



TITULO

**“PSICOPEDAGOGÍA E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:
REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA –APRENDIZAJE, EN ESCUELA SECUNDARIA”**

Tesina para ser presentada para acceder al título de Grado de la Carrera de:

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA –
Ciclo de Complementación Curricular-IX Cohorte**

Autoras

-Mannoni Clara Liliana – DNI 25.741.800

-Tartaglia Andrea Verónica-DNI 24.503050

Directora

-Lic. María Paula Laffon

Fecha de Presentación:

01/09/2023

Ciudad de Rosario – Santa Fé

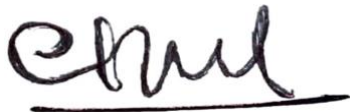
Argentina

Año 2023

**“PSICOPEDAGOGÍA E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:
REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA –APRENDIZAJE, EN ESCUELA SECUNDARIA”**

FIRMA AUTORAS

Mannoni Clara Liliana

Handwritten signature of Mannoni Clara Liliana in black ink, featuring a stylized 'C' and 'L'.

Tartaglia Andrea Verónica

Handwritten signature of Tartaglia Andrea Verónica in black ink, featuring a stylized 'A' and 'V'.

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias, quienes nos impulsan a superarnos cada día y nos ayudan a sobreponernos en momentos difíciles. Gracias por creer y confiar en nosotras, gracias por los consejos, por la paciencia, por las palabras de aliento que fueron nuestro sostén.

Gracias a los seres queridos por el apoyo incondicional en este camino de tanto aprendizaje.

Agradecemos de igual manera a nuestra tutora Licenciada María Paula Laffon, por guiarnos en la realización de nuestro trabajo, por el acompañamiento y los conocimientos adquiridos a lo largo de nuestra investigación, que fue arduo y con algunas dificultades que logramos superar, mediante sugerencias y saberes.

1-RESUMEN

. La presente investigación se propone conocer las representaciones de los docentes acerca de las Inteligencias Múltiples y su aplicación en los procesos de enseñanza aprendizaje en una escuela secundaria. Para poder realizarla, se recurre a un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas individuales a 10 docentes de una institución de Educación secundaria de Tucumán, en la que se llevó a cabo la misma. Luego de la mencionada instancia se puso en marcha el análisis de datos bajo un criterio temático para la separación de categorías construidas y mediante un proceso deductivo para las unidades de contenidos. Entre los principales resultados se constatan representaciones que los docentes tienen acerca de sus propios conocimientos y prácticas, sobre el conocimiento de la Teoría de las Inteligencias Múltiples y sus aplicaciones en el aula, haciendo foco en qué entienden por “Inteligencias Múltiples”, cómo conciben su potencial e implementación, en qué espacios curriculares y las actividades que pueden aplicarse como metodología de eficacia variable. Además, agregan que las inteligencias que en la escuela priman son la lingüística y la lógico matemática. Con respecto a las modalidades de enseñanza- aprendizaje, las respuestas de los docentes que participaron del trabajo de investigación expresaron, en su mayoría, sí tener conocimiento sobre este tema y mencionaron utilizar varias formas de enseñar utilizando múltiples recursos y estrategias para transmitir los conocimientos propuestos en la currícula. Para finalizar agregamos que la Teoría de las Inteligencias Múltiples, los resultados aportaron que resulta útil en el ámbito educativo, en lo que refiere al proceso de construcción de conocimiento y en la orientación del trabajo hacia las habilidades, necesidades e intereses de cada alumno o alumna, empleando el uso de diferentes estrategias, didácticas, recursos para desarrollar lo planificado por los docentes

Palabras Claves: Psicopedagogía-Inteligencias Múltiples-Representaciones Docentes-Enseñanza -Aprendizaje.

Índice general

| | |
|--|----|
| 1-Introducción..... | 4 |
| 2-Capítulo I..... | 10 |
| 2.1. Marco teórico..... | 10 |
| 2.2. Hacia un concepto de inteligencia | 10 |
| 2.3. De la inteligencia a las Inteligencias Múltiples..... | 13 |
| 2.4. Representaciones de los docentes..... | 18 |
| 2.5. Proceso de Enseñanza..... | 19 |
| 2.6. Proceso de Aprendizaje..... | 20 |
| 2.7. Psicopedagogía: breve conceptualización | 24 |
| 2.8 psicopedagogía e inteligencias múltiples..... | 25 |
| 3- Capitulo II..... | 27 |
| 3.1. Metodología..... | 27 |
| 3.1.1-. Objetivos..... | 27 |
| 3.1.2. Objetivo general..... | 27 |
| 3.1.2. Objetivos específicos..... | 27 |
| 3.2. Enfoque Metodológico..... | 27 |
| 3.3. Diseño y Alcance..... | 28 |
| 3.4. Participantes..... | 29 |
| 3.5. Instrumentos de recolección de datos..... | 29 |
| 3.5.1. Entrevista Semiestructurada | 29 |
| 3.6. Procedimientos..... | 31 |
| 3.7. Análisis de datos..... | 31 |
| 4- Capitulo III..... | 33 |
| 4.1. Resultados..... | 33 |
| 4.1.1. Desarrollo de las Categorías..... | 34 |
| 5-Conclusiones..... | 41 |
| 6-Referencias Bibliográficas..... | 44 |
| 7- Anexo..... | 47 |
| 7.1. Cuestionario..... | 47 |
| 7.2. Consentimiento informado..... | 49 |

8. Curriculum Vitae.....50

1-INTRODUCCIÓN

Las primeras investigaciones realizadas sobre la inteligencia la consideraban como una capacidad innata, o heredada del individuo. La Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner.1995) ha generado un vuelco en las representaciones que la comunidad científica y los propios docentes poseen acerca de la Inteligencia.

Actualmente, las instituciones educativas y sus docentes se encuentran frente al desafío de reafirmar y profundizar las acciones tendientes a garantizar para todos los niños, adolescentes y jóvenes una trayectoria escolar continua, completa y con aprendizajes de calidad que les permitan participar activa y plenamente de la vida en sociedad. Esto implica renovar el debate social sobre la finalidad formativa de la escuela, y los métodos y prácticas pedagógicas a implementar sobre un conjunto de personas que constituyen subjetividades particulares, específicas, únicas.

En respuesta a la diversidad intelectual se apuesta por una escuela atenta a las características individuales del alumno, basada en un modelo abierto y flexible frente a cualquier realidad educativa. Estos modelos, se aplican en numerosas instituciones educativas con resultados positivos. Es en este campo, donde las Inteligencias Múltiples pueden cumplir un rol metodológico esencial para resolver algunos desafíos pedagógicos.

La presente investigación se efectuó con el objetivo general de conocer las representaciones de los docentes acerca de las inteligencias múltiples y su aplicación en los procesos de enseñanza aprendizaje en escuela secundaria. La idea es conocer en qué consisten las representaciones e imaginarios que circulan entre los docentes de la Institución objeto de estudio, acerca de qué son las inteligencias múltiples, qué potencial tienen como herramienta metodológica capaz de atender a la diversidad de subjetividades que constituyen los alumnos en las instituciones escolares en la actualidad, de qué manera pueden aplicarse y en qué espacios escolares.

El interés por la temática procede de diversas observaciones hechas en el ámbito escolar, que muestran conocimientos confusos sobre la Teoría de las

Inteligencias Múltiples, así como la creencia generalizada –en algunos casos errada, en otros no- de que se las está abordando en la práctica áulica.

Este trabajo de investigación organiza su texto en función de brindar al lector un conocimiento de las herramientas teórico metodológicas que enmarcan la problemática y el análisis de los resultados del proceso de recolección de datos, a la luz del abordaje teórico desarrollado.

Con el fin de identificar, analizar y evaluar las representaciones que poseen los docentes de la escuela acerca de las inteligencias múltiples como estrategia de enseñanza y aprendizaje, se aborda primeramente un conjunto de aproximaciones teóricas que buscan establecer la necesidad de apelar a nuevas miradas metodológicas con el fin de responder a las exigencias actuales vinculadas a la nueva sociedad y las nuevas características de los educandos. A continuación, se ofrece un marco conceptual que establece la definición y orígenes de las “Representaciones”, y el concepto de “Inteligencia” e “inteligencias múltiples” a través del tiempo en diferentes paradigmas científicos.

Luego de esclarecer la metodología y presentar la población muestral sobre la que se aplicarán los instrumentos de recolección de datos, se presentan los resultados en sí de la investigación, en términos de Representaciones que tienen los docentes sobre las Inteligencias Múltiples (qué son, en qué consiste la teoría de Gardner y cuáles son los potenciales aportes de la misma en el proceso de enseñanza aprendizaje), poniendo el foco inmediatamente en la percepción que los docentes tienen en relación a la aplicación de esta teoría como estrategia metodológica. En este punto, se agrupa la información obtenida en torno de categorías y subcategorías que permiten desglosar esas representaciones o conjuntos de creencias y prácticas basadas en una concepción del mundo propia de cada individuo según sus experiencias, formación, etc.

En vistas de lo anteriormente expuesto, el presente escrito busca conocer cuáles son y en qué consisten las Representaciones que tienen los docentes de la institución seleccionada acerca de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, como nueva forma de comprender la inteligencia y de analizar las características intelectuales de los alumnos atendiendo a su diversidad; como herramienta pedagógica de primera mano e integradora de la metodología docente para el

proceso de enseñanza y aprendizaje y como directriz orientadora de las prácticas pedagógicas que generan las actividades áulicas. Todo ello, implica conocer la formación docente respecto de la cuestión, ya que la experiencia, formación académica y el propio proceso de socialización de los actores sociales inciden en la construcción de las “Representaciones Sociales” como formas de concebir tanto el mundo circundante como las situaciones vividas, que se naturalizan y se reproducen en forma casi inconsciente y de manera constante. (CHARTIER1992). Enunciadas en orden jerárquico, las preguntas serían:

- ¿Cuáles son las representaciones docentes de la escuela secundaria acerca de las Inteligencias Múltiples en el proceso de enseñanza - aprendizaje?
- ¿Cómo inciden esas representaciones en la aplicación de la Teoría de las inteligencias múltiples en los procesos de enseñanza aprendizaje
- ¿Qué herramientas poseen los docentes para la aplicación de las Inteligencias Múltiples en los procesos de enseñanza aprendizaje?

