilizar este estadístico son en principio que los puntajes obtenidos en el cuestionario de Inteligencias Múltiples de Gardner están expresadas en valores de escala ordinales, también la muestra es reducida (30 participantes) requeridos para emplear estadística paramétrica.

Con los resultados detallados a continuación se realizará la comprobación de la hipótesis de investigación a través de hallar correlaciones significativas entre las Inteligencias Múltiples y El Rendimiento Académico . La hipótesis de investigación en cuestión afirma encontrar niveles significativos de asociatividad entre estas dos variables, más específicamente entre alguno de los factores que las componen.

En principio se analiza la correlación con la inteligencia lingüística o verbal del inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner con las evaluaciones de las notas obtenidas en las cuatro asignaturas que reflejan el Rendimiento Académico de los estudiantes participantes de la presente investigación

Tabla 25 Correlación de Spearman entre inteligencia lingüística-verbal y Rendimiento Académico en las cuatro principales asignaturas cursadas por los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”.

Grado de inteligencia 1= no presente, 2=escaso, 3= regular, 4=alto y 5= sobresaliente

Correlación Entre Inteligencia – Verbal y Rendimiento Académico

Tabla 25	Matemáticas	Química	Ciencias Sociales	Lenguaje
Coefficiente de correlación	,041	,136	,403	,444
Sig. (bilateral)	,828	,472	,027	,014
N	30	30	30	30

La Tabla 25 resume las correlaciones encontradas entre la inteligencia lingüística-verbal con las notas promedio de las asignaturas de Matemática, química, ciencias sociales y lenguaje obtenidas de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” con las cuales son la base para evaluar su Rendimiento Académico . Las correlaciones más significativas encontradas son resaltadas en negrita en la tabla y son descritas a continuación en orden de importancia:

Lenguaje ($r=0.44$; $p<0.05$) evidencia una correlación media con el puntaje obtenido en inteligencia lingüística-verbal como puede ser observado en la Figura 22

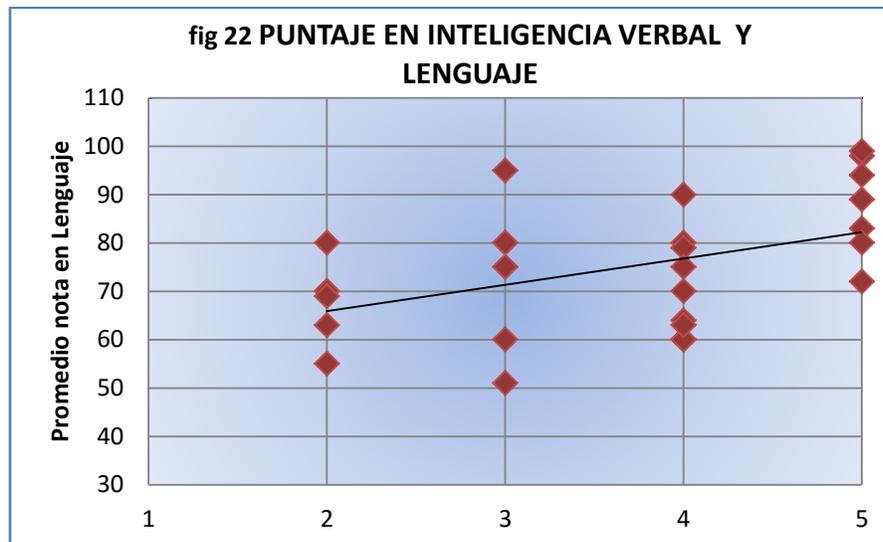


Figura 22 Puntos de dispersión entre el puntaje obtenido en la materia de lenguaje y el puntaje obtenido en inteligencia lingüística-verbal en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”.

Ciencia Sociales ($r=0.40$; $p<0.05$) evidencia una correlación media con el puntaje obtenido en inteligencia lingüística-verbal como puede ser observado en la Figura 23

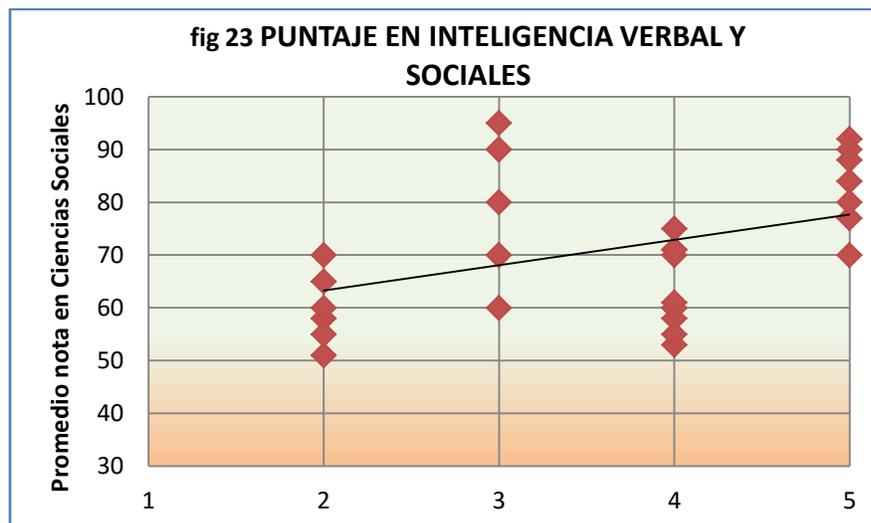


Figura 23 Puntos de dispersión entre el puntaje obtenido en la materia de Ciencias Sociales y el puntaje obtenido en inteligencia lingüística-verbal en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”.

A continuación se analiza la correlación con la inteligencia lógico-matemática del inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner con las evaluaciones de las notas obtenidas en las cuatro asignaturas que reflejan el Rendimiento Académico de los estudiantes participantes de la presente investigación

Tabla 26 Correlación de Spearman entre inteligencia lógico-matemático y Rendimiento Académico en las cuatro principales asignaturas cursadas por los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Correlación Entre Inteligencia Lógico Matemático y Rendimiento Académico

Tabla 26	Matemáticas	Química	Ciencias Sociales	Lenguaje
Coeficiente de correlación	,240	-,010	,082	,064
Sig. (bilateral)	,020	,960	,667	,738
N	30	30	30	30

La Tabla 26 resume las correlaciones encontradas entre la inteligencia lógico-matemático con las notas promedio de las asignaturas de Matemática, química, ciencias sociales y lenguaje obtenidas de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” con las cuales son la base para evaluar su Rendimiento Académico . Las correlaciones más significativas encontradas son resaltadas en negrita en la tabla y son descritas a continuación en orden de importancia:

Matemáticas ($r=0.24$; $p<0.05$) evidencia una correlación pequeña con el puntaje obtenido en inteligencia lógico-matemático como puede ser observado en la Figura 24

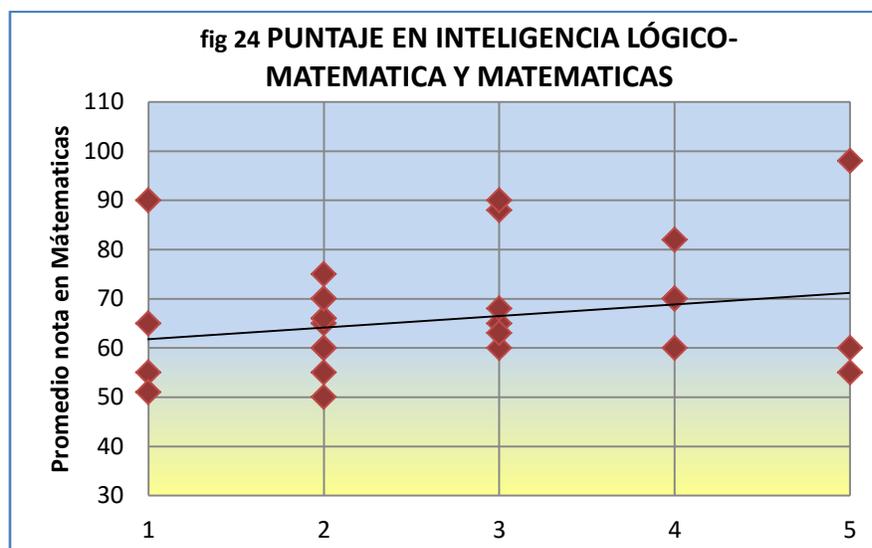


Figura 24 Puntos de dispersión entre el puntaje obtenido en la materia de matemáticas y el puntaje obtenido en inteligencia lógico-matemática en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

A continuación se analiza la correlación con la inteligencia visual-espacial del inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner con las evaluaciones de las notas obtenidas en las cuatro asignaturas que reflejan el Rendimiento Académico de los estudiantes participantes de la presente investigación

Tabla 27 Correlación de Spearman entre inteligencia visual-espacial y Rendimiento Académico en las cuatro principales asignaturas cursadas por los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Correlación Entre Inteligencia Visual Espacial y Rendimiento Académico

Tabla 27	Matemáticas	Química	Ciencias Sociales	Lenguaje
Coefficiente de correlación	-,182	-,087	,124	-,053
Sig. (bilateral)	,337	,646	,515	,781
N	30	30	30	30

La Tabla 27 resume las correlaciones encontradas entre la inteligencia visual-espacial con las notas promedio de las asignaturas de Matemática, química, ciencias sociales y lenguaje obtenidas de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” con las cuales son la base para evaluar su Rendimiento Académico . Como se puede observar en la tabla no se encontró ninguna correlación significativa entre la inteligencia visual-espacial y las materias que cursan los estudiantes de la presente investigación

A continuación se analiza la correlación con la inteligencia kinestésica-corporal del inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner con las evaluaciones de las notas obtenidas en las cuatro asignaturas que reflejan el Rendimiento Académico de los estudiantes participantes de la presente investigación.

