

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE PRIMERO DE PRIMARIA

MARÍA GUADALUPE SERRANO SORIANO

LAURA VIOLETA ALONSO SALAZAR

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

TEMÁTICA GENERAL: APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

RESUMEN

Algunos autores proponen el modelo de las inteligencias múltiples como herramienta para favorecer el aprendizaje y mejorar el rendimiento académico. Esta investigación corresponde a un diagnóstico, el objetivo fue identificar los tipos de inteligencia de cada alumno y su nivel de rendimiento académico para explorar la relación de estas variables. Participaron 28 alumnos de primer grado de primaria de una escuela pública. Método: mixto, exploratorio secuencial con finalidad derivativa. Instrumentos: Test de Aptitudes en educación infantil Cuestionario de Inteligencias Múltiples para padres entrevistas y observaciones en clases. Resultados: los alumnos con inteligencia dominante verbal-lingüística desarrollaron alto rendimiento académico, mientras que los alumnos con debilidad en esta área desarrollaron bajo rendimiento académico. Se concluye que el sistema de enseñanza tradicional es favorable para alumnos con inteligencia dominante verbal-lingüística por lo que es necesario incluir a las demás inteligencias.

Palabras claves: Estudiantes- Inteligencias Múltiples- Rendimiento Académico

Introducción

México ha buscado mejorar la calidad de la educación, como alternativa, a estas mejoras se encuentra el enfoque de Competencias donde el objetivo es que los alumnos trasladen lo aprendido en clase, a la vida diaria, por ello, los reactivos de las evaluaciones nacionales e internacionales consisten en problemas y situaciones para resolver (Frade, 2009). México ocupa el primer lugar en las estrategias de memorización en la evaluación de PISA, sin embargo, los estudiantes tienen dificultades

para aplicar lo que aprendieron en clases, y es que, en la práctica educativa en México, aún predomina el método tradicional (Frade, 2009).

Perkins (1995) señala que el conocimiento tradicional se caracteriza por ser inerte (se sabe en contenido, pero no cómo se usa), ingenuo (cuando se modifica a otro contexto ya no se puede usar), con omisiones (es conocimiento parcial) y ritual (generalmente es mecanicista). Guevara y Macotela también hablan de la enseñanza tradicional "el profesor expone y los alumnos reciben totalmente la información" (2005, p. 137). Estas autoras abordan la falta de congruencia en los programas de primer grado, sobre todo en español, se sabe que los alumnos tienen dos años para aprender a leer y a escribir, pero los últimos bloques de currículum abarcan contenidos ya muy complejos (Guevara y Macotela, 2005).

De acuerdo con Piaget los niños de estas edades, desarrollan el pensamiento lógico pero aún se limitan a situaciones del aquí y el ahora, Papalia y Feldman (2012) explican que el cambio del pensamiento rígido al flexible y lógico "depende tanto del desarrollo neurológico como de la experiencia de adaptación al ambiente"; mencionan un estudio realizado por Shayer, Ginsburg y Coe (2007), sus resultados muestran que hay una desventaja considerable del desempeño cognitivo de niños actuales en comparación con niños de hace 30 años, sugieren que se debe al énfasis con que se busca que los estudiantes actuales aprendan las materias básicas (lectoescritura y aritmética) pero dejan de lado la práctica.

La evaluación del rendimiento académico de los alumnos por varios años se había centrado en pruebas estandarizadas (Bravo y Fernández, 2000) e incluso varios autores (Berger, Álamos, Milicic, y Alcalay, 2014; López, Hederich-Martínez y Camargo, 2012) definen al rendimiento académico como el promedio de calificaciones de los alumnos durante un tiempo determinado, actualmente autores como González-Pineda (2003) y Sánchez y Andrade (2014) coinciden en que influyen en el rendimiento aspectos internos (cognición y motivación del alumno) como externos (ambiente social, la escuela y la metodología del docente).