Desde los organismos gubernamentales, las directrices curriculares y conceptuales, proponen acompañar y sostener las trayectorias escolares. En consecuencia, se han desarrollado teorías y modelos explicativos sobre el fracaso escolar que toman uno de los elementos del complejo proceso de escolarización y como superación de las propuestas y explicaciones que se centraban en el alumno y el organismo como la fuente o el origen de tal fracaso, surgen nuevas percepciones del hecho educativo que involucran el contexto de la acción pedagógica, las metodologías diferenciales para cada sujeto, el diseño metodológico basado en el respeto de las diferencias y –en particular desde finales del siglo XX- la percepción de la Inteligencia en términos de “inteligencias individuales y diferenciadas” como talentos desarrollados distintivamente por las personas en función de su experiencia, formación, visión del mundo, etc.

Flavia Terigi (2011) sostiene -al respecto- una conceptualización distinta del trabajo docente que destaca la complejidad del oficio, su carácter político y su naturaleza institucional y colectiva. Para Terigi, la educación constituye un derecho, lo que supone entender a la escuela como uno de los ámbitos sociales donde la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones

jóvenes, un ámbito que debe ser disputado y puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura – en tanto bien público - y del respecto de la otredad que el estado debe garantizar. La educación así concebida, supone además que el trabajo docente es una actividad social, colectiva y profundamente transformadora. En otras palabras, el docente y la Institución escolar actúan sobre diferencias que no pueden ser eludidas, sino que deben respetarse y trabajarse en forma particular, y es en este punto donde las Inteligencias Múltiples pueden constituir herramientas capaces de brindar la posibilidad de trabajar sobre “los talentos”, los ámbitos de interés, los espacios y las realidades específicas

Ahora bien, la formación docente continua es una realidad necesidad que se inserta sobre una compleja realidad socio económica y cultural, y que – aunque ha ido en crecimiento gracias a las políticas públicas y las propias necesidades pedagógicas en los últimos años- no constituye la regla común al menos en el campo del conocimiento sobre la Teoría de las Inteligencias Múltiples. La práctica docente ha tendido en algunos casos a anquilosarse, deteniéndose en la búsqueda de resultados más que en el diseño de procesos, la puesta en vigor de actividades repetitivas, híbridas, concebidas sin un conocimiento de los fundamentos teóricos que les han dado lugar, lo cual puede haber afectado la representación que los docentes han construido en su quehacer diario acerca de las nuevas metodologías y –entre ellas – las inteligencias múltiples. Estas consideraciones hacen pertinente y necesaria una revisión de las representaciones de los docentes acerca de una herramienta metodológica como las Inteligencias Múltiples, con el fin de evaluar necesidades formativas, fomentar progresos en las metodologías de aplicación que atiendan a las necesidades pedagógicas situadas, favorecer la realización profesional de los docentes y fortalecer las trayectorias pedagógicas estudiantiles en el contexto contemporáneo.

En definitiva, el objetivo formativo de las instituciones escolares a partir de las nuevas miradas en Ciencias de la Educación, implica replantear las metodologías de enseñanza a la luz de nuevos descubrimientos y teorías que permitan poner en foco en el alumno y su trayectoria escolar, más que en el

contenido o la función docente, aunque para tal objetivo, es indispensable un replanteo crítico del docente acerca de sus propias estrategias de acción pedagógica. Es lícito entonces preguntarse de qué manera se representan los docentes sus propias acciones y metodologías potencialmente útiles, -entre ellas las Inteligencias múltiples-, como entienden su rol y qué representaciones construyen acerca de las nuevas y viejas metodologías de enseñanza, en este caso particular, acerca del abordaje de las Inteligencias Múltiples en tanto estrategia pedagógica.

Para finalizar, teniendo en cuenta el propósito de este trabajo de investigación, se ha orientado la búsqueda de antecedentes en torno de la cuestión de las representaciones que los docentes poseen acerca de lo que son las Inteligencias Múltiples, y cuál es su potencial como estrategia metodológica. A continuación, se mencionan:

Fonseca (2019), analiza la percepción que tienen los docentes acerca de las Inteligencias Múltiples y su importancia del proceso enseñanza aprendizaje, trabajando sobre una población muestral de cuatro docentes, sobre los que aplica como instrumentos de recolección de datos una serie de entrevistas. Las principales conclusiones del trabajo muestran que los docentes conocen las Inteligencias Múltiples, tienen las estrategias para estimularlas y poseen una percepción ambigua de los resultados obtenidos. También se pudo revelar que los docentes son rutinarios y monótonos al aplicar las estrategias para estimular las inteligencias múltiples.

García Alarcón, Graciela (2005), explora las concepciones de "Inteligencias" en alumnos y docentes en una escuela secundaria pública de Toluca, México, aplicando entrevistas y observación para la recolección de datos; sobre una población compuesta de alumnos y docentes. El trabajo concluye que el concepto que tienen de "Inteligencia" difiere del que es propio de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, siendo necesario replantear dicha noción entre los docentes y alumnos, de quienes dependen – en buena medida- objetivos y estrategias que se llevan adelante.

Belkis Guzmán, (2005), busca diseñar una propuesta de capacitación para la inclusión de las Inteligencias Múltiples en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, en estudiantes la UPEL- IPC. Luego de realizar entrevistas y observaciones, sobre 14 docentes y 50 alumnos, se concluye que no todos los docentes tienen conocimiento acerca de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, por lo que no las implementan como estrategias para favorecer el proceso de enseñanza -aprendizaje. En cuanto a los alumnos la mayoría, desconoce la cuestión.

Finalmente, Pineda Valbuena (2017) busca indagar acerca de la existencia (o no) de preconceptos entre los docentes, referentes a las Inteligencias Múltiples. La autora trabaja sobre una población de 13 docentes, mediante entrevistas, observación y registro de documentación. En cuanto a las conclusiones, Pineda observa que pocos docentes tuvieron claridad sobre su definición, aunque al explicarles sobre las teorías de las Inteligencias Múltiples, advirtieron su valor académico, como estrategia efectiva para mejorar el desempeño estudiantil en todas las áreas y en su desarrollo.

2-CAPÍTULO I

2.1-MARCO TEÓRICO

2.1.1- Hacia un concepto de inteligencia

Para posicionar los paradigmas actuales el presente escrito, ha sido necesario efectuar una revisión que permita la comprensión del sentido del mismo, esto es, arrojar luz sobre las representaciones que los docentes poseen de su propia práctica profesional en cuanto a la utilización de potenciales metodologías situadas en contexto y centradas en la atención a las subjetividades que representa cada uno de los educandos. Enseguida, fue pertinente abordar los conceptos vinculados a las Representaciones docentes de sus prácticas, de la Inteligencia, las Inteligencias Múltiples, todo ello vinculado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la psicopedagogía.

Dentro de los actuales paradigmas en educación, el Constructivismo es una teoría asigna importancia a la dimensión histórica, social y cultural de la persona, estableciendo un vínculo con su desarrollo. Vygotsky (1999) plantea que nuestra esencia humana está vinculada con nuestro entorno: ambiente y personas que lo componen. Mediante la internalización de actividades socialmente arraigadas se construye la base del “salto desde el comportamiento animal al humano”, un rasgo distintivo de la psicología humana. En el proceso de internalización la persona se apropia de instrumentos cognitivos en su medio sociocultural, reconstruyéndolos personalmente, con más facilidad de se realiza en colaboración con otros. (Coll, C. & otros. 1999).

La construcción de significados propia del aprendizaje significativo, y, consecuentemente, la adopción de un enfoque profundo, relacionado con la motivación intrínseca, implica que el docente debe favorecer el dominio de procedimientos, la asunción de actitudes y la comprensión de determinados conceptos, pero también generar sentimientos de competencia, autoestima y de respeto hacia uno mismo en el sentido más amplio. En este sentido, Coll, C. & otros (1999), destacan la impronta del “autoconcepto” en tanto formador de una autoestima positiva o negativa de acuerdo a las experiencias personales, en el plano áulico para cada uno de los alumnos. En otras palabras, los alumnos pueden percibir que los resultados que obtienen en la escuela son atribuibles a

características internas (estables o variables), como la capacidad o el esfuerzo, o, al contrario, atribuirlos a causas externas poco predecibles y escasamente controlables, como la naturaleza de la tarea, la opinión que de ellos posee el profesor, la suerte, etc. Esto nos indica que el “autoconcepto”, es construido socialmente, e influye en la construcción de conocimientos significativos.

Sin embargo, Flavia Terigi (2011) sostiene una conceptualización distinta del trabajo docente, destaca la complejidad del oficio, su carácter político y su naturaleza institucional y colectiva. Para Terigi, la educación constituye un derecho, lo que supone entender a la escuela como uno de los ámbitos sociales donde la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes, un ámbito que debe ser disputado y puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura – en tanto bien público - y del respecto de la otredad que el estado debe garantizar. La educación así concebida, supone además que el trabajo docente es una actividad social, colectiva y profundamente transformadora (Terigi, 2011). De esta manera, de acuerdo a las necesidades actuales y a las nuevas miradas en relación al trabajo docente y al proceso complejo de enseñanza aprendizaje, se enmarcan sin duda en los lineamientos de las teorías de Freire acerca de la utilidad y función de la educación. (Freire, 1970).

