



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Escuela de Educación Especial

**“Diagnóstico sobre las Inteligencias Múltiples Predominantes en los Niños de
Primera de Básica en la Unidad Educativa Huayna Cápac”**

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la
Educación mención Educación Especial y Preescolar

Autora: Nelly Maldonado Abad

Directora: Máster Priscilla Palacios Peña

Cuenca, Ecuador

2010

DEDICATORIA

A mi madre, por su constante motivación, a Marcelo, mi esposo, Juan Diego y Nicolás, mis hijos, que son los pilares que sustentaron la dedicación para culminar mis estudios.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad del Azuay que, gracias a su calidad académica, me permite desenvolverme profesionalmente, en la persona de la Máster Pricilla Palacios Peña, quien fuera mi directora de monografía.

RESUMEN

La presente investigación recoge aportes teóricos realizados en torno a la propuesta pedagógica del desarrollo de las Inteligencias Múltiples, a fin de diagnosticar una muestra poblacional concreta. Es así que, se aborda el concepto, los tipos y las características de dichas inteligencias, además, se estudian los conceptos y tipos de rincones para mejorarlas. Luego, se realiza una breve exposición del problema, estableciendo las causas, características y dificultades académicas que presenta el contexto educativo de la población estudiada. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos del nivel de desarrollo de las inteligencias a partir de la aplicación de un test.

Esta investigación se complementa con “Adecuación de rincones para el desarrollo de inteligencias múltiples para primero de básica en la unidad educativa Huayna Capac” realizada por María Toral.

ABSTRACT

This research work abridges some theoretical contributions to a pedagogic proposal for developing multiple intelligences, with the purpose of diagnosing a concrete population sample. The concept, types, characteristics of those intelligences, as well as the concepts and types of corners for improving them are treated here.

After that, a brief presentation of the problem is carried out with the purpose of determining the causes, characteristics, and academic difficulties the educational context of the population studied shows. Finally, the results of the level of development of intelligences based on a test are presented.

This research will be complementary to “Creation of thematic corners for the development of multiple intelligences at first level of Huayna Capac School.” Done by María Toral.

INDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
INDICE DE CONTENIDOS	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCCIÓN	1
1. Capítulo I	3
ELEMENTOS CONCEPTUALES	3
1.1 Definición de inteligencia.....	4
1.2 Teoría de las inteligencias múltiples.....	10
1.3 Los ocho tipos de inteligencias.....	14
1.4 Concepto de rincones	19
1.5 Tipos de rincones.....	23
2. Capítulo II	31
DIAGNÓSTICO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	32
Antecedentes	32
a. Ubicación del problema.....	32
b. Causas.....	33
c. Características.....	35
d. Dificultades académicas.....	35
Trabajo de campo inicial	36
a. Aplicación de los test informales a niños y niñas del primero de básica de la Escuela Huayna-Cápac.....	36
b. Resultados de los test-tabulación.....	37
c. Conclusiones.....	45
d. Recomendaciones	48
BIBLIOGRAFÍA	49
ANEXOS	52

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un intento para responder cómo, pese a los avances científicos en el campo de la educación y a los intentos de reestructurar este sistema, todavía se mantienen vigentes los viejos cánones de la educación conductivistas, la misma que refuerza únicamente dos tipos de inteligencia: la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística. De esta manera, las propuestas planteadas por la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, sobre la existencia de otras inteligencias que también pueden ser desarrolladas, como son la inteligencia musical, la espacial, la corporal-cinestésica, la intrapersonal, la interpersonal y la naturalista, aún se mantienen relegadas y sin estímulos suficientes para su desarrollo en las instituciones educativas del medio.

Así, los mecanismos de diagnóstico escolar están orientados mayormente a la medición de dos tipos de inteligencias. En consecuencia, se crean estándares de personas inteligentes, siempre y cuando hayan desarrollado sus facultades de razonamiento lógico-matemático y lingüístico. No obstante, algunas personas pueden tener ciertas dificultades en estas áreas, pero pueden haber desarrollado mucho más las otras seis inteligencias propuestas en la teoría de Gardner y aún así pasar con índices de Coeficiente Intelectual bajos. Esto se debe principalmente al diseño curricular vigente en el Sistema Educativo, el mismo que no abarca un desarrollo holístico que incluya a todas la inteligencias, sino que se centra en las dos inteligencias anteriormente mencionadas.

En este sentido, la presente monografía tiene como objetivo diagnosticar el desarrollo de las Inteligencias Múltiples predominantes, en un espacio concreto, con los niños de Primero de Básica de la Escuela Fiscal “Huayna Cápac”. Para ello, la investigación tiene dos procesos: un estudio teórico y la determinación de resultados en la realidad, los cuales, a su vez, se pertenecen respectivamente al primero y segundo capítulo.

El primer capítulo está orientado a sistematizar los conceptos básicos sobre inteligencias múltiples aplicadas a los rincones, en el cual se establecen definiciones claras sobre cada una de ellas y se discuten los distintos tipos, resaltando sus características. En este capítulo también se establecen algunos elementos

conceptuales para la creación de los rincones, diferenciándoles unos de otros según la necesidad que se tiene de desarrollar las inteligencias múltiples.

Por su parte, el segundo capítulo se encamina a diagnosticar la situación que vive la Unidad Educativa Fiscal “Huayna Cápac”. Para lo cual, primeramente, se aborda los antecedentes para un desigual desarrollo de las Inteligencias Múltiples, analizando las características que presenta el medio en el que se desenvuelve el quehacer educativo. Lo cual, también implica establecer cuáles son las posibles causas que caracterizan al problema, resaltando algunas dificultades académicas encontradas en el contexto educativo. Esto permite proceder a la aplicación de un test más acorde con la situación que vive la población estudiada. El test de ‘Listado de objetivos según las inteligencias múltiples’ utilizado para el efecto, fue diseñado, en el año 2006, por la Máster Ximena Vélez Calvo y la Máster Yolanda Dávila Pontón y es avalado por la Universidad del Azuay. La aplicación del mismo permite evaluar, por separado, a cada una de las inteligencias. Sólo de este modo, se hace un análisis descriptivo de los resultados obtenidos. Además, se da a conocer en forma estadística los resultados alcanzados en cada inteligencia.

Por otro lado, es necesario señalar que, para el cumplimiento de los objetivos, la autora recurre a los métodos de investigación bibliográfico, analítico, analógico-comparativo y de campo, los mismos que son utilizados según las necesidades que presentan cada uno de los capítulos expuestos.

Finalmente, el estudio está dirigido a una población beneficiaria directa, como son los 28 estudiantes del Primero de Básica de la escuela “Huayna-Cápac” y de forma indirecta los directivos, padres de familia y docentes, quienes conocen de los resultados de los test aplicados en este establecimiento, a fin de que puedan fortalecer las inteligencias que no están desarrolladas lo suficiente, de acuerdo a sus propios criterios.

CAPÍTULO I

ELEMENTOS CONCEPTUALES

Introducción:

Todos quienes pretenden acceder a un puesto en el mundo laboral se enfrentan alguna vez con un test de inteligencia: un conjunto de ejercicios mentales, de gráficos y preguntas cuyas respuestas deben irse registrando en unos círculos diminutos en una hoja aparte. Posteriormente, estas hojas de respuestas serán revisadas por un funcionario del área de recursos humanos de la institución, quien puntuará, objetivamente y bajo un método preestablecido, cada una de las soluciones. Un grupo de psicólogos industriales revisarán las puntuaciones y quien tenga el mayor puntaje entre los solicitantes será considerado apto para desempeñar las funciones requeridas. ¿Por qué se da esto? Acaso una respuesta deriva del uso tradicional que se hace de la palabra “inteligencia”; la persona cuyo test registre un puntaje mayor o, al menos, que no esté por debajo de los estándares mínimos exigidos será considerada con las habilidades suficientes para resolver problemas, para encontrar soluciones a situaciones específicas y para aprender los nuevos conocimientos que vayan apareciendo durante el desenvolvimiento laboral. Para nadie es desconocido que las características señaladas son las condiciones consideradas claves para un óptimo desempeño laboral y para la consecución de éxitos en el mundo laboral y empresarial. De tal modo, resulta fácil entender que la perspectiva o visión que dichos test tienen con respecto de la inteligencia es concebir a ésta como una facultad singular que se emplea en cualquier situación donde se necesite resolver un problema. Pero ¿es la anterior visión una interpretación satisfactoria? La respuesta es no, al menos, si lo que se busca es una aproximación completa. Y es una definición incompleta porque olvida todas las demás capacidades que un individuo puede poseer y que acaso en el sistema laboral no logran manifestarse plenamente.

Pero, a qué viene toda esta referencia a una práctica común en el mundo laboral y qué relación tiene con respecto a los propósitos de esta investigación; pues, ciertamente, a que con ella se alude a una concepción de la inteligencia que tendría su parangón en los programas educativos, los cuales parecen enfocarse primordialmente en potenciar aquellas capacidades –lógico matemática y lingüística-

entendidas, tanto como las propias de las personas inteligentes, así como las necesarias al individuo para su futuro desempeño laboral; relegando a su vez todas las demás destrezas y aptitudes cargadas de talento que podrían manifestarse de modo más fehaciente en actividades fuera de las consideradas tradicionales; profesiones de índole deportiva, creativa, artística, comunitaria, etc. Todo lo cual conduce a que el estudiante, durante su etapa escolar y colegial, manifieste una insatisfacción hacia su desempeño académico, atribuyéndolo a una incapacidad propia. Afortunadamente, las prácticas pedagógicas contemporáneas están asumiendo una posición diferente con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y una de las primeras muestras de este cambio de actitud consiste en la aplicación en el aula de propuestas metodológicas que toman en cuenta las diferentes capacidades y destrezas de los estudiantes, y que en caso de no ser manifestadas claramente por el individuo, se podrían gracias a ellas detectar y, por consiguiente, potenciarlas.

Esta investigación realizará una aproximación a la propuesta de los “rincones” como uno de los modelos más idóneos para reconocer e incrementar las más diversas capacidades (o “inteligencias” como serán entendidas bajo la influencia de la teoría de las inteligencias múltiples), pero previamente se abordarán las más importantes aportaciones que durante el siglo XX se han realizado al concepto de inteligencia, las que finalmente han desembocado en la novedosa *teoría de las inteligencias múltiples* del psicólogo norteamericano Howard Gardner, a sus principales conceptos y características, como a cada una de las ocho inteligencias postuladas por dicha teoría. Todo ello con el fin de contribuir en la sustentación teórica de métodos pedagógicos que pueden resultar eficientes en la formación de los pequeños.

1.1. Definición de inteligencia:

Para toda definición es mejor conducirnos por el camino más recurrente: la etimología. Así, la palabra “*inteligente*” proviene de dos vocablos latinos: “*inter*”=entre y “*eligere*”=escoger. Entonces se puede deducir que ser inteligente es saber escoger la mejor alternativa entre varias. De hecho, los seres humanos constantemente están escogiendo, discerniendo, discriminando en diferentes circunstancias y de diversas situaciones, tanto desde tareas domésticas, actividades laborales y académicas.

Por otro lado, cualquier definición de inteligencia, como todo concepto humano, soporta la influencia del lugar, de la cultura y de la época en la que fue postulada. El término “inteligencia” apunta a las diferencias individuales en un amplio rango de capacidades cognoscitivas, y para todos es claro que la inteligencia es una característica muy importante dentro de la diferenciación individual. Antonio Pueyo señala que los términos para comprender una nueva definición de la inteligencia son de dos clases:

“Por una parte, tenemos que considerar la inteligencia como una capacidad o aptitud que permite a los individuos procesar la información que reciben o de la que disponen (tanto la externa como la información interna de la que disponen en su memoria) por medio de un conjunto de procesos cognitivos. El segundo tipo de términos son los procesos y operaciones cognitivas gracias a las cuales se construyen o se crean nuevos contenidos mentales que son aplicables teleológicamente por la conducta del individuo para determinados fines adaptativos o utilitarios” (Pueyo, 1996, pág. 15)

En la cita de Pueyo se puede encontrar la alusión a las dos interpretaciones más comunes que el término “inteligencia” genera, por un lado, el entender la inteligencia como una facultad innata y común a todos los seres humanos –aun con sus diferenciaciones-, y por otro, concebirla como un conjunto de herramientas mentales (“procesos y operaciones cognitivas” las denomina Pueyo) que sirven para edificar nuevas ideas, pensamientos o contenidos imaginativos. Esto es, la inteligencia entendida como una construcción de la mente con una participación central, mediadora, entre la información que se recibe y el producto que se origina por el procesamiento de dicha información; este producto puede ser empleado según los fines que el individuo considere –de ahí el adverbio “teleológicamente” que indica la atribución de una finalidad u objetivo a procesos concretos-. En el transcurso de esta investigación términos como “capacidad”, “habilidad”, “procesos” y “operaciones” serán, con sus particulares interpretaciones, recurrentes.

Antes de pretender postular un nuevo concepto de inteligencia se hará una revisión cronológica de las más importantes aproximaciones al problema de la inteligencia que se han efectuado en el transcurso del siglo XX. Para lo cual vale preguntarse nuevamente: ¿qué es la inteligencia? Cada persona podría dar su particular respuesta a esta pregunta y, de algún modo, cada una de ellas tendría muchos puntos en común con las otras. La mayoría incluiría en su definición de

inteligencia la capacidad para pensar de un modo abstracto y para aprender rápidamente de lo vivido, pero más allá de esas coincidencias en cuestiones básicas hay poco consenso en las apreciaciones acerca de la naturaleza de la inteligencia.