Un enfoque que incluye estos aspectos, es el de las inteligencias múltiples, García (2012) propone las secuencias didácticas que vinculan el enfoque de las competencias propuesto por Delors (1996) y la teoría de las IM de Gardner (2005) como un nuevo modelo educativo "con la finalidad de potenciar la capacidad de aprender a pensar por parte del educando, de manera que éste pueda responder a las demandas de su entorno".

García (2012) explica que se requiere un modelo que propicie el desarrollo de habilidades y destrezas de cada individuo en la interacción social, esto ya lo propone el enfoque de Competencias, sin embargo puede ser enriquecido por el modelo de las Inteligencias Múltiples, ya que desde esta perspectiva los contenidos curriculares se pueden abordar e interpretar de distintas maneras por los alumnos, propicia que ellos mismos construyan, que sean conscientes de sus propia manera de aprender (Armstrong, 2006).

Se propone conjuntar los enfoques: el de competencias, con el de inteligencias múltiples. Por ello se realizó un diagnóstico para explorar el nivel de rendimiento académico y las inteligencias dominantes y débiles de alumnos de primer grado de primaria ya que inician su formación. Para este estudio, el rendimiento académico se define como el grado de conocimientos que posee un estudiante de acuerdo a un perfil deseado y establecido en una institución educativa (Gutiérrez y Montañez, 2012).

Con respecto a las inteligencias múltiples, Gardner (2005) define a la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”, explica que son 8: intrapersonal, interpersonal, musical, naturalista, verbal-lingüística, visual-espacial, lógico-matemática y corporal-cinestésica; cada persona las desarrolla en mayor o menor medida por lo que todas las personas son inteligentes, pero en diferentes áreas.

Método

Se utilizó una metodología mixta de diseño exploratorio secuencial con finalidad derivativa (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), es decir, se recolectaron datos cualitativos y a partir de estos se decidió qué instrumentos cuantitativos emplear. Los datos cualitativos se obtuvieron a través de entrevistas y observaciones de la escuela y el aula que se realizaron durante dos días a la semana durante 3 meses.

Participantes

Los participantes fueron elegidos por oportunidad: 28 alumnos de primer grado de primaria de una escuela pública, ubicada en una zona urbano-marginada de la capital del estado. Comprenden edades de 5 a 7 años de nivel económico medio y medio-bajo.

Instrumentos

Se realizaron entrevistas con la profesora del grupo para saber de la metodología de enseñanza y su perspectiva de los alumnos; también se realizaron observaciones durante 2 días a la semana por 3 meses en clases de español, matemáticas, exploración de la naturaleza y educación física. También se revisó el examen diagnóstico de primer grado y a partir de estos datos se decidió aplicar los siguientes instrumentos:

Examen Diagnóstico de Primer grado de Educación Primaria (Montenegro, 2015).

Esta prueba está diseñada para establecer un diagnóstico de las habilidades con las que los niños ingresan a primer grado de primaria. Está constituida 50 reactivos divididos en cuatro áreas: Pensamiento matemático; Habilidades y nociones básicas (ubicación espacial, discriminación visual y coordinación motriz); exploración de la naturaleza y, lenguaje y comunicación. La forma de calificar,

fue asignar puntuaciones de 0, 1 o 2 de acuerdo a la respuesta: incorrectamente, algunos correctos o todos correctos respectivamente, de manera que la puntuación máxima fuera 100.

Test de Aptitudes en educación infantil (AEI) (De la Cruz, 2003).

Esta prueba (AEI) se aplicó para triangular datos respecto al rendimiento de los alumnos participantes. Se aplicó de manera grupal mediante instrucciones orales. Contiene cinco escalas: verbal, cuantitativa, orientación espacial, memoria y visomotricidad. La forma de calificar fue específica para cada subprueba, de acuerdo al protocolo; la suma de las puntuaciones de las escalas verbal, orientación espacial, memoria auditiva y visomotricidad conforman la madurez lectoescritora. La puntuación máxima de la prueba total es 101, mientras que la de madurez lectoescritora es 81. El test está diseñado como herramienta para establecer un diagnóstico de las aptitudes con las que cuenta un estudiante. Tiene confiabilidad satisfactoria (.90)

Cuestionario de Inteligencias Múltiples para padres (IM) (Prieto & Ferrándiz, 2001).

