UCA
Pontificia Universidad Católica Argentina
Biblioteca digital
de la Universidad Católica Argentina

Budini, Laura ; Raniolo, Paula

Inteligencias múltiples en sectores en condición de vulnerabilidad : aportes a la reflexión pedagógico-didáctica

Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía
Facultad "Teresa de Ávila"

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.
La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Budini, L., Raniolo, P. (2014). *Inteligencias múltiples en sectores en condición de vulnerabilidad* [en línea]. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Católica Argentina, Facultad "Teresa de Ávila", Departamento de Humanidades. Disponible en: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/inteligencias-multiples-vulnerabilidad.pdf [Fecha de consulta: …..]

UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
Facultad "Teresa de Ávila"

Trabajo Final de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Alumnas: **Budini, Laura.**

Raniolo, Paula.

Directora: **Mg. Psp. Alvarez, Nidia.**

Co-Directora: **Mg. Lic. Sarrot, Ma. Elisa.**

"Inteligencias Múltiples en sectores en condición de vulnerabilidad"

Aportes a la reflexión pedagógico-didáctica.

5 de Mayo – 2014 -

Gracias a...

Nuestras familias...

A Nora, Rubén, Eli y Tata. Nuestros papás, fuentes de amor incondicional, guías y sostén durante toda la vida...

A Melisa, Nicolás y Gaspar, hermanos, pares y compañeros...

A Lauri y Fausto, por su amor cálido y compañía...

A Guille, mi amor y gran compañero...

A nuestros tíos y primos, hermosas familias...

Nuestros amigos...

A los de ayer, los de hoy y los de siempre...

Especialmente a Gise y Aye, por haber compartido y aliviado este camino...

A Nidia, nuestra querida y admirada **Directora**, guía y compañera...

A nuestra querida Eli, **Co-Directora**, por su amor, esfuerzo, dedicación y compromiso.

A las **Evaluadoras**, por su trabajo y dedicación...

Muy especialmente, a **Luna**, por su amor, tolerancia, espontaneidad y ayuda...

Y por último, y no menos importante, a **Dios**, por su Providencia y sostén, durante toda la vida, y en este proceso...

INDICE

	Pag.
1. RESUMEN	**4**
2. INTRODUCCION	**5**
2.1 Investigaciones precedentes	**7**
3. MARCO TEORICO	**13**
3.1 Inteligencia	**14**
3.1.1. Consideraciones generales	**14**
3.1.2. Evolución del concepto de inteligencia y múltiples perspectivas	**16**
3.1.3. Educación, escuela e inteligencia.	**27**
3.1.4. El lugar de la inteligencia en la educación	**32**
3.2. Inteligencias Múltiples	**36**
3.2.1. Consideraciones generales	**36**
3.2.2. Las Inteligencias Múltiples. Ocho formas de enfrentar la realidad	**42**
3.2.3. Inteligencias Múltiples en contexto	**54**
3.2.4. Implicancias educativas de la teoría de las Inteligencias Múltiples	**56**
3.3. Pobreza y Vulnerabilidad	**60**
3.3.1 Consideraciones generales y características principales	**60**
3.3.2. Educación e inteligencia, en sectores en condición de vulnerabilidad	**65**
3.3.3. Vulnerabilidad: los Derechos Humanos en juego	**68**
3.3.4. Niños hoy: ¿Infancias vulneradas?	**71**
4. MARCO METODOLOGICO	**73**

4.1. Contextualización de la muestra **79**

5. RESULTADOS, INTERPRETACIONES Y ELEMENTOS PARA LA DISCUSION **86**

6. DISCUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES **109**

7. CONCLUSIONES **115**

7.1. Aportes a la reflexión pedagógico-didáctica **120**

8. ANEXOS **126**

8.1 .Anexo 1 **126**

8.1.1 Instrumento de evaluación **127**

8.1.2. Sistematización de datos **135**

8.2. Anexo 2 **139**

8.2.1. Sistematización de datos **140**

8.3. Anexo 3 **143**

8.3.1 Entrevista a los docentes **143**

9. BIBLIOGRAFIA Y OTROS MATERIALES DE CONSULTA **146**

1. RESUMEN

La presente investigación, de tipo descriptiva, se realizó con el objetivo de conocer cómo se manifiestan las Inteligencias Múltiples de los niños de segundo grado del nivel primario, que habitan en sectores en condición de vulnerabilidad en la ciudad de Paraná. A su vez, se intentó dilucidar en qué medida se acercan o alejan las inteligencias más valoradas por la institución escolar, de las que predominan en los niños comprendidos en la muestra; de los resultados obtenidos se derivaron aportes a la reflexión pedagógico-didáctica. La perspectiva teórica que sustenta el estudio es la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, complementando con otros abordajes que permitieron complejizar la mirada.

Para ello, se administró un instrumento de evaluación por cada alumno, en el cual el docente debía valorar el desempeño del niño en las diferentes habilidades que representan a cada inteligencia; asimismo se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a los docentes.

Se llegó a la conclusión acerca del predominio de las Inteligencias Lingüística e Intrapersonal, observándose un menor desempeño de la Inteligencia Interpersonal, seguida de las Inteligencias Cinestésico-corporal y Lógico-matemática. Por lo tanto, se dedujo que las inteligencias más valoradas por la institución escolar se corresponden sólo en parte a las inteligencias más desarrolladas en los niños, según la puntuación valorada por los docentes.

Palabras claves: **Inteligencias Múltiples, Vulnerabilidad, Educación, Institución Escolar.**

2. INTRODUCCION

Esta investigación pone en valor el papel de la escuela, como potenciadora y facilitadora en el desarrollo y construcción de las subjetividades, bajo el supuesto de que las prácticas pedagógicas resultan muy relevantes en todas las edades, pero fundamentalmente en las más tempranas; pudiendo resultar posibilitadoras u obturadoras según implementen u omitan situaciones favorables en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este rol protagónico se acentúa cuando la población escolar no cuenta con multiplicidad de estímulos, y aún más, cuando vivencia situaciones de carencia, fuera del ámbito institucional educativo; que es el caso de la población estudiada en esta tesis.

La escuela, como institución social, sostiene y refuerza en sus propuestas educativas, valoraciones que reflejan requerimientos legitimados como prioritarios en la sociedad de la que forma parte. Veremos en los capítulos de este trabajo que dichos requerimientos colocan en primer lugar, para una inserción social productiva de los sujetos, las competencias Lingüísticas y Lógico-matemáticas, ubicándolas a su vez como básicas para hablar de un ciudadano alfabetizado en un sentido amplio. Esto conlleva que otras dimensiones del sujeto, que desde una perspectiva humana son significativos potenciales, queden relegadas o secundarizadas en la valoración social, y por lo tanto, institucional.

Las concepciones habituales acerca de la inteligencia históricamente la han concebido con más fuertes vínculos respecto de lo cognitivo y racional, y menos ligada a lo emocional, motriz, creativo, etc; pero en el campo de estos estudios, paulatinamente, se han ido incorporando otras dimensiones como valiosas. Una de las sistematizaciones teóricas acerca de la inteligencia, más acabada, la propone Howard Gardner (1983) cuando postula la existencia de una multiplicidad de inteligencias presentes de manera potencial en todo ser humano. Esta es la razón psicopedagógica de la elección de este enfoque teórico en la presente investigación, si bien ha sido complementado con otros aportes que permitieron una mirada plural acerca de los niños que habitan en sectores en condición de vulnerabilidad, a fin de reconocer sus particulares vivencias, necesidades y capacidades.

Es en este marco que se propone conocer cómo se manifiestan las Inteligencias Múltiples de los niños de segundo grado del nivel primario, que habitan en sectores en condición de vulnerabilidad en la ciudad de Paraná, intentando dilucidar en qué medida se acercan o se alejan, las inteligencias más valoradas por la institución escolar, de las halladas en estos niños. También es importante destacar que el campo disciplinar de la Psicopedagogía compromete a una reflexión que, a partir de este conocimiento, sea capaz de delinear posibles prácticas pedagógicas que consideren al sujeto real en sus condiciones y posibilidades concretas y no al sujeto ideal enmarcado en los documentos curriculares.

El informe de esta investigación se organiza, en primer lugar, sintetizando un recorrido histórico de la noción de inteligencia, y cómo procesualmente se arriba a la consideración de las Inteligencias Múltiples, y sus implicancias educativas. Luego, se profundiza en el concepto de vulnerabilidad y otras nociones relacionadas, caracterizando a la niñez actual en estos contextos.

A continuación, se relatan los procedimientos metodológicos utilizados, se caracteriza a la población seleccionada, y se explica la secuencia a seguir en el análisis de los datos, para permitir la comprensión del siguiente apartado que desmenuza la información recolectada y realiza análisis, tanto parciales como generales, a partir de ella.

Finalmente, y previo a la conclusión general donde se relacionan los hallazgos con los objetivos iniciales, se elaboran discusiones y recomendaciones, haciendo referencia a las limitaciones del estudio, a modo de dejar preguntas abiertas para próximas investigaciones sobre el tema.

2.1 Investigaciones precedentes

Luego de realizar el buceo bibliográfico, podemos ver que existen varias producciones escritas acerca de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, algunas de ellas son investigaciones, sistematizaciones de experiencias, artículos en revistas científicas, tesis doctorales, etc.

Sin desconocer el arduo trabajo del precursor en este tema, Howard Gardner (1983, 1999, 2001), quien ha realizado numerosas publicaciones y experiencias, en conjunto con sus colaboradores (Amstrong, Feldman, Krechevsky, entre otros) nos proponemos avanzar en la búsqueda de producciones posteriores a estos clásicos, con el objetivo de recortar y contextualizar nuestro objeto de estudio.

Es por eso que destacamos, a **nivel mundial**, dos investigaciones en carácter de tesis doctoral, pertenecientes a la Universidad de Alicante, España.

Por un lado, citamos a Gomis Selva, Nieves (2007), en su tesis sobre: *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo, a través de expertos, maestros y padres.* Dicha investigación se enmarca en el estudio de la inteligencia humana, y dentro de éste en el enfoque de las Inteligencias Múltiples de Gardner; en concreto, en el análisis y contextualización de un programa de evaluación de las inteligencias múltiples en alumnos de los primeros niveles instruccionales. El objetivo fundamental se basa en desarrollar y evaluar un programa de evaluación de las inteligencias múltiples, contextualizado en la escuela, a partir del cual se intenta concretar, de manera detallada, las principales características, procedimientos y estrategias para desarrollar dicha evaluación en la práctica. Así mismo, estudia la relación existente entre los estilos de trabajo y las diferentes inteligencias. De esta manera, se propone descubrir los principales factores contextuales que se han de tener en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar el programa de evaluación. Para esto se abordan los factores escolares, sociales y familiares, desarrollando actividades de aplicación por parte de expertos, y brindando evaluaciones para padres y maestros, con un compromiso y participación activa de parte de la comunidad educativa en su totalidad.

Como conclusión señala que, en aplicaciones posteriores, será el contexto social y escolar el que determinará las características propias, marcará el ritmo y creará un clima

que podrá resultar favorecedor o entorpecedor del desarrollo de programas de aplicación de las inteligencias en las aulas.

Por otro lado, señalamos a Valero Rodríguez, José (2007), en su investigación titulada "*Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria"*. Los objetivos de la misma versan sobre la posiblidad de esclarecer aspectos fundamentales e inherentes a la teoría de las Inteligencias Múltiples, ya sea evaluar la competencia intelectual de niños de educación infantil y educación primaria utilizando los instrumentos elaborados por Gardner y cols., así como también comprobar si se produce en la población estudiada, la estructura intelectual propuesta por dicho autor; a su vez se interesa por reconocer si existen estilos de trabajo diferenciados entre las variadas inteligencias y si éstas se mantienen a lo largo de los niveles instruccionales; por último, intenta conocer si los docentes de los alumnos que componen la muestra son capaces de evaluar las inteligencias múltiples y los estilos de trabajo de sus alumnos y si dicha evaluación se corresponde con la llevada a cabo por expertos. Objetivo de dicha investigación ha sido también, determinar la fiabilidad y consistencia interna de las escalas de evaluación de inteligencias múltiples y estilos de trabajo.

Una de las principales conclusiones arroja que se destacan en los niños diferentes constructos intelectuales tal como lo afirma la teoría de Howard Gardner. Por otra parte, se descubrió que los docentes que evaluaron a sus alumnos logran identificar diferentes capacidades mentales en los niños, agrupando varias inteligencias en un categoría (matemática, lingüística, interpersonal y viso espacial), diferenciándola de la inteligencia naturista, musical, intrapersonal y cenestésico corporal. Se deduce de estos resultados que tanto los docentes de infantil como de primaria reconocen una diferenciación de inteligencias pero ésta no se corresponde exactamente con la planteada por Gardner. Por último, se concluye que existe una clara correspondencia entre cada una de las inteligencias abordadas por Gardner y un estilo de trabajo específico. Se destaca en dicha investigación, luego del análisis correspondiente, que los instrumentos aplicados tanto por docentes como por expertos presentan alto grado de fiabilidad y consistencia interna.

Por otro lado, en el contexto de **América Latina**, encontramos investigaciones de los países de Ecuador y Colombia.

La primera de ellas, realizada por Ximena Vélez Calvo y Yolanda Davila Ponton (2005-2006), versa sobre la realización de un *Inventario de objetivos para la valoración de las Inteligencias Múltiples en niños de 2 a 6 años.* Consiste en una investigación realizada con la finalidad de reconocer las inteligencias múltiples en niños de 2 a 6 años, y en la consecuente elaboración de un instrumento que permite a padres, docentes y profesionales reconocer las destrezas de los niños y partir de allí para favorecer sus potencialidades. A su vez, pretende ser un instrumento de intervención educativa con el cual los docentes puedan desarrollar las potencialidades observadas en sus alumnos.

Las conclusiones obtenidas en dicho trabajo aportan una guía que permite evaluar a los niños desde sus potencialidades, respetando su individualidad, siendo de gran utilidad para reconocer aquella inteligencia que se encuentre más desarrollada, y detectar también aquella que posea un índice menor, para favorecerla partiendo de habilidades y actividades que impliquen la primera. Se identificó también que en la población evaluada la inteligencia menos desarrollada era la naturalista, a lo cual las autoras atribuyen como posible causa que los niños evaluados habitan en zonas urbanas, por lo que conviven muy poco con la naturaleza. Por su parte, aquella que se encuentra altamente desarrollada es la viso-espacial, debido a la globalización y las TICS que acompañan la crianza y el proceso de desarrollo de estos niños. Así mismo se identificó que la socialización familiar y escolar de los niños pequeños favorece el desarrollo de la inteligencia interpersonal, en tanto que descuida la intrapersonal.

La segunda investigación, llevada a cabo en Colombia, por López Galindo, Dora Elsy y otros (2008-2009), y publicada por la Fundación Universitaria del área Andina, trata sobre la *Evaluación de inteligencias múltiples en niños y niñas con bajos puntajes en coeficiente intelectual*. El estudio tiene como objetivo principal observar cómo en un mismo grupo los resultados obtenidos en la aplicación de una variable (prueba contextual) se relacionan con los puntajes obtenidos en la otra variable abordada (WISC – R). Aplicadas ambas pruebas se llegó a la conclusión de que las mismas consideran aspectos diferentes de procesos similares debido a que existe relación directa entre las subpruebas de WISC-R y la prueba contextual. Con respecto a los valores generales de las escalas del WISC-R (ejecución y verbal), se obtuvo que el grupo presentó mejor desempeño promedio en la escala de ejecución con un 25 %, lo que se atribuiría a que

esta población suele tener un contacto y permanencia frecuentes con el entorno inmediato, explorando en este mismo. El desempeño global en esta variable fue bajo, ya que los promedios de las escalas resultaron inferiores al 25%. Por otro lado, en la prueba contextual, las puntuaciones más altas se obtuvieron en las inteligencias espacial e interpersonal. Cabe destacar que quienes obtuvieron mayor puntaje en esta última, presentaron muy bajo rendimiento en todas las subpruebas del WISC-R. Sin embargo, ocurrió que algunos de los niños obtuvieron puntajes muy bajos en esta inteligencia, lo que se debe a conflictos emocionales y familiares, conductas desadaptativas, etc. El desempeño promedio del grupo fue más alto en la inteligencia intrapersonal y el más bajo se obtuvo en la inteligencia naturalista. Las puntuaciones más bajas fueron las de la inteligencia lingüística, ya que un 86% aún no utiliza sistemas de símbolos propios de la cultura. Por último se destaca que no se encontró ningún tipo de inteligencia predominante, hallándose que las tres inteligencias mas destacadas varían notablemente en cada niño.

Para finalizar, dentro de las **investigaciones locales**, nos interesa resaltar la investigación titulada *"El lugar de las Inteligencias Múltiples en las prácticas pedagógicas de los docentes",* realizada por Diana Elisabet Lescano (2012) para acceder al titulo de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Se trata de una investigación descriptiva, que intenta conocer cuáles son las inteligencias utilizadas por los docentes de Educación Secundaria, Primer Ciclo, de una institución educativa Pública de Gestión Privada de la ciudad de Paraná. Para ello se aplicaron encuestas, análisis de planificaciones didácticas y entrevistas a los docentes de dicho nivel.

Se concluyó que los docentes de todas las áreas utilizan mayoritariamente metodologías didácticas y pedagógicas que estimulan las inteligencias lingüística y lógico-matemática.

Cabe aclarar que los datos y resultados obtenidos no se pueden generalizar ya que el trabajo de campo se llevó a cabo en un solo establecimiento educativo, pero aún así, resulta válido tenerlos en cuenta para nuestra investigación, debido a su aporte reflexivo acerca de la temática trabajada.

Es interesante destacar, sin embargo, que no se han encontrado referencias acerca de la Teoría de las Inteligencias múltiples vinculadas específicamente a los sectores de vulnerabilidad, y es por eso, que consideramos de gran relevancia indagar acerca de las inteligencias predominantes en alumnos del 2º grado en sectores vulnerables, para así contribuir desde el plano reflexivo-teórico a la elaboración de estrategias didácticas; para así cooperar a la producción de conocimientos teóricos en esta área.

Siguiendo con el recorrido teórico, y situándonos ahora en la variable sectores de vulnerabilidad, encontramos vasta bibliografía a nivel nacional, dentro de la cual podríamos citar el Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, publicado por la Pontificia Universidad Católica Argentina (2007) y mundial como ser el Plan Nacional de Desarrollo de los Estados Unidos Mexicanos (PND) 2007-2012, donde se describe este concepto en sus características y condiciones.

Nos interesa destacar en este tema, una investigación a **nivel nacional**, realizada por Tessio Conca, Adriana y otros, en la Universidad Católica de Córdoba (2005). Esta consta de una reflexión sobre las diferentes concepciones de pobreza que impregnan proyectos y prácticas escolares, estudiando tanto el nivel macro político como el cotidiano escolar. Con respecto al primer nivel, analiza las perspectivas que subyacen en los programas de educación compensatoria, especificando el giro que han realizado las políticas desde enfoques homogeneizadores hacia otros que recuperan la heterogeneidad socioeconómica y la diversidad cultural. Por otro lado, en cuanto al segundo nivel, describe, cómo la pobreza es enfocada básicamente desde una visión restringida de la carencia material. El análisis efectuado permite concluir que es imprescindible ampliar este horizonte de interpretación de la pobreza para no incurrir en ubicar a la institución escolar en un terreno asistencial y lograr superar perspectivas que ubican a los estudiantes en condición de meros receptores. Señala que mirar a la pobreza desde otro lugar implicará incorporar más activamente a las familias en el proceso educativo, tratando de crear en ellas un ambiente favorable al cambio y alentando la ayuda paterna como eje de todo aprendizaje escolar exitoso, sin embargo no desde brindarles charlas o información a los actores, sino tomando como punto de partida las estrategias socializadoras de esta familias, para analizar la manera en que se puedan articular con las desarrolladas desde la escuela. Por otro lado también se debe procurar que la

participación se haga extensiva a otros sujetos, grupos y organizaciones de la comunidad, volviendo educativos otros espacios.

Por otro lado, resulta interesante señalar, a **nivel regional**, una investigación acerca de la pobreza urbana, realizada por Mingo, Graciela y otros, desde la Universidad Nacional de Entre Ríos (2006). Dicho estudio recrea los interrogantes acerca del proceso de empobrecimiento en la ciudad de Paraná y Concordia, realizando un estudio comparativo a fin de reconocer las simetrías y asimetrías del fenómeno de la pobreza en las mencionadas ciudades, y la consecuente descripción de las estructuras sociales y económicas que configuran los escenarios donde este fenómeno complejo se despliega cada vez con mayor alcance. Luego de un extenso estudio acerca de los discursos políticos partidarios, las condiciones geográficas, migratorias, sociales, económicas y educativas en las que se despliega la población abordada, se detecta que la pobreza se ha vuelto más heterogénea, encontrando prácticas políticas asistenciales, que no logran silenciar la conciencia de los sujetos que albergan, acerca de su escaso acceso al poder y su falta de voz en el discurso social que a su vez, tiñe su discurso subjetivo. Por último, se destacan similitudes tales como el aumento de las desigualdades sociales, numerosas prácticas asistenciales como principal medio de acción- intervención ante la problemática y escaso acceso a la satisfacción de las necesidades básicas, que caracterizando a la ciudad de Paraná y Concordia; acompañado de ciertas diferencias en lo que respecta a las condiciones de hábitat (elementos de construcción) como a las principales fuentes de acceso económico.

3. MARCO TEORICO

La construcción de nuestro objeto de estudio, inteligencias múltiples en sectores en condición de vulnerabilidad, involucra categorías conceptuales en cuya definición debemos profundizar, lo cual, ante la posible falta de consenso teórico alrededor de ellas, resulta un imperativo como tesistas.

Por ello, y para dejar en claro los debates teóricos alrededor de estas categorías, y nuestros propios posicionamientos, comenzaremos por explicitar las posturas desde las cuales los estudiosos se han referido a la inteligencia, argumentando a partir de allí por qué nos posicionamos en la perspectiva teórica de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983), con implicancias en el ámbito educativo. Luego desarrollaremos las maneras de definir a la vulnerabilidad y a la pobreza, por ser el contexto en el que decidimos estudiar las inteligencias múltiples, justificando también nuestra toma de posición epistemológica sobre las posibilidades intelectuales de los niños desde una concepción compleja (Sen, 2000) e interdependiente.

3.1. Inteligencia

3.1.1. Consideraciones generales.

No ha existido ni existe univocidad en el concepto de inteligencia, pese a que detrás de las diferentes concepciones existen planteamientos generales teóricos que de alguna manera le dan sentido y validez. Este concepto ha sido definido de muy distintas formas a lo largo de la historia, según los intereses culturales y las urgencias sociales de cada época.

Lo que caracterizó a las investigaciones sobre inteligencia en el auge del positivismo es que, conforme han ido evolucionando las concepciones de la misma, - paralelamente a cada una de ellas - , ha surgido y se ha impuesto más la necesidad de medirla que la de validar los constructos teóricos de partida; generándose así más investigación sobre qué instrumentos utilizar para medirla, que sobre su conceptualización.

De esta manera, los pioneros de la investigación empírica de la inteligencia se enredaron en discusiones sobre si esta capacidad se correspondía con un factor general (Spearman, 1923, 1927) o con múltiples factores (Thurstone, 1924); sobre si éstos se distribuían en una estructura jerárquica (P. E. Vernon, 1950) o formaban un conjunto de aptitudes independientes (Guilford, 1967).

Inicialmente, los principales representantes de la Psicología se interesaron por los factores que conforman la inteligencia (Spearman, 1923, 1927; Thurstone, 1924; Vernon, 1950; R. B. Cattell, 1963; Guilford, 1967) y por los procedimientos e instrumentos para su cuantificación (Galton, 1883; J. M. Cattell, 1890). Más tarde, algunos abordaron su estudio en sentido evolutivo (Piaget, 1936, 1947).

A partir de las décadas de los años setenta y ochenta el énfasis de los investigadores estuvo puesto en el componente cognitivo de la inteligencia. Incluso durante muchos años las únicas capacidades contempladas eran la velocidad de

respuesta biológica a un estímulo o las de aprendizaje y procesamiento de la información. La inteligencia era única, analítica, innata, universal y medible.

Actualmente, una parte de la investigación se centra en delimitar los correlatos neurofisiológicos de las capacidades intelectuales; a su vez que el tiempo y el conocimiento científico nos han brindado un amplio desarrollo del concepto en cuestión, por lo que podemos encontrar también teorías y experiencias que refieren a la inteligencia como capacidades múltiples y diversas que no son excluyentes sino complementarias, incorporando nuevas reflexiones sobre el sujeto en relación con el entorno, sus vínculos y el desarrollo de su subjetividad.

Para finalizar nos remontamos a la definición epistemológica del concepto de inteligencia. Dicho concepto proviene del latín inteligere (Inter: entre, legere: escoger o leer). Por otro lado, encontramos que la Real Academia Española da cuenta de una amplitud de sentidos, cuando en la vigésima segunda edición de su Diccionario (DRAE, 2003) establece que el término inteligencia refiere a siete significados distintos: "1) Capacidad de entender o comprender; 2) Capacidad de resolver problemas; 3) Conocimiento, comprensión, acto de entender; 4) Sentido en que se puede tomar una sentencia, un dicho o una expresión; 5) Habilidad, destreza y experiencia; 6) Trato y correspondencia secreta de dos o más personas o naciones entre sí; 7) Sustancia puramente espiritual".

3.1.2. **Evolución del concepto de inteligencia y múltiples perspectivas.**

Comenzando con el recorrido teórico acerca del concepto de inteligencia, encontramos que la misma ha sido objeto de estudio desde tiempos remotos, motivados por la asociación de ésta a la razón, al conocimiento, al saber, a la verdad.

Remontándonos al S V a. C, encontramos ya en Platón, y posteriormente en Aristóteles, un gran interés por reconocer cómo el hombre accedía al conocimiento. Platón expone en su libro VI de la República (404 a.C), que el pasaje de la ignorancia al conocimiento atraviesa dos niveles principales: el de la opinión y el conocimiento propiamente dicho; y que sólo éste último refiere al verdadero saber.

Por otra parte, Aristóteles, (en De Anima 336-322 a.C.), refiere al alma humana mediante dos términos, el primero de ellos alude a la razón, y el segundo al pensamiento, inteligencia o conocimiento, como sinónimos.

Posteriormente y ya en la Edad Media, los postulados del Cristianismo cobran gran fuerza y representación en el debate teórico acerca del conocimiento y la razón. Se produjo la apropiación de los conocimientos griegos a fin de interpretarlos y abordarlos a la luz de la fe. En esta época, la reflexión sobre la razón humana se desarrolló en relación al conocimiento de lo divino, a lo que estaba al alcance del entendimiento humano y a aquello que pertenecía al ámbito de la fe.

Tomando dos referentes de este período histórico, destacamos a San Agustín (354-430), quien siguiendo la doctrina platónica, expone que la racionalidad conecta el conocimiento con la moral, el ejercicio intelectual y la búsqueda de la felicidad. De este modo, interpreta que fe y razón colaboran estrechamente en el proceso intelectual de búsqueda de la verdad.

Por su parte, Santo Tomás de Aquino (1225-1274), continúa con la reflexión anteriormente expresada y distingue entre un conocimiento de orden natural y otro sobrenatural. El primero refiere a la razón humana, y el segundo a la revelación divina. Ambos órdenes son distintos, pero no opuestos ni contradictorios, y proceden en último término de Dios.

En relación a la teoría del conocimiento humano que este autor planteó, encontramos la diferenciación entre inteligencia y entendimiento. La inteligencia sólo conoce lo abstracto y lo universal, en tanto que el entendimiento involucra la esencia de las cosas. Comprende a la inteligencia como una tabla rasa que posee la potencialidad de conocer todas las cosas.

Destacamos que este autor desarrolla ampliamente el concepto de inteligencia, sosteniendo que la inteligencia es una facultad espiritual, subjetivamente independiente del cuerpo.

Tomando como referencia Jorge, Miguel Luis Martín en su Tesis Doctoral (2007) consideramos relevante mencionar que en la Edad Moderna, período comprendido desde fines de la Edad Media hasta fines del S XX, se produce un fuerte auge del racionalismo, cuyo principal representante René Descartes (1596-1650), sostiene que la razón es el instrumento más valioso con que cuenta el ser humano para obtener conocimientos. El autor plantea la duda como instrumento indispensable para acceder a la certeza, afirmando que el hecho de dudar implica el pensamiento. El racionalismo cartesiano se combina con un cierto voluntarismo divino, ya que toda verdad depende de la Voluntad de Dios.

Malebranche (1684), asume el pensamiento cartesiano y sostiene que las inteligencias creadas dependen de manera absoluta de Dios, fuente de la fe y la razón, entre las cuales no cabe oposición.

Posteriormente, frente a la preocupación por justificar y fundamentar el conocimiento en términos racionales, pensadores británicos de los siglos XVII y XVIII rechazan la omnipotencia de la razón, exponiéndola a los datos obtenidos de los sentidos y la experiencia. Así, Bacon (1620) plantea que la razón y la experiencia deben encontrarse estrechamente unidas, ya que sin esta última, la primera carece de todo sentido.

Locke (1690) plantea que la razón no es omnipotente ni absolutamente autónoma, como pretendió Malebranche, sino que está sujeta a la experiencia. Quien otorga un lugar primordial a ésta última es Hume (1739), cuestionando cualquier forma de racionalismo.

Desde otra perspectiva, aportando al debate entre racionalistas y empiristas, encontramos a Kant (1760) proponiendo el idealismo trascendental. Éste se centra en postular un conocimiento previo a la experiencia, ya que lo que el sujeto posee a priori es la estructura de la facultad cognoscitiva.

Las tres facultades que intervienen en el conocimiento, según el autor, son: la sensibilidad, el entendimiento y la razón. La última responsable de la configuración del conocimiento resulta la mente y sus principios de funcionamiento, de los cuales derivan el orden y la coherencia que percibimos en la naturaleza. Por lo tanto, Kant concluye que las cosas nunca pueden ser conocidas tal cual son, sino mediante la acción de nuestro pensamiento.

Pese a que el concepto en cuestión ha resultado de interés desde los primeros momentos en que el hombre inicia a cuestionar su existencia, no es sino en el siglo XIX cuando comienzan los primeros estudios sobre la inteligencia de manera específica.

Por ese entonces, Paul Broca (1860), cirujano francés, estudió a la inteligencia a partir del cráneo humano y sus características; contribuyendo ampliamente a la localización de un área del lenguaje en el cerebro.

De manera contemporánea a Broca, Galton (1875), considerado padre de la psicología diferencial, estudió las diferencias individuales de las capacidades humanas, desde una perspectiva adaptativa y biológica, elaborando una teoría que defendía la existencia de una "habilidad mental general", dependiente de la precisión, exactitud y velocidad con la que los individuos respondían a los estímulos del entorno.

A su vez, sostuvo su teoría de la transmisión directa del genio, más tarde refutada por otros investigadores. Además, se interesó por la medición de la inteligencia, proponiendo una técnica conocida como el método biométrico, el cual consiste en evaluar ciertas características físicas. Si bien hoy este método ha perdido crédito, aún tiene cabida en la biología, en las investigaciones sobre ejercitación física y en la psicología fisiológica. En síntesis, el eje en torno del cual giró toda la obra de Galton fue su aseveración de que la herencia importa más que el medio ambiente en el desarrollo de la inteligencia.

En contraposición al autor recientemente mencionado, Wundt realizó estudios empíricos sobre la inteligencia, el rendimiento y la herencia en la capacidad mental, centrando sus investigaciones en el sustrato corporal, el desarrollo del sistema nervioso y de las sensaciones. Junto a él, James McKeen Cattell (1900), atraído por las ideas de Galton, elaboró una serie de pruebas y tareas destinadas a medir tiempos de reacción, memoria, habilidad para discriminar pesos y tamaños, etc; y acuñó el término "test mental" para definir este tipo de tareas.

El siglo XX comienza con el estudio científico de la inteligencia en base a la medición de la misma, la cual permitía la predicción del rendimiento académico y profesional de las personas.

Por su parte, Binet, durante la primera década de este siglo, diseñó el primer test de inteligencia cuya finalidad era predecir el rendimiento escolar de alumnos con riesgo de fracaso escolar. Para él, la inteligencia suponía tener juicio, sentido práctico, iniciativa y facultad para adaptarse a las circunstancias del ambiente; y es por eso que precisaba dirección, adaptación y sentido crítico.

En 1912, Stern propuso medir lo que él denominó Cociente de Inteligencia (CI), el cual refiera a la proporción entre la edad mental y la edad cronológica multiplicada por 100 (Coll, Palacios y Marchessi. 2005).

Destacamos aquí también a David Weschler (1949), creador de unos de los principales test psicométricos de medición de la inteligencia y su valoración en CI (coeficiente intelectual), define a la misma como una capacidad global del individuo, resultado de la constitución genética individual y las experiencias socioeducativas, así como también de la motivación y la personalidad. Refiere entonces a la inteligencia como una capacidad compleja y global que permite al individuo actuar deliberadamente, pensar racionalmente y relacionarse eficazmente con el medio.

Charles Spearman (1904), psicólogo inglés, elaboró el primer método de análisis factorial, dentro de lo que él denominó Teoría Bifactorial. Comprobó que la habilidad mental general, propuesta por Galton, existía y se podía medir. Asimismo propuso que cada test, o ítem de éste, medía un factor general de la inteligencia (g) el cual sería hereditario, e intentó comprobar que correspondía a una propiedad específica del cerebro,

que varía de un individuo a otro, pero se mantiene estable a través del tiempo; y por otro lado, medía un factor específico (s) que representa la habilidad concreta de un sujeto frente a una determinada tarea, que también tendría una localización especifica en el cerebro. Sostuvo que, si bien la inteligencia es hereditaria en cuanto a su factor g, es posible que la educación tenga importante incidencia en el factor s.

Poco tiempo después, con el simposio de 1921 publicado en la revista Journal Educational Psychology (Sternberg y Berg 2003), se inició el primer debate acerca de la naturaleza de la inteligencia y su medición. Se cuestionó la posibilidad de que la inteligencia se refiera sólo a la capacidad orgánica del individuo para realizar de manera satisfactoria un test, o si resultaría necesario considerar la incidencia de otros factores educativos, contextuales y/o personales.

Durante este proceso, Thorndike definió la inteligencia como un conjunto de factores específicos totalmente independientes, sin conexión alguna entre ellos. Dicha concepción se encuadró en sus investigaciones sobre el aprendizaje y el control de la conducta; elaborando, para la explicación de la misma, las leyes del ejercicio y del efecto, entre otros aportes que resultaron significativos para autores posteriores como Watson y Skinner, este último, creador del condicionamiento operante.

Por otra parte, Thurstone (1938) contrariando a Spearman, restó importancia al factor general, dándole importancia a factores más específicos. Sostuvo así que la inteligencia no puede concebirse como un concepto unitario, y estableció que la misma estaba compuesta por siete factores o aptitudes mentales, tales como: comprensión verbal, fluidez verbal, factor numérico, aptitud espacial, memoria mecánica, rapidez perceptiva y razonamiento inductivo. Sus postulados se ubican en la denominada perspectiva factorial, dentro de la cual se entiende a la inteligencia como una multiplicidad de aptitudes o como un conjunto específico de capacidades, habilidades o actividades diversas.

Destacamos también la teoría psicogenética de Jean Piaget (1947), que resulta de suma relevancia en el ámbito de la psicopedagogía, y específicamente para la investigación posterior. La misma recibe la denominación de Epistemología Genética, dado que el núcleo central y la estructura argumental de la misma describen y explican cómo el hombre alcanza, por completamiento e integración de esquemas y estadios, un

conocimiento elaborado de la realidad en forma de pensamiento hipotético deductivo, a partir de las interacciones que lleva a cabo con los elementos del entorno.