Todavía a principios del siglo XX, las personas habían fundamentado en la intuición el grado de inteligencia que los individuos poseían, hasta que en Francia, Alfred Binet diseñó el Test de Inteligencia y su medida el “CI” Coeficiente intelectual. Como señala Elena María Ortiz: *“desde esta visión la inteligencia se definía como una habilidad general que se encuentra en diferentes grados en todas las personas y es medible a través de test estándares de papel y lápiz. Estos test miden únicamente restringiendo así la noción de inteligencia a las capacidades empleadas en la resolución de problemas lógico-lingüísticos.”* (Ortiz, 1999, pag. 6)

Posteriormente, e influenciados por las primeras aportaciones de Binet, científicos consideraron la inteligencia como una capacidad general, unificada, es decir, la entendieron bajo la idea de una sola característica o dimensión a través de la cual la gente varía. Spearman, fue uno de los primeros defensores de esta concepción. Creía que el desenvolvimiento en cualquier ejercicio cognoscitivo estaba supeditado a un factor general principal al que bautizó “g”, -una habilidad fundamental que interviene en todas las operaciones mentales, representa la energía mental y se moviliza en toda tarea no automatizada, una capacidad de reflexión que permite al sujeto observar lo que ocurre en su interior, concebir las relaciones esenciales existentes entre dos o más ideas y captar las ideas iniciales implícitas en una relación (Wikipedia)-, y de uno o más factores específicos, denominados “s”, relacionados con la tarea particular. Sus conclusiones se basaban en su observación de que las personas que recibían una puntuación alta en los test de inteligencia lograban, así mismo, puntuaciones elevadas en las otras clases de pruebas (citado por Baron, 1995, pág. 316). Este concepto de la inteligencia tiene afinidad con el ejemplo que se presentó al principio de este capítulo, y cuya definición, que adolecería de un pragmatismo absoluto, sería: *“la habilidad para responder a las cuestiones planteadas por un test de inteligencia”*. Los psicólogos que se aproximan desde una perspectiva multifacética a la inteligencia ven con cierta perspicacia la existencia del rasgo denominado “g” y, aunque dicho factor lo consideren necesario para describir las capacidades de ciertos individuos, cuestionan su *“importancia explicativa fuera del entorno relativamente estrecho de la escolarización formal.”* (Gardner & Walters, 1995, pág.33). Gardner, argumentaba su desconfianza y cuestionamiento hacia el

factor “g” como indicador confiable de las capacidades de todos los individuos, resaltando que la evidencia a favor de “g” provenía en su totalidad de test de inteligencia lógica o lingüística, convenientes únicamente para dar mediciones fiables de la capacidad para efectuar tareas de carácter escolar pero ineficientes para determinar las aptitudes de los individuos en actividades extra académicas. Ello lo conducía a considerar el factor “g” como un concepto improductivo y sesgado desde un punto de vista colectivo, y acaso inútil fuera de las aulas.

Contraria a la concepción unitaria de la inteligencia, otras teorías consideran que la inteligencia está compuesta por muchas capacidades mentales independientes que operan separadas unas de otras (citado por Baron, 1995, pág. 315). Thurstone, es uno de los más entusiastas promotores de esta concepción, y quien llegaría a sugerir la composición de la inteligencia por siete capacidades mentales primarias. Thurstone creía que cualquier evaluación de la inteligencia debía medir las siete capacidades. Su teoría sirvió para el apareamiento de otras teorías relacionadas que, a su vez, han dividido la inteligencia en patrones diferentes de componentes, pero manteniendo la idea clave de que la inteligencia es multifacética.

Una propuesta bastante influyente, postulada originalmente por Cattell en el artículo “*Inteligencia: su estructura, desarrollo y acción*” (citado por Sternberg, 2005, pág. 117), es la que adopta una posición más integrada. De acuerdo con ella la inteligencia consta de dos componentes principales: *la inteligencia fluida* y *la inteligencia cristalizada*. La inteligencia fluida necesita de las capacidades para razonar, formar conceptos e identificar similitudes. La inteligencia cristalizada comprende los aspectos que requieren que las personas se basen en la información ya aprendida para así resolver problemas o tomar decisiones. Como se podrá observar, la primera es más intuitiva y participa más en la formación y consolidación de nuevas estructuras mentales que –como en la segunda- en hacer uso de las estructuras mentales ya existentes en el individuo.

Otra aproximación al concepto de inteligencia es la que asume Sternberg (1996) en su libro *la perspectiva del procesamiento de información*, según la cual, para comprender la inteligencia es necesario entender las estrategias cognitivas empleadas por aquellos individuos que logran puntuaciones altas o bajas en esta dimensión, en otras palabras, se trata de definir a la inteligencia relacionada a los aspectos básicos de la cognición. Una teoría resultante de esta perspectiva es la

propuesta por Robert J. Sternberg y conocida como *teoría triárquica de la inteligencia*. Según ella, existen tres clases o tipos de inteligencia humana:

-Inteligencia Componencial: El mundo interno del individuo. Destaca la efectividad del procesamiento de información. Aquellos que obtienen calificaciones elevadas en esta dimensión son capaces de pensar de modo crítico y analítico, por lo que sobresalen en los test de potencial académico y, generalmente, son excelentes estudiantes.

-Inteligencia Experiencial: La experiencia del mundo en el individuo. Remarca la capacidad para formar nuevas ideas. Quienes logran altas calificaciones en esta dimensión sobresalen en la capacidad para combinar hechos aparentemente no relacionados.

-Inteligencia Contextual: Al contrario de la anterior, la experiencia del individuo en el mundo y en el contexto que le rodea. Las personas con puntuaciones altas en esta dimensión son “inteligentes” para reconocer inmediatamente los factores que repercuten en el éxito de varias tareas y son competentes para adaptar y modificar el ambiente. Hay que puntualizar que las personas que logran sobresalir en los más variados campos destacan en esta capacidad.

Sternberg ha ampliado su *teoría triárquica* desde los tres tipos de inteligencias a una consideración de los estilos intelectuales, que serían el modo en el que estos tres tipos de inteligencia se utilizan en la vida diaria para resolver los problemas cotidianos. A esta posición más amplia se la conoce con el nombre de “autogobierno mental”, y desde esta postura teórica Robert Sternberg ve a la inteligencia como “*la adaptación propositiva, la selección y el moldeamiento del entorno relevante del mundo real en la vida de un individuo (...) el autogobierno mental. Dado que las personas debemos gestionarnos mentalmente a nosotros mismos, debemos ser inteligentes; no hay mayor problema con el término que utilicemos para identificarlo.*” (Sternberg, 1996, 215) Más allá de su aprobación o rechazo por la investigación posterior, se debe entender que la teoría triárquica y del autogobierno mental, representan una “*nueva forma de aproximarse al estudio de la inteligencia, una forma que se funda en el conocimiento básico de la cognición...*” (Baron, 1995, 316)

Existe otra perspectiva para aproximarse a la inteligencia, aquella que subraya a los elementos nerviosos como un determinante necesario para el procesamiento más rápido o eficiente de la información. Se origina en la descripción que se hace a las

personas “muy inteligentes” como gente que responde inmediatamente a situaciones cambiantes y a nuevos acontecimientos. Suficiente evidencia se ha acumulado para sugerir que la inteligencia debe ser relacionada a los procesos fisiológicos, particularmente a los que se dan en el sistema nervioso, específicamente en el cerebro. Las investigaciones que han estudiado la acción metabólica que se da en el cerebro durante el trabajo cognoscitivo de la persona han confirmado aquella hipótesis que establece que si la inteligencia está relacionada con el funcionamiento cerebral eficiente, entonces entre más inteligente sea el individuo menos energía debería consumir su cerebro mientras se concentra en el desarrollo de varias tareas. Dentro de esta misma línea, se ha confirmado que hay un vínculo entre la inteligencia y la estructura cerebral. Las pruebas estandarizadas de inteligencia han obtenido puntuaciones que están estrechamente relacionadas con el volumen de algunas áreas del cerebro, como los hipocampos izquierdo y derecho y los lóbulos temporales.

Como una última muestra de la variedad inagotable de definiciones de inteligencia existentes, se acerca, al lector, las respuestas recopiladas por Sternberg y Detterman después de un simposio por correo sobre la naturaleza de la inteligencia, y que fueron publicadas después en el libro de ambos autores: “*¿Qué es la inteligencia?*”, Una síntesis de las respuestas nos la ofrece Pueyo (1996):

- Anastasi, A: Es una cualidad de la conducta adaptativa.
- Carrol, J. B.: Es un concepto social que opera en el ámbito académico, técnico.
- Eysenck, H. J.: Considera la eficiencia de procesamiento neuronal como base de la inteligencia Biológica humana.
- Glaser, R.: Es una habilidad adquirida tras ejecutar conductas eficaces, que determina el rendimiento de los individuos.
- Jensen, R.: Es el factor g descrito por Spearman.
- Horn, J.: Es la reificación de una unidad funcional del procesamiento de la información.
- Humphreys, L.: Es un conjunto de habilidades y destrezas adquiridas que permiten adaptarse al medio.
- Detterman, D. K.: Es un conjunto de aptitudes cognitivas básicas distintas inmersas en un sistema complejo de relaciones que constituye la arquitectura cognitiva humana.

Con la apropiación de algunos de los conceptos y términos utilizados por los autores anteriormente revisados, se dará una definición propia de inteligencia, entendiéndola por lo tanto como un conjunto de habilidades, destrezas y aptitudes (con diversa gradación e índole para cada sujeto), dirigidas y reguladas desde un sistema complejo de procesamiento de información; las cuales posibilitarían al ser humano, no únicamente su óptima adaptación al entorno, si no, además, la capacidad de poder transformarlo.

1.2. Teoría de las inteligencias múltiples: características.

Parte fundamental de la cual se origina la teoría de las inteligencias múltiples es de la crítica que realiza Gardner al concepto de inteligencia que se ha manejado tradicionalmente en los estudios sobre ella -algunos de los cuales han sido señalados anteriormente en este capítulo- y que se podrían resumir en los siguientes puntos:

- i. La inteligencia ha sido normalmente concebida dentro de una visión uniforme y reduccionista, como una estructura unitaria o un factor general que gobernaría por sobre el resto de componentes.
- ii. Una concepción constante ha sido suponer que la inteligencia resulta medible en estado puro, simplemente con la ayuda de instrumentos estándar y uniformes.
- iii. Se la ha estudiado a través de unos modos que desestiman el contexto donde se desenvuelve y concibiéndola como una presencia abstracta, con independencia de los problemas y oportunidades reales, y de factores culturales y situacionales.
- iv. Se la ha entendido como una propiedad únicamente individual, como si residiera sólo en los individuos, y no en el entorno, en las interacciones con otros individuos, en los objetos o en la acumulación de conocimientos.

Al contrario de las aproximaciones que ven a la inteligencia desde una perspectiva unidireccional, y por ende, alineada en la tradición de Thurstone y aquellos investigadores que veían una condición *multifacética* al concepto de la inteligencia humana, esta versión de interpretación de la mente establece que se pueden encontrar diferentes facetas dentro del proceso cognitivo. Inspirada en los aportes de la psicología diferencial, que señala que no todos los individuos aprenden

de similar modo y que existen condiciones moderadoras en el proceso del aprendizaje, la teoría de Gardner (1994) establece que la capacidad inteligente estaría representada por la habilidad para resolver problemas en distintos campos y generar productos socialmente válidos y valorados.

Partiendo de esta nueva perspectiva de la inteligencia, *la teoría de las inteligencias múltiples* propone que existen 8 habilidades o inteligencias como contenidos biológicos que se desarrollan en las personas: musical, lógico-matemática, lingüística, visual-espacial, cinestésica, naturalista, inter e intrapersonal. Las personas nacerían con un perfil personal y diferenciado de estas inteligencias múltiples y a lo largo de la vida serán las que predominen. Pero el proponer como inteligencias independientes, a lo que podría identificarse simplemente como capacidades, no es producto de un capricho por parte del psicólogo norteamericano sino, resultado del cumplimiento de ciertas especificaciones biológicas y psicológicas. Las ocho inteligencias propuestas por Gardner (1987), cumplen las ocho especificaciones básicas que considera debe poseer una inteligencia para ser llamada como tal. A continuación, se las presenta en sus líneas generales y transcritas a un lenguaje más accesible con el fin de facilitar su lectura. Cuando se aborde en el apartado correspondiente cada una de las inteligencias múltiples, se empleará algunas de ellas como criterio para validar su existencia:

1.2.1. Las ocho especificaciones básicas de una inteligencia.

1. Posible aislamiento por daño cerebral. El hecho que una facultad específica puede ser destruida, o exceptuada en forma aislada, como resultado de daño cerebral, es razón suficiente, según Gardner, para demostrar la relativa autonomía de la inteligencia respecto de otras facultades humanas. Las consecuencias de semejante daño cerebral bien pueden constituir la línea de evidencia aislada más instructiva acerca de las habilidades o computaciones distintivas que residen en el centro de la inteligencia humana. (Gardner, 1987, pág. 156).
2. La existencia de *idiots savants*, prodigios y otros individuos excepcionales. En el caso del *idiot savant* -individuo que muestra habilidades superiores en una parte de una de las inteligencias, mientras sus otras inteligencias funcionan en niveles bajos, también conocidos como “sabios idiotas”- y otros

individuos retrasados mentales o excepcionales, incluyendo a los niños autistas, destaca el desempeño impresionante de una habilidad humana específica en contraste a la mediocridad o deficiencia de otras facultades. En el caso de los prodigios, encuentra Gardner que son individuos extremadamente precoces en uno o varios aspectos de la competencia humana. La existencia de estas poblaciones le permite a Gardner observar la inteligencia humana en un relativo aislamiento. (Gardner, 1987, pág. 156).

3. Una operación medular o conjunto de operaciones identificables. Considera Gardner que imprescindible a su noción de una inteligencia es que hayan una o más operaciones o mecanismos básicos de procesamiento que puedan manejar determinadas clases específicas de entrada de información. Llega a definir la inteligencia humana como un mecanismo neural o sistema de cómputo que en lo genético estaría programado para activarse con determinadas clases de información presentada interna o externamente. Propone como ejemplo la habilidad para imitar el movimiento de otros como una médula de la inteligencia corporal. (Gardner, 1987, pág. 156).
4. Una historia distintiva de desarrollo. Señala Gardner la necesidad de que una inteligencia tenga una historia identificable de desarrollo. Considera que la inteligencia no puede desarrollarse aisladamente, a excepción de individuos sobresalientes, y por eso es necesario centrarse en los papeles y situaciones en que la inteligencia ocupa un sitio central. Establece además, que debe ser posible identificar los niveles desiguales de pericia en el desarrollo de una inteligencia, que van desde los principios universales, por los que pasa todo individuo inexperto, hasta aquellos niveles altos de competencia, apreciados únicamente en individuos con talento fuera de lo común. (Gardner, 1987, pág. 157).
5. Una historia evolucionista. Considerando que todas las especies muestran áreas de inteligencia, señala Gardner que los seres humanos no pueden ser la excepción. De tal modo, las raíces de las inteligencias actuales datarían de millones de años dentro de la historia de la especie. Confirma Gardner la verosimilitud de una inteligencia particular en la posibilidad de localizar sus

antecedentes y sus orígenes en la evolución. Se incluirían las capacidades, como el canto de las aves o la organización social de los primates, que comparten con otros organismos; también resalta Gardner la atención que se debe otorgar a las habilidades de cómputo específico que parezcan operar aisladas en otras especies, pero que se hayan unido entre sí para funcionar juntas en los seres humanos. Como ejemplo señala las facultades musicales que pueden manifestarse discretamente en varias especies, aunque sólo se unen como un todo coherente en los seres humanos. (Gardner, 1987, pág. 157).