Estas consideraciones introducen la reflexión en la cuestión de la licitud de la apropiación por parte de los docentes de diversas metodologías –entre ellas las Inteligencias Múltiples-, en actualización constante, en pos de la atención situada –no sólo en contexto y eje temporal- sino también en las particularidades del individuo, teniendo como centro del proceso de enseñanza – aprendizaje al alumno y brindando especial atención al ambiente formativo en el cuál este se desarrolla.

Ahora bien, las ciencias de la Educación y de la Salud, han elaborado en el tiempo diferentes conceptos de Inteligencia, entendida como una capacidad inherente a ciertos seres humanos en grados variables, distintiva de los mismos y potencialmente favorable al desarrollo cognitivo a través de los procesos educativos.

En primer lugar, Brocca (1824-1880), llevó a cabo su investigación mediante estudios en donde media la dimensión craneal estudiaba sus características y llegó a descubrir el área del cerebro responsable del lenguaje.

Desde la psicología moderna Francis Galton (1909) pudo introducir el concepto de inteligencia en ese campo, describiéndola como una aptitud general superior que supone un grupo de aptitudes especiales. Galton decía que se podía diferenciar a los individuos por la multiplicidad de sus capacidades.

Por otro lado, Alfred Binet y Theodore Simon entre los años 1905 y 1911 desarrollaron un método para medir las capacidades cognitivas en niños con dificultades de aprendizaje. Más tarde en el año 1921 Thorndike durante un simposio sobre el significado de inteligencia dijo que es el poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad o el hecho.

Por su parte, Spearman (1927) afirma que la inteligencia está compuesta por varios factores, entre ellos un factor general hereditario que tiene que ver con la conducta humana y un factor especial que es la habilidad del sujeto frente a una tarea determinada. Ambos factores, según este autor, tendrían una localización concreta en el cerebro.

En los años 60 las definiciones de inteligencia eran tantas que se clasificaron en 3 grupos según sus características:

- Las definiciones **biológicas**, que consideran la inteligencia como la capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
- Las **operativas**, que son las que se definen como “aquello que es medido en las pruebas de inteligencia”.
- Y finalmente las **psicológicas**, en las que la inteligencia es considerada una capacidad cognitiva, de aprendizaje y de relación.

En el ámbito de la psicología las definiciones del concepto de inteligencia se han elaborado desde distintas perspectivas:

A. **La psicología experimental**, que se ocupa del pensamiento y de la solución de problemas.

B. **La psicología diferencial**, que tiene carácter psicométrico y que trata de medir y explicar las diferencias entre las personas.

C. **La psicología genética**, que estudia los procesos de constitución y desarrollo del ser humano.

Años más tarde Jean Piaget (1973) focaliza su investigación sobre la inteligencia desde el desarrollo cognitivo tomando como base las etapas evolutivas para analizar el desarrollo del conocimiento mediante estructuras organizativas.

En suma, puede afirmarse que desde la década del 60 a las definiciones de inteligencia la concebían como una “capacidad”, clasificándola de acuerdo a sus características, a través de definiciones biológicas, definiciones operativas, definiciones psicológicas. el concepto de inteligencia se fue elaborando desde diferentes perspectivas, desde la psicología experimental, la psicología diferencial, la psicología genética.

2.1.2-Nuevos conceptos: de la inteligencia a las Inteligencias Múltiples

Con la fuerza adquirida en los años setenta por la psicología cognitiva, comienza a cuestionarse la concepción sobre la inteligencia y su naturaleza, apartándose del análisis factorial como producto de las medidas psicométricas. Entre los autores que destacan en su contribución para el mejoramiento del potencial humano, repercutiendo a nivel de reformas educativas, empresariales, clínicas y sociales, destacan aquellos sucesores de la escuela de Vygotsky, quienes postulan teorías afines a la modificabilidad cognitiva estructural y acción mediadora sobre el individuo.

En efecto, Robert Sternberg propone un modelo integrativo entre la inteligencia y el pensamiento en su contexto social; y los autores Daniel Goleman y Antonio Damasio sostienen que las emociones afectan las habilidades cognitivas del ser humano. (1994)

El año 1979 puede ser señalado como el punto de partida para la concepción de la teoría de las inteligencias múltiples, pues desde entonces Howard Gardner junto a varios colegas de la universidad de Harvard, por pedido de un grupo filantrópico holandés, comienzan una investigación sobre el

potencial humano que da lugar a la cristalización de lo que será la Teoría de las Inteligencias múltiples. (Gardner, 1983)

Es por ello que se puede afirmar que, desde fines del siglo XX, se dieron a conocer otras teorías acerca de la inteligencia, su significado, clasificación y formas de funcionamiento en el organismo humano. Entre ellas, la Teoría de las Investigaciones de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), consideró que no hay una única inteligencia, sino que existen varias inteligencias que se encuentran en diferentes zonas del cerebro humano, y cada una de ellas nunca existe aisladamente de las otras pero que trabajan en forma conjunta. En esta teoría el autor propone siete tipos de inteligencia: inteligencia lingüística, inteligencia lógico matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal -cinestésica, inteligencia naturalista, inteligencia intra personal e inteligencia interpersonal. Estos tipos de inteligencia, se combinan en la persona humana de diferentes maneras dando lugar a caracteres peculiares del individuo, gustos, habilidades, potencialidades. El desarrollo de cada una de ellas, se vincula a procesos de estimulación que pueden ser provistos por el ambiente, los procesos que hoy llamamos Socialización primaria y secundaria y estímulos de diversas procedencias.

A continuación, se detallan los tipos de inteligencias:

A) Inteligencia Lingüística

Los alumnos que destacan en esta inteligencia suelen presentar las siguientes características: la comprensión, la expresión oral, facilidad para el aprendizaje de otros idiomas, buena expresión escrita y un nivel considerablemente bueno de lectura. Para estimular la inteligencia lingüística podemos recurrir a la realización de lecturas en voz alta, grabaciones de la propia palabra, y la utilización del lenguaje escrito a través de distintas formas de ejecución (redacciones, completar fichas, sopas de letras...).

B) Inteligencia lógico-matemática

Por medio de esta inteligencia podremos realizar cálculos, usando los números de forma efectiva y además nos permite razonar de forma adecuada.

Si tenemos en cuenta a H. Gardner, D.H. Feldman y M. Krechevsky (1998) a través del Proyecto Spectrum, las características en alumnos con buen nivel en esta inteligencia son: les gusta la cuantificación, el descubrimiento de relaciones numéricas, el cálculo y tienen un buen razonamiento espacial.

C) Inteligencia espacial

Entendemos por inteligencia espacial, la habilidad que tiene una persona para localizar objetos en el espacio, localizar en el tiempo u observar y comparar entre otras. Las personas que tienen un alto nivel en esta inteligencia se caracterizan por tener facilidad para percibir distintos elementos como colores, líneas o formas. También son capaces de distinguir de forma clara los distintos estilos artísticos y de representar el mundo en dos o tres dimensiones y además se preocupan por el detalle. Algunas estrategias para su desarrollo son: realizar juegos espaciales (dominó, lego, ajedrez...), realización de dibujos de distinto tipo o exploración del espacio entre otras.

D) Inteligencia musical

Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Los alumnos con alta capacidad musical se caracterizan, teniendo en cuenta a H. Gardner, D.H. Feldman y M. Krechevsky (1998) a través del Proyecto Spectrum, por ser sensibles al ritmo, tono y timbre musical, reconoce los distintos estilos musicales, son expresivos al recordar y reproducir las propiedades musicales de los sonidos y otras composiciones y además son capaces de realizar composiciones sencillas y crear un sistema de notación sencillo.

Entre las estrategias para su desarrollo se encuentra con la posibilidad de realizar actividades propias de otras inteligencias que den lugar al desarrollo de ésta (que dibujen los que sienten al escuchar un estilo de música determinado o escribir la letra de una canción a través de la previa observación de un dibujo), concursos sonoros, audiciones musicales o diseño y construcción de instrumentos sencillos.

E) Inteligencia corporal-cinestésica

Utilizando la definición proporcionada por Gardner (1993), entendemos que la inteligencia corporal-cinestésica “es la habilidad para utilizar el propio cuerpo, para expresar una emoción (la danza), para competir en un juego (el deporte), para crear un nuevo producto (diseño de una invención), que constituyen las características cognitivas de uso corporal.”

Siguiendo las aportaciones de H. Gardner, D.H. Feldman y M. Krechevsky (1998) las características más destacadas en niños con capacidad corporal-cinestésica alta son; tienen control postural, sensibilidad al ritmo, son expresivos, capaces de generar ideas mediante el movimiento y son sensibles a la música.

Entre las estrategias lo más adecuado es la realización de actividades prácticas como la danza, el teatro, los deportes, actividades táctiles, desarrollo del modelado a través del modelado y escultura, la mímica, juegos corporales competitivos y cooperativos. (Prieto y Ferrándiz, 2001).

F) 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. Entre las características que definen a los alumnos que tienen una capacidad alta en inteligencia naturalista teniendo como referencia a H. Gardner, D.H. Feldman y M. Krechevsky (1998), podemos destacar que les gusta clasificar, descubrir, experimentar, realizar hipótesis, tienen mucho interés por aprender todo lo que está relacionado con los elementos naturales y tienen muy desarrollados los 5 sentidos. Las actividades que se llevan a cabo en el medio natural (actividades deportivas), así como visitas a museos, son la principal estrategia que hay que tener en cuenta para el desarrollo óptimo de la inteligencia naturalista.

G) Inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal

Es preciso que sepamos que para Gardner (2001) estas 2 inteligencias van a ser las encargadas de proporcionar a las personas la estabilidad social y

emocional. Siguiendo al mismo autor afirmamos que por medio de ellas nos vamos a relacionar con los demás (interpersonal) y con nosotros mismos (intrapersonal) y entre ambos damos lugar a la inteligencia emocional.

