Fotografía: Maya Corredor©

pp. 128-147

Recibido: 01 | 06 | 2016

Evaluado: 04 | 12 | 2018

Cómo citar este artículo: Peña-Rodríguez, M.A. (2018). Las inteligencias múltiples y su desarrollo en tres contextos de educación inicial. *Revista Aletheia*, 10(1), 128-147.

Las inteligencias múltiples y su desarrollo en tres contextos de educación inicial

Multiple Intelligences and its Development in Three Early Education Contexts

Inteligências múltiplas e seu desenvolvimento em três contextos do Ensino Básico

Miguel Ángel Peña-Rodríguez*

* Magister en Educación con énfasis en estrategias didácticas del Instituto Tecnológico de Monterrey, especialista en desarrollo humano con énfasis en creatividad y procesos afectivos, máster en Gestión y producción contenidos E-Learning Universidad Carlos III, becario del Instituto Golda Mair en Israel en estrategias para la Primera Infancia, con amplia trayectoria en la formación de maestros, maestras y estudiantes de diferentes áreas del conocimiento. Docente universitario e investigador.. Correo electrónico: migueldo48@yahoo.com

Resumen

En el presente artículo se comparan las estrategias didácticas que maestros y maestras de tres contextos colombianos han desarrollado para favorecer las inteligencias múltiples de los niños y las niñas de cuatro a cinco años de edad. El estudio se llevó a cabo en tres Centros de Desarrollo Infantil ubicados en ámbitos variados: uno rural, uno indígena y otro urbano. Se empleó un método cualitativo con diseño fenomenológico basado en la aplicación de entrevistas semiestructuradas, técnicas de observación y análisis de la planeación pedagógica, con el propósito de comprender cómo se conciben las inteligencias en cada entorno, las estrategias didácticas que aplican los maestros, las inteligencias que se favorecen de acuerdo con las características socioculturales y los objetivos de formación. Los resultados indican que las inteligencias están asociadas directamente con las condiciones sociales y culturales de las comunidades, de tal modo que desde los primeros años se fomentan en las aulas ciertos aprendizajes y se restringen otros. Esta perspectiva permite reflexionar y plantear estrategias y procesos de formación más integrales, que consideren no solo las necesidades y expectativas locales, sino que también preparen para un mundo en constante transformación y doten a la educación inicial de mayor diversidad.

Abstract

In this article we compare the teaching strategies that teachers from three Colombian contexts have developed to promote multiple intelligences in four to five years old children. The study was conducted in three child development centers located in three areas: one peasant, one indigenous and one urban. A qualitative method with phenomenological design based on the application of semi-structured interviews, observation techniques and analysis of educational planning was applied to understand how the intelligences in each environment are conceived, and also to understand the teaching strategies applied by teachers, the intelligences that are favored according to the socio-cultural characteristics and training objectives. The results indicate that intelligences are associated directly with the social and cultural conditions of communities, so that from the earliest years some of them are fostered in classrooms and others are restricted. This perspective allows us to reflect, strategize and pose more comprehensive training processes that consider not only local needs and expectations but also prepare for a world in constant transformation and equip early childhood education with more diversity.

Resumo

Neste artigo comparamos as estratégias didáticas que professores e professoras de três contextos colombianos desenvolveram para favorecer as inteligências múltiplas de crianças entre quatro e cinco anos de idade. O estudo foi realizado em três Centros de Desenvolvimento Infantil localizados em diferentes áreas: uma rural, uma indígena e uma urbana. Utilizamos um método qualitativo com configuração fenomenológica baseado na aplicação de entrevistas semiestruturadas, técnicas de observação e análise do planejamento educacional, a fim de entender como as inteligências em cada ambiente são concebidas, as estratégias didáticas aplicadas pelos professores, as inteligências favorecidas de acordo com as características socioculturais e objetivos de formação. Os resultados indicam que as inteligências estão diretamente associadas às condições sociais e culturais das comunidades, de forma que desde os primeiros anos algumas aprendizagens são fomentadas nas salas de aula e outras são restritas. Essa perspectiva nos permite refletir e propor estratégias e processos de formação mais abrangentes que considerem não apenas as necessidades e expectativas locais, mas também preparem as crianças para um mundo em constante transformação e proporcionem uma educação inicial com maior diversidade.

Palabras clave

Educación multicultural; primera infancia; inteligencia; métodos educativos; contexto educativo. .

Keywords

Multicultural education; early childhood; intelligence; educational methods; educational context

Palavras chave

Educação multicultural; primeira infância; inteligência; métodos educacionais; contexto educacional.

Introducción

La Política Pública para la primera Infancia del año 2006 así como la ley 1804 de 2016, plantean varios retos que impactarían el posterior desarrollo de los programas educativos dirigidos a los niños y niñas menores de cinco años en Colombia. Entre otras cosas, se reconocería la imperante necesidad de mejorar la cualificación de los agentes educativos, de tal manera que ajustaran sus propuestas didácticas a los descubrimientos pedagógicos y a los requerimientos de los diferentes contextos del país. Bajo esta lógica, se busca la creación de iniciativas que atiendan desde la perspectiva de derechos y de la inclusión las diferencias que se conjugan en los diversos espacios donde se lleva a cabo la educación inicial. Ello implica el reconocimiento de los ritmos, estilos, capacidades, temores e iniciativas de los niños y las niñas, así como la ejecución de estrategias en las que se promueva el fortalecimiento de la identidad cultural de las comunidades.

Se plantea entonces como fundamental orientar la formación hacia la garantía de los derechos de los niños, la implementación de estrategias propias de la primera infancia, entre las que se destacan el arte, el juego, la exploración del medio y la literatura, el valor de vincular a las familias de forma más estrecha y participativa en los procesos educativos, la planeación de actividades que no lleven a los niños y niñas a la escolarización y el reconocimiento de estos como seres dotados de habilidades y destrezas que les permiten conocer y comprender el mundo.