6. Apoyo de tareas psicológicas experimentales. Recomienda Gardner recurrir a la ayuda de aquellos conceptos y paradigmas confirmados en la psicología experimental, los cuales contribuirían a iluminar la operación de las inteligencias candidatas. Todas estas tareas experimentales pueden proporcionar apoyo convincente para la aseveración de que las habilidades particulares son, o no, manifestaciones de las mismas inteligencias. Gardner sugiere que examinando ciertos casos psicológicos específicos se puede ver el funcionamiento independiente de las inteligencias, lo que implicaría establecer la relativa autonomía de las inteligencias. Por ejemplo: ciertos individuos pueden dominar el cálculo pero no llegan a transferir esa habilidad a otras áreas como el lenguaje. Del mismo modo, en los estudios de habilidades cognitivas tales como la memoria, la percepción o la atención se podría ver evidencias de que los individuos poseen habilidades selectivas de las cuales se valen para mostrar interés por ciertas cuestiones e indiferencia por otras. (Gardner, 1987, pág. 157).
7. Apoyo de hallazgos psicométricos. Aunque Gardner se había mostrado escéptico hacia las pruebas estándar para medir la inteligencia, recurre a ellas puesto que de todas formas los resultados de los experimentos psicológicos aportan una fuente de información pertinente a las inteligencias, pero únicamente en la medida que las tareas que supuestamente evalúan una inteligencia se correlacionan entre sí. (Gardner, 1987, pág. 157).

8. Susceptibilidad a la codificación en un sistema simbólico. Gardner considera que uno de los mejores indicadores del comportamiento inteligente es la capacidad de los seres humanos de crear y emplear símbolos. Define a la capacidad de simbolizar como uno de los aspectos o rasgos más importantes que diferencian a los seres humanos de la mayoría de las otras especies. Así, cada una de las ocho inteligencias, según Gardner, debe cumplir con la posibilidad de ser simbolizada. Es más, cada inteligencia poseería su propio sistema simbólico. Para la inteligencia lingüística, por ejemplo, existe una cantidad de lenguas habladas o escritas, para la inteligencia espacial, una gama de lenguajes gráficos que utilizan diseñadores, arquitectos, ingenieros y demás. Gran parte de la representación o comunicación humana del conocimiento ocurre a través de sistemas simbólicos: sistemas de significado ideados culturalmente que captan formas importantes de información. Continúa Gardner estableciendo al lenguaje, la pintura, las matemáticas, como sólo tres de los sistemas simbólicos que se han vuelto importantes en todo el mundo para la supervivencia y la productividad humana. (Gardner, 1987, pág. 158).

1.3. Los 8 tipos de inteligencias.

1.-Inteligencia musical: Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. (Gardner, 1995) Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Consiste en la habilidad para pensar en términos de sonidos, ritmos y melodías; la producción de tonos y el reconocimiento y creación de sonidos. También consiste en el uso de instrumentos musicales y el canto como medio de expresión. Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos, luthiers (fabricantes de instrumentos musicales) y oyentes sensibles, entre otros. Los niños que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente.

Varios hechos pueden servir para establecer a la capacidad musical, no simplemente como una habilidad, sino, como una capacidad intelectual, como una inteligencia paralela a la inteligencia matemática:

- a) La ubicación de ciertas partes del cerebro que desempeñan una función primordial en la percepción y la composición musical, localizadas generalmente en el hemisferio derecho. Casos de pérdida de habilidad musical o *amusia* producto de una lesión cerebral evidencian la existencia de estas áreas.
- b) Los datos provenientes de culturas antiguas y ajenas constatan a la música como una facultad universal.
- c) La observación de niños autistas que manifiestan un dominio asombroso de un instrumento musical a pesar de su incapacidad para el habla, confirman la autonomía de la inteligencia musical.

2.-Inteligencia cinético-corporal o cinestésica: “*La habilidad para utilizar el propio cuerpo para expresar una emoción (como en la danza), para competir en un juego (como en el deporte), o para crear un nuevo producto (como en el diseño de una nueva invención)...*” (Gardner y Walters, 1995, pág. 36) Es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes. Se manifiesta en atletas, bailarines, cirujanos y artesanos, entre otros. Se la aprecia en los niños que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos. También en aquellos que son hábiles en la ejecución de instrumentos.

Hechos que confirman su existencia:

- I. La habilidad para realizar movimientos voluntarios puede resultar dañada, y este estado, conocido como *apraxia*, es un fenómeno que confirma la localización del control del movimiento corporal en la corteza motora.
- II. La evolución de los movimientos corporales especializados es de importancia para la especie humana, y su perfeccionamiento progresivo se extiende al uso de herramientas. La capacidad motora evidencia un desarrollo definido en los niños, y no hay duda de que sea universal en todas las culturas.

Es interesante incluir aquí una crítica que hace Sternberg a la consideración de la capacidad cinestésica como una inteligencia: *“Existen diferencias cualitativas entre una destreza cinestésica y la inteligencia. Consideremos el caso de una persona que ha tenido una lesión cerebral y como consecuencia se ha quedado espástico. No podemos decir que esta persona es retrasada mental debido a que no dispone de inteligencia cinestésica.”* (Sternberg, 1996, pág. 218) La crítica de Sternberg otorga, paradójicamente, una absoluta autonomía a la capacidad cinestésica, cosa que ni el mismo Gardner haría, puesto que él siempre ha hablado de una “relativa autonomía” cuando refería una de las principales características de las inteligencias múltiples. Recuérdese que las inteligencias, por lo regular, trabajan conjuntamente de un modo complejo. Además, un calificativo como “deficiencia mental” sugiere, desde la visión tradicional de la inteligencia, una disminución evidenciada, primordialmente, en las capacidades lingüísticas y matemáticas.

3.-Inteligencia lógico-matemática: Es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. (Gardner, 1995) Alto nivel de esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y analistas de sistemas, entre otros. Los niños que la han desarrollado analizan con facilidad enigmas lógicos y problemas. Se acercan a los cálculos numéricos, estadísticas y presupuestos con entusiasmo. Habría que entender también a la capacidad lógica matemática como una capacidad científica. Junto con la inteligencia lingüística, ha tenido una apreciación preponderante en la civilización.

Criterios que confirman su existencia:

a) Su ubicación en el cerebro: el lóbulo parietal izquierdo en el hemisferio derecho. Cualquier lesión importante en dicha zona incapacita al individuo para desenvolverse en actividades matemáticas.

4.-Inteligencia lingüística: Es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. 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). Alto nivel de esta inteligencia se ve en escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros. Está en los niños a los que les encanta

redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los que aprenden con facilidad otros idiomas. (Gardner, 1995)

Criterios que confirman su existencia:

- a) La ubicación en el área de Broca de la capacidad para producir oraciones gramaticales.
- b) La universalidad de la capacidad del lenguaje y la constatación de la similitud de su desarrollo en los niños de todas las culturas.

5.-Inteligencia espacial: La capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando este modelo. (Gardner, 1995) Inteligencia altamente desarrollada en ingenieros, cirujanos, marinos, escultores, pintores. La resolución de problemas espaciales se emplea en la navegación y en el uso de mapas.

Pruebas de su existencia:

- a) La ubicación en el hemisferio derecho de la sede más importante del cálculo espacial. Cualquier lesión importante a la zona posterior derecha del cerebro producen deficiencias en la capacidad para orientarse en un lugar o para reconocer caras, escenas o, simplemente, para detectar pequeños detalles.
- b) El ejemplo proporcionado por los pacientes ciegos, quienes pueden reconocer formas a través de un camino indirecto: pasar la mano a lo largo de un objeto se traduce en la medida del objeto. Para el invidente, su sistema perceptivo de modalidad táctil tiene un paralelismo a la modalidad visual de alguien con visión.

6.-Inteligencia interpersonal: La capacidad para entender a las otras personas: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa. Los vendedores, los políticos, los profesores y maestros, los médicos de cabecera, los líderes religiosos destacan por poseer un alto nivel de esta inteligencia.

Se construye *“a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones”* (Gardner y Walters, 1995, pág. 40). Cuando la

inteligencia interpersonal alcanza niveles superiores, su poseedor adquiere la capacidad de detectar las intenciones y deseos de los demás, aunque se pretenda ocultarlos.

Pruebas de su existencia:

- a) La investigación cerebral señala que el conocimiento o capacidad interpersonal ocupa un lugar en los lóbulos frontales. Cambios profundos en la personalidad pueden ocurrir por daños en dichas áreas.
- b) Una evidencia viene dada gracias a la observación de los primates, lo que ha permitido establecer dos factores: el primero, su prolongada infancia y la estrecha relación que mantienen con su madre. En caso de perder a la madre a edades tempranas el desarrollo interpersonal se vería afectado. El segundo factor es la importancia que los individuos conceden a la interacción social.

7.-Inteligencia intrapersonal: Es el conocimiento de los aspectos internos de una persona, el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. (Gardner, 1995) Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo. Debido a que esta inteligencia es la más privada, precisa de la evidencia del lenguaje, la música u otras formas más expresivas de inteligencia, para poder ser observada en funcionamiento. La inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo.

Los criterios que prueban su existencia:

- a) Los lóbulos frontales cumplen un papel preponderante en el cambio de personalidad. Cualquier daño en el área inferior de esta zona puede generar irritabilidad o euforia. A su vez, los daños en la parte superior podrían producir indiferencia, languidez, lentitud, apatía: manifestaciones típicas de una personalidad depresiva.
- b) La observación de los niños autistas: tales niños son un ejemplo prototípico de individuos con la inteligencia intrapersonal afectada.

8.-Inteligencia naturalista: Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros. Se da en los niños que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural. Al ser esta inteligencia recietemente postulada en los últimos trabajos teóricos de Gardner, no se ha contado con criterios que confirmen su existencia.

Los criterios que prueban su existencia:

- a) Sin embargo, se puede proponer como prueba de su existencia, que las sabidurías ancestrales de ciertos pueblos que viven en contacto más directo con la naturaleza, han desarrollado toda una sabiduría alrededor de ella.

1.4. Concepto de rincones.

1.4.1. Antecedentes y definición:

Para entender cómo se llegó al concepto de los “rincones” hay que comprender primero el concepto de educación y las implicaciones que para la misma tiene la teoría de las inteligencias múltiples.

Ya desde sus primeras formulaciones de la teoría de las inteligencias múltiples Gardner señalaba que el “*objetivo de la escuela debería ser desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias.*” (Gardner, 1995, pág. 239). Para cumplir estos objetivos se necesitaba la noción de una escuela centrada en el individuo y sus particularidades; se requerían centros comprometidos con el entendimiento cabal y con el desarrollo de la especificidad cognitiva (intelectual) de cada estudiante –entendiendo “especificidad cognitiva” como la particularidad intelectual de cada individuo: sus propios intereses de conocimiento, y las afinidades que puedan existir entre su capacidad intelectual y la realidad-. Para la construcción de este nuevo tipo de educación había que basarse, según Gardner, en dos supuestos, en dos hipótesis: La una era que no todos los seres humanos comparten los mismos intereses ni poseen las mismas capacidades, o sea, había que entender al ser humano,

en este caso al estudiante, como una presencia heterogénea, diversa, ello implicaba que el aprendizaje de cada uno debía ser diferente. La segunda hipótesis consistía en lo evidente que resulta saber que actualmente es imposible aprender todo lo que se debe aprender, lo cual conlleva a pensar en una escuela que ayude al individuo a prepararse para el momento futuro cuando deba escoger el campo de especialización más afín a sus capacidades particulares y en cuyo desenvolvimiento sería más útil para la sociedad.

Cuando se pretende educar a individuos con múltiples tipos de inteligencia se debe concebir centros educativos que se funden en *“la convicción de que cada estudiante tiene sus propias necesidades educativas.”* (Levine, 2003, pág. 355). Esto conlleva a transformar el concepto tradicional que se tiene del aula, el cual, de un centro donde se imparte un conocimiento único para estudiantes con diferentes intereses intelectuales y diversas capacidades cognoscitivas, pasaría a ser diseñado como un espacio preocupado por transmitir y consolidar procesos de aprendizaje idóneos y recibidos con gusto por cada una de las diversas clases de mente. Pero esto no significa caer en la postulación de una escuela o un aula que fomente algún tipo de “separatismo” entre los individuos que la componen, y donde cada niño/a con sus particulares capacidades intelectuales sea abordado por el docente como un mundo apartado del resto de sus compañeros. Relacionado con lo anterior, a la mala interpretación a la que se puede prestar la idea de una escuela centrada en el individuo, Gardner, en un artículo escrito en colaboración con Tyna Blythe, señala: *“No pretendo ninguna connotación de egocentrismo o narcisismo. De hecho, los métodos que comportan un aprendizaje cooperativo están muy solicitados en los entornos educativos centrados en el individuo. Lo que sí pretendo subrayar es la importancia de tomar en serio las inclinaciones, los intereses y los objetivos de cada niño, y en la mayor medida posible, ayudar al niño a realizar estos potenciales.”* (Gardner y Blythe, 1995, pág. 87) Las palabras de Gardner nos indican que detrás del interés que impulsa a diseñar el aula como un catalizador de las diferentes capacidades no debe estar escondida ninguna pretensión de “enseñanza individualista”, que es el término con el que se podría estar confundiendo a “enseñanza individualizada”, sino todo lo contrario, potenciar las particularidades, sí, pero sin perder las prácticas solidarias y cooperativas, valores prioritarios de cualquier proyecto educativo.

