

**LA POTENCIACIÓN DE LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA
DE NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARIZADOS
ENTRE LOS 8 Y 10 AÑOS DE EDAD**

GENNY ALEJANDRA CATAÑO LOPERA



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA COGNICIÓN Y CREATIVIDAD
MEDELLÍN
2008**

**LA POTENCIACIÓN DE LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA
DE NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARIZADOS
ENTRE LOS 8 Y 10 AÑOS DE EDAD**

GENNY ALEJANDRA CATAÑO LOPERA

Asesoras:

María Alexandra Rendón Uribe

Patricia Parra Moncada

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA COGNICIÓN Y CREATIVIDAD INFANTIL
MEDELLÍN
2008**



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

Acta de Aprobación de Trabajo de Investigación de Maestría

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se reunieron los profesores María Alexandra Rendón Uribe y Patricia Parra Moncada (Presidentas del jurado), y los profesores Miralba Correa Restrepo y Rubén Darío Hurtado Vergara, en calidad de Jurado del Trabajo de Investigación: "El desarrollo de la inteligencia lingüística de los niños y niñas de la institución educativa San Agustín, de la ciudad de Medellín" presentada por la estudiante Genny Alejandra Cataño Lopera, de la Cuarta Cohorte de la Maestría en Educación, línea Cognición y creatividad, quien hizo una presentación pública de su Trabajo de Investigación debidamente aprobado (artículo 40 del Acuerdo Superior 122 de 1997). Una vez terminada la presentación se firmó el acta con la calificación de **APROBADO**, por unanimidad, luego el presidente dio a conocer el resultado.

Al trabajo de investigación que mereciere ser destacado, el jurado podrá recomendar las siguientes distinciones:

Meritorio:

Sobresaliente:

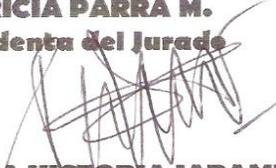
NOTA ACLARATORIA: La sustentación de este trabajo se hizo vía Videoconferencia ante la jurado Miralba Correa Restrepo, quien por unanimidad estuvo de acuerdo con la disposición aquí plasmada.

Para constancia se firma en Medellín a los veintiún (21) día del mes de noviembre de dos mil ocho (2008).


MARIA ALEXANDRA RENDÓN U.
Presidenta del Jurado


PATRICIA PARRA M.
Presidenta del Jurado


RUBEN DARÍO HURTADO V.
Jurado


DIANA VICTORIA JARAMILLO Q.
Coordinadora Maestría

DEDICATORIA

A Dios y a los niños y niñas, mi razón de ser y hacer en el mundo...

*Quienes por más distante que parezca la meta,
nos enseñan a no esquivar de ella la mirada, hasta alcanzarla.*

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	i
INTRODUCCIÓN	1
1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	6
1.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	7
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	13
1.3 OBJETIVOS DEL PROYECTO.....	21
1.3.1 Objetivo General	21
1.3.2 Objetivos Específicos	21
1.4 ANTECEDENTES	21
2. MARCO TEÓRICO.....	33
2.1 ESTADO DEL ARTE.....	33
2.1.1 Concepciones de Inteligencia	33
Una inteligencia en general	34
Teoría Psicométrica	34
Teorías del Desarrollo.....	35
Teoría Biológica	40
Conglomerado de Capacidades	41
Teoría Triárquica de la Inteligencia.....	41

Teoría de las Habilidades	42
Teoría de las Inteligencias Múltiples	42
2.1.2 Las Múltiples Inteligencias	44
Criterios para la Selección de Inteligencias	44
Las Siete Inteligencias.....	46
2.1.3 Las Inteligencias Múltiples y la Educación	51
Las Inteligencias Múltiples (IM) en el Salón de Clases.....	54
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	57
2.2.1 La Inteligencia Lingüística	57
Componentes de la Inteligencia Lingüística	57
Las Reglas del Lenguaje en la Inteligencia Lingüística	60
Mecanismos Lingüísticos y su Ubicación en el Cerebro.....	63
Tipos de Expresión Oral, Escrita y Dramática	63
La Expresión Oral	68
La Expresión Escrita	72
La Expresión Dramática.....	76
2.2.2 Desarrollo del Lenguaje	80
Lenguaje e Inteligencia.....	85
Lenguaje y Pensamiento	88
Funciones del Lenguaje.....	90
Ciencias del Lenguaje: La Pragmática, la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso.....	91

3. DISEÑO METODOLÓGICO	101
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	101
3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	103
3.3 VARIABLES DEL ESTUDIO	103
3.3.1 Variable Dependiente y Categorías de Análisis	103
3.3.2 Variable Independiente	104
3.3.3 Variables de Control.....	105
3.4 HIPÓTESIS.....	105
3.4.1 Hipótesis Alternativas o de Trabajo.....	105
3.4.2 Hipótesis Nulas	106
3.5 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	106
3.5.1 Objetivos de la Propuesta Pedagógica	106
Objetivo General.....	107
Objetivos Específicos	107
3.5.2 Descripción de la Intervención Pedagógica	108
3.5.3 Seguimiento	112
3.6 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	113
3.6.1 Instrumento de evaluación	114
3.7 PLAN DE ANÁLISIS	117
3.7.1 Tipo de Análisis Cuantitativo	118
3.7.2 Tipo de Análisis Cualitativo	123
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	125

4.1 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS.....	125
4.1.1. Comparación antes de la Propuesta Pedagógica Carrusel según institución educativa.....	128
Cuantificación inicial de los datos	136
Cumplimiento De Supuestos	138
4.1.2 Incidencia de la Propuesta Pedagógica Carrusel.....	139
4.1.3 Comparación de los grupos en los momentos de evaluación	142
4.1.4 Diferencias entre grupo experimental y control de acuerdo con el género, la edad y las condiciones sociofamiliares	146
En cuanto al Género, a la Edad y a las Condiciones Sociofamiliares	151
Género en el Pretest y en el Postest.....	152
Edad en el Pretest y en el Postest	153
Condiciones sociofamiliares en el pretest y en el postest	155
4.1.5 Comparación entre grupos después de la Propuesta Pedagógica Carrusel	162
4.2 ANÁLISIS COMPRENSIVO DE LOS DATOS	163
4.2.1 En cuanto al Pretest y al Postest.....	165
Grupo Experimental.....	165
Grupo Control	167
Grupo Experimental y Grupo Control en el Pretest y en el Postest	169
4.2.2 En cuanto al Pretest, a la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel y al Postest en el Grupo Experimental	179
Observaciones niño por niño	179
Observaciones Generales	192

La Propuesta Pedagógica Carrusel.....	198
Condiciones Sociofamiliares, Género y Edad en la Propuesta Pedagógica Carrusel.....	203
CONCLUSIONES.....	210
RECOMENDACIONES	215
BIBLIOGRAFÍA	217
ANEXOS	
Anexo 1. Prueba de Inteligencia Lingüística	
Anexo 2. Cuestionario para Padres de Familia	
Anexo 3. Propuesta Pedagógica Carrusel	
Anexo 4. Pauta de Observación Semiestructurada	
Anexo 5. Pauta de Autorregistro	
Anexo 6. Formatos para Organizar la Información	
Anexo 7. Cuadros de Desempeños	
Anexo 8. Sistematización de Desempeños del Grupo Experimental	
Anexo 9. Producciones Escritas de Niños y Niñas de los grupos Experimental y Control	

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Componentes e indicadores de la inteligencia lingüística.....	104
Cuadro 2. Plan de trabajo de la Propuesta Pedagógica Carrusel	110
Cuadro 3. Distribución grupo Experimental y grupo Control según variables demográficas.....	126
Cuadro 4. Escala de valoración de las Condiciones Socio-familiares	127
Cuadro 5. Comparación grupos experimental y control en la Prueba de Inteligencia Lingüística - Antes de la Propuesta.....	129
Cuadro 6. Comparación Tipos de Expresión en la Propuesta Pedagógica Carrusel ...	131
Cuadro 7. Comparación grupos experimental y control en Prueba de Inteligencia Lingüística - Después de la Propuesta.....	133
Cuadro 8. Comparación grupos experimental y control en la Prueba de Inteligencia Lingüística	135
Cuadro 9. Prueba Kolmogorov-Smirnov para comprobar normalidad de los datos.....	139
Cuadro 10. Estadísticas descriptivas de la Inteligencia Lingüística Antes vs. Después	140
Cuadro 11. Estadísticas descriptivas de la Inteligencia Lingüística Antes vs. Después	144
Cuadro 12. Comparación Prueba de Inteligencia Lingüística entre grupos según momento de evaluación	145
Cuadro 13. Comparación Prueba de Inteligencia Lingüística según actividad (componente) por género.....	147
Cuadro 14. Nuevos grupos de Edad	148

Cuadro 15. Comparación Prueba de Inteligencia Lingüística antes vs. después según actividad (componente) por grupo y edad	149
Cuadro 16. Comparación Prueba de Inteligencia Lingüística antes vs. después según Condiciones Sociofamiliares	151
Cuadro 17. Comparación Prueba de Inteligencia Lingüística antes vs. después según actividad (componente) por grupo	163
Cuadro 18. Categorías de Análisis	165
Cuadro 19. Prueba de Inteligencia Lingüística: Componentes e indicadores	165
Cuadro 20. Componentes de mayor y menor relevancia en la Prueba	171
Cuadro 21. Indicadores de mayor relevancia en la Prueba	173
Cuadro 22. Indicadores de menor relevancia en la Prueba	175
Cuadro 23. Valores de la Prueba y niveles de desempeño	180
Cuadro 24. Nivel de desempeño del grupo experimental durante el pretest	180
Cuadro 25. Nivel de desempeño del grupo experimental durante el postest	180
Cuadro 26. Desempeños del grupo experimental	181
Cuadro 27. Sesiones de mayor y menor relevancia en la Propuesta Pedagógica	203

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Comparación de instituciones según condiciones socio-familiares	128
Figura 2. Nivel de conocimiento antes de la intervención	136
Figura 3. Desempeño grupo experimental según inteligencia lingüística después vs. antes	141
Figura 4. Desempeño grupo control según inteligencia lingüística después vs. antes	141
Figura 5. Comparación Inteligencia Lingüística antes vs. después según grupo	143
Figura 6. Comparación Inteligencia Lingüística antes vs. después según actividad (componente) por grupo	146
Figura 7. Comparación Inteligencia Lingüística antes y después por género	148
Figura 8. Comparación Inteligencia Lingüística antes y después por edad.....	150

AGRADECIMIENTOS

A la Doctora María Alexandra Rendón Uribe, por sus sabias orientaciones y consejos, por su generosa paciencia, por su perenne compañerismo y por su voz de aliento a cada paso del camino; muchísimas gracias mi profe.

A la Maestra Patricia Parra Moncada, por sus sabios consejos y orientaciones, por su bondadosa comprensión, por su cálido acompañamiento y por su alentador carisma en cada etapa del proceso; muchísimas gracias mi profe.

A la Doctora Miralba Correa Restrepo y al Doctor Rubén Darío Hurtado Vergara, por participar de la cualificación del presente estudio con sus valiosos aportes personales.

Al señor Héctor Hernán García Duque, Rector de la Institución Educativa San Agustín, y al señor Pedro Antonio Agualimpia, Rector de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro (Sección: Escuela Epifanio Mejía); por abrir las puertas de sus respectivas instituciones a este proyecto y por haber puesto al servicio de éste todos sus recursos.

A los niños y niñas partícipes del presente estudio, por su ejemplar disposición para incorporarse a nuevas aventuras, por su continua alegría, por su calidez humana y por enseñarme a soñar y a no olvidar a la niña que hay en mí.

Al cuerpo docente de la Institución Educativa San Agustín y de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro (Sección: Escuela Epifanio Mejía), en especial a las

compañeras: Luz Alba Mesa, Ednova Rodríguez Acosta, Beatriz Quintero, Carmencita Barón, Lina María Restrepo y Olga Inés Aristizábal; muchas gracias colegas por su colaboración, por su comprensión, por su compromiso educativo y por su voz de aliento durante cada paso dado para la ejecución del presente estudio.

A mis compañeras de Maestría: Olga Elena Cuadros, Nancy Janeth Vargas, Diana Patricia Rodríguez, Claudia Londoño y Lina Cano; por sus enriquecedores aportes tanto al presente estudio como a mi vida personal y profesional, y por hacer más ameno cada encuentro académico... Muchas gracias muchachas.

A la Universidad de Antioquia y a la Facultad de Educación, por brindar el apoyo necesario a la presente investigación y reconocer su importancia en los procesos de formación docente y en el campo educativo en general.

A mi preciosa familia, por acompañarme en el proceso y valorar mi trabajo; su apoyo ha sido fundamental para la buena “conclusión” del presente estudio.

INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Lingüística, objeto de estudio de este texto, se traduce en la capacidad para usar las palabras de manera efectiva, sea en forma oral o escrita e incluso gestual y corporalmente. Se fundamenta tanto en el tipo de comunicación verbal y autoexpresivo, como en la capacidad escritural y creativa. Esta inteligencia incluye la habilidad para manipular la sintaxis, los sonidos, los significados y los usos prácticos del lenguaje; algunos usos incluyen la retórica (usar el lenguaje para convencer a otros de tomar un determinado curso de acción), la mnemónica (usar el lenguaje para recordar información), la explicación (usar el lenguaje para informar) y el metalenguaje (usar el lenguaje para pensar y hablar del lenguaje). La Inteligencia Lingüística no es un todo acabado y privilegio de unos pocos, sino una capacidad que se desarrolla paulatinamente (mediante actividades bien estructuradas) y que es inherente a todo ser humano, que debe ser estimulada por el educador y potenciada en cada sujeto.

Asumiendo este enunciado como premisa, se propone en esta elaboración un análisis del concepto de inteligencia y de las diferentes teorías y posturas científicas que al respecto han dado su opinión; además, se analiza la relevancia de la Inteligencia Lingüística en el campo educativo y las estrategias necesarias para desarrollar esta capacidad en la educación primaria. En este estudio, se da cuenta de un cuidadoso rastreo bibliográfico que permite la aproximación al entendimiento, comprensión e implicaciones de la capacidad lingüística y de su consecuente desarrollo de las dimensiones humanas de la población en edad escolar. Todo ello se constituye en un significativo aporte conceptual a educadores y educandos, en la medida en que transforma el viejo esquema de concebir el lenguaje como una actividad cotidiana, llena de reglas y preceptos teóricos pero, de poca funcionalidad en el diario vivir.

Por otra parte, se exponen los resultados de un estudio de investigación desarrollado en dos instituciones educativas, mediante una Prueba de Inteligencia Lingüística y una Propuesta Pedagógica, llamada Carrusel (ver Prueba y Propuesta en Anexos).

La propuesta investigativa, cuyo propósito es la potenciación de la Inteligencia Lingüística en niños de 8 a 10 años, es de tipo cuasiexperimental y plantea la necesidad de reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno al lenguaje en el nivel de educación básica primaria para lograr avances en el desarrollo de las competencias lingüísticas, por lo cual se convierte en una herramienta metodológica al servicio del educador, donde se retoman e integran los contenidos propios del grado tercero en el área de lenguaje, con el fin de lograr un sistema de actividades sencillo y contextualizable, es decir, que se pueda implementar en otros grupos naturales con condiciones similares.

El estudio consiste en la aplicación de un sistema de actividades previamente diseñado para la potencialización de la Inteligencia Lingüística de la población ya descrita (niños y niñas entre los 8 y 10 años, del grado tercero de primaria); dicho sistema se condensa en una propuesta pedagógica que comprende tres tipos de expresión a ser abordados: expresión oral, expresión escrita y expresión dramática, mediante 15 sesiones y 45 actividades. Los datos obtenidos a través de una prueba de Inteligencia Lingüística (previamente diseñada), aplicada antes y después de la intervención con la propuesta pedagógica, permiten comparar los resultados en las poblaciones objeto de estudio: Institución Educativa San Agustín (grupo experimental) e Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro – Sección: Escuela Epifanio Mejía (grupo control), con respecto al desarrollo de su Inteligencia Lingüística.

La muestra, propia del sector urbano de Medellín y del ámbito oficial (en cuanto a las instituciones educativas), permite contrastar además, la incidencia de la propuesta pedagógica en el desarrollo de la Inteligencia Lingüística con relación a los componentes de la misma: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad; y de la Inteligencia Lingüística con variables como el género, la edad y las condiciones sociofamiliares. Los grupos participantes, ambos con presencia de niños y

de niñas, fueron los correspondientes al grado tercero y se encontraban ya constituidos; además de dichas caracterizaciones en la población objeto, el contar con un grupo experimental y un grupo control, permite hacer una mejor identificación de la funcionalidad de la propuesta pedagógica y su sistema de actividades a favor de las competencias lingüísticas (comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad) y la consecuente potenciación de la Inteligencia Lingüística.

La vivencia y descripción de este proceso requieren una continua puntualización de concepciones y desempeños lingüísticos en la población infantil, los cuales, puestos en escena, permiten conocer un poco más de cerca lo que se ha dicho sobre Inteligencia Lingüística desde la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1994), comenzando por su definición como capacidad y por sus atributos, la cualificación de la Inteligencia Lingüística en tanto responsabilidad social, las características de los niños y niñas en etapa escolar (ciclo de la básica primaria), y la expresión oral, escrita y dramática con sus implicaciones en la potenciación de la Inteligencia Lingüística; todo lo cual, junto con el desarrollo de la investigación con sus respectivos análisis correlacional, explicativo y comparativo, pone de manifiesto de manera reiterada la voluntad del estudiante e investigador universitario en hacer intervenciones pedagógicas significativas para las instituciones educativas que le circundan, como esta experiencia que lleva consigo el propósito implícito y explícito de pensar nuevos aportes para la sociedad desde un abordaje de la Inteligencia Lingüística en el ámbito y edad escolar.

La materialización de esta investigación y los fundamentos teóricos recogidos a lo largo de diferentes estudios e investigaciones, contribuyen al esclarecimiento del asunto en cuestión y estimulan a la verificación de la funcionalidad del sistema de actividades y estrategias en general que cimientan a la Propuesta Pedagógica Carrusel y que movilizan la Inteligencia Lingüística, objeto de la presente investigación.

En este sentido, a lo largo de todo el texto el lector encontrará una constante y necesaria referencia a que en la escuela se deben concebir las actividades y metodologías que centradas en el lenguaje y en la amplia gama de aspectos que éste

comprende: la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática, se constituyen en un recurso para la educación, ya que contribuyen al desarrollo armónico e integral del educando, convidándolo a la desinhibición y a la autorreflexión. A ello se suma la concepción de que a través del acto comunicativo consigo mismo, con sus pares y con el educador, el niño tiene la oportunidad de sentir, experimentar y utilizar dicho acto para traducir la visión del medio donde vive y para manifestar el concepto que tiene de su propio ser.