Correlación Entre Inteligencia Kinestésica- Corporal y Rendimiento Académico

Tabla 28 Correlación de Spearman entre inteligencia kinestésica-corporal y Rendimiento Académico en las cuatro principales asignaturas cursadas por los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Tabla 28	Matemáticas	Química	Ciencias Sociales	Lenguaje
Coefficiente de correlación	,213	-,120	,297	,111
Sig. (bilateral)	,026	,529	,011	,558
N	30	30	30	30

La Tabla 26 resume las correlaciones encontradas entre la inteligencia kinestésica-corporal con las notas promedio de las asignaturas de Matemática, química, ciencias sociales y lenguaje obtenidas de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” con las cuales son la base para evaluar su Rendimiento Académico . Las correlaciones más significativas

encontradas son resaltadas en negrita en la tabla y son descritas a continuación en orden de importancia:

Ciencias Sociales ($r=0.29$; $p<0.05$) evidencia una correlación pequeña con el puntaje obtenido en inteligencia kinestésica-corporal como puede ser observado en la Figura 25

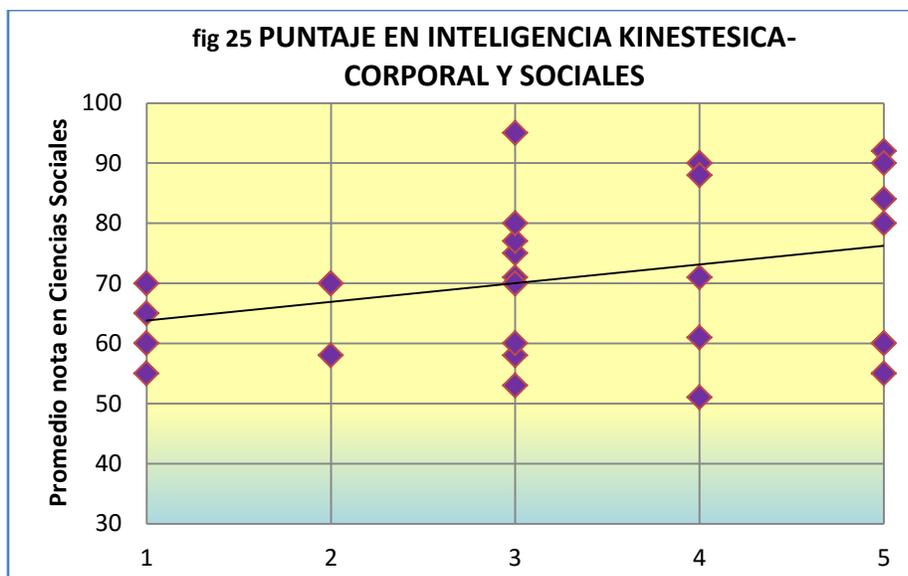


Figura 25 Puntos de dispersión entre el puntaje obtenido en la materia de ciencias sociales y el puntaje obtenido en inteligencia kinestésica-corporal en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Matemáticas ($r=-0.21$; $p<0.05$) evidencia una correlación pequeña con el puntaje obtenido en inteligencia kinestésica-corporal como puede ser observado en la figura 26.

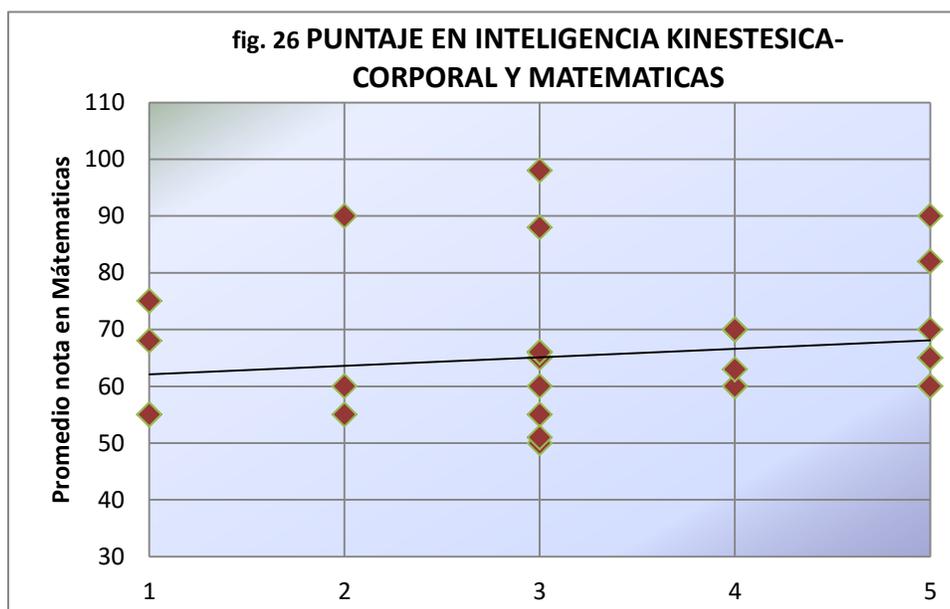


Figura 26 Puntos de dispersión entre el puntaje obtenido en la materia de matemáticas y el puntaje obtenido en inteligencia kinestésica-corporal en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

A continuación se analiza la correlación con la inteligencia musical-rítmica del inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner con las evaluaciones de las notas obtenidas en las cuatro asignaturas que reflejan el Rendimiento Académico de los estudiantes participantes de la presente investigación

Correlación Entre Inteligencia Musical Rítmica y Rendimiento Académico

Tabla 29 Correlación de Spearman entre inteligencia musical-rítmica y Rendimiento Académico en las cuatro principales asignaturas cursadas por los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Tabla 29	Matemáticas	Química	Ciencias Sociales	Lenguaje
Coefficiente de correlación	,041	,075	,113	,160
Sig. (bilateral)	,828	,692	,551	,398
N	30	30	30	30

La Tabla 29 resume las correlaciones encontradas entre la musical-rítmica con las notas promedio de las asignaturas de Matemática, química, ciencias sociales y lenguaje obtenidas de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” con las cuales son la base para evaluar su Rendimiento Académico . Como se puede observar en la tabla no se encontró ninguna correlación significativa entre la inteligencia musical-rítmica y las materias que cursan los estudiantes de la presente investigación

A continuación se analiza la correlación con la inteligencia intrapersonal del inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner con las evaluaciones de las notas obtenidas en las cuatro asignaturas que reflejan el Rendimiento Académico de los estudiantes participantes de la presente investigación

Correlación Entre Inteligencia Intrapersonal y Rendimiento Académico

Tabla 30 Correlación de Spearman entre inteligencia intrapersonal y Rendimiento Académico en las cuatro principales asignaturas cursadas por los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Tabla 30	Matemáticas	Química	Ciencias Sociales	Lenguaje
Coefficiente de correlación	,173	,091	,029	,222
Sig. (bilateral)	,361	,634	,877	,024
N	30	30	30	30

La Tabla 30 resume las correlaciones encontradas entre la inteligencia intrapersonal con las notas promedio de las asignaturas de Matemática, química, ciencias sociales y lenguaje obtenidas de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” con las cuales son la base para evaluar su Rendimiento Académico . Las correlaciones más significativas encontradas son resaltadas en negrita en la tabla y son descritas a continuación en orden de importancia:

Lenguaje ($r=0.22$; $p<0.05$) evidencia una correlación pequeña con el puntaje obtenido en inteligencia intrapersonal como puede ser observado en la **figura 27**

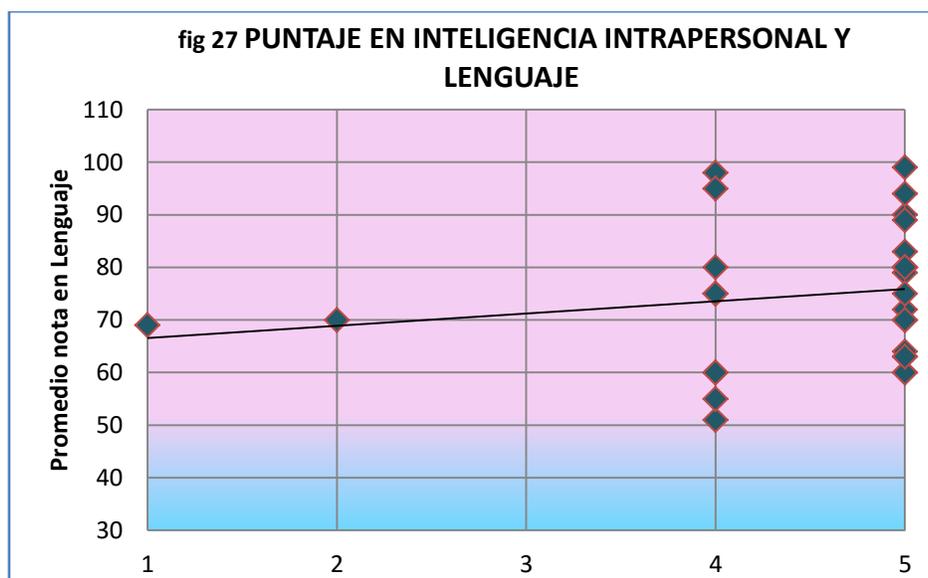


Figura 27 Puntos de dispersión entre el puntaje obtenido en la materia de lenguaje y el puntaje obtenido en inteligencia intrapersonal en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