Inspirados en los postulados de la teoría de las inteligencias múltiples, los *rincones* se presentan como la alternativa pedagógica para abordar un proceso de enseñanza-aprendizaje que tenga en consideración la perspectiva multifacética de la inteligencia. Al ser la diversidad de inteligencias una realidad que no se puede obviar se debe organizar el aula de clase de tal modo que, dentro de un grupo homogéneo en edad y ciertos intereses en común, se puedan potenciar a su vez las diferencias intelectuales particulares de cada uno de los niños. Es entonces, cuando los rincones se presentan como *“espacios físicos adecuados pedagógica y didácticamente para el trabajo con niños en las diferentes áreas”* (Martín, 2008). Su objetivo -entre muchos otros que no son tema de esta investigación – podría entenderse como el detectar y potenciar las inteligencias múltiples.

La presencia de los rincones en el aula primaria se vuelve necesaria puesto que es en las primeras etapas de la escolaridad cuando el niño descubre sobre sus propios intereses y habilidades peculiares.

Pero es mejor partir de una definición de rincones. Se Podría establecer que los rincones son unos espacios delimitados de la clase donde los niños, individualmente o en pequeños grupos, realizan simultáneamente diferentes actividades de aprendizaje relacionadas con las diferentes áreas de educación infantil. Por su parte María Antonia Pujol los define como *“espacios delimitados y concretos, situados en las propias clases donde los niños y niñas trabajarán simultáneamente.”*(Pujol, 2002)

Para Janeth Herrera son *“una propuesta metodológica activa, a través de la cual los pequeños construyen conocimientos con actividades lúdicas y significativas.”*(Herrera, 2003)

Así, y como una aportación propia de esta investigación, se puede entender a los rincones como aquellas áreas donde se puede asumir una verdadera actitud abierta e integradora hacia las diferentes capacidades intelectuales de los estudiantes. Espacios de trabajo recreativo, en constante perfeccionamiento, en los cuales potencializar las capacidades e inteligencias específicas de los niños/as.

En términos generales se pueden señalar a los siguientes como objetivos que se pretenden alcanzar por la aplicación de los rincones en el aula de clase (Dembilio, 2001):

- Posibilitar en los niños el desarrollo de cada uno de los aspectos, intelectuales, afectivos y sociales, que lo caracterizan.

- Consolidar un respeto por el ritmo de aprendizaje propio de cada niño.
- Ayudar a que el niño pierda el miedo a equivocarse. Más bien contribuir a que el niño arriesgue opiniones, comentarios y actitudes, que, aunque polémicas, le confirmen como un ser único.
- A través de una constante experimentación con los objetos el niño puede desarrollar su razonamiento lógico y la deducción.
- Encontrar diferentes soluciones para resolver un problema.
- Conseguir más autonomía en la realización de las tareas.
- Adquirir experiencias directas.
- Promover un aprendizaje significativo y funcional.
- Favorecer la comunicación y el trabajo en equipo.
- Desarrollar habilidades sociales: responsabilidad, autoestima, cooperación.

1.4.2. Organización de los rincones:

A la hora de planificar y programar los rincones de actividad que se quieren disponer en el aula, se deben considerar las siguientes fases (Dembilio, 2001):

-Determinar previamente los rincones que se quieren establecer en el aula. Éstos deben estar supeditados a las necesidades y edad de los alumnos, al momento evolutivo en que se encuentran, y a las características del entorno. No se trata de crear rincones por crear sino de que ellos respondan a las capacidades y destrezas manifestadas por los estudiantes. En el caso de las inteligencias múltiples, los rincones deben responder a cada una de las inteligencias determinadas posterior a un test.

-Seleccionar los objetivos y contenidos propios de cada rincón; que estarán relacionados con las diferentes áreas del conocimiento y con cada una de las inteligencias detectadas.

-Otorgar toda la información pertinente a los niños para acceder oportunamente a cada uno de los rincones. Para ello es imprescindible algo así como una asamblea, previa a la apertura de rincones, en la que entre todos, alumnos y docentes se consensuan las normas y actividades de cada rincón. No necesariamente los niños que destaquen en una inteligencia deben estar exclusivamente encaminados al rincón correspondiente, sino que se sobreentiende que él o ella tendrá una predilección por el rincón donde podrá desenvolverse a sus anchas.

-Se debe planificar la metodología por emplear en cada uno de los rincones. Sin olvidar las necesidades e intereses implicados para cada una de las inteligencias.

-Seleccionar los rincones y los instrumentos que formarán parte de cada rincón, clasificando y organizando los rincones de modo que el material esté al alcance de los alumnos, y retirando todo aquel que no sea necesario. Esto viene motivado por las limitaciones que todo espacio físico posee y por la necesidad de facilitar al estudiante el acceso a los instrumentos con los cuales se siente más identificado.

- La cantidad de rincones puede establecerse en función de los objetivos educativos, del número de niños/as del aula, del espacio, del material disponible o de la necesidad de intervención de la maestra/o en cada rincón. También hay que considerar si las ocho inteligencias postuladas por Gardner se manifiestan significativamente en el aula, si así fuese, sería necesario conformar los ocho rincones pertinentes.

- Los rincones pueden ser fijos o variables en función de los intereses de los alumnos.

-Hay que compaginar rincones donde los niños puedan aprender de forma autónoma con otros donde se requiera la presencia del maestro/a.

- En cada rincón debe haber 5 ó 6 propuestas con diferentes actividades y materiales.

- Es recomendable que para cada rincón se programen actividades con diferentes grados de dificultad para que, independientemente del nivel de aprendizaje de los niños, todos puedan acudir al rincón y realizar algunas con independencia.

- Antes de dejarlas en el rincón todas las actividades deben ser presentadas a los niños en asamblea, con el fin de que conozcan las diferentes técnicas, materiales, etc.

- El procedimiento de elección de los rincones debe ser libre, teniendo en cuenta el número máximo de niños por rincón, y teniendo en cuenta también que todos los niños han de pasar por todos los rincones en el tiempo establecido.

- Además de las normas generales de funcionamiento de los rincones – horarios establecidos para cada rincón, por ejemplo- cada uno debe tener las suyas específicas, por ejemplo: lavarse las manos después de utilizar el material de plástica, estar en silencio en la biblioteca, ordenar los materiales para el área de construcción.

- Es importante mantener el orden y limpieza en los rincones, cada cosa ha de tener su sitio y los materiales han de conservarse en perfecto estado, para lo cual es necesaria una constante revisión de los mismos, así como el uso de diferentes materiales como: cajas, carpetas, botes, recipientes.

- El control de los rincones variará con la edad, puede limitarse a la asistencia o consistir en el control-evaluación de la actividad realizada.

1.4.3. La función del docente.

Esta manera de organizar el trabajo en el aula implica una determinada forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello muchas autoras recomiendan que quienes asuman el desarrollo de rincones en el aula entiendan que su función es la de ser simples orientadores dentro del proceso de aprendizaje, pues serían en realidad los alumnos quienes asumirían el papel protagónico. Ello no sugiere un aislamiento total por parte del docente, pues, los maestros son los responsables del funcionamiento de la clase, y, como tales, deben ofrecer y organizar todo aquello que el niño necesita para desarrollar su proceso de aprendizaje.

1.5. Tipos de rincones

Los siguientes tipos de rincones para potenciar las inteligencias múltiples están basados en los aportes que sobre el tema ha realizado Trueba (1989) en su libro *“Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar”*. Se ha considerado en la selección de los rincones, aquellos que tienen más afinidad con las inteligencias estudiadas al principio de esta investigación:

1.5.1. El rincón de dramatización:

El juego simbólico es una de las actividades más importantes que se realizan en los primeros años de escuela, ejerciendo gran influencia en el desarrollo del niño. Cuando juegan se expresan como son, adquieren determinadas habilidades personales, desarrollan su capacidad de relación con las otras personas y dan sentido a aquello que aprenden de su entorno. El juego les produce placer y satisfacción, y su finalidad reside en sí mismo. Se implican de forma espontánea en aquellas situaciones, creando acciones diversas sin que exista presión por parte de la persona adulta. Ponen en práctica todas sus experiencias y avanzan en el proceso de

autonomía. El juego simbólico permite al niño adaptarse y resituarse activamente frente al mundo real y las exigencias que la vida cotidiana le imponen además de permitirle hacer un trabajo intelectual de investigación del material. En el juego simbólico se interrelacionan por tanto las tres áreas curriculares de descubrimiento de uno mismo, descubrimiento del entorno y lenguaje verbal. La zona del juego simbólico permite al niño jugar imaginando e imitando situaciones.

Objetivos:

Los objetivos pretenden que los niños alcancen con su asistencia al rincón del juego simbólico son, entre otros:

1. Aproximar al niño al conocimiento de su entorno.
2. Ensayar conductas y formas de comportamiento social.
3. Desarrollar el lenguaje y la capacidad comunicativa.
4. Ayudar al niño a resolver conflictos y superar tensiones.
5. Favorecer el desarrollo integral del niño.
6. Desarrollar la creatividad, la fantasía y la imaginación.
7. Propiciar espacios y tiempos para el disfrute y la actividad lúdica.
8. Desarrollar la capacidad de imitación y reproducción de roles o personajes, de situaciones, escenas, acontecimientos.
9. Desarrollar el lenguaje oral del niño, potenciando la comunicación de vivencias, el desarrollo de vocabulario y la elocución.

1.5.2. El rincón de las palabras y la biblioteca.

El ser humano necesita expresarse y comunicarse y lo lleva a cabo a través del lenguaje. En escuela infantil hay que aprovechar la disposición verbal que tiene el niño para fomentar el lenguaje, desarrollarlo, solventar deficiencias y motivar a utilizarlo. El niño desarrolla su lenguaje en cualquier espacio y momento, por lo que cualquier rincón cumple una función respecto a la adquisición del lenguaje.

Objetivos:

- Estimular el aparato fonador.
- Aprender a preguntar y responder.
- Utilizar y ampliar vocabulario.
- Tomar parte en conversaciones.
- Aprender a recitar poemas, canciones...
- Comprender detalles de un relato.

- Respetar las normas del diálogo.
- Conseguir progresiva coordinación psicomotriz.
- Aproximar al niño al código gráfico y escrito.
- Favorecer el gusto por la lectura.
- Favorecer la representación mental por medio del lenguaje.

1.5.3. El rincón de la plástica.

El niño ya desde muy pequeño inicia el conocimiento de su entorno tocando los objetos, poniéndoselos en la boca; el placer que experimenta tocando y manipulando es grande. Este placer se amplía cuando descubre el poder que tiene al transformar ciertos materiales en figuras u objetos. En este rincón el niño irá descubriendo paulatinamente y mediante los materiales que se le ofrezca, aparte del lenguaje oral, la posibilidad de expresarse desde otra perspectiva y, con ello, creará sus propios códigos de imágenes, de colores, de formas. La importancia de este rincón no es tanto desarrollar unos aprendizajes “escolares” específicos, sino potenciar al máximo la creatividad y libre expresión del niño. Las diferentes actividades propuestas al rincón –actividades de dibujo, con papel, modelado, de pintura, de construcción, con telares, con yeso, etc. (Dembilio, 2001)-, pretenden ayudar a los niños/as a utilizar el lenguaje plástico para expresar sus ideas y sus sentimientos a la vez que avanzan en el dominio de las diferentes técnicas y materiales. Se entiende a la creación como una actividad muy personal, el adulto no deberá intervenir proponiendo modelos concretos, o sugiriendo lo que el/la niño/a debe hacer. El poder de imaginación del niño es grande y por lo tanto él solo ha de escoger. El niño tiene que manipular libremente el material. Con esta afirmación se quiere decir que se ha de ensuciar, y esto es algo que debe tener muy claro el adulto. Las posibilidades de investigación son múltiples y dependerán, evidentemente, del material concreto.

Objetivos:

- Potenciar al máximo la creatividad y libre expresión del niño, con ello se desarrollará su fantasía y el libre vuelo imaginativo.
- Favorecer el desarrollo del simbolismo.
- Educar la sensibilidad.
- Expresar sentimientos y conocimientos mediante técnicas plásticas.
- Desarrollar la percepción y la observación.

- Favorecer la coordinación óculo-manual.
- Agilizar el trazo y la motricidad fina.
- Conocer y experimentar con distintos materiales
- Aproximar al niño al conocimiento y utilización de diferentes técnicas plásticas.
- Conocer los elementos básicos del lenguaje plástico; la línea, la forma, la textura, el tamaño, el color, el volumen y la posición en el espacio.

1.5.4. El rincón de las Matemáticas.

Consiste en un espacio del aula, en el que se encuentra unas estanterías colocadas en un lateral del rincón, donde se guarda y se coloca todo el material y también se cuenta con un pequeño espacio donde se coloca unas mesas, para cuatro niños/as más o menos, donde podrán realizar las diferentes actividades que sugiere este rincón. El rincón de la lógico-matemática es el espacio más habitual donde el niño manipula y realiza las actividades solo o con algunos de sus compañeros. Por lo que se puede organizar este rincón en las aulas con niños/as de 3, 4 y 5 años, para aprender las matemáticas de forma atractiva y estimulante. Las diferentes actividades que se vayan a realizar se basarán en los diferentes utensilios que los maestros tengan a la mano, es decir, aquellos que se puede encontrar en toda aula, aunque también pueden ser objetos traídos o recolectados por los diferentes alumnos/as, transformándolos con el fin de convertirlos en materiales útiles para poder programar y desarrollar conceptos y habilidades.

a) Objetivo principal:

- El desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas a través de la manipulación de los objetos y el establecimiento del mayor número de relaciones entre ellos. Este rincón debe ser un espacio grande y, en la medida de lo posible, casi cerrado para evitar que los materiales se expandan por el aula. Los materiales se cambiarán o intercambiarán, evitando el exceso de materiales que bloquea y agobia. La distribución y recogida de materiales será una de las mejores actividades de este rincón. La ordenación, etiquetado y distribución adecuada del material facilitará los ejercicios continuos de clasificación. En este rincón el niño/a, a través de la actividad lúdica va a desarrollar diferentes capacidades: comparar, discriminar, asociar,... y a adquirir todo tipo de contenidos (formas, tamaños, colores,...) tanto conceptuales, como procedimentales (discriminación, asociación, observación,...) y actitudinales.

b) Objetivos generales:

- Desarrollar la capacidad manipulativa de los niños/as para la adquisición de conceptos básicos lógico-matemáticos.
- Desarrollar su nivel de autonomía para usar adecuadamente y con creatividad este material.
- Conocer y aceptar las normas de funcionamiento que le van a proporcionar autonomía de acción.
- Facilitar la actividad mental, la planificación.
- Desarrollar su creatividad, su imaginación.
- Facilitar la comunicación del grupo o la individual con el maestro/a.
- Potenciar el lenguaje oral y lógico al expresar verbalmente su actividad.