Lo anterior ofrece razones para comprender la forma como un sistema de actividades basado en los tipos de expresión oral, escrita y dramática, llega a convertirse en una propuesta pedagógica que por sus características vanguardistas, en tanto un poco fuera de lo convencional, hace contribuciones significativas al fomento de una educación que propenda por el desarrollo de la Inteligencia Lingüística en la escuela, ya que es este el espacio donde tienen lugar las bases que han de sustentar la interacción del adulto con la sociedad, y el cimiento para que no sólo se integre a la misma sino, sobretodo, para que pueda suscitar en dicha esfera las necesarias y positivas transformaciones que a diario requiere; sublime propósito éste de una educación con verdadera proyección a la sociedad.

De otra parte, el presente estudio manifiesta la intención de convocar a los educadores a concebir otras formas de hacer de la educación un acto epistemológico, investigativo y dialéctico, en tanto generador de nuevos saberes y acciones en favor de sí mismos, del conocimiento y de la población en la cual se proyectan y tiene notable influencia su quehacer, precisamente por constituirse en los mediadores entre el individuo y la colectividad, entre el silencio y la palabra, entre la tradición y la novedad, entre la ignorancia y la sabiduría y, en sí, entre el niño de hoy y el adulto del mañana.

Finalmente, se resalta con ahínco la idea de que los niños y niñas al contar con un espacio que posibilite el encuentro, privilegie la comunicación con el otro, sin dejar de lado la escucha, y que les lleve a expresarse ya sea en forma oral, escrita o dramática, empiezan a responder mejor a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, pues comienzan a encontrar empatía con la palabra y la danza de los labios, con el

papel y la pluma voladora, y con el cuerpo y el juego de las sombras, los cuales cobran ahora valor y trascendencia en su ser y quehacer cotidiano; y en este sentido, el lenguaje, la pedagogía y el aprendizaje se traducen en innovación y se tornan en actos interrelacionados y significativos, en tanto prácticos (útiles para sus fines personales), en su diario vivir. Es claro el que los niños y niñas desean expresarse espontáneamente, dar a conocer sus ideas con confianza y tener experiencias distintas; en este sentido, mediante planteamientos como la Propuesta Pedagógica Carrusel, gozan con el lenguaje, se hallan en la palabra y su Inteligencia Lingüística se ve cada vez más desarrollada. Algunos indicadores que denotan dicho desarrollo son:

- Mayor fluidez en el habla mediante una expresión coherente.
- Mejor expresión a través del lenguaje corporal, y en la intensidad, tono y timbre de la voz.
- Gran riqueza en el vocabulario.
- Mayor coherencia y cohesión en los escritos.
- Flexibilidad, en cuanto a diversidad en las ideas.

1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El lenguaje es un instrumento universal de sublime importancia ya que permite al ser humano comunicarse, convencer, recordar información, aprender, instruir y entretener. Esto hace necesario el desarrollo de las competencias lingüísticas en la población escolar, pues practicar y desarrollar cada capacidad, cada habilidad, como las de leer y escribir, se constituye en una tarea de primer renglón para la escuela, así como debe serlo el potenciar el conjunto de capacidades que le permiten al ser humano relacionarse de manera adecuada con el mundo exterior y consigo mismo, es decir, la Inteligencia Lingüística.

La Inteligencia Lingüística es la puerta a un sin fin de posibilidades para que la escuela y el educador se piensen mejor y se perfilen de una manera más humana y trascendental, inmersos en la existencia de una interacción dialógica con ese otro llamado educando, en medio de una comunicación permanente y en un clima rodeado de afecto en el entorno educativo; en aras a una transformación positiva a la sociedad, contribuyendo a formar seres integrales en lo psicológico, en lo social, en lo intelectual, en lo físico y en lo fisiológico; capaces de hablar con propiedad, de dialogar con el otro y de valorar el silencio y la escucha, capaces de integrarse a la colectividad, de tomar consciencia de la realidad que les atañe y de plantearse el firme propósito de trabajar mancomunadamente con la intención de mejorarla.

La Inteligencia Lingüística, como capacidad involucrada en la lectura, la escritura, la escucha y el habla, además de estar presente en la comunicación gestual, emplea adecuadamente el lenguaje y al manejar eficazmente las palabras, se basa en el potencial para estimular y persuadir por medio de la palabra misma. Es una inteligencia a partir de la cual se puede disfrutar de actividades como el leer a viva voz, el contar cuentos o sucesos, el actuar o representar alguna escena o situación, el escuchar a otros o el escribir un diario. En este sentido, bien vale la pena pensar en el hecho que el

ser humano está habilitado no sólo para comprender y aplicar el lenguaje sino, sobre todo, para manejarlo con destreza, pues la Inteligencia Lingüística se constituye en una capacidad que puede tener toda persona, además de un escritor, un actor, un político, un filósofo o un orador; capacidad que mediante estrategias pedagógicas bien estructuradas puede potenciarse significativamente desde la niñez misma.

A continuación se exponen los elementos que sirvieron de base para la investigación y el eje temático del presente estudio: la Inteligencia Lingüística.

1.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La escuela es uno de los vehículos para construir, fortalecer y transmitir una cultura, y además, es una de las vías más efectivas para aprender a respetar las identidades, partiendo, en su escenario mismo, por el respeto al desarrollo integral del educando; en aras al cual deben tenerse en cuenta y articularse los aspectos cognoscitivo, psicoafectivo y motriz, además del contexto sociocultural, propio del estudiante (Estévez, 1996).

No obstante, en la actualidad, al igual que ayer, en el campo educativo se ven desfilar por las aulas métodos de enseñanza sin indagar a profundidad sobre su significado, dándose así la escuela a la tarea de aplicar indiscriminadamente procedimientos poco participativos, que excluyen al educando de la construcción del conocimiento. El perfil que han asumido la mayoría de nuestras escuelas ha sido el de dedicarse a producir, reproducir, transmitir y cumplir con un currículo académico carente de total sentido para el educando, con lo cual, en lugar de acercarlo a su entorno socio-cultural se lo aleja cada vez más del mismo, dándose un tipo de educación en ausencia de calidad, dirigida al estudiantado aunque sin partir de éste, enfocada en la escuela sin proyección a la sociedad, y por lo tanto poco o nada significativa para esta última (Segura, 2001).

Paradójicamente, se piensa más en la cantidad de enseñanza transmitida que en su orientación hacia la comprensión de la misma y que en el mejoramiento de la calidad de vida, partiendo del mejoramiento de la calidad de la educación; lo cual implicaría buscar el que a través de ella se logre un mejor ser y estar para todos los miembros de la

comunidad. Hoy en día, aún hace falta que la institución educativa ponga en correspondencia su PEI (Proyecto Educativo Institucional) y su currículo o plan de estudios, sus concepciones, sus métodos, sus estrategias de evaluación y sus prácticas en general con el análisis de la pertinencia de esas acciones y esas concepciones a la luz de los intereses, necesidades e incluso posibilidades concretas del educando, del entorno geográfico que le es propio y del momento histórico social en que el acontecimiento educativo tiene lugar (Pardo, 2002).

Por otro lado, en el marco de la enseñanza, se destaca la necesidad de planificar actividades de aprendizaje centradas en el conocimiento de las diversas formas de comunicación oral y escrita, que faciliten la desinhibición del sujeto para expresarse sobre sí mismo y al entablar comunicación con el otro. Se pretende que el educando reflexione sobre su expresión mediante una práctica continuada y gradual de la lengua oral y escrita, tanto en forma individual como en grupo, a lo largo de la escolaridad (Sierra, 1997).

La escuela, sin lugar a dudas, refleja la visión de la sociedad en su conjunto. A nadie le extraña que un estudiante tenga que hacer muchos ejercicios para aprender a resolver ecuaciones, sin embargo, ante dificultades relacionadas con errores de ortografía, de comprensión, de manejo de público y de expresión, entre otros, no se plantea la necesidad de instruir a los educandos en cómo prestar atención durante una conversación, por ejemplo, o en cómo concentrarse tal como lo hacen en la cultura oriental; en cómo usar bien las palabras, en cómo adquirir una capacidad verbal avanzada, en cómo resolver juegos de palabras o en saber jugar con ellas, en el saber leer las expresiones faciales, en cómo utilizar adecuadamente un medio de comunicación determinado, en saber escribir sobre sí mismo, en ser un buen orador, etc.; aspectos propios de las personas con buena Inteligencia Lingüística, es decir, que tienen desarrollada esta área.

Ahora bien, si la inteligencia es la capacidad que le permite al ser humano crear productos y resolver problemas, ¿por qué no se le brinda a éste la oportunidad de desarrollarla a plenitud teniendo en cuenta su condición particular? (Gardner, 1994). Lo

cierto es que en la actualidad, sin detenerse a pensar, se sigue dando vueltas en la búsqueda de nuevas alternativas en lugar de agilizar formas “atrevidas” y realistas, que contribuyan a formar un individuo que pueda ser útil a su familia, a su comunidad y a la sociedad en que vive; y que como bien lo requiere todo cambio en la educación, cuente sustancial y significativamente con el educador y, lógicamente, con el educando, quien es el centro de todo proceso educativo.

Potenciar la Inteligencia Lingüística abre un abanico de posibilidades para que la escuela y el maestro empiecen a perfilarse de una manera más humana, humanizante y trascendental, inmersos en la existencia de una interacción dialógica maestro – alumno, en medio de una comunicación permanente y en un clima rodeado de afecto en el entorno educativo; si realmente se quiere y se pretende dar una transformación positiva a la sociedad, contribuyendo a formar seres integrales en lo psicológico, en lo social, en lo intelectual, en lo físico y en lo fisiológico; y por ende, más humanos (que aprendan a hablar, a dialogar y a valorar el silencio), capaces de integrarse a la colectividad, de tomar consciencia de la realidad circundante y de plantearse el firme propósito de trabajar unidos y desde cada quien en pos de mejorarla.

No obstante, en el campo de la educación es común que la mayoría de los proyectos que tienden a establecer mejoras en el lenguaje, en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana, están enmarcados, para su abordaje, fuera del currículo (ver estudios reseñados en el apartado Antecedentes). Además, la aproximación y enseñanza que se da en torno al lenguaje es rutinaria y carente de sentido, en la generalidad de los casos y la mayor parte del tiempo; lo cual, en el educando, genera consecuencias en la comunicación verbal (a nivel de fonología), autoexpresión (a nivel de pragmática), capacidad escritural y creatividad en el empleo del lenguaje (a nivel de semántica y sintaxis), y se vislumbra en su desempeño y actuar cotidianos para consigo mismo, para con sus compañeros y educadores, y para con el mundo que le rodea, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar.

En la Institución Educativa San Agustín, ubicada en el barrio Aranjuez de Medellín, es posible observar que los niños y niñas del grado tercero de la básica primaria presentan una pobre comprensión, aplicación y manipulación de las reglas del lenguaje: la fonología (en cuanto al valor funcional de los fonemas para formar palabras), la sintaxis (con relación al orden, estructura y disposición de las palabras para formar frases), la semántica (respecto al significado de las palabras para estructurar oraciones con sentido) y la pragmática (en cuanto a la relación entre los signos del lenguaje y los contextos o circunstancias en que usan tales signos). En consecuencia, la comprensión, aplicación y manejo de los componentes de la Inteligencia Lingüística: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad, se ven profundamente afectados.

En este sentido, en estos niños se ponen de manifiesto las siguientes debilidades y dificultades con relación a su Inteligencia Lingüística, en cuanto a comunicación verbal, autoexpresión y capacidad escritural se refiere, y, por lo tanto, en cuanto a la creatividad, como la manera particular en que se hace uso de dicha Inteligencia. Con respecto al elemento fonológico, su pronunciación no es la más adecuada, y en ocasiones, tanto en conversaciones formales (con el profesor o directivas del plantel) como en conversaciones informales (con su grupo de amigos), presentan omisiones al hablar, tales como “escribir” por “escribir”, “contrarse” por “encontrarse”; adiciones como “recogistes” por “recogiste”, “puluma” por “pluma”, “comistes” por “comiste”; sustituciones como “fugar” por “jugar”, “tilevisión” por “televisión” e inversiones como “lama” por “alma”, “caso” por “cosa”, “setán” por “están”, “es” por “se”.

Con relación al aspecto semántico, su vocabulario es bastante pobre, es decir, presentan poca variedad en el léxico al querer expresar un sentimiento y dar entender un concepto o idea en especial; como el pedir disculpas a uno de sus pares con un simple “disculpe” en lugar de decirle “discúlpame por haber cogido tus colores sin permiso”, responder a la profesora con un tímido y categórico “no sé” ante una pregunta como: “¿Por qué se caracterizan las plantas?”, o verse inhibido al no saber qué escribir

en una tarjeta cuyo propósito sea el expresar un sentimiento de amistad a un compañero de curso.

En lo concerniente al elemento sintáctico, algunos de los niños y niñas no gustan mucho del escribir, ya que se les complica el expresarse de este modo; su escritura es con frecuencia poco estructurada en tanto al orden y disposición de las palabras empleadas en la oración y de las oraciones entre sí, denotando poca coherencia y cohesión al interior del texto escrito. Su escritura se perfila, palabras más palabras menos, de la siguiente manera: “Había una vez y en el castillo la princesita le dijo al conejo y se fueron a una isla encantada y su papá vivía muy triste y se casó otra vez...”; lo que devela claramente la existencia de una historia, pero carente de una secuencia lógica.

Por otro lado, en el aspecto pragmático, muchos de los niños y niñas manifiestan problemas para aprender a comunicarse más allá del lenguaje oral o escrito, por la poca capacidad de expresión de sus sentimientos fuera de formas agresivas o juegos bruscos; así tengan la intención de manifestar cariño o amistad. Con frecuencia, se presentan conflictos entre un educando y sus pares por interpretar en el otro un mensaje poco grato y que a menudo constituye un significado no pretendido por quien lo emite. La expresión facial (gestos), el lenguaje corporal, el tono y la inflexión muchas veces no son empleados ni leídos o interpretados de la mejor manera; y ante recursos sofisticados (formales) del lenguaje, como las frases hechas, no se sabe interpretar lo que dice una persona (la profesora) al no configurar ni analizar la expresión en el contexto de la situación, y ante una frase como “el perezoso trabaja doble” se vuelve común el escuchar “¿Cómo así profe?”.

Ahora bien, lo anterior no sólo se vislumbra en la cotidianidad escolar sino, además, en las pruebas presentadas a papel y lápiz. Para nadie es ajeno que el país requiere personas que tengan habilidades y puedan desenvolverse con facilidad en el mundo laboral y social, de allí que se hable de personas competentes para la vida. Las competencias suelen medirse con pruebas estándar, tal es el caso de las instituciones

educativas, donde entre diversidad de pruebas y evaluaciones, se llevan a cabo las Pruebas Saber.

Estas pruebas son una evaluación que el estudiante debe presentar cuando finaliza los grados quinto de primaria o noveno de bachillerato y se realizan cada tres años a nivel nacional. Las Pruebas Saber miden las competencias; sirven para conocer el grado de aplicación que hacen los estudiantes de lo que han aprendido en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y ciudadanía. En ellas, no se trata de saber solamente qué y cuántos conceptos se han aprendido de memoria sino de saber cómo los emplea el estudiante en la vida cotidiana. Con ello, se busca detectar cuáles son las fortalezas y debilidades que tiene el alumno, para mejorar o reforzar sus conocimientos y habilidades a través de los planes de mejoramiento institucional, fijados desde el Ministerio de Educación Nacional y coordinados por cada secretaría de educación.

En el área de lenguaje las preguntas de la prueba se han diseñado y agrupado en cinco categorías o dimensiones del conocimiento, considerando el proceso intelectual que ocurre en la mente del lector (o del estudiante) cuando aborda un texto y teniendo en cuenta el tipo de información que requiere para responderlas. Los componentes de la prueba de lenguaje son: a) identificación (repetición de lo que dice el texto); b) resumen (paráfrasis); c) información previa (enciclopédica); d) intenciones del texto (pragmática); y, e) gramática. En suma, se abordan los elementos semántico, sintáctico y pragmático, mas no el elemento fonológico, propios todos ellos de la Inteligencia Lingüística.

En dichas pruebas, el promedio alto tiende a 100 y la desviación estándar a cero. En la Institución Educativa San Agustín, en la prueba de lenguaje, el puntaje promedio y su desviación estándar son inferiores a los del grupo de referencia (municipio, departamento y país); lo que significa que los estudiantes de la Institución en su mayoría tienen bajos niveles en el desarrollo de competencias en el área de lenguaje, tanto en el grado quinto de la básica primaria como en el grado noveno de la básica secundaria.

La escala de clasificación en lenguaje, la cual se inicia con desempeño relativo significativamente bajo (SB), luego asciende a desempeño relativo bajo (B), después a

desempeño relativo medio (M), posteriormente a desempeño relativo alto (A) y, finalmente, a desempeño relativo significativamente alto (SA); en la Institución Educativa San Agustín denota un desempeño relativo medio (M), de acuerdo a los resultados obtenidos en las últimas Pruebas Saber, aplicadas el 27 de octubre de 2005.

Es así como, de acuerdo con todo lo señalado, es necesaria una intervención pedagógica que tienda a mejorar el lenguaje en la población infantil descrita, potenciando su Inteligencia Lingüística en los cuatro componentes en los que se divide: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad; y en este sentido, en las cuatro reglas que los conforman: fonología, sintaxis, semántica y pragmática. Por lo tanto, el problema de investigación plantea entonces el siguiente interrogante: Si el desarrollo de la Inteligencia Lingüística posibilita una mayor cualificación de componentes como la comunicación verbal, la autoexpresión, la capacidad escritural y la creatividad, ¿Qué incidencia tiene la Propuesta Pedagógica Carrusel, basada en los tipos de expresión oral, escrita y dramática, en la potenciación de la Inteligencia Lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años, en la Institución Educativa San Agustín, de la ciudad de Medellín?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Inicialmente el concepto de inteligencia enfatizaba el aspecto cognoscitivo y posteriormente fueron involucrándose aspectos referidos a las dimensiones ambiental, cultural, social y afectiva, entre otras. Si bien es cierto que los seres humanos nacen con unas potencialidades marcadas por la genética, también lo es que esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo, entre otros aspectos, del medio ambiente o contexto cultural, de las experiencias tenidas, de la educación recibida y del deseo, y el empeño que cada uno le ponga a lo que hace.

Es así como en la actualidad se considera la inteligencia, básicamente, como la resultante de la interacción entre los factores biológicos de la persona y el medio ambiente. Se entiende la inteligencia como la capacidad básica influida genéticamente pero realizada por la experiencia. Esta capacidad se concreta en procesos que

permiten conocer, comprender y enfrentar los problemas vitales, de tal manera que se pueda atender a las necesidades dentro de la realización colectiva. La inteligencia al desarrollarse en la interacción de la persona con su mundo implica cambios progresivos tanto en ésta (la persona) como en el medio social y físico. Esta capacidad siendo una (en tanto unidad conceptual), se manifiesta de múltiples maneras, situación que está determinada por las diferencias culturales, es decir, cada cultura determina los hechos que considera inteligentes.