A continuación se analiza la correlación con la inteligencia interpersonal del inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner con las evaluaciones de las notas obtenidas en las cuatro asignaturas que reflejan el Rendimiento Académico de los estudiantes participantes de la presente investigación

Correlación Entre Inteligencia Interpersonal y Rendimiento Académico

Tabla 31 Correlación de Spearman entre inteligencia interpersonal y Rendimiento Académico en las cuatro principales asignaturas cursadas por los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

TABLA 31	Matemáticas	Química	Ciencias Sociales	Lenguaje
Coefficiente de correlación	-,251	,280	,176	,322
Sig. (bilateral)	,180	,135	,035	,022
N	30	30	30	30

La Correlación Entre Inteligencia Interpersonal y Rendimiento Académico

Tabla 31 resume las correlaciones encontradas entre la inteligencia interpersonal con las notas promedio de las asignaturas de Matemática, química, ciencias sociales y lenguaje obtenidas de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” con las cuales son la base para evaluar su Rendimiento Académico . Las correlaciones más significativas encontradas son resaltadas en negrita en la tabla y son descritas a continuación en orden de importancia:

Lenguaje ($r=0.32$; $p<0.05$) evidencia una correlación media con el puntaje obtenido en inteligencia interpersonal como puede ser observado en la figura 28

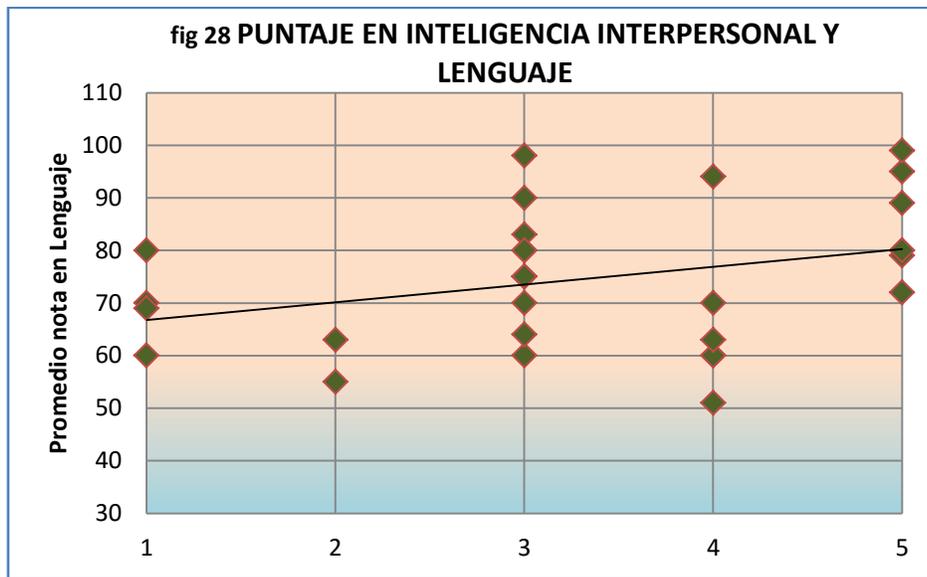


Figura 28 Puntos de dispersión entre el puntaje obtenido en la materia de lenguaje y el puntaje obtenido en inteligencia interpersonal en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Ciencias Sociales ($r=0.17$; $p<0.05$) evidencia una correlación pequeña con el puntaje obtenido en inteligencia interpersonal como puede ser observado en la Figura 29

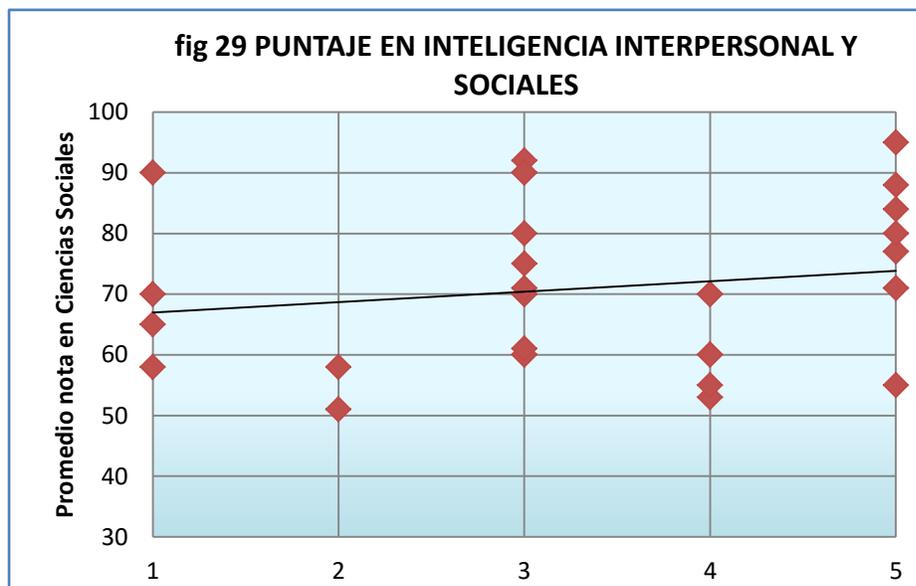


Figura 29 Puntos de dispersión entre el puntaje obtenido en la materia de ciencias sociales y el puntaje obtenido en inteligencia interpersonal en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Finalmente se analiza la correlación con la inteligencia naturalista del inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner con las evaluaciones de las notas obtenidas en las cuatro asignaturas que reflejan el Rendimiento Académico de los estudiantes participantes de la presente investigación

Correlación Entre Inteligencia Naturalista y Rendimiento Académico

Tabla 32 Correlación de Spearman entre inteligencia naturalista y Rendimiento Académico en las cuatro principales asignaturas cursadas por los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Tabla 32	Matemáticas	Química	Ciencias Sociales	Lenguaje
Coefficiente de correlación	-,045	-,156	,175	,042
Sig. (bilateral)	,815	,410	,035	,825
N	30	30	30	30

La Tabla 32 resume las correlaciones encontradas entre la inteligencia naturalista con las notas promedio de las asignaturas de Matemática, química, ciencias sociales y lenguaje obtenidas de los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” con las cuales son la base para evaluar su Rendimiento Académico . Las correlaciones más significativas encontradas son resaltadas en negrita en la tabla y son descritas a continuación en orden de importancia:

Ciencias Sociales ($r=0.17$; $p<0.05$) evidencia una correlación pequeña con el puntaje obtenido en inteligencia naturalista como puede ser observado en la figura 30

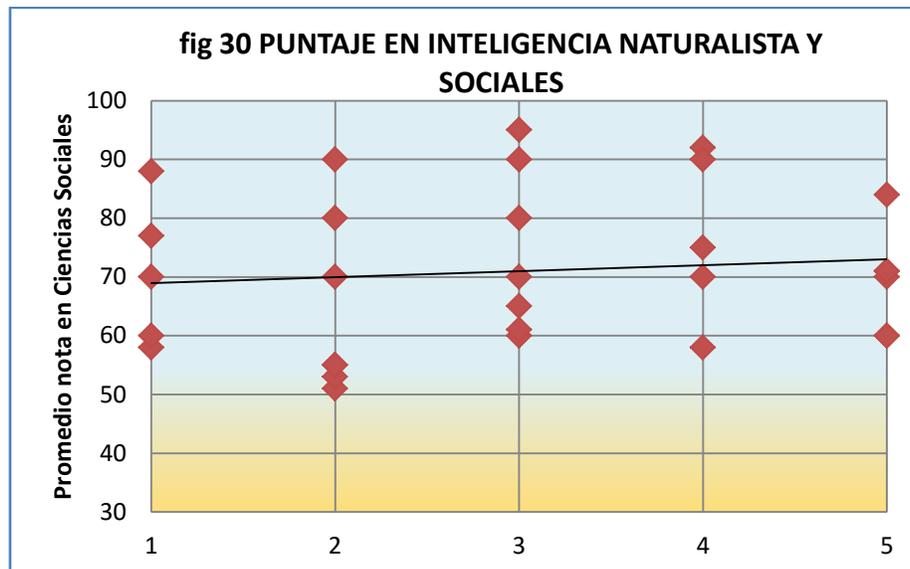


Figura 30 Puntos de dispersión entre el puntaje obtenido en la materia de ciencias sociales y el puntaje obtenido en inteligencia naturalista en estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”

Escala de valoración de correlaciones de Cohen en forma cualitativa

0,2 – 0,3 Pequeña

0,4 – 0,7 Mediana

0,8 – 1 Grande

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES AL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

“Inteligencias Múltiples Y Rendimiento Académico en estudiantes de Último año del Centro De Educación Alternativa Benito Juárez”

Este apartado desarrollará las conclusiones del trabajo de investigación describiendo los resultados del objeto de estudio, unidad de observación y las respectivas variables.

Conclusiones a los Objetivos Específicos de investigación.

El primer objetivo específico planteado buscó: (Identificar la presencia de Inteligencias Múltiples en los estudiantes). Para alcanzar este objetivo se contó con la participación de los 30 estudiantes que formaron parte de la muestra de población del grado 6to de secundaria del “Centro de Educación Benito Juárez”. De los cuales se identificó los tipos de inteligencias múltiples en un orden jerárquico desde la inteligencia marcada, hasta un nivel escaso de la inteligencia o poco marcada verificando así el primer objetivo específico.