El objetivo del cuestionario fue determinar el tipo de inteligencia dominante del niño o niña, así como su inteligencia más débil. Está formado por 10 preguntas: 4 cerradas, donde los padres deben seleccionar dos áreas en las que su hijo destaque por su habilidad y otras dos en las que tenga dificultades; además deben explicar sus elecciones con ejemplos. Las demás son preguntas abiertas acerca de los intereses su hijo o hija, así como sus dificultades y áreas de oportunidad a mejorar. Los datos del cuestionario se complementan con las observaciones para determinar su tipo de inteligencia dominante, así como su inteligencia menos desarrollada.

Procedimiento

Se realizó la gestión en la Institución escolar, se explicaron los objetivos del estudio y el procedimiento, se entregó la carta de consentimiento informado y se confirmó la participación voluntaria de la institución, por la directora y la profesora del grupo. Las entrevistas y las observaciones fueron registradas en el diario de campo con guías de observación en el aula y guías de observación en clase (basado en Bassedas et.al. 2010).

El procesamiento de los datos cuantitativos (Puntuaciones del Test AEI, Examen Diagnóstico y frecuencias del Cuestionario de IM) se llevó a cabo en el programa estadístico SPSS versión 19 y Microsoft Office Excel 2010.

Desarrollo

Respecto al rendimiento académico de los alumnos resultaron similares las puntuaciones del Examen Diagnóstico y del Test de Aptitudes en educación infantil. En el Examen Diagnóstico, el máximo fue 89, la media 68.4 y la mínima 33; en el Test AEI el máximo fue 86, la media 65 y el mínimo

36. Las áreas más débiles en el examen diagnóstico fueron habilidades y nociones básicas y exploración de la naturaleza; el área con más puntajes altos fue pensamiento matemático y lenguaje y comunicación. A su vez, en el Test AEI, las áreas bajas fueron orientación espacial y memoria auditiva; las puntuaciones altas visomotricidad, cuantitativa y verbal.

Las inteligencias dominantes en el grupo fueron variadas: el 28.5 % de los alumnos obtuvo como tipo de inteligencia dominante la interpersonal, el 25% lógico-matemática, 17.8% verbal-lingüística, 10.7% visual-espacial, 7.1% intrapersonal, 3.5% musical y el mismo porcentaje en la inteligencia corporal-cinestésica.

Posteriormente se clasificó a los alumnos en rendimiento académico bajo y rendimiento académico bajo de acuerdo a la puntuación global del Test AEI, los puntos de corte fueron las puntuaciones del percentil 33 hacia abajo: rendimiento académico bajo, mientras que las puntuaciones del percentil 66 al 100: rendimiento académico alto. Después se compararon los grupos de acuerdo a sus inteligencias dominantes y sus inteligencias menos desarrolladas.

La mayoría de los alumnos (34%) con alto rendimiento académico tiene como tipo dominante la inteligencia verbal-lingüística, a su vez, gran parte de los participantes (34%) con rendimiento académico bajo tienen este tipo de inteligencia como la menos desarrollada (Ver Figura 1 y 2).