Para Piaget la inteligencia no consiste en una categoría aislable y discontinua de procesos cognitivos, sino que específicamente se refiere a la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras. Cada estructura debe concebirse como una forma particular de equilibrio; la cual se completa e integra progresivamente a las demás, a fin de asegurar un equilibrio más amplio y estable. La inteligencia resulta entonces un término genérico, que deviene desde la estructura sensorio-motriz hasta la estructura de pensamiento formal, la cual representa una forma superior de organización o de equilibrio.

Si entendemos a la inteligencia como la adaptación mental más avanzada, a la que llega cada una de las estructuras durante el desarrollo, debemos considerar central el concepto de adaptación (Piaget, 1947) y definirlo como el equilibrio entre las acciones del organismo sobre el medio y las acciones inversas. Ésta implica dos procesos inseparables y simultáneos, el primero de ellos refiere a la exploración del medio por la acción del sujeto, tomando y transformando aquellas partes de manera que se adapten a las estructuras preexistentes, denominado asimilación; y el segundo, denominado acomodación, refiere a que la conformación del medio, condicionará las transformaciones internas del sujeto para ajustar los esquemas anteriores a los nuevos elementos, resultando una interacción continua, complementaria e inseparable entre ambos, que permite la adaptación.

Su función es permitir un permanente proceso de adaptación al mundo en que el sujeto vive, al mismo tiempo que posibilitar un continuo proceso de organización de las experiencias vividas. Por ello, a estos dos últimos procesos, se los llama invariantes funcionales. Es así que asimilación y acomodación se alternan y complementan en forma constante, en pos de lograr el equilibrio entre sujeto y medio, posibilitando la continua construcción de esquemas y estructuras de conocimiento. Éstas no son invariantes, puesto que a lo largo del desarrollo van construyéndose cualitativamente diferentes y cada vez más complejas e integradas estructuras de conocimiento, lo que da lugar a diferentes niveles de inteligencia y a las diferentes etapas del desarrollo intelectual. Los estadios planteados por el autor son el sensorio-motor, el pre-operatorio – simbólico-intuitivo e intuitivo articulado -, operatorio concreto y operatorio formal.

Posteriormente, y a diferencia de los análisis factorial y psicogenético, Robert Sternberg (1985) centró su interés en el reconocimiento de los procesos cognitivos involucrados en la resolución de la tarea denominada como conducta inteligente. Podría decirse que sus contribuciones responden a una perspectiva cognitiva.

Dicho autor elaboró la Teoría Triárquica de la Inteligencia, entendiendo a esta última como un proceso estructurado por componentes, tales como el análisis, la creatividad y la aplicación. Resultando de esta clasificación tres diferentes modalidades de inteligencia, con sus procesos y sus leyes específicas; que a su vez, generan tres maneras de pensar: pensamiento analítico, creativo y práctico, originando lo que él denomina Inteligencia Exitosa.

Por otra parte, focalizando en la perspectiva que sustenta este trabajo, Howard Gardner (1983) comenzó a plantear la imposibilidad de que la inteligencia sea una facultad singular, afirmando que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denomina inteligencias.

Una inteligencia implica la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que sean de importancia para un determinado contexto. La base de cada inteligencia se encuentra en el sustrato biológico de cada individuo, indiscutiblemente asociado a su entorno cultural.

Su enfoque apunta principalmente a comprender el funcionamiento de la mente humana cuando se relaciona con los contenidos del mundo. El autor plantea entonces ocho inteligencias. Ellas son: inteligencia Lingüística (capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, en su aspecto sintáctico, semántico y pragmático, de modo oral o escrito); inteligencia Lógico-matemática (capacidad de utilizar los números de manera eficaz, razonando adecuadamente mediante relaciones lógicas, afirmaciones, proposiciones, otras funciones y abstracciones relacionadas); inteligencia Viso-espacial (responde a la capacidad de percibir el mundo viso-espacial de manera precisa, asociado a la posibilidad de llevar a cabo transformaciones cualitativas en dichas percepciones), inteligencia Cinestésico-corporal (capacidad de utilizar el propio cuerpo y su movimiento para expresar ideas y sentimientos, mediante el dominio de habilidades físicas específicas);

inteligencia Musical (comprende la posibilidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales); inteligencia Interpersonal (capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, motivaciones y sentimientos de otras personas); inteligencia Intrapersonal (capacidad de autoconocimiento y la consecuente acción en base al mismo; comprende la percepción adecuada de uno mismo); inteligencia Naturalista (facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna de un contexto, acompañado de la sensibilidad por diversos fenómenos naturales). Para que una capacidad sea concebida como tal y no se la confunda con el término talento, prodigio, experto, genio o creatividad, debe superar una serie de aspectos (Gardner: 1994).

Dentro de la vasta bibliografía referida al tema y dada la relevancia para la presente investigación, se dedicará un apartado específico para esta teoría.

Daniel Goleman (1995), basándose en el modelo de Gardner, publicó el libro *Emotional Intelligence*, en donde definió a la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los ajenos, así como también el conocimiento para manejarlos y para motivarnos. Sin embargo, fueron Peter Salowey y John D. Mayer los que acuñaron la citada expresión "Inteligencia emocional", en 1990. Dichos autores defienden los aspectos emocionales de los procesos racionales y contemplan a la racionalidad como una serie de habilidades emocionales regidas por el sistema límbico, y formuladas como autoconciencia.

Goleman plantea que los seres humanos poseemos dos mentes, las cuales expresan la actividad de dos regiones diferentes e interconectadas del cerebro. El intelecto se basa exclusivamente en el funcionamiento del neocórtex, la parte de formación más reciente que recubre la superficie del cerebro, mientras que los centros emocionales ocupan un lugar inferior y más antiguo en el mismo. La inteligencia emocional, por último, está relacionada con el funcionamiento concertado y armónico entre los centros emocionales y los centros intelectuales. En la mayoría de los momentos, para este autor, estas mentes están coordinadas, es decir, son complementarias.

Actualmente, la localización cerebral de las funciones intelectuales resulta un campo de interés para los científicos. Raúl Rodríguez Calzado (2004) menciona que, hasta el momento, no hay evidencias neurológicas importantes que demuestren la

existencia de una función del cerebro que se corresponda con la inteligencia o capacidad general. El cerebro adulto no parece ser equipotencial para la inteligencia, sino que diferentes aptitudes son sustentadas en forma separada. Por otra parte, en el niño, el desarrollo intelectual se sustenta de manera más unitaria, en correspondencia con el grado de redundancia sináptica que se manifiesta en el cerebro.

El autor afirma que, en estudios con potenciales relacionados a eventos (PRE), mediante marcadores electrofisiológicos de eventos sensoriales, cognitivos o motores, se han dado variedad de resultados. Algunos han mostrado poca o ninguna correlación entre parámetros de los PRE y un coeficiente general de inteligencia. Sin embargo, son más consistentes los que muestran correlaciones entre componentes de los PRE ante determinadas tareas y diferentes aspectos de los tests de inteligencia (Stauder y cols. 1993; Robaey y cols. 1994).

Vinculado a esto, focalizando en los aspectos hereditarios, se ha investigado que si bien existen determinados patrones que se manifiestan de acuerdo con la herencia, las bases neurales del desarrollo de la misma están dadas, en primer lugar, por la respuesta del cerebro a la estimulación que el individuo recibe desde el mismo momento de su nacimiento. A esto debe agregarse el desarrollo que tiene lugar por el fenómeno de plasticidad, es decir, las posibilidades de maleabilidad del cerebro infantil. De manera que, si bien pudiera haber mayores o menores potencialidades generales para el aprendizaje en los niños, aun así estos pueden ser más rápidos y mejores en unos tipos de aprendizajes que en otros.

Por otro lado, situándonos en interpretaciones diversas con respecto a los planteos previamente expuestos; que, además de plantear otras dimensiones que agregan complejidad al tema, complementan la mirada del hombre como ser bio-psico-socio-espiritual que fundamenta la perspectiva de este trabajo, destacamos la importancia de las nociones y reflexiones provenientes del marco del psicoanálisis en relación al concepto de inteligencia.

Así, tomando los aportes de Silvia Bleichmar (2009), encontramos que la autora sostiene que la inteligencia es un proceso de adaptación, planificación y coordinación de conductas con arreglo a metas. A pesar del marco teórico que la sustenta, considera que es necesario abandonar la pretensión de abordar la problemática de la inteligencia desde

el inconsciente, ya que éste es pensado desde una a-intencionalidad radical, como un espacio psíquico sin sujeto y, en consecuencia, sostenido al margen de la adaptación, del razonamiento con arreglo a fines y regido por la repetición. Por lo tanto, la inteligencia quedaría deliberadamente a cargo del yo.

La autora se plantea la cuestión sobre qué tipo de relación puede establecerse entre la inteligencia humana y la inteligencia animal. Ella sostiene que la inteligencia animal es efecto de una serie de montajes adaptativos innatos, que se relacionaría con la posibilidad de un aprendizaje por adiestramiento; mientras que la inteligencia humana es el efecto de una humanización de la cría, que posibilita la representación de su existencia, su supervivencia, sus angustias y temores, sus modelos operatorios acerca del mundo, e incluso también la posibilidad de una transformación de las representaciones. Es así que existirían en los seres humanos, desde su nacimiento, factores destinados a la adaptación biológica que se desarrollarán de forma diferente según la intervención de los modos de crianza. Por lo anterior, sin la intervención del semejante y de la cultura, la inteligencia de la cría humana podría encontrar formas animalizadas y auto-conservativas de adaptación, sin llegar a obtener necesariamente las características de la inteligencia humana.

Para concluir, y dentro de la misma línea teórica, incorporamos las reflexiones de Alicia Fernández (2010) en relación a la temática abordada. La autora destaca al sujeto aprendiente en su dimensión cognoscente y deseante.

Retoma aportes significativos tanto de Piaget como de Freud y describe la estrecha vinculación entre inteligencia y el deseo a la hora de aprender. Parafraseando a Piaget, Fernández enuncia a la inteligencia como una estructura lógica y genética, mediante la cual, el conocimiento se construye. Explica que el ser humano debe atravesar un proceso, realizar un trabajo lógico, para acceder al mismo. El operar intelectual, en su aspecto dinámico, también es caracterizado por los momentos de asimilación y acomodación. Así, "un proceso inteligente, en el cual la asimilación y la acomodación se hallen en equilibrio, sin que uno de ellos predomine excesivamente sobre el otro, constituye una adaptación inteligente" (Fernández, 2010:123). En cuanto a la dimensión deseante, destacamos la necesidad de un "otro" que habilite y brinde oportunidades para situar al sujeto como autor de su propio pensamiento; esto deberá estar íntimamente vinculado con las modalidades aprendientes y enseñantes de ambos, que codifican el mundo exterior en relación al mundo interno y a las experiencias del sujeto.

Concluimos que el recorrido histórico realizado sobre el concepto de inteligencia arroja importantes consideraciones a tener en cuenta en la presente investigación.

Las múltiples perspectivas analizadas contribuyen de manera significativa a nuestro posicionamiento teórico, de manera que nos permiten tener un registro amplio de las diversas concepciones del término, como también de la complejidad que se desprende al intentar abordarlo. De esta manera, encontramos interpretaciones que ponen énfasis en aspectos parciales, ya sean biológicos, cognitivos y/o subjetivos, como así también, interpretaciones holísticas que consideran variados aspectos de la inteligencia y su interrelación.

Partimos de los aportes anteriormente obtenidos y optamos por entender y abordar el concepto en cuestión como inteligencias, en plural, a fin de considerar y no perder de vista, para todo el análisis posterior, la complejidad intrínseca que el mismo implica para las personas, como posibilidad de desarrollo. Abordándolo como una integridad, compuesta por múltiples dimensiones interrelacionadas que integran al sujeto, y que afectan y son afectadas por las posibilidades y condiciones, internas y externas del mismo. En medio de esta complejidad en la que nos posicionamos, el atender a la interacción de las posibilidades y condiciones subjetivas, con los factores externos - particularmente sociales, culturales y escolares -, decidió también nuestro recorte en la población de niños que asisten a la escuela primaria y habitan – y son habitados - por condiciones de vulnerabilidad.

3.1.3. **Educación, escuela e inteligencia.**

Jacques Maritain (1981), filósofo francés, define el objeto de la educación, refiriendo al mismo como la posibilidad de guiar al hombre en el desenvolvimiento dinámico a lo largo del cual va formándose en cuanto persona humana – provista de las armas del conocimiento, de la fortaleza del juicio y las virtudes morales – mientras que, al mismo tiempo, va enriqueciéndose con la herencia espiritual de la nación y de la civilización a la que pertenece, quedando así asegurado y a salvo el patrimonio secular de las generaciones.

Así mismo, reconocemos que en el proceso de transmisión cultural se encuentra la definición más amplia de la educación, en la cual se produce el complejo dinamismo de aprendizaje. Centrándonos en la perspectiva psicopedagógica, Sara Paín (2008), asigna a la educación cuatro funciones distintas que contemplan los diversos aspectos que la componen - haciendo hincapié en la dimensión social - y dan cuenta de la complejidad intrínseca de la misma.

La primera función refiere a la función conservadora de la educación, ya que se garantiza la continuidad de la especie humana mediante la reproducción de la normativa, es decir, que la instancia de enseñanza-aprendizaje permite la vigencia histórica de la conducta adquirida, por la transmisión de las adquisiciones culturales de una civilización a cada individuo particular.

La segunda de estas funciones da cuenta del papel preponderante que desempeña la educación en el desarrollo de hábitos sociales; de esta manera, la educación enseña modalidades de llevar a cabo acciones, reglamentadas por normas. En la medida en que el sujeto se adhiere a estas legalidades, se transforma en un sujeto social y se identifica con el grupo al que pertenece.

A su vez, se destaca una función represiva de la educación, la cual, al permitir la continuidad funcional del hombre histórico, garantiza también la supervivencia especifica del sistema que rige una sociedad, convirtiéndose así en un instrumento de control y reserva de lo cognoscible, con el objetivo de atesorar y reproducir las limitaciones

asignadas por el poder. Pero ocurre que la educación, al cumplir también funciones conservadoras y socializantes, no reprime en el mismo nivel que otros aparatos (ej: el judicial), debido a que la misma produce una autocensura mediante la cual el sujeto se hace depositario de una normativa que incorpora como ideología propia.

Por último se destaca la función transformadora de la educación, en tanto que las contradicciones del sistema producen movilizaciones que se canalizan mediante compensaciones reguladoras que lo mantienen estable, pero que, asumidas por grupos emplazados en el lugar de la fractura, determinan su concientización creciente.

Consideramos también, que la educación en sentido amplio, cumple también otras funciones en las diversas dimensiones del sujeto, en tanto que acompaña el desarrollo integral, posibilitando o impidiendo, la construcción de la subjetividad, la creación de vínculos y el ofrecimiento de espacios de desarrollo cognitivo, emocional y creativo.

En síntesis, coincidimos con la autora en que, como consecuencia del carácter complejo de la función educativa, el aprendizaje se da como una función enajenante y, a su vez, como posibilidad liberadora.

Retomando las funciones anteriormente explicitadas y destacando la complejidad del proceso educativo, reconocemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se dan en forma aislada, sino que están situados en una institución social determinada: la escuela; anclada, a su vez, en un contexto socio-cultural particular.

Hoy en día se entiende a la escuela como el lugar privilegiado de transmisión sistemática del conocimiento. Al hablar de conocimiento lo hacemos en referencia a aquellos significados construidos y consensuados socialmente, por lo que gozan de carácter provisorio, problematizado y cuestionable. El conocimiento escolar no es una simplificación del conocimiento cultural del que deriva, sino un nuevo producto cultural que tiene otras finalidades, funciones y utilidades, además de otras lógicas y circuitos de producción, desarrollo y difusión. Es el que se construye en la interacción y el diálogo entre docentes y alumnos.

Esta forma de concebir el conocimiento implica entender que el mismo tiene múltiples lecturas, al que cada campo del saber aporta diversas perspectivas. El saber de la enseñanza debe ser reflejo de la complejidad de la realidad, y de su conocimiento construido a partir de la interacción con ella. Esto requiere un enfoque didáctico integrador, que haga explícitas tanto las relaciones entre los saberes específicos como la articulación significativa de las áreas.

La escuela se constituye, a su vez, como un espacio privilegiado para la construcción de diversas subjetividades que en ella se manifiestan, se relacionan, se transforman. El modo en que entre ellas interactúan construye una identidad institucional particular, propia de cada escuela, en el marco más amplio de la identidad cultural social. Recuperar la cultura escolar propia, generar espacios de interacción, habilitar espacios de participación para todos los miembros de la comunidad educativa, constituyen algunos de los desafíos de la gestión escolar.

Actualmente, en nuestras instituciones asisten alumnos y alumnas con trayectorias escolares diversas, algunas ya iniciadas y otras por transitar. La escuela primaria tiene el deber de aportar pedagógicamente al desarrollo de esas trayectorias, para que los niños aprendan a vivir en sociedades cada vez más complejas.

Frente a la visibilización de diversas infancias, es necesario que las prácticas institucionales interpelen y resignifiquen las formas de trabajo pedagógico para que el conocimiento sea posible. De hecho, la escuela requiere docentes capaces de centrarse en un punto de vista amplio, a la vez que dispuestos a profundizar en los problemas esenciales que obstaculizan el desarrollo, no sólo de los trayectos escolares, sino de la niñez; siendo capaces de encarar un proyecto sostenido que busque la optimización de la relación de los alumnos con y entre ellos mismos, con los modos de intervención del educador y con el saber; de manera tal que logren reconocer sus posibilidades y limitaciones, a través del descubrimiento de sus propias inteligencias. Esto será útil para situar la enseñanza en términos de oportunidad y apertura a una temporalidad y espacialidad que les sea propia.

Considerando al aprendizaje como un proceso constructivo interno y, a la vez, relacional; se deriva que la enseñanza debería plantearse como un conjunto de acciones, dirigidas a favorecer estos procesos de aprendizaje de los alumnos. Coincidimos con

Edgar Morín cuando plantea que no se pueden separar los diferentes componentes, que componen un todo. (Morín. 2007:15)

Esta mirada implica reconocer a la escuela en su responsabilidad de promover el trabajo con el conocimiento. Pero no este último como algo a ser transmitido, como algo cerrado, ya elaborado por otros; sino como un conocimiento que posibilite la interrogación, la pregunta, la curiosidad y la reflexión.

En cuanto a este saber impartido por la institución, ésta tiene que asegurar que todos los que asisten a ella en calidad de alumnos, descubran progresivamente la realidad del mundo en sus múltiples facetas, se interesen por diversos aspectos de la misma: social, natural, lógica matemática, tecnológica o estético expresiva, enriquezcan su lenguaje, se apropien de un conjunto de saberes de campos muy diversos, seleccionados para su transmisión.

Cabe destacar la importancia de tener en cuenta que la educación exige centrarse en la relación entre sujetos.

El término sujeto contiene en sí mismo la noción de relación, de estar unido a, sujeto a - una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y, por ende, a otros sujetos. Sujeción que no ha de entenderse como determinación, sino como condición de identidad que habilita y potencia su formación y el desarrollo de sus atributos, como sujeto y como persona. Es así que, tanto el alumno como el docente, mediados por el conocimiento, conforman el sujeto pedagógico, siendo sujetos sociales complejos. Y es por eso que esta relación, que atañe a ambos, resultará muy particular y compleja a su vez.

Reconocemos que cada sujeto construye su identidad en relación con otros y a partir de múltiples experiencias, debido a la diversidad – y a veces desigualdad - que caracteriza a los sujetos sociales. De esta manera, la escuela, hoy más que nunca, se encuentra con plurales identidades infantiles que chocan con la identidad escolar esperada por la institución, producto de dispositivos normativos y constructos elaborados en ella y para ella.

En nuestra provincia y nuestro país, la situación socioeconómica y cultural quizás sea la dimensión que con mayor fuerza opera en los recorridos desiguales: niños que trabajan y se constituyen en sostén económico de sus hogares, que están en situación de

calle, con necesidades educativas especiales; niños que en su tiempo libre forman parte de agrupaciones culturales o deportivas, entre otras. De esta manera se conforman grupos con una gran diversidad de condiciones, a los que los docentes deben atender; y se incrementa así la complejidad de la labor de la institución escolar en su totalidad.

Citando a Flavia Teriggi, la autora menciona que "(…) la pobreza afecta de manera grave al conjunto de la población de Iberoamérica. (…) La pobreza infantil está asociada con una exclusión de los servicios, lo que contribuye a perpetuar su transmisión intergeneracional. La situación se agudiza (no solo en la periferia de los conglomerados urbanos) sino en las áreas rurales y se configura como un factor que tiende a reforzar el círculo de pobreza. Miles de niños en situación de extrema pobreza, minan su desarrollo y ponen en riesgo su destino escolar, ya que son los que fracasan, repiten o abandonan. Sin desconocer que son necesarias políticas intersectoriales; tenemos cada vez más conciencia que algo sucede dentro de la escuela, causa de que las trayectorias escolares de los más pobres siga interrumpiéndose (…)" (Teriggi, 2009:11).

Ante esta situación los Diseños Curriculares de Educción Primaria de la provincia de Entre Ríos proponen: "Frente a la realidad de esta diversidad las escuelas deberán resignificar sus idearios asumiendo las representaciones sociales acerca de la constitución de la familia, las prácticas y los valores que la sostienen y las funciones que deben cumplir. Ello permitirá que las instituciones educativas superen actitudes de exclusión, desvalorización e incomprensión hacia aquellas personas que forman parte del grupo de socialización primaria del niño/a o joven." (2011:30).

3.1.4. El lugar de la inteligencia en la educación.

Durante más de dos milenios, ha predominado un determinado conjunto de ideas en lo que respecta al análisis de la condición humana en nuestra civilización. Estas ideas hacen hincapié en la existencia e importancia de ciertas capacidades mentales, denominadas racionalidad, inteligencia o mente. Posiblemente esto sea por el afán de encontrar una esencia humana, poniéndose especial atención al conocimiento, valorándose de manera especial aquellas capacidades o aptitudes referidas a ello.

Con la investigación realizada por Binet (1903), y su consecuente elaboración de un instrumento de evaluación, el cual pasó a denominarse test de inteligencia, se comenzó a considerar como viable la posibilidad de cuantificar la inteligencia. Así fue que comenzó a buscarse la medida perfecta de esta última, acompañado de sucesivos estudios e instrumentos que miden diversos aspectos (tales como el tiempo de reacción, test aptitudinales, etc) sustentados en variadas consideraciones, que tienen en común el afán por determinar el nivel de inteligencia de la persona.

La escuela, como dispositivo social e institución educativa, no se encontró ajena a esta concepción y abordaje unidimensional de la inteligencia, considerando cómo evaluar las mentes de las personas, correspondiéndose, según Gardner (1983), a una visión uniforme de la escuela; en ella existe un currículo básico, que reúne un conjunto de hechos traducidos en datos e informaciones que todos deberían conocer por igual; en ella existen evaluaciones periódicas, de papel y lápiz, que aportan clasificaciones fiables de las personas, luego de las cuales, posiblemente, aquellos que obtengan mejor puntaje o valoración tipo CI, accederán a estudios superiores y mayores oportunidades académicas y por ende, ciudadanas.

Otra evidencia de estos énfasis curriculares la encontramos en la carga horaria de las diferentes materias o áreas, la cual no es equitativa, sino que otorga prioridad a las materias consideradas más importantes o base de los demás aprendizajes (matemática y lengua).

Es cierto que este paradigma que atraviesa a la educación sistemática hoy, que prioriza estas áreas por sobre otras que podrían ser tanto o más importantes en otras culturas, en otros tiempos, o también –por qué no- para cada persona particular, según sus inteligencias; tiene sus fundamentos en el sistema que nos engloba, que también otorga validez a las cuestiones relacionadas con las mismas áreas. Es decir, hoy en día resulta crucial para desempeñarse adecuadamente en la sociedad saber hablar, leer y escribir, manejar algunas nociones de números y cantidades; dado que los sujetos se inscriben en un lenguaje y una cultura que le pre-existen, como así también, que el mundo globalizado, su mercado y sus redes, así lo requieren.

Citando a Andy Hargreaves (2003), el autor comenta que al enfatizar la educación, las dos áreas denominadas "importantes para el currículum", habitualmente las áreas de lectoescritura y matemática, se aleja la atención y apoyo en otras áreas y competencias básicas para desarrollarse en la sociedad del conocimiento. Esta última -llamada también sociedad de la información o sociedad red (Castells, 1999), es entendida como una sociedad post-industrial, en la que el conocimiento ha sustituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales. Esta sociedad del conocimiento pone como protagonista al saber (estar informado, manejar las nuevas tecnologías, resolver problemas), pero también muestra la marginación que produce el no-saber. Si la educación prioriza saberes, y no contempla el inmenso abanico existente acerca de ellos, sin dudas, terminará marginando a quienes no adquieran los saberes que ella prioriza.

No podemos escapar a esta situación, ni podemos pretender que la escuela se mantenga exenta de este tipo de influencias y que no brinde lo necesario para que sus integrantes puedan insertarse en esta sociedad. Asistimos a un momento sociológico de profundos cambios, de intensas desigualdades entre personas; tanto de una cultura a otra, como de una clase a otra, dentro de la misma cultura; y a la vez –paradójicamente– presenciamos la posibilidad de interacción de todas las personas del planeta, debido a la globalización y la tecnología que nos llega a nuestras casas y nos permite estar conectados constantemente con cualquier parte del mundo, sin mayores dificultades; así como también otras cuestiones más intangibles que nos unen a personas muy lejanas, ya que comparten los mismos intereses, como la música, la religión, o el amor. Es así que esta contradicción genera una diversidad inmensa, de la que no es novedad hablar, pero

la cual nos impone, desde nuestros campos profesionales y desde el plano ético, detenernos, distanciarnos, y permitirnos una mirada reflexiva acerca de cómo nos preparamos para recibir y orientar a los que vienen, qué podemos proporcionarles y qué debemos enseñarles, de qué deberíamos cuidarlos, o qué deberíamos ayudarles a discernir, cuál va a ser la guía o el mapa que marquemos, como adultos, como docentes a cargo, como profesionales responsables.

Retomando la idea y resaltando lo que dijimos anteriormente, creemos que en este contexto histórico social, la educación actual, heredera del siglo XIX, está en profunda crisis. Una crisis en la que logra mantenerse relativamente estable, pero de la cual, a pesar de los cambios que se han dado, no ha logrado resurgir del todo. Citando a Tonucci "El problema es más profundo y continúa latente bajo las diversas formas estructurales y metodológicas: la escuela de todos no se ha convertido en la escuela para todos" (2012).

En la búsqueda de alternativas superadoras de este problema, existen desde hace décadas otros sistemas educativos que se ofrecen a los niños, especialmente los pequeños: escolarización en las casas, escuelas Waldorf, escuelas libres, entre otras, demostrando que hay otras formas de aprender, y que también es posible valorar y priorizar la realización humana, partiendo del descubrimiento de aspectos del mundo circundante.

Estas escuelas se esfuerzan por atender a los niños en forma flexible, revalorizando la relación con la naturaleza, considerando los intereses, formas de acción, curiosidad intelectual y comunicación, propios de los niños.

En cambio, creemos que la escuela tradicional, en sus esfuerzos de atender a las demandas de esta sociedad y época tan complejas, deja de lado algunas cuestiones de suma importancia, en cuanto a considerar a cada persona en particular, única e incomparable con otros, que requiere de una profunda atención y seguimiento de sus procesos de aprendizaje.

Reconociendo también que la expresión y el desarrollo de la inteligencia no sólo implican lo personal (el potencial de la mente individual con sus múltiples inteligencias), sino también su contexto, decimos que la inteligencia es inteligencia dentro de un contexto sociocultural. Así es que Werstch (1988), seguidor de Vigotsky (1931), afirma

que toda función psíquica superior se origina primero en un plano interpsicológico, y luego en un plano de funcionamiento intrapsicológico, producto de la organización dialéctica pregunta-respuesta del individuo en el sistema de relaciones sociales en el que se encuentra inserto.

Más que afirmar la influencia del contexto en la inteligencia, decimos que ambos se imbrican mutuamente y por ende, todo análisis por separado sería limitado. Queremos destacar aquí, que las inteligencias no se expresan en abstracto sino en la inserción e intersección entre la subjetividad de cada persona y la realidad del mundo; y es por eso que no podemos pretender, desde la escuela, exigirles a todos y cada uno que aprendan lo mismo, de la misma manera, y al mismo tiempo; menos aun cuando es sólo una parte selecta del currículo (claramente restringida a algunos tipos de inteligencias) lo que se les está exigiendo.

Para concluir, creemos que es posible que, desde la escuela y desde los profesionales que trabajamos en ella y para ella, podamos realizar una mirada crítica de lo que se ha estado ofreciendo, y a partir de ahí situarnos en un marco más amplio y abarcador de las singularidades y circunstancias de cada persona, para construir, dentro de lo posible, condiciones más adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje que respeten y contemplen los tiempos y potencialidades de cada individuo y obviamente, en lo específico de nuestro tema, las múltiples inteligencias que suelen permanecer ocultas, no exploradas en su potencialidad, en cada uno de ellos.

3.2. Teoría de las Inteligencias Múltiples

3.2.1. Consideraciones generales.

"¿Pero qué sucedería si uno permitiera que su imaginación vagara libremente, si uno considerara la diversidad más amplia de actuaciones que de hecho son valoradas en todo el mundo?" (Gardner, Howard, 1983)

La idea de las Inteligencias Múltiples (IM) surge de numerosas experiencias vivenciadas por el autor, donde la concepción y valoración de la inteligencia que se tenía en la mayoría de las escuelas y espacios de abordaje profesional, se caracterizaba por plantear una visión uniforme de la misma. Dichas situaciones inquietaban a quienes comprendían al hombre como un ser integral, con múltiples potencialidades valiosas para sí y para su contexto.

Retomando la modalidad de evaluación utilizada en gran parte del mundo, y ampliamente estudiada y validada – pruebas, dispositivos tecnológicos estructurados -, Howard Gardner, comienza a cuestionar, y cuestionarse la concepción que subyace a la misma, y la influencia que ello ejerce sobre el desarrollo personal y académico de cada persona.

Así, analiza la influencia que esto tiene a nivel mundial debido a la falta de una mejor manera de concebir la inteligencia; y, por ende, de mejores maneras de evaluarla. En esa línea, el autor plantea que el problema no consiste tanto en las tecnologías de las pruebas, sino en la forma en que acostumbramos a pensar acerca del intelecto y en las concepciones de inteligencias que nos han sido inculcadas. Una vez reconocida esta situación, nos resulta necesario e impostergable ampliar y reformular nuestra idea sobre cómo consideramos al intelecto humano. Ello generará cambios significativos, no sólo en la forma de evaluar, sino también, y principalmente, en la forma de educar.

Por el año 1983, Howard Gardner en su obra "Estructuras de la Mente", expone su interés en la posibilidad de evaluar y valorar otras capacidades humanas y/o talentos, que no solían ser apreciados por la sociedad occidental. Así es que, pese a que durante siglos prevaleció una primacía de los poderes intelectuales, hoy en día resulta posible y válido

hablar acerca de la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas, y equitativamente valiosas.

El autor, en su extensa trayectoria, ha realizado un vasto recorrido teórico, luego del cual explicita acuerdos y críticas con teorías centrales de la inteligencia como la de Piaget, o del Procesamiento de la Información, destacando la necesidad de profundizar y ampliar la noción de inteligencia. Así se deja entrever que estas teorías mucho aportan con referencia a las capacidades lógico-matemáticas, de razonamiento o desarrollo intelectual, en tanto que contemplan muy poco aspectos como el biológico o el componente creativo, sumamente importantes en los niveles superiores del intelecto humano.

Gardner deja manifiesto su acuerdo con la teoría de los Sistemas simbólicos (que tiene como fundadores a Cassirer, Withehead, Langer, en el siglo XX), la cual presenta como interés principal los vehículos simbólicos reales de transmisión del pensamiento. Estos sistemas simbólicos refieren no sólo a los planteados por Piaget, como los lingüísticos, lógicos y numéricos, sino también a los musicales, corporales, espaciales, etc. Reconoce que algunos de ellos, como el lógico-matemático, son universales, en tanto que otros se encuentran sujetos a determinadas culturas y sus valoraciones y, dentro de éstas, a dominios específicos de determinados grupos; como así también, se encuentran dominios singulares, que refieren a áreas de habilidades, en que una sola persona o un grupo muy pequeño de ellas, logra avanzar. El desarrollo de estos múltiples dominios se encuentra sujeto a la cultura en la que se despliegan, ya que es el contexto quien fija las etapas y límites del logro individual.

Ahora bien, resulta necesario vincular el desarrollo de estos potenciales simbólicos con su naturaleza y origen biológico. Con respecto al desarrollo de las capacidades intelectuales humanas, se encuentran hallazgos científicos que acreditan la existencia de una considerable plasticidad y flexibilidad en su crecimiento, específicamente durante los primeros meses de vida. El sistema nervioso central, en su desarrollo, presenta ciertas características que condicionan el despliegue de determinadas capacidades, al mismo tiempo que ese despliegue se encuentra condicionado por el contexto y ambiente inmediato.

Luego del recorrido teórico realizado en el capítulo anterior y las nociones abordadas al inicio del presente, podemos intentar definir a las inteligencias siguiendo los postulados de la teoría de las Inteligencias Múltiples. Comenzando a conceptualizar las capacidades intelectuales humanas, el autor aclara que sería imposible encontrar o lograr una lista cerrada e irrefutable de determinada cantidad de inteligencias, ya que sabemos que la ciencia jamás da una respuesta correcta y definitiva.

Para continuar con el análisis iniciado, primero se debe reconocer cuáles son los prerrequisitos para una inteligencia y aquellos criterios reales que permiten determinarla. Así es que, Gardner plantea que "una competencia intelectual humana debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas – permitiendo al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre, y cuando sea apropiado crear un producto efectivo – estableciendo con ello la base para un nuevo conocimiento." (1983:66). De este modo, resulta evidente el importante papel asignado al contexto en relación al desarrollo de las inteligencias, ya que ellas deben ser útiles e importantes para el ambiente en el cual se despliegan.

La teoría de las IM encuentra su válido fundamento en los orígenes biológicos de cada capacidad considerada inteligencia. Estas capacidades son sólo aquellas que resultan universales a la especie humana, por lo que la tendencia biológica tiende a asociarse al entorno cultural que la requiere o valora. Estas inteligencias deben ser factibles de codificarse en un sistema simbólico, producto de una cultura, a su vez que deben poseer una operación nuclear identificable, es decir, un conjunto de operaciones específicas.

Continuando con este análisis, y sintetizando los factores que resultan signos fiables para considerar a una competencia como candidata a inteligencia, Gardner describe 8 criterios:

- *Posible aislamiento por daño cerebral:* En la medida en que una facultad específica puede ser destruida o exceptuada de manera aislada a causa de un daño cerebral, es posible sospechar su autonomía con relación a otras facultades humanas.