Como segundo objetivo específico se planteó (Identificar el tipo de inteligencia que destaca en los estudiantes). Una vez identificado los tipos de inteligencias que predominan en los estudiantes se obtuvo un promedio a nivel grupal (30 estudiantes) en los cuales se identificó que en 8vo lugar (último lugar) destacó la inteligencia visual espacial, con un 3% por ciento de la muestra de población, lo que figura que la habilidad para visualizar imágenes mentalmente o crearlas en alguna forma bi o tridimensional se encuentra presente en un bajo nivel según refiere el inventario de Howard Gardner. En el 7mo lugar se identificó la inteligencia lógico - matemático con 10 % de la población de muestra. Lo cual significa que la capacidad de trabajar con los números y/o basarse en la lógica y el raciocinio se encuentra en un bajo nivel de inteligencia, este resultado indica que este tipo de inteligencia ha sido y todavía es una de las más

complejas para los estudiantes. Aún existe cierto temor hacia la asignatura de matemáticas o cálculo como mencionaron los estudiantes. Lo cual es un buen momento para hacer uso de las inteligencias múltiples, utilizando estrategias para la enseñanza aprendizaje de esta asignatura, partiendo de la concepción de que cada estudiante tiene un estilo diferente de aprendizaje. Como 6to lugar se ubicó la inteligencia naturalista figurando un 20 % de la muestra de población. Lo cual nos indica la habilidad de identificar las formas naturales a nuestro alrededor, amar la naturaleza, despertar el interés y entusiasmo por explorar la cultura, la ciencia y el ambiente se encuentra en un nivel medio, lo cual es buen signo de que el cuidado e interés por la naturaleza está presente en los estudiantes. Como 5to, 4to, 3ro y 2do lugar se encontraron las siguientes inteligencias, ya que estas figuraron un 23% de la población de muestra: inteligencia lingüístico - verbal, inteligencia Cinestésica – corporal, inteligencia musical e inteligencia interpersonal. Y para la finalizar la jerarquía de los tipos de inteligencia a nivel grupal, se identificó en 1er Lugar la inteligencia intrapersonal con un 63% de estudiantes que presentan esta inteligencia marcada. A lo que se remarca que la habilidad de conocerse a sí mismos, saber quiénes son, reflexionar sobre sus actos, interesarse por el bienestar de ellos y de los demás, está presente en la muestra de población. Y como A. Maslow señala:” la edad adulta temprana está marcada por las relaciones personales, buscando intimidad emocional, prioriza necesidades sociales, es donde comienza la busca de objetivos de vida y autorrealización”.

Como tercer objetivo se planteó (Describir los datos demográficos de la muestra de población). Lo que describió que la muestra de población fue de 30 estudiantes del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”. Estudiantes de 6to de secundaria. Con un 60% mujeres y 40% varones. Respecto a edad de los estudiantes el promedio figuró 22 años. En tanto a ocupación de los estudiantes, se identificó que 25 de los mismos trabajan por el día y estudian por la noche, y 5 estudiantes solo estudian. Con respecto a un área de estudio

a futuro se identificó que un 37% equivalente a 11 estudiantes, desean continuar un estudio superior ya sea el campo artístico, de diseño o gastronomía: ya que muchos de ellos refirieron que las carreras técnicas son una buena fuente de ingresos. Con lo que se comprueba la teoría de Howard Gardner que “por falta de orientación vocacional, los futuros profesionales, se ven influenciados por la demanda de un contexto social”.

En cuanto al cuarto objetivo específico se planteó (Describir el nivel del rendimiento académico de los estudiantes valorado en sus cuatro dimensiones). Se evidenció en base a la información obtenida y a través de los datos estadísticos que la asignatura con el mayor rendimiento académico tanto en su dimensión cualitativa como cuantitativa es la de Lenguaje con el mejor promedio de notas alcanzado un 74,6 /100, en cuanto a su rendimiento académico. La asignatura de Química se situó como la materia de menor rendimiento académico alcanzado un 63,3/100 en promedio de calificaciones, seguida de la materia de Matemáticas con un 65,5/100 en rendimiento académico. En cuanto al rendimiento académico en general se concluye que: 6to do del centro de educación alternativa Benito Juárez se encuentra en un Desarrollo Óptimo (69-84puntos/100). Termino que impuso la ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez.

El quinto objetivo específico planteó (Describir las asignaturas de más y menos preferencia por los estudiantes y sus respectivas razones). A este objetivo se identificó que los estudiantes inclinan sus preferencias hacia las asignaturas de Ciencias Sociales y Lenguaje haciendo un promedio en votación por los estudiantes de un 66%. Según razones de los estudiantes. La maestra es la razón por la que esta materia es de preferencia, puntualizaron: la paciencia de la maestra, las técnicas de enseñanza y los buenos consejos de vida que brinda a los estudiantes. Por otro lado las materias de menos preferencia por los estudiantes son, en primer lugar química, seguida de matemáticas. Según las

razones de los estudiantes se llegó a la conclusión de que la dificultad de la materia hace que no puedan responder óptimamente a los desafíos del mismo. Por otro lado el tiempo es un limitante para que el profesor pueda dar hasta una tercera explicación ya que debe seguir un programa ya planificado. Y por último algunos estudiantes refirieron que definitivamente la materia no es interesante para ellos, y que no piensan usarla en futuro. Como se puede ver en los resultados de este objetivo, se puede ver que las asignaturas “más fuertes” siguen siendo un reto tanto para el estudiante como para el alumno.

El penúltimo objetivo específico se planteó (Correlacionar cada una de las inteligencias con cada una de las asignaturas). Para la correlacionen de las variables se trabajó con el coeficiente de correlación de Spearman ya, que este se ajusta al número de la muestra = 30 estudiantes. La fórmula de Spearman utilizó valores en escala ordinal, cuya interpretación estadística oscila entre -1 y +1, indicando asociaciones positivas o negativas y el 0 significa no correlación pero no independencia. De tal forma se concluye:

- correlación entre la inteligencia – lingüística verbal y rendimiento académico evidencia una correlación media de ($r=0.44$; $p<0.05$).
- correlación entre la inteligencia lógico matemático y rendimiento académico evidencia una correlación pequeña de ($r=0.24$; $p<0.05$).
- correlación entre la inteligencia visual – espacial y el rendimiento académico evidencia una correlación negativa por lo tanto no hay correlación pero no significa independencia.
- Correlación entre inteligencia kinestésica – corporal y rendimiento académico evidencia una correlación pequeña de ($r=0.29$; $p<0.05$).
- Correlación entre inteligencia musical – rítmica y rendimiento académico evidencia una correlación no significativa.
- Correlación entre inteligencia intrapersonal y rendimiento académico lo que evidencia una correlación pequeña de ($r=0.22$; $p<0.05$).

- Correlación entre la inteligencia interpersonal y rendimiento académico evidencia una correlación media de ($r=0.32$; $p<0.05$).
- Finalmente la correlación entre la inteligencia naturalista y el rendimiento académica evidencia una correlación pequeña de ($r=0.17$; $p<0.05$).

Conclusión al Objetivo General

Determinar el grado de relación entre las Inteligencias Múltiples y el Rendimiento Académico en los estudiantes de último año del Centro de Educación Alternativa “Benito Juárez”.

Para llegar a concretar el objetivo general del presente trabajo de investigación se persiguió un proceso tanto teórico como estadístico de pasos para llegar a alcanzar dicho objetivo. De tal forma, una vez logrado los objetivos propuestos se puede concluir que: **el grado de relación entre las Inteligencias Múltiples y el Rendimiento Académico en los estudiantes de último año del centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” se encuentra en un nivel medio de correlación, ubicándose entre un rango de 0,3 – 0,5 en la escala de valoración de Cohem. Por lo tanto no llega a hallarse una relación significativa entre ambas variables.** Como se describió en uno de los objetivos específicos, existe la presencia de varios factores educativos como, la dificultad de la materia, la paciencia de los profesores, el esfuerzo del estudiante, estereotipos sociales, limitación de expresión del conocimiento, entre otros, que hace que no se pueda ver reflejado los diferentes tipos de inteligencias múltiples en las calificaciones finales de los estudiantes. Lo cual este resultado abre las puertas a pedagogos, psicólogos educativos y profesores a implementar programas de orientación vocacional e inteligencias múltiples, para descubrir, las habilidades, fortalezas, aptitudes en los estudiantes y llegar a fortalecer los mismos. Para que del mismo modo, cuando el estudiante se encuentre frente a asignaturas que se consideran

”complicadas” tanto el profesor como estudiante encuentren la estrategia de expresar lo aprendido.

Conclusión a la pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de relación entre los tipos de Inteligencias Múltiples y el Rendimiento Académico en los estudiantes de 6to de secundaria del Centro De Educación Alternativa “Benito Juárez”?

El nivel de relación entre las Inteligencias Múltiples y el Rendimiento Académico en los estudiantes de último año del centro de Educación Alternativa “Benito Juárez” se encuentra en un nivel medio de correlación, ubicándose entre un rango de 0,3 – 0,5 en la escala de valoración de Cohem. Por lo tanto no llega a hallarse una relación significativa entre ambas variables

Conclusiones a la hipótesis de investigación

La hipótesis de investigación presentó una hipótesis alterna como una hipótesis nula:

(Ha) Hipótesis Alterna: Los diferentes tipos de Inteligencias muestran un grado de correlación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes del Centro De Educación Alternativa “Benito Juárez”.

(Ho) Hipótesis Nula: Los diferentes tipos de Inteligencias no muestran un grado de correlación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes del Centro De Educación Alternativa “Benito Juárez”.

De acuerdo a los resultados de los objetivos alcanzados se rechaza la (Ha) hipótesis alterna negando la existencia de una correlación significativa entre la variable inteligencias múltiples y rendimiento académico, y se acepta la (Ho) Hipótesis Nula evidenciando un nivel estadístico situado en el rango de correlación media.