El consenso representó un gran avance y mostró la necesidad de consolidar estudios comparativos conducentes al reconocimiento de las prácticas educativas en diferentes contextos.

A partir de la idea anterior surge el presente estudio, en el que se analizan tres contextos: campesino, indígena y urbano. Se reconocen las estrategias didácticas que los docentes aplican en la educación inicial y cómo favorecen ciertos tipos de inteligencia, con el fin de comprender las diferencias y reconocer las relaciones entre los propósitos formativos y las características socio-culturales.

El análisis se lleva a cabo en tres Centros de Desarrollo Infantil. El primero de ellos, ubicado en el departamento de Cundinamarca, dentro de una zona de tradición agropecuaria y campesina, enclavada en la cordillera oriental, caracterizada por la realización de actividades de cría de ganado y cultivos de pan coger. El segundo es un centro indígena localizado en el departamento del Chocó, en el que son atendidos menores de seis años de la comunidad Emberá. El tercero de los centros está situado al sur de la capital del país, en un área que surgió como parte de la apropiación de algunos habitantes sobre terrenos, otrora baldíos.

Cabe agregar que este estudio surge con el objetivo de comprender las diferencias que surgen en las estrategias didácticas que maestros y maestras de tres contextos colombianos han desarrollado para favorecer las inteligencias múltiples de los niños y niñas de cuatro a cinco años de edad. Para ello se emplean técnicas cualitativas, principalmente entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

Exploración teórica sobre las inteligencias

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1995) sustenta que existen diversas habilidades para dar solución a problemas que ocurren en entornos culturales específicos, a las que denomina inteligencias. En su ramillete se encuentran: la musical, cinética corporal, lógica matemática, lingüística, espacial, natural, interpersonal e intra personal. Las inteligencias se caracterizan porque pueden ser relativamente independientes en un grado significativo una de la otra, se requiere de su interrelación para que puedan emplearse eficazmente en el desempeño de roles culturales y su combinación particular provoca que los individuos desarrollen procesos vocacionales específicos.

Esta teoría, rompe la idea de la medición de "una única inteligencia" que, por lo general, se asociaba con los procesos lógico-matemáticos y comunicativo-expresivos y que caracterizó las posturas norteamericanas a partir de los años 60. Para el caso de la educación inicial, este reduccionismo deja a un lado lenguajes propios de la infancia, que se manifiestan a través de la corporalidad, la imaginación, la expresión artística, entre otros.

Así mismo, es importante resaltar que las inteligencias no solo corresponden a habilidades para realizar tareas específicas, también tienen que ver con temas de interés y motivaciones que, para el caso de la Primera Infancia, se orientan fundamentalmente a las condiciones sociales y culturales que viven los niños y las niñas en cada una de sus comunidades. La utilización de diversas motivaciones que tienen que ver con la naturaleza, el cuerpo como herramienta de comunicación de emociones y sentimientos, las relaciones interpersonales, entre muchas otras, permiten distinguir el valor de explorar diferentes escenarios, temáticas y alternativas de formación.

Complementaria a la teoría de Gardner surge la propuesta de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995). Para este autor las emociones son tanto o más importantes que la cognición a la hora de tomar decisiones, reconociendo que los impulsos y las pasiones en ocasiones aplastan el papel de la razón. Es tanta su influencia que preparan al cuerpo para reaccionar de formas particulares, es así como son diferenciables los cambios físicos de la ira si se comparan con los de la sorpresa o el miedo.

Para Goleman, se pueden diferenciar dos tipos de mentes: una que piensa y otra que siente, asociada con la inteligencia emocional. Esta última se caracteriza por la presencia de habilidades como: la capacidad para motivarse y persistir ante las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, controlar las emociones, llevarse adecuadamente con los demás, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad para pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas (Goleman, 1995).

Este tipo de habilidades pueden ser desarrolladas y mejoradas por los niños y niñas, siempre y cuando los maestros dediquen tiempo y propongan mecanismos adecuados para su exploración y fundamentación. Esta afirmación también permite comprender que el trabajo educativo no puede reducirse al éxito académico, sino más bien, enfocarse a que los niños, niñas, jóvenes y adultos puedan hacer frente a los retos que impone la vida.

Algunas bondades del fortalecimiento de las aptitudes emocionales son: Conocer los propios sentimientos y enfrentarse eficazmente a los sentimientos de los demás, dominar los hábitos mentales y hacerlos productivos, encaminar adecuadamente el uso de los talentos personales, generar satisfacción y promover el auto conocimiento, que es esencialmente el objetivo de la inteligencia emocional.

Pero no fue este el único aporte de las investigaciones que controvertían el tradicional modelo de la mente circunscrita a la medición del coeficiente intelectual. A este grupo también corresponden los trabajos de Sternberg (1997), quien promueve la existencia de una triada compuesta por tres tipos de inteligencia: La analítica, la creativa y la práctica.

La inteligencia analítica se relaciona con el desarrollo de habilidades para evaluar ideas, definir, comprender y resolver problemas, descubrir errores en la solución que permitan mejorar la toma de decisiones y reconocer algunos riesgos de pensar de tal o cual manera. De otro lado, la inteligencia creativa implica que los individuos son capaces de ir más allá de lo que se espera, descubren conexiones e información que otros no identifican, solucionan problemas de manera singular recurriendo a esquemas inexplorados por otros, asumen retos, plantean perspectivas innovadoras, re-crean los problemas y trascienden los parámetros establecidos.

En tercer lugar, se encuentra la inteligencia práctica, evidente en la fácil adaptación al medio, en la posibilidad de plasmar los pensamientos en acciones concretas y comprender el funcionamiento de las cosas. Hasta aquí es valioso mencionar que los tres estudios mencionados sobre las inteligencias buscan romper la tradicional forma de evaluar a los individuos a través de los test de Cociente Intelectual, replantear el papel de la escuela como el escenario propicio para afianzar la individualidad, los talentos y la imagen de sí mismo; la búsqueda de nuevas posibilidades de ver el funcionamiento cognitivo y sobretodo resaltar el papel central que tiene el sujeto en sus propios procesos de aprendizaje.