- *La existencia de idiots savans, prodigios y otros individuos excepcionales:* Se observa la presencia de niños con un desarrollo precoz de una determinada capacidad, al igual que personas con alguna dificultad o retraso en algunos dominios, en quienes se despliega de manera sorprendente alguna o algunas capacidades intelectuales. La existencia de estas poblaciones permite observar la inteligencia humana en un estado de aislamiento relativo.
- *Una operación medular o conjunto de operaciones identificables:* Resulta relevante la existencia de una o más operaciones o mecanismos básicos de procesamiento de la información. Es importante poder localizar estas operaciones medulares, identificando su sustrato neural y demostrando la relativa separación entre ellas.
- *Una historia distintiva de desarrollo, junto a un conjunto definible de desempeños expertos de estado final:* Gardner plantea que una inteligencia debiera tener una historia identificable de desarrollo, a través de la cual "pasarían" los individuos. Ocurre que la inteligencia no se desarrolla de manera aislada, es sumamente importante considerar los papeles y situaciones en que la inteligencia ocupa un lugar central. El conocimiento de esta historia, junto a la susceptibilidad de modificación y capacitación, constituye un elemento esencial para los profesionales de la educación.
- *Una historia evolucionista y la evolución verosímil:* Así como todas las especies muestran áreas de inteligencia e ignorancia, los seres humanos no se encuentran ajenos a ello. Una inteligencia se vuelve más verosímil en la medida en que se logra localizar sus antecedentes en la evolución, incluyendo lo que comparte con otros organismos y aquellas habilidades específicas que no se comparten con otra especie.
- *Apoyo de tareas psicológicas experimentales:* Los análisis experimentales acompañan la confirmación de habilidades aisladas, su funcionamiento y su combinación o no, en tareas más complejas.
- *Apoyo de hallazgos psicométricos:* Los resultados de las pruebas experimentales y estándar (como C.I), si bien no acuerdan plenamente con el paradigma planteado, en muchas ocasiones colaboran en la confirmación de la validez de una inteligencia
- *Susceptibilidad a la codificación en un sistema simbólico:* Reconociendo que gran parte de la representación y comunicación humana se realiza mediante sistemas simbólicos, una característica primaria de una inteligencia puede ser su tendencia

"natural" a codificar su propio sistema simbólico dentro de una determinada cultura, gracias a la capacidad de la especie humana de organizar su realidad y transmitir la cultura mediante estos sistemas.

Reconociendo ya los criterios o señales que permiten identificar y validar una inteligencia, resulta óptimo destacar aquello que no es una inteligencia, a fin de evitar cualquier tipo de confusión. Es así que se afirma que una inteligencia no es un sistema sensorial, ya que la realización de la misma es posible mediante más de un sistema sensorial. Así mismo, cada inteligencia opera mediante sus propios mecanismos y posee sus propias bases biológicas, por lo que no debe confundírselas ni con mecanismos muy específicos de procesamiento ni con aquellas capacidades generales como el análisis o la síntesis. Sin embargo, lo correcto sería pensar las inteligencias como potenciales de las personas, quienes pueden decidir cómo y cuándo utilizarlas y favorecer su despliegue.

A su vez, abordar la noción de la inteligencia desde una perspectiva pluralista, implica el desafío de poder diferenciarla de otras valiosas capacidades humanas. Para ello, Gardner (1993:67) propone establecer la distinción con los siguientes términos:

- El *talento* es una señal de potencial bio-psicológico precoz en cualquier especialidad existente en una cultura.
- La *prodigiosidad* es una forma extrema de talento en una especialidad. Ejemplo: Mozart en la esfera musical.
- Los términos *experiencias* y *experto* pueden utilizarse adecuadamente sólo después de que un individuo haya trabajado durante una década o más en una especialidad.
- La *creatividad* es una caracterización reservada a los productos que sean inicialmente considerados como novedosos en una especialidad, pero que, en último término, son reconocidos como válidos dentro de la comunidad pertinente.
- El término de *genio*, es aplicable a aquellas personas que, no sólo son expertas y creativas, sino que además asumen una trascendencia universal o casi universal, como por ejemplo: Newton o Darwin.

Las inteligencias, por lo tanto, refieren a habilidades y capacidades de los seres humanos. Resulta fundamental recordar que este término es una mera construcción científica, entendible a modo de ficción —a lo más, ficciones útiles— para hablar de

procesos y habilidades que son continuos entre sí, como un potencial a utilizar por el contexto en el cual se desarrollen, o no; y no concebible como una entidad tangible, genuina y mensurable. De esto se deriva que cada una de éstas no existe de manera aislada realmente, sino que es necesario comprender que todos poseemos las ocho inteligencias de las que hasta el momento habla Gardner, pese a que ellas se fusionen de manera compleja y particular en cada individuo, generando la singularidad propia de cada ser humano.

La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta alcanzar un nivel adecuado de cada competencia si se recibe el apoyo, enriquecimiento y formación adecuados, cumpliendo en este aspecto un rol primordial la institución educativa. En cada categoría, así mismo, se pueden encontrar múltiples maneras de expresión, que producen la rica diversidad con que los individuos manifiestan sus dones dentro de y entre las inteligencias.

3.2.2. Las Inteligencias Múltiples. Ocho formas de enfrentar la realidad.

Reiterando la afirmación del propio autor de esta teoría, acerca de que los descubrimientos respecto de las inteligencias no están cerrados, al pertenecer a la provisionalidad del conocimiento científico, caracterizamos aquí los ocho tipos hasta ahora enunciados por Gardner.

TIPOS DE INTELIGENCIA

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

Ocurre que el dominio lingüístico es propio de la especie humana, utilizado ordinariamente por una gran mayoría de individuos, mediante sistemas modulares del lenguaje. Sólo quienes obtienen un gran desarrollo de esta inteligencia despliegan en gran medida variadas aptitudes y funciones necesarias para el empleo de la misma. Para ello, resulta fundamental poseer cierta sensibilidad para el significado de las palabras, observando las reglas gramaticales y su aplicación.

Dentro del conocimiento lingüístico, se hallan cuatro aspectos fundamentales en relación a la importancia del lenguaje dentro de la sociedad humana. El primero de ellos refiere al aspecto retórico del lenguaje, mediante el cual las personas intentan convencer a otras acerca del curso de una acción o un pensamiento. Inmediatamente se encuentra el poder mnemotécnico, el cual demuestra la capacidad que el lenguaje tiene para poder recordar y direccionar información. Un tercer aspecto refiere a su papel preponderante en la explicación, ya que gran parte de los procesos de enseñanza se realizan a través del lenguaje oral, y actualmente, cobra relevancia la trasmisión mediante la palabra escrita. Por último, y no menos importante, se destaca la función metalingüística, es decir, la función del mismo para explicar sus propias actividades.

Numerosos estudios altamente confirmados dan cuenta del desarrollo del lenguaje, y de la utilización de éste desde los primeros meses de vida (Wexler y Culicover, 1980; Osherson, 1978; y Chomsky, 1980). Esto encuentra estrecha vinculación con la relación confirmada entre los sustratos neurales y las capacidades lingüísticas, ya que como se ha

mencionado con anterioridad, estas habilidades se localizan modularmente en el cerebro, siendo posible identificar un sistema neural y asociarlo con alguna función o conjunto de funciones específicas. Pero no podemos dejar de lado el papel preponderante que el lenguaje cumple en las diferentes culturas, y las diversas valoraciones que ellas realizan sobre diferentes habilidades lingüísticas, como por ejemplo, recitar versos y recordar y reproducir largas listas.

Sin dejar de considerar la importancia del análisis del lenguaje como tal, su sintaxis, pragmática, semántica y gramática; se debe considerar también, que dentro de las sociedades complejas, como las occidentales, el lenguaje es utilizado como un instrumento.

El lenguaje, más allá de transmitirse mediante el gesto y la escritura, resulta un acto del producto vocal y un mensaje para el oído humano, cuyas funciones principales son expresivas y comprensivas.

INTELIGENCIA MUSICAL

Gardner plantea que de todos los dones con los que pueden estar dotados los individuos, el que más tempranamente comienza a manifestarse y a desarrollarse es el musical. Los compositores, por ejemplo, acuerdan en su mayoría, en el grado natural del acto de composición, reconociendo que muy poco tiene que ver con el lenguaje en sí, ya que se produce de manera espontánea la experiencia de ritmos y tonos en diversas circunstancias.

Dentro de los componentes musicales se sitúan el tono – melodía - y el ritmo – sonidos que se emiten en determinadas frecuencias auditivas – quedando así de manifiesto el papel preponderante de la audición en la producción musical; sin embargo, la organización rítmica puede existir aparte de toda realización auditiva. Otros expertos vinculan los aspectos afectivos al núcleo de la música.

Más allá de reconocerse las aptitudes de los expertos en esta área, algunas investigaciones – C. Krumhansi, "The Psychological Representation of Musical Pitch in a Tonal Context" Cognitive Psychology (1979):346-174 – demuestran que la mayoría de las personas logran apreciar algo de la estructura musical.

En referencia al desarrollo de la capacidad musical, se encuentra poca evidencia que aborde ampliamente el tema pero, de todos modos, se puede proponer una rudimentaria pero efectiva explicación del desarrollo musical prematuro; donde se advierte la variedad de trayectorias musicales, encontrando grandes diferencias individuales, tanto más que en el desarrollo del lenguaje. Un niño de 2 años, generalmente, logra producir series de tonos que exploran diversos intervalos. Jeanne Bamberger, quien es música y psicóloga desarrollista, propone que el pensamiento musical posee sus propias reglas y restricciones, y no puede ser asimilado de manera simple al pensamiento lingüístico o lógico-matemático, si bien se vincula con ellos.

Se conoce que los mecanismos perceptivos que codifican el tono difieren de los mecanismos que procesan otro tipo de sonidos, como los del lenguaje por ejemplo. No queda duda acerca de que, por semejantes que parezcan, el procesamiento lingüístico difiere del musical. Esto puede deberse a que las habilidades lingüísticas se lateralizan casi exclusivamente en el hemisferio izquierdo, en tanto que las habilidades musicales están localizadas, en casi todos los individuos, en el hemisferio derecho; empero, ocurre que las personas preparadas musicalmente, comienzan a utilizar mecanismos del hemisferio izquierdo para decodificar información musical. Más allá de estos aciertos científicos, resulta necesario destacar la variable representación neural de las capacidades musicales existentes entre las diferentes personas.

Los patrones de falla singular en la capacidad intelectual arrojan fuertes indicios a favor de la inteligencia musical, al igual que la aparición sumamente temprana de habilidades musicales novedosas.

INTELIGENCIA LOGICO-MATEMATICA

Se puede situar el origen de este tipo de pensamiento en la confrontación con los objetos del mundo; en el desarrollo del mismo, se pasa de un estadio íntimamente ligado a la manipulación, ordenación y acción sobre los objetos de la realidad y sus cantidades, hasta las formas más complejas de abstracción. En este ámbito, resultan significativos los estudios que ya refiriéramos, realizados por el epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo Piaget, acerca del desarrollo del pensamiento lógico-matemático desde los primeros años de vida.

La particularidad de quienes poseen dones matemáticos radica en que, en su mayoría, no presentan habilidades especiales en otros ámbitos o áreas; ya que su principal característica es, posiblemente, su habilidad para crear largas cadenas de razonamiento, partiendo de la noción de número, para luego abordar el concepto de variable y por último el de función, permitiéndose llegar así, a niveles de pensamiento muy abstractos y generales. Es así que el talento matemático requiere de la habilidad de descubrir una idea promisoria y, posteriormente, aprovechar sus implicaciones.

Si bien la habilidad de calcular con rapidez constituye un elemento útil para el matemático, cuyo talento principal ha de ser general y abstracto, existen individuos que presentan esta habilidad calculadora de manera altamente desarrollada, donde se observa que opera en forma un tanto autónoma una parte de la habilidad lógico-matemática. En muchos casos estas personas se caracterizan por poseer dificultades o retrasos en otras áreas.

Dentro del procedimiento de resolución matemático existe un fuerte componente que guía la práctica de los profesionales, que es la intuición, cuyos resultados luego son sometidos a comprobaciones y generalizaciones.

Por otra parte, las matemáticas son sumamente necesarias para la ciencia. La evolución de ambas se encuentra íntimamente ligada en sus descubrimientos y contribuciones, ya que la ciencia requiere de las matemáticas.

Así como al matemático le interesa crear un mundo abstracto y consistente, al científico lo motiva el deseo de explicar la naturaleza; de todos modos, comparten la intuición e interés por el descubrimiento y explicación de las cosas del mundo, en diferentes órdenes.

Poco se sabe en cuanto a los antecedentes de la evolución de la habilidad numérica y su organización en el cerebro adulto normal, a diferencia de las habilidades lingüísticas y musicales. Así mismo, se conoce que en un nivel elemental, las habilidades lingüísticas, por ejemplo, se encuentran distantes de las numéricas, localizándose en el hemisferio derecho importantes funciones de esta última habilidad. Gardner plantea que, si bien existen centros nerviosos encargados de las capacidades lógico-matemáticas; el cerebro, para este dominio, resulta altamente flexible en la manera en que se pueden realizar estas operaciones.

Las matemáticas, al igual que las ciencias, pueden acumularse y cambiar, variando su utilización e interpretación de acuerdo a las características principales de la cultura en que se desarrolle y el tiempo histórico en que esto ocurra. Así, quien podría ser considerado un hábil científico o matemático, por las habilidades empleadas para la resolución de un problema, podría no ser igualmente valorado en un tiempo y cultura distintos.

Gardner plantea firmemente que la inteligencia lógico-matemática no debiera ser considerada como una forma superior de inteligencia, pese a que ha sido preponderante el lugar que ha ocupado en Occidente. Resulta pertinente pensar que la habilidad lógico-matemática es una dentro de un conjunto de inteligencias; es decir, una habilidad preparada para manejar ciertas clases de problemas, pero en ningún sentido superior.

INTELIGENCIA VISO-ESPACIAL

Corresponde a esta inteligencia la capacidad para percibir con exactitud el mundo visual, realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales, y recrear aspectos de la experiencia visual propia, incluso en ausencia de estímulos visuales

físicos. Si bien estas habilidades pueden desarrollarse o fallar por separado, también operan juntas en la inteligencia espacial, de manera que el uso de una operación puede reforzar el uso de las demás.

Para el desarrollo de la misma, resulta fundamental la percepción visual, como lo es la vía oro-vocal para la inteligencia lingüística; de todos modos, pueden observarse individuos con esta inteligencia que son ciegos y no pueden acceder al mundo visual.

Si bien algunos investigadores se interesan por la centralidad de la inteligencia espacial en el adulto, poco se conoce de manera definitiva acerca del desarrollo de la misma en el infante. De todos modos, como en otras áreas de estudio, Piaget proporcionó el primer cuadro del desarrollo espacial; y, si bien algunas de sus formulaciones han resistido al tiempo, otras se han visto reformuladas por investigaciones más recientes que afirman que, a pesar de que el entendimiento infantil desarrolla el espacio a una temprana edad –tres, cuatro años-, continua siendo difícil –en esta etapa- la expresión del mismo mediante otra inteligencia o código simbólico.

Por otra parte, numerosos son los estudios acerca de la localización de las habilidades espaciales en el cerebro, reconociéndose al hemisferio derecho – y específicamente las partes posteriores del mismo - como el sitio más importante para el procesamiento visual-espacial.

Por último, y contemplando una perspectiva cultural de esta inteligencia, se observa que, en nuestra sociedad, la posesión de una inteligencia espacial desarrollada resulta algo invaluable. Así es que la contribución de la misma a la ciencia ha sido valorada. De todos modos, al ser una capacidad existente desde tiempos remotos, se la puede apreciar en todas las culturas humanas conocidas.

INTELIGENCIA CINESTESICO-CORPORAL

Una característica de este tipo de inteligencia es la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, para propósitos expresivos, al igual que orientados a metas. Igualmente característica es la capacidad para trabajar hábilmente

con objetos, tanto con los que comprenden los movimientos motores finos de los dedos y manos, como los que explotan los movimientos motores gruesos del cuerpo.

En síntesis, los núcleos de la inteligencia corporal serían estas dos capacidades. Sin embargo, a pesar de que en el caso típico, ambos tienden a ir de la mano, reconocemos que estos dos elementos medulares pueden existir por separado. Gardner hace referencia a que el uso hábil del cuerpo ha sido importante en la historia de la especie humana durante milenios.

Ha habido una separación radical, en nuestra tradición cultural reciente, entre las actividades del razonamiento, por una parte, y por la otra las actividades de la parte manifiestamente física de nuestra naturaleza, comprendida por nuestros cuerpos. Este divorcio entre lo "mental" y lo "físico" se ha asociado con una noción de que lo que hacemos con nuestros cuerpos, de alguna manera, es menos privilegiado que las rutinas de solución de problemas que se realizan por medio del lenguaje, la lógica o algún otro sistema simbólico abstracto. Sin embargo, esta marcada distinción entre lo "reflexivo" y lo "activo" no existe en muchas otras culturas.

De hecho, resulta interesante destacar la importancia del cuerpo para acceder a cierto tipo de ocupaciones, lo que creemos importante al trabajar con sectores vulnerables, debido a que probablemente, el bajo nivel educativo se asocia con un trabajo con el cuerpo –servicio doméstico, construcción, prostitución, etc.-, que no siempre es valorado por su expresividad o habilidad, y por lo tanto, orientado para su despliegue humano. También, por otro lado, muchas veces podemos comprobar la excitación del movimiento, sin perseguir ninguna meta aparente, resultado de múltiples estímulos internos y externos, difíciles de organizar para el sujeto y articular con la realidad circundante, de manera de lograr postergar la satisfacción de las necesidades.

En este orden de cosas, en lo que atañe al papel del cerebro en el desenvolvimiento corporal, podemos establecer que la mayoría de los segmentos del cuerpo (y el sistema nervioso) participan en una u otra forma en la ejecución de las acciones motoras. Nuestro sentido cinestésico, que inspecciona la actividad de esas regiones, nos permite juzgar la oportunidad, fuerza y medida de nuestros movimientos, y hacer los ajustes necesarios como consecuencia de esta información. La operación del

sistema del movimiento es tremendamente compleja, y por esto requiere la coordinación de una variedad vertiginosa de componentes neurales y musculares en una forma muy diferenciada e integrada, que requiere de una adecuada orientación externa, al menos en los primeros años de vida, para que el desenvolvimiento sea espontáneo y humano.

En cuanto al desarrollo de la inteligencia corporal en el individuo, el autor opina que pueden existir continuidades significativas entre las reacciones circulares más tempranas del infante y las formas de actividad mucho más elaboradas que caracterizan al prestidigitador hábil. Sin embargo, debe plantearse la pregunta de si, de hecho, la adquisición de competencia simbólica puede afectar el desarrollo de la habilidad corporal en formas profundas. Gardner, en Estructuras de la Mente (1983), manifiesta que una vez que se ha vuelto realidad el funcionamiento simbólico humano, el sistema motor se altera para siempre, ya que el florecimiento de la simbolización provoca un abismo entre la inteligencia corporal como se practica entre los seres humanos y la inteligencia corporal que despliegan otros animales. Muchas veces las recomendaciones técnicas para moverse, en algunos deportes, en la danza y otras artes, etc., contaminan el despliegue espontáneo de la inteligencia corporal, al introducir elementos simbólicos y abstractos en forma de "instrucciones teóricas para ejecutarse".

Con respecto al lugar de esta inteligencia en la institución escolar, reconocemos que en la mayoría de las ocasiones, la participación activa y espontánea del cuerpo, en diferentes actividades, se encuentra delimitada por tiempos y espacios valorados y establecidos institucional y socialmente, quedando reducida la oportunidad del niño para desplegar sus movimientos libremente solamente a espacios restringidos; esto se ve claramente en situaciones tales como ser abanderado, formar filas, permanecer sentado en el aula, etc.

Aún así, no desconocemos las instancias donde el cuerpo o lo cinestésico se revaloriza en la escuela, por ejemplo en campeonatos intercolegiales deportivos, actos donde se danza o actúa, así como también el espacio curricular perteneciente al área de educación física, etc.

Por último, y siguiendo al autor, destacamos como formas maduras de la expresión corporal, en primer lugar a la danza, patrón puro de esta inteligencia. Así también

resaltamos otras formas de interpretación que también requieren el conocimiento del cuerpo y otras habilidades diferentes, como las que llevan a cabo los actores, atletas, inventores, etc.

INTELIGENCIA NATURALISTA

En un comienzo, las capacidades propias de esta inteligencia eran incluidas entre la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia visual-espacial, sin embargo, considerando diversos aspectos cognoscitivos como observación, selección, habilidades de ordenación y clasificación, reconocimiento de secuencias de desarrollo, así como la formulación de hipótesis, aplicados en forma práctica en el conocimiento del medio, Gardner consideró que ésta merecía reconocimiento como inteligencia independiente.

Al igual que en otras inteligencias, ésta se manifiesta de manera notoria en algunos niños, pese a que no se encuentra extensa bibliografía e investigaciones en base al desarrollo de esta inteligencia, y el autor en cuestión tampoco realiza una amplia profundización de la misma.

Podemos decir que ésta refiere a la facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno, incluyendo también la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales. Se especializa en identificar, observar y clasificar miembros de grupos o especies siendo el campo de observación el mundo natural.

Las personas que poseen esta inteligencia podrían ser biólogos, jardineros, ecologistas, etc.

En cuanto a los sistemas neurológicos, es decir, las áreas primarias de localización y funcionalidad de esta inteligencia, es factible destacar la importancia de las áreas del lóbulo parietal izquierdo, fundamental para distinguir las cosas vivas de las inanimadas.

INTELIGENCIAS PERSONALES

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

En ella hacemos referencia al desarrollo de los aspectos internos de una persona. La capacidad medular que opera aquí es el *acceso a la propia vida sentimental,* la gama propia de afectos o emociones: la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y, con el tiempo, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos; utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia. Uno puede encontrar esta forma de inteligencia desarrollada en un novelista, un paciente o un terapeuta, un anciano sabio por sus experiencias, etc.

INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Esta inteligencia se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Aquí, la capacidad medular es *la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y,* en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Puede encontrarse ésta por ejemplo en dirigentes políticos y religiosos, en padres y profesores hábiles, y en individuos enrolados en las profesiones de asistencia, sean terapeutas, consejeros o chamanes.

Cada una de estas inteligencias personales se diferencia de la otra, ya que, como dijimos, posee sus propias habilidades específicas. El hecho de tratarlas en forma conjunta en este apartado obedece a la intención de mantener el orden propuesto por el autor, si bien él mismo aclara que sólo lo hace con fines expositivos.

A su vez, cada una de ellas tiene su representación neurológica característica, y su patrón de falla. Muchas áreas del cerebro (subcorticales y corticales) participan en el desarrollo y elaboración de éstas; pero debido a su papel singular como unión integradora, y debido a su desarrollo relativamente tardío en la historia de la especie y del individuo, los lóbulos frontales tienen un papel privilegiado e irreemplazable en estas mismas.

Cabe destacar que ambas inteligencias se encuentran entremezcladas íntimamente en nuestra cultura, en la que el conocimiento de uno mismo siempre depende de la habilidad para aplicar las lecciones aprendidas de la observación de otras personas. Se establece que, en circunstancias ordinarias, no se puede desarrollar ninguna de las dos formas de inteligencia sin la otra.

Resulta interesante subrayar que, mientras que las diversas culturas identifican y comparan con facilidad otras formas de inteligencias, esto no sucede de la misma manera con las inteligencias personales, debido a su naturaleza, ya que éstas son mucho más distintivas, menos comparables, y quizá también desconocidas para alguien de una sociedad ajena.

En cuanto al desenvolvimiento de las inteligencias personales, éstas son capacidades de procesamiento de información que tiene disponible todo infante humano como parte de su derecho de nacimiento de la especie. El desarrollo de éstas tiene su origen durante el primer año de vida, en el cual el infante llega a establecer un lazo poderoso con la madre –o adulto cuidador-, ayudado por la atracción igualmente intensa que este último, generalmente, siente hacia el niño.

Por otro lado, Gardner plantea este desarrollo como un proceso que se daría naturalmente, pero aclara que pueden existir ocasiones en que se vuelva necesaria o aconsejable la instrucción explícita, recalcando que la cuestión de que la educación de las emociones y las discriminaciones claramente comprende un proceso cognoscitivo.

Para finalizar, agregamos que Gardner (2001) agrupa las inteligencias anteriormente explicitadas en tres grandes categorías:

1º Podría situarse a las inteligencias viso-espacial, lógico-matemática, corporal-cinestésica y naturalista en un primer bloque, agrupándolas por relacionarse con cuestiones objetivas tales como caracteres, composición y funciones de aquellos objetos sobre los cuales recaen.

2º El segundo bloque está compuesto por las inteligencias de carácter abstracto, incluyendo la inteligencia lingüística y musical ya que no dependen del mundo físico sino

del intelectual, y son útiles a la hora de detectar y producir palabras, así como articular sonidos.

3º Por último, el tercer bloque está formado por las inteligencias relacionadas al sujeto como productor y actor de impresiones, sensaciones, ideas, sentimientos y creaciones. Estas inteligencias son la intra-personal y la inter-personal; en la primera de ellas predomina el yo, en tanto que en la segundo predomina el otro.

Analizadas ya las características propias de cada inteligencia, resulta relevante considerar que los estados finales de cada una de ellas, se basan en combinaciones. Es decir, que las inteligencias trabajan juntas en las diferentes actividades y problemas a resolver, manifestándose de manera compleja. Ocasionalmente, ocurre que en casos de personas con lesión cerebral o alguna patología específica, se observa la actuación de una inteligencia de manera aislada (Armstrong, 1999).

3.2.3. **Inteligencias Múltiples en contexto.**

Así, luego de considerar los aspectos centrales de la teoría de las IM, creemos oportuno y conveniente incorporar a nuestro análisis la implicancia que el contexto desempeña en el despliegue de las inteligencias potenciales en cada ser humano. Para ello, y retomando a Gardner (1994), resulta necesario considerar el contexto social, familiar y escolar, ya que las características y organización que adquieran estos espacios, condicionarán en gran medida las oportunidades para su descubrimiento y desarrollo.

En la sociedad actual en la que vivimos, habitan, según este autor, tres prejuicios que condicionan el despliegue de las múltiples inteligencias innatas en cada ser humano. El primero de ellos es el occidentalismo, en el cual se priorizan determinados valores como la racionalidad, que nos lleva al segundo prejuicio denominado testismo, mediante el cual nos acostumbramos a la necesidad de medir y cuantificar toda habilidad humana de manera rápida. Por último, encontramos el mejorismo, que se sustenta en la creencia de que todos los problemas han de resolverse y encuentran su respuesta en un determinado enfoque.

En la cultura occidental vemos que se ha puesto énfasis mayoritariamente en los aspectos tecnocráticos de la educación formal – con el consiguiente acento en los tests y las medidas – lo cual conlleva el descuido de los vínculos sociales. Es así, que nuestra sociedad ha tendido a dejar de lado el fuerte impacto de las experiencias interpersonales en el desarrollo integral de las personas, ocurriendo, en parte, porque resultan difíciles de medir y abstraerlas de forma inmediata. Como consecuencia de esto, y como ya hemos mencionado anteriormente, nos encontramos en una cultura que valoriza lo mensurable y útil, jerarquizando de manera condicionante, determinadas capacidades humanas, en detrimento de otras.

Por lo anteriormente dicho, resulta conveniente analizar en el siguiente apartado, cómo estos prejuicios, u otros, se encarnan en la trasmisión y prácticas culturales, escolares y familiares. De ello se deriva la necesidad de identificar tempranamente aquellas capacidades y puntos débiles de los niños, a fin de ofrecer experiencias que los beneficien. La detección precoz de las fortalezas y debilidades permite operar estrategias

y caminos alternativos para las capacidades en desarrollo, o aquellas que presentan algún compromiso.

3.2.4. Implicancias educativas de la teoría de las Inteligencias Múltiples.

La teoría de las IM comporta un gran número de implicaciones educativas que merecen consideración.

Puesto que las inteligencias se manifiestan de distintas formas en los diferentes niveles evolutivos, tanto el estímulo como la evaluación, debe tener lugar de manera oportuna y adecuada. Lo que supone un estímulo en la primera infancia sería inadecuado en etapas posteriores y viceversa. Destacamos que en los primeros cursos de la escuela primaria, la enseñanza debe tener muy en cuenta la cuestión de la oportunidad, ya que es durante esos años que los individuos pueden comenzar a descubrir, y a valorar, sus propios intereses y habilidades.

Cabe destacar que, durante la edad escolar, un cierto dominio de los sistemas notacionales resulta esencial en nuestra sociedad. El ambiente favorable a los descubrimientos autónomos que proporciona el nivel inicial en ocasiones, no puede proporcionar la estructura necesaria para el dominio de estos sistemas notacionales específicos. Incluso, durante este período, todos los niños necesitan una cierta tutela. Encontrar la forma correcta de ejercer dicha tutela constituye uno de los desafíos más grandes, puesto que esta última, realizada en grupos puede resultar útil en ciertos casos y perjudicial en otros. Otro desafío consiste en guiar la conexión entre el conocimiento práctico y el conocimiento expresado por medio de los sistemas simbólicos y notacionales.

Desde esta perspectiva, los principales fines del sistema educativo consisten en la transmisión de la información y el conocimiento cultural, el desarrollo de la creatividad en todas las áreas y el crecimiento personal y social.

Estos fines delimitan objetivos claros y definibles, plasmables en un currículo definido como cognitivo, ya que el mismo se entiende como un instrumento que permite a los alumnos "aprender a aprender" significativamente. Este currículo se encuentra compuesto por dominios, es decir, conjunto de conocimientos altamente valorados en una cultura; tan amplios y complejos resultan estos, que requieren de la ejecución y puesta en marcha de varias estrategias.

Pero, como ya hemos reflexionado ampliamente en el capítulo precedente acerca del lugar de la inteligencia en la escuela, hacemos hincapié en que concentrarse de forma exclusiva en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad puede suponer obturar a los sujetos que poseen capacidades en otras inteligencias. Si bien las capacidades espacial, interpersonal o cinético-corporal desempeñan un papel fundamental en la vida adulta, son otras como la lingüística y la lógica, las que forman el núcleo de la mayoría de los tests de diagnóstico de la "inteligencia" y se sitúan en el podio en cuanto a lo pedagógico en nuestras escuelas.

De esta manera, creemos crucial conocer el perfil de inteligencias de cada niño ya que este conocimiento, centrado en las cualidades internas de cada infante, permitirá una búsqueda comprensiva de alternativas pedagógicas a las dificultades y, especialmente, a las desmotivaciones que se presenten en los aprendizajes; acercaría a posibilitar un acercamiento al autoconocimiento del alumno, en relación a sus disposiciones o talentos y cómo utilizarlos para afrontar situaciones de vida o proponerse y sostener una meta; lo cual al menos aliviaría el malestar en las escuelas públicas, dejando de acentuar la falta externa, para centrarse en descubrir y fortalecer las cualidades que pueden rescatarse y emerger en cada contexto. Por último, y no menos importante, puede colaborar a proponer rutas alternativas hacia un cierto objetivo educativo (como por ejemplo, el aprendizaje de las matemáticas vía las relaciones espaciales, o el aprendizaje de la música a través de técnicas lingüísticas, entre otros), ya que consideramos que muchos niños son privados en la posibilidad de descubrir sus habilidades; y, en consecuencia de esto, muchos niños desaventajados en la escala social, se adaptan pasivamente al sistema, permaneciendo adormecidos en ellos los distintos tipos de inteligencias.

Resulta de esto que concebimos a la evaluación, entendida como conocimiento profundo de los niños, como rasgo fundamental del sistema educativo. Sin embargo, acordamos con Gardner, que "los tests estándar de papel y lápiz y respuestas cortas muestran únicamente una pequeña proporción de las habilidades intelectuales y, a menudo, recompensan un cierto tipo de facilidad para descontextualizar" (1993:48).

Según la teoría de las IM, una inteligencia puede servir tanto de contenido mismo de la enseñanza, como de medio para comunicar tal contenido. Esto tiene importantes consideraciones para la enseñanza. Si un niño está aprendiendo algún contenido que refiere a determinada inteligencia (por ejemplo, un contenido de matemática, que refiera a

la inteligencia lógico-matemática) y no está dotado suficientemente para esta inteligencia, probablemente experimentará ciertas dificultades durante el proceso de aprendizaje. En este caso, el medio por el cual se le está intentando enseñar está fallando. Aunque esta situación suponga un acertijo ineludible y un gran desafío, podemos proponer algunas soluciones. Siguiendo nuestro ejemplo, creemos que el docente deberá intentar encontrar una ruta alternativa al contenido matemático, es decir, una metáfora en otro medio. El lenguaje quizá pueda ser la forma más obvia, pero también podrían ser adecuadas la modelización espacial, o una analogía a través de lo cinestésico-corporal. De esta manera, se le brinda al estudiante un camino secundario a la resolución del problema, por medio de una inteligencia que tal vez le resulte ventajosa.

Debemos aclarar que, a pesar de ser utilizada esta vía secundaria –lenguaje, modelo espacial, metáfora cinestésico-corporal, etc – estos serían justamente metáforas, traducciones; pero nunca se tratará de las matemáticas en sí mismas. Tarde o temprano el niño deberá operar la traducción a este terreno. Pero, destacamos que sin esta traducción, lo que se aprenderá tenderá a situarse en un terreno superficial, mientras que utilizando estos otros medios, el alumno podrá obtener una mayor comprensión y apropiación del campo en cuestión.

También es necesario hacer la salvedad de que la ruta alternativa no está garantizada. Es decir, no todos los contenidos tendrán posibilidad de traducción metafórica a otro terreno; esto dependerá del profesor y de su vocación. También deducimos que, a medida que el aprendizaje se hace más complejo, la posibilidad de traducción disminuye.

Desde la Lógica Clásica se han reconocido las inferencias de la deducción y la inducción, pero se ha tenido poco en cuenta el valor de otras inferencias auxiliares. Para lo que venimos analizando como posibilidad de traducción metafórica desde distintos terrenos del conocimiento, precisamente tiene que ver con la inferencia analógica. La misma opera desde un todo orgánico conocido a otro desconocido "(…) por mediación de cierta proporcionalidad o semejanza de su forma o estructura orgánica" (Samaja, 1996ª: 8). En este sentido, la comprensión de un contenido para el cual es necesario poner en juego una determinada inteligencia como central, puede lograrse por caminos alternativos, poniendo en juego otra/s inteligencia/s que en ese tramo esté/n mayormente desplegada/s en el sujeto. Ejemplo claro de esto sería comprender las fracciones en

matemáticas a través de la noción de figuras en música, cuando una negra es un cuarto de una redonda, una corchea es un medio de una negra, etc. El secreto de la adecuación de este camino alternativo para comprender lo hasta entonces desconocido (las fracciones), a través de lo conocido (la métrica de las figuras musicales), es que paulatinamente el sujeto pueda dejar atrás el análogo, prescindir de él, para comprender la forma fraccionaria en sí misma, y poder darle a esa forma, una vez aprendida acabadamente, cualquier otro contenido. Dice Samaja (1996) refiriendo al uso correcto de la analogía que "Conocida la regla del objeto análogo, ella sirve, no para explicar a A (objeto analogado), sino para direccionar la búsqueda de una regla (…) específica que explique al objeto analogado." (Samaja, 1996: 13). Descendiendo a las aplicaciones pedagógicas, si el docente tiene en cuenta las múltiples inteligencias, podrá facilitar los caminos alternativos para lograr la comprensión cuando la inteligencia central a poner en juego no es la que prima, pero sí están más desplegadas, en ese momento del proceso, otras que posibiliten la operación de la analogía.

Por último, destacamos que si bien la teoría de las IM es coherente con muchos indicios empíricos, ésta no ha sido sometida a validaciones sistemáticas, pero aún así, dentro del área de la educación muchos proyectos se encuentran actualmente examinando sus aplicaciones. Las ideas deberán revisarse una y otra vez a la luz de la experiencia en el aula, sin embargo, por todo lo anteriormente dicho somos partidarias de las ventajas de considerarla y hacer uso de ella, tanto para ampliar la visión, como para utilizarla cuando resulte beneficiosa en los procesos de aprendizaje de los alumnos y sus particularidades.