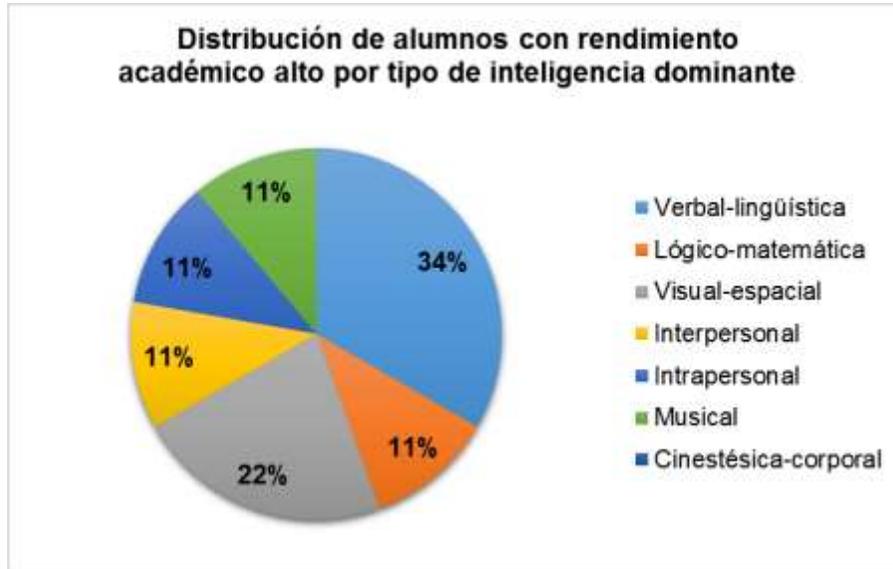


Figura 1. Distribución de alumnos con rendimiento académico alto por inteligencia dominante.

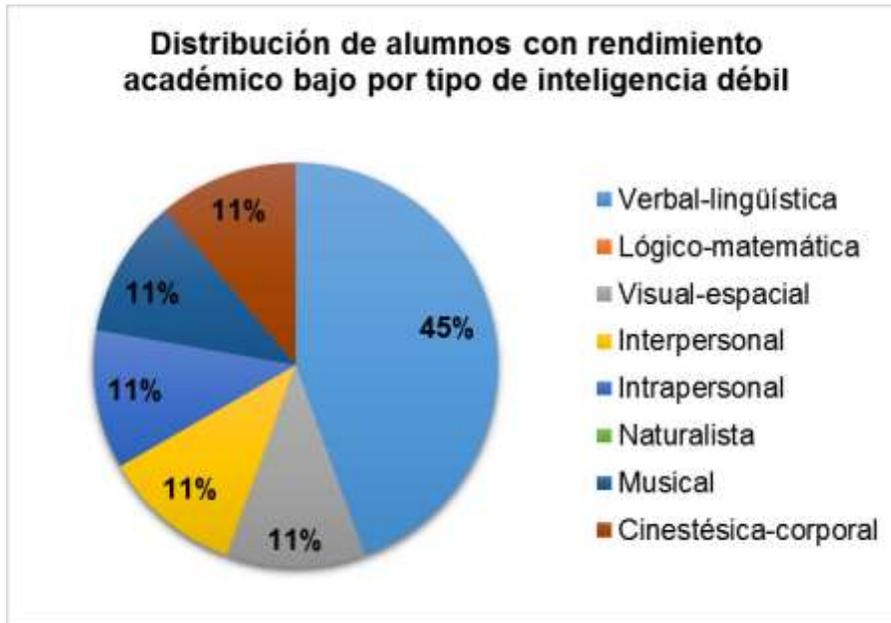


Figura 2. Distribución de alumnos con rendimiento académico bajo por inteligencia débil.

Los alumnos se encuentran distribuidos en siete de las ocho inteligencias, como resultado, las frecuencias son reducidas en cada tipo de inteligencia; sin embargo, los resultados descriptivos indican que los alumnos con inteligencia dominante verbal-lingüística tienden a tener un rendimiento alto, mientras que los alumnos con debilidad en este tipo de inteligencia presentan un rendimiento bajo.

Conclusiones

El enfoque pedagógico se ha centrado por muchos años en la transmisión de conocimientos y ha dejado de lado la importancia de cómo los alumnos abordan los contenidos, es decir, cómo aprenden a pensar; en la actualidad, el sistema y los propios alumnos exigen que se incluyan sus particularidades a la vez que se desarrollan en la interacción social (García, 2012).