1.5.5. El rincón de las experiencias.

En este rincón, y con el fin de despertar la actividad científica mediante un enfoque del proceso experimental, los niños actúan sobre los objetos, los manipulan, los transforman y aprecian los efectos que producen en ellos y los efectos que provocan en otros. Está basado fundamentalmente en el material que facilite para experimentar. “Aprender es realizar experiencias y resolver problemas” (citado por Martín, 2008). El niño en este rincón investiga, hace descubrimientos. Recoge materiales e informaciones sobre ellos, los clasifica y realiza actividades que va verbalizando con un lenguaje lógico. Comprueba resultados. Llega a conocer cómo están hechas las cosas y cómo funcionan. Las actividades que aquí se realizan son productivas.

Objetivos:

- Acercarse al niño a su entorno más cercano.
- Despertar la curiosidad en los niños.
- Desarrollar nociones de matemáticas.
- Desarrollar la capacidad de atención.
- Clasificar diversos elementos.
- Establecer relaciones entre diferentes elementos

1.5.6. El rincón de las construcciones:

Es el rincón donde se encuentran las piezas de construcción. El niño mientras juega en pequeño grupo en este rincón, tiene la oportunidad de introducirse, con elementos tridimensionales, en el conocimiento del espacio y desarrollar el lenguaje y el

pensamiento matemático. El espacio de este rincón debe tener suelo de material cálido, o situarlo también en la alfombra, para que los niños realicen sus construcciones utilizando bloques de madera o piezas más pequeñas. A este rincón se pueden llevar carros de juguete, animalitos de plástico, muñecos o figuritas de acción –mucho mejor si son sus muñequitos favoritos-, con el fin de situarlos en las construcciones que realizan y, animados por el/la educador/a, verbalicen las posiciones que han elegido para ellos.

Objetivos

- Tomar contacto con elementos tridimensionales.
- Identificar diferentes formas geométricas.
- Conocer los colores.
- Desarrollar la capacidad de atención.

1.5.7. El rincón de la computadora.

El ordenador es una herramienta de trabajo con la que cuentan todos los centros educativos. Pero más que herramienta de trabajo hay que entenderla –y en el caso de los niños de primero de básica aún más- como una herramienta de juego. Su empleo no está destinado, entonces, exclusivamente para los más mayores de la escuela sino que a su vez los más pequeños pueden sacar buen provecho de él, siempre y cuando se realicen actividades adecuadas para su edad. Actualmente se puede observar una oferta variada y extensa de software educativo, de programas para introducir a los niños en el mundo de la computación. Muchos de estos programas presentan diseños extraídos de los dibujos animados vistos por ellos y cuyos protagonistas son quienes los van guiando por el aprendizaje de los elementos informáticos más básicos. Todos ellos tienen muchas posibilidades para poder trabajarlos en la escuela. El momento dedicado a los rincones es uno de los mejores para poder trabajar con el ordenador ya que pueden ir pasando los niños/as de dos en dos. Cuando se vaya a escoger donde montar el rincón del ordenador hay que tener en cuenta que no sea en un lugar de paso continuo ya que es un aparato bastante delicado y hay que evitar al máximo los posibles golpes. Es preciso colocarlo cerca de un enchufe para que no haya la posibilidad de que algún niño se enrede con los cables y pueda provocarse algún accidente. Aunque pueda considerarse que muchos de los términos relacionados con la informática no tienen porqué ser dominados por los niños/as de primero de básica, nunca es tarde para familiarizarlos con una

herramienta que será parte fundamental en su desenvolvimiento futuro, tanto en la escuela como en su vida adulta.

Objetivos:

- Introducir a los niños/as en el mundo de la informática.
- Incorporar el ordenador como un recurso importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje para: motivar, investigar, descubrir.
- Facilitar el descubrimiento y adquisición de destrezas y capacidades través de interacciones con los demás.
- Mostrar iniciativa por aprender habilidades nuevas.
- Observar e identificar objetos de nuevas tecnologías, usándolas correctamente.
- Reconocer propiedades de los objetos.
- Valorar las aportaciones y las utilidades de la informática en la vida cotidiana.
- Adquirir una progresiva coordinación y control de las habilidades manipulativas y utilizar los utensilios de forma adecuada

1.5.8. El rincón de la música:

La música además de ser una expresión artística se la puede entender como un medio fundamental para consolidar el equilibrio afectivo, intelectual, motriz, sensorial y sensitivo. Es en este rincón donde el niño incrementará facultades como la memoria, sensibilidad, atención, concentración, coordinación, expresión corporal, las motricidades gruesa y fina, etc., todo con el agregado de poder convertirlo en un espacio para la relajación, dependiendo para ello la pieza musical que se proponga. (Martín, 2008)

En este espacio los niños deben tener acceso a instrumentos musicales fáciles de manipular y que de algún modo no sean profundamente deteriorados por cualquier golpe o maltrato involuntario, o que a su vez no vayan a producir alguna herida; hay que pensar en instrumentos como guitarras pequeñas, cornetas, rondadores, flautas, etc. Es recomendable emplear instrumentos de madera, plástico o cualquier material no peligroso, y evitar aquellos elaborados con algún tipo de metal.

Objetivos:

- Despertar en los niños su sensibilidad para las manifestaciones musicales.
- Desarrollar en los estudiantes su capacidad para reconocer y discriminar sonidos.
- Aprender a relacionar lo escuchado con algún sentimiento, recuerdo o impresión propios.
- Hacer de la música un parte prioritaria en la vida de los niños.

-Crear con los movimientos y gestos del cuerpo representaciones histriónicas de lo escuchado. Esto puede servir para desarrollar además de la inteligencia musical, la inteligencia cinético-corporal.

-Iniciar a los niños en la danza como manifestación pareja a la música.

-Fomentar el interés por aprender a tocar un instrumento musical en aquellos estudiantes que demuestren un interés y una capacidad evidentes.

Conclusión.

La presente investigación sobre las Inteligencias Múltiples lleva a evidenciar que muchos de los programas de enseñanza en las escuelas y los colegios sólo se enfocan en las capacidades lingüística y matemática, dando mínima importancia, si no obviándolas completamente, a las otras inteligencias. Es por tal motivo que aquellos alumnos que no se destacan en estas dos inteligencias tradicionales no adquieren el reconocimiento merecido y cualquier aporte que realicen desde otro campo no será considerado viable y lo más probable es que se diluya sin lograr consolidarse para satisfacción del individuo y la sociedad.

Para cambiar esta situación se debe aplicar desde las primeras etapas escolares, programas educativos con una nueva forma de considerar las capacidades individuales: Los rincones se presentan como el recurso pedagógico más adecuado para la realidad educativa; útiles, principalmente, porque consideran en su práctica los ritmos individuales de cada uno de los niños y niñas y sus específicas capacidades e intereses de aprendizaje y conocimiento; es por tal razón que actúan como elemento motivador y potenciador de las inteligencias múltiples. Los niños cuando se desenvuelven solos, aprenden a concentrarse, organizarse y planificar sus propias actividades, las cuales se ven reforzadas y estimuladas, por el simple hecho de que las decisiones con respecto al trabajo han dependido exclusivamente de ellos y de sus propios intereses, coincidiendo en satisfacer su curiosidad y sus ansias manipulativas. Todo lo cual redundará en la posibilidad de una educación integral y en el reconocimiento y consiguiente perfeccionamiento de aquellas inteligencias que podrían estar ocultas.

Capítulo II
DIAGNÓSTICO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES
Primer año de Educación Básica de la Escuela Fiscal “Huayna Cápac”

Introducción:

Una vez que se disponen de los fundamentos teóricos, se procede a la comprobación de los mismos en un escenario específico: La Escuela Fiscal “Huayna Cápac”. Se analiza la situación en la que se desenvuelven los educandos y el nivel de desarrollo de las ocho inteligencias propuestas por el científico educativo Howard Gardner. Encontrando, por un lado, las circunstancias que caracterizan al fenómeno tanto en los antecedentes como en los efectos del manejo del currículo vigente. En materia de diagnóstico, concretamente, se aplican el test ‘Listado de objetivos según las inteligencias múltiples’, diseñado en el año 2006, por la Máster Ximena Vélez Calvo y la Máster Yolanda Dávila Pontón, mismo que es acreditado por la Universidad del Azuay. La aplicación de este diagnóstico, nos permite obtener parámetros que se exponen estadísticamente.

2.1. ANTECEDENTES

a. Ubicación del problema

En la sociedad, se ha priorizado desde siempre el desarrollo de las inteligencias lógico-matemática y lingüística, considerándolas como más importantes, al menos así se evidencia en las mallas curriculares de los establecimientos educativos. Las planificaciones meso-curriculares, sus contenidos, actividades y evaluaciones, en este sentido, están destinadas, de la forma más explícita, a potenciar dichas inteligencias. Además, esta situación se aprecia a través de la prueba del Coeficiente Intelectual (CI), en donde se evalúan únicamente éstas dos inteligencias. De esta manera, ampliamente se descuidan otras inteligencias como las propuestas por Howard Gardner, para quien, también existen la inteligencia musical, la espacial, la corporal-cinestésica, la intrapersonal, la interpersonal y la naturalista. El desarrollo de estas otras inteligencias que, de hecho, todo infante

posee, al no ser estimuladas correctamente, se supone, frenan su desarrollo. De ahí la importancia que tiene diagnosticar, a fin de evidenciar si es que la malla curricular, impuesta a los educandos, está permitiendo el desarrollo espontáneo de todas las inteligencias, de manera especial aquellas que no están directamente relacionadas con la propuesta educativa escolar. Así mismo, la autora, al trabajar con niños de primero de Básica, testifica que la gran mayoría de infantes escolares no recibe los suficientes estímulos externos para desarrollar las ocho inteligencias que Gardner formula en su teoría.

La Escuela Fiscal “Huayna Cápac” no es ajena a este fenómeno. Es así que, al realizar un diagnóstico de las inteligencias predominantes en los niños de cinco a seis años de esta escuela –ubicada en las calles Golondrina y Avenida 24 de Mayo, Cantón Cuenca, Provincia del Azuay–, se ha podido evidenciar, en primer lugar, las características socio-económicas y culturales similares a la gran mayoría de escuelas fiscales de la ciudad de Cuenca. Características fundamentales dentro del desarrollo de las potencialidades de las diversas inteligencias. A este respecto, Vigotsky, planteaba que la influencia del medio ambiente cultural es determinante en el desarrollo de todas las funciones superiores del ser humano regidas por la inteligencia. Por su parte, Gardner postula que el crecimiento de cada una de las ocho inteligencias, depende principalmente de los estímulos ambientales que recibe el individuo. Por otro lado, se percibe la situación generalizada del manejo de la malla curricular, misma que, como se había señalado anteriormente es la que ha trazado un camino para potenciar únicamente las inteligencias lógico-matemática y lingüística.

b. Causas

La causa más evidente es la falta de estímulos correctos para el desarrollo de las inteligencias estudiadas en el primer capítulo, pues, en el diagnóstico, también se evidencia que la malla curricular utilizada por la Escuela Fiscal “Huayna Cápac” está principalmente enfocada a la inteligencia lingüística y lógico-matemática. Sin embargo, hay que tener en consideración que estas inteligencias son más artificiales y hasta cierto punto, más racionales que las otras. De tal manera, el hecho de que no correspondan a un transcurso evolutivo biológico pausado, sino que se hayan

‘acelerado’ desde la aparición del hombre moderno, significa que no participan enteramente de un proceso connatural al ser humano.

El hecho de que, principalmente, se desarrollen la inteligencia viso-espacial, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y la naturalista, probablemente se debe a que éstas se relacionan con las actividades que los niños hacen y ponen en práctica diariamente, al margen de la escuela. El juego es un factor decisivo en el desarrollo de estas inteligencias en los niños, el mismo que involucra actividades motoras, imaginativas, interpersonales cuando juegan con otros niños y naturalistas, por supuesto, al estar en contacto con elementos de la naturaleza que es parte del contexto de los niños que se estudian. Además, se debe tener en cuenta otras actividades que realizan en el tiempo libre, como son ver televisión, escuchar música, acompañar a sus familiares, etc. Actividades que, de una u otra forma, potencian espontáneamente estas inteligencias, frente a las que se exigen obligatoriamente, en ocasiones bajo presión, en la escuela.

Por otro lado, se debe tener en cuenta, aunque es muy relativo este punto frente a los aprendizajes significativos, que la situación socio-económica de los niños, supone una diferencia en la recepción de estímulos por parte de aquellos que mayor acceso a recursos tienen y de aquellos que conviven con escasos recursos.

No obstante, según parece, la causa principal para el escaso desarrollo de sus facultades en cuanto a inteligencias lógico-matemática, lingüística y musical, con mayor seguridad se debe a que, al ingresar al primer año de Educación General Básica, se encuentran por primera vez en contacto con el desarrollo de este tipo de inteligencias. Es decir que, en los cinco años precedentes, se encuentran desarrollando las otras inteligencias y cuando ingresan a la escuela descubren otras capacidades que hasta el momento no estaban lo suficientemente estimuladas. De ahí que, el contacto, por primera vez, con un tipo de estímulos que desarrollan la inteligencia lógico-matemática y lingüística, suponga un reto para los niños.

c. Características

Para dar a conocer el perfil general de la población estudiada, primeramente, hay que tener en cuenta el número de personas que integran la Escuela “Huayna Cápac”. La misma que está conformada por 218 infantes, la mayoría de los mismos, 119, pertenece al género femenino y los restantes 99 al género masculino en cuanto a población estudiantil se refiere. Del mismo modo, la escuela tiene a disposición 11 docentes, 6 de ellos varones y 5 mujeres. En cuanto al número de personal administrativo, éste está conformado por una secretaria y, de servicio, un conserje. La muestra de población estudiada se restringe a 28 estudiantes, 16 mujeres y 12 varones, que conforman el Primer Año de Educación Básica.