3.3. Pobreza y Vulnerabilidad

3.3.1. Consideraciones generales y características principales.

En numerosas investigaciones a lo largo de los últimos años se dirimen las diferencias y similitudes entre los conceptos de pobreza y vulnerabilidad. Es así que, algunos autores refieren que la pobreza se asimila a la falta de ingresos económicos. Por otro lado, también puede entenderse desde otra óptica que considera factores de la complejidad social, es por eso que, citando a Amartya Sen, "(…) la pobreza debe concebirse como la privación de capacidades básicas, y no meramente como la falta de ingresos, que es el criterio habitual con el que se identifica la pobreza" (2000:114). Por su parte, la vulnerabilidad da cuenta del impacto que las condiciones económicas generan en las posibilidades de desarrollo personal y social. Esta última, entonces, se ha constituido en un rasgo social dominante, resultado de esos impactos, junto a la expresa incapacidad de los grupos más débiles de la sociedad para enfrentarlos, neutralizarlos y obtener beneficios.

El concepto de pobreza, puede concebirse como carencia y refiere a un estado de deterioro, que indica tanto una ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal, como una insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar aquella posición. Estas carencias refieren a dificultades más estructurales o más coyunturales, según sea la índole de los indicadores que se utilizan y por ende, el método por el cual se mide y clasifica el fenómeno. De este modo se es pobre cuando no se logra satisfacer algunos de los requerimientos que han sido definidos como "necesidades básicas", pero también se es pobre cuando, aun cubriéndolas, los ingresos se ubican por debajo de una imaginaria "línea de pobreza". (Perona, N y Rocchi, G. 2001)

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México, explica que la vulnerabilidad resulta de la íntima interacción de factores internos (características propias del individuo o grupo, tales como edad, género, salud, origen étnico, etc) y factores externos (nivel de ingresos, conductas discriminatorias, crisis económicas, etc). La combinación de los mismos deriva en las heterogéneas condiciones de pobreza en las

que habitan numerosos sectores de la población. Entendida así, la vulnerabilidad reúne las siguientes características:

- Es multidimensional, porque adopta diferentes formas y modalidades en diversos grupos, comunidades e individuos.
- Es integral, porque afecta y compromete todos los aspectos de la vida de quienes la padecen.
- Es progresiva, debido a que aumenta permanentemente produciendo mayores complicaciones, generándose así un estado cíclico de la problemática.

La relevancia de la noción de vulnerabilidad social se relaciona con la posibilidad de reconocer cómo y por qué diferentes grupos y sectores de la sociedad están sometidos de forma dinámica y heterogénea a procesos que atentan contra su subsistencia y capacidad de acceso a mayores niveles de bienestar.

En este marco de análisis entonces, la vulnerabilidad social puede ser entendida como un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas. La vulnerabilidad social de sujetos y colectivos de población se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar (CEPAL, 2001). Se comprende entonces que esta noción es entendible como el conjunto e interacción de factores internos y externos, que al confluir en un tiempo y espacio determinado, generan esta condición en un grupo o situación individual.

En otros tiempos se tenía una percepción confusa acerca de los conceptos de vulnerabilidad y riesgo, asociando ambos a un mismo fenómeno, asimilados a la misma causa; es decir, aquel fenómeno ante el cual poco se podía hacer. Es así que la vulnerabilidad y el riesgo se utilizaban para describir aquellas condiciones amenazantes en las cuales se encontraban determinados grupos o sectores, producto de falta de ajuste

o adaptación a determinadas características. Hoy en día, la vulnerabilidad se entiende, como un factor de riesgo interno, el cual se expresa como la factibilidad de que el sujeto o grupo expuesto sea afectado por el fenómeno que caracteriza la amenaza. De esta manera, el riesgo se corresponde con el potencial de pérdidas que pueden ocurrirle a un sujeto o grupo expuesto, como resultado de la concomitancia y mutuo condicionamiento entre la amenaza y la vulnerabilidad. Aquí entraría en cuestión una de las funciones que posee la escuela, eminentemente preventiva, en cuanto a colaborar en detectar posibles amenazas, para orientar en el fortalecimiento interior y, luego, intentar restringir los daños, posibles, o ya existentes.

Desde esta perspectiva, estrictamente social, asociando la noción de vulnerabilidad a la de riesgo y desastre, puede describirse la primera al obtener la identificación de las presiones y relaciones sociales, desde lo global hacia lo local. Las causas de fondo, como las estructuras sociales, económicas y políticas, se sitúan en el nivel global; en un nivel intermedio se las denomina presiones dinámicas, tales como el crecimiento de la población, la urbanización, la degradación ambiental, la falta de ética, etc; y en un nivel más local se las denomina condiciones de inseguridad, compuestas por la fragilidad social, el daño potencial, la pobreza, entre otras.

Una vez consideradas las relaciones y diferencias entre los conceptos de riesgo, vulnerabilidad y pobreza, resulta interesante relacionar estos últimos al de exclusión. Es así que, las mediciones de pobreza, centradas principalmente en la privación por falta de ingresos, definen de forma homogénea colectivos de población que son heterogéneos. Los enfoques que se han centrado en la exclusión hacen referencia a un proceso de debilitamiento de los vínculos sociales que unen al individuo con la comunidad y la sociedad, dificultando o anulando la posibilidad de intercambio material y simbólico. Por su parte, la noción de vulnerabilidad, como ya se ha visto, se superpone en varios aspectos con la de exclusión, pero hace referencia a las condiciones de los individuos, hogares y/o comunidades que tienen mayor probabilidad de ser afectados de forma negativa y con menor capacidad de respuesta ante cambios del entorno. En este sentido el concepto de vulnerabilidad refiere a aquella diversidad de "situaciones intermedias" y al proceso por el cual se está en riesgo de engrosar el espacio de exclusión.

Precisamos conveniente, desde esta perspectiva, considerar las diferencias y similitudes que entrelazan los conceptos de vulnerabilidad y pobreza a la hora de intentar analizar esta realidad compleja. Es así que creemos conveniente hablar de personas, grupos o individuos en situación de vulnerabilidad y pobreza, y no de personas o grupos vulnerables o pobres, ya que esta última modalidad posiblemente genere cierta tendencia a la discriminación y etiquetamiento de los individuos.

Realizando un análisis contextual sobre la temática, encontramos que, a nivel latinoamericano, la preocupación por la situación social es relevante, como lo muestran las investigaciones realizadas por CEPAL en la década de los 90 a 15.000 personas en 14 países distintos de América Latina, que arrojan como resultado que la indefensión, el riesgo y la inseguridad son unos de los principales rasgos que caracterizan a las sociedades de la región, donde la desocupación se convierte en una de sus principales preocupaciones, seguida de los bajos salarios, la pobreza, la educación y la inestabilidad en el empleo.

Reconociendo que, si bien las desigualdades sociales no son nuevas, ni son una característica exclusiva del actual patrón de desarrollo, en el heterogéneo caso latinoamericano; algunos de los factores que actualmente afectan los niveles de bienestar de los individuos tienen que ver con la combinación entre el tipo de inserción en los mercados laborales, la seguridad y variabilidad de sus niveles de ingreso, con la composición de los hogares y la fragmentación de los espacios sociales (Gustavo Busso, 2001).

En el ámbito regional, la evolución de la pobreza entre 1999 y 2001-2003 fue heterogénea. Mientras algunos países lograron importantes avances en la reducción de estos fenómenos, otros sufrieron marcados retrocesos. En este último grupo destacan Argentina y Uruguay, que a comienzos de la presente década fueron afectados por una severa crisis económica. Es así, que en Argentina, la pobreza descendió de un 21,2% en 1990 a un 19,7% en 1999, para luego duplicarse, hasta llegar a un 41,5% en el 2002. (http://old.liccom.edu.uy/ cursos de economía. pobreza y distribución de ingresos).

Específicamente, considerando los datos arrojados por el Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. UCA, en su Boletín 2008, en la Argentina urbana viven

aproximadamente 10.963.461 niños y adolescentes entre 0 y 17 años de edad. En las grandes ciudades relevadas por la EDSA en el 2007, el 60,7% de los niños y adolescentes vivían en hogares vulnerables en términos socioeconómicos. Esto implica que residían en hogares vulnerables en términos del clima educativo y condiciones materiales del entorno de vida más próximo. Estas condiciones de vulnerabilidad social se registran en el 57,8% en la primera infancia (0 – 5 años), el 62,2% en la edad escolar (6 - 12 años) y el 61,7% en la adolescencia (13 -17 años).

Del análisis efectuado se desprende la relevancia de contemplar esta compleja realidad en la que habitan y se desarrollan un alto porcentaje de niños y adolescentes de nuestro país, lo cual condiciona de manera significativa su acceso a variadas y múltiples oportunidades de vida, con importantes consecuencias en su capacidad de pensar y situarse como sujeto autor y responsable de sus decisiones, dificultando el acceso a la cultura requerida por la institución escolar.

3.3.2. **Educación e inteligencia en sectores en condición de vulnerabilidad.**

"En el espacio concreto de cada escuela se transmiten contenidos y se establecen vínculos sociales que pueden ser tanto posibilitadores de mejores condiciones de vida como reproductores de carencias y, por lo tanto, limitantes." (Tessio Conca y otros, 2005:14).

En Argentina los niños y niñas en edad escolar, es decir entre 6 y 12 años de edad, representan aproximadamente el 40% de la población urbana entre 0 y 17 años de edad, (4.385.384 niños y niñas). (Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. UCA. 2007).

Esta es la etapa vital en la que se espera una escolarización de la infancia por parte de la sociedad. En este momento, la escuela suele ser el parámetro social que ubica a los niños y niñas en esta etapa de sus vidas.

En esta etapa vital se torna clave el aprendizaje y el desarrollo intelectual, y la escuela es un espacio central de construcción de conocimientos y socialización. Aunque cabe reconocer que, para algunos niños, la escuela no es ya el único ámbito en donde circula el saber; dado que, a menudo, ésta se encuentra con que ya han aprendido en otros espacios, a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información; y, por el contrario, muchas veces también debe actuar con niños que tienen restringidas sus posibilidades de acceso a clubes e instituciones que aporten a su desarrollo, quedando su deseo de aprender encapsulado, inhibido o aún sin descubrir.

Es por esto, que introducir el análisis de niños de sectores vulnerables y su vida escolar, nos obliga a considerar la implicancia de la educación, la valoración de la inteligencia desde la institución educativa y aun desde la sociedad, y la íntima relación entre estos factores, que se relacionan de manera significativamente compleja

Actualmente, "la escuela es testigo activo de procesos de segregación urbana y de la profundización de los círculos de pobreza en las grandes ciudades. Se hace eco y, en ocasiones, su accionar y enunciados refuerzan la distancia y, al mismo tiempo, intentan

paliar la injusticia y la pobreza con tareas más cercanas a la asistencia que a lo pedagógico" (Teriggi F. 2009).

Ocurre que las oportunidades con que cuentan la mayoría de los hogares en situación de pobreza, en términos de recursos materiales como el acceso a la alimentación, el abrigo, la atención de la salud, el disponer de útiles escolares y libros, como también de apoyos educativos no formales, así como la disponibilidad de tiempo y capital educativo por parte de las familias, para acompañar en este proceso, en muchos casos suelen ser insuficientes para que los niños puedan apropiarse de las oportunidades que desde el sistema educativo se construyen y proponen. Sumado a esto, un gran porcentaje de los niños pertenecen a hogares con bajo clima educativo y escasas oportunidades de formación y socialización extraescolares.

Esto resulta de suma importancia y tiene como consecuencia una gran diversidad de resultados, ya que el crecimiento y desarrollo de los niños en estas etapas del aprendizaje, juego y reconocimiento del "otro", que tendrán lugar tanto en la escuela como fuera de ella, dependerán en gran medida de sus condiciones materiales de vida, el acceso a una alimentación y vestimenta adecuada y a la atención de su salud, ligado ello a las particularidades que adquieran los procesos de crianza, socialización y formación.

Como vimos en el primer capítulo, las concepciones de inteligencia que atraviesan a la escuela valoran sólo una mínima porción de ella, vinculada mayormente a las inteligencias lógico-matemática y lingüística. Reconocemos que esto tiene consecuencias en las trayectorias escolares de todos los niños, sin importar de dónde provengan. Sin embargo, podemos aseverar que eso afecta aún más a los niños que habitan en sectores en condiciones de vulnerabilidad, ya que se abre una brecha entre su medio familiar y la escuela. Esto sucede debido a que, como es sabido, estos niños viven situaciones de carencia, muchas veces tempranamente. Tal vez algunos experimenten déficits de alimentación, abrigo y afecto, o al menos alguno de ellos; luego, sumado a esto, es probable que reciban menos estímulos desde su primera infancia, en comparación con los que es esperable reciban los niños que crecen en una familia de clase media o media-alta. Es así que podríamos suponer que las inteligencias no tengan - o tengan poco - lugar para potenciarse en poblaciones donde las necesidades básicas no se encuentran satisfechas, y esta urgencia de satisfacción de lo básico obligue a dejar de lado la

consideración del potencial humano, más allá de los condicionantes contextuales. Es en esta bisagra entre necesidad insatisfecha y potencial humano, donde la escuela, probablemente, podría plantear una diferencia.

La trasmisión simbólica que emerge de las vinculaciones intersubjetivas en sectores en condición de vulnerabilidad condiciona de manera significativa la evolución de las representaciones, que posibilita el acceso al campo social, en el que se introduce la institución escolar como espacio de encuentros –o desencuentros-; estas capacidades simbólicas, junto al sustrato biológico, resultan las bases necesarias para el despliegue de las inteligencias que todos los seres humanos poseemos en los primeros años de vida.

Es por ello que considerar y habilitar, o no, estas capacidades, interfiere sustancialmente en las oportunidades a las que se encontrarán expuestos todos los niños; y debería ser el núcleo del trabajo con ellos, para intentar restringir así, el daño provocado por la insatisfacción y potenciar la capacidad de resolución de problemas y bienestar.

3.3.3. **Vulnerabilidad: los Derechos Humanos en juego.**

Reconocemos que abordar esta temática nos vincula necesariamente con los Derechos Humanos y, específicamente, con la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Esta última define que *"[...] un niño es todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad."*

De trasfondo a estas múltiples maneras de atravesar la situación de pobreza, se inscribe la imposibilidad de acceder y lograr aquellas condiciones de vida necesarias para el ejercicio pleno de los derechos que le competen a cada persona como ser humano.

En la Argentina, los niños tienen derecho a la educación. Sin embargo, aún la inclusión y permanencia en el sistema educativo, representan para el Estado y la sociedad argentina importantes desafíos.

Tal como se afirma en el Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia (2007), la Argentina ha realizado, en los últimos años, un gran avance en lo que respecta al reconocimiento de tales derechos. Se expresa así, el derecho a un desarrollo humano integral de todos los niños, niñas y adolescentes del país, como una obligación inalienable del Estado Nacional.

A pesar de esto, "el cumplimiento de lo que allí se establece es aún parcial en nuestro país, ya que las condiciones sociales y materiales de la mayoría de los niños y adolescentes son deficitarias en términos de acceso a las condiciones de subsistencia, habitabilidad, atención de la salud, calidad educativa e inclusión social" (Salvia, 2007:1).

Para ahondar más en la descripción de esta problemática, en el paso del tiempo, podemos citar nuevamente al Barómetro de la deuda social, cuando manifiesta: "De ahí que nos toque a nosotros decir una vez más que pese a las indiscutibles mejoras logradas durante casi una década de continuado crecimiento socioeconómico y avances en los derechos sociales, incluido el período 2010-2012 que aquí se estudia, queda aún mucho por hacer en materia de desarrollo, integración y justicia social, así como en el

perfeccionamiento del sistema democrático, para el alcance de una ciudadanía plena para todos." (Barómetro de la Deuda Social Argentina serie del Bicentenario 2010-2012: 15). Queda claro a partir de aquí que este estado de cosas no es una novedad, sino que está instalado desde hace décadas, por lo que implica una inconveniencia social a nivel país, que por supuesto no escapa a las consecuencias negativas a las que nos referimos anteriormente.

Tomando datos arrojados por el Barómetro de la Deuda Social de la Infancia (UCA en conjunto con la fundación ARCOR. Boletín nº 1, 2010) en cuanto a los Derechos del Niño pendientes en la Argentina Urbana, podemos establecer que el derecho a una educación de calidad para niños, niñas y adolescentes, ocupa el lugar de privilegio con un 62,2%. Mientras que los demás derechos se sitúan por debajo de éste, como por ejemplo el de la alimentación, con 49,2%; el derecho a no ser maltratado con 43,1%; el de atención a la salud con 41,3%; y así van disminuyendo sucesivamente (Fuente: EDSA. Relevamiento 2009).

Cabe destacar que, con independencia del estrato social, ésta es la principal demanda que aparece como un derecho pendiente de efectivizar, aun cuando tiende a incrementarse su mención a medida que aumenta el estrato social de los encuestados (54% en el estrato muy bajo, 60% en el bajo, 61% en el medio y 71% en el medio alto). Asimismo, dicho problema es levemente más mencionado en el Gran Buenos Aires que en el interior del país (65% y 60%, respectivamente).

Es ampliamente consabido que para poder promover cambios reales a nivel macro social es menester un ideario y un compromiso colectivo, acorde a las dificultades y los desafíos de cada momento histórico. Las personas son importantes, pero más aún lo son los lazos sociales que motivan, estructuran y hacen posible su existencia.

De esta manera, legislaciones vinculadas al tema, plantean que es responsabilidad del Estado Nacional, y de cada uno de sus integrantes, velar por el cumplimiento de los derechos de todos los niños, y en particular, de los sectores que se encuentran atravesados por condiciones de vulnerabilidad. Es por ello que consideramos que cada uno, desde su lugar, deberíamos asumir el compromiso de ejercer nuestras práctica en miras a esto, lo cual requiere desde un primer momento ampliar la mirada y evaluar el

ambiente circundante, en pos de un diagnóstico de qué es lo que se está necesitando y lo que es pertinente brindar.

A partir de este recorrido teórico y de la explicitación de nuestros propios posicionamientos, es que nos proponemos comenzar a asumir ese compromiso del que hablamos en el párrafo precedente, desde nuestro lugar de futuras psicopedagogas, profundizando, en el marco de esta tesis, en cómo se ponen en juego desde los niños que conviven con condiciones de vulnerabilidad, y cómo se consideran –o no- desde la escuela, las inteligencias múltiples.

3.3.4. Niños hoy: ¿Infancias vulneradas?

El concepto de infancia ha sido descripto y estudiado a lo largo de la historia de la humanidad, atribuyéndole características específicas en base a las consideraciones ideológicas de cada momento histórico.

Gracias a este proceso y evolución de significados vinculados al este concepto, es que hoy podemos referirnos a la infancia, no como una sola, universal y única, sino en plural, como "infancias", concepción que permite pensar al niño como sujeto único, singular e irrepetible, que ha de comprenderse en su particular constelación de factores habilitantes y privativos.

Para comprender la población de niños con la cual decidimos trabajar, que atraviesan de manera diversa sus infancias, debemos primero comprender y considerar que el ser humano se construye mediante sus relaciones vinculares, y de los aprendizajes que se desprenden de estas relaciones, en un entorno determinado.

En esta línea, resulta relevante considerar lo que afirma el documento "La situación de vulnerabilidad social de la infancia y la adolescencia. Modos de Intervención" (Jornadas de capacitación docente. Ministerio de Educación a través de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa con la Dirección General de Coordinación Operativa y Capacitación de la Secretaría de la Mujer Niñez, Adolescencia y Familia Córdoba, 2009); en cuanto a la necesidad de contemplar, a la hora de analizar niños en estas condiciones de vida, el desarrollo de las nociones de tiempo-espacio.

Ocurre en muchas ocasiones, en situación de pobreza, que la vida cotidiana no se organiza claramente en tiempos y espacios (delimitación de los espacios públicos y privados). Cuando el manejo del tiempo es confuso, por falta de actividades sistemáticas y los espacios son intercambiables, estos difícilmente adquieran una función estructurante del psiquismo infantil. Ello repercute en la posibilidad de poder distinguir y diferenciar sensaciones y experiencias, como también de situarse en el presente, percibiendo la continuidad en un futuro, en base a un pasado, donde inscribir la propia historia y subjetividad.

Por otra parte, y en la misma línea, creemos relevante considerar y caracterizar las condiciones de vida de los niños de Argentina. Es así que el Barómetro Social de la Infancia (2009) registra los siguientes datos, significativos, a nuestro criterio:

- Dos de cada diez niños en edad escolar viven en hogares que atraviesan situación de hambre.
- El 52,5% de los niños/as entre 6 y 12 años viven en hogares que presentan problemas para poder cubrir sus consumos mínimos de alimentación, vestimenta, salud y pago de servicios básicos (30% vive en hogares con déficit moderado y un 22,5% con un déficit severo).
- Cinco de cada diez niños/as entre 6 y 12 años de edad vive en una casa con algún problema de habitabilidad (hacinamiento, vivienda deficitaria, déficit de saneamiento y/o tenencia insegura). Casi tres de cada diez con un problema, y dos de cada diez con dos o más problemas.
- El 45,7% de los niños/as en edad escolar no tienen cobertura de salud a través de obra social, mutual o prepaga.
- El 4,6% de los niños/as entre 6 y 12 años realiza casi todas las tareas domésticas del hogar (hacer la comida, tareas de limpieza, cuidar hermanos, etc.)

4. MARCO METODOLOGICO

De acuerdo con los objetivos formulados en esta investigación, la misma será de nivel descriptivo, teniendo en cuenta que este nivel propone sistematizar información que dé cuenta de un estado de situación, en nuestro caso, cómo se manifiestan las Inteligencias Múltiples de los niños de segundo grado del nivel primario, que habitan en sectores en condición de vulnerabilidad en la ciudad de Paraná, visto desde la perspectiva de sus docentes. No obstante, ello no significa una mirada "plana", sino que en algunos momentos intentaremos "densificar" la descripción, poniendo en relación, en nuestros análisis, el comportamiento de las inteligencias de los niños estudiados, con sus condiciones de vida, con sus estadios evolutivos, y con las mismas prácticas escolares. En este sentido es relevante citar a Samaja (1996: 158) cuando refiere a los estudios descriptivos argumentando que "...el corpus de enunciados descriptivos no se organiza de manera plana, enhebrando los hechos unos al lado de otros, sino de una manera más compleja, en la que se constituyen unos a partir de otros, así como los movimientos y vivencias integran las conductas; las conductas sucesos; los sucesos períodos de la vida, y éstos la biografía total de una persona." (Samaja, J. 2004).

Para esto, realizamos una investigación de corte transversal, estudiando las variables en un tiempo y espacio determinados: el período lectivo 2013, en tres escuelas de la ciudad de Paraná.

De acuerdo a las fuentes de datos, realizamos una investigación de campo, pues la información se obtuvo de fuentes primarias, solicitando a los docentes de segundo grado –ambos turnos- de las escuelas seleccionadas, que respondan a las cuestiones solicitadas en el instrumento de recolección de datos, del que más adelante damos precisiones.

La muestra fue no probabilística, de tipo por conveniencia en la primera selección de las escuelas participantes (accesibilidad por contactos previos), luego intencional desde la selección que realizó cada docente de entre 3 y 6 alumnos, y finalmente accidental desde nosotras como investigadoras (para nosotros son fortuitas las circunstancias en las que el docente optó por seleccionar esos 5 niños y no otros). De esta manera, los docentes convocados fueron 6, quienes eligieron al azar a los niños,

conformando una muestra de 33 niños pertenecientes a 3 escuelas de la ciudad de Paraná, situadas geográficamente en sectores en condición de vulnerabilidad.

La decisión de consultar a los docentes, se basó en el supuesto de que los mismos, en el segundo grado de la primaria, poseen un vasto conocimiento de sus alumnos, sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de las escuelas están incluidas en el Programa de Alfabetización Inicial, cuya modalidad de implementación contempla que los docentes que acompañaron en primer grado, continúen acompañando a los grupos en el segundo grado.

Este tamaño muestral, que desde una perspectiva cuantitativa de la investigación podría evaluarse como no representativo del total de la población, desde la perspectiva cualitativa, en cambio, estimamos que es adecuado, dado que cada niño podrá ser descripto exhaustivamente, desde la mirada que de él tiene el docente en las cuestiones que interesan a este trabajo, priorizando así la intensidad y no la extensividad.

En ese sentido, Samaja afirma que en ese tipo de muestras "cualitativas", "(…) no se busca el conocimiento de las "cantidades", sino indicios de modificaciones parciales que puedan introducir alteraciones en los patrones normales de funcionamiento y por ende ser indicativo de alteraciones inminentes en un cuadro o configuración previamente conocida; todo esto con el fin de producir "voces de alerta" para motivar y orientar la intervención en el corto plazo." (1996: 315/316). Desde este autor, el grupo a muestrear reuniría una de las características de la representatividad cualitativa, propia de los por él llamados "sitios centinelas", dado que presentaría "identidad tipológica (en cuanto a las variables estructurales)" (1996: 318). En este caso la identidad tipológica está dada por ser niños que proceden de familias pertenecientes a sectores vulnerables, escolarizados en segundo grado de la educación primaria. Y las voces de alerta a las que refiere el autor, en nuestro trabajo girarían alrededor de las reflexiones pedagógico didácticas que trabajaremos posteriormente para lograr el objetivo de impacto de nuestro proyecto.

La decisión de administrar el instrumento a los docentes de cada niño, obedeció a la intención de respetar el postulado teórico de la teoría que abordamos, la cual explícitamente se opone a las pruebas de lápiz y papel, descontextualizadas, proponiendo una modalidad de evaluación cuyo elemento principal sea la observación y el conocimiento personalizado de cada niño. Lograr un conocimiento personalizado de

nuestra parte, hubiese resultado imposible en el encuadre temporal de esta tesis. A su vez, la opinión y visión de los alumnos brindada por el docente, consideramos que resultó sumamente válida, ya que es quien comparte el cotidiano escolar y tiene la posibilidad diaria de reconocer los procesos de aprendizaje de los niños; a pesar de las interpretaciones subjetivas que poseen, como todo ser humano, a la hora de traducir la realidad. Esto último constituye, sin lugar a dudas, una limitante a la validez de nuestros resultados, cuestión que, en investigaciones futuras, y disponiendo de un equipo de investigadores, podría neutralizarse.

Fundamentan nuestra elección también, las palabras de Adrián Scribano, cuando expresa que en "(…) la indagación cualitativa (…) nuestras selecciones están marcadas por lo que un sujeto en tanto sujeto sabe sobre lo que no sabemos. En tal sentido, una de las preguntas fundamentales de la muestra cualitativa es cómo saber si un sujeto producirá una narración adecuada sobre el tema que nos ocupa." (Scribano, A. 2008, p.35.). Para nuestra investigación, según Ameigeiras, el docente es "(…) alguien que está en condiciones de brindar información sobre aquello que conoce, un nexo fundamental a partir del cual es posible acceder a otros u otras informantes." (cit. en Burgos Ortiz, 2011:56)

La técnica mediante la cual se recolectaron los datos, consistió en un instrumento de evaluación elaborado por Amstrong (1999), posteriormente adaptado por Prieto y Ballester (2003) quienes lo contextualizaron, incorporando la evaluación de una octava inteligencia, la naturalista, debido a cambios en la teoría de base. (Ver Anexos 1).

Cada catálogo de evaluación está formado por 10 ítems, que constan de frases afirmativas acerca de la forma de ser y pensar de cada alumno, los cuales serán evaluados en una escala tipo Likert de 1 a 4 (1=nunca, 2=algunas veces, 3=casi siempre y 4=siempre) permitiendo considerar un grado mayor que la simple presencia o ausencia de la habilidad o característica en el alumno. Además, se añade un apartado de "Observaciones" en la que el maestro puede realizar cualquier anotación que considere oportuna y aclaratoria para la evaluación objetiva de cada inteligencia.

Su aplicación se efectuó de forma individualizada por cada docente. De esta manera, el docente completó los inventarios de cada inteligencia, por cada alumno, y lo hizo de a un alumno por vez.

Dichos inventarios se completaron por cada docente de grado, como se aclaró anteriormente. Cabe destacar que realizamos, además, una entrevista semi-estructurada a los docentes, cuyo objetivos fueron, por un lado, recolectar información acerca de cuáles son las valoraciones y creencias acerca de la inteligencia y el rendimiento académico (Ver Anexos 3); y por otro, ofrecerles una visión general acerca de qué es lo que se intenta medir, cuáles son nuestros supuestos, y sobre qué bases se asienta la teoría que sostiene esta investigación; a fin de esclarecer nuestra necesidad respuestas fidedignas según cada situación planteada.

Esta entrevista nos permitió enriquecer nuestro análisis, ya que nos posibilitó contemplar los sesgos subjetivos que puedan existir en la información que los docentes brindaron.

Asimismo las respuestas dadas por los docentes acerca de qué entienden por inteligencia y a quién consideran un alumno inteligente, nos permitió cotejar en cuánto se acercan o alejan las inteligencias valoradas desde la institución, de las que priman en los niños de sectores vulnerables.

De este modo hallamos accesibilidad a los datos, y alta disponibilidad desde los docentes, lo cual da factibilidad a la investigación.

Para efectuar el análisis de los datos recabados realizamos los siguientes procedimientos:

Los datos fueron procesados tanto cualitativa como cuantitativamente. A nivel cuantitativo, se obtuvo un puntaje numérico para cada inteligencia en cuestión, considerando que el puntaje máximo posible para cada una es de 40. Así, en la primera etapa del análisis distinguimos las 3 primeras inteligencias prevalentes en cada niño, elaborando posteriormente gráficos que permiten visualizar los resultados obtenidos, acompañados de un análisis cualitativo en base a las observaciones de los docentes y lo que ellos relaten durante la evaluación, seguido de una reflexión teórica referida a las implicancias pedagógico-didácticas correspondientes.

En cuanto a la forma de organización de los datos, en primer lugar realizamos una tabla donde volcamos la puntuación otorgada por los docentes a cada niño, en cada una de las habilidades implicadas en cada inteligencia – Ver Anexos 1, Tabla 1 -. En ésta

obtuvimos un puntaje total para cada alumno en cada inteligencia, que derivó en una puntuación total del grupo en cada una de las inteligencias. A su vez, registramos un puntaje total por cada habilidad.

En segundo lugar, construimos una escala para agrupar la puntuación otorgada por los docentes a los niños en cada inteligencia. Esta escala consideró tres niveles: inferior (menos de 25 puntos), medio (25 a 30 puntos) y superior (más de 30 puntos). – Ver Anexos 2, Tabla 2 -.

Fue así que elaboramos esta clasificación tomando en consideración la escala tipo Likert de 1 a 4 (1=nunca, 2=algunas veces, 3=casi siempre y 4=siempre) perteneciente al instrumento de evaluación, donde la puntuación mínima para cada inteligencia es de 10 puntos, y la máxima de 40 puntos. Pretendimos distinguir el nivel inferior, del superior, dejando el intermedio con una menor amplitud intervalar, ya que consideramos que la apreciación "algunas veces" da cuenta de una menor frecuencia que "casi siempre".

Cabe destacar que, si bien comprendemos que la fórmula apropiada, estadísticamente hablando, para establecer la amplitud de los intervalos en escalas intervalares, arrojaría un intervalo de 10 puntos para 3 niveles, o uno de 15 puntos para 2 niveles; optamos por modificar los mismos, a nuestro criterio, debido a la intención explicitada anteriormente.

Las puntuaciones obtenidas en cada nivel fueron traducidas a porcentajes para complementar y enriquecer el análisis posterior.

A su vez, efectuamos una tabla con los mismos intervalos, para representar cuántos alumnos, por docentes, se ubicaron en cada nivel de la escala.

En tercer lugar, realizamos gráficos de barras. El primero de ellos representa el porcentaje de desarrollo de cada una de las inteligencias evaluadas en el grupo total de niños, según la puntuación otorgada por los docentes. Siguiendo el mismo criterio, elaboramos 8 gráficos, sobre las habilidades implicadas en cada inteligencia y el porcentaje de aparición de éstas.

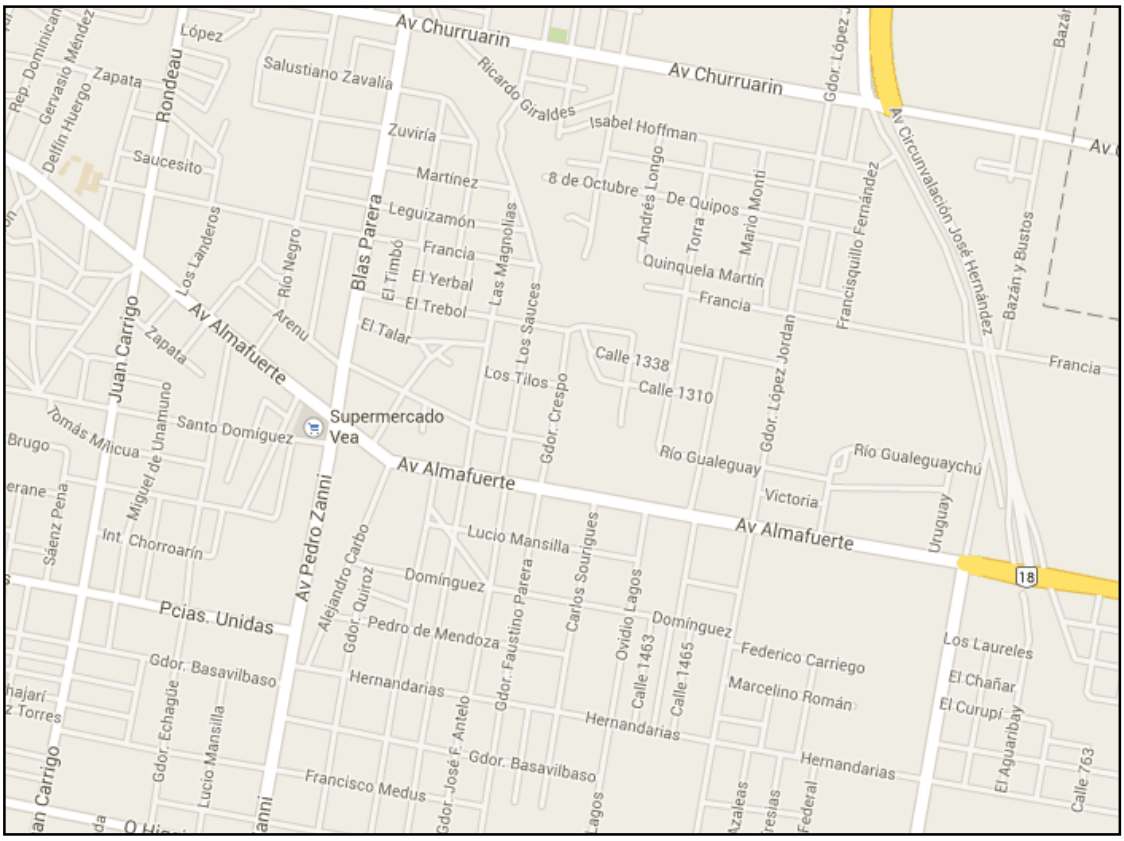
Por otra parte, y respondiendo a un análisis desde la puntuación específica de cada niño, realizamos un recorrido acerca del orden en que se situó cada inteligencia en cada uno de ellos, de manera de dilucidar cuál o cuáles de ellas predominan en el grupo total- Ver *Análisis y Procesamiento de Datos, Gráfico 2*. Continuando con el procesamiento de los datos, a fin de visualizar esto, realizamos un cuadro, que luego tradujimos en un gráfico de barras, donde se representa la cantidad de veces que cada inteligencia aparece en los primeros 3 lugares.

Posteriormente, efectuamos un cuadro por cada inteligencia, donde se expresa la cantidad de veces que cada inteligencia aparece en cada uno de los lugares del 1º al 8º. – Ver Anexos 2, Tabla 1 -.