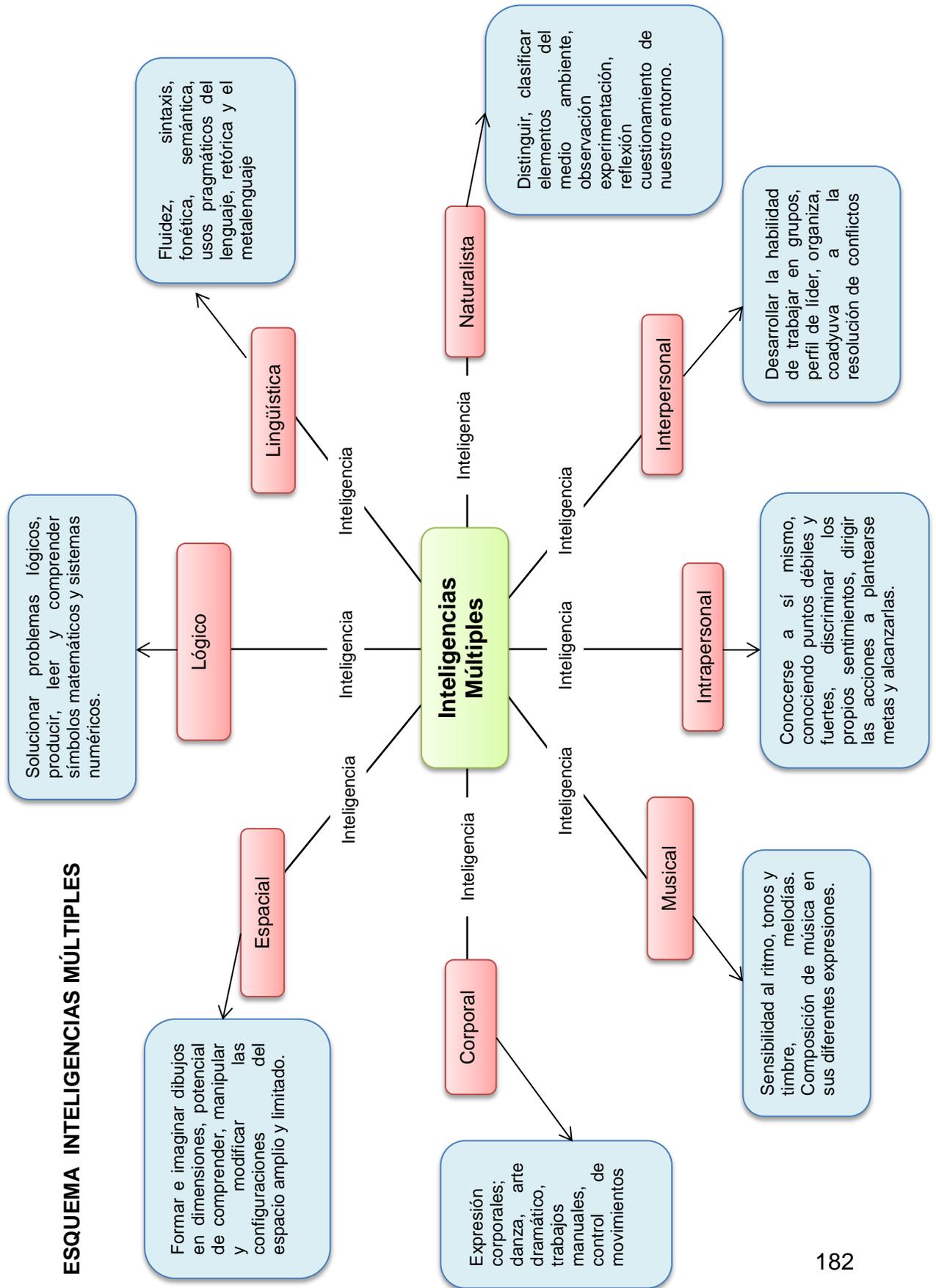
Matriz triangulación - análisis de los resultados de Inteligencias Múltiples y Rendimiento Académico

RENDIMIENTO ACADÉMICO (fundamento teórico)	RESULTADOS Y CONCLUSIONES	INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (fundamento teórico)
<p>Según Tintaya (2000) el rendimiento académico “es el aprovechamiento (grado de aprendizaje) que se logra en el proceso de aprendizaje”.</p> <p>El rendimiento académico es un nivel de conocimiento demostrado en las diferentes áreas de un plan curricular, comparado con la norma de edad y nivel académico. Los criterios de evaluación del rendimiento académico son entendidos desde dimensiones cualitativas y cuantitativas dependiendo de los procesos educativos de evaluación de cada contexto educativo (Jiménez 2000).</p>	<p>Tomando en cuenta el término de aprovechamiento, como un sinónimo del rendimiento académico se pudo evidenciar que la asignatura con mayor rendimiento académico, es la de Lenguaje. Y según los las respuestas al cuestionario semiestructurado, los estudiantes hicieron una lista de las razones por las cuales esta materia era la de mayor preferencia. Entre ellas. La profesora, el estilo de enseñanza, el dinamismo de la clase, la paciencia, la participación de todos los estudiantes, entre otras razones. contrastando el resultado general de los estudiantes con la teoría de Howard Gardner acerca de la inteligencia podríamos deducir, que: cada estudiante posee un diferente estilo de aprendizaje, diferentes tipos de inteligencia, y por ende ellos se ven atraídos por aquella asignatura donde ven que pueden expresar sus pensamientos con libertad, sienten satisfacción al sentirse importantes para quién es la figura importante como es la profesora, quien hace participe a cada uno de los estudiantes en las exposiciones, ferias, teatros, etc.</p> <p>Y no así con las materias que ellos las denominan “las más fuertes” Matemáticas y Química. Cuyos datos estadísticos obtenidos son las asignaturas con menos promedios en aprovechamiento. Según lo que refieren los estudiantes, estas materias son complejas, requieren más tiempo para aprenderlas...</p> <p>Contrastando con el concepto de inteligencia de Gardner podemos evidenciar una vez más el resultado del rendimiento académico será óptimo, cuando la enseñanza no está encuadrada a un solo estilo</p>	<p>Se entenderá inteligencia como la competencia cognitiva humana que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo, trabajando no como una sola unidad, sino interactuando entre sí, siendo cada una independiente de la otra para resolver problemas y crear productos útiles para la vida. A este conjunto de talentos, habilidades y capacidades se los conoce como IM (Inteligencias Múltiples), las cuales se dividen en; lingüística verbal, lógico matemáticas, kinestésico corporal, musical, visual espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Cada individuo posee estas inteligencias en diferentes niveles, las cuales dependen de factores como la herencia, el medio ambiente y como estas han sido desarrolladas, haciendo a cada persona única en su manera pensar, aprender y resolver problemas. (Gardner, 2006).</p>