Por otro lado, hay que considerar que la malla curricular está diseñada en base a la Reforma Curricular del año 1998. Así mismo, los textos que utilizan los educandos son los entregados por el Ministerio de Educación. Textos orientados primeramente al desarrollo de dibujo, el mismo que fortalece los estímulos de la motricidad fina, que finalmente se destinan a la primera escritura de letras y números. Hay que tener en cuenta que para esta etapa inicial, dentro del proceso de educación formal, se utilizan recursos didácticos de carácter lúdico, enfocados no sólo al dibujo, sino que de aquí parten hacia las dos áreas especificadas anteriormente, que son las matemáticas y la escritura formal.

d. Dificultades académicas

La situación socioeconómica de dónde provienen los estudiantes del plantel, es un condicionante para que existan dificultades académicas. Es así que, se debe tener en cuenta que mayormente los estudiantes de la Escuela “Huayna Cápac” provienen de familias de escasos recursos. De este modo, se puede encontrar, mediante las entrevistas realizadas personalmente a los padres de familia, varios aspectos socio-económicos que condicionan la situación académica de los educandos:

- Niños cuyos padres son analfabetos.
- Niños que realizan trabajos infantiles, como ayudar a vender periódicos, caramelos, etc.

- Infantes que conviven en viviendas estrechas –como cuartos arrendados– y compartidas por varios miembros de la familia, en los que deben buscar un espacio para desarrollar las tareas escolares.
- Algunos provenientes de zonas rurales, no siendo este un factor objetivo para el desarrollo de su inteligencia, pues los resultados varían en cada caso.
- El vocabulario utilizado, tanto por niños como padres de familia, es muy crudo y soez.
- Falta de medios y recursos tecnológicos en relación a la computación, por ejemplo.

Un factor positivo, muy interesante, que se puede encontrar dentro de la población estudiada es que ciertos niños, pese a no conocer de matemáticas formalmente, son capaces de manejar dinero en una dinámica relacionada a los negocios. Así, algunos pueden incluso, entregar el vuelto sin que conozcan su valor, lo cual, seguramente, hace que la inteligencia matemática sea la última de los indicadores que más adelante se expondrá, sino que, se encuentre por encima de las inteligencias lingüística y musical.

2.2. Trabajo de campo inicial

a. Aplicación de los test informales a niños y niñas del primero de básica de la Escuela Huayna-Cápac.

Para obtener datos más acertados de acuerdo a la situación de cada uno de los estudiantes, se ha procedido a aplicar un test a los niños de Primer Año de Educación Básica de la Escuela Fiscal “Huayna Cápac” (Véase Anexo 1). El mismo que, por un lado, ha sido realizado en entrevista directa con los educandos, con el docente y luego mediante una visita a los padres de familia de los 28 niños estudiados.

Además de la aplicación de juegos y material didáctico, de acuerdo a la necesidad exigida por cada ítem de la prueba diagnóstica.

De esta manera, se procedió a aplicar el Test ‘Listado de objetivos según las inteligencias múltiples’, mismo que ha sido diseñado por la Máster Ximena Vélez Calvo y Máster Yolanda Dávila Pontón y avalado por la Universidad del Azuay. El test está diseñado para una edad comprendida entre los 1 a 6 años. En este caso, se utiliza en un rango de 5 a 6 años, para lo cual se aplican todos los ítems propuestos por el test. De esta manera, el test está dividido en ocho secciones, cada una corresponde a una inteligencia. Así se dispone de una subdivisión del test que se explica en las siguientes categorías:

1. Inteligencia Lingüística con 27 ítems.
2. Inteligencia Matemática con 22 ítems.
3. Inteligencia Naturalista con 14 ítems.
4. Inteligencia Musical con 20 ítems.
5. Inteligencia Viso-espacial con 5 ítems.
6. Inteligencia Interpersonal con 18 ítems.
7. Inteligencia Intrapersonal con 16 ítems.
8. Inteligencia Cinestésica con 53 ítems.

El proceso de aplicación tuvo una duración aproximada de tres semanas, subdividido en cuatro etapas. La primera, observación directa; la segunda, entrevista a la docente de grado; la tercera, diálogo con los padres de familia; y, la cuarta, trabajo individual con cada niño.

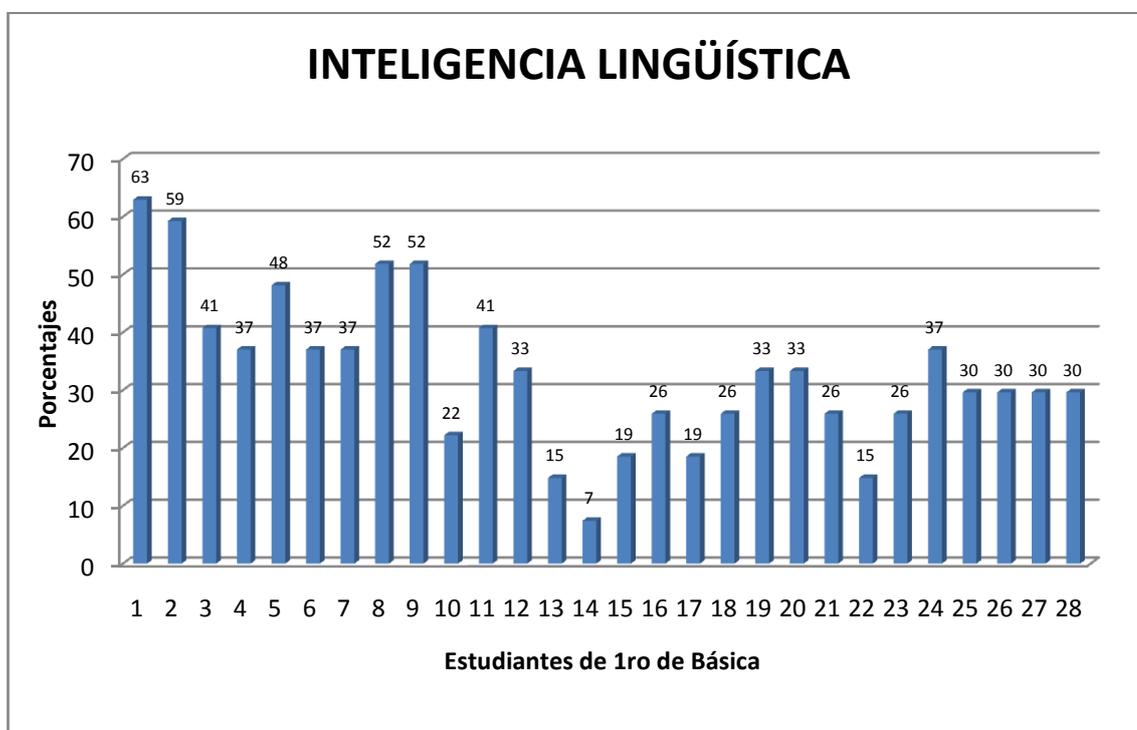
b. Resultados de los test-tabulación.

Toda vez que se aplicaron los test a los 28 estudiantes –enumerados del 1 al 28 en los cuadros de barras–, se procedió a la tabulación de datos para conocer los resultados. Para un mejor manejo de estos indicadores se hace una exposición de cada uno de los resultados.

Inteligencia Lingüística:

La Inteligencia Lingüística se encuentra en un promedio no mayor al 33%, por las causas anteriormente expuestas. Se puede observar en la Ilustración 1, las diferencias entre uno y otro. Cabe destacar que apenas son cuatro los estudiantes que superan el 50% en el desarrollo de esta inteligencia y un número mayor de individuos que no alcanzan ni siquiera al 30% de desarrollo de esta facultad.

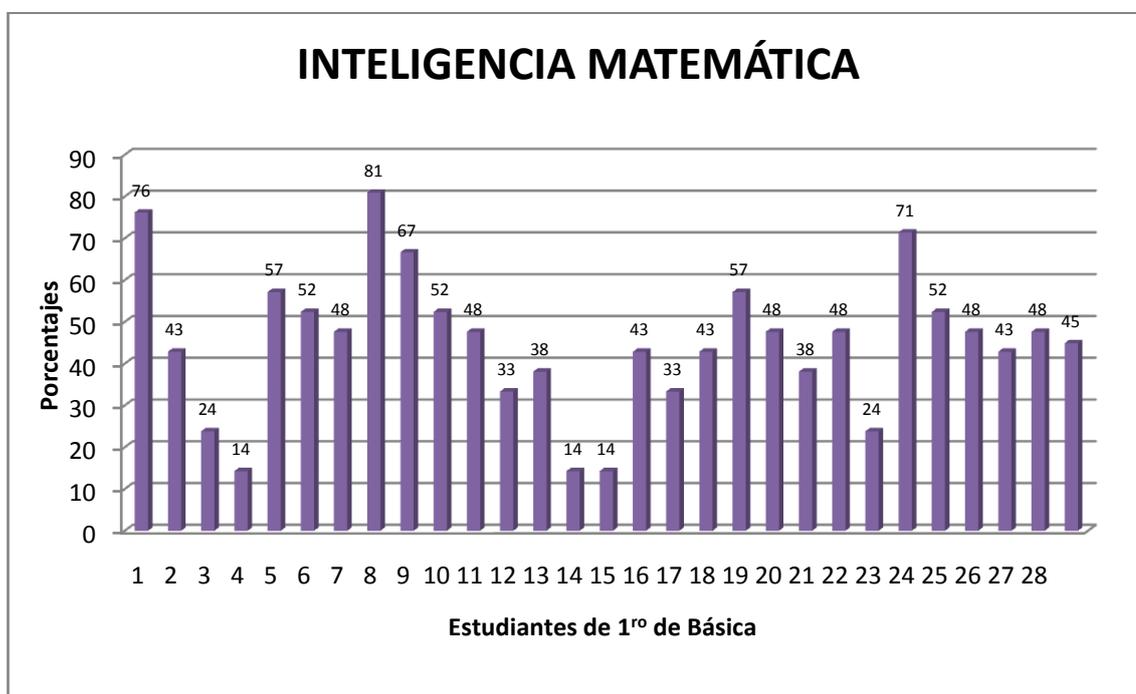
Ilustración 1



Inteligencia Matemática:

En cuanto a Inteligencia Matemática, según se puede observar en la Ilustración 2, existe un mayor nivel de desarrollo, pues en promedio alcanza al 45%. No obstante, hay que tener en cuenta que, en la mayoría de casos, los porcentajes superan en el 30% y, únicamente, en 8 casos están sobre el 50%. Siendo bastante extraño que cuatro de ellos estén sobre los 67%. Son escasas las situaciones en las que los niños tienen una inteligencia matemática inferior al 20%.

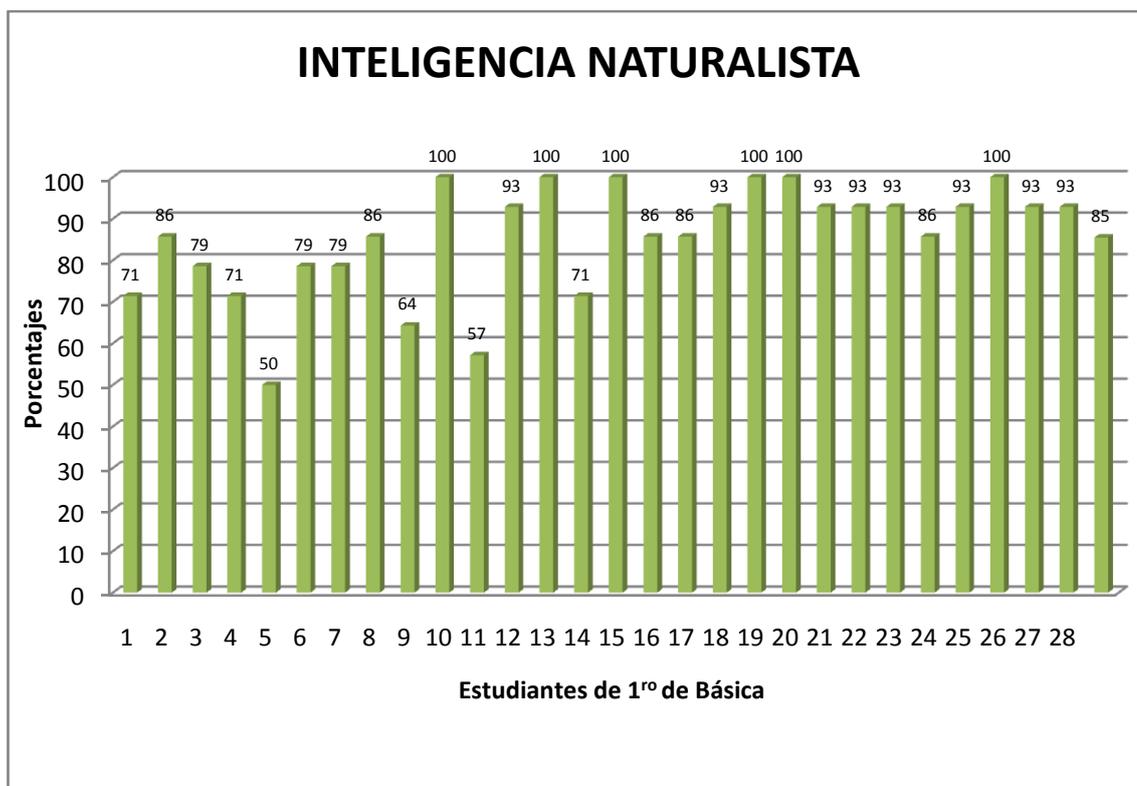
Ilustración 2



Inteligencia naturalista:

Curiosamente, la inteligencia naturalista, se encuentra en un 85%. Casi en todos los estudiantes según se puede apreciar, la han desarrollado superando al 60%, como se puede apreciar en la ilustración 3. Los niveles más bajos superan el 50%.