En lo referido a las características que tiene un alumno con alta capacidad en inteligencia intrapersonal, Gardner (2001) afirma que “posee un modelo viable y eficaz de sí mismo”. Puesto que es la más privada, se precisa del lenguaje, la música u otras formas expresivas de la inteligencia para poder ser observada en funcionamiento. Por otro lado, la inteligencia interpersonal en niños con un buen nivel en esta capacidad se caracteriza porque suelen ser personas que comprenden a los demás, comparten y prestan ayuda al resto en cualquier momento (Del Pozo, 2005).

Las estrategias referidas a la inteligencia intrapersonal se basan en tiempo para estar solos, por ejemplo, creando un lugar secreto, desarrollar una imagen precisa de uno mismo, trabajar sobre las propias emociones (describirlas, aprender a afrontarlas) y utilizar juegos de percepción corporal, tener periodos de reflexión, desarrollar la responsabilidad y libertad personal o autodominio para desarrollar el proyecto de vida personal.

La inteligencia interpersonal se declina por otras estrategias como el trabajo cooperativo, realizar actividades que lleven a los alumnos a conocer a sus compañeros, respetándolos.

Es importante saber que en la actualidad siguen apareciendo investigaciones que dan lugar a ver la existencia de nuevas inteligencias. Así Goleman (2009) 16 años después de la clasificación expuesta, nos habla de la inteligencia ecológica, en el cual da mucha importancia en vivir cuidando el medio ambiente.

A partir de esto, Gardner afirma que todas las personas poseen las distintas clases de inteligencia, aunque cada cual destaca más en unas que en otras, no siendo ninguna más importante o valiosas que las demás. Generalmente, se requiere dominar gran parte de ellas para enfrentarnos a la vida, independientemente de la profesión o tarea que se ejerza, ya que la mayoría de ellas, insumen el uso de diferentes tipos. Dentro de esta línea de análisis, Daniel Goleman (1995) realiza un estudio sobre la inteligencia

emocional en la cual expone que es la capacidad de reconocer las emociones tanto las de uno mismo como la de los demás y poder gestionarlas para dar respuesta.

De esta manera, se pone el énfasis en la vinculación entre distintos aspectos de la inteligencia, manifestados en los “tipos” gardnerianos, y el uso combinado de ellas, además de un desarrollo que es desigual y diferenciado en todas las personas ya que depende de los estímulos y experiencias dados por el ambiente. En este breve recorrido por las investigaciones previas pueden evidenciarse diferentes enfoques para poder encontrar significados de la inteligencia.

2.1.3-Consideraciones sobre las representaciones de los docentes

La palabra representación deriva del latín *representatio*. Según la RAE, Representación es la acción y efecto de representar (hacer presente algo con figuras o palabras, referir, sustituir a alguien, ejecutar una obra en público). La representación, por lo tanto, puede tratarse de una idea o imagen que sustituye a la realidad.

Ahora bien, un concepto relevante en esta categoría, es el de “representación social” de Serge Moscovici (1963), quien plantea que “Una representación social se define como la elaboración de un objeto social por una comunidad” (Moscovici, 1963, 251).

Las representaciones sociales nacen de la psicología social con el propósito de explicar y tratar de entender como desde lo individual toman curso las representaciones propias que al ser compartidas genera unas aproximaciones al pensamiento colectivo. Moscovici fue el creador del concepto de representaciones sociales, expone particularidades de esta teoría y nuevos objetivos de estudio, que son el pensamiento social incorporado en cada una de las personas. El autor considera que en la sociedad contemporánea las variantes de pensamiento social son cualitativamente distintas a las de otro tipo de sociedades.

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, es un corpus organizado de conocimiento, que se integra a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios. (Moscovici 1979). Desde la perspectiva del autor, existen ambas realidades: el universo individual y el social; sostiene que el individuo se constituye y se encuentra en una realidad material y social, donde internaliza las representaciones al mismo tiempo que participa en su construcción, encontrándose en el límite entre la elaboración del concepto y la percepción. Un segundo aspecto es que las representaciones operan como sistema de información o esquemas mentales que las personas elaboran para comprender y dar sentido al mundo y poder comunicarse con los demás, sin que sea impuesta externamente por el colectivo. Moscovici, (1979). En consecuencia, la teoría de las representaciones sociales procura entender el conocimiento que circula en forma espontánea y cotidiana, el cual se caracteriza porque se encuentra en permanente proceso de hacerse. Las representaciones sociales es la manera como los grupos sociales, haciendo uso de lenguaje, construyen el conocimiento necesario para comunicarse y entender la vida cotidiana por medio de valores, opiniones, creencias y normas para relacionarse entre sí.

2.1.4-Proceso de Enseñanza

José Gimeno Sacristán (1996) en su libro “Comprender y transformar la enseñanza”, nos habla de diferentes enfoques para entender la enseñanza.

Por un lado, la enseñanza como transmisión cultural: El conocimiento se puede conservar y acumular y la enseñanza es entendida como la transmisión del conocimiento de generación en generación. Entonces, la función de la escuela y de la práctica docente es transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos, pero el aprendizaje de los contenidos disciplinares se incorporan de manera arbitraria, memorística, superficial o fragmentada, dejando de lado los intereses de los alumnos/as (escuela tradicional).

En este enfoque se visualiza la diferencia entre el conocimiento de las disciplinas y el conocimiento que desarrolla el alumno para afrontar los retos de

la vida diaria, de esta manera no puede incorporar los nuevos contenidos de manera significativa.

Otra perspectiva es la enseñanza como entrenamiento de habilidades. Aquí el conocimiento ya no es acumulable, sino que se producen nuevos conocimientos que dejan obsoletos los anteriores, esto hace que se preste más atención al desarrollo y entrenamiento de capacidades, por ejemplo: lectura, escritura, cálculo y solución de problemas.

En este enfoque se pone de manifiesto la necesidad de relacionar esa formación de capacidades con el contexto en el que se encuentra el sujeto, ya que no le serán de utilidad y no podrá llevarlo a la práctica.

La enseñanza como fomento del desarrollo natural: Aquí la enseñanza aparece como un proceso complejo y vino de relaciones e intercambios dentro de un contexto natural y cambiante. Es por eso que el desarrollo de los sujetos estará condicionado por la cultura y por toda interacción.

En este último enfoque que expone el autor se apoya en Piaget, quien afirma que el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenido. Aquí se pone el foco en la importancia del pensamiento, capacidades e intereses del alumno/a.

Por lo tanto “La enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad” (G. Sacristán, 1996).

2.1.5-Proceso de Aprendizaje

Para hablar de aprendizaje, tomamos a Jean Piaget, quien considera al aprendizaje como un continuo proceso de construcción en el que el sujeto y objeto se relacionan activamente y se modifican mutuamente. A través de los conceptos de *equilibración* y de *adaptación*, el autor explica la interrelación del sujeto y del medio. (1947).

Para Piaget, todo sujeto tiende a permanecer en equilibrio, pero se producen procesos de desequilibración, los que posibilitan el aprendizaje. Esto se debe a que las estructuras cognitivas con las que el sujeto respondía a esos estímulos ya no le sirven. Se produce así el proceso de adaptación, es decir, el sujeto intenta asimilar el nuevo conocimiento a las estructuras cognitivas que posee y acomoda dichas estructuras a las nuevas situaciones. Asimilación y acomodación son procesos complementarios; no hay solo una acumulación de información, sino que hay una reestructuración de los esquemas de pensamiento. Se asimila, no solo se registra. Se van logrando así formas de equilibrio superior, en las que el sujeto integra los nuevos conocimientos a las estructuras previas, las cuales se van modificando.

En coincidencia con Piaget, Vygotsky (1978) con los aportes del constructivismo, realiza su teoría; el autor dice que el sujeto que aprende no se limita a responder en forma refleja o mecánica, sino que es un sujeto activo que modifica el estímulo.

Para ello se sirve de instrumentos, y el aprendizaje consiste en la internalización de estos instrumentos *mediadores*. Uno de esos instrumentos, de gran importancia, es el lenguaje. Vygotsky, en su teoría sostiene que el medio social es fundamental, no se aprende solo. La enseñanza es la posibilitadora del desarrollo; existe un *nivel de desarrollo efectivo*, que será lo que el sujeto logra realizar por sí mismo, y un *nivel de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo*, que será lo que el sujeto es capaz de realizar con la ayuda de los otros (aquí se hace posible la intervención del docente).

Entre otros autores, Ausubel (1968) se interesó por el aprendizaje en un contexto educativo. Le dio un especial interés al aprendizaje de concepto científico a partir de conceptos previos tomados de la vida cotidiana. Se centró en los procesos de reestructuración que se producen debido a la interacción entre las estructuras que el sujeto ya posee y la nueva información.

Este autor también hace una distinción entre *aprendizaje significativo* y *aprendizaje mecánico*. El aprendizaje significativo es cuando un sujeto aprende a integrar un nuevo conocimiento a su estructura cognitiva, estableciendo las relaciones necesarias con los conocimientos previos, allí se produce un

aprendizaje significativo, es decir, que se actualizan los sistemas de conocimiento necesarios para la situación que le toque vivir.

Por otro lado, el aprendizaje mecánico es aquel que no logra integrarse a la estructura cognitiva del sujeto que aprende, porque no se dieron relaciones o se dieron de manera arbitraria. Este tipo de conocimiento no es un conocimiento operativo, funcional.

Además, Ausubel hace una distinción entre *aprendizaje por descubrimiento* y *aprendizaje por recepción*. El primero es más común en los primeros años de vida. El segundo es el más habitual en la escuela y en el adulto; ambos aprendizajes pueden ser significativos o mecánicos, desmistificando el aprendizaje por descubrimiento como el único significativo y revalorizando el aprendizaje receptivo.