Con el tratamiento anterior de los datos se elaboraron los análisis y conclusiones correspondientes, en base al supuesto que guió nuestra investigación, el cual versa sobre la predominancia de determinadas inteligencias, o una combinación de las mismas, que resulta similar en la mayoría de los niños. En base a esto, los objetivos que nos planteamos consisten en conocer cuáles son estas inteligencias predominantes, y en cuánto se acercan o se alejan las mismas de las valoradas por la institución escolar.

4.1. Contextualización de la muestra

En este apartado, consideramos relevante incorporar datos que fundamentan la selección de la muestra, referidos a algunos indicadores de vulnerabilidad. Estos provienen del Departamento de Estadística y Censo de Entre Ríos, para el cual las escuelas estudiadas en la presente investigación, se corresponden con las fracciones censales 10,11 y 14, representadas en el siguiente plano:



A continuación, traduciremos en cuadros los datos que consideramos relevantes para nuestra investigación.

El **total de la población**, en estas fracciones censales, corresponde a **22.587** personas, incluyendo Jefe de familia, cónyuge, hijos, nietos, etc. Dicha población se distribuye por edades de la siguiente forma:

Edades en grandes grupos			
0 a 14	14 a 64	65 y más	Total
5.390	15.028	2.311	22.729

Es sabido que el acceso al aprendizaje de la lectoescritura es una condición de ciudadanía básica, por lo cual consideramos relevante describir a la población de la zona en la que se sitúan las escuelas estudiadas, en este indicador. Así obtuvimos que:

Sabe leer y escribir		
Si	No	Total
20.450	1.253	21.703

La cuestión de la alfabetización tecnológica y el acceso a las nuevas tecnologías también es una variable relacionada con la igualdad o desigualdad social, por lo que tomamos dos indicadores involucrados con este tema: desde la unidad hogar, el poseer o no computadora y además, desde la población el hecho de utilizarla o no. En este sentido observamos del total de hogares, 3.421 (51,1%) tienen computadora, y del total de la población, la utiliza el 57,8%.

Tiene computadora		
Si	No	Total
3.421	3.266	6.687

Utiliza computadora		
Si	No	Total
12.464	9.097	21.561

La cuestión del clima educativo del hogar es compleja, pero se relaciona con algunos indicadores concretos, tales como la asistencia escolar y el nivel educativo alcanzado, entre otros, y así encontramos que del total de la población, el 2,2% nunca asistió a la escuela, el 66,1% asistió alguna vez, y por último, el 31,7% asiste actualmente.

Condición de asistencia escolar			
Asiste	Asistió	Nunca asistió	Total
6.882	14.345	476	21.703

Nivel educativo que cursa o cursó									
Inicial	Primario	EGB	Secundario	Polimodal	Superior No Univ	Universitario	Post Univ	Educ. Especial	Total
838	7.316	478	8.483	326	1.318	2.287	54	127	21.227

Completó el nivel		
Si	No	Total
8.968	11.294	20.262

También la inserción laboral de los miembros de la familia en condición de ocuparse, se supone garantiza mejores condiciones para los niños pertenecientes a dichas familias, por lo cual consideramos también la condición de actividad de la población en edad económicamente activa de la zona en la que se ubican las escuelas estudiadas. Así observamos que:

Condición de actividad			
Ocupado	Desocupado	Inactivo	Total
11.146	742	5.708	17.596

Es importante aclarar que para este dato se considera a la población de 14 o más años, a la cual se la define en cada categoría según cumpla con las condiciones que contienen las definiciones conceptuales del Censo Nacional de Población y Vivienda 2.010, a saber:

- Ocupada: población que durante por lo menos una hora en la semana anterior a la fecha de referencia del censo desarrolló cualquier actividad (paga o no) que genera bienes o servicios para el "mercado".

- Desocupada: es la población que no hallándose en ninguna de las situaciones descriptas, desarrolló, durante las cuatro semanas anteriores al día del censo, acciones tendientes a establecer una relación laboral o iniciar una actividad empresarial.
- Económicamente inactiva: comprende a la población de 14 y más años no incluida en la población económicamente activa. Incluye a jubilados, estudiantes y otras situaciones.

También es importante, si se está investigando la población en condiciones de vulnerabilidad, analizar el tema de la vivienda, su calidad constructiva, tipo, régimen de tenencia, etc. Así pudimos sistematizar que en cuanto a las viviendas de la población en cuestión, se presentan las siguientes características:

Calidad constructiva de la vivienda			
Satisfactoria	Básica	Insuficiente	Total
3.798	2.227	292	6.317

Este indicador incluye tanto, la calidad de los materiales (resistencia, aislamiento, con los que está construida la vivienda (la solidez, resistencia, capacidad de aislamiento y su terminación) y las instalaciones internas a servicios básicos (agua de red y desagüe) de las que dispone.

- Calidad satisfactoria: refiere a las viviendas que disponen de materiales resistentes, sólidos y con la aislación adecuada. A su vez también disponen de cañerías dentro de la vivienda y de inodoro con descarga de agua.
- Calidad básica: no cuentan con elementos adecuados de aislación o tienen techo de chapa o fibrocemento. Al igual que el anterior, cuentan con cañerías dentro de la vivienda y de inodoro con descarga de agua.
- Calidad insuficiente: engloba a las viviendas que no cumplen ninguna de las 2 condiciones anteriores.

Régimen de tenencia						
Propietario de la vivienda y el terreno	Propietario sólo de la vivienda	Inquilino	Ocupante por préstamo	Ocupante por trabajo	Otra situación	Total
4.822	206	971	399	14	275	6.687

Refiere al conjunto de normas jurídico-legales o de hecho en virtud de los cuales el hogar ocupa toda o parte de una vivienda.

Tipo de vivienda particular									
Casa	Rancho	Casilla	Departamento	Pieza en inquilinato	Pieza en hotel familiar o pensión	Local no construido para habitación	Vivienda móvil	Persona/s Viviendo en la calle	Total
5.731	34	24	1.128	7	2	8	0	0	6.934

El tipo de vivienda se clasifica en:

- Rancho: vivienda con salida directa al exterior. Generalmente tiene paredes de adobe, piso de tierra y techo de chapa o paja.
- Casilla: vivienda con salida directa al exterior. Habitualmente construida con materiales de baja calidad o de desecho.
- Departamento: vivienda que forma parte de un edificio o estructura que, con una entrada común, contiene por lo menos dos viviendas a las que se accede a través de pasillos, escaleras, zaguanes o ascensores de uso común.
- Pieza en inquilinato: pieza ubicada en un inquilinato o conventillo, siendo ésta una edificación o estructura que ha sido construida o remodelada deliberadamente para contener varias piezas con la finalidad de alojar en forma permanente personas en calidad de inquilinos. Generalmente la edificación tiene baño/s y/o cocina/s que se usan en forma compartida.
- Pieza en hotel familiar o pensión: pieza ubicada en un hotel familiar o pensión, siendo ésta una edificación o estructura que ha sido construida o remodelada deliberadamente con la finalidad de alojar en forma permanente personas en calidad de huéspedes o pensionistas.

- Local no construido para habitación: vivienda que no ha sido construida o adaptada para que habiten personas pero en la que hubo personas que pasaron la noche de referencia del Censo.
- Vivienda móvil: estructura que es utilizada como vivienda, construida para ser transportada (tienda de campaña, taco o carpa) o que constituye una unidad móvil (barco, bote, vagón de ferrocarril, casa rodante, camión, trineo, etcétera).
- En la calle: espacio en la vía pública (calle, estación del ferrocarril, estación del subterráneo, portal de edificio, plaza, etcétera) utilizado por el hogar como lugar de habitación y/o pernocte.

Nos pareció importante también, relevar el dato de la cantidad de personas que habitan los hogares, observar el hacinamiento. Ello teniendo en cuenta que en el ambiente del hogar, los espacios para el descanso y la privacidad, y en el caso de los niños en edad escolar, los espacios necesarios para hacer sus tareas por ejemplo, están relacionados con un desenvolverse más o menos armónico de la familia, y con una mayor o menor posibilidad de los niños de conciliar vida familiar y escolar. Así observamos lo siguiente:

Total de personas en el hogar								
1	2	3	4	5	6	7	8 y más	Total
906	1.486	1.446	1.325	783	403	169	169	6.687

Hacinamiento						
Hasta 0.5 pers/cuarto	0.51-0.99 pers/cuarto	1-1.49 pers/cuarto	1.5-1.99 pers/cuarto	2-3 pers/cuarto	Más de 3 pers/cuarto	Total
1.468	1.480	2.162	654	754	169	6.687

Esta variable refiere al cociente entre la cantidad total de personas del hogar y la cantidad total de habitaciones o piezas de que dispone el mismo (sin contar baño/s y cocina/s).

Según el INDEC, más de 3 personas por cuarto (pers/cuarto) da cuenta de un estado de hacinamiento crítico.

Luego del relevamiento de los datos precedentes, no podemos dejar de hacer alusión a la importancia que las condiciones de vida (tanto la calidad de la vivienda, como el acceso a los servicios, el nivel de hacinamiento, la participación en el sistema educativo y laboral) tienen para el desarrollo de las potencialidades de esta población, que se encuentra inmersa en este contexto, el cual presenta indicadores de vulnerabilidad.

Por último, y considerando que el indicador compuesto de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) sigue siendo potente – aunque no suficiente - para los diagnósticos sociales, relevamos de la fuente mencionada, cuántos hogares están categorizados como NBI pues reúnen al menos uno de los indicadores que componen este índice. Así observamos:

A l menos un indicador de NBI		
Hogares sin NBI	Hogares con NBI	Total
6.407	280	6.687

Este indicador refiere a la población que reúne al menos uno de los indicadores de privación que lo componen: Hacinamiento crítico; Vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo, excluyendo casa, departamento y rancho); Condiciones sanitarias: hogares que no tienen ningún tipo de retrete; Asistencia escolar: hogares que tienen algún niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asiste a la escuela; Capacidad de subsistencia: hogares con cuatro o más personas por miembro ocupado, cuyo jefe no haya completado el tercer grado de la escuela primaria.

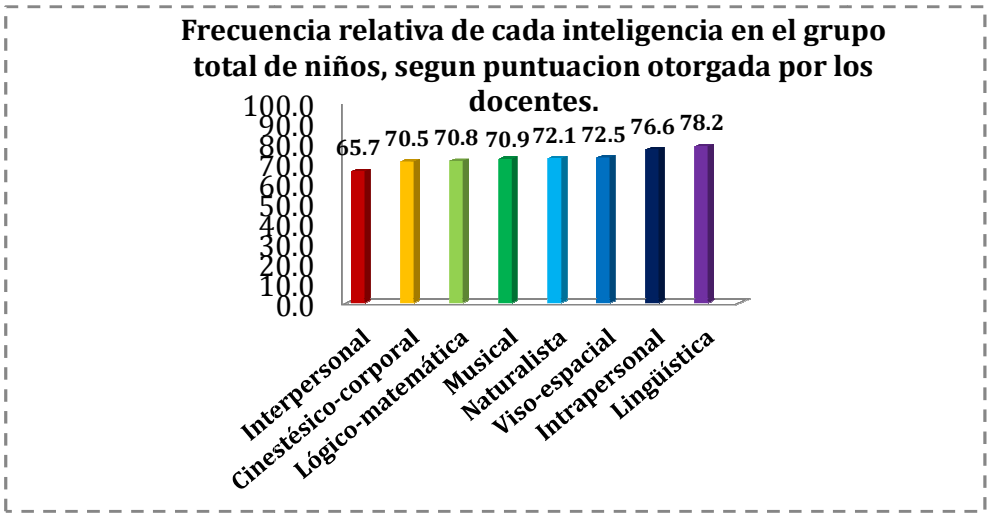
Así hemos intentado una aproximación a caracterizar el medio social de procedencia de los niños de la muestra, a sabiendas de que la mayor parte de los niños que asisten a las escuelas seleccionadas pertenecen a la población del lugar. Algunos de los emergentes de esta descripción cuantitativa, irán siendo retomados en el análisis de los datos.

5. RESULTADOS, INTERPRETACIONES Y ELEMENTOS PARA LA DISCUSION.

En el presente capítulo detallamos los resultados obtenidos de las evaluaciones efectuadas, cuya metodología de procesamiento ha sido explicada en el *Marco Metodológico*. Estos procedimientos, junto al análisis correspondiente, nos permitieron arribar a las conclusiones, dando respuesta al supuesto de trabajo, en consideración de los objetivos que guiaron nuestra investigación.

Para comenzar, proponemos considerar el gráfico posterior (Nº1), donde se entrevé que los porcentajes de las inteligencias evaluadas no difieren en gran medida unos de otros. Es decir, las inteligencias contiguas no se alejan en más de 5%, aproximadamente, de las inmediatamente anterior y posterior. Los porcentajes más alejados se encontraron entre las inteligencias Interpersonal y Cinestésico-corporal (4,8 puntos de diferencia) y entre las inteligencias Viso-espacial e Intrapersonal (4,1 puntos de distancia). Pero debemos destacar, que entre la inteligencia que los docentes destacan con mayor puntaje –Lingüística- y la que señalan con menor puntaje –Interpersonal- sí resulta significativa la diferencia, pues la Lingüística supera en 12 puntos, a la Interpersonal, según las respuestas dadas por los docentes, por lo que al realizar el posterior análisis de cada una de ellas, tendremos en cuenta que la inteligencia Lingüística tiene en los niños estudiados, según el punto de vista de sus docentes, un claro predominio con respecto a las demás, siguiéndole en orden de importancia, y con una magnitud cercana, la Intrapersonal.

GRÁFICO Nº 1

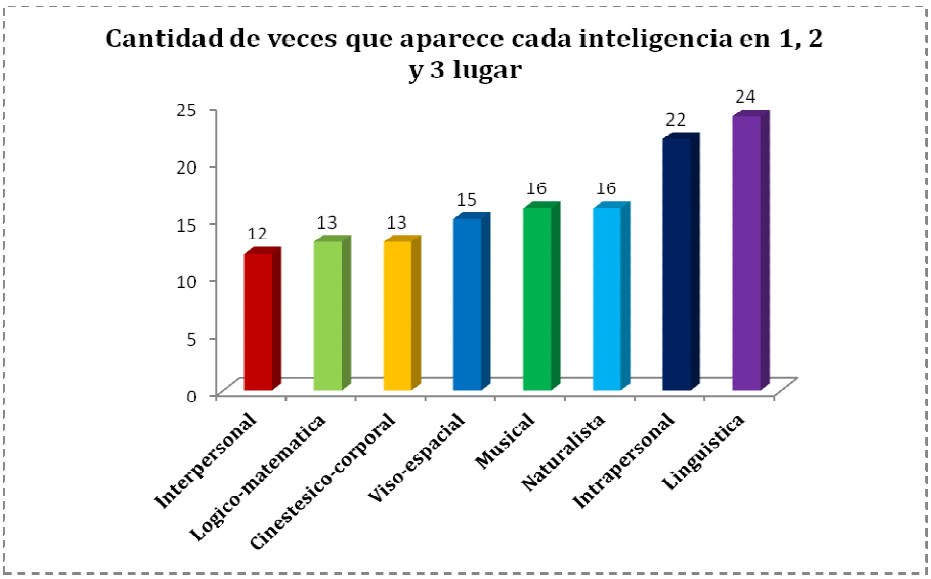


Considerando el Gráfico Nº 2, que refleja las inteligencias que aparecieron con mayor y menor frecuencia en los tres primeros lugares como presentes en los niños de la muestra evaluados por sus docentes, y continuando con el análisis, podemos destacar que las Inteligencias Lingüística e Intrapersonal, predominan en el orden de aparición en el grupo total. Estos datos coinciden con los apreciados en el gráfico anterior.

Como se puede apreciar, las inteligencias que se manifestaron más veces en los 3 primeros lugares, son la Lingüística con un total de 24 veces, seguida por la Intrapersonal, con un total de 22. Posteriormente, y en orden decreciente se encuentran las Inteligencias Naturalista y Musical; seguidas de la Inteligencia Viso-espacial, la Inteligencia Lógico-matemática, y por último, la Inteligencia Interpersonal.

Destacamos que la distancia entre la cantidad de veces que aparece cada inteligencia en los 3 primeros lugares, difiere en mayor medida que los porcentajes observados en el gráfico anterior. Esto se debe a que, en esta modalidad de análisis, no se traduce directamente la puntuación obtenida, sino que se contempla la cantidad de veces en que aparece; además de considerarse sólo los 3 primeros lugares, en tanto que en el análisis porcentual se contemplan las 8 inteligencias y sus puntuaciones correspondientes.

GRÁFICO Nº 2



A continuación presentamos la tabla que dio origen al Gráfico recién expuesto, donde se puede apreciar la cantidad de veces que aparece cada inteligencia, en el 1º, 2º y 3º lugar, de manera detallada.

Inteligencia	1º	2º	3º	TOTAL
L	14	7	3	**24**
LM	3	7	3	**13**
N	3	6	7	**16**
M	8	3	5	**16**
Ia	4	11	7	**22**
Ie	3	3	6	**12**
VE	3	6	6	**15**
CC	3	6	4	**13**

A partir del análisis global realizado sobre los porcentajes de puntuación, destacamos que, desde la apreciación de los docentes, la inteligencia que se manifiesta con mayor porcentaje de desarrollo en la población estudiada es la **Lingüística** con un 78,1%. Dentro de esta inteligencia, y en el total de niños estudiados - 33 alumnos -, y teniendo en cuenta que en cada inteligencia el puntaje máximo que podía obtenerse era de 40 puntos, hallamos que la mayor cantidad de ellos (18 niños) obtuvieron un puntaje superior a 30; a su vez, 11 alumnos presentaron una puntuación intermedia (entre 25 y 30 puntos), hallándose sólo 4 de ellos en un nivel inferior a 25. Destacamos que la diferencia entre las puntuaciones altas (más de 30) y bajas (menos de 25) resulta amplia y significativa. – Ver Anexo 2, Tabla Nº 2 -

A su vez, considerando el análisis específico de esta inteligencia, apreciamos la cantidad de veces que ésta aparece en todos los órdenes del 1º al 8º:

Orden de aparición Inteligencia **Lingüística**							
1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**
14	7	3	4	3	2	-	-

Resulta llamativo que esta inteligencia, además de predominar en el grupo total, no aparece ninguna vez en los lugares 7º y 8º, y sólo 2 veces en el 6º; situándose 14 veces en el 1º (superando ampliamente la cantidad de veces que aparecen las demás inteligencias en este lugar).

Como una posible variable contextual de incidencia en este hallazgo, incorporamos al análisis que en nuestra provincia se encuentra en desarrollo el Programa Provincial de Alfabetización Inicial, del cual las escuelas pertenecientes a la muestra forman parte; este programa propone una enseñanza sistemática de la lengua oral y escrita desde el 1er grado, con una extensión de los contenidos y habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, que se continúa en 2do y 3er grado, debido a que se considera al Primer Ciclo de la Educación Primaria como un periodo alfabetizador integral. Podríamos suponer una estrecha relación entre la modalidad de enseñanza propuesta por este Programa y el desarrollo de la Inteligencia Lingüística que ponderan los docentes en los niños que integran nuestra población de estudio, debido a la estimulación que se supone estos están recibiendo en esta área en el ámbito escolar.

Desagregando el análisis al interior de las habilidades que esta inteligencia, en el instrumento aplicado, incluye, observamos que, presentaron más alto porcentaje, aquellas habilidades que implican el empleo del lenguaje oral como medio de comunicación con un otro, ya sea mediante el habla o la escucha. Creemos que esto puede deberse a que los niños se ven motivados por actividades lúdicas o recreativas que, generando un desequilibrio cognitivo, estimulan su deseo por aprender. Ejemplo de esto son los chistes, trabalenguas, rimas, etc. Estas cuestiones se verían reflejadas en algunos de los ítems de la grilla de evaluación que fue aplicada por los docentes, como por ejemplo: habilidad 7 "Le divierten o entretienen las rimas, los trabalenguas, las poesías, los chistes, etc"; habilidad 8 "Disfruta escuchando la palabra hablada (cuentos, narraciones, etc)"; que obtuvieron alta frecuencia de puntuación elevada.

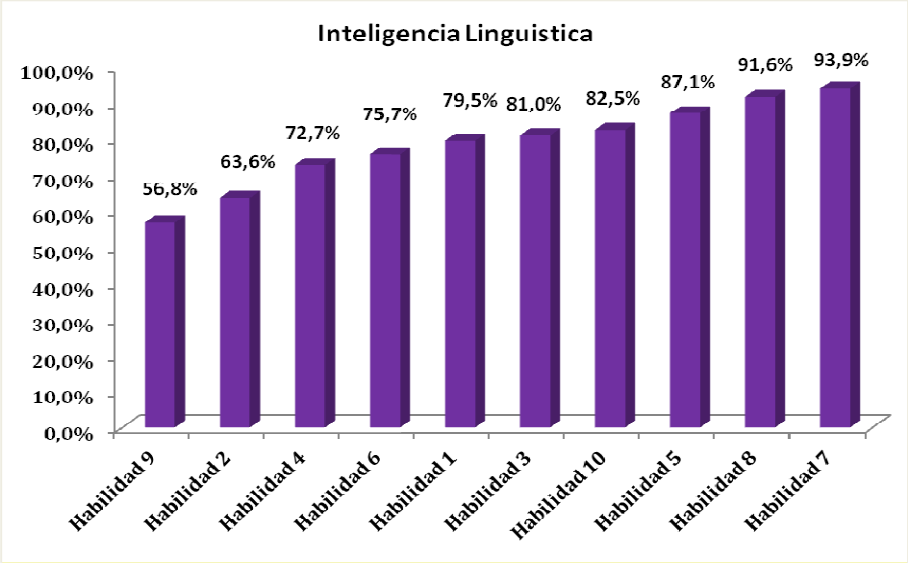
Al analizar el despliegue de esta inteligencia, observamos que el predominio de estas actividades con contenido literario que ponen en juego la comunicación oral, podría deberse a la oferta proveniente del medio al que estos niños pertenecen, el cual está caracterizado por escasez de recursos culturales lingüísticos narrativos y escritos, que probablemente implique una escasa estimulación en esta competencia desde el ámbito extraescolar, lo cual podría devenir en disminución o ausencia de comprensión valorativa de la escritura. Si bien en los datos censales que consideramos para describir situaciones de vulnerabilidad de los hogares, no tuvimos acceso a la información sobre hábitos de lectura de las familias, estudios previos afirman esta característica de escasez de recursos de la lengua escrita. Así podemos citar al Barómetro de la Deuda Social de la Infancia (UCA 2004-2008), que establece que a casi seis de cada diez niños, en edad escolar, no se les suelen contar cuentos y/o narrar historias orales. Asimismo, se observa que la propensión a no contarles cuentos a los niños/as es mayor a medida que disminuye el estrato socio-económico de ellos.

Relacionado con ello, encontramos que otro tipo de actividades incluidas en la inteligencia Lingüística y que implican la utilización de recursos fantasiosos y creativos -como la creación de historias o cuentos- han obtenido una baja puntuación. En coherencia con ello, el ítem "Tiene un vocabulario superior a su edad", también obtuvo un bajo puntaje.

Esta baja puntuación otorgada por los docentes, en las actividades que se relacionan con la creación de historias o cuentos, así como con los recursos que se utilizan allí, podemos relacionarla con lo que afirman Silvia Schlemenson y sus colaboradores (2006), acerca del desarrollo de las representaciones que permiten el aprendizaje de la lectura y escritura; ya que este último se encuentra íntimamente vinculado al contexto relacional en el cual se desarrolla el niño. Así mismo, la capacidad imaginativa y creativa de éste se halla relacionada a sus experiencias previas de enriquecimiento simbólico, producto del intercambio vincular con sus adultos de referencia, y las posibilidades de expresión y creación que estos permitan.

Habilidades incluidas en la inteligencia Lingüística según puntuación otorgada por los docentes, para el grupo de niños. Valores porcentuales.

GRAFICO Nº 3



Habilidades = **1-** Escribe muy bien teniendo en cuenta su edad; **2-** Inventa historias fantásticas y graciosas; **3-** Tiene buena memoria para los nombres, los lugares, las fechas y otras informaciones. Cuando habla repite lo que ha vivido y leído; **4-** Le gustan los juegos de palabras como el ahorcado; **5-** Le gusta leer o que le lean libros; **6-** Disfruta y se siente motivado con las actividades de escritura; **7-** Le divierten o entretienen las rimas, los trabalenguas, las poesías, los chistes, etc; **8-** Disfruta escuchando la palabra hablada (cuentos, narraciones, etc); **9-** Tiene un vocabulario superior a su edad; **10-** Le gusta comunicarse utilizando el lenguaje oral.

Por otra parte, reconocemos que la mayor parte de las emociones humanas se nutren y adquieren sentido en el marco de las primeras relaciones vinculares familiares, y que, la naturaleza de las emociones se encuentra, a su vez, condicionada por la naturaleza de la situación social en que los hombres se encuentran. Debido a lo anteriormente dicho, proponemos analizar en este tramo los resultados obtenidos en las llamadas por Gardner inteligencias personales, es decir, las inteligencias **Intrapersonal** e **Interpersonal**. Resultan llamativas las diferencias de porcentaje y orden de aparición halladas entre ambas. En cuanto a los porcentajes, la diferencia es de 10,4 puntos, dado que la Intrapersonal alcanza un 76% y la Interpersonal un 65,6% de puntuación en el total de la población estudiada; por otro lado, los puntajes también permiten ver un predominio de la Inteligencia Intrapersonal (22) por sobre la Interpersonal (12).

Orden de aparición Inteligencia **Intrapersonal**							
1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**
4	11	7	7	3	-	1	-

Orden de aparición Inteligencia **Interpersonal**							
1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**
3	3	6	4	5	5	4	3

En cuanto a cómo evalúan los docentes consultados el rendimiento de los niños en las habilidades propias de estas inteligencias "personales", los mismos destacan, en la Interpersonal, habilidades que versan sobre el disfrute al relacionarse con sus pares y la manera de mostrarse sociables ante ellos, junto con la capacidad de establecer buenas relaciones con facilidad y preocuparse por sus compañeros; lo que resulta coincidente con la habilidad que denotó el menor rendimiento en la inteligencia Intrapersonal, la cual refiere que los niños, en general, no prefieren trabajar de forma individual. Esto último también se vincula con la autonomía que los docentes destacan en la mayoría de los niños, revelada en las habilidades implicadas en la inteligencia Intrapersonal que estos puntúan más alto, tales como tener en claro lo que les gusta y no les gusta hacer, y reconocer frecuentemente sus capacidades o dificultades. Esto acercaría a pensar en el desarrollo de una autonomía en el desempeño de los niños, sin embargo, los ítems pertenecientes a la Inteligencia Interpersonal, referidos a ser un líder natural y pertenecer voluntariamente a un club o asociación obtuvieron bajo puntaje. Esto último podría responder a una característica de los niños pertenecientes a sectores vulnerables, quienes tienen menos posibilidades de acceder a formar parte de este tipo de instituciones, como comentaremos más adelante, al referir al análisis de la inteligencia cinestésico-corporal. Esta limitación en los intercambios extra familiares, probablemente esté inhibiendo el desarrollo interpersonal.

La ubicación de los niños en los tres grados de la escala, para estas dos inteligencias "personales" no muestra una tendencia marcadamente polarizada hacia los

grados superior e inferior, que permita afirmar alto o bajo desarrollo de esta inteligencia según los docentes. Vemos que la cantidad de niños en el nivel intermedio de la escala siempre es baja, pero a su vez, es relativamente pareja la cantidad que se ubica respectivamente en los escalones extremos.

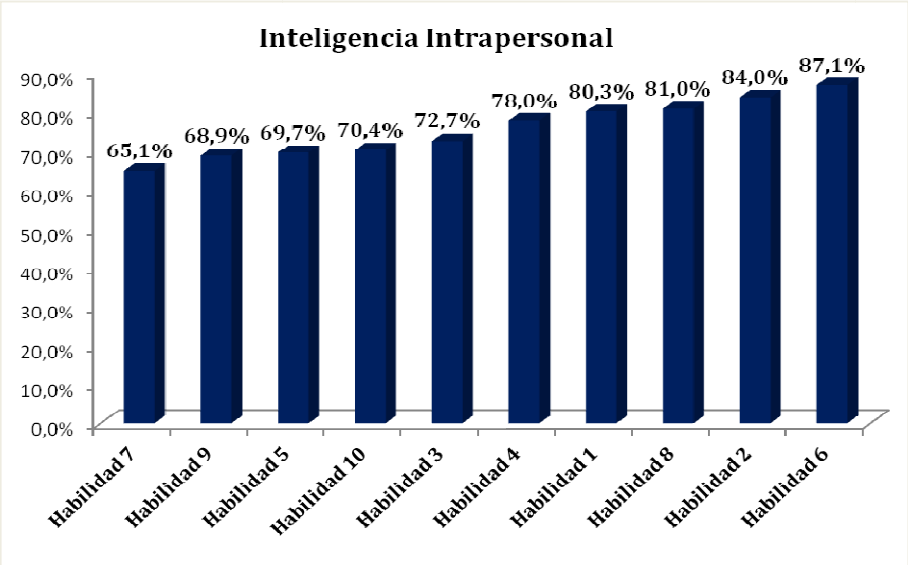
Inteligencia	Puntaje menor a 25	Puntaje 25 a 30	Puntaje 30 y más
Interpersonal	15	6	12
Intrapersonal	10	8	15

Concluyendo, en cuanto a la diferencia de aparición de estas dos inteligencias en los niños, podemos atribuirla también a cuestiones relacionadas con la etapa evolutiva que estos mismos atraviesan. Es decir, creemos que, si bien las edades y los estadios evolutivos no pueden corresponderse de manera estanca y descontextualizada, nuestra población de niños (7/8 años de edad) podría encontrarse en el pasaje desde un periodo pre-operacional, donde predomina el egocentrismo, hacia el periodo operacional concreto, donde esta cualidad egocéntrica empieza a ceder, dando lugar a la capacidad para situarse en el lugar del otro o para imaginar el punto de vista de otra persona; lo que tal vez refiera a un posible desarrollo de la inteligencia Interpersonal en un futuro cercano, si el medio ambiente familiar, cultural y escolar facilitara progresivamente el pasaje desde la heteronomía a la autonomía.

Encontramos estrecha relación entre los puntajes obtenidos en la inteligencia Lingüística e Intrapersonal, los cuales se encuentran en los primeros lugares. Atribuimos dicha relación, que puede verse detalladamente en los gráficos Nº 4 y 5, al hecho de que, como sabemos, la inteligencia Intrapersonal precisa del lenguaje para poder ser observada en funcionamiento, es decir, en cuanto a la expresión de emociones, sentimientos, etc.

Habilidades incluidas en la inteligencia Intrapersonal según puntuación otorgada por los docentes, para el grupo de niños. Valores porcentuales.

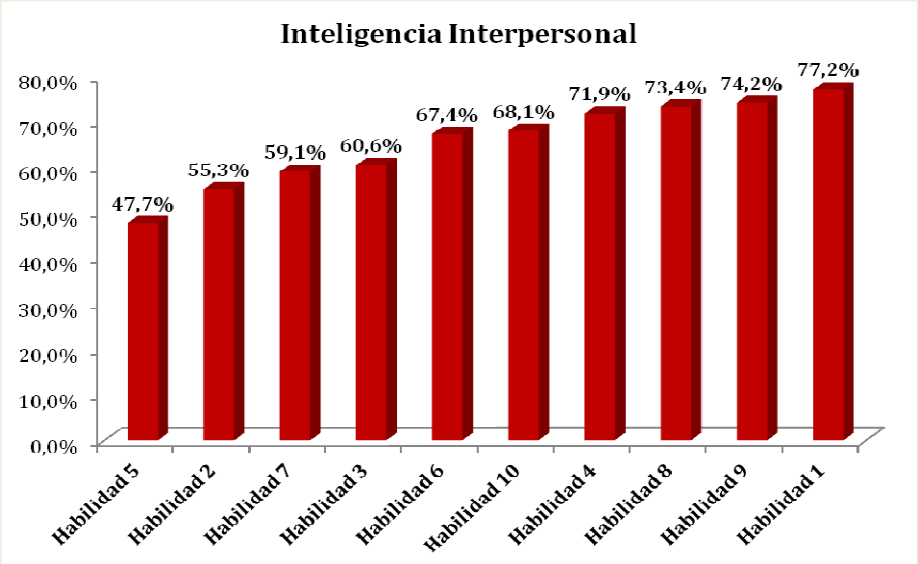
GRAFICO Nº 4



Habilidades: **1-** Conoce e identifica sus emociones; **2-** Con frecuencia sabe lo que puede hacer o no; **3-** Se desenvuelve bien cuando se le deja trabajar con autonomía; **4-** Manifiesta curiosidad por los interrogantes de la vida; **5-** Su motivación le lleva a cumplir y lograr lo que se propone; **6-** Tiene claro lo que le gusta hacer y lo que no; **7-** Prefiere trabajar de forma individual; **8-** Sabe expresar cómo se siente; **9-** Es capaz de aprender de sus fracasos o éxitos; **10-** Tiene una buena autoestima.

Habilidades incluidas en la inteligencia Interpersonal según puntuación otorgada por los docentes, para el grupo de niños. Valores porcentuales.

GRAFICO Nº 5



Habilidades = **1-** Le gusta relacionarse con sus compañeros/as, y amigos/as. Se muestra sociable con ellos; **2-** Parece ser un líder natural ; **3-** Aconseja a los amigos/as que tienen problemas; **4-** Se mueve muy bien en diversos ámbitos; **5-** Pertenece de manera voluntaria a algún club o asociación; **6-** Le gusta enseñar de manera informal a sus amigos/as y familiares ; **7-** Muestra habilidades para mediar cuando algunas/as amigos tienen conflictos ; **8-** Es flexible. Se adapta muy bien a diferentes situaciones y grupos de personas**; 9-** Establece buenas relaciones con facilidad y se preocupa por los demás; **10-** Los otros buscan su compañía.

en un porcentaje de 72,4%. La diferencia del puntaje obtenido por los niños no resulta significativa, debido a que 12 de ellos obtuvieron una puntuación intermedia, mientras que 14 niños del total evaluado se situaron en un nivel de puntuación superior a 30; sólo 7 de ellos presentaron un puntaje inferior a 25 puntos – Ver Anexos 2, Tabla Nº 2 –.

Considerando el análisis realizado sobre su predominio, hallamos que se ubica en un lugar intermedio, con un total de 15 veces en la suma de los 3 primeros lugares. Esto ocurre también en el análisis porcentual, aunque difiera en su ubicación.