En consecuencia, si bien el medio ambiente, lo social y lo cultural influyen en el desarrollo de la inteligencia en el sujeto, y no sólo los factores biológicos, una intervención pedagógica fundamentada en el área del lenguaje, direccionada por el docente y protagonizada por los estudiantes, tiene sentido y es relevante, ya que puede servir para potenciar su Inteligencia Lingüística a través de la puesta en escena de una propuesta pedagógica que fomente su desarrollo en el marco de la interacción socio-cultural en el ambiente escolar; y es precisamente éste el llamado que convoca al presente estudio y hacia el cual tienden todos sus esfuerzos.

Por consiguiente, con la Propuesta Pedagógica Carrusel, la cual no se encuentra desfasada del currículo escolar, sino integrada al mismo, se espera brindar al docente una sólida alternativa que enriquezca su trabajo, su práctica con relación al abordaje de contenidos curriculares, en especial los concernientes al área de Lengua Castellana. Todo ello a partir de la potenciación de la Inteligencia Lingüística mediante los tipos de expresión oral, escrita y dramática; esto le permitirá articular contenidos académicos con una nueva mirada a algo tan propio del ser humano como el lenguaje y contar con una herramienta que constituye una forma significativa de encararlo desde la niñez misma (8 a 10 años), en el grado tercero de la Educación Básica Primaria.

Es de señalar que así como a nivel teórico se está aportando al docente una amplia conceptualización sobre el tema propuesto, su caracterización, la forma de articular sus componentes a los contenidos del área de Lengua Castellana y su potenciación en niños y niñas entre los 8 y 10 años; a nivel práctico, dicho aporte se encuentra cifrado tanto en la Propuesta Pedagógica diseñada para la potenciación de la Inteligencia

Lingüística, a la luz de la integración de contenidos curriculares, en el tipo de población ya descrito, como en el instrumento de medición elaborado para la evaluación de dicha inteligencia (implementado como pretest – postest, es decir, antes y después de la intervención de la propuesta pedagógica): La Prueba de Inteligencia Lingüística. Esta prueba, evalúa los componentes propios de la inteligencia lingüística: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad; y determina el grado en el cual se encuentra el niño o niña en cuanto al desarrollo de este tipo de inteligencia en su interacción con el mundo; lo cual brinda a la escuela, en general, y al educador, en particular, las bases necesarias para estructurar y emprender estrategias pedagógicas que en aras a la potenciación de la misma le posibiliten al niño o niña interactuar de una forma más asertiva para con su entorno sociocultural.

De igual manera, los aportes referidos tienden a favorecer no sólo al docente en su quehacer sino también a la población estudiantil, pues los alumnos partícipes de la Propuesta Pedagógica tendrán la oportunidad de abordar su lenguaje de una manera significativa y no rutinaria o carente de importancia; de seguro, lo vivenciado y adquirido por ellos durante esta experiencia de intervención pedagógica podrá trascender los muros de la escuela y proyectarse a su diario vivir.

El lenguaje es un instrumento universal y de magna importancia ya que nos permite a los seres humanos comunicarnos, convencer, recordar información, aprender, instruir y entretener; y aunque en algunas profesiones (que incluyen a políticos, escritores, actores, filósofos, abogados, comunicadores, poetas...), en comparación con otras, parece ser más necesaria la buena comprensión de las palabras en la comunicación, es menester el desarrollo de las competencias lingüísticas en la población escolar; pues, naturalmente, todos los seres humanos poseemos diversidad de inteligencias, en mayor o menor medida, y practicar y desarrollar cada habilidad, cada capacidad, como por ejemplo la de escribir, es tarea de la escuela, así como potenciar el conjunto de capacidades que nos permiten relacionarnos de manera adecuada con el mundo exterior y con nosotros mismos, es decir, la Inteligencia Lingüística.

La Inteligencia Lingüística, como capacidad involucrada en la lectura, la escritura, en el escuchar y el hablar, además de estar presente en el modo de lenguaje gestual, emplea eficazmente las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica y sus dimensiones prácticas; es decir, presenta sensibilidad para los sonidos y las palabras con sus matices de significado, su ritmo y sus pausas, y se basa en el potencial para estimular y persuadir por medio de la palabra misma. Es una inteligencia a partir de la cual la persona se puede divertir al leer en voz alta, al contar historias o chistes, al participar en debates y conferencias, al hacer parte de situaciones que involucren la actuación, al hacer crucigramas, al investigar sobre determinado tema por medio de libros, al escuchar intervenciones o al escribir vivencias, entre otras actividades. Es una inteligencia que puede tener todo ser humano, además de un filósofo, un escritor, un poeta o un orador, y es precisamente el eje temático de la presente propuesta de investigación.

De acuerdo a lo anterior, es clara la necesidad de abrir un espacio significativo al lenguaje en el campo de la educación, con el fin de que su funcionalidad trascienda su uso corriente y la limitación a cumplir con un programa curricular en el área de Lengua Castellana; y un momento propicio para hacerlo es el ciclo de la básica primaria, en especial con población entre los 8 y 10 años de edad (correspondiente al grado tercero de primaria), pues en esta etapa hay una consolidación de las estructuras lingüísticas (mayor madurez en los procesos de escucha, habla, lectura, comprensión y escritura; además de presentarse una mayor profundización en los niveles de competencia interpretativa, argumentativa y propositiva), por lo cual es preciso intensificar los componentes de la Inteligencia Lingüística: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad, a través de la Propuesta Pedagógica Carrusel y sus tipos de expresión oral, escrita y dramática, en aras a que el niño o niña comience a percibir su lenguaje como un mecanismo que le es propio y empiece a hacer uso de él de una forma versátil, por ejemplo, construyendo mensajes e interpretando los de otros adecuadamente.

Mediante la Propuesta Pedagógica Carrusel, el niño o niña podrá descubrir en el lenguaje diversidad de matices, usándolo para explicar y reflexionar sobre el mismo lenguaje (metalenguaje), utilizándolo como medio verbal y no verbal para aprender desde sí (cargando de significado lo que le rodea) y enseñar a otros sus sentimientos y pensamientos en forma coherente y adecuada, y empleándolo como instrumento para recordar información o simplemente para convencer a otras personas de su punto de vista o forma particular de ver las cosas e influir sobre ellas manifestándoles sus deseos.

Determinando los aportes de la Propuesta Pedagógica Carrusel en la Inteligencia Lingüística, es de mencionar además que ésta le permitirá al niño o niña recrearse al contar historias, participar en diálogos y exposiciones, leer para otros, actuar o expresarse con su cuerpo, poner en claro un tema por medio de libros, tener una actitud de escucha hacia el otro, escribir como pasatiempo y, en general, al tener una buena comprensión de las palabras al comunicarse; lo cual, en consecuencia, le conducirá a no entender la Lengua Castellana como algo aburrido y mecánico, desprovisto de sentido práctico o aplicabilidad en la vida cotidiana, pues constantemente se elige la mejor manera de comunicarse con los demás y el juicio propio influye en el tipo de comunicación que se adopte.

En Colombia, el artículo 67 de la Constitución Nacional plantea que la educación tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura; y es a partir de la Ley General de Educación de 1994, que se plantea como propósito fundamental de la educación contribuir al desarrollo integral del educando, es decir, a su desarrollo en lo psicológico, en lo social, en lo intelectual, en lo físico y en lo fisiológico; partiendo precisamente del alumno, quien “es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral” (Ley 115, 2001: 41).

El aprendizaje, por lo tanto, ya no es el resultado exclusivo de la enseñanza transmitida por el profesor sino de la interacción o interrelación humana y dialógica (atravesada por el diálogo) que se da en el aula y fuera de ella, lo que supone el partir del afianzamiento

de las habilidades comunicativas -escuchar, hablar, leer, escribir, comprender y expresarse correctamente, tal como lo señala la misma Ley-, ya que fuera de las mismas difícilmente es posible concebir una auténtica educación integral; en donde además, la diversión y la alegría no sean ajenas, lo cual supone un cambio absoluto de actitudes y una proyección que impregne positivamente el mundo de la escuela y a aquel que la rodea.

El ciudadano contemporáneo está expuesto cada vez más a situaciones que implican encuentros interculturales. El término globalización abarca diferentes aspectos, como: la política, la económica, la cultural, la seguridad, el conocimiento y la tecnología. Frente a este escenario, si bien ser bilingüe es esencial en un mundo globalizado, lograr una comunicación más eficaz en la lengua materna es primordial, pues el aprendizaje lingüístico, en lo que respecta a la Lengua Castellana, también es aprendizaje cultural; su afianzamiento en el sujeto genera apertura hacia el otro, tolerancia de las diferencias, capacidad para comunicarse efectivamente con miembros de otras culturas y valoración de la propia frente a las foráneas.

Los mayores y mejores usos de las competencias comunicativas, inmersas en el tema de la Inteligencia Lingüística (escuchar, hablar, leer, escribir, comprender y expresarse adecuadamente), significan poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Desarrollar la Inteligencia Lingüística propia de cada ser humano contribuye además a tener más conocimientos y oportunidades para ser más competentes y competitivos, y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos. Por consiguiente, todo ello constituye una razón más para realizar este proyecto, pues en cuanto propende por una cualificación de los componentes comunicativo verbal, autoexpresivo, de capacidad escritural y creativo en el sujeto, se convierte así mismo en una respuesta a la globalización del mundo moderno.

Ahora, si bien el nuevo currículo (promulgado desde la Ley General de Educación de 1994) convoca para su complemento al currículo oculto, a aquel propio de cada estudiante y rico en experiencias y en conocimientos previos, y debe hacer referencia,

entre otros aspectos, al desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente; ¿de qué manera potencializar dichas habilidades en los sujetos de la educación, y de una manera creativa?, pues muchas actividades, supuestamente creativas, continúan enmarcándose en esquemas tradicionales en tanto se asume un énfasis mecanicista y teórico en determinadas áreas del conocimiento, entre ellas, en el área de Lengua Castellana, dejándose a un lado o tratándose muy superficialmente aspectos como el juego y la expresión artística (literatura, música, teatro, entre otros) en dicha área, por considerarse poco o nada útiles.

El reto para la escuela, y para los educadores en especial, es brindar a los educandos una concepción del mundo que favorezca su desarrollo psico-físico-espiritual, que mejore sus medios de comunicación verbal, de autoexpresión, de capacidad escritural y creatividad, que los enfrente al proceso de socialización, que les permita compartir en el trabajo colectivo principios de solidaridad, que canalice en todo momento sus sentimientos de frustración y que forme en ellos criterios que los impulsen a lograr su autorrealización y fortalecer su autoestima; y para todo ello, en forma integral e interactiva, están los medios de expresión oral, dramática y escrita.

El ser humano, en su necesidad de crear, de existir, de comunicarse y relacionarse, crea en su mundo interno diversas manifestaciones de expresión y logra exteriorizarlas mediante el cuerpo. Los tipos de expresión oral, escrita y dramática posibilitan un desarrollo integral en el niño o niña, son las técnicas por medio de las cuales es posible complementar, enriquecer y lograr el desarrollo del lenguaje en el disfrute real de la palabra, a través de una comunicación verbal y extraverbal, sensible al medio, representada en el gesto, la mímica, la danza y el movimiento. Mediante los tipos de expresión oral, escrita y dramática se hace viable el contribuir a que poco a poco los educandos descubran en sí mismos sus potencialidades, sus habilidades verbal/lingüísticas, corporales y artísticas, y respeten la creación colectiva e individual (Parra, 1986).

La educación tiene la tarea de asegurar la extensión y la conservación de la cultura, la cual es, básicamente, comunicación, y en esta medida la escuela es un espacio privilegiado que debe preparar, así mismo, para ésta. La comunicación debe ser entonces, además de un medio y una condición, un objetivo principal de la educación; la cual, para cumplir con la tarea que se le ha encomendado, tiene que ser sensible a las transformaciones de la cultura. Ahora, preparar a alguien para vivir en una cultura significa concretamente darle herramientas para comprenderla, para hallarse y construirse dentro de ella, para reconocerla y tomar distancia crítica frente a ella, para apropiarse de ella y mejorarla (Estévez, 1996).

Entre tanto, si bien es el aspecto intelectual el que continúa cobrando una mayor relevancia en el ámbito educativo, y si el llamado a la escuela en general y al docente en particular es a propender por una consecución significativa de los fines de la educación y de los aprendizajes estipulados para la adquisición de una formación integral en los educandos; es claro el que se debe partir por un cambio de perspectiva y comprender entonces que el intelecto es algo más que la capacidad lógica, verbal, numérica y visual, pues existen otros tipos de inteligencia (cinética corporal, numérica, lingüística, emocional, musical, natural...), quizá “ocultos”, que son difíciles de cuantificar y calificar, pero no por ello menos esenciales para que el ser humano pueda resolver creativamente los problemas que le plantea la vida y enfrentarse a los desafíos que se encuentra a diario en su transitar por el mundo.

A partir de lo anterior, la educación es entendida como un proceso que intenta conducir al alumno al máximo desarrollo de sus potencialidades, tanto intelectuales como afectivas y valóricas. No obstante, tener alumnos que construyan oraciones adecuadamente, que utilicen las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, y que utilicen el lenguaje de conformidad con sus diversos usos, puede brindar un marco de autorrealización y satisfacción escolar que influya fuertemente en el desarrollo humano de los niños y niñas, pues una educación centrada en el individuo, que resalte sus capacidades, conocimientos, necesidades e intereses, y que permita la interacción entre los estudiantes, contribuye al desarrollo de sus inteligencias, al igual que se le

ayuda a alcanzar los fines vocacionales que se adecuen a su perfil; en consecuencia, los estudiantes se sienten más comprometidos y competentes y, por ende, más inclinados a servir a la comunidad en forma constructiva (Gardner, 1995).

1.3 OBJETIVOS DEL PROYECTO

1.3.1 Objetivo General

Establecer la incidencia de la Propuesta Pedagógica Carrusel, basada en los tipos de expresión oral, escrita y dramática, en la Inteligencia Lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años de edad en la Institución Educativa San Agustín, de la ciudad de Medellín.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Establecer la efectividad de la Propuesta Pedagógica Carrusel a través de la comparación de los resultados obtenidos por los grupos control y experimental en la Prueba de Inteligencia Lingüística, en forma de pretest y postest.
- Identificar las diferencias en el rendimiento en la Prueba de Inteligencia Lingüística, de acuerdo con el género, la edad y condiciones sociofamiliares.
- Identificar el tipo de estrategias de la Propuesta Pedagógica Carrusel que tienen mayor relevancia en la potenciación de la Inteligencia Lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años de edad.

1.4 ANTECEDENTES

El tema de la Inteligencia Lingüística es sumamente pertinente en el campo de la educación, aunque es bastante nuevo y no ha sido aún objeto de investigación o de estudio sistemático en el panorama educativo. A nivel de Antioquia y más específicamente de Medellín, la Inteligencia Lingüística no ha sido abordada como tal, sino más bien como competencia lingüística, pues las investigaciones se han centrado en los niveles de expresión lingüística, en estrategias pedagógicas para la cualificación de la producción de textos, en la comprensión lectora, en criterios de comunicación y

evaluación, y en el mejoramiento de la expresión oral y escrita; estudios enfocados mayormente hacia la educación básica primaria y sólo algunos hacia la básica secundaria, no así hacia la media vocacional.

Algunos de dichos estudios son los siguientes: “Los niveles de expresión lingüística: Indicadores de privilegio y uso de código discursivo” (Luis F. Gómez J. y Luz M. Osorio Z., 2001); “Estrategias pedagógicas para la cualificación de la producción de textos de los niños de tercer grado de básica primaria, pertenecientes a la Unidad Educativa San Marcos del Núcleo Educativo 004 del municipio de Envigado” (Fanny E. Gómez V. y Silvia E. Tamayo O., 1997); “La Resolución de anáforas en la comprensión lectora de textos en formatos hipertextual y multimedial” (Ángela Gallego T., 2000); “Comunicación y evaluación: Un estudio de caso sobre los criterios que regulan la relación pedagógica en instituciones educativas de sectores populares” (Margarita M. Mejía R. y Walter A. Zapata J., 1998); y, “Mejoramiento de la expresión oral y escrita en la educación básica primaria a través de estrategias para el desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad” (María N. Arboleda M. y María A. Gallego C., 1996).

En el estudio sobre “Los niveles de expresión lingüística: Indicadores de privilegio y uso de código discursivo” se abordan los códigos sociolingüísticos elaborados y restringidos, y su eventual relación con el éxito y el fracaso escolar en dos instituciones de la comuna nororiental de Medellín, una comunidad del sector popular de la ciudad, caracterizable como “clase menos favorecida”. En la investigación se emplea un enfoque cualitativo que permite la aprehensión compleja del fenómeno en cuestión: mediante un muestreo razonado, se definieron muestras poblacionales que, a través de la técnica de selección de “sujetos tipo”, se organizaron en seis grupos de ocho sujetos cada uno. Así, la búsqueda investigativa general se organiza en tres fases, a saber: de exploración, de descripción y de explicación. La fase de descripción, por ejemplo, encuentra que de todos los indicadores de privilegio y uso de código sociolingüístico, algunos resultan preeminentes. Estos indicadores de uso de código discursivo se presentan discriminados por tipo de sujeto.

“Estrategias pedagógicas para la cualificación de la producción de textos de los niños de tercer grado de básica primaria, pertenecientes a la Unidad Educativa San Marcos del Núcleo Educativo 004 del municipio de Envigado”. Esta investigación es cualitativa de tipo cuasiexperimental y pretende describir detalladamente situaciones y comportamientos observables dentro del proceso de la producción de textos escritos en los niños de tercer grado de Básica Primaria, buscando su cualificación a partir de contextos comunicativos. Tradicionalmente se ha asumido la producción textual como una secuencia lineal a la que el alumno accede paso a paso, olvidando que dicha producción responde a múltiples exigencias donde cada una afecta el producto final, confrontando al sujeto con sus conocimientos, ideas y prejuicios; esto bajo el supuesto que el dominio del código escrito por sí solo posibilita la producción textual, sin tener en cuenta las estrategias de composición donde se reconoce que la lengua es “forma”, “contenido” y “uso”. De ahí que haya interesado en la presente investigación estudiar las estrategias pedagógicas más adecuadas para mejorar la producción textual en niños de tercer grado de educación básica primaria.