Exploración teórica relacionada con las estrategias de enseñanza

Las estrategias didácticas suponen "un plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes" (Tobón, 2010, pág. 246), se caractericen por ser conscientes, reflexivas y adecuadas a las características del desarrollo de la niñez. En el caso de la primera infancia, la selección de las estrategias y experiencias se hace con base en los intereses de los niños, y sobre todo, se sustentan en aquellos aspectos del entorno que revisten significado profundo, llaman la atención y mantienen constante la motivación, la que se encuentra vinculada con la construcción de un espacio físico que evoca situaciones satisfactorias y positivas, a la vez que integra el mundo de la vida con el ambiente del aula. Se trataría de minimizar el riesgo que la escuela se convierta en un cúmulo de "contextos empobrecedores" (Zabalza, 2006) y se traslade hacia la generación de ambientes ricos y facilitadores.

La construcción de espacios provocadores implica la ejecución de estrategias que promuevan el involucramiento emocional entre los participantes del acto de formación, el

uso de expectativas, gustos e intereses para motivar a los niños y las niñas, la posibilidad de intercambiar roles y de identificarse con rasgos personales que no son los propios (Galván, 2006) la realización de ejercicios de relajación, la transferencia de información a situaciones cotidianas, el uso de estímulos auditivos, visuales y sensoriales variados, así como el uso de mensajes apropiados que fortalezcan la autoimagen y en general el desarrollo progresivo de la autonomía infantil.

Dentro de las estrategias de Educación Inicial en los que se abordan algunos de los puntos mencionados, se encuentra el trabajo por proyectos. En estos se articulan estrategias relacionadas con la motivación de los niños y las niñas, el desarrollo de las inteligencias múltiples, la interacción con la comunidad, los adultos y otros niños, y la comprensión de fenómenos sociales y naturales.

En los Proyectos los niños y las niñas buscan dar respuestas a interrogantes de la vida diaria y permiten la vinculación activa de los padres de familia, para tal fin, se recolecta y analiza información procedente de diversas fuentes, ello con el interés de fortalecer capacidades vinculadas con la indagación y la investigación. Posteriormente se generan posibles explicaciones, se intercambian puntos de vista y se realizan actividades de aprendizaje en procura del mejoramiento de las habilidades y destrezas para finalizar con la creación de mecanismos para presentar los resultados, los aprendizajes adquiridos, los retos por afrontar y los eventos destacados durante el desarrollo de todo el Proyecto.

La definición expuesta demuestra que los proyectos se convierten en el marco general sobre el cual se desarrollan actividades relacionadas con las necesidades e intereses de los niños y niñas. Pero ¿a qué tipo de necesidades e intereses se hace referencia en los primeros cinco años de edad? El aspecto pedagógico fundamentalmente se enfoca a la satisfacción y al conocimiento del entorno a través del juego en sus diferentes manifestaciones.

De acuerdo con Doménech (2008), el juego favorece la motivación, el aprendizaje activo, la comprensión de fenómenos del entorno, la sociabilidad, la posibilidad de tomar decisiones, fomenta el apego sano del niño con el adulto, estimula un sinnúmero de habilidades y estrecha los lazos de afecto entre el maestro y los niños. "Para los niños pequeños, jugar es la actividad principal del día, tanto en su casa como en la escuela. El juego es tan vital como alimentarse o descansar y, muchas veces, se lo prioriza por sobre otras actividades que los adultos consideran importantes" (Sarlé, Tallis, & Felícitas, 2012, pág. 24)

A pesar de ello, no es el juego la única actividad que se realiza en el aula en el contexto de los Proyectos, también se generan actividades artísticas entre las que se cuenta el dibujo. Para Matthews (2002), este es una herramienta que sirve en los niños y niñas para representar formas, movimientos, expresar emociones e investigar la estructura visual y dinámica de las cosas. Adicionalmente favorece la percepción, el manejo del espacio y la tendencia a discriminar ciertos estímulos del entorno.

En el conjunto de expresiones artísticas también se consideran la narración, la danza, la pintura, la música y la expresión corporal. Su intención es la de fortalecer

la diversidad de lenguajes en los niños, la posibilidad de compartir con otros, la exploración del entorno, representar la naturaleza y favorecer la expresión de emociones y sentimientos, situación que puede conllevar a sanar heridas de carácter afectivo.

En suma, la selección que el maestro realiza de las estrategias didácticas está estrechamente vinculada con las características del desarrollo infantil, de allí que se requiere un profundo conocimiento de las necesidades, expectativas, miedos y potencialidades de los niños y las niñas, en lo que resulta indispensable crear ambientes enriquecidos, dado que a través de ellos se promueven interacciones que resultarán significativas para los niños y las niñas y se integrarán a las familias en los procesos de formación por medio de prácticas de cuidado.

Algunos estudios que analizan las inteligencias

A continuación se mencionan algunos estudios que permiten comprender algunas posibilidades y limitaciones de las inteligencias en el marco de la educación inicial. El primero de ellos es el llevado a cabo por Serrano (2007), quien a través de una metodología cuantitativa en la que se aplica el test de inteligencias múltiples de Gardner, demuestra cómo las escuelas de corte tradicional obtienen resultados inferiores en el test, en comparación con aquellas caracterizadas por la presencia de modelos pedagógicos de corte constructivista. Serrano se pregunta sí existen diferencias en las inteligencias de los estudiantes de los dos tipos de instituciones.