Para finalizar, Alicia Fernández, en su libro *Poner en juego el saber* (2002), es muy interesante el ejemplo que la autora cita para explicar lo que es aprender:

“¿Qué es aprender? – Aprender es como cuando papá me enseñó a andar en bicicleta. Entonces... Papá me dio una bici... Más chica que la de él.

Me ayudó a subir. La bici sola se cae, la tenés que sostener andando... - A mí me da mucho miedo andar sin rueditas. – Un poco de miedo da, pero papá sostenía la bici. No se subió a su bicicleta grande y dijo “así se anda en bicicleta”.

No, él se puso a correr a mi lado, siempre sosteniendo la bici..., muchos días, y de repente sin que yo me diera cuenta, soltó la bici y siguió corriendo al lado mío. Entonces yo dije ¡ah...! ¡APRENDÍ!

- ¡Ah! Aprender es casi tan lindo como jugar. – respondió. – Sabés, papá no hizo como en la escuela. No me dijo: “Hoy es el día de aprender a andar en bicicleta”. “Primera clase: Andar derecho. Segunda clase: andar rápido. Tercera clase: doblar. No tenía un boletín donde anotar: “Muy bien”, “excelente”, “regular”, ... Porque si hubiera así, no sé, algo en mis pulmones, en el estómago, en el corazón no me hubiese dejado aprender”. (A. Fernández, 2002, p 33,34).

Partir de aquí, Alicia Fernández explica el concepto de enseñanza y aprendizaje. En la relación de aprendizaje siempre hay un enseñante y un aprendiente y no se da uno sin el otro, y hay herramientas (bicicleta) que se entregan en ese proceso de aprendizaje.

La niña necesitó nombrar al enseñante para poder explicar qué era “aprender”. La modalidad que asumía el padre para poder enseñar, la confianza para enseñar, la importancia que da a lo enseñado, así como lo que esperaba de la niña, la confianza y seguridad depositada en ella en relación a lo que podía aprender, le proporcionaban a él, alegría y placer al realizar la enseñanza.

Los primeros enseñantes están en el seno familiar (madre, padre, hermanos, abuelos, etc.) y más tarde lo serán los maestros/as y compañeros/as. La persona enseñante es muy importante, ya que irá creando un molde relacional en el sujeto. Es fundamental crear el espacio para aprender, no solo contenidos sino, tener la posibilidad de construirse a sí mismos como sujetos creativos y pensantes, construir, lo que Alicia Fernández llama “autoría de pensamiento”. Se necesita creer en el sujeto aprendiente y también tener deseo que éste aprenda. Pero, de la misma manera la autora expresa que la energía deseante del aprendiente es mucho más que el motor del aprender. El aprender genera el placer de “dominar” (en caso, la bicicleta), de autonomía, en su sentido más amplio.

Todo aprendizaje genera miedos, porque vamos al encuentro con lo nuevo y lo interesante son cuatro cuestiones que Alicia Fernández expone:

“A. Una prueba de que el enseñante enseñó es que el aprendiente no continúe necesítándolo.

B. Para aprender se requiere un quantum de libertad.

C. La libertad supone responsabilidad, que va de la mano de la autoría.

D. Los padres y maestros como enseñantes, para poder enseñar, necesitan nutrir su propio deseo de aprender, ya que el deseo genuino de enseñar solo puede considerarse un derivado del deseo de aprender.

Aquí se sitúa una cuestión importante a tener en cuenta para que enseñar no se deslice hacia seducir.” (p.xx).

La clave de todo el proceso saludable del aprendizaje es lograr que el sujeto pueda independizarse de nosotros y tratar de que pueda solo, que pueda construir su propio conocimiento.

Alicia Fernández (2002) también plantea que para poder aprender se ponen en juego el organismo heredado, el cuerpo construido especularmente, la

inteligencia autoconstruida en interacción y el deseo que es siempre deseo del deseo del Otro (en una interrelación constante con el medio familiar y social). El aprendizaje comienza con los primeros vínculos y de esta manera el sujeto aprenderá mientras vaya creciendo y se transformará en sujeto.

Entonces, ¿cómo conoce el ser humano?

Conoce a través de la inteligencia, de las invariantes funcionales que son, por un lado, la Asimilación: que sería la transformación que el sujeto realiza en el objeto a conocer, para ser incorporado a su estructura.

Acomodación: el organismo debe transformarse a sí mismo para poder transformar. La legalidad del objeto produce cambios en el sujeto, y es necesario un cierto equilibrio en estos procesos.

La autora nos habla de modalidades de enseñanza y aprendizaje, donde uno incluye al otro. Ella sostiene que son moldes o esquemas que tienen un carácter histórico, que nos pone de manifiesto los primeros encuentros con los otros y el mundo. Estos moldes están predeterminados en la historia de cada sujeto, por ejemplo: aprender a caminar, a alimentarse o pisar descalzo por primera vez la arena.

Estos son parte de un idioma, es una impronta singular que se construye a lo largo de la historia de cada sujeto y dará como resultado un molde para aprender, una matriz, un molde relacional. En otras palabras, ese molde dará origen a las modalidades de enseñanza-aprendizaje de los sujetos.

2.1.6-Psicopedagogía: breve conceptualización

La Psicopedagogía surgió como carrera universitaria en el año 1956 en la Universidad del Salvador, con una duración de tres años. Desde 1960 se cursó la carrera de cinco años como lo requerían las llamadas carreras “mayores”. El plan de estudios se modificó en varias oportunidades, a medida que pasaron los años, y dando respuesta a las demandas en la formación profesional. Así fueron creándose en otras universidades públicas y privadas de Argentina, como también en muchos institutos terciarios públicos y privados. Estas carreras terciarias deberán insertarse en instituciones universitarias para homologar y

jerarquizar la formación y asegurar la igualdad de oportunidades en el campo laboral.

La psicopedagogía nació como una interdisciplina en la confluencia de espacios conceptuales de la psicología y de la pedagogía constituyendo un entramado que no equivale, como a veces se suele suponer, a la suma de ambas. Pedagogía. Esto es particularmente visible al comprender la constitución bio-psico-socio-cultural-espiritual del sujeto cognoscente ya que supone hacer referencia a como las particularidades en la socialización y en la subjetivación, singularizan la puesta en juego de sus esquemas de aprendizaje.

Podríamos decir entonces, que la psicopedagogía, se encarga del estudio, características del aprendizaje y como aprende el ser humano, durante todo su ciclo evolutivo.

“La psicopedagogía se ocupa de como ese aprendizaje varía evolutivamente y como está condicionado por diferentes factores; como, por ejemplo: porque se producen las alteraciones del aprendizaje. Pero no solamente considera estos temas desde el ángulo subjetivo o individual, sino que intenta abarcar la problemática educativa en la medida que hace conocer las demandas humanas para que se produzca el aprendizaje señalando sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras” (Müller,2001).

2.1.7-Psicopedagogía e Inteligencias Múltiples

Considerando lo expresado anteriormente, se puede decir que implementar las inteligencias múltiples, permite trabajar sobre la zona de desarrollo próximo de cada estudiante, de forma tal que los sujetos más capacitados colaboren con los demás estudiantes, generando en ellos y ellas el conflicto cognitivo necesario para lograr un aprendizaje específico. Para Ausubel, “el aprendizaje significativo es un proceso por el que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que intenta aprender” (Novak, 1988: 71). Si el profesional en Psicopedagogía y el equipo docente logran realizar propuestas para favorecer el aprendizaje significativo, desde el trabajo

con la Teoría de las Inteligencias Múltiples, el beneficio va a estar directamente en función de los alumnos. Para Coll (1996: 51-53), es necesario que un aprendizaje sea potencialmente significativo, para lo cual debe cumplir tanto con la respectiva estructura lógica y que quien lo reciba cuente con una actitud favorable para aprender significativamente, dándole así un verdadero sentido al aprendizaje. Teniendo en cuenta este sustento acerca del aprendizaje significativo, la Teoría de las Inteligencias Múltiples se convierte en una opción real para lograr este fin. En ese sentido, Gardner (citado por Armstrong, 1995: 12) aduce que, para lograr un verdadero aprendizaje significativo desde las Inteligencias Múltiples, es necesario “respetar las múltiples diferencias que hay entre los individuos; las variaciones en la forma en que aparecen; los distintos modos por los cuales se pueden evaluar y el número casi infinito de modos en que estos pueden dejar una marca en el mundo”. La Teoría de las Inteligencias Múltiples ofrece la posibilidad de reconsiderar todo lo referente al proceso de construcción de conocimiento y orientar el trabajo hacia las habilidades, necesidades e intereses de cada estudiante. Es necesario destacar que no somos seres únicamente cognoscitivos, por el contrario, en este aspecto confluyen muchas otras áreas que condicionan el proceso de aprendizaje. Por eso los Psicopedagogos debemos procurar considerar a cada sujeto como un ser integral.

3-CAPITULO II

-3.1-METODOLOGIA

3.1.1-OBJETIVOS

3.1.2-Objetivo general

- Conocer las representaciones de los docentes acerca de las Inteligencias Múltiples y su aplicación en los procesos de enseñanza aprendizaje en una escuela secundaria de San Miguel de Tucumán.

3.1.3-Objetivos específicos

- Indagar acerca de las Inteligencias Múltiples y sus usos en el aula como herramienta metodológica
- Identificar potenciales usos de las Inteligencias Múltiples en los procesos de enseñanza – aprendizaje
- Identificar los conocimientos y niveles de formación específica de los docentes acerca de las Inteligencias Múltiples y sus usos en el aula
- Conocer las percepciones de los docentes acerca de la metodología de trabajo basada en la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples
- Constatar la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en las actividades que los docentes proponen a los alumnos durante el proceso de enseñanza aprendizaje

3.2-Enfoque metodológico

Este trabajo consiste en una investigación de tipo descriptivo acerca de las representaciones que tienen los docentes sobre las Inteligencias Múltiples y su uso como herramientas pedagógicas áulicas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se utiliza, desde el punto de vista del tipo de medición que se

aplicará sobre el objeto de estudio, un corte transversal que busca mostrar la problemática, describiéndola sin efectuar modificaciones en la misma.

La investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura por lograr una descripción holística, es decir, que intenta analizar, un asunto o actividad en particular. A diferencia de los estudios descriptivos, correlacionales o experimentales, más que determinar la relación de causa y efectos entre dos o más variables, la investigación cualitativa se interesa más en saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso de en qué se da el asunto o problema.

3.3-Diseño y alcance

Según Hernández, Fernández y Baptista, la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables.

La investigación no experimental consiste observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. En este caso, las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas y el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

En cuanto al alcance de la investigación, se trata de un diseño de tipo transversal, de carácter descriptivo. Es flexible y sin necesidad de elaborar hipótesis, para iniciar una aproximación.

Para Sampieri, este tipo de alcance, no pretende explicar términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad. Pretende hacer caracterizaciones de hechos, grupos o acontecimientos, detallando, las condiciones, características, cualidades y propiedades que conforman los elementos constitutivos de un problema de investigación. Requiere de un conocimiento previo del problema de investigación con el fin de producir las preguntas más específicas y caracterizar adecuadamente el problema.

3.4-Participantes

Participaron de este estudio 10 docentes del nivel secundario, de una escuela de gestión pública, cercana a San Miguel de Tucumán.

3.5-Instrumentos de recolección de datos

Para relevar los datos de esta investigación de tipo cualitativo, el instrumento seleccionado para la recolección fue la Entrevista Semiestructurada, caracterizada por ser la técnica usualmente más utilizada en la investigación cualitativa. La entrevista, a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc. Esta información resulta fundamental para comprender su propia visión del mundo. El objetivo de la entrevista cualitativa es, por tanto, comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas.

El instrumento se aplicó a 10 profesores de la institución educativa secundaria. La entrevista estuvo formada por 17 preguntas guía, siendo flexible y adaptándose al contexto.

3.6-Procedimientos

Los procedimientos, son usados por los investigadores para interpretar y organizar los datos obtenidos. En el caso de este estudio se administraron entrevistas que brindaron la información para luego poder conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales.

Las entrevistas se llevaron a cabo en el establecimiento escolar, durante las horas libres de los docentes, quienes nos fueron presentados por la Asesora Pedagógica y el director de la institución.

3.7-Análisis de datos

El análisis de datos es la fase que sigue al trabajo de campo y que precede a la elaboración del informe de investigación. El Dr. Clemente Rodríguez Sabiote, en su ponencia: Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos ,Seminario Internacional titulado, El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves., celebrado en Santo Domingo (República Dominicana), dice lo siguiente: “Por análisis de datos cualitativos entendemos el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones” (Spradley, 1980, p.70).

Además, agrega que el análisis de datos está configurado por un conjunto de actividades y operaciones organizadas en torno a tres grandes tareas admitidas en la literatura contemporánea:

- 1) Reducción de datos;
- 2) Disposición y transformación de los datos; y
- 3) Obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Siguiendo al autor: los procesos de categorización y codificación, por cierto, aspectos bien distintos, son las decisiones más inmediatas en el proceso general de reducción de datos. La división de la información en unidades puede realizarse siguiendo diferentes criterios. En esta investigación se abordó un Criterio gramatical. Según este criterio el texto quedaría segmentado en unidades básicas como las oraciones o los párrafos.

4-CAPITULO III

4.1-ANÁLISIS DE RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación fue reconocer las representaciones que los docentes tienen acerca de las Inteligencias Múltiples en tanto herramienta metodológica potencialmente aplicable en el proceso de enseñanza aprendizaje, se buscó, luego de la recolección de datos, ordenar la información con el fin de conformar categorías cuya consideración permiten analizar el objeto de estudio de manera más ordenada.

Para poder analizar los datos obtenidos en las diferentes entrevistas, que realizamos a los docentes de la institución educativa de nivel secundario, comenzamos organizando el contenido cualitativo en tablas con categorías y subcategorías relacionadas con los objetivos propuestos con anterioridad siguiendo el criterio temático. Las categorías construidas se elaboraron mediante un proceso inductivo.

A continuación, se exponen en la siguiente tabla:

TABLA n° 1

| Categorías | Subcategorías |
|--|---|
| • Conocimiento acerca de las Inteligencias Múltiples | -Concepto. -Formación académica sobre Inteligencias Múltiples. |
| • Potenciales usos de las inteligencias múltiples en los procesos de enseñanza aprendizaje | -Implementación de las Inteligencias Múltiples por parte de los docentes. -Conocimientos sobre modalidades de aprendizaje. |
| • Estrategias que utilizan los docentes en el aula | -Actividades que desarrolla el docente con inteligencias múltiples. |

| | |
|--|--|
| | -Importancia de las asignaturas para abordar Inteligencias Múltiples. |
| • Percepción de los docentes sobre metodología de trabajo. | -Herramientas de trabajo en los procesos de enseñanza aprendizaje con inteligencias múltiples. -Formas de trabajo del sistema educativo. -Transformaciones en la escuela al trabajar con Inteligencias Múltiples. -Aplicación de la teoría: cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje. |

4.1.1-Desarrollo de categorías de acuerdo a los resultados

Definición de Inteligencias Múltiples

Dentro de este marco de investigación, se llevaron a cabo una serie de interrogantes con el fin de comenzar a discutir sobre el conocimiento que tienen los docentes sobre Inteligencias Múltiples. Pese a la heterogeneidad que se advierte en la formación de los docentes al respecto, es de notar que la mayoría de las personas coinciden en que son capacidades o habilidades que tienen los sujetos. A modo de ejemplo, se destaca la docente n° 1, quien declara que las Inteligencias Múltiples son: “distintas capacidades que tiene una persona, no comprenden solo lo cognoscitivo, sino también habilidades físicas, artísticas”.

Podríamos relacionar lo explicitado con la teoría de Howard Gardner (1983), ya que este autor no considera la inteligencia como una única capacidad. Para Gardner la Inteligencia está compuesta por diferentes capacidades específicas, y consiste en un “conjunto de habilidades mentales que no sólo se manifiestan de forma independiente, sino que tal vez están localizadas en distintas regiones del cerebro. Cada inteligencia nunca existe aisladamente de las otras”.

Otra idea que surgió en las entrevistas es la existencia de diferentes tipos de inteligencias en la cual coinciden la mayoría de los entrevistados. Algunos de

ellos las mencionan, aunque no en su totalidad. Al respecto, la docente 6 que menciona que los tipos de inteligencia son: “inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia interpersonal e intrapersonal y otras que no recuerdo en este momento”. Esto es lo que expone Gardner en su teoría, reconociendo la existencia de distintas inteligencias y considerando que todo ser humano posee cada una de ellas y es posible potenciarlas si las condiciones son propicias para ello. En este sentido, debe destacarse que se percibe una representación de los diferentes tipos de inteligencia como si fueran especies de talentos, pero el personal entrevistado no hace referencia a relación alguna entre esos talentos ni destaca la presencia de todas ellas en el ser humano, según lo indica la teoría.

Implementación de las inteligencias múltiples

En cuanto a la implementación de las inteligencias múltiples por parte de los docentes, gran parte de ellos manifestaron que no recibieron información sobre las mismas y la manera de aplicarlas en el aula; aquí podemos citar el ejemplo de la docente 10 que respondió: “no, conozco, solo leí cosas por ahí”. En el mismo sentido, la docente 1 manifiesta que: “no he recibido mucha información sobre inteligencias múltiples para fomentarlas en mis alumnos”.

La implementación de las Inteligencias Múltiples como herramienta implica el conocimiento de la teoría y una capacitación que permita al profesional docente elaborar actividades áulicas acordes de aplicación. Al respecto, prima entre los testimonios la ausencia de referencias, no sólo a la formación específica recibida (que por otra parte no forma parte específica de la currícula de los profesorado) sino también a los medios y ocasiones en las que las han implementado.

Esto se relaciona directamente con lo que postula Gardner (citado por Armstrong, 1995) donde aduce que para lograr un verdadero aprendizaje significativo desde las inteligencias múltiples es necesario respetar las diferencias que hay entre los individuos; las variaciones en la forma en la que aparecen, los distintos modos por los cuales se pueden evaluar y el mismo número infinito de modos en que estos pueden dejar una marca en el mundo”.

Los docentes requieren revisar sus prácticas y realizar procesos de formación continua sobre la temática para poder recalar en la especificidad de cada alumno, sabiendo cuál es el tipo de inteligencia que es posible potenciar, con qué actividades, de qué manera estimular otros tipos y como realizar una visión de conjunto teniendo en cuenta las potencialidades subjetivas.

Modalidades de enseñanza -aprendizaje

Con respecto al conocimiento que tienen los docentes sobre modalidades de enseñanza-aprendizaje, las respuestas fueron, en su mayoría, expresaron “tener conocimientos sobre este tema en particular”. Aunque no hubo referencias específicas a las modalidades de aprendizaje en las cuáles consideran (o saben a ciencia cierta) que las Inteligencias Múltiples resultan de utilidad. La ausencia de referencias al respecto sugiere un conjunto de respuestas sobre el conocimiento de “que son las inteligencias múltiples”, pero no demuestra un manejo práctico y fluido sobre “cómo y dónde” aplicar esta teoría, a lo que debe relacionarse lo dicho en el párrafo anterior, a saber, que tampoco hay referencias y declaraciones específicas sobre en qué actividades y cómo implementarlas.

Podemos citar algunos fragmentos de las entrevistas, como, por ejemplo, el docente 4: “(...) si existen diferentes modalidades de aprendizaje, ya que cada uno aprende de manera distinta: Lo visual, interpersonal, intrapersonal; [SIC]”.