El estudio “La resolución de anáforas en la comprensión lectora de textos en formatos hipertextual y multimedial” parte de la idea de que el hipertexto es un dispositivo apropiado para zanjar la brecha que le representa al usuario la comprensión del texto narrativo en comparación con el expositivo. La estructura del hipertexto, con la jerarquización de las ideas y los recursos gráficos, textuales y auditivos, favorece el procesamiento de los textos expositivos; tal estructura, en nodos o bloques de texto, facilita la resolución de relaciones anafóricas, ya que los dos elementos de la anáfora están en el foco del discurso o pantalla que es hacia donde va dirigida la atención del usuario. En este sentido, esta investigación plantea la siguiente problemática a manera de interrogantes: ¿El formato hipertextual-multimedial favorece el reconocimiento de relaciones anafóricas? ¿Existen diferencias entre la manera de establecer las relaciones anafóricas en un texto con formato hipertextual-multimedial y un texto impreso? ¿Es más fácil resolver las

relaciones anafóricas en un texto narrativo que en un texto expositivo? ¿Existe correlación entre la resolución de anáforas y la comprensión lectora?

Con respecto al estudio “Comunicación y evaluación: Un estudio de caso sobre los criterios que regulan la relación pedagógica en instituciones educativas de sectores populares”, es de anotar que dentro del amplio panorama que ofrece la perspectiva de “el lenguaje a través del currículo”, se eligió como problema de investigación la reconstrucción de los criterios implícitos que regulan la interacción comunicativa entre educando y educador durante los procesos evaluativos que ocurren en las instituciones educativas ubicadas en sectores populares. Se parte de la idea general de que en estas instituciones educativas la interacción comunicativa entre educandos y educadores se sostiene sobre una relación dialógica quebrada por la presencia de barreras lingüísticas que entorpecen el desarrollo de la competencia comunicativa de los miembros de esas comunidades. Es así como se considera, entre otros aspectos, que el privilegio de una orientación hacia el significado restringido y las dificultades mostradas por los educandos para utilizar las reglas especializadas de comunicación que en la escuela se legitiman, se convierten en otra barrera al desarrollo de su competencia comunicativa.

Por último, en el estudio “Mejoramiento de la expresión oral y escrita en la educación básica primaria a través de estrategias para el desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad”, se asume que las dificultades en la expresión oral y escrita inciden en el rendimiento académico de los alumnos en todas las demás áreas del currículo, pues del dominio de las habilidades comunicativas básicas depende la eficacia en la construcción del aprendizaje de los saberes formalizados que conforman las diferentes áreas del conocimiento. El análisis e interpretación de los datos obtenidos en la presente investigación, permiten afirmar que la aplicación de las estrategias de PRYCREA en los grados cuarto y quinto de Básica Primaria, creó actitudes motivacionales hacia el proceso de aprendizaje, generó conductas de autocorrección y autonomía en el trabajo individual, y la capacidad de respetar y valorar el trabajo colectivo; de igual manera mejoró la capacidad de escucha y la

motivación intrínseca hacia el proceso lectoescritural. Por esta razón, de acuerdo a sus autoras, se puede afirmar que esta investigación constituye un primer paso de acercamiento a la innovación metodológica en el quehacer pedagógico.

De acuerdo con lo anterior, es posible constatar cómo en el espacio escolar, a nivel regional, siempre ha habido gran interés por brindar una amplia atención al lenguaje y a su cualificación, concretamente con respecto a las habilidades comunicativas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir; reconociendo su importancia en el proceso educativo si bien no siempre se han abordado en forma conjunta y sí parcializada, aun mediante tipos de expresión como la oral y la escrita, asumidas, por lo general, en forma independiente. En este sentido, en el presente estudio de investigación la mirada que se le da al lenguaje y a su funcionalidad es mucho más integral, pues reconoce la importancia del mismo en el ambiente educativo y para todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que se gestan a su interior, y es en correspondencia con ello que articula las habilidades comunicativas en forma conjunta y con un ingrediente más: la comprensión con respecto a los procesos que se generan en cada una de ellas; además, dichas habilidades se asumen no sólo a través de los tipos de expresión oral y escrita, sino también mediante el tipo de expresión dramática, confiriéndose al estudio una mayor rigurosidad y amplitud en cuanto a focos de acción se refiere, lo cual, en consecuencia, permite asumir el lenguaje de una manera más holista y significativa.

En el panorama nacional, entre tanto, la situación cambia un poco, pues la Inteligencia Lingüística empieza a ser nombrada y estudiada directamente aunque no en forma amplia y detallada. Es así como nos encontramos con estudios que giran en torno a programas de Inteligencia Lingüística, a procesos semántico-cognitivos en la expresión lingüística, a la descripción de aspectos semánticos observados en producciones orales y escritas, y a la optimización de competencias lingüísticas. En la misma dirección, se hace una aproximación teórico - práctica a la Teoría de las inteligencias múltiples, aplicada muy especialmente a la enseñanza y al aprendizaje del inglés como segunda lengua; y a las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje como dos teorías

complementarias. Todos ellos, estudios de investigación dirigidos de nuevo hacia la población infantil en su gran mayoría (educación básica primaria), en significativa proporción hacia el ciclo de la básica secundaria y en mínima cantidad hacia los adultos y población universitaria.

Algunos de estos estudios son los siguientes: “Modelo de Lección integrador de las inteligencias múltiples para la enseñanza – aprendizaje del inglés como segunda lengua” (Andrea Muñoz B., 2000); “Las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje: Dos teorías complementarias” (Sandra J. Patiño C., 2003); “Procesos semántico – cognitivos en la expresión lingüística de conceptos usuales en alumnos de primer grado” (Elvia C. Cuaspa Z., 1996); “Propuesta Didáctica para el desarrollo de la producción oral en la enseñanza del inglés a adultos, basada en la teoría de las inteligencias múltiples” (Surella Rivas C., 2004); “Descripción de aspectos semánticos observados en producciones orales y escritas realizadas por alumnos de tercero a quinto grado de básica primaria del Centro Docente Rafael Zamorano de la ciudad de Cali” (Beatriz E. Carabali y Angélica M. Galvis, 1998); y, “La Teoría de las Inteligencias Múltiples, su relación con la educación y el inglés, y su aplicación en un colegio monolingüe de Cali con problemas de hacinamiento, superpoblación y falta de material didáctico” (Francia E. Martínez, 2001).

En el mismo orden tenemos: “Aproximación teórica a las inteligencias múltiples y algunas posibles implicaciones para el proceso fonoaudiológico de evaluación diagnóstica del lenguaje en niños preescolares: El caso de la inteligencia lingüística” (Myriam S. Bonilla S. y Otros, 1998); “La Teoría de las Inteligencias Múltiples aplicada en las actividades dentro del salón de clase en el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua” (Claudia Zabaleta V., 2000); “Programa de inteligencia lingüística para personas que ingresan a la vida universitaria” (Yadira Carro R., 2000); “Optimización de competencias lingüísticas a través de la fábula” (Blanca M. Traslaviña R., 2002); “Inteligencias múltiples aplicadas a la enseñanza del inglés: Propuesta para la implementación de la enseñanza del inglés basada en la Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner” (Sara L. Bernal M. y Adriana M. Gómez M., 1999); y, “La

Teoría de las Inteligencias Múltiples y su aplicación en la enseñanza del inglés en el ciclo de básica secundaria” (Diana M. Pineda P., 2003).

En el estudio “Modelo de lección integrador de las inteligencias múltiples para la enseñanza – aprendizaje del inglés como segunda lengua”, partiendo del análisis de la teoría de las inteligencias múltiples se encontró que los docentes de cursos de servicio de la Pontificia Universidad Javeriana generalmente ejercitan la inteligencia verbal de sus estudiantes por medio de actividades que involucran habilidades comunicativas tales como habla, escucha, lectura y escritura, las cuales son operaciones características de dicha inteligencia. Aunque en algunas ocasiones aquellas actividades también requieren del ejercicio de otras de las inteligencias múltiples, a éstas no se les da igual importancia en las lecciones. Es probable entonces que los docentes no estén plenamente conscientes del ejercicio que le dan a otras inteligencias ni del provecho que pueden obtener al involucrarlas en sus lecciones, pues no poseen un conocimiento especializado de la teoría de las inteligencias múltiples que conlleve a su aplicación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Con respecto al estudio “Las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje: Dos teorías complementarias”, se señala que los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples, teorías de corte cognitivo, se han convertido, actualmente, en una posibilidad que inquieta, que necesita ser contrastada, verificada y puesta en escena para conocer sus alcances, beneficios y debilidades; además, son posturas conceptuales que insisten en la idea de respetar la diferencia, la pluralidad y la heterogeneidad en el pensar, actuar y hacer. En consecuencia, de acuerdo a la autora, aquí se entiende la Educación como una de las áreas de conocimiento que incita, a todos los partícipes en ella, a enfrentar situaciones de diálogo, reflexión y concertación permanentes, con el fin de dilucidar diversas inquietudes que surgen cuando entran en contacto maestro-aprendizaje-estudiante.

En el estudio “Procesos semántico – cognitivos en la expresión lingüística de conceptos usuales en alumnos de primer grado”, se intenta poner mucho interés en

la línea de pensamiento que busca rescatar el papel del lenguaje en la semantización de la experiencia humana, ya que la enseñanza tradicional de la lengua descuida el proceso de elaboración de la significación y, por consiguiente, de las categorías propias de este acontecimiento, reflejándose esto último en la incapacidad de los alumnos para encontrar el sentido y la funcionalidad del lenguaje en las interacciones de la vida cotidiana.

El estudio “propuesta didáctica para el desarrollo de la producción oral en la enseñanza del inglés a adultos, basada en la Teoría de las inteligencias múltiples”, parte de la idea de que para los adultos en general el “habla” es quizá la habilidad más difícil de desarrollar dentro de las cuatro habilidades básicas (habla, escucha, lectura y escritura), lo que de alguna manera muestra que algo está fallando en el aprendizaje y desarrollo de la oralidad en los aprendices del inglés, o dicho de otra forma, esto podría indicar que hacen falta modificaciones o nuevas estrategias para lograr que la comunicación oral se desarrolle mejor y sea de mejor calidad. Es por ello que mediante el presente trabajo se pretende hacer uso de los planteamientos hechos por Gardner, enfocarlos a la producción oral y dirigirlos a la población adulta.

Con respecto al estudio “Descripción de aspectos semánticos observados en producciones orales y escritas realizadas por alumnos de tercero a quinto grado de básica primaria del Centro Docente Rafael Zamorano de la ciudad de Cali”, se plantea que frente a la necesidad de caracterizar a los escolares y su entorno (atendiendo básicamente las necesidades de la población escolar del Centro Docente), para describir el componente semántico de su lenguaje y cómo éste está influyendo sobre sus procesos de comunicación y aprendizaje en general, se requiere evaluar la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos, para sistematizar esta información y así identificar qué elementos semánticos (comprensivos y expresivos) de las producciones orales y escritas realizadas por los alumnos de tercero a quinto de la básica primaria, podrían estar relacionados con el bajo rendimiento académico y con la no promoción de estos escolares.

Finalmente, con el estudio “La Teoría de las Inteligencias Múltiples, su relación con la educación y el inglés, y su aplicación en un colegio monolingüe de Cali con problemas de hacinamiento, superpoblación y falta de material didáctico”, se pretende mostrar cómo las nuevas concepciones de la Teoría de las inteligencias múltiples del psicólogo y profesor estadounidense Howard Gardner brindan valiosos aportes e ideas a la enseñanza – aprendizaje del inglés en grupos superpoblados (60 a 65 estudiantes en un salón), en condiciones de hacinamiento, falta de espacio y dotación de equipos adecuados.

Por otro lado, a nivel internacional si bien no se reseñan estudios específicos sobre la inteligencia lingüística, existe sí una amplia gama de estudios sobre las inteligencias múltiples; principalmente en Chile, Argentina, México y Venezuela (con relación a América Latina); en Estados Unidos y Canadá (Norteamérica); en España, Italia e Inglaterra (Europa); en China e Israel (Asia); y en Australia y Nueva Zelanda (Oceanía).

En dicha panorámica mundial nos encontramos con estudios como los siguientes: “Inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples: Fundamentos teóricos y estudios psicométricos” (Argentina: E. Pérez, C. Beltramino y M. Cupani, 2003); “Influencias de las inteligencias múltiples, el rendimiento académico previo y el curriculum del hogar sobre la autoestima de los alumnos del grado segundo medio de la Comuna de Santiago” (Chile: Ch. Miranda y M. Andrade, 1998); “Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares” (Chile: R. Pizarro y N. Crespo, 1995); “Relaciones entre las inteligencias múltiples de los alumnos, el control de acción, la autorregulación, las variables demográficas y sus competencias en la resolución de problemas del diario vivir” (Estados Unidos: M. Williamson, 2003); y “Las relaciones entre inteligencias múltiples, estilos de pensamiento y habilidades de pensamiento crítico de estudiantes de quinto y sexto grado” (China: Chia-Ch. Hsieh, 1999).

Con el estudio “Inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples: Fundamentos teóricos y estudios psicométricos”, se pone de manifiesto que en Argentina hay un considerable déficit en medidas locales de evaluación del comportamiento vocacional. Los únicos instrumentos diseñados en la región son un Cuestionario de

Intereses Profesionales y un Sistema de Orientación para Carreras Informatizado. No se poseen medidas de la autoeficacia ni de las inteligencias múltiples que permitan su empleo en orientación vocacional. La Teoría de las Inteligencias Múltiples en el terreno de la orientación vocacional, específicamente, se ha propuesto como modelo de trabajo para los orientadores, quienes podrían considerar los patrones individuales en múltiples inteligencias para asesorar a sus clientes en sus planes de carrera.

En el estudio “Influencias de las inteligencias múltiples, el rendimiento académico previo y el curriculum del hogar sobre la autoestima de los alumnos del grado segundo medio de la Comuna de Santiago”, se consideran, en el plano educativo, aquellas variables alterables del proceso educativo a fin de poder realizar las planificaciones y estrategias que ayuden a superar los niveles de calidad educativa. Por esta razón se consideran algunas de las variables alterables del colegio, del hogar y del alumno para describir un aspecto importante del desarrollo de los estudiantes con relación a su estimación como ser humano en formación. Así, el problema de investigación plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo se relacionan las inteligencias múltiples, el rendimiento académico previo y el currículum del hogar con la autoestima de los alumnos del grado segundo medio de liceos municipales de la Comuna de Santiago?

Con respecto al estudio “Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares”, es de señalar el que aunque para Gardner la evaluación de las inteligencias no constituye prioridad, se reconoce que esfuerzos serios para estimarlas debieran hacerse en contextos confortables y con materiales –y roles culturales- que sean familiares a la persona. La presente investigación, aplicada a alumnos de enseñanza media, que relaciona su inteligencia lingüística y sus subescalas con los logros académicos de Lengua Castellana, está en el contexto educativo/instructivo diferencial propedéutico a una educación de alta calidad o excelencia personalizada. En ella se toman muy seriamente las diferencias entre los niños, para que con la ayuda de ellos mismos,

sus padres y profesores, dominen los objetivos y puedan aplicarlos, transferirlos a situaciones nuevas.

El estudio “Relaciones entre las inteligencias múltiples de los alumnos, el control de acción, la autorregulación, las variables demográficas y sus competencias en la resolución de problemas del diario vivir”, deja de manifiesto que al abordar el tema de las inteligencias múltiples en el campo educativo, el primer paso para el educador es determinar la naturaleza y calidad de sus propias inteligencias múltiples y buscar las maneras de desarrollarlas en sus propias vidas. Cuando el profesor se aboque a esta tarea se pondrá de manifiesto cómo su particular fluidez o falta de ella afecta sus competencias como educador. Esta no es una tarea fácil por cuanto no existe una herramienta de medición que le asegure cuál es el grado o el cociente alcanzado en cada una de las inteligencias, por lo que debe ampliar su campo de observación y a través de una evaluación realista de los desempeños en las muchas clases de actividades, tareas y experiencias que se asocian con cada inteligencia, es que obtendrán indicadores sobre el nivel alcanzado en cada una de ellas.

En el estudio “Las relaciones entre inteligencias múltiples, estilos de pensamiento y habilidades de pensamiento crítico de estudiantes de quinto y sexto grado”, se precisa que independientemente de la polémica de considerar “inteligencias”, “capacidades” o “fortalezas” a esas facultades más o menos desarrolladas en las personas, a los docentes les resulta de suma utilidad diagnosticarlas en sus alumnos, ya que ello les permite comprenderlos más y delinear las actividades más apropiadas para obtener los máximos aprovechamientos. Claro que para ello debe informarse, recibir ayuda, disponer de tiempo extra, institucionalizar el trabajo y comprometer a toda la comunidad. Tarea para nada fácil pero tampoco imposible de ejecutar.

Entre tanto, en lo que respecta a los estudios reseñados, llama la atención que todos ellos (tanto a nivel regional como nacional e internacional), de alguna u otra forma, giran en torno a la educación, a las competencias lingüísticas, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, al rendimiento académico, a los estilos y habilidades de pensamiento y a la

resolución de problemas; lo cual no es de extrañar, pues al considerarse la inteligencia como una capacidad –de acuerdo a Howard Gardner- ésto la convierte en una destreza que se puede desarrollar, y qué mejor espacio para hacerlo que la escuela.

En términos generales, puede señalarse que a partir de cada estudio reseñado se está cuestionando la labor educativa en la medida en que ésta, al centrarse en la enseñanza de la lectura, la escritura y la matemática, de una manera poco o nada significativa para el educando, está estimulando, principalmente, el hemisferio cerebral izquierdo, con lo cual se pierde la estimulación de casi el 50% de la capacidad cerebral (hemisferio cerebral derecho). Ahora bien, por el hecho que los hemisferios se caractericen de determinada manera, no es posible dejar de lado la complejidad del funcionamiento cerebral y el entramado que se da entre ambos hemisferios, lo cual confiere a la mente su poder y su flexibilidad, pues no es que se piense con un hemisferio u otro, sino que ambos están implicados en diversidad de procesos cognitivos. El poder de la mente bilateral viene demostrado de modo contundente en los relatos de descubrimientos creativos; sin lugar a dudas, todo descubrimiento importante suele venir precedido tanto por una buena dosis de pensamiento lineal o lógico como por una buena dosis de lo perceptivo, de imágenes y de relaciones no lineales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ESTADO DEL ARTE

La Inteligencia Lingüística, tema central de la presente investigación, se inscribe en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, y para acercarse un poco más a su entramado conceptual, en lo que concierne al tema de la inteligencia como tal, se hace necesario hacer un recorrido histórico, a groso modo, por las teorías de inteligencia más destacadas hasta el momento.