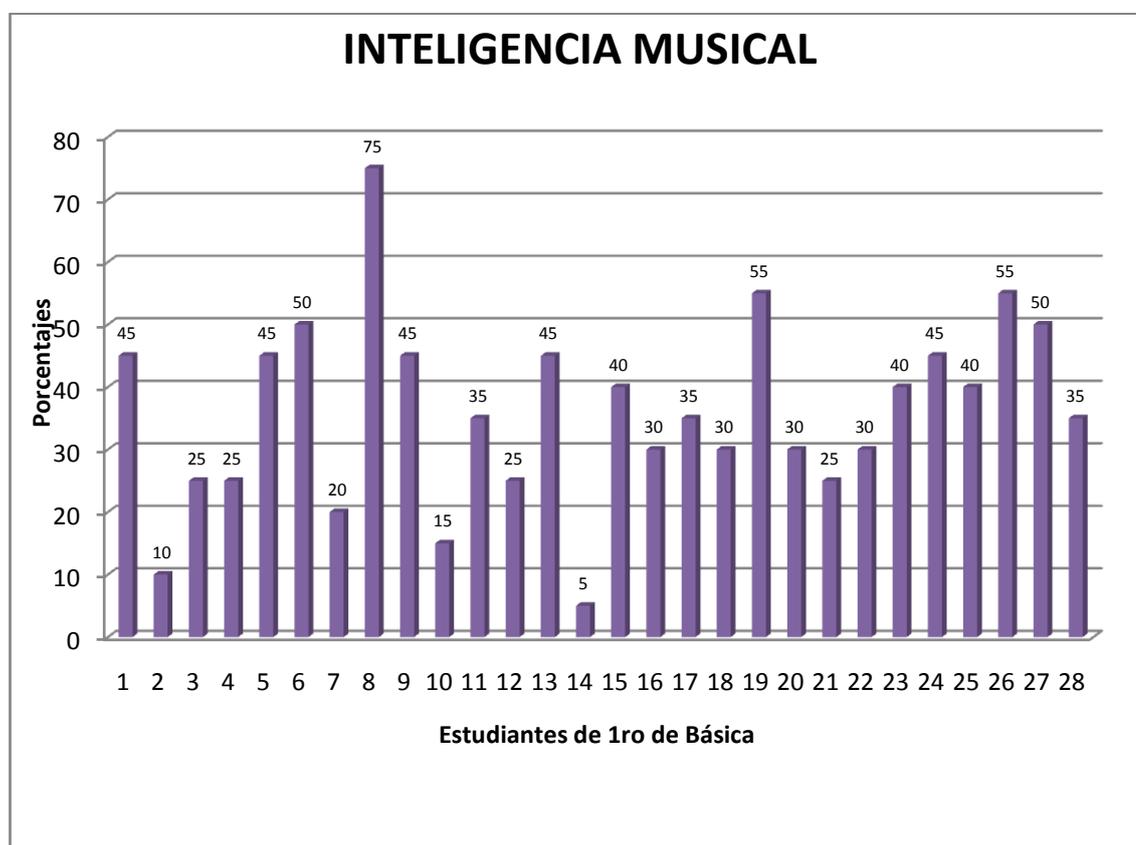
Ilustración 3



Inteligencia Musical:

En cuanto a Inteligencia Musical, que se puede observar en la Ilustración 4, tiene un nivel bastante bajo, pues, el promedio del curso, llega apenas al 36%. Son mucho más desiguales los niveles de desarrollo en cada caso particular, ya que mientras unos superan al menos el 40%, otros, difícilmente llegan al 30%. Solamente en cinco casos se puede observar que la inteligencia musical está sobre el 50% de desarrollo, habiendo uno que se destaca sobre todos los demás.

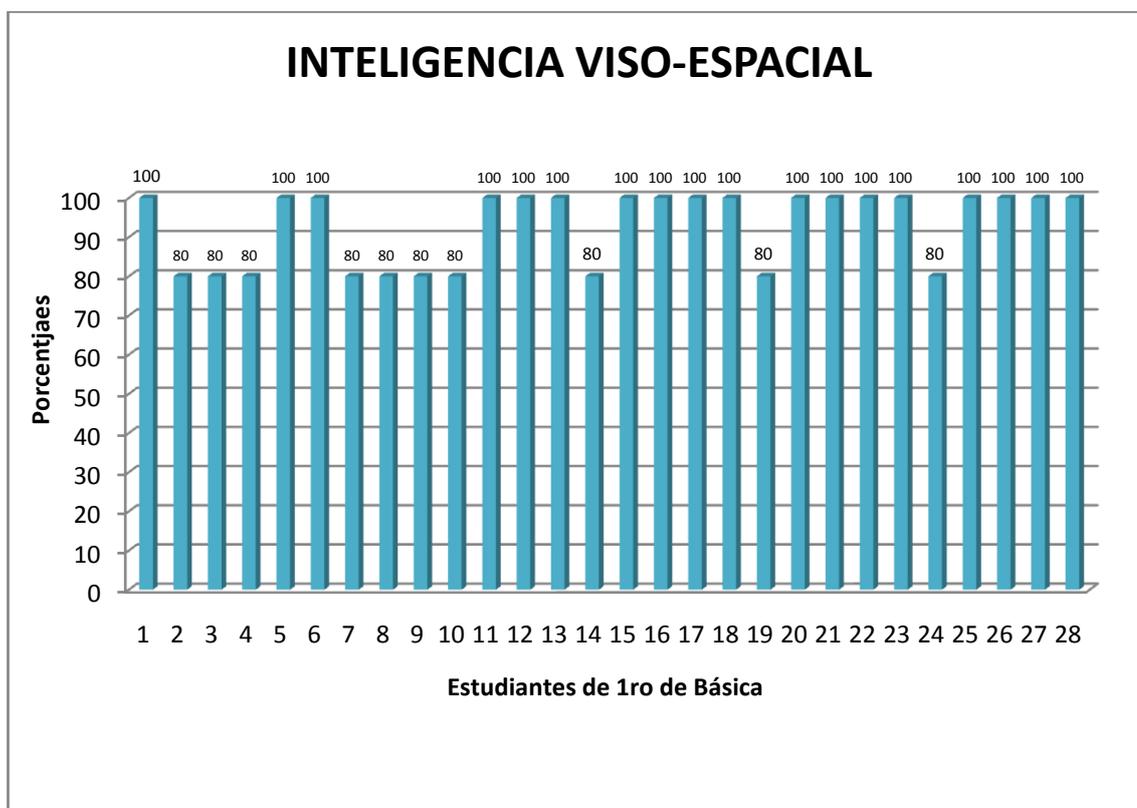
Ilustración 4



Inteligencia Viso-espacial:

En la Ilustración 5 se puede observar como la Inteligencia Viso-espacial, despunta como la mejor desarrollada. Así, se puede observar que todos los estudiantes están sobre el 80%. Nótese además que en la mayoría de casos la población estudiada alcanza el 100% de desarrollo de esta inteligencia. Es así que, en este caso, se tiene un 93% de promedio en conjunto de toda la población.

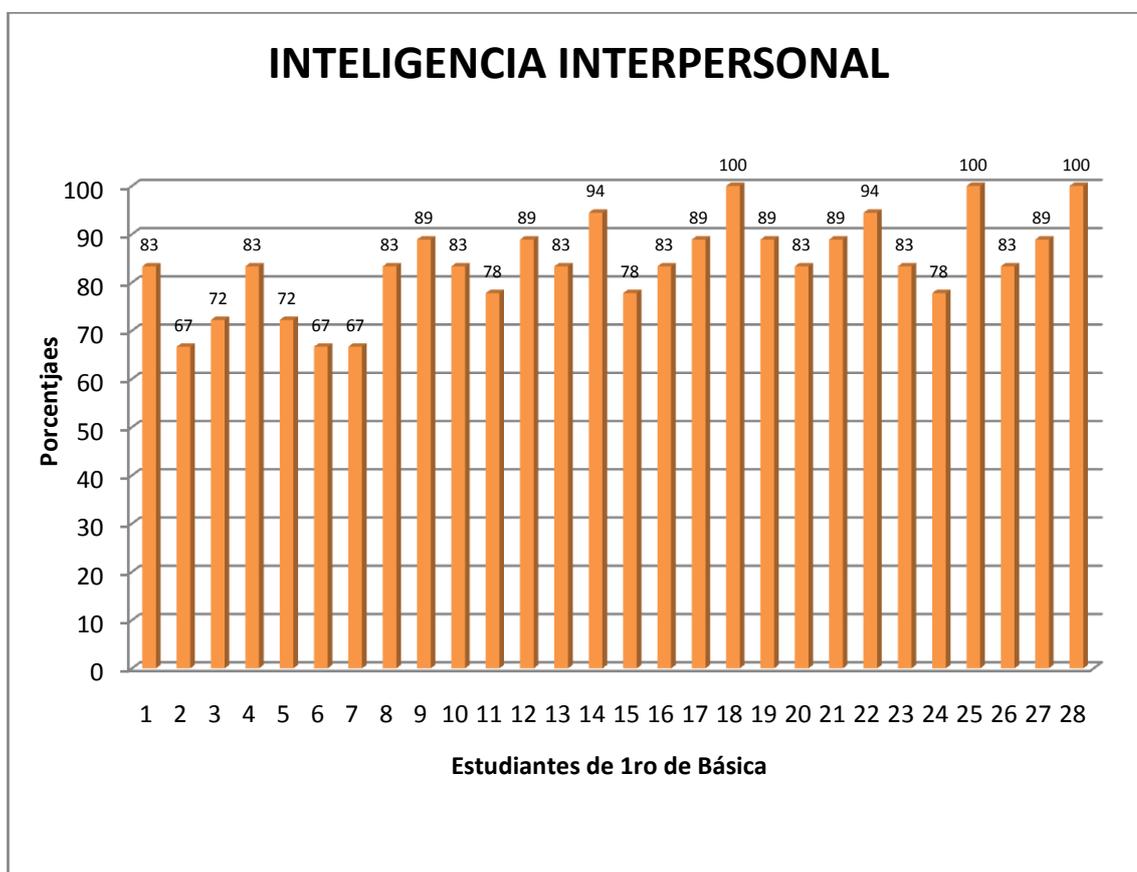
Ilustración 5



Inteligencia Interpersonal:

Las relaciones interpersonales pueden evidenciarse en la Ilustración 6, la misma que tiene un nivel igualmente representativo. Así, la mayoría de casos supera el 80% de desarrollo de la misma. No obstante, sólo 3 estudiantes han desarrollado esta inteligencia en un 100%. Existen, por el contrario, 3 casos en los que esta inteligencia apenas supera el 67% sin llegar al 70%. El desarrollo distintivo del conjunto estudiado, éste llega al 81% que es su promedio.

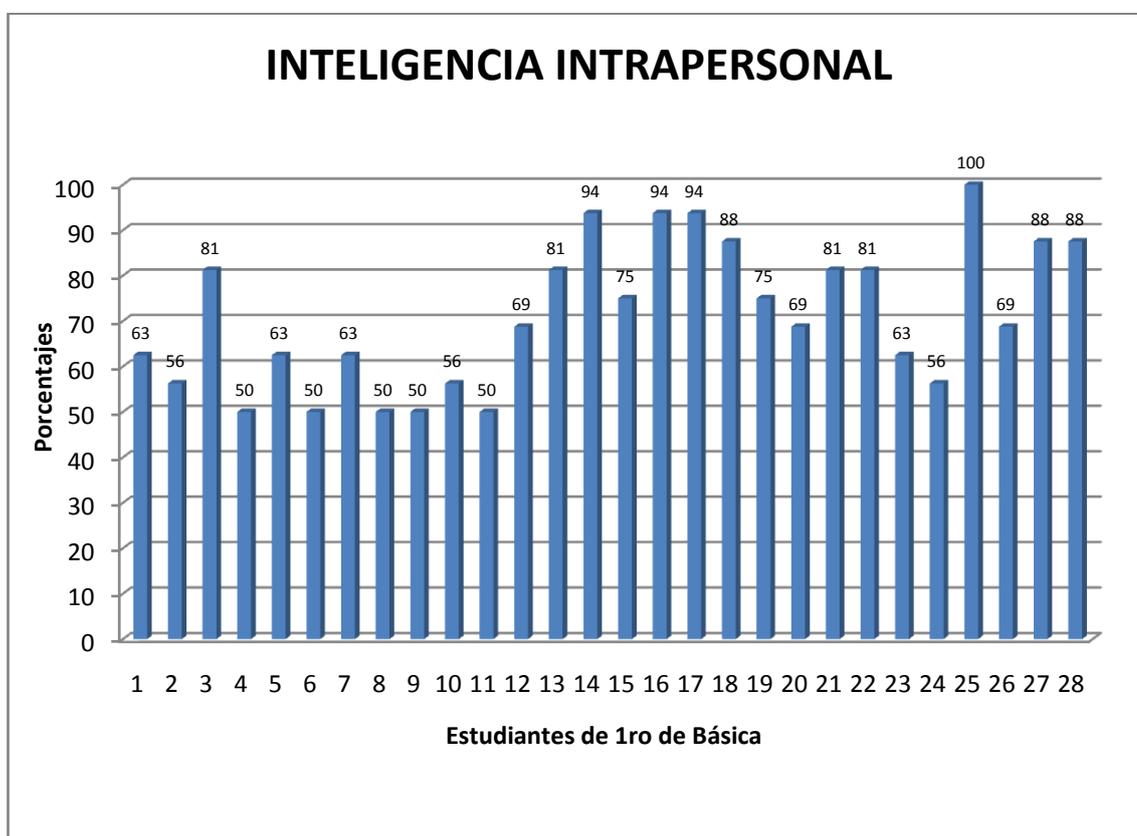
Ilustración 6



Inteligencia Intrapersonal:

Por su parte, la Inteligencia Intrapersonal, que indica el nivel de conocimiento interior de cada uno de los estudiantes, se encuentra en un promedio de 71%. De este modo, según se puede observar en la Ilustración 7, la mayoría de individuos se encuentran sobre el 60%, en 11 de los sujetos estudiados sus porcentajes superan el 80%. Son escasas las situaciones en las que no se llega al 60%. De este modo, se puede apreciar en la Ilustración 7, que los niveles de inteligencia intrapersonal, varían de acuerdo a cada caso.