Su análisis surge de una observación previa de algunas escuelas tradicionales de Costa Rica, en las que se privilegia la aplicación de estrategias para fortalecer la inteligencia comunicativa y lógico- matemática. Entre los hallazgos se recomienda al Ministerio Público la reflexión de los modelos pedagógicos tradicionales, de manera que se ajusten a los descubrimientos pedagógicos y psicológicos contemporáneos, en los que se pone de manifiesto la existencia de múltiples formas para percibir, procesar y trasferir la información.

Sumado a la necesidad de transformar los modelos, se encuentra la exigencia de comprender que las escuelas no dedican el tiempo suficiente para reconocer las particularidades de sus estudiantes; implica también que no se abordan los talentos y las facultades especiales de los individuos. Por esta razón, surgen propuestas que, como la expuesta por Martín (2005) buscan establecer el tipo de talento, en este caso específico, el talento musical de los menores en etapa de educación inicial y primaria. Las conclusiones reafirman la importancia de favorecer el desarrollo de las múltiples inteligencias desde la infancia temprana; entre éstas se destacan: desde la educación infantil es posible descubrir los talentos de los individuos; para que permanezca y fortalezca el talento durante la primaria, es necesario el acompañamiento de los docentes en el proceso de formación; la primera infancia es un momento privilegiado para el fortalecimiento de los talentos.

Este estudio lleva a entender que los maestros, al igual que las familias, poseen un papel preponderante en el desarrollo de algunas facultades individuales que surgen

en los primeros años de vida. En el caso de la educación inicial y del presente estudio, esto tiene serias consecuencias, puesto que demanda la planeación de actividades que promuevan variadas expresiones; así mismo exige a los maestros una profunda exploración de sus múltiples facetas, de manera que movilicen por medio del ejemplo. Al respecto de esta última idea, se debe continuar trabajando en los procesos de formación de maestros y maestras, de manera que se dedique parte del tiempo a reconocer sus capacidades, historias de vida, intereses que aparentemente no tocan directamente con su labor docente, saberes, tradiciones, entre otras.

En el marco de los estudios que proponen alternativas ante ciertas deficiencias en el desarrollo de una determinada inteligencia, se encuentra el elaborado por Rubio (2012). El objetivo de su análisis se centra en establecer una estrategia curricular que permita mejorar el desempeño de los estudiantes en su inteligencia corporal Kinestésica. Concluye sobre la necesidad de aumentar el número de horas para el trabajo corporal con los niños y las niñas, ya que es desproporcional ante otros tipos de actividades y la exigencia de incrementar la variedad de estrategias relacionadas con el manejo del espacio y el cuerpo.

En esta etapa también resulta básico el fortalecimiento de las habilidades sociales, lo que, de acuerdo con Betina (2010), tiene un serio impacto positivo en el desarrollo de fortalezas psíquicas posteriores. En su estudio define algunas habilidades sociales de un grupo de niños en condición de pobreza, así mismo establece relaciones entre la presencia de habilidades sociales y la disminución de conductas disruptivas. Entre sus resultados reconoce que las niñas poseen mayores habilidades sociales que los niños. Según los padres, ellas saludan, se adaptan a los juegos de otros niños, denuncian a niños que les hacen algo malo, cooperan con mayor facilidad y expresan con mayor facilidad sus emociones a los adultos. También se hallaron diferencias significativas en la práctica de habilidades sociales de los niños con y sin comportamientos disruptivos.

Los aportes de Betina (2010) indican la validez de fortalecer en el aula actitudes relacionadas con la inteligencia social, ya que éstas son susceptibles de ser aprehendidas y no se consideran condicionadas exclusivamente por la personalidad. Entre ellas se destacan: la empatía, la cooperación entre niños para realizar tareas, apoyar a otros en dificultades, la regulación emocional, el autocontrol, entablar amistades relativamente duraderas, entre otras.

Lo anterior pone de relevancia el papel de la inteligencia emocional dentro de los procesos formativos y en el desarrollo integral de los individuos. Ante esto es apropiado preguntarse: ¿Cuál es la influencia de la inteligencia emocional en el desempeño académico de los estudiantes? Precisamente este cuestionamiento es el abordado por González (2012), quien, al examinar a un grupo de niños de educación infantil, pretende aportar posibles respuestas frente al particular. En principio, enfatiza el papel determinante que juegan competencias como la tolerancia a la frustración, autoestima, optimismo, empatía, asertividad, control emocional y solución de conflictos en el desenvolvimiento humano, las que, a su vez, son esenciales para el desarrollo infantil y, por supuesto, para el desarrollo humano en general.

La tesis planteada, en la que se considera una correlación directa entre las inteligencias intrapersonal e intrapersonal con el desempeño académico es comprobada por el investigador. A pesar de ello, los datos indican que la inteligencia interpersonal tiene mayor influencia en los resultados escolares, es decir, que los menores, al sentirse en un ambiente de mayor cooperación, integración con sus pares y juegos compartidos, aumentan su rendimiento. También se ratifica, como en resultados ya expuestos, que las niñas obtienen mejores puntajes en los dos tipos de inteligencia, aunque son mucho más elevados en la intrapersonal, en acciones como la responsabilidad con las tareas, la independencia y facilidad para expresar las emociones.

Dentro de las perspectivas, se incluye la relevancia de estructurar programas de formación para los niños y niñas a través de los cuales se fortalezca la inteligencia emocional y se generen acciones que impacten positivamente el núcleo familiar de los estudiantes. También genera inquietud en comprender si las maestras y maestros dentro de sus actividades promueven ciertas características de género que impactan el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de los niños y las niñas.

En suma, la exploración de las fuentes empíricas exhorta a las escuelas y a las familias a fortalecer los procesos formativos en los que se integren los diferentes tipos de inteligencias de manera equilibrada y armónica.