En el mismo sentido obra la respuesta del docente 10: “(...) sí, pienso que existen tantas inteligencias, como así también formas de aprender, por eso me resulta muy complejo definirlo”. Se observa acá una confusión entre los “tipos” de inteligencia existentes, y las modalidades en las que la Teoría en su conjunto puede aplicarse.

En relación a lo antes expuesto, Piaget considera al aprendizaje como un continuo proceso de construcción en el que el sujeto y objeto se relacionan activamente y se modifican. Otro autor que se interesó por el estudio del aprendizaje fue Ausubel quien destacó en su teoría el aprendizaje significativo, el aprendizaje a partir de las estructuras que el sujeto ya posee y la nueva información. Estos procesos son diferentes en cada sujeto, ya que todos somos seres singulares. Las modalidades de Educación en las que se implementan las

estrategias deben ser específicas y situadas, y en este sentido, la consideración de cada tipo de inteligencia como “puerta de entrada” para el desarrollo ulterior de otros tipos es una premisa implícita en la teoría de Gardner, que no se hace presente en las declaraciones de los docentes entrevistados.

En este apartado, nos resulta pertinente retomar algunos aportes de Alicia Fernández (2002) con respecto al aprendizaje. La autora explica que en todo proceso de aprendizaje hay un enseñante y un aprendiente y no se da uno sin el otro. La persona que enseña es muy importante, ya que va a crear un molde *relacional* en el sujeto, esto es, la manera en que el sujeto se va a *relacionar* con el aprendizaje. También es fundamental crear el espacio para aprender y tener el deseo que el otro aprenda.

Estas conceptualizaciones se relacionan con las respuestas de los entrevistados ya que todos coinciden con respecto a las modalidades de enseñanza aprendizaje, haciendo hincapié en que todos aprendemos de diferentes maneras, por lo tanto, también existen diferentes maneras de enseñar, pero sin referir a modalidades específicas. Podemos citar como ejemplo de esta “evasión (consciente o no)” del dato acerca de las modalidades para aplicar la teoría, lo mencionado por el docente 10: “hay un sinfín de modalidades de enseñanza porque tiene que ver siempre con un encuentro con otro. Y ese encuentro siempre es único”.

Herramientas de trabajo en los procesos de enseñanza aprendizaje

Por otro lado, también se observó que la mayoría de los entrevistados dijeron utilizar variadas formas de enseñar utilizando numerosos recursos y estrategias para transmitir de la mejor manera los conocimientos propuestos en la currícula. Tal es el caso de la docente 9 que expresó: “utilizo mucho lo que tiene que ver con experiencias previas, juegos, canciones, para que los chicos tengan un aprendizaje significativo.” Vemos en este testimonio un acercamiento a la propuesta de Gardner respecto de la consideración de las inteligencias que específica y subjetivamente muestra cada estudiante, lo cual concuerda, por otra parte, con el paradigma de la Nueva Escuela y la vertiente del constructivismo en el sentido en que, en las actividades que la docente dice proponer, el centro

del proceso de enseñanza y aprendizaje es el alumno y no el contenido ni el docente. Queda el testimonio trunco en cuanto a qué tipo de actividades concretas implementa, lo cual hubiese permitido evaluar la presencia de la implementación efectiva de la teoría en la práctica áulica.

El docente 4 menciona: “yo parto de una actividad, donde pongo diferentes posibilidades al estudiante, para brindarle el mismo contenido a todo el grupo a través de imágenes, de asociaciones, que expongan sus pensamientos, el debate...”.

Estos hallazgos reflejan lo que Alicia Fernández (2002) explica con respecto al proceso de enseñanza **aprendizaje**, donde remarca la importancia del enseñante y de las herramientas que pueda brindarle al **aprendiente** para **aprender** no solo contenidos, sino construirse-construir, lo que la autora llama autoría de pensamiento.

Importancia de las asignaturas para abordar Inteligencias Múltiples

En cuanto a la importancia de las asignaturas para abordar las Inteligencias Múltiples, algunos docentes mencionaron que se pueden realizar trabajos de manera transversal en todas las áreas, por ejemplo, algunos talleres. En cambio, otro grupo solo mencionó que las Inteligencias Múltiples solo pueden implementar desde el área de educación física, por ejemplo” con la inteligencia que tiene que ver con los movimientos corporales o con una clase de yoga”, este fue el caso de la docente.

En los testimonios sobre este particular se revela una especie de preconcepción que aún tiende a vincular la inteligencia con un conjunto de actividades intelectuales que la concepción clásica vinculaba (ciencias exactas, talentos y destrezas “sobresalientes con respecto a la normalidad” en términos físicos o intelectuales, pero no como inteligencias de tipos diversos inherentes a la condición humana susceptibles de ser potenciadas, desarrolladas, aprovechadas, aún fuera de los términos de su visibilidad. Por otro lado, específicamente en el fragmento de testimonio citado, se sugiere la necesidad de la aplicación de un conocimiento específico de formación requerida con el fin

de potenciar tipos de inteligencia. De lo que se trata, a partir de la teoría de Gardner, es de la potenciación de los tipos de inteligencia alternativos o anexos a través de la propia práctica pedagógica, aplicada a los contenidos curriculares en los diferentes campos científicos, áreas, niveles y modalidades del sistema educativo. En consecuencia, más allá de la intención y creatividad docente que escapa al juicio de este trabajo y sin intención de estructurar juicios de valor al respecto, es claro que continúan faltando las declaraciones acerca de las actividades o propuestas acerca de cómo estimular las inteligencias múltiples a través de los diferentes campos del saber que cubren las asignaturas o espacios curriculares abordados por los planes de estudio que se insertan en los diseños curriculares.

Herramientas de trabajo en los procesos de enseñanza aprendizaje con inteligencias múltiples

Con relación a la percepción de los docentes sobre la metodología de trabajo, mayormente consideran a las inteligencias múltiples como excelentes herramientas para implementar en el aula. Un claro ejemplo de este apartado, fue lo mencionado por la docente 7: "(...) si, considero que son una herramienta de trabajo, lo que sucede es que falta formación en esa área". La docente 2 expresa que: "(...) sí, son una herramienta de trabajo que es muy buena, nada más que no es muy utilizada". La mayoría de los entrevistados indican que falta formación o directamente no se las tiene en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje. No se indica aquí, en los testimonios, en qué casos se ha efectuado la implementación en términos de actividades concretas.

Formación académica sobre Inteligencias Múltiples

Las respuestas reflejan que los docentes consideran a las inteligencias múltiples como un recurso valioso, pero también reconocen no estar interiorizados ni capacitados para implementarlas dentro del aula.

Como sabemos, desde la psicopedagogía, los sujetos son únicos, singulares y cada uno con su historia de vida, por lo tanto, la información

expresada en los dos párrafos anteriores se podría relacionar con lo que expone Cesar Coll (1996) cuando dice que el aprendizaje tiene que ser potencialmente significativo y que el aprendiente tiene que contar con una actitud favorable para aprender significativamente. Entonces, la teoría de las Inteligencias Múltiples sería una alternativa de alto valor para lograr este fin.

5-CONCLUSIÓN

El presente proyecto de investigación tuvo como objetivo principal “Conocer las representaciones de los docentes acerca de las Inteligencias Múltiples y su aplicación en los procesos de enseñanza aprendizaje en escuela secundaria de una ciudad de Tucumán”. Para esto se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, las mismas fueron aplicadas en el establecimiento escolar. A partir del análisis de las mismas, se visibiliza que:

Los docentes entrevistados en su mayoría conocen la teoría de las inteligencias múltiples, pero no la aplican, por razones que no han sido expuestas con claridad y pueden abarcar desde la falta de interés, escasa formación académica sobre el tema, hasta a la imposibilidad de aplicarlas.

Tanto la inteligencia Lingüística como Lógico-Matemática, son las más mencionadas en la práctica educativa de los docentes como campos de aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, y no se mencionan casi los campos artísticos. Esto parece responder a la jerarquía de saberes propia de la misma educación positivista que en algunas representaciones culturales (no sólo de docentes), son las que priman en el sistema educativo actual, que las privilegia sobre las áreas artísticas, las ciencias de la salud, las ciencias sociales que también constituyen campos de aplicación de las Inteligencias Múltiples.

Aunque se destaca el trabajo transversal entre los campos del conocimiento curricular, faltan descripciones de actividades concretas que estas prácticas requieren, y la manera y modalidades en las que las Inteligencias Múltiples se insertan y funcionan como herramientas útiles en el quehacer pedagógico.

Se destaca a las inteligencias múltiples como “valiosas” o “excelentes herramientas” para aplicarlas en el aula, remarcando a la vez la insuficiente formación académica en este campo.

Prosiguiendo con la exposición, se desprende que no hay una forma única de inteligencia, ni una manera única de aprender, sino más bien como lo plantea Gardner, la existencia de múltiples inteligencias, estas varían según la persona y se relacionan con distintas habilidades y destrezas: verbal, visual-espacial, cinestésica-corporal, lógico-matemática, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Todas aportan, y todas pueden estimularse

Consideramos conveniente agregar que la Teoría de las Inteligencias Múltiples resulta útil en el ámbito educativo, en lo que refiere al proceso de construcción de conocimiento y en la orientación del trabajo hacia las habilidades, necesidades e intereses de cada alumno o alumna, empleando el uso de diferentes estrategias, didácticas, recursos para desarrollar lo planificado por los docentes. Mencionando lo que expresa Gardner, “no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; [...] y hoy en día nadie puede llegar a aprender todo lo que hay para aprender” (Gardner, 1998). Por lo tanto, como mencionó un docente en la entrevista, “es imposible pretender educar de manera homogénea, sino que se debe poner en práctica métodos y estrategias diversas que posibiliten llegar a todos los alumnos con la misma eficacia.