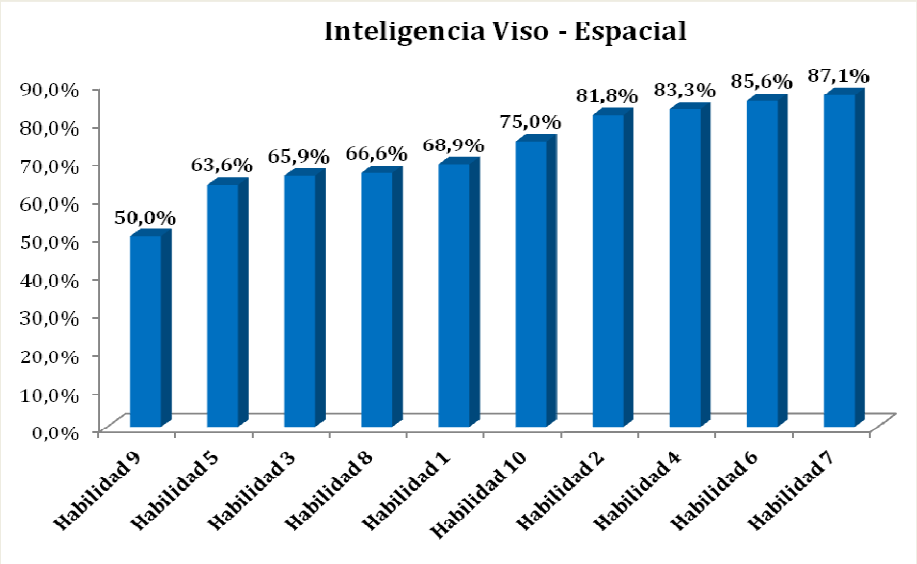
Orden de aparición **Inteligencia Viso-espacial**							
1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**
3	6	6	6	7	2	1	2

Las habilidades más destacadas en este caso resultaron ser las relacionadas con el disfrute de actividades perceptivas y motrices, tanto como rompecabezas, laberintos y otros, como de las que tienen que ver con representaciones visuales como películas o imágenes. Creemos que esto puede relacionarse con la etapa evolutiva por la que atraviesan los niños, donde la exploración y manipulación del medio siguen siendo interesantes y motivadoras para ellos, descubriendo nuevas relaciones y dimensiones de la realidad y entre los objetos pertenecientes a ella. A su vez, aquellas que obtuvieron un menor puntaje se caracterizan por cierto nivel de abstracción propio de un periodo de pensamiento lógico concreto el cual todavía estaría incompleto, por lo que esta inteligencia podría verse aún en desarrollo y no del todo adquirida, prevaleciendo la percepción de la realidad y manipulación de objetos en un nivel concreto.

Reconocer el empleo de estas habilidades y su desarrollo en sectores en condición de vulnerabilidad, implica considerar las instancias de intercambio y aprendizaje ricas en contenidos, figuras, formatos visuales y llamativos a nivel perceptivo; a sabiendas que en estos contextos la oferta de estímulos de este tipo es en su mayoría limitada, y posiblemente esto ocasione un despliegue medio, o inferior de esta inteligencia y las habilidades que implica, pese a contar con el sustrato biológico para la misma, al igual que para todas las inteligencias, en tanto no se detecte alguna lesión en un niño en particular. Esto explicaría, que las habilidades descriptas anteriormente generen interés por parte de los niños, situándose esta inteligencia en el tercer lugar.

Habilidades incluidas en la inteligencia Viso-espacial según puntuación otorgada por los docentes, para el grupo de niños. Valores porcentuales.

GRAFICO Nº 6



Habilidades = **1-** Percibe y produce imágenes mentales, piensa mediante dibujos y visualiza los detalles mas simples; **2-** Se fija mas en las ilustraciones que en los textos escritos. Prefiere los libros que tienen muchos dibujos; **3-** Es imaginativo. Ve las cosas de forma diferente a sus compañeros o hermanos; **4-** Disfruta de las actividades artísticas (dibujo, modelado, etc.); **5-** Es capaz de cambiar mentalmente la forma de un objeto; **6-** Disfruta viendo películas, diapositivas, y otras representaciones visuales; **7-**Disfruta haciendo rompecabezas, laberintos y otros pasatiempos o construcciones; **8-** Se interesa y es habilidosos para tareas que exigen habilidades viso-espaciales (artistas, pintores, etc.)**; 9-** Tiene facilidad para descifrar y elaborar mapas, esquemas, gráficos y diagramas; **10-** Le gusta dibujar y garabatear en cuadernos, hojas de trabajo y otros materiales.

Cercano al porcentaje obtenido en la Inteligencia Viso-espacial, se encuentra la Inteligencia **Naturalista** con un 72%, encontrándose con el mismo puntaje variadas habilidades, específicamente aquellas que implican la manipulación de los elementos del mundo externo, como la curiosidad por sus reacciones y apariencias, en tanto que, actividades que implican mayor nivel de abstracción para la edad evaluada, como comparar sucesos y realizar una búsqueda de información acerca del objeto estudiado, representa un porcentaje menor que ronda el 60%. Nuevamente relacionamos dichas habilidades e intereses con el periodo evolutivo de los niños junto a las oportunidades para explorar la naturaleza comprendiendo, con la orientación de los adultos, un sistema de composición y organización que se puede conocer.

Consideramos interesante destacar que las variaciones en los puntajes menores de 25, intermedio entre 25 y 30, y mayores a 30, no son significativas; tal es así, que del total de 33 niños 10 se encuentran en puntajes inferiores a 25; 9 de ellos en el nivel intermedio, y 14 niños fueron situados en un nivel de puntaje superior a 30. – Ver Anexos 2, Tabla Nº 2 –.

En coherencia con el porcentaje obtenido según la puntuación otorgada por los docentes, esta inteligencia se encuentra apareciendo 16 veces en los 3 primeros lugares. Esto habilita el análisis posterior sobre el desarrollo de la misma en la población estudiada.

Orden de aparición Inteligencia **Naturalista**							
1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**
3	6	7	8	4	4	1	-

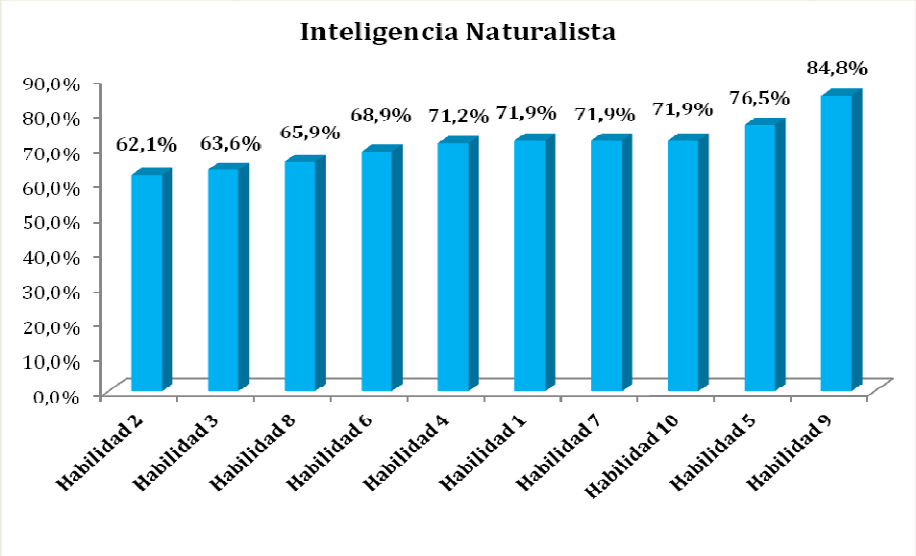
Comprendiendo que la exploración del entorno físico y ambiental representa parte del proceso de aprendizaje de todo niño, no podemos olvidar que hasta el pasaje a un periodo operatorio formal de pensamiento, el conocimiento se construye principalmente en base a la manipulación de los objetos, a soportes figurativos y se encuentra ligado a las percepciones de las cosas y sus características externas. Pese a esto, que la puntuación descendida se ubique en actividades que implican el deseo por aprender más

de lo ofrecido por la escuela, puede ser un fuerte indicador de que la curiosidad infantil se encontraría comprometida, en el sentido de escasamente desarrollada. (Ver referencias Gráfico Nº 3).

Al reconocer que esta inteligencia y sus dominios implican el reconocimiento de datos y rasgos comunes, como así también la posibilidad de considerar causas a los sucesos observados, podemos hipotetizar que el puntaje descendido, en comparación con las otras habilidades, sea un indicador de la necesidad de reforzar y estimular estas acciones y esquemas, ya que el despliegue de la misma favorecería de manera directa el enriquecimiento de otras inteligencias, como la lógico-matemática y viso-espacial, con las cuales se encuentra íntimamente vinculadas.

Habilidades incluidas en la inteligencia Naturalista según puntuación otorgada por los docentes, para el grupo de niños. Valores porcentuales.

GRAFICO Nº 7



Habilidades: 1- Le gusta aprender y disfrutar con las actividades relacionadas con la naturaleza; 2- Es curioso, le gusta formular preguntas sobre cómo funcionan las cosas y buscar información sobre ellas; 3- Suele comparar sucesos y cosas para ver qué es lo que tienen en común; 4- Cuando juega experimentando siempre intenta adivinar lo que pasará; 5- Se divierte haciendo experimentos, comprobar lo que pasa al realizarlos y observar los cambios que se producen en la naturaleza; 6- Tiene buenas habilidades a la hora de establecer relaciones de causa-efecto; 7- A menudo pregunta cómo funcionan las cosas; 8- En sus juegos de experimentación suele preguntarse "qué pasaría si…" ; 9- Le gusta manipular materiales novedosos; 10- Tiene un buen conocimiento sobre temas relacionados con la naturaleza y la ciencia.

Posteriormente, analizando el porcentaje obtenido de la Inteligencia **Musical** (70,9%), hallamos que resulta también éste muy cercano al de las dos inteligencias anteriores –Naturalista y Viso-espacial-. Así ocurre también en el análisis de su predominio (cantidad de veces en que aparece en los 3 primeros lugares), donde esta inteligencia coincide con la Naturalista y difiere de la Viso-espacial en sólo 1.

Orden de aparición Inteligencia **Musical**							
1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**
8	3	5	2	3	7	4	1

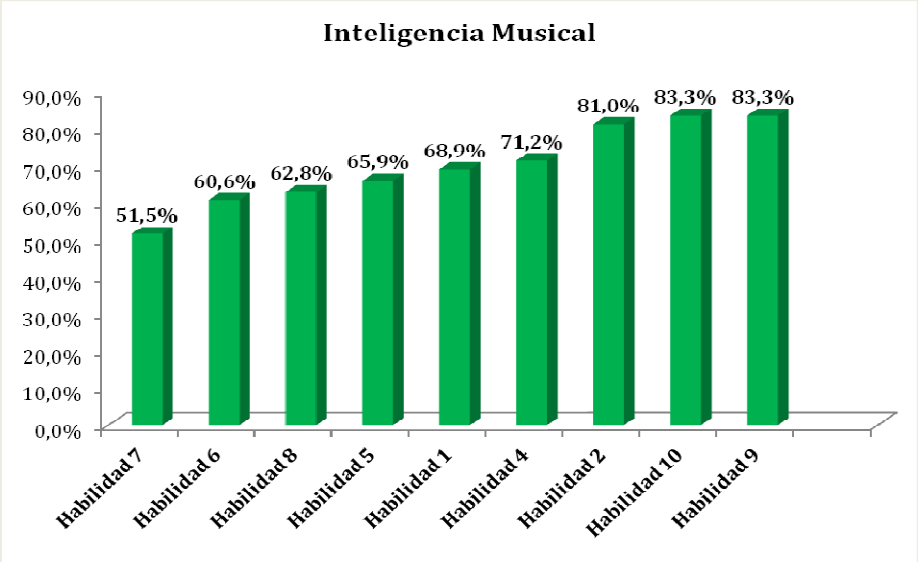
Destacamos la relevancia de que las habilidades 10, 7, 1 y 4 (ver referencias del gráfico Nº7), hayan obtenido una puntuación muy similar entre sí, las cuales implican recordar canciones, ritmos y otros sonidos ofrecidos y trabajados en la escuela. Esto deja entrever el interés de los niños por participar de instancias de aprendizaje que comprometan los múltiples sentidos, no sólo visual y manual, como usualmente estamos acostumbrados a reforzar desde las instituciones escolares. Así mismo, nos resulta llamativo el puntaje bajo obtenido, en relación a otras habilidades, como la incorporación y desempeño inconsciente de melodías y golpeo rítmico en el aula, por ejemplo. Posiblemente, el puntaje bajo en estas últimas, revela el condicionamiento que la organización curricular ejerce sobre las capacidades potenciales de todo niño, enmarcándolas en un espacio curricular u otro taller vinculado, sin permitir la transversalización de estos contenidos a través de las distintas áreas de conocimiento. Podría suponerse también que estas manifestaciones libres, fuera de espacios asignados para ellas, tal vez sean cohibidas, por identificarse con indisciplina, bajo el rótulo de alumno "molesto".

En cuanto al desarrollo individual de cada niño en esta inteligencia, encontramos que 12 de ellos obtuvieron una puntuación inferior a 25 puntos, sólo 7 de ellos se situaron en un puntaje intermedio, en tanto que 14 niños presentaron un puntaje mayor a 30. - Ver Anexos 2, Tabla Nº 2 -. Podemos ver aquí que la diferencia entre las puntuaciones no resulta significativa, por lo que el desempeño de los niños en esta área resultaría acorde a lo enunciado por Gardner, sobre la imposibilidad de un desempeño elevado en todos los niños en todas las inteligencias, debido a la singularidad de cada uno de ellos.

Luego del análisis anteriormente explicitado, y considerando el 36,3% de alumnos que obtuvieron un puntaje inferior a 25; cabe preguntarnos si la escuela podría estar limitando la posibilidad de expresión de estas habilidades o, por el contrario, la escasa expresión del alumno en estos aspectos, se debe específicamente a características y preferencias personales. Por otra parte, nos resulta interesante destacar que el 42% de niños que obtuvieron un puntaje mayor a 30, sería congruente con las afirmaciones de Gardner en cuanto al desarrollo temprano y notorio de esta inteligencia en los niños que presentan un gran potencial para ella. – Ver Anexos 2, Tabla Nº 2 –.

Habilidades incluidas en la inteligencia Musical según puntuación otorgada por los docentes, para el grupo de niños. Valores porcentuales.

GRÁFICO Nº 8



Habilidades: **1**- Reconoce con facilidad si la música está fuera de tono o suena mal; **2-** Recuerda la melodía de las canciones; **4-** Le gusta la música (suele tocar instrumentos, cantar, etc); **5-** Tiene una manera rítmica de hablar y/o moverse; **6-** De manera inconsciente canturrea para sí mismo; **7-** Mientras trabaja o juega golpea rítmicamente la mesa; **8-** Es muy sensible a los sonidos de su medio; **9-** Le agradan las actividades que requieren escuchar música; **10-** Canta canciones que ha aprendido en la escuela.

Realizando ya el análisis de las inteligencias que presentaron un puntaje más descendido, encontramos que la Inteligencia **Lógico–matemática** obtuvo un 70,8%. Considerando el desarrollo de esta inteligencia desde otro foco de análisis, encontramos que su orden de aparición en el total de la población, la ubica, en uno de los últimos lugares.

Orden de aparición Inteligencia **Lógico-matemática**							
1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**
3	7	3	8	4	3	4	1

Dentro de ella, obtuvieron un alto puntaje habilidades y actividades que implican la manipulación concreta de elementos y el nivel de empleo de operaciones lógicas, como la seriación o clasificación. Por, el contrario, actividades que implican un mayor nivel de abstracción, obtuvieron un bajo puntaje; vinculamos esto, estrechamente, al periodo de pensamiento en el que se ubica la población estudiada.

Considerar el periodo evolutivo del pensamiento de los niños resulta relevante a la hora de analizar las puntuaciones obtenidas, no obstante, no podemos dejar de apreciar las puntuaciones inferiores obtenidas en las habilidades implicadas en esta inteligencia. Si bien reconocemos que en cada niño la combinación y despliegue de capacidades es idiosincrásica, la valoración relativamente equitativa entre los niños evaluados resulta un llamado de atención tanto para el sistema educativo, como para los dispositivos sociales que trabajan y acompañan los contextos en situación de vulnerabilidad, ya que la dificultad en operar racionalmente, realizar asociaciones y desprender ideas y conclusiones de ello resultan habilidades valoradas socialmente, y sobre todo, necesarias para el despliegue personal e intercambio social.

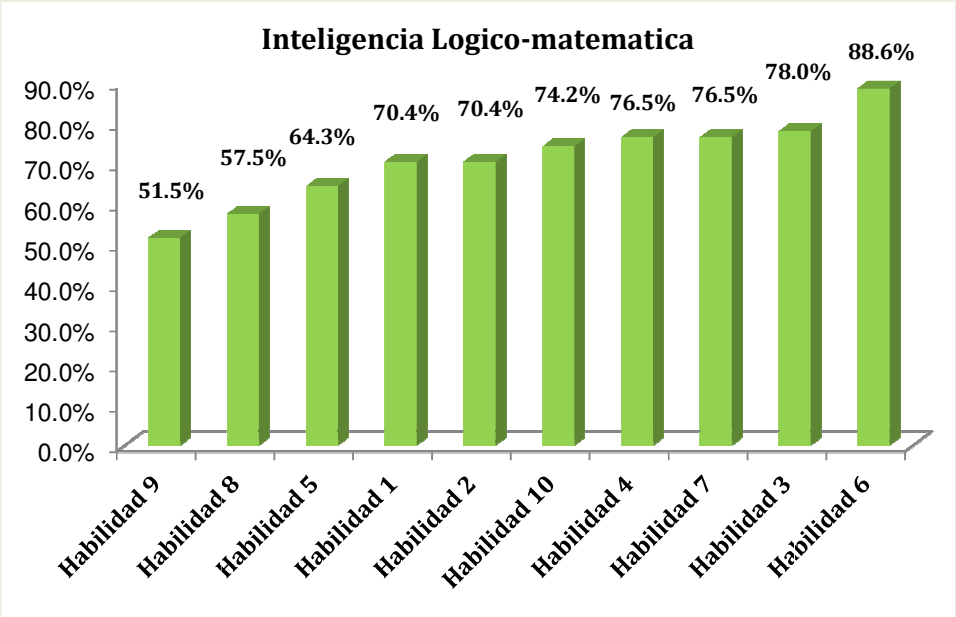
A partir de esto, cabe preguntarnos si el desarrollo de la currícula y las oportunidades brindadas desde la escuela estarían favoreciendo, o no, el pasaje desde estas formas más concretas de simbolización, hacia otras que permitan un mayor nivel de abstracción, dentro de lo apropiado para la entrada en el período operatorio, como se encontrarían estos niños.

Hallamos que sólo 8 niños obtuvieron una ubicación media, en tanto que 10 de ellos se sitúan en un nivel inferior a 25 puntos, quedando 15 niños en un nivel que implica una puntuación mayor a 30. – Ver Anexos 2, Tabla Nº 2 –. Nuevamente, encontramos que

las diferencias porcentuales entre los niveles inferior y superior no son significativas, por lo que podríamos pensar que existen niños con un gran potencial de desarrollo de esta inteligencia, en tanto que los niños ubicados en un nivel inferior, representan un desarrollo escaso de las habilidades y operaciones que la misma implica. Esto último, podría derivar en variadas dificultades de incorporación a la dinámica institucional y social, si no se ve compensada por otras inteligencias más desarrolladas, ya que hoy en día resulta crucial para desempeñarse adecuadamente en la sociedad saber hablar, leer y escribir, manejar algunas nociones de números y cantidades, dado que los sujetos se inscriben en un lenguaje y una cultura que le pre-existen, como así también el mundo globalizado, su mercado y sus redes, así lo requieren.

Habilidades incluidas en la inteligencia Lógico-matemática según puntuación otorgada por los docentes, para el grupo de niños. Valores porcentuales.

GRÁFICO Nº 9



Habilidades: **1**- Hace muchas preguntas sobre cómo funcionan las cosas; **2-** Le gusta hacer cuentas de cabeza y lo hace con facilidad; **3-** Disfruta con las actividades que requieren conteo, seriación clasificación, etc, relacionadas con las matemáticas; **4-** Encuentra interesantes los juegos matemáticos de ordenador y otros juegos que exigen hacer cálculos; **5-** Le gusta jugar al ajedrez, a las damas y, en general, a juegos que requieren usar estrategias; **6-** Le gusta hacer rompecabezas; **7-** Le gusta ordenar cosas estableciendo jerarquías o categorías; **8-** Le gusta experimentar y lo hace de modo que demuestra que su pensamiento es más avanzado que su edad; **9-** Su nivel de pensamiento es más abstracto que los niños de su edad; **10-** Tiene buen sentido de la relación causa-efecto.

Por último, la inteligencia que obtuvo el menor porcentaje, luego de la Interpersonal a la que ya referimos, es la **Cinestésico-corporal** con un 70,4%. A su vez, en el orden de aparición encontramos que también se sitúa en el penúltimo lugar.

Orden de aparición Inteligencia **Cinestésico-corporal**							
1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**
3	6	4	4	8	4	4	-

Resulta llamativo que el grupo de la población estudiada, en general, presentó un desempeño equitativo en cuanto al desarrollo de esta inteligencia, ya que 10 de los niños obtuvieron un puntaje inferior a 25, otros 10 un puntaje intermedio, en tanto que 13 de ellos alcanzaron una puntuación mayor a 30 puntos. – Ver Anexos 2, Tabla Nº 2 –.

Dentro de las habilidades implicadas, encontramos que las relacionadas con trabajar con las manos en actividades manuales o de construcción, así como el interés por practicar una actividad física y poseer un buen equilibrio y coordinación corporal, resultaron las más presentes en los niños.

Por otra parte, se destaca que la dificultad para permanecer sentado durante largos períodos de tiempo no adquirió una puntuación alta, por lo que los niños parecerían no presentar grandes problemas para ello. Por otro lado, el hecho de practicar de manera regular al menos un deporte, o actividad física, obtuvo el menor porcentaje de puntuación. Esto último podría deberse a lo que afirma el Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, (2007:104) en cuanto a que por un lado, la mayoría de los niños en edad escolar suelen frecuentar amigos tanto en el contexto barrial como en el escolar (48% y 40%, respectivamente); en cambio, sólo algunos experimentan relaciones con pares en otros espacios sociales y comunitarios (4,5%); por otro lado, el 68% de los niños/as entre 6 y 12 años no realiza actividades deportivas extraescolares, mientras que un 83% no realiza actividades artísticas o culturales. Por último, en base a estas actividades, cabe destacar que, según el mismo estudio, la probabilidad que tiene un niño/a de acceder a alguna de estas actividades en el 10% más pobre es dos veces menor a la que tiene un par en el 10% más rico.

Relacionamos esta cuestión con lo argumentado al trabajar anteriormente los resultados obtenidos por la inteligencia interpersonal, cuando referíamos al bajo puntaje obtenido en la característica "pertenecer voluntariamente a un club o asociación".

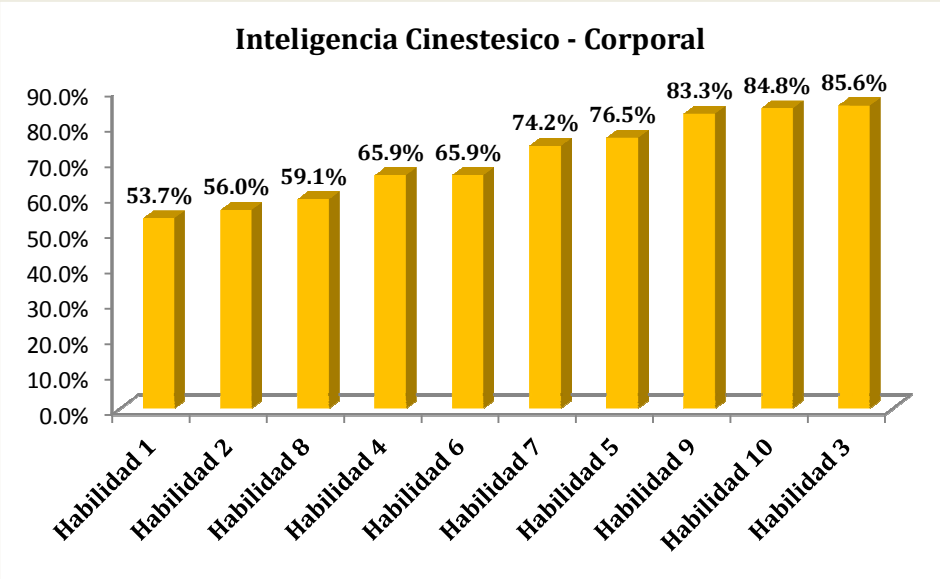
Nos parece sumamente interesante profundizar en relación a cuánto lugar se le otorga, a esta inteligencia, dentro del aula. Sabemos, tanto por investigaciones como por nuestra experiencia previa, que en la escuela, y más específicamente en el aula, la cabeza y el cuerpo, son desvinculados, se pretende muchas veces que los niños estén quietos largos períodos de tiempo, que realicen actividades sentados, sin pararse, sin moverse demasiado, sin hablar o co-operar con el compañero, etc; y pocas veces se integran ambos, cabeza y cuerpo, razón y motricidad, en el aprendizaje. Alicia Fernández (2010) plantea que en las escuelas se dan muchos conocimientos matemáticos, científicos y poca expresión corporal y plástica. Y siguiendo en esta línea, Haydée Echeverría agrega: "*El cuerpo enlaza la dimensión interna con la externa, a través del concepto de vínculo como lugar de intersección de la constructividad cognitiva y de la estructura del deseo" y es "el medio (entendido como factor etno-socio-cultural) quien posiciona la construcción de ese vínculo*" (citada en Fernández, A. 2010:69). Esto no sucede sin consecuencias en el desarrollo; así, la mayoría de las veces, y sobre todo a medida que avanzan los grados escolares, el cuerpo posee menos espacio de expresión y participación en el proceso de aprendizaje, no considerándose que a medida que avanza el niño en nivel de abstracción y simbolización, no deja de requerir y utilizar esquemas sensorio-motrices que enriquecen el aprendizaje. También podemos vincular estos hallazgos, con los análisis efectuados antes sobre la inteligencia musical, dado que el despliegue musical también involucra el despliegue motriz, que, como estamos viendo, podría estar coartado al menos en sus manifestaciones transversales, en los espacios curriculares.

Considerando la Teoria del Apego de J. Bowlby (1969), la cual propone, entre otras cosas, que en la construcción de las relaciones bebé-otro, el otro social empieza a introducir al niño en contextos o posiciones sociales, actuando como su mediador. En su relación con ese otro, el bebé construye significados sobre el mundo y sobre sí mismo a partir de las pistas, de la interpretación que el adulto hace de sí. Así, es por intermedio del otro y de sus movimientos que toman forma sus primeras actitudes. En base a esto consideramos pertinente incorporar a nuestro análisis la reflexión sobre el papel que juega

el contexto en el desarrollo del niño. De esta manera, en los contextos en condición de vulnerabilidad, se suscitan experiencias vinculares en la díada bebé-otro interceptadas por factores sociales-económicos-culturales-emocionales, que podrían interferir en la capacidad de este otro significativo en atribuir sentido y unidad al cuerpo del niño y su percepción, como así también en la satisfacción de las necesidades básicas. Esto generaría, posiblemente, consecuencias en el significado que el niño otorga a su cuerpo, su esquema corporal, y su ubicación y despliegue en el mundo. El hecho de que la inteligencia cinestésico corporal haya sido la que presentó el menor porcentaje de desarrollo en la población estudiada, permitiría validar el aporte anteriormente realizado.

Habilidades incluidas en la inteligencia Cinestésico-Corporal según puntuación otorgada por los docentes, para el grupo de niños. Valores porcentuales.

GRAFICO Nº 10



Habilidades: **1-** Practica de manera regular por lo menos un deporte o actividad física; **2-** Le resulta difícil estar sentado durante largos períodos de tiempo; **3-** Le gusta trabajar con las manos en actividades de modelar, construir, tejer, etc; **4-** Cuando está ocupado con alguna actividad física suele pensar y tener ideas; **5-** Prefiere las actividades, y pasar su tiempo libre, al aire libre; **6-** Cuando habla, suele hacer gestos, movimientos u otras formas de lenguaje corporal. Es muy expresivo corporalmente; **7-** Necesita manipular (tocar) las cosas para saber más de ellas; **8-** Disfruta con actividades arriesgadas u otras formas de acción física parecidas; **9-** Es un chico con un buen equilibrio y coordinación corporal; **10-** Le gusta practicar una actividad física, más que leer sobre ella o verla representada en una película.

A continuación analizamos los resultados obtenidos en las entrevistas que mantuvimos con los mismos docentes que respondieron el instrumento de evaluación referido a los niños.

Comenzamos por mencionar las diferentes acepciones y descripciones que cada docente realizó con respecto a la noción de inteligencia y la concepción que tenían sobre un alumno inteligente. Es así que encontramos una gran variedad de interpretaciones que, como era esperado, se traducen en diversos resultados a la hora de elegir y puntuar a sus alumnos en cada inteligencia.

Podemos reconocer en estos docentes, solo dos que definen a la inteligencia de una manera global, incorporando en ella diferentes aptitudes y habilidades para desenvolverse en la vida diaria y progresar en la trayectoria escolar de manera satisfactoria, destacando en los alumnos la habilidad de resolver los problemas que se les presentan. Estos docentes, luego de aludir a las cuestiones socialmente legitimadas como fluidez de vocabulario, conocimiento tecnológico, y razonamiento en situaciones problemáticas simples y complejas, refirieron por ejemplo a "(…) *niños curiosos, interesados en cosas más elevadas con respecto a su edad (preguntón), que poseen mucha creatividad, que viven preguntando para aprender más, se explayan y tratan de demostrar todo lo que saben (…)".* Aludieron a *"(…) diferentes tipos de potencial (…)", señalando que "(…) cada uno es diferente y se destaca en distintas áreas",* marcando que resolver situaciones cotidianas implica *"(…) cualquier tipo de inteligencia, ya sea cognitiva, emocional (…)".*Pero en el resto de los profesionales de la educación entrevistados, no hallamos esta mirada más compleja, sino que obtuvimos sólo breves descripciones ante las preguntas abiertas efectuadas, que priorizaron, en gran parte, la hegemonía de la inteligencia lingüística, y dejaron entrever el predominio otorgado a la lógico-matemática, mediante descripciones como "resolución de problemas", "operar rápidamente", etc.

Cantidad de alumnos cuyos docentes ubican en cada grado de la escala, de cada inteligencia.

TABLA Nº 1

Docente / Inteligencia	LINGÜÍSTICA			LÓGICO-MATEMÁTICA			NATURALISTA			VISO-ESPACIAL			CINESTESICO-CORPORAL			INTRA PERSONAL			INTER PERSONAL			MUSICAL		
	-25	25-30	+30	-25	25-30	+30	-25	25-30	+30	-25	25-30	+30	-25	25-30	+30	-25	25-30	+30	-25	25-30	+30	-25	25-30	+30
1 (6 al.)	-	2	4	2	3	1	-	4	2	1	1	4	-	4	2	-	3	2	4	2	-	2	2	2
2(3 al.)	-	-	3	-	-	3	-	-	3	-	-	3	-	-	3	-	-	3	-	-	3	-	-	3
3(5 al.)	-	5	-	2	2	1	4	1	-	2	3	-	3	2	-	1	3	1	3	2	-	5	-	-
4(5 al.)	2	2	1	4	-	1	3	1	1	1	4	-	3	1	1	1	3	1	2	1	2	1	2	2
5(4 al.)	2	1	1	2	2	-	3	1	-	3	1	-	2	2	-	3	1	-	4	-	-	4	-	-
6(5 al.)	-	1	4	-	-	5	-	2	3	-	3	2	2	1	2	-	1	4	2	1	2	-	2	3
7(5 al.)	-	-	5	-	1	4	-	-	5	-	-	5	.-	-	5	-	-	5	-	-	5	-	1	4

Podemos interpretar y asociar estas valoraciones a las construidas socialmente y sostenidas a lo largo del tiempo. Como parte de esta realidad social más amplia, las instituciones escolares, al cumplir funciones reguladoras y transformadoras, en ocasiones, del comportamiento social, mediante el cumplimiento del objetivo asignado de trasmisión sistemática de conocimientos generan profundas consecuencias en las valoraciones acerca de los niños y sus posibilidades, habilitando u obstruyendo su despliegue.

Las respuestas obtenidas en las entrevistas a los docentes, a excepción de las dos señaladas como más complejizadoras de la cuestión de la inteligencia, si bien como dijimos, fueron breves y escuetas, recurren en aludir a que el alumno "debe" lograr los objetivos propuestos por la escuela, e "incorporar" los conocimientos que se le imparten. Las expresiones reiteradas en este sentido fueron por ejemplo: "(…) *que van a llegar a los objetivos propuestos por la escuela, van a llegar(…)", "(…)No importa cómo lleguen, sino que lleguen a los contenidos o propósitos escolares (…)"* refiriendo a un alumno inteligente como a aquél *"(…) que puede incorporar los conocimientos o aprendizajes que uno desarrolla en el aula (…)"* o "*El que logra mediante el ciclo los saberes pedagógicos del grado (…)".* En este sentido podemos interpretar que al invitar a estos docentes a reflexionar sobre la inteligencia, en primera instancia colocan el énfasis en la adaptación de los niños a lo que la escuela propone y en el cumplimiento por parte de los mismos del

objetivo institucional. Está ausente la mirada hacia la estructura personal social del niño que permitiría asimilar esta propuesta, o lo que el niño propone, sobre la base de lo que trae de su cotidianeidad. Es decir, pareciera que la escuela, en lugar de descubrir las posibilidades de cada uno, impregna a cada uno con lo que curricularmente se ha puesto en valor.

Es así, que la escuela, como institución social encargada de la educación de los ciudadanos, colabora en el proceso de valoración sobre lo que es digno de ser traducido en un conocimiento a enseñar, y aquello que no merece ser abordado como tal. De esta manera, el conocimiento y el saber cumplen funciones discriminantes, en tanto que el no-saber segrega y, en ocasiones, condena a quienes no acceden a él. Los niños que viven y se desarrollan en contextos en situación de vulnerabilidad atraviesan, en su mayoría, dificultades en relación a esto, ya que sus condiciones de vida y posibilidades se encuentran restringidas, al igual que su acceso al conocimiento; por lo que, de no operarse un cambio, quedarán condicionados al no-saber.

Por otra parte, con miras a reflexionar acerca de cuánto se acercan o se alejan las inteligencias valoradas por la institución escolar y sus representantes, de las presentadas por los niños en el marco de esta investigación, podemos aseverar la correspondencia entre el desarrollo de la inteligencia Lingüística en los niños, y su valoración social. En tanto que, la inteligencia Lógico-matemática, presenta un desarrollo un tanto menor, alejándose en cierta medida de estas valoraciones sociales, pero sin resultar excesivamente bajo. Esto despierta nuestra curiosidad, debido a que resulta alarmante el hecho de que entre estas dos inteligencias hallamos un gran número de ellas, que no resultan valoradas socialmente por la población en general, y menos aún, por la institución escolar en su totalidad; como ser, en primer lugar la Intrapersonal, cuyas principales características no fueron destacadas en ninguna de las entrevistas con los docentes. Ocurrió algo similar con las inteligencias Viso-espacial, Naturalista y Musical, que presentaron un porcentaje un tanto mayor que la Lógico-matemática.

Resulta ilustrativo de esto la información de la tabla Nº 1 expuesta más arriba, que refleja la puntuación otorgada por los docentes a su total de alumnos en cada inteligencia.

6. DISCUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES.

Además de los elementos para la discusión expuestos en el apartado anterior, introduciremos a continuación el cotejo de los resultados obtenidos por las investigaciones reseñadas en el apartado 2.1, respecto de los resultados de nuestra investigación, como así también, reconoceremos limitaciones propias, interrogantes, etc, para lograr una profundización de este análisis, con miras a complejizarlo a la luz de la teoría y de los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Esta investigación nos ha permitido valorar el aporte de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en su totalidad, y específicamente, en el ámbito de la educación.

De esta manera, pudimos conocer el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en algunos niños pertenecientes a sectores en condición de vulnerabilidad; así como también, contribuir al campo de conocimiento de la Psicopedagogía, brindando reflexiones pedagógico-didácticas vinculadas a los datos obtenidos, a fin de ampliar y rever las interpretaciones acerca de las inteligencias de las que partimos y que sostienen nuestra práctica, interrogando ampliamente la visión hegemónica, tradicional y lineal sobre ellas.

Pese al desarrollo teórico realizado sobre el concepto de Inteligencia y su evolución a lo largo de la historia, optamos por comprender la compleja realidad de nuestro objeto de estudio a la luz de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, complementada con un enfoque multidimensional acerca del sujeto que abarcó aportes de la Teoría Psicogenética y de la Teoría Psicoanalítica, entre otras. Estas últimas también nos permitieron comprender las particularidades del contexto socio-cultural que intentamos abordar.