Es así como se abordarán, retomando a Sara Bernal y a Adriana Gómez (1999), tanto la idea de una inteligencia general como la de diferentes tipos de inteligencia. Con respecto a la inteligencia general, es decir, a aquella asumida como derivada de un único factor, se encuentra la teoría psicométrica, las teorías del desarrollo y la teoría biológica. Por otro lado, en cuanto a las teorías que apoyan la existencia de diferentes tipos de inteligencia, se han de asumir la Teoría triárquica, la teoría de Thurstone y Guilford sobre las habilidades y la Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

2.1.1 Concepciones de Inteligencia

Con relación a las concepciones de inteligencia, es de anotar que los primeros esfuerzos para establecer la psicología como ciencia empezaron en el siglo XIX con estudiosos como Wilhem Wundt (Alemania) y William James (Estados Unidos), llegando a estar más relacionada con la filosofía que con la neurología. No se pensó en contenidos mentales particulares (como el idioma, la música, los deportes o las artes), sino en buscar las leyes de las facultades mentales como la memoria, la percepción, la atención, el aprendizaje y la asociación; considerándose que estas operaban de forma equivalente. Hasta hace muy poco tiempo la psicología establecía poca relación con los hallazgos de las ciencias cerebrales (Gardner, 1994).

A través del estudio de la mente humana como ciencia se han destacado dos escuelas principales: la primera apoya la idea de una inteligencia en general, es decir, que la inteligencia se deriva de un único factor; y la segunda, contraria a la primera, es la escuela del conglomerado de capacidades, la cual propone que hay diferentes tipos de inteligencia. Sin embargo, dentro de cada escuela existen varias teorías que difieren entre sí considerablemente. A continuación, se presentan sucintamente las características más importantes de dichas teorías (Gardner, 1994).

Una inteligencia en general

En cuanto a una Inteligencia en General, primera escuela de pensamiento a abordar, se tienen la Teoría Psicométrica, las Teorías del Desarrollo y la Teoría Biológica.

Teoría Psicométrica

De la Teoría Psicométrica se plantea que los primeros investigadores en esta área fueron los psicólogos Alfred Binet (principios del siglo XX) y Theodore Simon, quienes diseñaron las primeras pruebas de inteligencia para identificar a niños “retardados” o colocarlos en niveles apropiados. Esta prueba tuvo aun más éxito que la frenología y se utilizó para fines escolares, militares, pruebas para ocupaciones, etc. La mayoría de los psicólogos coincidían en pensar que esta prueba era el máximo logro de la psicología (Banyard y Otros, 1995).

Dentro de los psicólogos que afirman que la inteligencia se deriva de un único factor, se destacan H.J. Eysenk, A.R. Jensen y C.E. Spearman; quienes presentan como una primera evidencia la existencia del *positive manifold*, es decir, una similitud en los resultados obtenidos por una persona al realizar diferentes tests de habilidades cognitivas, en otras palabras, C.E. Spearman creía que si una persona obtenía buenos resultados en un test de habilidad verbal, entonces se desenvolvería igualmente bien en un test de cualquier otra habilidad cognitiva, como por ejemplo en matemáticas. Este *positive manifold* también es conocido como el factor “g”, es decir, el factor único que determina la inteligencia de un individuo (Spearman, 1904).

Otro argumento a favor de esta teoría es la relación que existe entre el tiempo de reacción y el factor “g”. Se diseñaron entonces varios tipos de tests en donde los participantes tenían que responder con simples movimientos motores y de los sentidos, y luego se medía el tiempo de reacción; con este tipo de pruebas se quería comprobar que los factores culturales, ambientales, de género, socioeconómicos o educacionales no afectan la habilidad del participante para responder a las preguntas del encuestador (Eysenk, 1982).

A.R. Jensen, por su parte, planteó una hipótesis acerca de la inteligencia en donde la velocidad en el procesamiento de la información es la base esencial del factor “g”; tal velocidad depende de la rapidez de la transmisión a través del sistema nervioso y puede ser medida usando los puntajes en el tiempo de reacción; teniendo en cuenta que éste está altamente relacionado con el CI (Coeficiente Intelectual), aquellos individuos cuya velocidad en el procesamiento neurológico sea más rápida, tendrán un CI más alto (Jensen, 1993).

La prueba de CI tuvo un excesivo entusiasmo aunque sus instrumentos y aplicaciones tienen muchas limitaciones: por ejemplo, favorecen a los individuos que están acostumbrados a realizar pruebas con lápiz y papel y con respuestas claramente delineadas. Estas pruebas tienen poder predictivo acerca del éxito dentro de la escuela pero no es así fuera del contexto escolar. También se habló de la posibilidad de que el CI fuera hereditario, pero se ha desacreditado esta teoría porque implicaría una naturaleza hereditaria también entre razas o étnias.

Teorías del Desarrollo

Respecto a las Teorías del Desarrollo, es posible mencionar dos teorías importantes: la del psicólogo suizo Jean Piaget y la del ruso Lev S. Vigotsky, quienes se interesaron en describir el proceso de desarrollo de la inteligencia.

Jean Piaget puso especial énfasis en los errores que cometen los niños cuando se enfrentan a una prueba de inteligencia y concluyó que no importa la exactitud en la respuesta, sino las líneas de razonamiento que invoca el niño, éstas se pueden ver

claramente centrándose en las suposiciones y las cadenas de razonamiento que provocan las conclusiones erróneas. Este psicólogo trabajó con pruebas diferentes a los tests tradicionales, por ejemplo, tareas de conservación; sin embargo, estas tareas pueden ser modificadas de manera que sólo midan diferencias individuales y por lo tanto se pueden relacionar directamente con los tests psicométricos.

Para Piaget el proceso de aprendizaje es dependiente del desarrollo y el sujeto se desarrolla en la medida en que construye sus propias estructuras cognitivas mediante un proceso interno basado en la dinámica de asimilación y acomodación de dichas estructuras. Estas estructuras cognitivas permiten asimilar la realidad en función de las estructuras que posee el sujeto. En este sentido, el conocimiento es una construcción continua, un proceso continuo que tiene sus raíces en el organismo biológico, prosigue a través de la niñez y la adolescencia, y se prolonga en la adultez mediante la actividad científica; y la inteligencia, entre tanto, es la capacidad de adaptación del organismo al medio, es decir, es la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo que le rodea, en donde tales esquemas se constituyen en las representaciones que posee o construye el sujeto del entorno, lo que a su vez significa una correspondencia entre sus esquemas cognitivos y el medio en que se desenvuelve permitiéndole desarrollarse a su interior. En otras palabras, el conocimiento se construye en la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en donde el sujeto tiene un rol activo (Piaget, 1995).

Piaget planteó entonces que la inteligencia se desarrolla en todos los niños a través de la asimilación de nueva información dentro de las estructuras cognitivas existentes y la acomodación de dichas estructuras a la nueva información. Es decir, para Piaget la adaptación se constituye en el proceso que regula la relación sujeto-medio, siendo los mecanismos que actúan en ese proceso la asimilación y la acomodación; el sujeto es concebido así como una entidad organizada que acomoda sus esquemas a la realidad externa a medida que asimila la realidad a dichos esquemas. En consecuencia, las adquisiciones cognoscitivas se tornan en el producto de la complejización del proceso adaptativo a lo largo del tiempo, pues la organización del espacio, de los objetos y del

tiempo mismo no es algo dado desde el principio sino construido en el curso del desarrollo (Flavell, 1974).

Piaget describe así las distintas etapas en el desarrollo de habilidades mentales y adquisición del conocimiento: a) El bebé comprende el mundo a través de sus reflejos y percepciones sensoriales. b) Después de 1 ó 2 años logra un conocimiento “práctico” o sensoriomotor y puede apreciar que un objeto sigue existiendo en el espacio y en el tiempo aunque esté fuera de su vista. c) El niño que empieza a caminar desarrolla operaciones mentales como abstracciones y es capaz de usar símbolos e imágenes para representar objetos de la vida real. d) A los 7-8 años el niño puede realizar operaciones concretas y razonar acerca del mundo de los objetos, números, tiempo, espacio, causalidad, etc. e) Durante la adolescencia temprana comienza una etapa final de desarrollo en la cual el individuo es capaz de realizar operaciones formales y de pensar en una forma lógica para alcanzar el estado final de la cognición humana adulta (Piaget, 1972).

Dentro de los aspectos en la teoría de Piaget es posible mencionar que se puede discernir la misma estructura subyacente a través de una amplia variedad de operaciones mentales; a la vez Piaget evitó formas de conocimiento que simplemente son resultado de la memorización (como definir palabras) o formas de conocimiento que están restringidas a determinados grupos culturales (como las “artes superiores”).

En cuanto a las debilidades de su teoría, Piaget describe un cuadro de desarrollo, pero aún así es sólo una clase de desarrollo. Además, investigaciones empíricas han señalado que muchos de los detalles específicos no son correctos, ya que las etapas se desarrollan de una manera más continua y gradual. Incluso hay niños que realizan determinadas tareas en etapas que no corresponden a las propuestas por Piaget (Gardner, 1981).

Otra idea rebatible de esta teoría es la que asegura que hay diversas operaciones que se pueden aplicar a cualquier forma de contenido; sin embargo, en la práctica hay algunas operaciones que funcionan con algunos materiales o contenidos y con otros no.

Con los estudios de Piaget se llega a la conclusión que el CI es enteramente empírico, pues se basa en pruebas que sólo predicen el éxito en la escuela. No hay una intención de comprender el proceso de cómo se resuelve un problema. Por otra parte, las tareas de la prueba del CI a menudo no están relacionadas entre sí y en muchos casos no tienen relación con la vida cotidiana y con las habilidades de la persona para relacionar y definir conceptos verbales. Rara vez estas pruebas valoran la habilidad para asimilar nueva información o para resolver nuevos problemas (Gardner, 1981).

En cuanto a la segunda teoría, Lev S. Vigotsky afirmó que la inteligencia y en general todas las habilidades intelectuales son de origen social y tienen un potencial para desarrollarse a lo largo de la vida; en otras palabras, se concibe la inteligencia como un producto social, histórico y cultural. Para Vigotsky, el ser humano, a diferencia de los animales, vive no sólo en un medio natural sino también social, al cual debe adaptarse haciendo uso del pensamiento y del lenguaje (Montealegre, 1994).

Entre tanto, si bien la inteligencia posee su propia estructura y su transición al lenguaje no es algo fácil, ésta halla su protagonismo en el significado, confluencia del paso del pensamiento a la palabra. El pensamiento debe pasar primero a través de los significados y luego de las palabras, y es en el significado donde, entre otros aspectos, pueden hallarse las respuestas a las preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra (Vigotsky, 1977).

Durante el desarrollo humano se presentan dos procesos distintos: la maduración biológica y el aprendizaje. La primera condiciona al segundo, pero el aprendizaje estimula y potencia la maduración (Román, 1988).

Así mismo, en el desarrollo se presentan dos clases de funciones psíquicas: las inferiores (naturales) y las superiores (culturales). En la primera clase se encuentran la percepción, la memoria, la atención espontánea y los diferentes componentes del sistema nervioso, es decir, todo lo que interviene en la predisposición biológica del desarrollo. Por otra parte, las funciones superiores comprenden el razonamiento abstracto, la memoria lógica, el lenguaje, la atención voluntaria, la planeación, la toma de decisiones y el pensamiento productivo. Estas funciones aparecen gradualmente a

través de la transformación de las funciones inferiores y dependiendo de la interacción social (Pardo, 2002).

En su teoría “histórica – cultural” de la psiquis del hombre, Vigotsky considera que para organizar, dominar y reconstruir una operación psíquica o cualquier función psíquica superior es necesario introducir estímulos artificiales: signos o instrumentos culturales que sirvan de medio auxiliar en la solución de tareas como asimilar, recordar, reconocer, comparar, evaluar, etc. Algunos ejemplos de instrumentos son el lenguaje y los sistemas simbólicos y mnemotécnicos (Montealegre, 1994).

De esta manera, el ser humano aprende las cosas apropiándose de la experiencia sociohistórica de la humanidad, mediante la intercomunicación con los demás seres humanos (más competentes) a través del lenguaje, principalmente. Al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda y colaboración de las personas que le rodean se denomina Zona de Desarrollo Próximo, determinante del potencial de aprendizaje (Román, 1988).

La Zona de Desarrollo Próximo puede definirse como la distancia entre el nivel actual de desarrollo del sujeto, determinado por la capacidad de resolver un problema en forma independiente (nivel de desarrollo real), y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto (educador, padre de familia) o en colaboración con otro compañero más capaz. De acuerdo con esta noción, las experiencias de aprendizaje no se deberían diseñar exclusivamente sobre el nivel de desarrollo alcanzado por el niño, sino teniendo en cuenta, además, aquellas experiencias de enseñanza y aprendizaje más complejas pero resolubles con un poco de ayuda por parte de otros más capaces. Por lo tanto, el aprendizaje pasaría de ser una experiencia individual a convertirse en un proceso social en donde los otros pueden ser agentes de desarrollo, y en donde lo importante es el hecho de que aquello que el niño puede hacer con la ayuda de alguien podrá hacerlo luego independientemente (Vigotsky, 1988).

En el desarrollo cultural del niño, el papel de lo social y de los instrumentos culturales como la educación vendrían a ser determinantes, y la imitación y el juego se constituyen en poderosas herramientas para jalonar el desarrollo actual a una zona potencial. En este sentido, el agente promotor de desarrollo quizá no tenga necesariamente que ser una persona; el papel de las herramientas culturales pueden funcionar en sí mismas como agentes de desarrollo en donde su apropiación señalaría el paso de esta zona potencial a un nuevo estadio. En consecuencia, el razonar con el otro y el monitoreo en la ejecución de una tarea como estrategia de avance implica que aquellas funciones como el pensamiento y el lenguaje, las cuales se pensaban como internas, tengan un origen social, en donde no solamente los contenidos sino también las estructuras mismas aparecen primero a nivel social (entre personas) y más tarde a nivel individual (en el interior del propio niño), pues todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Ibíd.).

La teoría de Vigotsky ha sido una alternativa a la teoría de Piaget, en la que la educación tiende a ser un proceso individual guiado por factores como la maduración biológica, ya que ésta, además de la transmisión cultural, de la experiencia con los objetos (lógica matemática) y de la manera en que el sujeto se equilibra, desequilibra y vuelve a equilibrarse (en todas sus dimensiones); determina la habilidad del niño para aprender. En cambio, Vigotsky considera que el aprendizaje es un proceso compartido en un marco social; con lo cual proporciona un punto de partida para aplicar su teoría en la educación, con la ayuda de un adulto o persona capacitada, ya que el niño es capaz de aprender mucho más que por sí solo (Castorina, 1996).

Teoría Biológica

El eje central de la Teoría Biológica, consiste en estudiar el cerebro humano para llegar a comprender la naturaleza de la inteligencia. El desarrollo en la psicología y en la anatomía de este órgano, sugiere nuevas ideas acerca de qué es la y cómo medirla. El cerebro se estudia a través de varios tests que miden su influencia en la inteligencia y a su vez permiten entender diferencias individuales en cuanto a niveles de la misma.

Algunos ejemplos de estos tests son aquellos que incluyen nuevas formas de detectar la actividad cerebral como el PET y MRI scans (Achard, 1980).

Conglomerado de Capacidades

En cuanto al Conglomerado de Capacidades (segunda escuela), se tienen la Teoría Triárquica de la Inteligencia, la Teoría de las Habilidades de Thurstone y Guilford, y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. En esta segunda escuela de pensamiento, las teorías señaladas creen que hay más de un tipo general de inteligencia; sin embargo, entre ellas aún no existe concordancia sobre cuántos tipos hay en total.

Teoría Triárquica de la Inteligencia

La Teoría Triárquica de la Inteligencia fue desarrollada por R.J. Sternberg y considera que ésta no sólo depende de habilidades humanas sino también de factores sociales y contextuales. Sternberg (1985) afirma que hay tres tipos de inteligencia: analítica, práctica y creativa. Los problemas analíticos (o académicos) tienden a ser formulados por otras personas, se definen claramente y vienen con toda la información necesaria para solucionarlos, normalmente sólo tienen una respuesta correcta que puede lograrse con un único método y no poseen mucho interés intrínseco. Los problemas prácticos necesitan formulación y reconocimiento del problema, no se definen claramente y requieren búsqueda de información, normalmente tienen varias respuestas aceptables y se originan en la experiencia diaria y requieren motivación. En cuanto a la inteligencia creativa, esta tiene que ver con los individuos que poseen un gran talento para las bellas artes.

Esta teoría ha desarrollado diferentes cuestionarios para medir el conocimiento tácito, es decir, el que se adquiere sin la ayuda de los demás y que le permite al individuo alcanzar sus metas personales.

El principal argumento a favor de esta teoría es que se ha probado a sí misma en situaciones de la vida real; por ejemplo, el caso de los niños vendedores ambulantes en

Brasil que son capaces de elaborar las operaciones que necesitan para su “negocio”, pero no pueden pasar un test de matemáticas en el colegio (Carragher y Otros, 1985). Esto demuestra que existen dos tipos de inteligencia matemática: una académica (en el aula de clase) y una práctica (en la calle).

Teoría de las Habilidades

Con relación a la teoría de las habilidades de L.L. Thurstone y J.P. Guilford, es de señalar que el primero descubrió que existen trece habilidades primarias que el individuo emplea para sobrevivir y triunfar en sociedad; por ejemplo, factores espaciales, perceptuales, numéricos, lógicos, verbales, la memoria, el razonamiento aritmético y las habilidades deductivas; y J.P. Guilford (1967) encontró que la inteligencia está formada por cuatro contenidos, cinco operaciones y seis procesos que se relacionan entre sí para formar 120 combinaciones diferentes de habilidades. Sin embargo, esta teoría resulta muy poco práctica a la hora de estudiar sus posibles aplicaciones, por ejemplo en el campo de la educación, debido al número de habilidades que se deben tener en cuenta (Gardner, 1994).

Teoría de las Inteligencias Múltiples

Howard Gardner define la inteligencia como “la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (1995: 33); productos que van desde las teorías científicas hasta las composiciones musicales, pasando por las campañas políticas exitosas. Gardner señala el que esta habilidad no es única, sino plural, es decir, “un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos inteligencias” (Ibíd.: 32).

Tal como lo presenta Howard Gardner en el libro: “Estructuras de la mente: La Teoría de las inteligencias múltiples” (1994), la inteligencia humana tiene entonces las siguientes características: a) Un conjunto de habilidades que permiten a una persona resolver problemas genuinos encontrados a lo largo de la vida; b) La capacidad para crear un producto efectivo u ofrecer un servicio que se valora en una cultura; y, c) La

potencialidad para reconocer o crear problemas, estableciendo así la necesidad de un nuevo conocimiento.

En este sentido, la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) representa la visión pluralista de Howard Gardner acerca de la mente. Ésta reconoce “muchas facetas de cognición diferentes y discretas, en donde cada persona tiene fortalezas cognitivas y estilos cognitivos diferentes” (Gardner, 1994: 147).