En suma, los docentes de la institución indagada conocen en forma vaga y confusa la teoría y no han recibido formación específica al respecto, pero evidencian el intento de encontrar formas metodológicas alternativas para atender a la diversidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este trabajo resulta un aporte para nuestra disciplina ya que pone en evidencia modos de trabajar desde lo áulico y lo institucional, resaltando la importancia de un psicopedagogo dentro de las instituciones educativas. Para esto es necesario definir nuestra tarea como complementaria a la de los otros agentes educativos, sin por ello dejar de colaborar desde una perspectiva específica.

Es en este punto donde consideramos importante la labor de la Psicopedagogía, en cuanto a asesoramiento, capacitación en el empleo de esta teoría dentro del trabajo en el aula o en la institución educativa, destacando que es un modelo que tiene numerosas implicancias para la intervención educativa.

En el campo de la Psicopedagogía, y a los fines del presente escrito, la implementación de la teoría de las inteligencias múltiples en el contexto educativo constituye una de las herramientas utilizables en los procesos de enseñanza- aprendizaje, capaz de permitir a los alumnos mejorar habilidades y destrezas de tal manera que su trayectoria educativa sea exitosa y puedan desarrollarse de manera integral. Es importante que los docentes puedan transmitir un mismo contenido a través de las diferentes inteligencias presentes en los alumnos, (entendidos como subjetividades únicas), ya que esto es una forma de atender a la diversidad del alumnado. Para finalizar es conveniente mencionar la importancia de seguir ahondando en el tema con trabajos posteriores y su implementación en las aulas.

6- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armstrong, T. (1999). Las Inteligencias Múltiples en el Aula. Editorial: Manantial
Colección: Biblioteca del docente.

Bermúdez Rubio, D., Cuenca Rivera, P.E., García Murillo, P.G., Gutiérrez
Gómez, G y Portela Ramírez, A, J. (2021). Sugerencias para escribir

análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones en tesis y trabajos de grado.

Buendía Eisman, L, Colas Bravo M. P, y Hernández Pina F. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Mc Graw Hill.

Chartier, Roger, “El mundo como representación. Estudios sobre Historia Cultural”, Ed. Gedisa, 1992

Del Pozo, M. (2005). Una experiencia a compartir: las inteligencias múltiples en el colegio de Montserrat. Barcelona: Fundación M. Pilar Más.

Fernández, A. La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Buenos Aires: Nueva Visión, (1997) (2002)

Fernández, A. Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidad de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión, (2000) (2007).

Fernández, A. Poner en juego el saber. Buenos Aires: Nueva Visión, (2002)

Fernández, A. Psicopedagogía en psicodrama. Buenos Aires: Nueva Visión, (2000).

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía (Buenos Aires: Siglo XXI).

Gardner, H. (1995). Estructuras de la Mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples. 2ª Edición. México FCE. 312 pp.

Gardner, H. (1997) *Las Inteligencias múltiples son un instrumento, nunca un objetivo*. Revista Zona Educativa N.º 18. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina. Disponible en: <https://saravia.wordpress.com/2013/04/03/lasinteligencias-multiples-son-un-instrumento-nunca-un-objetivo>

Gardner, H. (2001, 2005). Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998). Project Spectrum : Early learning activities. New York: Teachers College Press.

Goleman, D. (2009). Inteligencia ecológica. Madrid: Editorial Kairós.

- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado C, Baptista L. (2006). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill.
- Marradi A, Archenti N, Piovani J.I. Metodología de las Ciencias Sociales. (2007). Buenos Aires: Emece Editores.
- Müller, M. (2001). Aprender para ser.
- Piaget, J. Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique, (1947/1972).
- Piaget, J. (1973). Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires. Psique.
- Pozo, J I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata- Madrid-(1997).
- Representaciones Sociales de la Inteligencia. Elena Zubieta y José Valencia
Revista Espiga. Psicología y psicopedagogía. Año XII, N.º 25: 33-49, enero-junio 2013.
- Rodríguez Sabiote Clemente. Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos Seminario Internacional titulado: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave., celebrado en Santo Domingo (República Dominicana) durante los días 29 y 30 de agosto de 2003 en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Sacristán Gimeno, José- Pérez Gómez, Ángel. Comprender y transformar la enseñanza. Morata -Madrid 5.ta edición-(1996).
- Sanabria Hernández M. La teoría de las inteligencias múltiples desde la perspectiva del asesoramiento psicopedagógico en el contexto educativo.
- Terigi, F. (2013) VIII Foro Latinoamericano de Educación. *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Documento Básico. Primera Edición. Buenos Aires. Argentina: Fundación Santillana.
- Universidad del País Vasco. (diciembre 2002).
- Vygotsky, L. S. (1999). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. (1ª ed.). Buenos aires, Fausto.

7-ANEXO

7.1-Cuestionario

1- ¿Qué entiende por Inteligencias Múltiples?

2- ¿Ha recibido alguna formación o curso sobre el tema? ¿Cuáles?
¿Podría describir alguna?

3- ¿Cuál es su opinión en relación a esta teoría?

4- ¿Podría definir el aprendizaje?

5- ¿Existen diferentes modalidades de aprendizaje? ¿Cómo podría describirlas?

6- ¿De qué manera observa el desarrollo del aprendizaje en sus alumnos/as?

7- ¿Cuáles son las modalidades de enseñanza que utiliza? ¿existen otras? ¿cuáles?

8- ¿Ha recibido formación para implementar estrategias que se refieran a las inteligencias múltiples? ¿Cuál? ¿Cuáles?

9- ¿Desde qué áreas trabaja o podría usted implementar las inteligencias, para que se potencialicen determinadas inteligencias?, ¿Cómo lo haría? ¿Qué recursos utilizaría

10- ¿Cree que son una herramienta de trabajo acorde para el proceso de enseñanza-aprendizaje?

11- ¿Cuáles cree que son los tipos de inteligencia que mayormente habitan en la institución? ¿Por qué? ¿Ha podido usted evidenciar en el aula de clase algunas de estas inteligencias en sus estudiantes?

12- Nuestro sistema educativo, ¿trabaja desde las inteligencias? ¿cómo? Describa algún ejemplo.

13- Según su criterio, la escuela ¿qué tipo de transformaciones vivenciaría al trabajar con inteligencias múltiples? ¿Por qué? Describa alguna.

14- ¿De qué forma considera usted que la aplicación de esta teoría ayudaría los modos de enseñar y aprender a cambiar la forma tradicional de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje?

15- ¿Qué actividades didácticas ha desarrollado con sus estudiantes que potencialicen cada una de estas? ¿Las implementa en todos los cursos?

16- ¿Cuál de las inteligencias trabaja o intenta desarrollar diariamente? ¿Por qué?

17- ¿Cree que hay asignaturas más importantes que otras para el abordaje de inteligencias múltiples en la institución? ¿Por qué?

7.2. Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada....., cuyas responsables son.....

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

8-CURRICULUM VITAE

Datos personales

Apellido y nombre: Tartaglia Andrea Verónica

Nacionalidad: Argentina

Fecha de nacimiento: 11/05/1975

Domicilio: La Rioja 870- 5° piso -dpto. B. San Miguel de Tucumán- Tucumán

E-mail: veritstartaglia@gmail.com

Teléfono: 381- 473801

Educación

Primario: Escuela Dr. Raúl Colombres. 1987.

Secundario: Escuela Nacional de Comercio N°1. Gral. Manuel Belgrano. Perito mercantil con especialización contable e impositiva. 1992.

Terciario: IES Prof. Manuel Marchetti- Profesora en Enseñanza Basica-1998.
Instituto Decroly- Psicopedagoga. 2012.

Universitario: cursando actualmente Licenciatura en Psicopedagogía.
Universidad del Gran Rosario

Experiencia laboral

Desde el año 2007 hasta la actualidad- Maestra de grado en escuela primaria.

2012-2013 -Maestra de Apoyo escolar en CE.AP.IN.ES.

2016-2018-Maestra de apoyo en Instituto San Miguel.

2016-2019-Psicopedagoga en consultorio particular

Datos personales

Apellido y nombre: Mannoni Clara Liliana

Nacionalidad: Argentina

Fecha de nacimiento: 14/02/1977

Domicilio. Italia 3851-San Miguel de Tucumán- Tucumán

E-mail: claramannoni.cm@gmail.com

Teléfono: 381- 4445611

Educación

Secundario: Bachiller con orientación en comunicación social – escuela secundaria Gral. Manuel Belgrano-1994

Terciario: Psicopedagoga. Instituto Decroly-2021

Universitario: cursando actualmente Licenciatura en Psicopedagogía.

Experiencia laboral

-Desde marzo de 2023 y actualmente-**Escuela Julio A. Roca**-Docente de apoyo en procesos de inclusión en nivel primario.

Desde marzo de 2023 y actualmente-**Instituto Nicolás Avellaneda**-Docente de apoyo en procesos de inclusión en nivel primario.

-marzo a diciembre de 2022-**Escuela Bernardo de Monteagudo**-Docente de apoyo en procesos de inclusión en nivel primario.

-marzo a diciembre de 2022-**Instituto Juan Pablo II**-Docente de apoyo en procesos de inclusión en nivel primario.

Marzo a diciembre de 2017 a 2019-**LUCERO CENTRO INTERDISCIPLINAR** - Apoyo a la inclusión y auxiliar de consultorio de la Lic. María Emilia Miranda.

Marzo a junio de 2006-**ONG ACCIÓN CONTRA EL HAMBRE ESPAÑA.** Proyecto “Reducción del riesgo nutricional en la población infantil vulnerable de San Miguel de Tucumán y poblaciones periféricas”-Encuestadora y supervisora.

-abril a julio de 2004-**ONG ACCIÓN CONTRA EL HAMBRE ESPAÑA.** Proyecto “Reducción del riesgo nutricional en la población infantil vulnerable de San Miguel de Tucumán y poblaciones periféricas”-Encuestadora componente desarrollo infantil en encuesta nutricional y de desarrollo