Considerando el estado de conocimiento sobre el tema investigado, creemos relevante destacar, que no se han encontrado referencias acerca de la Teoría de las Inteligencias múltiples vinculadas específicamente a los sectores de vulnerabilidad, y es por eso, que creemos de gran interés el hecho de indagar acerca de las inteligencias predominantes en alumnos del 2º grado en sectores en condición de vulnerabilidad, para

así contribuir desde el plano reflexivo-teórico a la elaboración de estrategias pedagógico-didácticas; cooperando a la producción de conocimientos teóricos en esta área.

Estas nociones a abordar han sido ampliamente estudiadas a lo largo de la historia, sin embargo, no hemos encontrado hasta el momento investigaciones que vinculen las dos variables. Es así que, las investigaciones relacionadas, han sido significativas en cuanto al estado del conocimiento y al universo de nuestro objeto, a pesar de que los resultados que ellas arrojan, como iremos exponiendo a continuación, no son coincidentes con los que obtuvimos en esta investigación.

Como señalábamos en el apartado 2.1, al reseñar investigaciones previas realizadas a nivel internacional, en la Universidad de Alicante, España; Gomis Selva, Nieves (2007) realizó su tesis doctoral sobre la *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo, a través de expertos, maestros y padres.* De relevancia para nuestros aportes a la reflexión pedagógico-didáctica resultan sus conclusiones, las cuales señalan que, son los contextos social y escolar los que determinarán las características propias, marcarán el ritmo y crearán un clima que podrá resultar favorecedor o entorpecedor del desarrollo de programas de aplicación de Inteligencias Múltiples en las aulas. Agregaríamos a la discusión que podría hablarse más de un fuerte condicionamiento que de una "determinación", bajo el supuesto de que cada sujeto, aún niño, también es capaz de crear y recrear su propia situación, aún vivenciando situaciones de constreñimiento o carencia. No obstante, sí reconocemos el relevante papel que cumplen la familia y la escuela en los procesos de desarrollo de las edades tempranas. Familia y escuela son agentes sociales significativos, en términos de la Psicología Social "otros" significativos, capaces de potenciar pero también de obturar.

Por otro lado, las conclusiones a que arriba la investigación mencionada en 2.1, de Valero Rodríguez, José (2007), resultan significativas para profundizar nuestras propias conclusiones acerca del objetivo de impacto y las entrevistas realizadas a los docentes, ya que los resultados arribados señalan que tanto los docentes de infantil como de primaria reconocen una diferenciación de inteligencias, pero ésta no se corresponde con la planteada por Gardner; esto último coincide en cierta medida con nuestro análisis.

Ambas investigaciones validaron la fiabilidad y consistencia interna de la escala de evaluación de inteligencias múltiples, originalmente formulada por Armstrong. Este

instrumento de evaluación fue empleado para el trabajo de campo de nuestra investigación. Sin embargo, en la etapa de análisis de nuestros propios datos, hemos reflexionado acerca de este instrumento, y humildemente desearíamos, de continuar como Licenciadas en Psicopedagogía en esta línea de investigación, ponerlo en discusión y realizar aportes para mejorarlo.

Las conclusiones de la investigación desarrollada en Ecuador, por Vélez Calvo Ximena y Davila Ponton Yolanda (2005-2006), aportan una guía que permite evaluar a los niños en esta franja etárea. Sin embargo sus resultados son ampliamente discrepantes con los de nuestra investigación, dado que los mismos identificaron que la inteligencia menos desarrollada era la naturalista, a lo cual las autoras atribuyen como posible causa que los niños evaluados habitan en zonas urbanas, por lo que conviven muy poco con la naturaleza. Por otra parte, aquella que se encontró altamente desarrollada fue la viso-espacial, debido a la globalización y las TICS que acompañan la crianza y el proceso de desarrollo de estos niños. Así mismo se identificó que la socialización familiar y escolar de los niños pequeños favorece el desarrollo de la inteligencia interpersonal, en tanto que descuida la intrapersonal. Podríamos desprender la hipótesis de que los resultados disímiles podrían deberse a los diferentes estadios evolutivos que suponen los grupos abordados; muestra de ello es que en nuestros análisis, reiteradamente hacemos hincapié en dimensiones que tienen que ver con las edades y etapas madurativas de los niños. También podrían estar jugando para provocar las diferencias, variables contextuales propias del contexto de vulnerabilidad en el que viven los niños de nuestra muestra, que los vuelve un grupo particular dentro de la realidad urbana más global, por ejemplo, en el acceso a las nuevas tecnologías, como pudo verse en los datos censales analizados al respecto.

También encontramos diferencias entre nuestros resultados y los obtenidos en la investigación de López Galindo, Dora Elsy y otros (2008-2009), pues estos autores, a partir de las pruebas efectuadas, concluyeron que las puntuaciones más bajas fueron las pertenecientes a la inteligencia lingüística, ya que un 86% aún no utiliza sistemas de símbolos propios de la cultura. También destacan que no se encontró ningún tipo de inteligencia predominante, hallándose que las tres inteligencias mas destacadas varían notablemente en cada niño. Sería interesante profundizar en próximas investigaciones respecto de los motivos atribuibles a estas diferencias.

Coincidimos profundamente, en cambio, con la postura plasmada en la investigación realizada por Tessio Conca, Adriana y otros, en la Universidad Católica de Córdoba (2005), donde concluyen que es imprescindible ampliar el horizonte de interpretación de la pobreza para no incurrir en ubicar a la institución escolar en un terreno asistencial y lograr superar perspectivas que ubican a los estudiantes en condición de meros receptores.

La tesis hallada a nivel local, realizada por Diana Elisabet Lescano (2012) concluyó que en Educación Secundaria, primer ciclo, los docentes de todas las áreas utilizan mayoritariamente metodologías didácticas y pedagógicas que estimulan las inteligencias lingüística y lógico-matemática, lo cual resulta coincidente con nuestro supuesto, y con el análisis posterior efectuado, a su vez que amplía nuestra posibilidad de interpretar y brindar orientaciones a nivel pedagógico-didáctico.

Por último, la investigación acerca de la pobreza urbana, realizada por Mingo, Graciela y otros, desde la Universidad Nacional de Entre Ríos (2006) detecta que la pobreza se ha vuelto más heterogénea; destaca el aumento de las desigualdades sociales, reconoce numerosas prácticas asistenciales como principal medio de acción-intervención ante la problemática y escaso acceso a la satisfacción de las necesidades básicas, acompañado de ciertas diferencias en lo que respecta a las condiciones de hábitat (elementos de construcción, y condiciones físicas en general, de las zonas de residencia) como a las principales fuentes de acceso económico, brindando con ello un respaldo a nuestra postura acerca del contexto evaluado, y la relevancia de incorporar nuevas reflexiones para enriquecer las prácticas educativas.

Luego de considerar las similitudes y discrepancias de la presente investigación con las efectuadas a nivel internacional, nacional y regional, vinculadas a la temática, estamos en condiciones de incorporar el debate y reflexión sobre las limitaciones que se derivan de nuestra investigación y las recomendaciones que de ellas se desprenden.

Es así, que destacamos las siguientes limitaciones:

- Dificultad de generalizar los resultados obtenidos, debido al tamaño de la muestra.

- El instrumento de evaluación ha sido validado en España, donde si bien se maneja la misma lengua que en nuestro país, surgen diferencias idiosincrásicas que condicionan su aplicación y posterior análisis.
- El corte transversal de la investigación requirió utilizar como aplicadores de la escala a los docentes, a fin de resultar fieles y responsables con el marco teórico que nos respalda. Sería interesante incorporar en próximos estudios, la observación de los propios alumnos en su cotidianeidad escolar.
- Al realizar una investigación de carácter descriptivo, los resultados obtenidos no pudieron ser constatados mediante la comparación con una muestra de control.

Reconociendo esto, y a partir de los múltiples interrogantes que se nos presentaron, podemos plantear-nos las siguientes sugerencias para abordajes posteriores:

- Realizar un estudio comparativo entre poblaciones de distintos sectores socio-culturales, para discernir si esto resulta un condicionante a la hora de evaluar el desarrollo de las Inteligencias Múltiples o no. Dicha muestra podría ser más amplia, con el objetivo de efectuar una generalización de los resultados y conclusiones obtenidas.
- Validar un instrumento específico para la aplicación de las escalas de evaluación de las Inteligencias Múltiples en Argentina.
- Efectuar una investigación a lo largo de, al menos, seis meses, con la posibilidad de observación y evaluación de los niños a través de las investigadoras propiamente; para evitar el sesgo subjetivo de otros informantes ajenos a la teoría y a la profesión.
- Evaluar con mayor profundidad las concepciones subyacentes a las prácticas docentes, y sus consecuencias en el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en los niños.

Pese a las consideraciones anteriores, no queremos finalizar sin destacar las relevancias de los resultados obtenidos en esta investigación, ya que, creemos, nos

permiten situarnos desde una mirada crítica y compleja acerca, no sólo del sujeto y sus posibilidades, sino también de los múltiples factores que se ponen en juego en el desarrollo de las personas como seres bio-psico-socio-espirituales.

Consideramos así contribuir humildemente al campo de la Psicopedagogía y sus prácticas, desde una postura responsable y activa que promueva reflexiones y acciones innovadoras y disparadoras del potencial humano.

7. CONCLUSIONES

Abordar el estudio de las inteligencias, y su evaluación, nos condujo a una realidad compleja que precisó fundamento en diferentes acepciones y teorías. Optamos por abordar los objetivos e interpretar los resultados de esta investigación en base a la Teoría de las Inteligencias Múltiples, la cual, al comprender al ser humano como un ser integral nos permitió respetar y repensar la situación compleja de sectores en condición de vulnerabilidad, y los espacios de despliegue intelectual que allí se generan en pro de cotejarlos con los que despliega la escuela.

Como se puede apreciar en el análisis de datos efectuado sobre la población estudiada, y considerando el eje de esta investigación - reconocer las inteligencias múltiples más desarrolladas en niños en sectores en condición de vulnerabilidad - hallamos que las puntuaciones más altas las presentaron la Inteligencia Lingüística e Intrapersonal. Llamativamente, las Inteligencias Viso-espacial, Naturalista y Musical obtuvieron una puntuación similar, en tanto que, las Inteligencias Cinestésico-Corporal y Lógico-matemática, presentaron una puntuación más baja que las anteriores, considerando que la Inteligencia Interpersonal es la que manifestó el puntaje más descendido, en relación a las restantes inteligencias evaluadas. Esto se confirma, a pesar de las sutiles diferencias, desde las dos direcciones del análisis efectuado: el porcentual que consideró los puntajes, como el análisis de la frecuencia con que predomina cada inteligencia.

En base a esto, debemos destacar que las Inteligencias personales presentaron puntuaciones distintas, casi extremas, lo que resultó llamativo porque, si bien refieren e implican habilidades distintas, responden al mismo orden y ambas se encuentran vinculadas al sujeto en relación a sí mismo y abierto a otros, como productor y actor de impresiones, sensaciones, ideas, sentimientos y creaciones. Reconocer esto en una población de niños en condición de vulnerabilidad genera grandes interrogantes acerca del lugar que se otorga, en estos contextos, al sujeto y las posibilidades de enriquecimiento e intercambio interpersonal que se propician, a fin de no quedar atrapados en la singularidad de cada uno de ellos, dificultando así el pasaje al campo social. Silvia Schlemenson expresa: "*La inscripción social del individuo no depende*

exclusivamente de los suministros psíquicos, sino de la calidad de la oferta social existente para su despliegue. La calidad de la oferta social (escuelas atractivas, docentes reflexivos, conocimiento acorde al capital simbólico que los niños traen de sus hogares) son los nuevos facilitadores que potencian la actividad sustitutiva que caracteriza las producciones secundarias del individuo" (2006:22).

Por su parte, el porcentaje descendido de la Inteligencia Interpersonal, junto con el de la Inteligencia Cinestésico-corporal, estarían íntimamente vinculados. Esto se debe a que ambas son inteligencias que implican el intercambio con un otro; es decir, somos seres en relación constante con el otro, nuestro cuerpo se despliega en un contexto, primeramente dentro de los vínculos tempranos de la infancia, para la posterior inserción en la sociedad. *"Existe un vínculo muy estrecho entre lo motriz como movimiento expresivo y la estructura de la personalidad. El comportamiento de un individuo hace que el movimiento expresivo refleje intereses, estados afectivos, aspectos dinámicos de la personalidad, vínculos con el medio que lo rodea, actitudes, nivel energético, etc."* (Armas, Teresa. Ficha de Cátedra, 2009-2010).

Considerando las relaciones que la Teoría de las Inteligencias Múltiples establece entre las habilidades y capacidades de las Inteligencias Viso-espacial, Lógico-matemática, Cinestésico-corporal y Naturalista, podemos inferir que los puntajes obtenidos en estas mismas, resultan coherentes entre sí; ya que todas ellas se vinculan estrechamente con cuestiones objetivas tales como caracteres, composición y funciones de aquellos objetos sobre los cuales recaen (Gardner 1989).

En otro orden, hallamos que las Inteligencias de carácter abstracto, según Gardner, es decir, la Lingüística y la Musical, no aparecen correlacionadas en los porcentajes, ya que la primera, desde la valoración docente, resultó altamente desarrollada, y no así la segunda. Sin embargo, sí aparecen con puntajes cercanos, sin perjuicio de que Gardner no las vincula explícitamente, las inteligencias Musical y Lógico-matemática. En este mismo sentido, otros estudios las asocian estrechamente estableciendo: *"Durante muchos siglos se ha considerado que las matemáticas y la música tienen cierta similitud y comúnmente se dice que tienen al menos cierta relación. (…) ambas tienen algo de mágico, son tan abstractas que parecen pertenecer a otro mundo y sin embargo tienen gran poder en este mundo, la música afecta al escucha y las matemáticas tienen múltiples*

aplicaciones prácticas. Una parte de las matemáticas estudia los números, sus patrones y formas y estos elementos son inherentes a la ciencia, la composición y la ejecución de la música. En caso de existir esta relación no impide que se hayan desarrollado de forma independiente." (Tiburcio Solís. Año desconocido).

Tener en cuenta el alto porcentaje obtenido en la Inteligencia Lingüística así como en la Intrapersonal, capacidades y habilidades simbólicas y específicamente humanas, nos permite suponer un despliegue favorable en cuanto a las oportunidades ofrecidas a los niños, referidas a estas inteligencias. Sin embargo, la detección de puntuaciones más descendidas en Inteligencias como la Lógico-matemática o Cinestésico-Corporal, continúa interrogándonos acerca de la dificultad que presenta la mayoría de los niños, pese a su edad, de interesarse por los objetos de conocimiento, por sus relaciones, avanzando cada vez más en la cadena asociativa que permite construir, en el futuro, ideas que formarán ciudadanos autónomos y responsables, interesados en participar, aportar e incluirse en la estructura del medio ambiente, social, cultural o productiva.

A su vez, los resultados expuestos respecto del predominio de la inteligencia Lingüística, emergen de una alta puntuación en las actividades vinculadas a la escucha pasiva de la oralidad, pues las relacionadas con la lengua escrita se puntúan algo más bajo. Esto nos permitiría pensar en una asociación con el rendimiento disminuido obtenido en la inteligencia Cinestésico-corporal en su totalidad, la cual, por su naturaleza estaría vinculada al desarrollo de la motricidad fina y a la manipulación adecuada de los objetos, pudiendo repercutir esto, por lo tanto, en el aprendizaje de la escritura. Pero evitando caer en el reduccionismo de analizar las inteligencias de estos sujetos en sí mismas, sin considerar la incidencia del contexto en el que pueden desplegarse en mayor o menor medida, no debemos descuidar las cuestiones estimulantes del medio socio-cultural que en estos niños, según hemos expresado, pueden estar ausentes o al menos escasamente presentes.

En este mismo sentido, más allá de considerar los intereses y características propios de los niños que componen la población estudiada, no debemos limitar el análisis al mero desarrollo evolutivo del niño, sino incorporar, a la interpretación del desarrollo de las Inteligencias Múltiples, la incidencia de las condiciones de vulnerabilidad en las que vive la población de estudio. Esta mirada compleja, contribuye de manera más potente al

campo de conocimiento de la Psicopedagogía, pues permite ver entre líneas la multidimensionalidad del problema abordado, que interpela nuestra práctica, en tanto que sus protagonistas son sujetos.

Sintetizando los hallazgos de esta investigación, y refiriendo a los objetivos iniciales, podemos afirmar que, según las perspectivas de los docentes, las inteligencias más desarrolladas en los niños estudiados son la Lingüística y la Intrapersonal. Asimismo no podemos dejar de considerar que pese a que éstas predominen en la población abordada, la combinación de cada una de ellas en cada uno de los niños, es sumamente particular, generando potenciales diversos, que la escuela debería contemplar y capitalizar, mediante prácticas educativas que respeten y atiendan a la singularidad bio-psico-socio-espiritual de cada sujeto.

Retomando el objetivo de conocer en qué medida se acercan o se alejan las inteligencias valoradas por la institución escolar, de las que presentaron los niños en esta evaluación, destacamos la correspondencia de la aparición de la inteligencia Lingüística en primer lugar, con la valoración que de ella se tiene institucional y socialmente. En tanto que la Lógico-matemática, por su parte, presentó una diferencia porcentual en menos, de un 7,4% con aquélla, por lo que hipotéticamente estos niños se alejarían, en este aspecto, de lo valorado por la escuela y la sociedad.

Luego de esto, no podemos dejar de afirmar y resaltar, basándonos en los resultados obtenidos y en el bagaje teórico que sustenta esta investigación, que la mayoría de las restantes inteligencias evaluadas se encuentran con un porcentaje mayor a la Lógico-matemática, e inferior a la Lingüística, no siendo sin embargo ninguna de las habilidades que ellas implican, apreciadas o destacadas ni por los docentes entrevistados ni por la sociedad en general.

Las conclusiones arribadas, nos dan sustento para formular algunas apreciaciones y reflexiones pedagógico-didácticas, como lo proponíamos en el objetivo de impacto de esta investigación, a fin de contribuir a nuestro campo disciplinar, y colaborar, humildemente, en la puesta en juego de las propuestas pedagógicas, que permitan el despliegue de las inteligencias en cada niño – Ver Apartado Reflexiones Pedagógico-didácticas –.

Para finalizar, y retomando el supuesto de trabajo que dio inicio a esta investigación, estamos en condiciones de afirmar, parcialmente, su cumplimiento, en tanto que hallamos el predominio de 2 inteligencias, cuando se pensaba obtener el predominio de 3 de ellas, o una combinación de las mismas.

7.1. **Aportes a la reflexión pedagógico-didáctica.**

"…Seño, ¿por qué te entiendo? pregunta el niño de 4 años a la educadora de Nivel Inicial. *Porque te escucho,* le responde*. No seño, no me entiendes. Yo sé que me escuchas, pero, dime ¿por qué yo pinto cuando me dices: pinta?..."*

Luego del recorrido transitado durante el desarrollo de nuestra investigación, nos surge como inquietud reflexionar e intentar contribuir al campo de la educación sistemática, a través de aportes desde una mirada psicopedagógica que respete la complejidad de las prácticas educativas, ya que conocer el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en sectores en condición de vulnerabilidad, no tiene otro fin que poder aportar a este campo, a sabiendas de que el mismo, configura y condiciona el desarrollo subjetivo, y por ende social de todo ser humano.

Es así que a continuación presentamos un conjunto de ideas, compuesto por estrategias, recursos y reflexiones que simplemente intentan brindar apoyo al desarrollo de estas inteligencias en los niños.

Proponemos pensar en la educación como una actividad humana, más paradojal que lógica, contemplando que los límites del saber son las fronteras de la ignorancia, y que quien sabe ignora, a la vez que quien ignora sabe.

Accedemos al campo de la ignorancia mediante las preguntas infinitas, variadas e impredecibles; éstas cumplen un rol eminentemente caótico, desordenador del saber, en tanto que las respuestas tienen por función el ordenamiento del saber, y entonces, citando a Calvo Muñoz, decimos: *"¿porqué no trabajar desde la pedagogía de la pregunta?"* (2009:87).

Si comprendemos que la propensión a aprender lleva a los niños a no permanecer quietos, ¿por qué tememos al caos educativo? ¿Qué función cumple la planificación de las actividades y su control?

En un espacio donde se tensionan la ignorancia y el saber, es donde creemos que surgirá el lugar para pensar, conocer y propiciar las inteligencias múltiples. Preguntarnos por lo que saben y lo que ignoran nuestros niños, nos cuestiona acerca de los que sabemos e ignoramos de ellos. Es así que, si creemos más en el saber, que en la ignorancia que nos inquieta, estaremos más atentos a lo que debemos enseñar que a lo que el niño nos propone, desatendiendo sus necesidades, saberes e ignorancias. Entonces nos planteamos: ¿Por qué no pensar la ignorancia del niño como potencial a desarrollar? ¿Por qué lo que no se sabe cumple un rol restrictivo y discriminador dentro de la escuela? Si sabemos que todos desarrollamos diferentes capacidades y habilidades ¿por qué ir en contra de ello, en vez de enriquecernos unos a otros?

Consideramos que debemos mediar entre el niño y la comprensión de los distintos órdenes de realidad del mundo, para que, posteriormente, sea él quien posea esta capacidad de encontrar estrategias que le permitan diseñar distintos caminos para transitar de lo simple a lo complejo.

En esta línea de reflexión, partimos de comprender dos premisas enunciadas por Gardner que establecen, por un lado, que todas las personas poseemos todas las inteligencias; y por otro, que no hay dos seres humanos que gocen de las mismas inteligencias en el mismo grado de fortaleza y debilidad. En base a ellas, y reconociendo los resultados de nuestra investigación, creemos oportuno vincularlos a estas reflexiones.

De esta manera, al reconocer que las Inteligencias Lingüística e Intrapersonal han sido las que presentaron una mayor puntuación y predominio en los niños comprendidos en la muestra, proponemos trabajar desde estas fortalezas, para iniciar el conocimiento y despliegue de aquellas que requieren de un mayor acompañamiento y espacios de intercambio que las propicien. Y, a su vez, utilizar éstas en el marco de la situación escolar, para trasmitir aquellos contenidos que se quieran enseñar y que presenten dificultades en su comprensión, o adquisición, a modo de pasaje, sin dejar de traducirlos luego, al contenido específico del que se trate. Por ejemplo: elaborar una rima con frases pertenecientes a información acerca de los fenómenos naturales; trabajar con las emociones propias, para luego reconocer las emociones de los demás; etc. Como dice Gardner: "Una inteligencia puede servir tanto de contenido de la enseñanza, como de medio empleado para comunicar este contenido" (1995:43).

Queremos aclarar que, si bien nos interesa apuntar a brindar oportunidades de desarrollo de todas las inteligencias, no debemos cometer el error de intentar que todas éstas se desarrollen por igual en los niños, ya que sabemos que cada uno posee su propio caudal de potencialidades e intereses y éste es único y particular.

Introducir estas reflexiones pretende, en último término, habilitar a los profesionales de la educación en la posibilidad de replantear-se aquellas potencialidades que podrían favorecerse, contemplando las fortalezas ya apreciadas en la población estudiada.

A continuación plantearemos una serie de estrategias, técnicas e ideas, para trabajar cada una de las inteligencias, con la intención de que no sean éstas interpretadas como meras recetas, sino como disparadores de la creatividad del docente.

- Teniendo en cuenta que los niños con una marcada tendencia a la inteligencia Lingüística piensan generalmente mediante palabras y muestran gran interés por leer, escribir, contar y escuchar historias, jugar con palabras, posiblemente necesiten trabajar con libros, elementos para escribir, intercambiar opiniones en diálogos, discusiones, etc . Es así que los diferentes contenidos de enseñanza podrán trabajarse mediante esta inteligencia a través de narraciones, tormenta de ideas, grabaciones, diarios personales, etc.

- Considerando también que los niños que presentan un gran desarrollo de la inteligencia Intrapersonal piensan, la mayoría de las veces, muy íntimamente, y les encanta fijarse metas, meditar, soñar, estar callados, planificar, etc, es probable que necesiten trabajar con proyectos manejados a su propio ritmo, mediante diferentes alternativas que contemplen el tiempo para estar solos, lugares secretos, etc. Es así que los contenidos a enseñar, podrán relacionarse con obras literarias para niños que ofrezcan posibilidades de sensibilizarse con personajes que representan realidades similares o distintas a él mismo, pero comunes a muchos otros niños, o que contrariamente abren la interrogación y el asombro por los otros semejantes a él. Para luego interiorizarse en otros aspectos de la realidad, porque tuvo lugar en la escuela el asombro, la metáfora, los juegos de lenguaje, la narración o la fantasía; las experiencias de viajes o visitas a instituciones, servicios o lugares culturales; períodos de reflexión, etc.

* Apreciar estas potencialidades nos permite reconocer que, en otras ocasiones, se podría trabajar en espacios que favorezcan las demás inteligencias, que no se presentan como predominantes en la población en cuestión. Por su parte, en cuanto a la inteligencia Interpersonal, debemos partir de que ésta se relaciona con una manera de pensar que involucra siempre a otras personas, y el intercambio con las mismas. A los niños que presentan una marcada tendencia en esta inteligencia, en general, les gusta organizar, dirigir grupos, relacionarse con sus compañeros y mediar, etc; pudiendo ser esto una manera útil de organizar al grupo clase, con su ayuda, utilizando estrategias como juegos cooperativos, intercambio de roles, compartir con amigos, juegos de mesa, simulaciones, entre otras.

* En este tipo de instancias, como las mencionadas anteriormente, seria interesante incorporar estrategias que favorezcan el despliegue de la Inteligencia Cinestésico-corporal, partiendo de comprender que los niños, desde este lugar, piensan por medio de sensaciones somáticas, y resultan de su interés actividades que impliquen poner el cuerpo en movimiento, tales como bailar, correr, saltar, construir, tocar, etc. Es así que necesitan situaciones que garanticen un espacio dedicado a este tipo de actividades, por ejemplo, juegos de actuación, teatro, movimientos, cosas para construir, experiencias táctiles, experiencia de aprendizaje directo, entre otras.

* Propiciar espacios que promuevan e impliquen una participación activa de la dimensión corporal del sujeto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, presenta estrecha relación con la posibilidad de favorecer el desarrollo de la Inteligencia Viso-espacial. Sería apropiado ofrecer, tanto para los niños, que presentan una marcada tendencia en este sentido, como para los que no la manifiesten ampliamente, oportunidades de despliegue contemplando que, desde esta inteligencia, los niños piensan principalmente en imágenes. Debido a esto, demuestran gran interés por dibujar, diseñar, visualizar, etc. Esto mismo podrá trabajarse mediante presentaciones visuales, actividades artísticas, juegos de imaginación, videos, laberintos, rompecabezas, ilustraciones, visitas a diferentes ligares, etc.

* En cuanto a la posibilidad de establecer relaciones entre las inteligencias anteriormente mencionadas con la Lógico-matemática, reconocemos la estrecha vinculación que posee el desarrollo de operaciones mentales y construcciones lógicas, con la participación activa y manipulación de los elementos del entorno. Específicamente, debemos tener en cuenta que el niño con una marcada tendencia de desarrollo en esta inteligencia, piensa a través del razonamiento; interesándose, generalmente, por experimentar, preguntar, calcular, resolver problemas relativos a las necesidades de las personas, etc. Para ello necesitan objetos para clasificar, agrupar, organizar, seriar. Podrían realizarse visitar a lugares específicos en los que se les muestre cuestiones relacionadas con el pensamiento riguroso y lógico, así como observar actividades en las que se necesita del cálculo, como por ejemplo ingeniería, arquitectura, así como realizar experimentos científicos, cálculos mentales, juegos numéricos, actividades que promuevan el pensamiento lógico y que inicien tempranamente en la claridad de los razonamientos.

* Como se mencionó en el marco teórico y el análisis de los resultados, investigaciones precedentes destacan la relación entre el desarrollo de la Inteligencia Lógico-matemática y Musical. Por este motivo, consideramos interesante introducir actividades y propuestas que promuevan el despliegue de ambas, contemplando que los niños que demuestran un marcado desarrollo de la Inteligencia Musical, suelen pensar por medio de ritmos y melodías, manifestándose ello mediante su reiterado interés por cantar, silbar, entonar melodías, llevar el ritmo con diferentes partes de su cuerpo, oír, etc. De esta manera podríamos ofrecer tiempos dedicados a la música en general, asistencia a espectáculos musicales, fabricar y tocar instrumentos, reproducir y crear ritmos asociándolos a los ritmos de vida cotidianos, utilizando canciones para trasmitir contenidos, etc.

* Contemplando las puntuaciones relativamente altas obtenidas por el grupo evaluado en la Inteligencia Naturalista, y comprendiendo que ésta posee habilidades que también pertenecen a otras inteligencias que han resultado un tanto descendidas en la población, creemos conveniente incorporan actividades que las favorezcan. Reconociendo que los niños desde esta inteligencia piensan a través de la clasificación y la observación, podrían propiciarse la relación con los

fenómenos naturales y los seres vivos, mediante diferentes formatos, como también, diversas actividades tales como paseos, jardinería, diálogos que promuevan el pensamiento crítico sobre la conciencia ecológica, etc.

Finalmente, reconociendo el papel relevante de la educación y la labor docente, en el desarrollo integral de las personas y la formación de ciudadanos críticos, esperamos haber contribuido, humildemente, a las reflexiones que conducen al centro de las problemáticas planteadas, buscando más que nuevas respuestas a problemas ya planteados, nuevas preguntas que impliquen nuevos desafíos.

"La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser"

Hesíodo.

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1

1. Instrumento de Evaluación de las Inteligencias Múltiples para ser aplicado por maestros.

TABLA Nº 1: Puntuación otorgada por los docentes, a cada alumno, en las habilidades de las 8 inteligencias evaluadas.

8.1.1. **1.** Instrumento de Evaluación de las Inteligencias Múltiples para ser aplicado por maestros.

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS.
INTELIGENCIA INTERPERSONAL.

ALUMNO/A:_____EDAD_____
CURSO:_____ GRUPO:_____ FECHA: _____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Le gusta relacionarse con sus compañeros/as y amigos/as. Se muestra sociable con ellos.	1	2	3	4
2. Parece ser un líder natural.	1	2	3	4
3. Aconseja a los amigos/as que tienen problemas.	1	2	3	4
4. Se mueve muy bien en diversos ámbitos.	1	2	3	4
5. Pertenece de manera voluntaria a algún club o asociación.	1	2	3	4
6. Le gusta enseñar de manera informal a sus amigos/as y familiares (hermanos/as, primos/as).	1	2	3	4
7. Muestra habilidades para mediar cuando algunos/as amigos/as tienen conflictos.	1	2	3	4
8. Es flexible. Se adapta muy bien a diferentes situaciones y grupos de personas.	1	2	3	4
9. Establece buenas relaciones con facilidad y se preocupa por los demás.	1	2	3	4
10. Los otros buscan su compañía.	1	2	3	4

OBSERVACIONES.

_____

_____

_____

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS.
INTELIGENCIA NATURALISTA.

ALUMNO/A:_____EDAD_____
CURSO:_____ GRUPO:_____ FECHA: _____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Le gusta aprender y disfrutar con las actividades relacionadas con la naturaleza. El conocimiento de la naturaleza es el área que más le gusta.	1	2	3	4
2. Es curioso, le gusta formular preguntas cómo funcionan las cosas y buscar información sobre ellas. A menudo pregunta cómo son los aparatos por dentro.	1	2	3	4
3. Suele comparar sucesos y cosas para ver qué es lo que tienen en común.	1	2	3	4
4. Cuando juega experimentando siempre intenta adivinar lo que pasará.	1	2	3	4
5. Se divierte haciendo experimentos, comprobar lo que pasa al realizarlos y observar los cambios que se producen en la naturaleza.	1	2	3	4
6. Tiene buenas habilidades a la hora de establecer relaciones de causa-efecto.	1	2	3	4
7. A menudo pregunta cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4
8. En sus juegos de experimentación suele preguntarse "qué pasaría si...". (ejemplo: si meto este juguete en la bañera, ...)	1	2	3	4
9. Le gusta manipular materiales novedosos.	1	2	3	4
10. Tiene un buen conocimiento sobre temas relacionados con la naturaleza y la ciencia (animales, plantas, ríos, montañas, universo, experimentos,etc).	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS.
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL.

ALUMNO/A:_____EDAD_____
CURSO:_____ GRUPO:_____ FECHA: _____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Conoce e identifica sus emociones (cariño, rabia, ira, ...).	1	2	3	4
2. Con frecuencia sabe lo que puede hacer (capacidades) o no (dificultades).	1	2	3	4
3. Se desenvuelve bien cuando se le deja trabajar con autonomía.	1	2	3	4
4. Manifiesta curiosidad por los interrogantes de la vida.	1	2	3	4
5. Su motivación le lleva a cumplir y lograr lo que se propone.	1	2	3	4
6. Tiene claro lo que le gusta y lo que no le gusta hacer.	1	2	3	4
7. Prefiere trabajar de forma individual.	1	2	3	4
8. Sabe expresar cómo se siente (enfado, alegría, etc).	1	2	3	4
9. Es capaz de aprender de sus fracasos o éxitos.	1	2	3	4
10. Tiene una buena autoestima.	1	2	3	4

OBSERVACIONES.

_____

_____

_____

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS.
INTELIGENCIA VISOESPACIAL.

ALUMNO/A:_____EDAD_____
CURSO:_____ GRUPO:_____ FECHA: _____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Percibe y produce imágenes mentales, piensa mediante dibujos y visualiza los detalles más simples.	1	2	3	4
2. Se fija más en las ilustraciones que en los textos escritos. Prefiere los libros que tienen muchos dibujos.	1	2	3	4
3. Es imaginativo. Ve las cosas de forma diferente a sus compañeros o hermanos / as.	1	2	3	4
4. Disfruta con las actividades artísticas (dibujo, modelado de arcilla, etc).	1	2	3	4
5. Es capaz de cambiar mentalmente la forma de un objeto (papiroflexia, desarrollo de figuras geométricas, etc).	1	2	3	4
6. Disfruta viendo películas, diapositivas y otras representaciones visuales.	1	2	3	4
7. Disfruta haciendo rompecabezas, laberintos y otros pasatiempos o construcciones.	1	2	3	4
8. Se interesa y es habilidoso para las tareas que exigen habilidades visoespaciales (artistas, pintores, fotógrafos, diseñadores, etc).	1	2	3	4
9. Tiene facilidad para descifrar y elaborar mapas, esquemas, gráficos y diagramas.	1	2	3	4
10. Le gusta dibujar y garabatear en cuadernos, hojas de trabajo y otros materiales .	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS.
INTELIGENCIA CORPORAL.CINESTÉSICA.

ALUMNO/A:_____EDAD_____
CURSO:_____ GRUPO:_____ FECHA: _____

Este cuestionario consta de una serie de frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Practica de manera regular por lo menos un deporte o actividad física.	1	2	3	4
2. Le resulta difícil estar sentado durante largos períodos de tiempo o se mueve constantemente.	1	2	3	4
3. Le gusta trabajar con las manos en actividades de modelar, construir, tejer, etc.	1	2	3	4
4. Cuando está ocupado con alguna actividad física suele pensar y tener ideas. (Cuando corre, pasea, hace deporte, manualidades ,...).	1	2	3	4
5. Prefiere las actividades y pasar su tiempo al aire libre.	1	2	3	4
6. Cuando habla, suele hacer gestos, movimientos u otras formas de lenguaje corporal. Es muy expresivo corporalmente.	1	2	3	4
7. Necesita manipular (tocar) las cosas para saber más de ellas.	1	2	3	4
8. Disfruta con actividades arriesgadas u otras formas de acción física parecidas.	1	2	3	4
9. Es un chico /a con un buen equilibrio y coordinación corporal.	1	2	3	4
10. Le gusta practicar una actividad física, más que leer sobre ella o verla representada en una película.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS.
INTELIGENCIA MUSICAL.