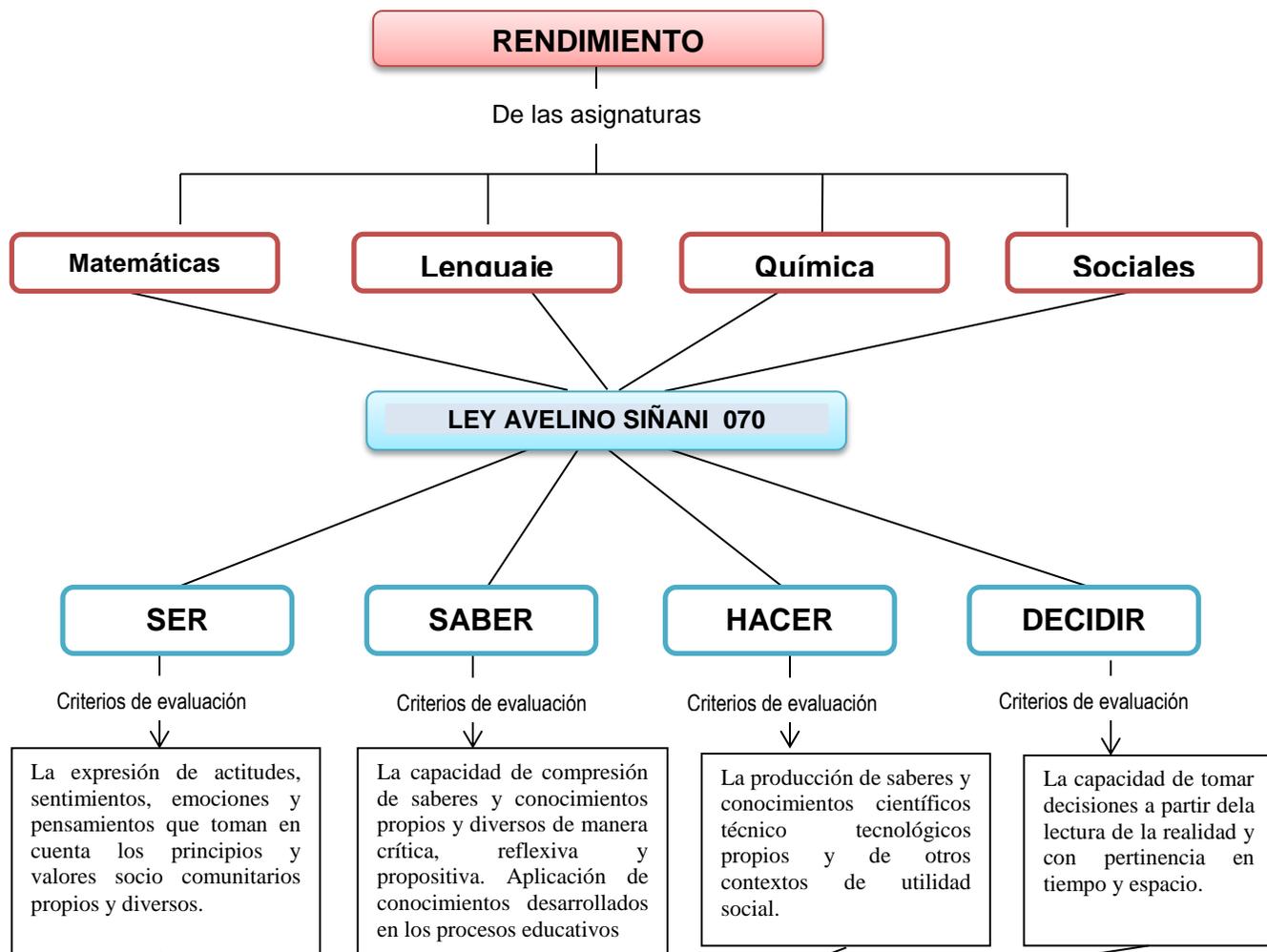
	enseñanza, si no, esta sea flexible a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.	
Jiménez (2000) menciona que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”.	Con la nueva La ley 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez el sistema educativo ha mejorado en lo que refiere enseñanza- aprendizaje a comparación de la anterior Reforma Educativa, donde la ponderación de calificación era lineal y lo cuantitativo tenía mayor validez sobre lo cualitativo. De acuerdo a la investigación realizada, se pudo evidenciar que la nueva Ley de educación maneja un sistema más holístico donde la calificación no se basa en lineamientos generales, si no así en aspectos individuales permitiendo al estudiante demostrar habilidades, valores que puedan ser ejemplo para otros compañeros, y contribuyan a su contexto. Esto se toma en cuenta en la evaluación cualitativa del estudiante	Papalia (2012) Una idea errónea común es que las calificaciones de CI representan una cantidad fija de inteligencia innata. En realidad una calificación de CI es solo una medida del nivel de precisión con el cual un niño puede realizar ciertas tareas en un determinado momento en comparación con otros niños de la misma edad.
Papalia (2012) menciona que “la escuela es una experiencia fundamental de organización para la vida de la mayor parte de los adolescentes. Ofrece oportunidades de adquirir información, dominar nuevas habilidades y afinar habilidades antiguas; de participar en deportes, artes y otras actividades; de explorar las opciones vocacionales y de estar con los amigos. Amplia los horizontes intelectuales y sociales (p.379).	Tomando en cuenta el aporte de Vigotsky sobre la importancia del medio (social) para el desarrollo de la inteligencia y la importancia que tiene la escuela para la formación del mismo según menciona Papalia. Es importante hacer un énfasis en fomentar las habilidades, aptitudes, destrezas de los estudiantes y apropiarse del conocimiento de los Diferentes tipos de inteligencias en los estudiantes... para aprovechar al Máximo su desempeño. Y como se evidencia en los resultados y conclusiones. Un 63% de estudiantes presentan la Inteligencia Intrapersonal marcada. Donde se podría decir que hay la presencia de la habilidad de conocerse a sí mismos, saber quiénes son, reflexionar sobre sus actos, interesarse por el bienestar de ellos y posteriormente en los demás, Y como A. Maslow señala:” la edad adulta temprana está marcada por las relaciones personales, buscando intimidad emocional, prioriza necesidades sociales, es donde	Según el modelo entre el individuo y la sociedad Vigotsky (1930) refiere que la inteligencia es consecuencia de la interacción entre el medio interno del individuo (mente) y el medio externo del mismo (sociedad), por lo tanto la experiencia juega un papel muy importante en el desarrollo de las capacidades del individuo ya que media entre el mundo interno y externo (tradición evolutiva).

	<p>comienza la busca de objetivos de vida y autorrealización”.</p> <p>Y claro está que la forma de pensar, las acciones y futuras metas y sueños de un estudiante tienen cierto grado de influencia de la (sociedad) micro, macro sistema donde el estudiante se desenvuelve.</p> <p>Lo cual se considera de mayor relevancia a manera de reflexión que el campo social donde se desarrollan los estudiantes sea el más adecuado posible para hacer de ellos una generación de satisfacción tanto personal y de bien para el país.</p>	
<p>Según Lamas (2015) Los enfoques de aprendizaje tienen un carácter de predisposición u orientación a aprender de determinada manera, lo que les confiere parentesco con los estilos de aprendizaje, que son formas específicas y relativamente estables de procesar información. Los estilos se pueden considerar como predisposiciones, relativamente generales y constantes, que responden a una tendencia del sujeto y derivan de la disposición de un individuo a adoptar la misma estrategia en distintas situaciones, independientemente de las demandas específicas de la tarea.</p>	<p>Como bien mostraron los resultados, el nivel de relación entre las inteligencias múltiples y el rendimiento académico no presenta una relación significativa. A lo que la investigación no conjetura que el estilo de enseñanza- aprendizaje tenga falencias, si no propone que se promuevan al máximo las inteligencias de los estudiantes.</p> <p>Gardner considera que es mejor describir la competencia cognitiva humana usando el término, inteligencias, que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo (Gardner, 2006). “Afirma que todo individuo normal tiene cada una de estas inteligencias, aunque una persona podría ser más talentosa en una inteligencia que otras. También, varía en la combinación de inteligencias y la capacidad de desarrollarlas</p>	<p>Todos poseemos diversos grados de las ocho inteligencias que Gardner propone y las combinamos y utilizamos de manera profundamente personal cuando los programas de enseñanza se limitan a concentrarse en el predominio de las inteligencia lingüística y matemática, se minimiza la importancia de otras formas de conocimiento (Campbell, Campbell & Dickenson, 2000, p.4)</p>
<p>Criterios de evaluación Ser: Las preguntas sean para identificar sentimientos y emociones del postulante, referidos a valores como la responsabilidad, la solidaridad, y otros. Saber: Las preguntas sean para identificar saberes capacidades, de análisis, reflexión sobre los</p>	<p>Uno de los entrevistados de la institución explicó en que se basa la forma de evaluación en los estudiantes donde refirió como base las dos dimensiones de la ley 070. Cualitativa y cuantitativa, donde se consideran los cuatro indicadores: ser, saber, hacer y decidir. De los cuales. La persona entrevistada hace mención que este estilo de</p>	<p>Las investigaciones de Gardner revelaron no sólo una familia de inteligencias humanas mucho más amplia de lo que se suponía, sino que generaron una definición pragmática renovada sobre el concepto de inteligencia. En lugar de considerar la “superioridad” humana en términos de</p>

<p>contenidos del área a la que postula. Hacer: Las preguntas sean para conocer destrezas, habilidades prácticas, experiencias en los procedimientos para alcanzar la producción. Decidir: Las preguntas sean para identificar las proyecciones en el campo económico, social, político y cultura, a partir del análisis de su realidad.</p>	<p>calificación presenta promesas como desafíos: Desarrollo de habilidades y destrezas en la aplicación de saberes y conocimientos en la resolución de problemas de la realidad. Desarrollar la capacidad creativa en la producción teórica, técnico tecnológico, las expresiones artísticas, culturales y actividades deportivas en el marco de las cosmovisiones y la diversidad cultural... Entre otras. A lo que la escuela como tal ha estado aportando con los recursos a su alcance. Pero también siendo consciente de la limitación del sistema educativo en general.</p> <p>Es una de las razones del motivo de la tesis. Presentar la importancia de fomentar todas las potencialidades de los estudiantes en Bolivia.</p>	<p>puntuación en una escala estandarizada, Gardner define la inteligencia como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La capacidad para resolver problemas cotidianos. • La capacidad de generar nuevos problemas para resolverlos. • La capacidad de crear productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural.
--	--	---



ESQUEMA RENDIMIENTO ACADÉMICO



DISTRIBUCIÓN DE LA ASIGNACIÓN CUANTITATIVA					
CRITERIOS DE VALORACIÓN	ASIGNACIÓN POR DIMENSIÓN				
	SER	SABER	HACER	DECIDIR	TOTAL
Evaluación del facilitador al participante	15	15	15	15	60
Autoevaluación	5	5	5	5	20
Evaluación comunitaria	5	5	5	5	20
Valoración total	25 pts.	25 pts.	25 pts.	25 pts.	100 pts.

Rango de valoración

VALORACIÓN CUALITATIVA		VALORACIÓN CUANTITATIVA
En desarrollo	ED	Hasta 50
Desarrollo aceptable	DA	51 - 68
Desarrollo óptimo	DO	69 - 84
Desarrollo pleno	DP	85 - 100

RECOMENDACIONES

Una vez determinado el objetivo de investigación las recomendaciones van dirigidas al centro de Educación alternativa Benito Juárez, a los establecimientos educativos, al plantel docente de la institución, a pedagógicos, psicólogos educativos y todo aquel que esté interesado a continuar investigando con esta temática.

- Basándonos en la teoría de las “Inteligencia Múltiples estructura de la mente” de Howard Gardner se recomienda darle un valor importante a lo que el autor quiere decir en su teoría: que prácticamente todos los roles culturales requieren varias inteligencias, es importante considerar a los individuos como poseedores de una colección de aptitudes de resolución de problemas y no como poseedores de una única capacidad. La diversidad de la habilidad humana se genera a través de las diferencias en estos perfiles. Es muy posible que “el total sea mayor que la suma de las partes”. Un individuo puede no ser especialmente dotado en ninguna inteligencia y, sin embargo, a causa de una combinación particular, puede ser capaz de cumplir una función de forma única. Por lo tanto, es de capital importancia evaluar la combinación particular de habilidades que pueden destinar a un individuo concreto a ocupar una cierta casilla vocacional.
- Aprender más sobre la teoría y las prácticas de las inteligencias múltiples ya que hoy en día hay una literatura considerable al respecto.
- Se recomienda que: cada institución educativa reflexione continuamente sobre sus objetivos, su misión, su propósito y dar lugar a implementar un espacio donde se trabaje la evaluación de Las Inteligencias Múltiples, la orientación vocacional, y la práctica de los mismos.
- Se recomienda trabajar en la búsqueda de los medios para evaluar los tipos de inteligencias para identificar las habilidades de los estudiantes para resolver problemas y elaborar productos.