Howard Gardner es uno de los representantes de la ciencia cognitiva y plantea que existen siete tipos de inteligencias (nueve en la actualidad), y que el estudio de éstas no se debe limitar a los niños normales, sino también a aquellos con capacidades especiales (Gardner, 1988).

Este neuropsicólogo es profesor en educación y psicología en la Universidad de Harvard, y profesor anexo de neurología en la Facultad de Medicina de la Universidad de Boston, y desde 1972 es Codirector del Proyecto Zero de Harvard; una investigación acerca de la cognición humana con énfasis en las artes. Debido a sus investigaciones ha recibido honores tales como el Premio MacArthur en 1981. Gardner es el autor de quince libros y varios cientos de artículos. En 1990, fue el primer estadounidense en recibir el Premio Grawemeyer de la Universidad de Louisvillé en Educación. Gardner es mejor conocido en los círculos educativos por su teoría de las Inteligencias Múltiples; una crítica de la noción de la existencia de una inteligencia humana única que puede ser evaluada por instrumentos psicométricos estandarizados (Ernst, 2001).

Desde la década de los 80, él y sus colegas del Proyecto Zero han trabajado sobre el diseño de evaluaciones de desempeño, educación para la comprensión y el uso de inteligencias múltiples para lograr que el currículo, la enseñanza y la evaluación sean más personalizadas. Su teoría propuesta en “Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences” en 1983, está basada en sus investigaciones sobre cognición y simbología con niños normales, talentosos y con adultos que sufren de daños cerebrales. Además, ha dedicado sus esfuerzos desde 1980 a la reforma en la educación impartida en las escuelas norteamericanas (Ernst, 2001).

2.1.2 Las Múltiples Inteligencias

El principio fundamental de la Teoría de las Inteligencias Múltiples es que siete capacidades humanas (en sus albores) separadas e independientes, que Gardner llama “las Inteligencias”, comprenden la inteligencia humana total. Estas Inteligencias (lingüística, musical, lógica-matemática, espacial, corporal-cinética, interpersonal e intrapersonal) funcionan con relativa autonomía y pueden ser adaptadas y combinadas de múltiples maneras por individuos en diferentes culturas. Aunque las personas nazcan con capacidades innatas diferentes con respecto a cada una de las inteligencias, Gardner cree que educando a la gente de la manera adecuada, se puede fomentar el desarrollo de estas Inteligencias (Gardner, 1995).

Por lo tanto, se pueden enumerar los siguientes principios para la teoría de Howard Gardner: a) La inteligencia no es singular: Las inteligencias son múltiples. b) Cada persona tiene una combinación única de inteligencias dinámicas. c) Las inteligencias varían en el desarrollo, dentro de un individuo y entre individuos. d) Las Inteligencias Múltiples pueden identificarse y describirse. e) Cada persona merece oportunidades de reconocer y desarrollar la multiplicidad de inteligencias que posee. f) El uso de una de las inteligencias puede emplearse para mejorar otra inteligencia. g) La dispersión y densidad de antecedentes personales son críticas para el conocimiento, las creencias y habilidades en todas las inteligencias. h) Todas las inteligencias proveen recursos alternos y capacidades potenciales para llegar a ser más humano, sin tener en cuenta la edad o circunstancia. i) La teoría del desarrollo se aplica a la teoría de las Inteligencias Múltiples y, j) Cualquier lista de inteligencias está sujeta al cambio a medida que aprendemos más sobre Inteligencias Múltiples (Gardner, 1995).

Criterios para la Selección de Inteligencias

En cuanto a los criterios para la selección de inteligencias, es de anotar que no todas las competencias intelectuales pueden considerarse inteligencias inmediatamente. Según Gardner, hay especificaciones y directivas generales a las que un conjunto de habilidades intelectuales se debe conformar antes de entrar en consideración en la lista

de Inteligencias. Tal como Gardner lo afirma, “una competencia intelectual humana debe vincular un conjunto de habilidades de resolución de problemas, permitiendo al individuo resolver dificultades o problemas genuinos con los que se encuentra y, cuando es apropiado, crear un producto efectivo; y debe conllevar también la potencialidad para encontrar o crear problemas, y así preparar un plan para la adquisición de nuevo conocimiento” (Gardner, 1994: 258).

Además de mostrar la evidencia enumerada anteriormente, una capacidad debe contar con varios criterios a fin de considerarse una inteligencia: lo primero es que debe haber evidencia que la inteligencia bajo consideración se arraiga en la biología. La evidencia de los efectos del daño de ciertas partes de la corteza cerebral sobre habilidades cognitivas es esencial para apoyar su autonomía. Por otra parte, la evolución de la cognición se puede seguir desde millones de años atrás en la historia de las especies. De hecho, Gardner cree que “una inteligencia específica puede llegar a ser más plausible si se pueden ubicar sus antecedentes evolutivos, incluyendo aquellas capacidades que se comparten con otros organismos” (Gardner, 1994: 275).

Las investigaciones sobre la cognición a través de varias culturas pueden ser útiles para apoyar la universalidad de una inteligencia a través de antecedentes culturales diversos. Las capacidades básicas se deberían manifestar en sí mismas en individuos sin considerar dónde se educaron. El estudio del desarrollo de la capacidad en la gente normal versus el desarrollo en el individuo talentoso es importante para averiguar que la capacidad está presente en todos los individuos; además la investigación en poblaciones que tienen capacidades excepcionales, tal como los niños prodigio, permiten a los investigadores inspeccionar una inteligencia dada con un aislamiento relativo (Gardner, 1988).

Los resultados de experimentos psicométricos tales como el cociente de inteligencia (CI) y las pruebas de aptitud, pueden usarse para apoyar la credibilidad de una capacidad como una inteligencia. Gardner declara que muchas pruebas tradicionales no examinan lo que se proponen o examinan más que la capacidad bajo investigación. Por ejemplo, una prueba de lógica que se administra oralmente puede probar también

la habilidad del sujeto para referirse al tema en el idioma hablado. Por lo tanto, la interpretación de datos psicométricos no es siempre una tarea directa (Gardner, 1994).

Los paradigmas favorecidos en la psicología experimental pueden usarse para entender cómo puede operar una inteligencia candidata. Los métodos en la psicología experimental pueden usarse para estudiar los detalles de una inteligencia, investigar su autonomía relativa y proveer una prueba convincente o refutar qué capacidades particulares son manifestaciones de una inteligencia; lo cual es crucial para ser capaz de identificar uno o más mecanismos u operaciones básicas de procesamiento de información que se puedan relacionar con entrada de la misma (información) (Gardner, 1994).

Gardner (1994) sugiere que se podrían definir las inteligencias como “mecanismos nerviosos o sistemas computacionales genéticamente programados, para ser activados o ‘desencadenados’ por ciertas clases de información presentada en forma interna o externa” (Gardner, 1994: 319); por ejemplo, la sensibilidad para diferenciar diferentes tonos se consideraría una capacidad perteneciente al núcleo de la inteligencia musical. Finalmente, una inteligencia debe ser “susceptible a ser codificada en un sistema de símbolos; es decir, un sistema culturalmente ingeniado de significación, que captura y transmite formas importantes de información” (Gardner, 1994: 325).

Según Gardner, los anteriores son los criterios por los cuales un “candidato” a inteligencia (en lo que respecta a las inteligencias múltiples) puede juzgarse. Sin embargo, él admite que en la actualidad “la selección (o rechazo) de un candidato a inteligencia es más un fallo instintivo que una evaluación científica” (Gardner, 1994: 332). No obstante, indica que sus justificaciones y criterios de selección para sus decisiones, se han hecho públicas para que otros puedan revisar la evidencia y sacar sus propias conclusiones.

Las Siete Inteligencias

Las siete inteligencias que Gardner (1994.) propone en un principio son la musical, cinética-corporal, lógica-matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal y lingüística,

a las cuales se suman otras dos: la inteligencia naturalista (capacidad para comprender, relacionar, categorizar, clasificar y explicar las cosas que se encuentran en la naturaleza, y que supone la observación e interacción efectiva con otros seres vivos y la deducción de patrones de vida y fuerzas de la naturaleza) y la inteligencia existencial (capacidad a la que recurre el ser humano para preguntarse acerca de su existencia en el mundo) (Gardner, 2001); ya que éstas se adaptan a los criterios de selección mencionados anteriormente.

Aunque las predisposiciones culturales de Occidente hayan puesto las inteligencias lingüística y lógica – matemática en un pedestal intelectual y poco elaborado, Gardner sostiene que todas son iguales en importancia y que trabajan en concierto, aunque cada una de ellas posee una operación nuclear identificable. A continuación se describe brevemente cada inteligencia.

La Inteligencia Musical: Es la capacidad para reconocer los tonos y el ritmo, y usar esta capacidad para crear una composición musical que es culturalmente aceptable y grata.

Aunque la inteligencia musical no sea considerada típicamente una habilidad intelectual, Gardner afirma que ésta cumple con los requerimientos para ser una inteligencia. En primer lugar, la existencia de prodigios musicales respalda la teoría de un nexo biológico con la inteligencia. Mozart, por ejemplo, podía componer música antes de recibir cualquier entrenamiento musical de tipo formal. Segundo, investigaciones neurobiológicas han mostrado que algunas partes del cerebro juegan un papel en la percepción y producción de música, y el daño de éstas puede conducir a una pérdida de la capacidad musical. Además, la música ha servido como un unificador importante dentro de varias sociedades y culturas. Finalmente, la música tiene su propio sistema de notación sistemática y accesible (Segura, 2001).

Personas tales como cantantes, compositores, instrumentistas, directores y aquellos que disfrutan, comprenden, usan, crean, ejecutan y aprecian la música y los elementos de la música, pueden exhibir una inteligencia musical desarrollada. Los niños con inteligencia musical siempre están cantando o tamborileando con sus dedos. Por lo

general, están conscientes de sonidos que otros no tienen en cuenta; estos niños son escuchas exigentes (Ernst, 2001).

La Inteligencia Cinética – Corporal: Se define como “la habilidad para utilizar el propio cuerpo para expresar una emoción (como en la danza), para competir en un juego (como en el deporte), o para crear un producto (como en el diseño de una invención)” (Gardner, 1994: 354). El control del movimiento corporal se ubica en la corteza motora y cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto. La evolución de movimientos especializados del cuerpo, como los necesarios para usar una herramienta correctamente, revelan una relación obvia con respecto a la naturaleza biológica de esta inteligencia; las habilidades de articulación física se aprecian en muchas culturas diferentes, demostrando su importancia en distintas sociedades. Finalmente, algunos aspectos cognitivos de esta inteligencia se pueden ilustrar en el uso del cuerpo para expresar una emoción en un baile, la participación en un deporte, o la precisión en la elaboración de una parte en una máquina (Segura, 2001).

Atletas, cirujanos, bailarines y artesanos exponen un alto grado de inteligencia cinético-corporal. Los niños con esta inteligencia procesan el conocimiento a través de sensaciones corporales y se destacan en estas áreas (Ernst, 2001).

La Inteligencia Lógica – Matemática: También denominada “pensamiento científico”, emplea la observación, la inducción y la deducción para resolver problemas. La evidencia que apoya esta capacidad como una inteligencia incluye la existencia de niños prodigio y sabios – “idiotas” quienes realizan grandes proezas de cálculo, aunque sean profundamente deficientes en la mayoría de las otras áreas. También, las capacidades lógico-matemáticas se aprecian altamente en la cultura Occidental dado que la sintaxis para la comunicación en formas lógicas y las matemáticas, han sido grandemente desarrolladas a causa del énfasis en estas capacidades (Segura, 2001).

Los matemáticos, diseñadores, físicos, investigadores, astrónomos y científicos pueden exponer inteligencia lógica-matemática desarrollada. Los niños con inteligencia lógica

bien desarrollada se interesan en patrones, categorías y relaciones, así como por problemas aritméticos, juegos que conlleven estrategias y experimentos (Ernst, 2001).

La Inteligencia Espacial: Es la capacidad para formar un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar o usar dicho modelo. Un daño en la parte derecha posterior del cerebro ocasiona un deterioro en la capacidad de una persona para navegar, para reconocer caras o escenarios, y para notar detalles en un ambiente determinado. La inteligencia espacial no se limita al modo visual; Gardner sugiere que la capacidad de una persona invidente para clasificar objetos a partir del tacto es un ejemplo de inteligencia espacial (Segura, 2001).

Esta inteligencia está altamente desarrollada en cirujanos, marineros, cartógrafos, pintores, diseñadores, arquitectos y escultores. Los niños pertenecientes a esta categoría piensan en imágenes y dibujos, les fascinan los juegos de laberintos y los rompecabezas; emplean su tiempo libre dibujando, construyendo arquetipos o fantaseando (Ernst, 2001).

La Inteligencia Interpersonal: Es la capacidad para comprender a otra gente: qué los motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos. A veces se describe como encanto o carisma; esta inteligencia se basa en la capacidad de una persona para notar distinciones sutiles en el estado de ánimo, temperamento y motivación de otros, así como la intención para sentir deseos escondidos e intenciones y actuar a partir de esta información (Segura, 2001).

Algunos estudios del cerebro muestran que los lóbulos frontales juegan un papel en esta inteligencia; el daño en esta área tiene como consecuencia cambios extremos de personalidad pero de algún modo afecta otros factores mentales. Un nexo evolutivo puede ser el desarrollo de esta inteligencia en varias especies animales que les permite trabajar y cazar juntas.

Los profesores, políticos y los vendedores pueden exponer un grado alto de inteligencia interpersonal debido a la naturaleza altamente interactiva de su ocupación. Los niños

que son buenos comunicándose con sus compañeros o liderándolos y que parecen entender los sentimientos de otros, poseen inteligencia interpersonal (Ernst, 2001).

La Inteligencia Intrapersonal: Involucra la capacidad para formar un modelo preciso de su propia personalidad y ser capaz de usar este modelo para vivir eficientemente en la vida. Es “el conocimiento de los aspectos internos de una persona, el acceso a su vida propia de sentimientos, de emociones, y la capacidad para efectuar discriminaciones entre estas emociones y eventualmente definir las y aprovecharlas como medio para comprender y orientar un comportamiento propio” (Gardner, 1995: 137) . Debido a que esta inteligencia es mayormente privada, puede requerirse una de las otras para que se detecte su actividad. Según Gardner, los cambios de personalidad se concentran en el lóbulo frontal y sus daños pueden también usarse como evidencia de un nexo biológico con esta inteligencia.

Los escritores y los pensadores en la cultura Occidental han enfatizado la importancia de saber acerca de sí mismo. En su novela “El Caballero de la Armadura Oxidada”, Robert Fisher expone el mensaje de ser sincero con uno mismo para aprender a conocerse. Algunos novelistas, terapeutas, sabios, psicólogos y los filósofos pueden exponer inteligencia intrapersonal. Los niños con inteligencia intrapersonal pueden ser muy tímidos, pero están muy conscientes de sus propios sentimientos y poseen bastante auto-motivación (Ernst, 2001).

La inteligencia interpersonal y la intrapersonal conforman la Inteligencia Emocional y juntas determinan la capacidad de dirigir la propia vida de manera satisfactoria.

La Inteligencia Lingüística: Es la habilidad de emplear el lenguaje para distintos fines como convencer, recordar y comprender información, explicar, transmitir ideas, sentimientos o estados de ánimo, y también para reflexionar sobre el mismo lenguaje (metalenguaje). La excelencia en esta inteligencia se ilustra en poetas como Pablo Neruda y escritores como Gabriel García Márquez. Un nexo biológico puede ser demostrado por el fenómeno conocido como “afasia” en el que el daño de un área específica del cerebro llamada Broca, resulta en la pérdida de la capacidad de una persona para formar frases simples, aunque la capacidad para comprender palabras y

frases no se ve afectada. La capacidad para comunicar y articular pensamientos claramente en un sistema lingüístico se valora altamente en la mayoría de las culturas (Gardner, 1994).

Personas como poetas, autores, reporteros, abogados, presentadores, políticos, conferencistas y profesores demuestran un alto grado de inteligencia lingüística. Los niños con este tipo de inteligencia gustan de escribir, leer, contar historias o chistes y hacer crucigramas (Ernst, 2001).

De acuerdo con Howard Gardner, no es posible que exista “una lista única e irrefutable y universalmente aceptada de inteligencias humanas” (Gardner, 1994: 397). Sin embargo, es importante identificar un número de inteligencias por tres razones: a) La clasificación de Competencias Intelectuales Humanas permitirá un mejor entendimiento de la humanidad. b) La identificación de Fortalezas Intelectuales permitirá a los investigadores comunicarse más precisamente sobre el concepto de Intelecto. c) La aplicación del concepto de la pluralidad de la mente en áreas tales como la educación o la psicología se facilitará mediante la identificación de inteligencias concretas a operacionalizar.

2.1.3 Las Inteligencias Múltiples y la Educación

Cuando Gardner propuso su teoría de las inteligencias múltiples en 1983, ésta pasó casi desapercibida dentro del campo de los psicólogos; sin embargo, tuvo una gran acogida por parte de los interesados en la educación. Este interés lleva a Gardner a investigar dentro de dicha área y en 1995 publicó el libro “Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica” en donde se propone aplicar su teoría directamente en la educación.

Es así como la teoría de las “Inteligencias Múltiples”, si bien en sus albores no recibió la aprobación dentro de la disciplina en que se originó (la Psicología), ya que la comunidad de psicólogos la ignoró y se suscitaron debates en torno a ella de forma amplia y rigurosa; generó un gran interés en el campo educativo y familiar, por lo que

comenzó rápidamente a ser aplicada, lo cual propició el surgimiento de nuevas prácticas pedagógicas e institucionales.

En pocas palabras, podría decirse que constituyó una teoría no consensuada en su disciplina de origen, pero acogida por un sector de los educadores, por lo que pasó a servir de fundamento para nuevas prácticas que revierten en modificaciones del propio perfil profesional del educador. La teoría se legitima a través de la apropiación y del uso y no mediante algún modelo de verificación científica. Las circunstancias educativas y las relacionadas con la psicología que rodearon el surgimiento de esta propuesta teórica, han llevado a reconocerla como un hecho social con independencia de su exactitud científica. De manera autocrítica Gardner (1994) se ha anticipado a señalar la necesidad de seguir investigando y evaluando la aplicación de su propuesta, así como algunas tareas científicas pendientes; si bien en sus motivaciones iniciales no estaba la gran influencia que generó en la educación y su interés como psicólogo era el aportar a su propia área de especialización.

En las ciencias sociales, y específicamente de la educación, la teoría de las “Inteligencias Múltiples” representa ese caso en el que la teoría, previo a su aplicación, ha recibido una aprobación manifiesta, lo que generalmente no ocurre en los tradicionales procedimientos de la ciencia; aunque podría decirse que aún no se considera una teoría plenamente aceptada y ubicada fuera de toda duda. Sin embargo, sí podría plantearse que se ha derivado de las retroalimentaciones científicas propias de las aplicaciones de esta teoría, que el proceso mismo que ella ha seguido en el campo científico y aplicado y que las pretendidas fórmulas de verificación que proporcionan los manuales, con sus especificaciones detalladas, definiciones precisas y pasos lógicos que llevan sin error de una cosa a la otra, no son el único camino para la construcción del conocimiento.