Método

Se trata de un estudio cualitativo con diseño fenomenológico, en el que se concibe que el comportamiento de las personas y su propia visión del mundo es producto del diálogo de subjetividades, de allí que la realidad sea resultado del encuentro de las variadas perspectivas humanas, lo que la hace compleja y casi imposible de comprender en su totalidad (Valenzuela y Flores, 2012). Su naturaleza dialógica hace que el investigador se fusione con los informantes, de allí que los resultados surjan de la interacción entre los dos. Se pretende comprender los fenómenos asociados con las estrategias de enseñanza en la educación inicial y cómo éstas se relacionan con las inteligencias múltiples. Con el fin de reflejar la voz de los maestros de citan algunas de sus intervenciones de modo textual, para ello se identifican los maestros de acuerdo con el entorno en el que desarrollan su labor: indígena, urbano y rural.

Resultados relacionados con la concepción de inteligencia

Para los profesores indígenas, la inteligencia se entiende como algo práctico donde se pone en marcha lo que el hombre siente y piensa. En sus palabras, un ejemplo inequívoco del concepto, se evidencia "A través de la lucha por la tierra, que llevamos de mucho tiempo" (profesor Indígena 1), factor que indica un fuerte lazo entre inteligencia y cultura. También está asociada con la astucia y las capacidades de supervivencia. De hecho, sus explicaciones se remiten a cuentos tradicionales, por medio de los cuales se verifica la sagacidad de algunos animales para engañar a otros y sacar un provecho particular.

Tal como existe una inteligencia de la naturaleza, en la que la propia tierra es vista como una entidad viviente, igualmente subsiste una inteligencia colectiva que surge de

las sinergias que, como comunidad, pueden alcanzar. Se remiten a esta distinción cuando relatan sus formas ancestrales de supervivencia, lo que visibiliza a la resistencia como un síntoma indiscutible de inteligencia en cuanto hace pervivir la cultura.

Por otro lado, las maestras de la zona rural coinciden en el valor práctico que dan al término, que, a su vez, es conjugado con otros conocimientos más académicos, explicados por sus niveles de escolaridad, que oscilan entre bachiller normalista, técnico educativo y licenciado. De tal manera, se considera la inteligencia como: la capacidad para resolver problemas, el conjunto de intereses que posee todo individuo, las áreas en las que cada uno puede desarrollarse o el conocimiento que se tiene.

En la caracterización del término, con una exploración más escueta y coloquial, se recurre a ejemplos de situaciones cotidianas, es el caso del obrero "que es inteligente para unas cosas, pero para otras no, entre semana es muy hábil para construir y para dejar las casas bien terminadas, pero los fines de semana lo poco que gana se lo gasta en cerveza" (Profesora Rural 2). Dentro de sus definiciones se encuentran aspectos asociados con el fortalecimiento de competencias, tal vez por la tradicional estructura nacional basada en este enfoque que permeó el espectro pedagógico desde los años noventa. Se destaca también que la inteligencia tiene que ver con las habilidades y destrezas en actividades como la carpintería, la agricultura y la cestería.

Para el caso de las maestras de la zona urbana, son similares las definiciones, aunque se muestra un poco más cercana a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. De acuerdo con una de ellas, el concepto se distingue como: "La capacidad para desarrollar diferentes habilidades, puede ser emocional, musical, física, expresiva" (…) por eso es que todos somos inteligentes" (Profesor Urbana 1).

Lo interesante es que también integra la emoción como parte de la inteligencia, idea que está presente en la posible capacidad de autocontrol del obrero que se embriaga, citado por la docente rural, o la integración de la comunidad a partir de procesos afectivos que promueven su supervivencia cultural. Con todo esto se distinguen cinco tendencias: Como expresión de la naturaleza, como el conjunto de habilidades que posee un individuo, como la capacidad para resolver problemas cotidianos, como una herramienta de supervivencia de la cultura y como expresión afectiva. Definiciones que se desarrollan desde tres perspectivas, diferentes pero complementarias: una comunitaria, una de individualidad y otra de corte académico.

La perspectiva comunitaria acerca el término a un producto colectivo y de construcción histórica; la perspectiva individual lo determina como una creación personal fruto de sus condiciones de formación y maduración fisiológica; y la perspectiva académica lo dimensiona desde la reconstrucción teórica de los expertos que se ha transmitido a través de nociones como las habilidades, destrezas, capacidades, entre otras.

Resultados relacionados con las estrategias didácticas

Para la comunidad indígena se reconocen aquellas actividades en las "que los niños aprendan a leer, escribir, cantar y bailar,

y en las cuales se rían y jueguen" (Profesor Indígena 1). Igualmente, se privilegian aquellas situaciones en las que se conjugan la preservación de la cultura tradicional y el aprendizaje occidental.

Para esto, se emplean cantos en lengua nativa, actividades en cartulinas o papeles en los que se dibujen animales y se imitan sus sonidos. Los ejercicios se desarrollan en las dos lenguas, de manera que el niño apropie los elementos de ambos mundos. El método que utilizan es el denominado "aprendizaje de cartulina" que consiste en: "Se coge una cartulina, se dibuja un cuerpo de hombre y se le pide a los niños que repitan las partes. También se aprenden las vocales, primero observan al adulto escribir y luego permiten que el niño los repita y las escriba, así se hace con otros temas" (Profesor Indígena 1)

De la anterior descripción es importante resaltar que gran parte del proceso se realiza por imitación, en la que el adulto realiza la demostración al niño. Sin embargo, este método de la cartulina es tan solo una fracción del aprendizaje que ocurre en la vida diaria, en la que son frecuentes las actividades físicas y la adquisición de conocimientos esenciales para la vida en comunidad y para la subsistencia diaria. De esta forma, los niños varones acompañan a sus padres en la ejecución de faenas de pesca, nado desde temprana edad, caza, construcción de herramientas o viviendas (tambos); mientras que las niñas siguen a las madres en actividades como tejer, cocinar, cuidar algunos animales, entre otras.