- Se recomienda hacer partícipe a los padres de familia de taller o seminario, sobre las inteligencias Múltiples y la importancia de fortalecer las aptitudes de sus hijos. Posteriormente sugerir a padres, maestros y estudiantes el tipo de actividades que pueden realizar en casa, en la escuela o en el contexto de la comunidad. Basándose en la información que recibieron. Los estudiantes pueden reforzar sus desventajas intelectuales o combinar sus talentos de manera que sea satisfactorio para ellos desde el punto de vista vocacional o de sus aficiones.

Recomendaciones Específicas

- Personalizar los aprendizajes: la escuela debe permitir que cada estudiante aprenda de la mejor manera y demuestre su aprendizaje de la manera con la que se exprese mejor.
- Implementar a la malla curricular un estilo de enseñanza más pluralista: donde haya diferentes opciones de aprendizaje de la asignatura, ya sea con teatros, ciencia, debate entre estudiantes, no evaluar con una sola prueba. Potenciar el trabajo en grupo. Darle el valor e importancia a cada estudiante y no discriminar por el nivel de rendimiento académico (como se solía ver antes, los más aplicados siempre ocupaban puestos importantes dentro la escuela: como por ejemplo, la mesa directiva del curso, la banda del colegio, representantes del colegio, etc.).
- Aprovechar las fortalezas y motivaciones de los estudiantes.
- Para que la clase alcance el interés de todos los estudiantes, fijar su atención sobre sus intereses, valorando sus opiniones y hacer la clase más creativa.
- La observación del maestro hacia los estudiantes es una herramienta muy valiosa para identificar un las habilidades e intereses de los estudiantes.
- Diversificar los contenidos y las estrategias didácticas.

- El algún caso es bueno hacer uso de las tecnologías de información que hoy por hoy nos ofrecen. Esto facilitará las exposiciones de contenidos y preparación de las clases, como maestro, también para la adquisición de nuevos conocimientos para los estudiantes.
- Es valioso tomar en cuenta que el aprendizaje es la forma en que cada persona desarrolla sus habilidades y potencialidades para alcanzar sus objetivos a lo largo de la vida.

Las recomendaciones planteadas se basan sobre una posibilidad de llegar a realizarse en nuestro contexto educativo. Sobre todo basándose en la importancia de formar a las nuevas generaciones que serán el futuro de nuestro país.

Para la complementación de este trabajo de investigación se presenta como propuesta un Programa de intervención sobre las Inteligencias Múltiples, cuyo programa es aplicable a diferentes contextos culturales, ya que si requiere una adaptación regional, es posible llevarlo a cabo. Este programa ha sido de gran apoyo en diferentes establecimientos educativos tanto en Argentina como Perú.

PROPUESTA

Programa De Inteligencia Múltiples

Autor institucional: Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología

Programa nacional aprender enseñando

Serie: ficha 1

Enlaces: <http://repositorio.Educación.Gov.Ar>

Fecha: 2007

Tema: PROGRAMAS NACIONALES, INTELIGENCIA

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Amaris, M. M. (2002) *Las Inteligencias Múltiples*.(número10) Barranquilla, Colombia.
- Ardila, R. (2015) *Que sabemos y que nos falta investigar de la inteligencia*: Universidad Nacional de Colombia.
- Bordignon, N. A. (2005) *El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto (vol.2)*. Universidad Lasallista de Investigación. Antioquía, Colombia.
- Bravo, C.M. (1995). *Análisis del modelo de inteligencia de Robert J. Sternberg*. Universidad de Valladolid: España.
- Cano, J. (2001). *El rendimiento escolar y sus contextos*. Revista Complutense de Educación, 12(1).
- Campbell, Campbell & Dickenson (2000) *Inteligencias múltiples, Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*.(1ra edición) Argentina: Troquel
- Carvajo Vélez, M.C. (2011). *Historia de la inteligencia en relación a personas mayores*. Universidad de Valladolid: España
- Chipana, F.S. (2012) *Rendimiento Académico (v.2.)* revista de investigación científica, Cochabamba, Bolivia.
- Edel, R. (2003) *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Fonseca Mora, M.C. (2007). *Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: Los estilos cognitivos de aprendizaje*. En Pastor Villalba.
- Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

- Gardner, H. (1993). *Las Inteligencias Múltiples: Estructura de la Mente* (2ª ed.). Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999) *las cinco mentes del futuro*. Nuevos Horizontes. Nueva York: Basic Books
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences*. Nuevos horizontes. Nueva York: Basic
- Books
- Gardner, H. (2006). *Inteligencias Múltiples: Nuevos Horizontes*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona España: Kairos S.A.
- Gregory, R.J. (2012) *Pruebas psicológicas*. (1ra edición) México: Pearson Educación.
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad*.
- Lamas, H. A. (2015) *sobre el rendimiento escolar. Propósitos y Representaciones*. Lima, Perú.
- Ley De La Educación N° 070 (2010)“Avelino Siñani -Elizardo Pérez”
- Mayta Gutiérrez, N. G. (2011). *La relación de la ansiedad y el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la carrera de psicología de la Universidad Mayor De San Andrés*. Tesis de Licenciatura. Universidad Mayor De San Andrés, La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2014). Unidad de Formación Nro. 7 “*Evaluación participativa de procesos educativos*”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Molero, Sainz & Martínez (1998). *Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia*

emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 30, núm. 1, 1998, pp. 11-30. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia.

- Mosca, A. (2003) “*Los nombres del futuro*”. En VI Jornadas de Psicología Universitaria. Facultad de Psicología. Universidad de la República
- Papalia F. (2012). *Desarrollo Humano*. Duodécima edición. México
- Shannon, A.M. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza del español*. Universidad de Salamanca. España.
- Sampieri, R, Fernández, C y Baptista, M. (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Sternberg, R.J. (1986). *Capacidad intelectual*, en Sternberg (Ed.) *las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*, Barcelona: labor
- Sternberg, R.J. (1987). *Razonamiento, solución de problemas e inteligencia: la naturaleza de la inteligencia*,2, Barcelona: Paídos.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tintaya, P. (2008). Proyecto de Grado. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos IEB.
- Tintaya, P. (2016) *Orientación profesional y satisfacción vocacional*. (n.15) Revista de Investigación Psicológica. Scielo. La Paz, Bolivia.

ANEXOS

TEST DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES "GARDNER"

Autor: Howard Gardner

Adaptación Regional: Teresa Isabel Álvarez Muñoz
María de los Ángeles Calderón De la Barca Canedo

INSTRUCCIONES: Lee cada una de las afirmaciones. Si expresan características que se identifican con tu persona y te parece que la afirmación es veraz entonces coloca una V (Verdadero) y si no lo es, coloca una F (Falso) en la hoja junto al número de la pregunta.

No.	ITEM	VERDAD (V)	FALSO (F)
1	Prefiero hacer un plano que explicarle a alguien como tiene que llegar a un lugar.		
2	Puedo reconocer cuando estoy enojado(a) o contento (a) con facilidad.		
3	Sé tocar (o antes sabía tocar) un instrumento musical.		
4	Asocio la música con mis estados de ánimo.		
5	Puedo sumar o multiplicar mentalmente con mucha rapidez.		
6	Aconsejo a los amigos que tienen problemas.		
7	Disfruto trabajando con calculadoras y computadoras.		
8	Tengo facilidad para aprender a bailar un ritmo nuevo.		
9	Con facilidad digo lo que pienso en una discusión o un debate.		
10	Me complace una buena charla o un discurso.		
11	Desde mí ubicación puedo distinguir el norte del sur.		
12	Me gusta organizar grupo de personas para eventos especiales, (fiestas).		
13	Sin música la vida me parece vacía.		
14	Siempre entiendo las instrucciones que vienen en la compra de equipos o instrumentos.		
15	Me gusta entretenerme con juegos electrónicos.		
16	Me fue fácil aprender a andar en bicicleta o patines.		
17	Me enoja cuando oigo una discusión o una afirmación que no parece lógica.		
18	Puedo convencer a otros con facilidad que sigan mis planes.		
19	Tengo buen sentido de equilibrio y coordinación.		
20	Pienso en un nivel más abstracto y conceptual que mis compañeros.		

21	Demuestro destrezas en elaborar artesanías.		
22	Tengo buen vocabulario para mi edad.		
23	Tengo habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial.		
24	Con frecuencia relaciono un tema musical con algún evento de mi vida.		
25	Me gusta trabajar con números y figuras.		
26	Me gusta sentarme y reflexionar sobre mis sentimientos íntimos.		
27	Tengo la capacidad de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales.		
28	Prefiero cantar en la ducha o cuando estoy sola.		
29	Me destaco en uno o más deportes.		
30	Me gusta escribir mensajes detallados a mis amigos.		
31	Generalmente me doy cuenta de las emociones que manifiesto.		
32	Me doy cuenta de las emociones de otras personas.		
33	Puedo fácilmente identificar mis estados de ánimo.		
34	Me doy cuenta de los estados de ánimo de otros.		
35	Tienes buen sentido de empatía o interés por los demás.		
36	Disfruto la clasificación de la flora, la fauna y los fenómenos naturales.		
37	Me gusta coleccionar plantas, insectos y rocas.		
38	Soy bueno descubriendo cosas en la naturaleza.		
39	Tengo conciencia de la necesidad de la protección ambiental.		
40	Mis materias de estudio preferidas están relacionadas a las ciencias naturales o sociales.		