Hoy puede considerarse que si aparecieran en un futuro evidencias que generaran dudas sobre los fundamentos de esta teoría, quizás no provocarían obligatoriamente una revisión de las prácticas pedagógicas ya establecidas, pues como ya se ha mencionado antes, esta propuesta recibió el respaldo del sector de los educadores, de

manera independiente de su carácter de teoría formulada y aprobada. Además, ella ha llevado a que se reformulen y renueven viejos asuntos no sólo en la educación sino con relación a las sociedades humanas que anhelamos construir, donde cada ser humano se reconozca valioso e inteligente, con mucho que aportar y con la posibilidad de realizar sus sueños desarrollando sus potenciales cognitivos.

En contraposición a ello, el autor critica la escuela tradicional, ya que tiene una visión universalista de la educación, y propone crear una escuela centrada en el individuo que se comprometa con el desarrollo cognitivo de cada estudiante. “El diseño de mi escuela ideal del futuro se basa en dos hipótesis: La primera es que no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades, ya que no todos aprendemos de la misma manera. La segunda hipótesis es que en nuestros días nadie puede llegar a aprender todo lo que hay por aprender” (Gardner, 1995: 27).

Como ya se dijo anteriormente, el objetivo primordial es crear una educación centrada en el individuo y que resalte sus capacidades e intereses, además que intente asociar a los estudiantes, no sólo en áreas curriculares sino con formas particulares de impartir estas materias y opciones de trabajo disponibles en cada medio cultural. Gardner plantea que “una vez que se reconozca que los niños de diferentes edades o etapas tienen diferentes necesidades, que reaccionan ante diferentes modos de información cultural y que asimilan contenidos según diferentes estructuras motivacionales y cognitivas, entonces los tipos de regímenes educativos que diseñemos como docentes necesariamente deberán tener en cuenta estos factores evolutivos” (Gardner, 1995: 75).

Finalmente, es importante resaltar el aspecto social de la aplicación de esta teoría en la educación. Según Gardner, cuando se desarrollan las inteligencias y se ayuda a la gente a alcanzar los fines vocacionales que se adecúen a su perfil, los estudiantes se sienten más comprometidos y competentes, y por ende más inclinados a servir a la comunidad en forma constructiva.

En este sentido, la presente investigación asume la como base la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner; especialmente en lo referente a la

Inteligencia Lingüística, y su potenciación en niñas y niños entre los 8 y 10 años de edad, a través de los tipos de expresión oral, escrita y dramática, mediante el diseño y la puesta en marcha de una propuesta pedagógica; asumida ésta como una herramienta facilitadora de aprendizajes significativos y a través de la cual el educando ha de activar una serie de conocimientos previos que posee sobre los contenidos, relacionándolos entre sí y con las aportaciones que el proceso le ha de proporcionar.

Las Inteligencias Múltiples (IM) en el Salón de Clases

La aplicación de las Inteligencias Múltiples en el salón de clases, puede contribuir a la minimización de los problemas de conducta, al aumento de la autoestima, al desarrollo de la cooperación, al incremento del número de líderes positivos, al crecimiento del interés y afecto por la escuela y el estudio, a la presencia constante del humor y al incremento del conocimiento, entre otros aspectos. La enseñanza de las IM en el aula permite construir lazos entre la curiosidad de los niños y el currículo ordinario de la escuela. Es importante saber, por un lado, los puntos fuertes de los niños y las demandas intelectuales y del rendimiento de las escuelas; y por otro, lo que se practica y se enseña en el aula y fuera de ésta; en donde la enseñanza y el aprendizaje de las distintas inteligencias se realice mediante una rica y amplia gama de tareas y proyectos de trabajo (Prieto y Ferrándiz, 2001).

La Teoría de las Inteligencias Múltiples da su más importante contribución a la educación sugiriendo que los educadores deben ampliar su repertorio de métodos, herramientas y estrategias más allá de los métodos, herramientas y estrategias tradicionales y poco constructivas que tienen lugar en los salones de clases; es un marco de trabajo donde profesores y alumnos aprenden mutuamente construyendo en forma significativa sus conocimientos. Este aprendizaje constructivo implica, entre tanto, las siguientes pautas:

Primero. Permite conocer dos condiciones fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje: los intereses y la estructura cognitiva de los educandos (puntos fuertes y lagunas). Dicho conocimiento ayuda a individualizar la enseñanza en

función de los seis niveles principales de las diferentes áreas del desarrollo de los niños: físico, psico-emocional, social-interactivo, cognitivo-intelectual, lenguaje y moral; a lo largo de las cuales progresa (Comer, citado por Prieto y Ferrándiz, 2001).

Segundo. La Teoría de las Inteligencias Múltiples amplía el marco de trabajo de la escuela tradicional, que destaca principalmente la enseñanza monótona y desprovista de significado trascendental de dos grandes áreas de conocimiento: las matemáticas y la lengua, ya que dicha Teoría reconoce la importancia de otros tipos de habilidades y aprendizajes, como son: el musical, el social (relaciones inter e intrapersonales), el corporal cinestésico, etc. El proyecto educativo llamado Spectrum (Gardner, Feldman y Krechevsky; citados por Prieto y Ferrándiz, 2001), se ha diseñado para proporcionar un currículo cognitivo que permita evaluar y enseñar las diferentes habilidades, conocimientos, hábitos y valores implícitos en las diferentes áreas curriculares.

Tercero. Propone enseñar las disciplinas escolares de formas diferentes y mediante múltiples procedimientos. Gardner en su obra “La mente no escolarizada” destaca que cualquier disciplina o tópico puede ser enfocado, al menos, de siete maneras diferentes: utilizando la narrativa, el análisis lógico, la experiencia manual, la expresión artística, la exploración y el análisis filosófico, la participación y la experiencia inter e intrapersonal (citado por Prieto y Ferrándiz, 2001).

Cuarto. Utiliza los proyectos de trabajo para favorecer el aprendizaje por descubrimiento. Los proyectos de aprendizaje incluidos en el currículo cognitivo están orientados a estimular el uso de un amplio rango de habilidades, favorecer el aprendizaje significativo por descubrimiento y enseñar estrategias para resolver problemas, crear productos y tomar decisiones (Katz y Chard, citados por Prieto y Ferrándiz, 2001).

Quinto. Fomenta tanto el trabajo individual como el cooperativo. Por ejemplo, en los proyectos de trabajo la responsabilidad recae en el grupo, pero cada educando hace su aportación individual y se le piden responsabilidades; de este modo, los estudiantes demuestran sus propias habilidades interpersonales y valoran también las inteligencias de sus compañeros (Kornhaber, citado por Prieto y Ferrándiz, 2001).

Entre tanto, desarrollar hasta un grado aceptable de competencia cada una de las inteligencias, depende, según T. Armstrong (1995), de tres factores principales: a) Dotación biológica, incluyendo los factores genéticos o hereditarios, y los daños o heridas que el cerebro haya podido recibir antes, durante o después del nacimiento. b) Historia de vida personal, incluyendo las experiencias con los padres, docentes, pares, amigos y otras personas que ayudan a hacer crecer las inteligencias o las mantienen en un bajo nivel de desarrollo. c) Antecedente cultural o histórico, incluyendo la época y el lugar donde uno nació y se crió, y la naturaleza y estado de los desarrollos culturales o históricos en diferentes dominios.

Por otro lado, las Inteligencias Múltiples en la escuela conllevan la existencia de muchas iniciativas interesantes desde el punto de vista de la innovación educativa. Un aspecto a destacar al interior de las mismas es la atención prestada a los niños “normales” y a aquellos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria (deficientes o superdotados). Los hallazgos de la teoría de las IM demuestran que es una buena filosofía tanto de la educación regular como de la educación especial, porque entiende que todas las personas manifiestan facilidades y dificultades en el conjunto de las siete, o mejor aún, de las nueve inteligencias, por tanto, ofrece un contexto mucho más amplio y natural para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gardner, 1995).

En este sentido, todo ser humano presenta necesidades en algunas de las inteligencias, por ello, el enfoque que adopta la teoría es más un paradigma de crecimiento que un paradigma de déficit; y en donde algunos puntos de interés son: a) establecer nuevos modelos colaborativos de enseñanza y aprendizaje más eficaces; b) mantener la integridad del sujeto como ser total valorando su éxito académico; c) usar materiales, estrategias y actividades comunes referidas a las distintas inteligencias; y d) mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el desarrollo de interacciones personales y sociales.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

2.2.1 La Inteligencia Lingüística

En la presente propuesta de investigación se abordará exclusivamente la Inteligencia Lingüística a la luz de la teoría de Howard Gardner, es decir, aquella capacidad de emplear adecuadamente el lenguaje, manejando eficazmente las palabras, manipulando la estructura o sintaxis, la fonética, la semántica y sus dimensiones prácticas; con el fin de potenciarla en niños entre los 8 y 10 años de edad, a través de los tipos de expresión oral, escrita y dramática, mediante el diseño y la puesta en escena de una propuesta pedagógica, entendida ésta como una estrategia de acción participativa y de conocimiento, en tanto interviene hechos que se consideran propios del ámbito escolar y que ponen en correlación el lenguaje en sus dimensiones comunicativa, de la cognición y cultural, con las actitudes y el aprendizaje (Gómez, 2003).

Componentes de la Inteligencia Lingüística

La Inteligencia Lingüística, de acuerdo a Howard Gardner (1995), se divide en cuatro componentes: la comunicación verbal, la autoexpresión, la capacidad escritural y la creatividad, regidos todos ellos por las reglas básicas del lenguaje: la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática; y es en correspondencia con los mismos que se pretenden abordar los tipos de expresión oral, escrita y dramática, al interior de la presente propuesta de investigación. El juego lingüístico como instrumento didáctico es un medio privilegiado para la comunicación verbal, la autoexpresión, la capacidad escritural y la creatividad, tanto con relación a la expresión dramática, como con relación a la expresión oral y escrita; asegura una participación activa por parte de los educandos y permite que la lengua se use en el salón de clases de forma reflexiva y regulada pero al mismo tiempo de forma desinhibida (Armstrong, 1995).

Sin lugar a dudas, el ser humano es, por naturaleza, un ser social que ha desarrollado formas de comunicación que son formales y específicas de su especie, a la vez que aplicables de forma intercultural. El ser humano se comunica en forma oral ya sea en

persona, por teléfono o durante una videoconferencia, y en forma no oral mediante, por ejemplo, correos electrónicos, faxes y cartas. El enfoque de la comunicación puede ser formal (cuando se da una conferencia o durante una reunión) o informal (cuando se conversa con amigos o se escribe alguna nota). Constantemente se elige la mejor manera de comunicarse con los demás y el juicio personal influye en la comunicación que se establezca con el otro (Gardner, 1995; citado por Gordon, 2004).

El componente de la comunicación verbal, centrado en el presente estudio en lo fonológico, con referencia al aspecto oral hace hincapié en la fluidez en el habla, en interpretaciones, argumentaciones y proposiciones verbales, y en la expresión coherente al hablar.

Por otro lado, como bien lo plantea Claire Gordon (2004), para la comunicación es esencial que el ser humano logre que otros le entiendan. Por consiguiente, en toda persona está siempre presente la necesidad básica de persuadir, airear sus emociones y transmitir sentimientos. De acuerdo a ello, es de tener presente además que el tipo más avanzado y preciso de autoexpresión emplea métodos tanto verbales como no verbales, pues si se quiere, por ejemplo, felicitar a un amigo por su ascenso en el trabajo, seguramente se le dará una sonrisa, lo cual constituye un método no verbal, se le dirá “bien hecho”, haciendo uso del método verbal y se le dará un abrazo, de nuevo un procedimiento no verbal. En este sentido, el componente de la autoexpresión, en el presente estudio centrado en la regla del lenguaje referida a la pragmática, gira en torno a indicadores como la expresión a través del lenguaje corporal o mímico, la versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz, y la representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas.

En cuanto a la capacidad escritural, se señala que en su calidad de unidades básicas del lenguaje, las palabras están gobernadas por las reglas de la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. La capacidad escritural es la habilidad de manipular las letras y las palabras, algo así como el equivalente lingüístico a la aritmética mental. En este sentido, si la persona practica y desarrolla esta confianza con las palabras, de acuerdo a Gardner (1994), podrá convertir esta capacidad en el fundamento de su

inteligencia lingüística. A este respecto, al interior de la presente propuesta de investigación, el componente de la capacidad escritural si bien comprende aspectos referentes a la fonología y a la pragmática, al encontrarse éstos ya abordados por los componentes de la inteligencia lingüística referidos a la comunicación verbal y a la autoexpresión, respectivamente, se aborda con referencia a las reglas del lenguaje correspondientes a la sintaxis y a la semántica, mediante los indicadores de coherencia (sentido del texto) y cohesión (enlace de partes y enunciados entre sí) en el discurso escrito, de variedad de las frases y de riqueza o variedad en el vocabulario.

Ahora bien, es de señalar el que Howard Gardner no incluye la creatividad en la lista de inteligencias; en su lugar, argumenta que esa creatividad es sólo la manera en que los individuos hacen uso de una inteligencia particular o un grupo de inteligencias; es decir, no es una entidad separada que pueda ser categorizada como las otras inteligencias, más bien, es una característica inherente en todas ellas, y que funciona de diferente manera en cada una; por esta misma razón no incluye capacidades como la memoria y el pensamiento crítico (Gardner, 1994). En este sentido, la creatividad, como capacidad del ser humano tendiente a la generación y a la invención, al descubrimiento y a la innovación, se torna en un componente más de la inteligencia lingüística, en tanto se constituye como consubstancial a la misma y, en consecuencia, como cualidad propia al lenguaje y su uso. En el presente estudio, el componente de la creatividad se aborda en estrecha correspondencia con el componente referido a la capacidad escritural, en consecuencia, se centra en las reglas del lenguaje referidas a la semántica y a la sintaxis; es decir, la creatividad al interior de la inteligencia lingüística, en la propuesta de investigación que nos convoca, se ha de valorar exclusivamente de acuerdo a las producciones escritas de los niños y niñas.

No obstante, evaluar la creatividad de un escrito, o lo que es lo mismo, juzgar “lo que tiene de nuevo y valioso un texto”, no es una tarea fácil; por ello, se han de tener en cuenta aspectos que denoten probabilidad de ocurrencia mínima, algo bueno, nuevo y que tenga valor en el contexto propio donde se aplique la prueba, es decir, para un entorno determinado; una idea, solución o un recurso estilístico que si bien no

constituya una novedad para los escritores expertos, lo sea sí para los que se inician. A este respecto, el componente creatividad, básicamente, gira en torno a tres indicadores o criterios, definidos en detalle por J.P. Guilford (1967), para medir la calidad creativa de los textos: fluidez, flexibilidad y originalidad.

La fluidez hace referencia a “la capacidad de dar muchas respuestas en un área de información determinada y en un tiempo dado” (Romo, 1987.: 86); y con relación a las producciones escritas se ha de centrar en medir la cantidad de palabras.

La flexibilidad denota la “posibilidad de transformar la información” (Guilford, 1971: 19) o la “habilidad de abandonar viejos caminos en el tratamiento de problemas y llevar el pensamiento por nuevas direcciones” (Romo, 1987.:78); y en lo que respecta a las elaboraciones escritas se ha de enfocar en la diversidad de las ideas.

La originalidad se precisa como aquella característica que define a la idea, proceso o producto como algo único o diferente. La originalidad es lo que aparece en una escasa proporción en una población determinada; por ejemplo, el carácter raro de una respuesta (Romo, 1987); y en lo que se refiere a las creaciones escritas, se ha de encauzar en el establecimiento de asociaciones remotas, en la rareza y en la particularidad, en tanto se aleje de lo estereotipado.

Las Reglas del Lenguaje en la Inteligencia Lingüística

Los científicos especialistas en el lenguaje definen cuatro reglas básicas dentro de éste: la sintaxis, la fonología, la semántica y la pragmática; reglas que aquellas personas con un significativo desarrollo de su inteligencia lingüística comprenden, aplican y manipulan con gran habilidad (Gordon, 2004).

Detallando cada regla del lenguaje, puede decirse que la Sintaxis rige el orden sistemático, la estructura y la disposición de las palabras para formar frases, tal y como se enseña en la gramática en las escuelas. La forma o estructura de una oración depende de las reglas de la sintaxis. Dichas reglas especifican la organización de las palabras, las frases, las cláusulas, el orden y la organización de las oraciones, así como las relaciones entre las palabras, los tipos de palabras y otros elementos de la oración.

Las oraciones se organizan según su función; por ejemplo, las declarativas sirven para hacer afirmaciones, mientras que las interrogativas se utilizan para hacer preguntas. Los elementos principales, o partes constituyentes, de una oración son los sintagmas nominales y los sintagmas verbales, cada uno de los cuales está compuesto de diferentes tipos de palabras, tales como nombres, verbos, adjetivos, etc. La sintaxis especifica qué combinaciones de palabras pueden considerarse aceptables, o gramaticales, y cuáles no. Además de las reglas para combinar palabras, la sintaxis también especifica qué tipos de palabras pueden aparecer en los sintagmas nominales y en los verbales, así como la relación entre ambos tipos de sintagmas.

La Fonología, entre tanto, hace referencia al sonido de las palabras, dictamina la rima de unas con otras (fauna y jaula), y establece que, incluso escribiéndose de formas distintas, algunas comparten la misma pronunciación (rebelar y revelar). La fonología es la disciplina que estudia las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla, y la configuración de las sílabas. Cada lengua recurre a diferentes sonidos de habla o fonemas. Un fonema es la unidad lingüística sonora más pequeña que puede reflejar una diferencia de significado. El español utiliza 24 fonemas, mientras que el inglés recurre aproximadamente a 45. En realidad, los fonemas son conjuntos de sonidos muy similares. Los alófonos son cada una de las variantes que se dan en la pronunciación de un mismo fonema, según la posición de éste en la palabra; por lo tanto, difieren muy levemente entre sí, aunque no lo suficiente como para sonar igual que otro fonema, y así modificar el significado de la palabra.

La Semántica, por su parte, es un campo más aplicado, tiene que ver con el significado de las palabras y sus connotaciones; con frecuencia es necesario elegir con cuidado las palabras ya que unas leves diferencias en su construcción pueden darles un significado distinto al que se quería darles (acordeón y acordeonista); esta competencia está estrechamente relacionada con la inteligencia lógica. La semántica estudia las relaciones de unos significados con otros y los cambios de significación que experimentan las palabras. Las categorías permiten a los usuarios de una lengua agrupar o clasificar objetos, acciones y relaciones similares, para distinguirlos de

aquellas otras que son distintas. La semántica tiene que ver con las relaciones entre la forma del lenguaje y las percepciones de los objetos, acontecimientos y relaciones, esto es, con el pensamiento. Las palabras no representan la realidad en sí misma, sino más bien las ideas o concepciones sobre esa realidad.