ALUMNO/A:_____EDAD_____
CURSO:_____ GRUPO:_____ FECHA: _____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Reconoce con facilidad si la música está fuera de tono o suena mal.	1	2	3	4
2. Recuerda las melodías de las canciones.	1	2	3	4
3. Tiene buena voz para cantar.				
4. Le gusta la música (por ejemplo, suele tocar algún instrumento musical, canta en coros o en grupos).	1	2	3	4
5. Tiene una manera rítmica de hablar y/o moverse.	1	2	3	4
6. De manera inconsciente canturrea para sí mismo/a.	1	2	3	4
7. Mientras trabaja o juega golpea rítmicamente la mesa.	1	2	3	4
8. Es muy sensible a los sonidos de su medio (por ejemplo: al canto de un pájaro).	1	2	3	4
9. Le agradan las actividades que requieren escuchar música.	1	2	3	4
10.Canta canciones que ha aprendido en la escuela.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____
_____
_____
_____

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS.
INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA.

ALUMNO/A:_____EDAD_____
CURSO:_____ GRUPO:_____ FECHA: _____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Hace muchas preguntas sobre cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4
2. Le gusta hacer cuentas de cabeza y lo hace con facilidad.	1	2	3	4
3. Disfruta con las actividades que requieren conteo, seriación, clasificación, etc, relacionadas con las matemáticas.	1	2	3	4
4. Encuentra interesantes los juegos matemáticos de ordenador y otros juegos que exigen hacer cálculos (por ejemplo: el parchís).	1	2	3	4
5. Le gusta jugar al ajedrez, a las damas y, en general, a juegos que requieren usar estrategias.	1	2	3	4
6. Le gusta hacer rompecabezas.	1	2	3	4
7. Le gusta ordenar las cosas estableciendo jerarquías o categorías.	1	2	3	4
8. Le gusta experimentar y lo hace de modo que demuestra que su pensamiento es más avanzado que su edad.	1	2	3	4
9. Su nivel de pensamiento es más abstracto que los niños de su edad.	1	2	3	4
10. Tiene un buen sentido de la relación causa-efecto.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS.
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.

ALUMNO/A:_____EDAD_____
CURSO:_____ GRUPO:_____ FECHA: _____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Escribe muy bien teniendo en cuenta su edad.	1	2	3	4
2. Inventa historias fantásticas y graciosas.	1	2	3	4
3. Tiene buena memoria para los nombres, los lugares, las fechas y otras informaciones. Cuando habla repite lo que ha leído y oído.	1	2	3	4
4. Le gustan los juegos de palabras como el ahorcado.	1	2	3	4
5. Le gusta leer o que le lean libros.	1	2	3	4
6. Disfruta y se siente motivado con las actividades de escritura.	1	2	3	4
7. Le divierten o entretienen las rimas, los trabalenguas, las poesías, los chistes, etc.	1	2	3	4
8. Disfruta escuchando la palabra hablada (cuentos, narraciones, anécdotas, historias, etc).	1	2	3	4
9. Tiene un vocabulario superior a su edad.	1	2	3	4
10. Le gusta comunicarse utilizando el lenguaje oral.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____
_____
_____
_____

8.1.2. **TABLA Nº 1:** Puntuación otorgada por los docentes, a cada alumno, en las habilidades de las 8 inteligencias evaluadas.

	LINGÜÍSTICA											LÓGICO MATEMÁTICA										
Alumnos / Inteligencia	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**T**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**T**
1	2	2	3	2	2	3	4	2	1	4	**25**	3	1	3	2	1	4	3	1	1	2	**21**
2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	**39**	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**39**
3	2	2	4	4	4	2	4	4	3	3	**32**	3	2	3	3	2	4	3	2	1	2	**25**
4	1	4	4	4	4	2	4	4	3	4	**34**	3	2	3	3	4	4	3	2	1	2	**27**
5	2	2	2	3	4	2	4	4	2	4	**29**	4	2	3	3	2	4	4	1	1	2	**26**
6	2	3	3	3	4	4	4	4	2	3	**32**	3	2	2	2	2	4	3	1	1	2	**22**
7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**40**	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	**38**
8	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	**37**	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	**37**
9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**40**	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	**38**
10	3	2	2	1	3	3	4	4	2	4	**28**	3	4	4	4	1	4	3	2	2	4	**31**
11	2	1	3	1	4	2	4	4	2	4	**27**	2	4	4	3	1	4	3	1	2	3	**27**
12	4	2	3	1	3	3	4	4	2	2	**28**	2	4	4	4	1	3	3	2	2	2	**27**
13	4	2	3	1	4	3	4	4	2	2	**29**	2	2	2	2	1	4	2	2	2	3	**22**
14	3	1	2	2	4	3	4	4	2	2	**27**	3	2	2	2	1	3	2	2	2	3	**22**
15	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	**25**	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	**22**
16	3	3	4	2	3	3	4	3	1	4	**30**	2	2	2	2	2	3	2	1	1	3	**20**
17	2	3	3	2	3	2	3	2	1	3	**24**	3	2	2	2	2	3	2	1	1	2	**20**
18	2	2	2	1	2	2	3	3	1	2	**20**	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	**15**
19	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	**37**	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	**33**
20	1	1	1	2	2	2	3	3	1	1	**17**	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	**15**
21	3	2	4	4	3	2	3	3	2	3	**29**	4	2	2	3	4	3	3	4	2	2	**29**
22	4	3	3	3	4	3	3	4	3	2	**32**	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	**30**
23	1	2	2	3	2	2	2	3	1	1	**19**	2	2	2	2	2	3	2	1	1	2	**19**
24	4	2	3	4	2	2	4	4	1	4	**30**	4	2	4	4	4	4	4	1	1	4	**32**
25	4	2	4	4	4	4	4	4	1	4	**35**	1	2	4	4	4	4	4	3	1	4	**31**
26	4	3	4	4	4	4	4	4	1	4	**36**	3	4	4	4	3	2	4	4	4	4	**36**
27	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	**38**	3	4	4	4	2	4	4	1	2	4	**32**
28	4	2	4	4	4	4	4	4	1	4	**35**	2	4	4	4	4	4	4	2	1	4	**33**
29	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	**37**	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	**37**
30	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**40**	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	**37**
31	3	4	3	4	3	2	4	4	2	4	**33**	4	2	2	2	3	4	3	2	2	3	**27**
32	4	3	4	3	4	4	4	4	2	4	**36**	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	**34**
33	3	2	4	3	4	3	4	4	2	3	**32**	3	4	4	3	3	4	3	2	2	3	**31**
TOTAL	105	84	107	96	115	100	124	121	75	109	**1032**	93	93	103	101	85	117	101	76	68	98	**935**
%	79,5	63,6	81	72,7	87,1	75,7	93,9	91,6	56,8	82,5	**78,1**	70,4	70,4	78	76,5	64,3	88,6	76,5	57,5	51,5	74,2	**70,8**

NATURALISTA											MUSICAL										
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**T**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**T**
2	2	3	4	4	2	3	1	4	2	**27**	2	3		2	3	3	2	3	4	3	**25**
3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	**36**	3	3		4	3	4	2	4	4	4	**31**
2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	**28**	4	4		4	3	3	3	4	4	4	**33**
4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	**34**	3	3		3	3	3	1	4	4	4	**28**
2	3	3	3	3	2	3	3	4	2	**28**	2	2		3	1	1	1	2	3	3	**18**
3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	**30**	2	3		3	2	1	2	2	3	3	**21**
4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	**39**	4	4		4	4	4	4	3	4	4	**35**
4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	**37**	4	4		4	4	4	4	2	4	4	**34**
4	4	3	4	3	3	4	4	2	4	**35**	4	4		4	4	4	1	4	4	4	**35**
2	2	2	2	2	3	3	2	4	2	**24**	1	2		1	1	1	1	1	2	2	**12**
3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	**21**	2	2		1	2	2	2	2	3	2	**18**
3	3	2	4	3	3	3	2	4	2	**29**	1	2		1	1	2	2	1	3	2	**15**
2	2	2	2	3	3	2	2	4	2	**23**	1	2		1	1	1	1	1	2	2	**12**
2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	**22**	1	2		1	1	2	2	1	2	2	**14**
2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	**24**	2	2		2	3	2	1	2	3	3	**20**
2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	**23**	2	4		4	2	3	3	3	3	4	**28**
2	3	3	3	3	3	4	2	4	2	**29**	3	4		4	2	3	3	3	4	4	**30**
2	2	1	1	2	2	2	1	3	2	**18**	2	3		3	2	3	3	3	3	4	**26**
3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	**32**	3	4		4	2	2	1	2	3	4	**25**
3	2	1	1	1	1	2	1	2	2	**16**	2	2		2	1	1	1	1	2	2	**14**
3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	**24**	3	3		3	3	2	1	1	2	3	**21**
3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	**25**	2	3		2	1	1	1	1	2	2	**15**
2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	**21**	1	2		1	1	1	2	2	2	2	**14**
3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	**35**	2	4		4	4	3	4	2	4	4	**31**
3	2	2	2	3	4	2	2	3	2	**25**	3	4		3	3	1	3	2	4	4	**27**
4	3	4	3	2	3	2	4	2	4	**31**	4	4		4	4	3	4	4	4	4	**35**
2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	**25**	4	4		3	4	4	4	4	4	4	**35**
4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	**38**	4	4		4	4	1	1	2	4	4	**28**
3	4	3	4	4	3	3	3	4	3	**34**	4	4		3	4	3	2	4	4	3	**31**
3	4	4	4	4	3	2	3	4	4	**35**	4	4		4	4	4	3	3	4	4	**34**
4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	**35**	4	4		3	4	4	3	4	4	4	**34**
4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	**37**	4	4		3	4	3	2	3	4	4	**31**
3	3	2	3	4	3	3	3	4	4	**32**	4	4		2	2	2	2	3	4	4	**27**
95	82	84	94	101	91	95	87	112	95	**952**	91	107		94	87	80	68	83	110	110	**843**
71,9	62,1	63,2	71,2	76,5	68,9	71,9	65,9	84,8	71,9	**72**	68,9	81		71,2	65,9	60,6	51,5	62,8	83,3	83,3	**70,9**

VISO -ESPACIAL											CINESTÉSICO - CORPORAL										
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**T**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**T**
3	4	3	4	2	4	4	2	1	4	**31**	1	4	4	2	4	2	3	4	2	4	**30**
4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	**39**	4	1	3	2	3	4	3	2	4	4	**30**
3	3	3	3	3	3	4	3	2	4	**31**	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	**37**
3	4	4	3	3	4	4	3	2	4	**34**	1	3	4	3	4	3	3	4	4	4	**33**
2	4	1	2	2	4	4	2	1	2	**24**	1	1	4	3	4	2	3	2	4	4	**28**
3	3	3	2	2	4	4	2	2	2	**27**	1	3	3	3	4	2	2	4	4	4	**30**
4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	**35**	4	1	4	4	4	4	4	3	4	4	**36**
3	4	1	4	3	4	3	3	3	4	**32**	4	1	4	4	4	3	3	2	3	4	**32**
4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	**37**	4	4	4	4	4	3	3	2	4	4	**36**
2	4	2	4	3	4	4	2	1	3	**29**	1	1	3	1	2	1	2	1	3	4	**19**
2	4	3	2	2	4	4	2	1	1	**25**	2	1	2	2	4	3	3	2	2	4	**25**
3	4	2	2	3	2	3	2	1	2	**24**	1	3	3	2	3	1	4	1	4	3	**25**
2	4	2	3	1	4	4	2	1	3	**26**	1	1	3	2	2	2	2	2	2	3	**20**
2	3	2	2	2	4	4	2	1	2	**24**	2	2	2	2	3	1	2	1	2	3	**20**
2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	**25**	1	3	3	2	2	2	3	2	3	3	**24**
3	4	4	4	2	3	3	2	1	3	**29**	1	3	4	2	2	3	4	2	4	4	**29**
2	3	3	4	2	2	3	2	1	3	**25**	3	4	4	2	3	3	3	4	4	3	**33**
2	3	2	3	2	3	3	3	1	2	**24**	1	2	3	2	2	2	4	1	3	3	**23**
3	2	2	4	3	4	4	2	2	4	**30**	1	1	4	3	2	2	2	2	4	3	**24**
1	3	1	2	1	3	2	2	1	2	**17**	2	1	2	1	3	1	3	2	2	2	**19**
2	3	2	3	2	3	2	2	1	2	**22**	2	4	3	2	2	3	3	3	2	3	**27**
2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	**25**	2	1	3	2	3	1	2	2	1	1	**18**
2	3	2	3	2	2	2	2	1	1	**20**	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	**26**
2	2	2	2	1	4	4	3	2	4	**26**	1	2	2	1	1	4	4	1	3	3	**22**
2	2	2	4	1	4	4	3	2	4	**28**	1	1	4	3	2	1	2	3	4	3	**24**
2	4	3	3	3	4	4	4	3	4	**36**	4	2	4	2	4	4	2	1	4	4	**31**
2	3	2	3	4	1	2	3	2	3	**25**	1	4	4	4	3	2	4	4	4	4	**34**
4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	**39**	2	1	4	4	2	4	1	1	4	4	**27**
4	3	2	3	2	4	4	3	3	3	**31**	3	2	4	4	3	4	4	2	4	4	**32**
4	2	3	4	4	3	4	3	4	4	**35**	3	2	4	4	4	4	3	3	4	3	**34**
3	4	4	4	2	4	3	4	2	4	**34**	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	**36**
4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	**36**	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	**35**
3	3	3	4	4	4	3	2	3	3	**32**	4	4	3	2	4	2	3	2	4	4	**32**
91	108	87	110	84	113	115	88	66	99	**957**	71	74	113	87	101	87	98	78	110	112	**931**
68,9	81,8	65,9	83,3	63,6	85,6	87,1	66,6	50	75	72,4	53,7	56	85,6	65,9	76,5	65,9	74,2	59,1	83,3	84,8	70,4

INTRAPERSONAL											INTERPERSONAL										
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**T**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**T**
4	3	2	2	3	4	3	4	2	4	**31**	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	**20**
4	4	4	3	3	4	3	2	2	4	**33**	3	1	1	2	4	4	2	4	3	4	**28**
4	4	2	3	2	4	4	4	2	3	**32**	2	4	3	3	4	3	2	2	3	2	**28**
4	3	2	2	2	3	4	2	2	2	**26**	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	**17**
4	4	3	3	3	4	2	4	3	3	**33**	3	2	2	3	1	3	2	2	3	2	**23**
3	3	3	3	3	4	1	4	3	3	**30**	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	**19**
4	4	4	4	4	4	1	3	4	4	**36**	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	**39**
4	3	4	4	3	4	1	3	4	4	**34**	4	1	2	4	4	4	4	4	4	4	**35**
2	4	4	4	4	4	1	2	3	4	**32**	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	**38**
4	4	2	3	2	4	2	4	4	2	**31**	4	1	2	2	1	3	2	4	4	2	**25**
4	2	2	2	2	3	2	4	2	2	**25**	4	1	3	2	1	2	3	4	3	2	**25**
4	4	4	3	2	4	2	4	2	1	**30**	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	**17**
3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	**26**	3	1	2	2	1	2	2	3	4	1	**21**
3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	**23**	3	1	2	2	1	2	2	3	3	1	**20**
3	3	2	2	2	3	1	2	2	3	**23**	4	4	3	4	1	3	3	4	4	4	**34**
4	3	2	3	2	3	4	4	3	2	**30**	3	2	2	3	1	2	1	3	2	2	**21**
3	4	3	3	3	3	2	3	2	3	**29**	4	4	2	4	3	3	2	2	4	4	**32**
4	4	2	2	2	3	3	4	2	2	**28**	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	**17**
3	4	4	3	3	4	3	3	3	2	**32**	3	2	3	3	1	4	3	2	4	3	**28**
2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	**18**	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	**18**
2	2	2	3	2	2	1	2	2	3	**21**	3	2	1	1	2	2	1	2	2	1	**17**
2	2	4	3	3	3	4	2	2	2	**27**	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	**14**
2	3	2	2	1	2	1	2	2	2	**19**	3	2	2	1	1	2	1	2	2	2	**18**
3	4	2	4	4	4	4	4	4	2	**35**	4	1	1	4	1	1	2	2	2	2	**20**
1	2	4	4	4	3	2	4	3	2	**29**	2	1	1	3	1	1	1	4	1	2	**17**
2	4	2	4	4	4	4	4	4	4	**36**	2	4	4	4	4	4	2	2	2	4	**32**
2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	**37**	4	1	4	4	2	2	2	2	4	4	**29**
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	**40**	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	**38**
3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	**37**	4	4	4	4	1	4	3	4	4	4	**36**
4	4	4	4	2	3	4	3	3	4	**35**	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	**36**
4	4	2	4	3	4	2	4	3	4	**34**	4	3	4	3	2	3	4	4	4	4	**35**
4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	**38**	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	**37**
3	4	4	4	3	4	4	2	3	3	**34**	3	2	3	4	4	4	3	4	3	3	**33**
106	111	96	103	92	115	86	107	91	93	**1004**	102	73	80	95	63	89	78	97	98	90	**867**
80,3	84	72,7	78	69,7	87,1	65,1	81	68,9	70,4	**76**	77,2	55,3	60,6	71,9	47,7	67,4	59,1	73,4	74,2	68,1	**65,6**

8.2. ANEXO 2

TABLA Nº 1: Frecuencia en que aparece cada inteligencia como predominante en los niños de la muestra

TABLA Nº 2: Escala de puntuación otorgada por los docentes, a los niños, en cada inteligencia (3 niveles).

8.2.1. **TABLA Nº 1** Frecuencia en que aparece cada inteligencia como predominante en los niños de la muestra.

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
1	la (31)	CC (30)	M (25*)	N (27)	L (25)	LM (21)	le (20)	
	VE (31)							
2	VE (39) L	N (36)	M (31*)	la (33)	CC(30)	le (28)		
	LM (39)							
3	M (33*)	la (32)	VE (31)	le (28)	LM (25)			
	CC (37)	L (32)		N (28)				
4	L (34)	CC(33)	M (28*)	LM (27)	la (26)	le (17)		
	N (34)							
	VE (34)							
5	la (33)	L (29)	N (28)	LM (26)	VE(24)	le (23)	M (18*)	
			CC(28)					
6	L (32)	N (30)	VE (27)	M (21*)	LM (22)	le (19)		
		la (30)						
		CC (30)						
7	L (40)	N (39)	LM (38)	la (36) CC	VE (35)			
		M (35*)						
		le (39)						
8	M (34*)	L (37)	le (35)	la (34)	VE (32)			
		N (37)			CC (32)			
		LM (37)						
9	L (40)	M (35*)	LM (38)	VE	CC (36)	N (35)	la (32)	
			le (38)	-37				
10	LM (31)	VE (29)	L (28)	le (25)	N (24)	CC (19)	M (12*)	
	la (31)							
11	L (27)	la (25)	N (21)	M (18*)				
	LM (27)	le (25)						
		VE (25)						
		CC (25)						
12	la (30)	N (29)	L (28)	LM (27)	CC (25)	VE (24)	le (17)	M (15*)
13	L (29)	VE (26)	N (23)	LM (22)	le (21)	CC (20)	M (12*)	
		la (26)						
14	L (27)	VE (24)	la (23)	LM (22) N	le (20) CC	M (14*)		
15	le (34)	VE (25)	N (24) CC	la (23)	M (20*)	LM (22)		
		L (25)						
16	M (28*)	L (30)	VE (29)	N (23)	le (21)	LM (20)		
		la (30)	CC (29)					
17	M (30*)	CC (33)	le (32)	N (29)	VE (25)	L (24)	LM (20)	
				la (29)				
18	M (26*)	la (28)	VE (24)	CC (23)	L (20)	N (18)	le (17)	LM (13)
19	L (37)	LM (33)	N (32)	VE (30)	le (28)	M (25*)	CC (24)	
			la (32)					
20	CC(19)	le (18)	la(18)	L (17)	N (16)	M (14*)	LM (15)	
21	L (29)	LM (29)	la (27)	VE (25)	N (24)	M (21*)	CC(18)	le(14)
22	L (32)	LM (30)	la (27)	N (25) VE	CC(18)	M (15*)	le(14)	
23	CC(26)	N (21)	VE (20)	L (19)	le (18)	M (14*)		
24	N (35)	la (35)	M (31*)	LM (32)	L (30)	VE (26)	CC (22)	le (20)
25	L (35)	LM (31)	M (27*)	la (29)	VE (28)	N (25)	CC (24)	le (17)
26	M (35*)	VE (36)	le (32)	N (31)				
		L (36)		CC (31)				
		la (36)						
		LM (36)						
27	M (35*)	L (38)	la (37)	CC (34)	LM (32)	le (29)	N (25)	
							VE (25)	
28	N (38)	la (37)	le(36)	L (35)	LM (33)	CC (32)	M (28*)	VE (31)
29	L (37)	LM (37)	la(37)	le (36)	M (31*)	N (34)	CC (32)	VE (31)
30	L (40)	M (34*)	LM (37)	le(36)	N (35)	CC (34)		
					la (35)			
					VE (35)			
31	M (34*)	CC (36)	le (35)	N (35)	la (34)	L (33)	LM (27)	
					VE (34)			
32	le (38)	la (37)	N (37)	L (36)	CC (35)	M (31*)	LM (34)	
				VE (36)				
33	le (34)	la (33)	L (32)	LM (31)	M (27*)			
			N (32)					
			VE (32)					
			CC (32)					

* Destacamos que el puntaje máximo de la Inteligencia Musical es 36, en tanto que el de las demás inteligencias es 40. Para la distribución en la tabla se consideraron ambas puntuaciones y se estableció el orden de manera equitativa.

Referencias:

L: Lingüística

LM: Lógico-matemática

N: Naturalista

M: Musical

Ia: Intrapersonal

Ie: Interpersonal

VE: Viso-espacial

CC: Cinestésico-corporal.

TABLA Nº 2: Escala de puntuación otorgada por los docentes, a los niños, en cada inteligencia (3 niveles).

	LINGÜÍSTICA			LÓGICO – MATEMÁTICA			NATURALISTA			VISO-ESPACIAL			CINESTÉSICO-CORPORAL			INTRAPERSONAL			INTERPERSONAL			MUSICAL		
	-25	25 - 30	30	-25	25 - 30	30	-25	25 - 30	30	-25	25 - 30	30	-25	25 - 30	30	-25	25 - 30	30	-25	25 - 30	30	-25	25 - 30	30
1		X		X				X				X		X				X	X				X	
2			X			X			X			X		X				X		X				X
3			X		X			X				X			X			X		X				X
4			X		X				X			X			X		X		X				X	
5		X			X			X		X				X				X	X			X		
6			X	X				X			X			X			X		X			X		
7			X			X			X			X			X			X			X			X
8			X			X			X			X			X			X			X			X
9			X			X			X			X			X			X			X			X
10		X				X	X				X		X					X		X		X		
11		X			X		X				X			X			X			X		X		
12		X			X			X		X				X			X		X			X		
13		X		X			X				X		X				X		X			X		
14		X		X			X			X			X			X			X			X		
15		X		X			X				X		X			X					X	X		
16		X		X			X				X			X			X		X					X
17	X			X				X			X				X		X				X			X
18	X			X			X			X			X				X		X				X	
19			X			X			X		X		X					X		X			X	
20	X			X			X			X			X			X			X			X		
21		X			X		X			X				X		X			X			X		
22			X		X			X			X		X				X		X			X		
23	X			X			X			X				X		X			X			X		
24		X				X			X		X		X					X	X					X
25			X			X		X			X		X				X		X				X	
26			X			X			X			X			X			X			X			X
27			X			X		X			X				X			X		X				X
28			X			X			X			X		X				X			X		X	
29			X			X			X			X			X			X			X			X
30			X			X			X			X			X			X			X			X
31			X		X				X			X			X			X			X			X
32			X			X			X			X			X			X			X			X
33			X			X			X			X			X			X			X		X	
TOTAL	**4**	**11**	**18**	**10**	**8**	**15**	**10**	**9**	**14**	**7**	**12**	**14**	**10**	**10**	**13**	**5**	**10**	**18**	**15**	**6**	**12**	**12**	**7**	**14**
	12,10%	33,30%	**54,50%**	30,30%	24,20%	**45,40%**	30,30%	27,20%	**42,40%**	21,20%	36,30%	**42,40%**	30,30%	30,30%	**39,30%**	15,10%	30,30%	**54,50%**	**45,40%**	18,10%	36,30%	36,30%	21,20%	**42,40%**

8.3. ANEXO 3

8.3.1. Entrevistas a los docentes

Escuela A

- **Docente 1**

¿Qué entiendes por inteligencia?

Es la capacidad para resolver problemas e incorporar conocimiento y aplicarlos en las actividades que se dan.

¿A quién consideras un alumno inteligente?

Considero un alumno inteligente a quien puede aplicar lo aprendido en diferentes actividades.

- **Docente 2**

¿Qué entiendes por inteligencia?

Son los distintos saberes previos que los chicos traen incorporados, o van incorporando, a medida que se van alfabetizando.

¿A quién consideras un alumno inteligente?

Al que puede incorporar los conocimientos o aprendizajes que uno desarrolla en el aula.

- **Docente 3**

¿Qué entiendes por inteligencia?

No solamente implica adquirir conocimiento, sino que es la capacidad innata para hacer cosas.

¿A quién consideras un alumno inteligente?

El que logra mediante el ciclo los saberes pedagógicos del grado, para después tener continuidad.

- **Docente 4**

¿Qué entiendes por inteligencia?

Es la capacidad de comprender algo, una consigna por ejemplo, y poder resolver lo que se plantea. Hay algunos niños que la tienen más desarrollada y otros a quienes les cuesta un poco.

¿A quién consideras un alumno inteligente?

Es aquel que puede resolver los problemas que se le planteen. No importa cómo lleguen, sino que lleguen a los contenidos o propósitos escolares. También depende de la madurez, cada uno tiene sus tiempos.

Escuela B

- **Docente 1**

¿Qué entiendes por inteligencia?

Es resolver situaciones cotidianas, que abarquen cualquier tipo de inteligencia, ya sea cognitiva, emocional, etc. Es la capacidad para resolver una situación problemática.

¿A quién consideras un alumno inteligente?

Es el que puede resolver cualquier situación, aplicando lo que sabe. Hay diferentes tipos de potencial, cada uno es diferente y se destaca en distintas áreas.

- **Docente 2**

¿Qué entiendes por inteligencia?

Es la capacidad de comprender y expresar lo que entendiste. Para esto el chico tiene que tener todas las capacidades necesarias para aprender.

¿A quién consideras un alumno inteligente?

Todos son inteligentes de una u otra forma, pero que van a llegar a los objetivos propuestos por la escuela, van a llegar.

Escuela C

- **Docente 1**

¿Qué entiendes por inteligencia?

Es ir más rápido intelectualmente. Son chicos más rápidos con respecto a su edad, que aprenden a leer a los 5 años, por ejemplo. Aquellos que responden más rápido.

¿A quién consideras un alumno inteligente?

Es un niño que tiene mucha fluidez de vocabulario, amplio conocimiento tecnológico, que va más rápido que los demás, que razona situaciones problemáticas simples y complejas mentalmente. Son también niños curiosos, interesados en cosas mas elevadas con respecto a su edad (preguntón), que poseen mucha creatividad, que vive preguntando para aprender mas, se explaya y trata de demostrar todo lo que sabe. Son niños que responden con término mas elevados para su edad.

9. BIBLIOGRAFIA

- **Abate Daga, M.** (2007) Documento de Cátedra Psicología Evolutiva. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.
  Disponible en: http://es.scribd.com/doc/3495223/INTELIGENCIA-PiagetGardnerGoleman
- **Agrupación Cultural "El andén de la duermevela"** (2011) Material de Lectura para el Curso/taller: *Formación de facilitadores lúdicos*. Fundación BICA. Paraná. Entre Ríos.Argentina.
- **Amstrong, T.** (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula.*Ed. Manantial. Buenos Aires. Argentina.
- **Ander-Egg, E.** (2006) *Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples*. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina.
- **Arias Laskmana Sumano** (2004) Entrevista a la diputada Laura Elena Martínez Rivera, realizada en Canal del Congreso. México. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/d_gvulnerables.htm
- **Armas, Teresa (2009-**2010). *Investigación sobre aspectos psicológicos que influyen en el fracaso escolar de niños de contexto crítico*. Universidad de la República, Facultad de Psicología, Estudiantes de cuarto ciclo. Uruguay.
- **Busso, D.** (2001) *Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del S XXI* Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Chile.
  Disponible en: http://www.cepal.cl/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf.
- **Burgos Ortiz** (2011) Investigación Cualitativa. Miradas desde el Trabajo Social Ed. Espacio, Buenos Aires. Argentina.
- Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.
- **Cardona, A.** (2003) *La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo.* Centro de estudios sobre desastres y riesgos. Universidad de los Andes. Colombia.

Disponible en:
http://www.desenredando.org/public/articulos/2003/rmhcvr/rmhcvr_may-08-2003.pdf

- **Coll, Palacios y Marchessi** (2005) *Desarrollo psicológico y educación* Ed. Alianza Editorial. España.
- Consejo General de Educación Entre Ríos (2011) Diseños Curriculares. Argentina.
- **Devalle de Rendo, A y cols.** (2006) *Una escuela en y para la diversidad.* Aique. Argentina.
- Dirección General de Coordinación Operativa y Capacitación de la Secretaría de la Mujer Niñez, Adolescencia y Familia. Gobierno de la Ciudad de Córdoba (2009). *La situación de vulnerabilidad social de la infancia y la adolescencia. Modos de Intervención.* Argentina.
  Disponible en:
  http://senaf.cba.gov.ar/wp-content/uploads/Material-de-apoyo-para-capacitacion-docente-la-vulnerabilidad-social-de-la-infancia-y-la-adolescencia.pdf [fecha de consulta: 29 de junio de 2013].
- **Fernandez, A.** (2010) *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- **Gardner, H.** (1983) *Estructuras de la mente* Ed. Fondo de Cultura Económica. España.
- **Gardner, H.** (1987) *La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura, México.
- **Gardner, H.** (1995) *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la práctica.* Ed. Paidós Ibérica. Barcelona. España.
- **Golovanevsky, L**. (2007) Tesis Doctoral: *Vulnerabilidad y Transmisión Intergeneracional de la Pobreza. Un abordaje cuantitativo para Argentina en el S XXI.* UBA. Facultad de Ciencias Económicas. Buenos Aires. Argentina.
  Disponible en:
  http://www.econ.uba.ar/www/servicios/Biblioteca/bibliotecadigital/bd/tesis_doc/golovanevsky.pdf

- **Grajales Tevni** (1999) Trabajo de investigación*: Inteligencia Emocional Entre Maestros De Secundaria de la Ciudad de Monterrey.* Universidad de Montemorelos. México.
- Disponible en**:** http://tgrajales.net/intelimaestros.htm
- **Hargreaves, A.** (2003) *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento* Ed. Octaedro.Barcelona. España.
- **Jorge, Miguel Luis Martín** (2007) Tesis Doctoral: *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la Inteligencia y la Razón.* Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. España.
  Disponible en:
  http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/1685391x.pdf
- **Mingo, Graciela y cols.** (2006) *Pobreza urbana: discursos y sujetos*. Espacio Editorial. Buenos Aires. Argentina.
- Ministerio De Educación de la Nación Argentina (2006) *Ley Nacional de Educación Nº 26.206*. Buenos Aires.
- **Monteros, J.M.** (2009) *Génesis de la Teoría de las Inteligencias Múltiples.* en: Revista Iberoamericana de Educación, 39 (1) 1-3.Ecuador.
- Morín, E. (1994) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Ed. Gedisa. España.
- **Observatorio de la Deuda Social Argentina** (2007) *Barómetro de la Deuda Social de la Infancia.* Universidad Católica Argentina.
  Disponible en:
  http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/argentina-2007-condiciones-ninez-adolescencia.pdf [Fecha de consulta: 8 de febrero de 2013]).
- **Observatorio de la Deuda Social Argentina** (2007 – 2010 - 2013) *Barómetro de la Deuda Social de la Infancia.* Universidad Católica Argentina, documentos disponibles en:

  http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/ODSA_BDSA_2013.pdf
  http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Boletin_inclusion_educativa_ODSA.pdf
  http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Boletin_UCA_ODSI_Arcor.pdf
  http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Bolet-n_Infancia.pdf

http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/BOLET-N_N-_1_-_2010.pdf
http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/BOLET-N_N-_3_-_2010.pdf
http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/argentina-2007-condiciones-vida-ninez.pdf
http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/argentina-2007-condiciones-ninez-adolescencia.pdf [Fecha de consulta: 8 de febrero de 2013]).

- **Paín, S.** (2010) Diagnóstico y Tratamiento de los problemas de aprendizaje.Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- **Pizarro, R.** (2001) *La vulnerabilidad social y sus desafíos. Una mirada desde América Latina.* División de Estadística y Proyecciones Económicas. CEPAL. Chile.
  Disponible en:
  http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/6553/lcl1490e.pdf
- **Rosetti-Ferreyra y Amaral-Costa** (2012) *Construcción de vínculos afectivos en contextos adversos de desarrollo: Importancia y polémicas.* Scripta Nova (Revista electrónica de geografía y ciencias sociales). Universidad de Barcelona.Vol. XVI, núm. 395 (2). Universidad de Barcelona. España.
  Disponible en:
  http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-2.htm#_edn5
- **Salmerón, P**. (2002) *Evolución sobre los conceptos de inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la Orientación Educativa.* Educación XXI, (5) 97-21.
- **Salvia, A**. (dir.) (2008) *Argentina 2007: condiciones de vida de la niñez y adolescencia. B*oletín nº 1. Argentina.
- **Samaja, J.** (1996) *Elementos para una Tópica de las Inferencias racionales (Sobre el lugar de la abducción y la analogía en la creación cognitiva)* Artículo escrito para las Segundas Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias, Universidad Nacional de Luján. Argentina.
- **Samaja, J.** (1996) *Muestras y representatividad en vigilancia epidemiologica mediante sitios centinelas* (artículo). *Cad*. Saúde Públ., Rio de Janeiro. Argentina.
- **Samaja, J.** (2004) *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la Investigación Científica*. Eudeba. Buenos Aires. Argentina.

- **Schlemenson, S**. (2006) *El diagnóstico psicopedagógico*. *Niños que no aprenden*. Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- **Scribano, A.** (2008) *El proceso de Investigación Social cualitativo*, Prometeo Libros, Buenos Aires. Argentina.
- **Sen, A.** (2000) *Desarrollo y Libertad.* Editorial Planeta. Buenos Aires. Argentina.
- **Tiburcio Solís, S.** Tesis sobre *"Teoría de la Probabilidad en la Composición Musical Contemporánea."* Universidad Autónoma de Puebla. Escuela de Artes. Año desconocido. México.
- **Teriggi, F.** (2009) *Segmentación urbana y educación en América Latina*. Madrid. Ed. Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura. Argentina.
- **Tonucci F.** (1993) *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después.* Editorial Graó, Barcelona. España.
- **Tonucci, F**. (2008) *La maquinaria escolar*. Editorial Centro de Documentación Crítica. Madrid. España.
- **Tonucci, F**. Citas de encuentros Nacionales y Conferencias. Disponible en: http://www.apfrato.com/Inicio.html. [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2013])
- **Wertsch J. V.** (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Ed. Paidós. Barcelona. España.