POR FAVOR, COMPRUEBE SI HA RESPONDIDO A TODAS LAS PREGUNTAS.

MUCHAS GRACIAS POR TU ATENCION

**AHORA REvisa LAS SIGUIENTES PREGUNTAS EN EL ORDEN DADO:
SI PUSISTE VERDADERO ASIGNALES UN PUNTO A CADA UNA Y SUMA LOS
PUNTOS**

1. 9 -10-17-22-30 =

2. 5-7-15-20-25 =

3. 1-11-14-23-27 =

4. 8-16-19-21-29 =

5. 3-4-13-24-28 =

6. 2-6-26-31-33 =

7. 12-18-32-34-35 =

8. 36-37-38-39-40 =

Suma cuanto te dan en cada fila aquellas filas que te den por encima de 4 tienes la habilidad marcada y si el resultado es 5 eres sobresaliente.

Ítem I.LV.	V	Ítem I.LM.	V	Ítem I.VE.	V	Ítem I.KC.	V	Ítem I.MR.	V	Ítem I.INTR.	V	Ítem I.INTE.	V	Ítem I.N.	V
9		5		1		8		3		2		12		36	
10		7		11		16		4		6		18		37	
17		15		14		19		13		26		32		38	
22		20		23		21		24		31		34		39	
30		25		27		29		28		33		35		40	
Total		Total		Total		Total		Total		Total		Total		Total	

PROMEDIO EN CALIFICACIONES				
NRO. ESTUDIANTE	MATEMATICAS	QUIMICA	C. SOCIALES	LENGUAJE
1	60	60	60	51
2	60	58	58	70
3	60	75	75	80
4	65	70	92	98
5	82	70	84	72
6	88	68	58	63
7	60	59	90	83
8	70	55	90	80
9	25	84	95	95
10	90	55	60	60
11	50	51	60	70
12	55	70	70	70
13	75	70	60	60
14	55	58	70	80
15	70	52	51	55
16	55	70	70	90
17	90	60	70	60
18	51	60	53	60
19	65	65	55	80
20	60	60	88	99
21	65	64	77	89
22	-	-	80	-
23	-	60		79
24	68		65	69
25	60	60	80	80
26	63	55	-	-
27	70	-	90	-
28	70	50	61	64
29	98	96	70	94
30	55	55	55	63

VALORACION	
EN DESARROLLO	HASTA 50
DESARROLLO ACEPTABLE	51-68
DESARROLLO OPTIMO	69-84
DESARROLLO PLENO	85-100

Datos sociodemográficos y de preferencias hacia las asignaturas																					
I. DATOS GENERALES																					
Nombre:	Edad:																				
<p>1. Ocupación</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Estudia</td><td style="width: 30px;"></td></tr> <tr><td>Trabaja</td><td></td></tr> <tr><td>Ambos</td><td></td></tr> </table>	Estudia		Trabaja		Ambos		<p>2. De qué trabaja actualmente?</p> <hr style="border: 1px solid black;"/> <p>3. Porqué elegiste ese trabajo?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Porque necesitas dinero</td><td style="width: 30px;"></td></tr> <tr><td>Porque te gusta lo que haces en tu trabajo</td><td></td></tr> <tr><td>Es lo que siempre quisiste hacer</td><td></td></tr> <tr><td>Porque se presentó y lo tomaste</td><td></td></tr> <tr><td>Otro (especifica)</td><td></td></tr> </table> <hr style="border: 1px solid black;"/>	Porque necesitas dinero		Porque te gusta lo que haces en tu trabajo		Es lo que siempre quisiste hacer		Porque se presentó y lo tomaste		Otro (especifica)					
Estudia																					
Trabaja																					
Ambos																					
Porque necesitas dinero																					
Porque te gusta lo que haces en tu trabajo																					
Es lo que siempre quisiste hacer																					
Porque se presentó y lo tomaste																					
Otro (especifica)																					
II. PARTE ACADÉMICA																					
<p>4. Cúal es la materia que más te gusta?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Matemáticas</td><td style="width: 30px;"></td></tr> <tr><td>Química</td><td></td></tr> <tr><td>C. Sociales</td><td></td></tr> <tr><td>Lenguaje</td><td></td></tr> <tr><td>Otro (específica)</td><td></td></tr> </table> <p>Por qué? _____</p>	Matemáticas		Química		C. Sociales		Lenguaje		Otro (específica)		<p>5. Escribe el promedio de tus calificaciones (esto se manejará con total reserva)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Matemáticas</td><td style="width: 30px;"></td></tr> <tr><td>Química</td><td></td></tr> <tr><td>C. Sociales</td><td></td></tr> <tr><td>Lenguaje</td><td></td></tr> <tr><td>Otro (específica)</td><td></td></tr> </table>	Matemáticas		Química		C. Sociales		Lenguaje		Otro (específica)	
Matemáticas																					
Química																					
C. Sociales																					
Lenguaje																					
Otro (específica)																					
Matemáticas																					
Química																					
C. Sociales																					
Lenguaje																					
Otro (específica)																					
<p>6. Cuál es la materia que menos te gusta?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Matemáticas</td><td style="width: 30px;"></td></tr> <tr><td>Química</td><td></td></tr> <tr><td>C. Sociales</td><td></td></tr> <tr><td>Lenguaje</td><td></td></tr> <tr><td>Otro (específica)</td><td></td></tr> </table> <p>Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	Matemáticas		Química		C. Sociales		Lenguaje		Otro (específica)		<p>7. Qué has pensado hacer después de graduarte?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%; padding: 5px; vertical-align: top;">Escribe tu plan</td> <td style="height: 60px;"></td> </tr> </table> <p>8. Si tienes la oportunidad de continuar con estudios técnicos o a nivel a Licenciatura, qué quisieras estudiar?</p> <hr style="border: 1px solid black;"/> <p>Por qué?</p>	Escribe tu plan									
Matemáticas																					
Química																					
C. Sociales																					
Lenguaje																					
Otro (específica)																					
Escribe tu plan																					

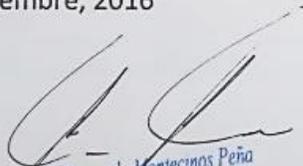
INFORME

TEMA: INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

INSTITUCIÓN: C.E.A. "Benito Juárez"

**EVALUADORA: Ana Gloria Lanchipa A. (Tesista
Psicología UMSA)**

Fecha: 17 de Noviembre, 2016


Prof. Fernando Montecinos Peña
DIRECTOR C.E.A.
"BENITO JUÁREZ"



La Paz - Bolivia

ESPECIALIZADOS "B"
2DO. SEMESTRE 2016

N°	APELLIDO PATERNO	APELLIDO MATERNO	NOMBRES	OBSERVACIONES
1		AVERANGA	JORGE DAVID ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
2		BARCAYA	CASILDA ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
3		ROJAS	CLAUDIA CARLA ✓	
4	AGUILAR	JULIAN	ELIZETH KARINA ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
5	ALANOCA	MIRANDA	BLADIMIR JULIAN ✓	
6	ALVAREZ	VARGAS	JUAN PABLO ✓	ENTREGADO DIREC.
7	AMARU	APAZA	MIGUEL ANGEL ✓	
8	APAZA	MAMANI	JOSELYN ROCIO ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
9	APAZA	PACOSILLO	SONIA ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
10	AZURDUY	DIAZ	YEANCARLA MELINA ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
11	CALLE	MENDOZA	MARIA VALERIA ✓	
12	COCARICO	CARLO	JEANNETH ROSARIO ✓	
13	CHOQUE	ORUÑO	VERONICA SILVIA ✓	ENTREGADO DIREC.
14	CHOQUE	ORUÑO	BEATRIZ ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
15	GUTIERREZ	MAMANI	CLAUDIA SEFORA ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
16	HUANCA	SANCA	ALVARO ✓	
17	HUAQUI	HALLCO	ROGELIA ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
18	HUAYCHO	MAMANI	NOELIA ✓	
19	JIMENEZ	SEA	ALFREDO ARGEMIRO ✓	ENTREGADO DIREC.
20	LEDESMA	SALAZAR	EDWIN RODRIGO ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
21	MACHACA	CALLISAYA	DAVID IVAN ✓	
22	MAMANI	MACURI	ROSARIO ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
23	MENDOZA	VELASQUEZ	BORIS WILSON ✓	ENTREGADO DIREC.
24	MENDOZA	VASQUEZ	JUAN CARLOS ✓	
25	QUISBERT	AVERANGA	JOEL MARCOS ✓	
26	QUISPE	TICONA	LIZETH ✓	
27	RAMIREZ	MAMANI	CRISTHIAN ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
28	ROMERO	CHALCO	JONATHAN JOEL ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
29	TAQUILA	QUISPE	MARIA ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
30	TICONA	LEON	RONALDO MOISES ✓	
31	TOLA	SIPE	EVA ✓	<i>[Handwritten signature]</i>
32	VALERIANO	LUNA	MIGUEL ANGEL ✓	SEMIPRESENCIAL <i>[Handwritten signature]</i>
33	VELASCO	CARDENAS	ROLANDO ✓	
34	YAPU	MORALES	ANGELA ✓	