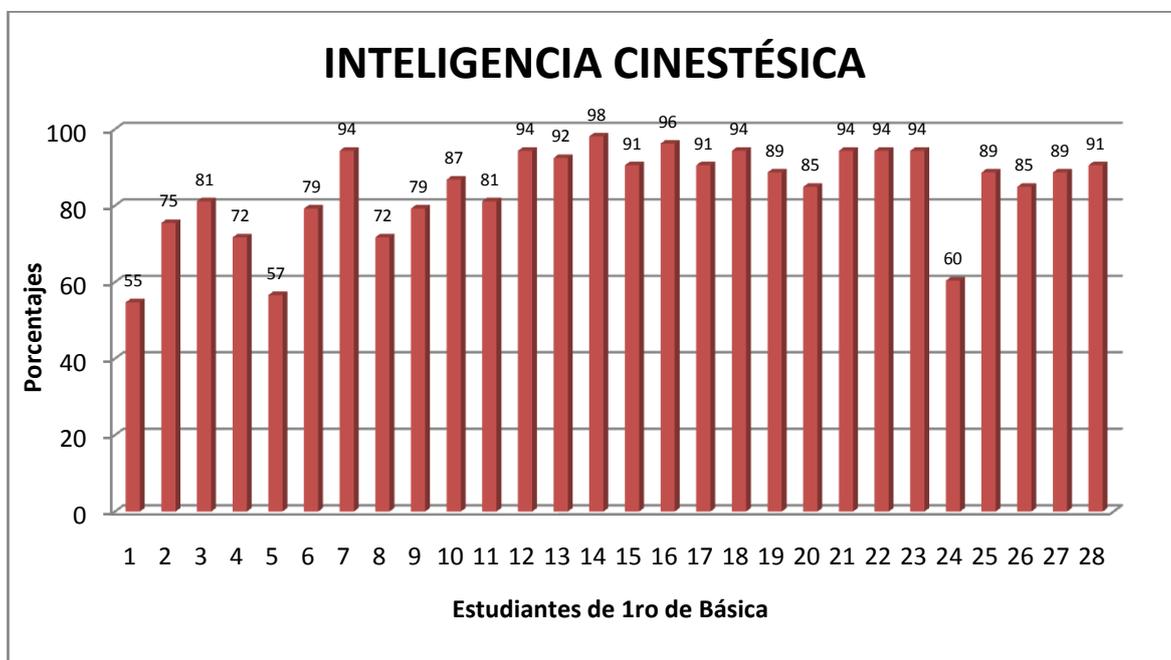
Ilustración 7



Inteligencia Cinestésica:

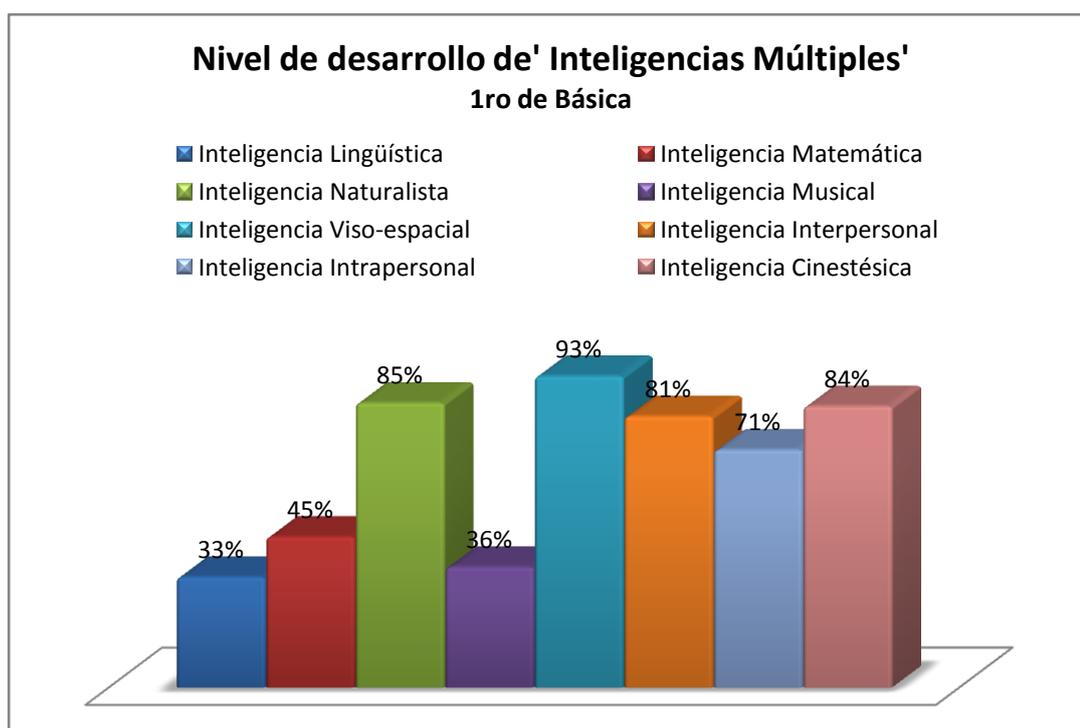
La Inteligencia Cinestésica se encuentra en un 84%. La mayoría, como se puede observar en la Ilustración 8, supera el 80%, lo cual indica que existe un excelente nivel de desarrollo de motricidad fina y motricidad gruesa en los niños y niñas de la Escuela “Huayna Cápac”. Dos son los únicos estudiantes que no llegan al 60% del desarrollo de este tipo de inteligencia.

Ilustración 8



La situación a nivel general:

En la ilustración 9, se puede observar un resumen a nivel general de los cuadros anteriormente expuestos sobre el estado de desarrollo de cada inteligencia. Así, se observa que la inteligencia Viso-espacial es la más se destaca, con un 93%, a la cual, le sigue la Inteligencia Naturalista con un 84%, luego se tiene a la Inteligencia Cinestésica con un 84%. En un nivel no muy distinto, se encuentra la inteligencia Interpersonal pues tiene un 81% de promedio. La inteligencia Intrapersonal, no obstante, desciende a un 71%, ubicándose todavía en un buen nivel. Por el contrario, se debe recalcar que existe un desnivel bastante marcado en relación a la inteligencia Matemática, la misma que llega al 45%, a la que le sigue la inteligencia musical que llega tan solo al 36%, en un porcentaje, igualmente bajo, se tiene a la inteligencia Lingüística que apenas llega al 33%, siendo estas tres últimas las más bajas en la escala estudiada. A nivel general, se puede apreciar la situación del desarrollo de las Inteligencias Múltiples en el Primer Año de Educación Básica de la Escuela Fiscal “Huayna Cápac” como muy desiguales. En promedio todas ellas llegan al 66%, que es la muestra del desarrollo de inteligencias, en el total de la población estudiada.



c. Conclusiones:

- La principal causa por la que no se estimula adecuadamente todas las inteligencias se debe al diseño curricular que maneja el establecimiento educativo.
- Los bajos niveles de las inteligencias musicales, lógico-matemáticas y lingüísticas, al parecer, se deben a que los niños, por primera vez, se encuentran en contacto con estímulos para su desarrollo. Lo cual se debe a que recién se encuentran cursando el Primer Año de Educación General Básica, considerando que el test fue aplicado a los cuatro meses de iniciado el año lectivo, siendo éste el tiempo para el primer contacto formal con estas áreas del conocimiento.
- La situación socio-económica en que viven los niños y niñas estudiados, son precarias, lo cual conlleva algunas dificultades de carácter académico.
- Se lograron determinar los niveles de desarrollo de cada inteligencia, cuyo promedio alcanza al 66%.

- Las inteligencias que no se estimulan en la escuela, como son la inteligencia espacial, la inteligencia corporal-cinestésica, la inteligencia intrapersonal, la interpersonal y la naturalista, excepto la inteligencia musical, son las mejor desarrolladas, por lo que alcanzan un índice del 83%.
- Por su parte, las inteligencias más estimuladas en la escuela, llegan a un 39%, como son las inteligencias lógico-matemática y lingüística.
- La inteligencia lógico-matemática y la lingüística, son las menos desarrolladas, a pesar de ser las que mayores estímulos reciben en la escuela.
- La inteligencia musical, tampoco tiene un mayor desarrollo en la población estudiada, siendo la única que coincide con la falta de estímulos en la escuela, pues las otras, exceptuando a las tres últimas, a pesar de recibir un mínimo de estímulos, se encuentran en niveles muy desarrollados.

d. Recomendaciones:

- Que los profesores identifiquen cuáles son las causas individuales por las que algunos niños no hayan desarrollado lo suficiente algunas inteligencias. Para lo que podrían utilizar los cuadros de calificaciones, encuestas a los padres de familia u otros mecanismos, en los que se debe incluir el Test que en esta investigación se ha utilizado.
- Todos los niños pueden desarrollar las inteligencias, se deben buscar los mecanismos adecuados para estimular las inteligencias que no estuvieren, a criterio de los docentes, lo suficientemente desarrolladas.
- Que se continúen realizando investigaciones sobre este tema, y que los resultados de las mismas se hagan conocer a la población estudiada.
- Un mecanismo adecuado para estimular correctamente todas las inteligencias, sería la utilización de los rincones. De tal manera, se podría mejorar las inteligencias que están bajas, en el caso concreto de la Escuela Fiscal “Huayna Cápac”, utilizando ‘El rincón de las palabras y la biblioteca’, ‘El rincón de las matemáticas’ y el ‘Rincón de la música’.

- Finalmente, los otros rincones podrían contribuir al mantenimiento y desarrollo de las otras inteligencias, como son ‘El rincón del juego simbólico’, ‘El rincón de la plástica’, ‘El rincón de las experiencias’, ‘El rincón de las construcciones’ y ‘El rincón de la computadora’.

BIBLIOGRAFÍA

Libros:

- ANTUNES, Celso. *“Las Inteligencias Múltiples, cómo estimularlas y desarrollarlas”*. Madrid, Alfaomega, 2000.
- ARMSTRONG, Thomas. *Las Inteligencias Múltiples en el aula*. Virginia, Manantial, 1999.
- ARMSTRONG, Thomas. *“Las Inteligencias Múltiples en el salón de clase”*. Virginia, ASCD, 1995.
- BARON, Robert A.; *“Diferencias individuales: Inteligencia, género”* en *“Fundamentos de Psicología”*; Pearson Educación; México; 1995; 3ª ed.
- EZEQUIEL, Ander- Egg. *Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples*, 1ra. Ed. Rosario: Homo Sapiens ediciones. 2006.
- GARDNER, Howard & BLYTHE, Tina; *“Una escuela del futuro”* en: *“Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica”*; Paidós; Barcelona; 1995.
- GARDNER, Howard & WALTERS, Joseph; *“Preguntas y respuestas acerca de la teoría de las inteligencias múltiples”* en: *“Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica”*; Paidós; Barcelona; 1995.

- GARDNER, Howard & WALTERS, Joseph; *“Una versión madurada”* en *“Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica”*; Paidós; Barcelona; 1995, 32ªEd.
- GARDNER, Howard; *“Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad”*; Paidós; Barcelona, 1987.
- GARDNER, Howard; *“Estructuras de la mente: La teoría de las múltiples inteligencias”*; F.C.E., México, 1987.
- LEVINE, Mel; *“Mentes diferentes, aprendizajes diferentes”*; Paidós; Barcelona; 2003.
- ORTIZ, Elena María; *“Inteligencias múltiples en la educación de la persona”*; Editorial Bonum; Buenos Aires; 1999.
- PERALTA, María Victoria. *Innovaciones Curriculares en la Educación Infantil*. Chile. 2008.
- PUEYO, Antonio Andrés; *“Inteligencia y cognición”*; Barcelona; Paidós; 1996.
- QUIZHPE, Arturo. *Mi Nombre es Hoy*. Facultad de Ciencias Médicas de Cuenca. Ecuador. 1998.
- SCHNEIDER, Sandra. *Las inteligencias múltiples y el desarrollo personal*, Realizado y editado en Argentina, impreso en Colombia, (2007-2008).
- SPEARMAN, C. E.; *“Las habilidades del hombre”* en: BARON, Robert A.; *“Fundamentos de Psicología”*; Pearson Educación; México; 1995; 3ª ed.
- STENBERG, Robert, *“Inteligencia Humana”*; Paidós, España, 1982.
- STERNBERG, R. J. & O` HARA, LINDA; *“Creatividad e inteligencia”*; CIC (Cuadernos de Información y Comunicación; Madrid; 2005.
- STERNBERG, R. J.; *“La teoría triádica de la inteligencia: comprender el autogobierno mental”*; en: PUEYO, Antonio Andrés; *“Inteligencia y cognición”*; Barcelona; Paidós; 1996.
- THURSTONE, E. L.; *“Primary mental abilities”*; en: BARON, Robert A.; *“Fundamentos de Psicología”*; Pearson Educación; México; 1995; 3ª ed.
- VÉLEZ CALVO, Ximena y DÁVILA PONTÓN, Yolanda; *“Listado de objetivos según las inteligencias múltiples”*; Universidad del Azuay; Cuenca, 2006.

Páginas de Internet:

- ALVARADO, María Teresa. “Rincones del aula” 15/04/1999 [última actualización]
<http://www.educacion.8m.com/41599.html> (10/01/2010) 18:35 pm
- ANÓNIMO. “Etimología de Inteligencia” (21/01/2010) [última actualización]
<http://etimologias.dechile.net/?inteligencia> (21/01/2010) 17:00pm
- CALDERÓN, Gabriel. “Etimología de inteligencia”
<http://etimologias.dechile.net/?inteligencia> (20/01/2010) 13:15 pm
- DEMBILIO, Maité, “Los rincones en educación infantil” en
www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca
Generalitat de Catalunya Departament d'Educació - Xarxa Telemàtica Educativa
Catalunya. “Los rincones” <http://www.xtec.es/~ragusti/racons/cracons.htm>
(18/11/2009) 20:40pm
- HERRERA, Janeth, “*Desarrollo de rincones en el aula*” en:
<http://www.edufuturo.com/educacion.php?c=4265>
- MARTÍN, Josefa; “Organización y funcionamiento de rincones en educación infantil”
en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/JOSEFA_MARTI_N_1.pdf
- PUJOL, María Antonia, “*Los rincones: una forma de organizar el aula.*” en:
http://www.educrea.cl/documentacion/articulos/educacion_parvularia/02_rincones_forma_organizar_aula.html

ANEXO

Test aplicado en los niños de Primer Año de Educación Básica de la Escuela
Fiscal Huayna Cápac.