Los resultados muestran que existe una gran variedad de capacidades en este grupo de alumnos. Sin embargo, tal como se constató en el grupo participante, aún predomina el método de enseñanza tradicional y favorece a los alumnos con inteligencia verbal-lingüística mientras que prodiga el potencial de los alumnos que dominan otras capacidades.

Se requiere de un método que aproveche los recursos con los que cuentan, así como estrategias que les apoyen para afrontar las exigencias de la sociedad actual. Todos los seres humanos son diferentes, cada persona siente, piensa y se relaciona con el otro de manera diferente. Lo mismo ocurre con aprendizaje, cada individuo aprende de manera distinta. Se coincide con Sánchez y Andrade (2014) al cuestionar por qué homogeneizar a los alumnos.

La tarea de la educación es favorecer condiciones para que el alumno aproveche sus recursos para un desarrollo pleno, es decir, “la educación tiene como propósito lograr lo mejor de las personas” (Tirado et. al., 2010 p. 63), de manera que se deben valorar las distintas capacidades con las que cuenta un individuo, por ello la necesidad de diseñar un programa que incluya todos estos aspectos.

El plan de estudios actual (Secretaría de Educación Pública, 2011) de educación básica establece que el docente debe realizar su planeación didáctica de acuerdo a las características particulares del grupo de alumnos de manera que favorezca el aprendizaje, para ello debe realizar las adecuaciones necesarias en sus prácticas de enseñanza con el fin de que los alumnos logren los aprendizajes esperados, así como realizar el seguimiento y la evaluación de dichos aprendizajes.

Así, se propone el diseño de una intervención basada en el enfoque de las inteligencias múltiples que retoma contenidos transversales presentes en el currículum oficial de educación básica para apoyar el desarrollo de los alumnos. El reto del docente está en diseñar las estrategias también para la evaluación del proceso de aprendizaje de cada alumno que le sea útil en el momento y en el futuro (García, 2012).

Referencias

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona, España: Paidós.
- Bassedas, E., Huguet, T., Oliván, M., Marrodán, M., Planas, M., Vilella, M., Rossell, M., Seguer, M. y Salvador, C. (2010). *Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico*. Barcelona, España: Paidós.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp
- Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2), 95-99.
- De la Cruz, M. (2003). *Aptitudes en Educación Infantil*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana-UNESCO.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, D. F.: Inteligencia educativa.
- García, J. (2012). Las secuencias didácticas como área de encuentro entre las inteligencias múltiples y las competencias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-31. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10284/18156>

- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- González-Pineda, J. (2003). El rendimiento escolar: Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (9), 247-258. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6952/RGP_9-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito*. México, D. F.: Editorial Pax México.
- Gutiérrez, S., y Montañez, G. (2012). Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento escolar y la influencia de factores socioculturales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9, 1-21.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México, D.F.: McGraw-Hill.
- López, O., Hederich-Martínez, C. y Camargo, A. (2012). Logro en Matemáticas, autorregulación del aprendizaje y estilo cognitivo. *Suma Psicológica*, 19(2), 39-50. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n2/v19n2a03.pdf>
- Montenegro (2015). *Examen Diagnóstico de Primer Grado de Primaria. Evidencias de aprendizaje*. México: Ediciones Montenegro.
- Papalia, D. y Feldman, R. (2012). *Desarrollo humano*. Bogotá. Colombia: McGraw-Hill.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Prieto, M. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga, España: Aljibe.
- Sánchez, L. y Andrade, R. (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje: diagnóstico y estrategias para su potenciación*. México, D. F.: Alfaomega.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado*. México, D. F.: SEP.
- Tirado, F., Martínez, M. A., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A., & Díaz Barriga, F. (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: Mc Graw Hill.