No obstante, es importante agregar que los procesos formativos de los niños y niñas indígenas deben responder a un proyecto de revitalización de las tradiciones indígenas, sin que pierdan de vista el contexto occidental que les rodea. Esto implica la preservación de las formas ancestrales de adquisición de conocimientos en las que se privilegia la experiencia y la observación, también demanda de las comunidades un reconocimiento de los valores que desean rescatar y que quieren que se reflejen en su sistema educativo propio, disminuyendo la intervención de los docentes externos a la comunidad, que son quienes establecen actualmente y, en gran medida, el tipo de actividades que se han de implementar en las poblaciones indígenas.

De regreso a la estrategia de la cartulina, debe decirse que, es reciente y que se debe a los procesos de alfabetización y de intercambio cultural que ha sufrido la región con la implementación de programas educativos, especialmente los dirigidos a los menores de cinco años. En cuanto a la intencionalidad expresada por los adultos, con relación a la formación de los más pequeños, se destaca la capacidad de recordar puesto que "la cultura tradicional se ha olvidado, se ha perdido la forma de vestir y la comida típica, al hijo ya no se le cuenta, las danzas también se han olvidado" (Profesor Indígena 1)

Es decir, que se privilegian dos grandes aspectos que ayudan a configurar el estilo de aprendizaje de los niños: de un lado, la imitación de actividades fundamentales en la vida, por el otro, la preservación de la cultura a través de la narración, que otrora fue el medio favorito para transmitir el acervo cultural. De allí que la charla alrededor del fogón donde se cuentan historias de animales, de jais (espíritus de la selva), encantamientos y otros aspectos, sean básicos para ayudar a formar al niño Emberá.

Por otro lado, las maestras del entorno rural ejecutan actividades en las que los niños interaccionan positivamente con sus pares y con los adultos; es repetitiva la intención de favorecer valores como el respeto. Frente a esto, una de las maestras afirma: "espero que se integren con otros niños, que conozcan los cuidados básicos con él y con su entorno, también que se desarrollen con más autonomía" (Profesora Rural 2). En cuanto a las estrategias puntuales, se resaltan: las mímicas, narraciones, contacto con animales, deportes, juego libre, uso de instrumentos musicales, dibujar y representar emociones y sentimientos, conversatorios, entre otros.

Todo este ramillete de actividades se expresa con la implementación de rincones de aprendizaje, espacios físicos construidos por la maestra con la intención de favorecer ciertas habilidades. Así las cosas, es posible encontrar un rincón musical, el de armado de figuras, el de dibujo, el de juego simbólico, entre otros. Todas estas actividades están hilvanadas en el Proyecto de Aula, en el que selecciona una temática de gusto de los niños con la que se puedan fortalecer las diferentes dimensiones del desarrollo.

Sin embargo, las temáticas de los Proyectos son muy similares entre una Institución y la otra, es común encontrar el circo, la familia, la granja y el cuerpo humano. Alrededor de ésta se organizan los rincones, que, por lo general, son espacios para pintar, para representar, para el fortalecimiento del pensamiento lógico matemático, para la lectura y la motricidad fina. A diferencia de lo que se observa en el entorno urbano, los proyectos del área rural recurren menos a las imágenes de animales y plantas, puesto que los niños están familiarizados con actividades agrícolas y ganaderas.

Mientras que los docentes indígenas convierten a la comunidad en un aula, en el que la visita al río, a la fiscal de la comunidad, al jaibana, a la montaña, son frecuentes, las docentes de la zona rural realizan un ejercicio paralelo: a veces el aula va a la comunidad y otras tantas la comunidad viene al aula, esto último en la forma de los rincones de aprendizaje en los que participan los padres de familia y algunos personajes del contexto como: "la señora de la panadería, el mecánico, el abuelo de uno de los niños".

En el contexto rural se aplican guías de aprendizaje las que en ocasiones se implementan en años sucesivos, lo que puede conllevar a la creación de una planeación pedagógica poco innovadora y basada en estructuras rígidas. Esta situación impone la aplicación de estrategias completamente contextualizadas, que respondan a las necesidades e intereses de los niños y que contemplen una estrecha relación con las condiciones sociales y culturales del medio.

Las maestras del entorno urbano reflejan un trabajo enfocado hacia los procesos académicos. Son frecuentes actividades en las que los niños y las niñas empleen su cuaderno para realizar actividades asociadas con: manejo del renglón, manejo del espacio, escritura de letras y palabras, y otras de motricidad fina, en las que ejecutan entorchado, picado y rayado. Se destaca que, a pesar que las docentes trabajan por Proyectos Pedagógicos de aula, estos no evidencian una relación directa con las tareas propuestas en el cuaderno. De esta manera, mientras en los rincones de aprendizaje se abordan aspectos como los animales o las

profesiones, en los cuadernos se trabaja la diferencia entre círculo y cuadrado, la escritura del nombre, la fotografía familiar y otras que poco tienen que ver con el Proyecto.

La poca correlación entre las actividades del cuaderno y del proyecto evidencia la presencia de dos motivaciones distintas, aunque complementarias, por parte de la maestra. De un lado, su intención de dar respuesta a la Políticas de Estado, en las que se pretende que la Educación Inicial sea una etapa dedicada al juego, al arte, la literatura y la exploración del medio; de otro lado, preparar a los niños para que accedan al nivel de transición. Ante esto, una de las maestras señala: "Muchos colegios hacen examen de admisión, en el que le piden a los niños que escriban el nombre, nociones espaciales básicas y lectura de algunas palabras, si no trabajamos esto en el jardín, en la casa no lo van a hacer" (Profesora Urbana 2). Así mismo, manifiesta que los padres de familia exigen que en la institución se fortalezcan procesos de lectura y escritura.

De vuelta al tema de las estrategias didácticas, y en virtud de la primacía que representa el ingreso a la escolaridad, son frecuentes aquellas en las que se fortalece la inteligencia lógico matemática y las habilidades lingüísticas. De allí que los rincones de aprendizaje estén dotados de rompecabezas, figuras de encajar, ábacos, disfraces, micrófonos de juguete, grabadoras y cuentos infantiles. Además, estos centros cuentan con dotación de computadores que, a diferencia de los otros dos entornos, hacen posible la interacción de los niños con recursos tecnológicos que fortalecen otro tipo de habilidades.

Los juegos de ordenador que más trabajan las maestras son: "dar color a una imagen, buscar que hay oculto, los que tienen sonidos y animación, pipo lee, pipo escribe, los de escuchar y descubrir, y los de construcción" (Profesora Urbana 2) Este tipo de actividades "estimula gran variedad de habilidades cognitivas durante la infancia. Por ejemplo, al utilizar el teclado y el ratón los niños pueden aprender relaciones causa-efecto, porque al utilizar estos periféricos consiguen modificar lo que aparece en la pantalla, avanzando hacia el desarrollo del pensamiento lógico" (España, 2007).

Este interés por el desarrollo de la lógica, la escritura y la lectura se evidencia en las actividades realizadas en el computador, en la tarea que se envían al hogar para ser ejecutadas en compañía de los padres, así como en los juegos que emplean para llamar a lista o para reconocer a sus compañeros. En uno de los centros educativos del entorno urbano se verificó cómo la maestra selecciona diariamente a un niño para realizar el llamado a lista, el cual debe entregar una ficha con el nombre correcto a algunos de sus compañeros. Ante esto, la docente afirma: "empleo el método global, así el niño reconoce no solo letras o silabas, sino que trabaja de una vez la palabra, aunque se requiere esfuerzo, los niños aprenden varias palabras al terminar el año, incluyendo los nombres de sus compañeros y las relacionadas con el Proyecto de Aula" (Profesora Urbana 2).

Resultados relacionados con los intereses de los niños y las niñas

Cuando se aborda a los docentes indígenas con preguntas correspondientes a los gustos

e intereses de los niños, señalan aspectos como: "Les gusta el tamborcito, es una práctica de danza, tocan el tambor los adultos y luego los niños bailan, también imitan como el adulto toca el tambor" (Profesor Indígena 1):"Hoy a los niños les gusta ir a la escuela, hoy vivimos más unidos, antes vivíamos en fincas separadas, les gusta compartir" (profesor Indígena 2); "Los niños hacen una cocina y crean un campamento, se comportan como algunos grupos armados" (Profesor indígena 1); "a algunos (niños) les gusta agarrar latas y van al rio a ver a los pescados" (Profesor indígena 2).

Estas afirmaciones revelan que las principales actividades de los niños están asociadas al juego, en los que el juego simbólico y el juego físico ocupan un lugar importante. Ambos tipos fortalecen el desarrollo cognitivo del niño: en el primero se hace evidente el poder de evocación, es decir, la capacidad de traer a la vida sucesos pasados lo cual refuerza la memoria y atención. De otro lado, el juego físico es la puerta de entrada al desarrollo de la inteligencia lógico matemática, puesto que de la distinción de las características de los objetos surgen procesos mentales como la clasificación, la seriación, la cuantificación, entre otros.

La intencionalidad del juego es la de apropiar los valores culturales propios, pero también reconocer las prácticas y vivencias occidentales.

Por su parte, los maestros del entorno rural mencionan que los niños disfrutan de: "Las rondas, el trabajo artístico, el cuidado por la naturaleza, la pintura, el juego libre, la narración, la observación, la manipulación de objetos" (Profesora rural 1); también de "bailes, narración y dramatización de cuentos, las manualidades, adivinanzas y el manejo de la imaginación" (Profesora Rural 2). Sobresale el interés por las expresiones artísticas que, durante la Primera Infancia, son esenciales para potenciar la imaginación y el desarrollo de los actos creativos.

Finalmente, las maestras del entorno urbano aluden que los niños se inclinan por: "La imitación de palabras, juegos de roles, actividades de motricidad gruesa y fina, la exploración de juegos lógico matemáticos que se realizan al aire libre, las actividades de observación e investigación" (Profesora Urbana 1); asimismo, "Las danzas, manualidades en compañía de los padres, narración de cuentos y manipulación de materiales" (Profesora Urbana 2).

Los datos no son suficientes para demostrar una tendencia de acuerdo con el contexto, sin embargo, reafirman las intencionalidades propuestas por los Programas Nacionales de Primera Infancia, en cuanto pretenden afianzar los pilares básicos de la Educación Inicial: El arte, el juego, la exploración del medio y la literatura (MEN, 2010).

Resultados relacionados con los recursos para el aprendizaje

Los maestros del contexto indígena emplean juguetes y artefactos construidos dentro de la misma comunidad y otros comprados en el mercado más cercano, que regularmente puede encontrarse a un día de camino, con acceso a través de desplazamientos en lan-

cha y a lomo de mula. Esta segunda opción es la menos frecuente.

Los juguetes se derivan de las representaciones que hacen los niños sobre situaciones cotidianas. Entre los principales elementos de juego se reconocen: Hojas de guayaba que simbolizan billetes, tarros rellenos de maíz para tocar y hacer música, latas de sardinas que aluden a camiones, palmas que cumplen la función de escobas para barrer los espíritus tal como lo usan los jaibanás, los palos de guadua para construir pequeñas bodoqueras, semillas que representan helicópteros y agua con jabón para agarrar las bombitas.

Esta necesidad de emplear materiales del contexto, al contar con pocos juguetes comprados en el comercio, facilita una integración entre los padres y los hijos en torno a la creación de artefactos que divierten y entretienen a los menores. Sin embargo, los propios maestros reconocen que "ha tocado trabajar, porque el papá no estaba pendiente del niño, ahora se quiere recuperar que el papá sea cariñoso con el niño" (Profesor Indígena 1). Esta cita hace alusión al contacto entre los hijos varones y los papás, situación que difieren en el caso de las niñas: allí "los papás son más cercanos, contaban historias, cuentos y chistes" (Profesor Indígena 1).

En el entorno rural, las maestras aprovechan especialmente dos tipos de recursos: los elementos que ofrece la naturaleza y el material de reciclaje. En las aulas se observan murales, juguetes, gimnasios y máscaras, todos ellos construidos con botellas plásticas rellenas de bolsas entorchadas, pacas de huevos vacías teñidas con tinturas naturales o artificiales, cajas de cartón, Cds desechados, tarros de galletas, llantas pequeñas pintadas de vivos colores, cajas de bocadillos, chaquiras, lanas, entre otros.

Esta diversidad de elementos es compartida con las aulas del contexto urbano, en las que se encuentran objetos similares, aunque allí están acompañados de juguetes creados por fabricantes dedicados a esta labor. Las maestras de este entorno hacen énfasis en lo fundamental que resulta el apoyo de los padres en la creación del material didáctico, puesto que los juguetes y objetos con los que cuenta el centro no son suficientes para satisfacer las necesidades de formación de los niños y su curiosidad natural, la cual requiere de múltiples estímulos. Tal como lo señala una de las maestras, al referirse a los recursos didácticos: "Son elaborados por los padres de familia y en ocasiones por nosotras mismas" (Profesora urbana 1). Tanto en el contexto urbano como en el rural se destaca la gran cantidad de materiales de ferretería que usan las maestras para la creación de los rincones de aprendizaje. De hecho, durante las observaciones se verifica cómo, las docentes en compañía de los padres de familia, participan en la elaboración de los mismos.

Conclusiones

El estudio permitió reconocer que los maestros poseen diversas concepciones con relación al tema de la inteligencia. En el entorno indígena se otorga una connotación asociada con: la capacidad para hacer pervivir la cultura, la astucia, y la vida en

comunidad. Por su parte, las docentes de la zona rural relacionan el concepto con la capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana, realizar actividades propias del trabajo en el campo y el desarrollo de algunas habilidades y destrezas propias de las competencias. Finalmente, las maestras del entorno urbano, definen la inteligencia desde la perspectiva académica cercana a la teoría de Gardner.

Los resultados también permiten pensar que los métodos y herramientas de evaluación del desarrollo en la educación inicial deben ser reflexionados y ajustados de acuerdo con los factores socio-culturales, los cuales influyen en el fortalecimiento de las capacidades y tipos de inteligencia durante la niñez.

Igualmente se distinguió la presencia de ciertas estrategias organizativas y didácticas que resultan particulares en cada uno de los entornos. En el contexto indígena se emplea el trabajo con cartulina, en el rural las maestras recurren a guías de aprendizaje y en el urbano los niños tienen acceso al manejo de computadores donde pueden explorar juegos y actividades en línea. Esta situación lleva a reflexionar que las Políticas y Programas deben aumentar sus esfuerzos enfocados a la reducción de brechas, de manera que se cuente con los recursos adecuados para dar respuesta a las necesidades de formación de los niños y las niñas en todos los rincones del país.

Otra discusión, que surge de estos hallazgos, se ubica en los entornos urbanos, que se encuentran en una dicotomía entre: enseñar como preparación para la escolaridad o trabajar para dar cumplimiento a los lineamientos nacionales, en los que se reconoce un interés fundamental por no escolarizar a los niños desde temprana edad. Frente a esto cabe preguntarse ¿Qué significa escolarizar? ¿Es acaso emplear estrategias que son propias de la educación primaria, o significa fortalecer en los niños conocimientos con los cuales deben encontrarse más adelante? La respuesta a esto puede encontrarse en las Inteligencias Múltiples, puesto que son contenidos esenciales de la experiencia humana, a los cuales se accede por variadas vías, que van más allá del trabajo escolar pero que no lo desconocen. También se reconoce que la filosofía de la Política Pública converge con la intención de fortalecer las inteligencias múltiples, aprovechando las riquezas de los entornos para garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Referencias

Betina, A. (2010). Las habilidades sociales como recurso para el desarrollo de fortalezas en la infancia . *Psicodebate* , 231-248.

Domenech, B. (2008). *El juego como estrategia didáctica .* Caracas : Editorial Laboratorio Educativo .

España, M. d. (2007). *Introucción temprana a las TIC: Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria.* Madrid: Estugraf.

Galván, J. (2006). *Aprendizaje Integral en la práctica .* Ciudad de México : Grupo editorial Tomo.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica .* Buenos Aires : Paidos.

Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional .* Barcelona: Kairos.

Gonzalez, M. (2012). *La influencia de la Inteligencia Emocional en el rendimiento escolar de niños y niñas en educación infantil.* Logroño: Universidad internacional de la Rioja .

Martín, M. (2005). Estudio del talento en alumnos de educación infantil y primaria . *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa* , 109-120.

Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia: la construcción de significado.* Barcelona: Circulo de lectura alternativa .

MEN. (2010). *Sentido de la Educación Inicial.* Bogotá: Publicaciones Ministerio de Educación.

Rubio, N. (2012). *Estimulación de la inteligencia corporal en niños de cinco años.* Logroño: Universidad Internacional de la Rioja .

Sarlé, P., Tallis, J., & Felícitas, M. (2012). *Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar. Juego y Educación Infantil. .* Buenos Aires : Fundación Navarro Viola.

Serrano, A. (2007). Comparación de las inteligencias múltiples en niños(as) que pertenecen a escuelas con distintos modelos pedagógicos. *Revista MH salud*, 1-11.

Sternberg, R. (1997). *Inteligencia Exitosa.* Barcelona: Paidos.

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* Bogotá : Ecoe .

Valenzuela, J., & Flores, M. (2012). *Fundamentos de la investigación educativa .* México DF: Universidad Virtual Instituto Tecnológico de Moterrey.

Zabalza, M. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil .* Madrid: Narcea .