Por otro lado, la Pragmática es la capacidad de interpretar el significado pretendido y subyace en el hecho que las palabras empleadas sólo forman una parte del bloque lingüístico; en donde también se han de considerar la expresión facial, el lenguaje corporal, el tono, la inflexión y los recursos sofisticados del lenguaje, como las frases hechas cuando se interpreta lo que dice una persona; la pragmática es una rama que el infante empieza a dominar en un estado avanzado de su desarrollo, y está vinculada con la inteligencia emocional. Cuando utilizamos el lenguaje con la intención de influir sobre los demás o de transmitir información, estamos haciendo uso de la pragmática. La pragmática constituye un conjunto de reglas relacionadas con el uso del lenguaje en el seno de un contexto comunicativo. Así pues, la pragmática se refiere a la manera en que se utiliza el lenguaje para comunicarse, y no tanto a la forma en que dicho lenguaje está estructurado (Gordon, 2004.).

Es de señalar, además, que entre las reglas del lenguaje descritas, la pragmática parece ser la regla aglutinadora de las demás, ya que el contexto determina las otras tres. Todas las reglas señaladas son interdependientes, de manera que el cambio en una de ellas afecta a las demás (Owens, 2003).

Con relación a los componentes de la inteligencia lingüística: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad, estas reglas del lenguaje se hayan estrechamente vinculadas con cada uno de ellos en forma interactiva, es decir, las cuatro reglas citadas se encuentran presentes en cada componente y la forma de emplearlo que elija cada persona; en este sentido, es posible enfatizar en una regla del lenguaje o en un par de ellas según el componente de la inteligencia lingüística del cual se esté haciendo uso en el momento. De acuerdo a ello y a la luz de la presente propuesta de investigación, se asume como rasgo distintivo del componente referido a la comunicación verbal, la fonología; del componente referido a la autoexpresión, la

pragmática; y de los componentes referidos a la capacidad escritural y a la creatividad, la semántica y la sintaxis. Este énfasis en una y otra regla, de acuerdo a uno y otro componente, permite que el trabajo investigativo no resulte repetitivo en su discurso y, por consiguiente, confiere al estudio mayor rigor y detalle, y por lo mismo una mayor profundización conceptual en lo que a la Inteligencia Lingüística y a su potenciación en la población infantil se refiere.

Mecanismos Lingüísticos y su Ubicación en el Cerebro

En el transcurso de la niñez media, el desarrollo del lenguaje en los niños se caracteriza en el campo de la fonología porque la pronunciación cambia a la tipo adulto; con relación a la semántica hay una adquisición de conocimiento morfológico, una marcada expansión del vocabulario, incluso de palabras abstractas durante la adolescencia, y se da una significativa aparición y perfeccionamiento de integraciones semánticas; en el campo de la sintaxis/gramática se presenta una corrección de errores gramaticales anteriores, así como una adquisición de reglas sintácticas complejas; en cuanto a la pragmática, hay una mejora en la comunicación referencial, en especial en la capacidad para detectar y reparar mensajes carentes de información que se envían y reciben; y, por último, en cuanto a la conciencia metalingüística, ésta florece y crece con la edad (Shaffer, 2000).

Al parecer los procesos sintácticos y fonológicos son específicos de los seres humanos y se desarrollan con escasa necesidad, hasta cierto punto, del apoyo proveniente de factores ambientales. Sin embargo, los aspectos semántico y pragmático bien pudieran detonar mecanismos de procesamiento de información humanos más generales y están vinculados en menor grado o no tan exclusivamente a un “órgano del lenguaje”. En otras palabras, “la sintaxis y la fonología están cerca de la médula de la inteligencia lingüística, en tanto que la semántica y la pragmática incluyen entradas de otras inteligencias (como las inteligencias lógico-matemática y la personal)” (Gardner, 1994: 117).

Los anteriores mecanismos lingüísticos, según Gardner (1994), están localizados en regiones considerablemente marcadas del cerebro; por ejemplo, los procesos sintácticos favorecen el área conocida como de Broca; otros están mucho más dispersos en el hemisferio izquierdo del cerebro, como por ejemplo, el sistema semántico; y hay otros más que parecen depender en forma importante de las estructuras del hemisferio derecho, como las funciones pragmáticas del lenguaje y, en cierto sentido, la fonología (en lo concerniente a la musicalidad o sonoridad de las palabras, aunque con relación al lenguaje hablado prima el hemisferio izquierdo).

La habilidad de procesar los mensajes lingüísticos con rapidez parece depender del lóbulo temporal izquierdo. Por este motivo, las lesiones en esta región neural o su desarrollo anormal casi siempre son suficientes para provocar dificultades en el lenguaje. La función interpretativa general y, específicamente, de los aspectos semánticos del lenguaje, se encuentra ubicada en el lóbulo temporal izquierdo, detrás de la corteza auditiva primaria (es el plano temporal izquierdo, que es asimétrico, con predominio franco en el lóbulo izquierdo en la mayoría de las personas). Es la zona cortical donde se produce la comprensión del lenguaje, la denominada área de Wernicke. La segunda zona de integración interpretativa es el giro angular izquierdo que recibe la información visual y la integra en el área de Wernicke, y su alteración provoca alexia y agrafia, así como la lesión de las conexiones que provienen desde la corteza visual al giro angular. Una tercera región de función específica en el lenguaje es el área de Broca, situada en una pequeña zona de la corteza frontal izquierda. Esta región almacena y controla los programas de articulación y ordenamiento silábico.

Cuando estos programas se activan, a través del fascículo arqueado (haz de fibras que trae lo interpretado desde el área de Wernicke) envía impulsos a la parte inferior de la corteza frontal ascendente que controla la fonación y emisión de los conceptos. Por lo tanto, las lesiones en el área de Wernicke producen una afasia de recepción, mientras la lesión del área de Broca produce una afasia de expresión. “Estas estructuras que forman el circuito básico que controla la entrada, elaboración, interpretación y salida del

lenguaje se reúnen en un modelo denominado de Wernicke-Geschwind” (Pérez y Otros, 2003: 107).

En otras palabras, las estructuras encefálicas para la integración del lenguaje se asientan, fundamentalmente en el hemisferio izquierdo, a lo largo de la zona perisilviana y se extienden en sentido rostral hasta el opérculo rolándico y el pie de la tercera circunvolución frontal. Las estructuras perisilvianas del hemisferio cerebral izquierdo poseen una especial jerarquía en el procesamiento fonológico, morfosintáctico y lexical del lenguaje. Por su parte, estructuras homólogas del hemisferio derecho (y las prefrontales de ambos hemisferios) poseen mayor implicación en la pragmática, la prosodia, la adecuación contextual, la atención y, en general, las cualidades socio-emocionales del lenguaje (Narbona y Chevie, 2001).

La cara superior de la primera circunvolución temporal izquierda, por detrás del área auditiva primaria, junto con la región posteroinferior del lóbulo parietal (circunvolución supramarginal y el pliegue curvo), constituyen el área de Wernicke. Esta área es una encrucijada de la corteza asociativa, esencial para el reconocimiento de las palabras como significantes sonoros y para el acceso a las reglas sintácticas; además constituye el nudo a través del cual, bajo el control del córtex prefrontal, se intercambian y confrontan los significantes (forma sonora de las palabras y de las marcas gramaticales) con los significados (acceso al léxico). En el pie de la tercera circunvolución frontal adyacente al opérculo rolándico se sitúa el área de Broca, que es la encrucijada de la actividad expresiva verbal (formulación cognitiva y programación motora de los enunciados); finalmente, desde la corteza motora vecina, parten las vías córtico-troncoencefálicas hacia los núcleos de los nervios craneales que gobiernan la motricidad del diafragma, la laringe, la cavidad bucofaríngea y la lengua (Narbona y Chevie, 2001).

Entre tanto, entre el área de Wernicke y la de Broca existe un fascículo de asociación directo (excitador) y una vía indirecta (inhibidora), esta última actúa a través del tálamo, el neocórtex y el área prefrontal; ello permite, por una parte, la repetición de mensajes percibidos y, por otra, el autocontrol de la producción verbal (Narbona y Chevie, 2001).

De acuerdo a Gardner (1994), entre el lenguaje oral, la retórica y los juegos de palabras, la palabra escrita prima en nuestra cultura, pues tiende a asegurar la información a partir de la lectura y a fomentar la expresión de sí mismo en forma apropiada mediante la escritura; en donde la selección de palabras es importante, pero prima la comunicación en su conjunto (ideas, temas, estados de ánimo o escenas). No obstante, si bien las formas orales y escritas del lenguaje utilizan sin lugar a dudas algunas de las mismas capacidades, se necesitan habilidades específicas adicionales para que la persona se exprese en forma apropiada por escrito. La persona (sea niño o adulto) debe aprender a proveer ese contexto de las fuentes no lingüísticas (como los gestos, el tono de voz y las situaciones ambientales), que en la comunicación hablada son evidentes; debe poder indicar a través de las palabras solas justamente lo que quiere destacar.

La capacidad lingüística humana es el resultado de que se reuniera una serie de sistemas discretos, cuya historia evolutiva data de muchos milenios. Es así como el lenguaje puede ser transmitido por medio del gesto y la escritura, es un producto del tracto vocal y un mensaje para el oído humano. Sin embargo, la comprensión de la evolución del lenguaje humano, y su actual representación en el cerebro, no debe minimizar la relación integral entre éste (el lenguaje) y el tracto auditivo-oral; pues el hacerlo conllevaría a no reconocer la flexibilidad sorprendente del lenguaje, traducida en la diversidad de maneras en que los seres humanos, hábiles o con impedimentos, han explotado su herencia lingüística con propósitos comunicativos y expresivos (Gardner 1994).

En este sentido, los elementos auditivos y orales, según Gardner (1994), son centrales en el lenguaje, con relación al cual la afasia constituye un fuerte argumento en favor de su autonomía (la autonomía del lenguaje). En consecuencia, en tanto se considere al lenguaje como un medio visual, fluiría mucho más directamente hacia formas espaciales de la inteligencia; es decir, el hecho de que no suceda así se debe a que en forma invariable los daños al sistema del lenguaje afectan la capacidad de lectura, en tanto que, de manera sorprendente, esta capacidad para el desciframiento lingüístico se

conserva vigorosa a pesar de heridas masivas en los centros visoespaciales del cerebro.

Tipos de Expresión Oral, Escrita y Dramática

Los tipos de expresión oral, escrita y dramática se hayan profundamente relacionados con los componentes de la inteligencia lingüística: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad, pues las reglas del lenguaje: fonología, sintaxis, semántica y pragmática, así como se encuentran presentes en tales componentes, convergen de igual manera, dadas sus características, en dichos tipos de expresión: en la expresión oral, la fonología; en la expresión escrita, la semántica y la sintaxis; y en la expresión dramática, la pragmática. En este sentido, podría decirse, las reglas del lenguaje se constituyen en el puente de comunicación entre los componentes de la Inteligencia Lingüística (sobre los cuales el presente estudio pretende incidir) y los tipos de expresión oral, escrita y dramática (a través de los cuales se pretende potenciar la Inteligencia Lingüística en la infancia).

La enseñanza de la Inteligencia Lingüística, entre tanto, implica organizar el salón de clases para establecer debates, narrar cuentos o historias y realizar lecturas. Las estrategias didácticas idóneas son: lluvia de ideas, modificación de ideas, mapas conceptuales, juego de roles, grabaciones de la propia palabra, elaboración de diarios y realización de pequeños proyectos de investigación. El centro de interés de la Inteligencia Lingüística debe estar formado, en lo posible, por un rincón de libros o área de la biblioteca, con materiales como casetes, audífonos, libros grabados, revistas, periódicos, juegos de palabras y libros de cuentos interactivos, entre otros (Armstrong, 1995).

En consecuencia, los tipos de expresión oral, escrita y dramática cobran gran relevancia, en especial para la propuesta pedagógica que se ha de implementar al interior de la presente investigación. Dada la profunda correspondencia que existe entre cada componente de la Inteligencia Lingüística y los tipos de expresión oral, escrita y dramática, en la Propuesta Pedagógica Carrusel el tipo de expresión oral se asume en

estrecha relación con la regla del lenguaje referida a la fonología y por lo tanto, implícitamente, con el componente de la inteligencia lingüística referido a la comunicación verbal; el tipo de expresión escrita se aborda en estrecha relación a las reglas referidas a la semántica y a la sintaxis, y, por lo mismo, con los componentes referidos a la capacidad escritural y a la creatividad; y el tipo de expresión dramática se concibe en estrecha relación a la regla del lenguaje referida a la pragmática y con el componente de la inteligencia lingüística referido a la autoexpresión.

La Expresión Oral

La expresión oral es el medio principal de que se vale la interacción humana, y durante la infancia se aprende y refina esta habilidad. Los bebés balbucean, los niños de corta edad pronuncian palabras sencillas, los preescolares pueden unir en frases diversas palabras, los escolares charlan fácilmente con sus pares. Los niños y niñas usan y entienden la comunicación directa, que se fundamenta en la fonología y la sintaxis. La comunicación adulta es mucho más compleja, dado que emplea la semántica y la pragmática; reglas del lenguaje que los niños y niñas también manejan, aunque en un nivel más sencillo, es decir, menos elaborado (Gordon, 2004).

Estudiosos en lingüística como Noam Chomsky y Steven Pinker han argumentado en forma convincente que el lenguaje oral es innato e instintivo; es decir, no requiere ser enseñado, pues lo único necesario es exponer al ser humano a adultos hablantes en su lengua materna. El cerebro humano está preparado genéticamente para activar el módulo fonológico que automáticamente une los fonemas escuchados en palabras, razón por la cual el lenguaje oral, al desarrollarse a un nivel “subconsciente”, no requiere de mayor esfuerzo. Esta característica es inherente al ser humano, y es precisamente lo que lo diferencia de los animales. Si un bebé es expuesto a un entorno hablante, es casi imposible para él no percibir el lenguaje y no aprender a hablar; los niños que presentan dificultades en el lenguaje oral, tienen una dificultad específica del lenguaje (Olson y Torrance, 1995).

Para interactuar con éxito en las diversas esferas de la vida, es necesario refinar y adaptar la comunicación verbal. Cuando se habla con un niño, se da una conferencia en un seminario, se charla con la pareja o se es el presidente de una reunión, se ajusta en forma “poco consciente” la manera de hablar para que encaje con el interlocutor. La elección de vocabulario, la formalidad del lenguaje y el empleo del humor variarán sustancialmente. La práctica de las habilidades comunicativas siguiendo el estilo de los juegos situacionales, y el jugar con las palabras, puede ayudar a potenciar la comunicación oral (Ibíd.).

Respecto a los fundamentos lingüísticos de la expresión oral, en el momento de producir físicamente una cadena de sonidos, éstos se agrupan formando sílabas que, a su vez, se agrupan formando secuencias más extensas que recibirán una entonación. “La calidad de la expresión oral dependerá por tanto íntegramente de la producción fónica” (Gordon, 2004: 57).

Los objetivos en la enseñanza de la expresión oral serán, principalmente, conseguir que el hablante exprese lo que quiere expresar, que lo haga de forma adecuada y que pueda interactuar oralmente cuando lo exija la práctica comunicativa. Así, el nivel fonético debe orientarse en lo posible a hablantes de orígenes lingüísticos específicos; el nivel gramatical destacará la importancia de la fluidez de la comunicación y la inteligibilidad de los mensajes; en el nivel pragmático hay que centrarse en la comunidad de habla específica y, por último, en el nivel léxico el educador debe adaptarse a las necesidades y expectativas de los educandos (Gordon, 2004).

El lenguaje oral, la voz y el habla como conjunto de sonidos articulados que se constituyen en medio fundamental de la comunicación humana, ya que le permiten al ser humano manifestar lo que piensa y siente, se concibe en su adquisición como el desarrollo de la capacidad de comunicarse verbal y lingüísticamente por medio de la conversación en una situación y contexto espacio-temporal determinados.

Existen diversas formas de comunicación oral (gritos, llantos, silbidos y risas, formas primarias de la comunicación) a través de las cuales se pueden expresar diferentes situaciones anímicas. En este sentido, la forma más evolucionada de comunicación oral

es el lenguaje articulado, los sonidos estructurados que dan lugar a las sílabas, palabras y oraciones con las que el ser humano se comunica con los demás. La comunicación oral debe cumplir con ciertas reglas que permitan su fluidez y organización, de manera tal que los receptores puedan escuchar y entender el mensaje que se les está transmitiendo; de acuerdo a ello existen diferentes tipos de diálogos, entre los que se destacan la conversación grupal, el debate, la entrevista y la exposición (Pérez y Sánchez, 1995).

El estudio de la evolución del lenguaje oral ha experimentado significativos cambios, especialmente desde la segunda mitad del siglo xx. Hasta los años 60 predominó una descripción que trató de establecer las edades a las que se producían los primeros “rasgos” del lenguaje oral, y a partir de los años 60, con el lingüista Noam Chomsky, se marca la principal diferencia entre el ser humano y los animales: el lenguaje, a partir de lo cual se plantea el que la capacidad de hablar de los seres humanos está genéticamente determinada (la adquisición del lenguaje oral es un proceso natural), y que la capacidad de adquirir el lenguaje es simplemente un proceso de desarrollo de las facultades innatas. A partir de los años 70 los planteamientos de N. Chomsky fueron complementados con otros postulados, como por ejemplo, los propuestos por Jean Piaget, quien aporta la idea de que para que el niño sea capaz de desarrollar el lenguaje es necesaria una capacidad cognitiva general, y para que pueda utilizar el lenguaje es preciso que sea capaz de utilizar los símbolos (Ibíd.).

El contexto en el que se inserta el lenguaje oral no es estático sino que cambia de forma constante aunque sutil, por lo cual el lenguaje oral tiene que estar en capacidad de responder a estos cambios, tornándose adaptable, fácilmente moldeable. En suma, el lenguaje oral puede definirse como la capacidad de comprender y usar símbolos verbales como forma de comunicación, es decir, como un sistema estructurado de símbolos que cataloga los objetos, las relaciones y los hechos en el marco de una cultura. En este sentido, el lenguaje, como conducta comunicativa, característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación, le permite al ser humano hacer explícitas las intenciones y

estabilizarlas, convirtiéndolas en regulaciones sumamente complejas de acción humana, accediendo así a un plano positivo de autorregulación tanto cognitiva como comportamental, al cual no es posible arribar sin la ayuda del lenguaje (Puyuelo, 1992; citado por Pérez y Sánchez, 1995).

Ahondar en el tema del desarrollo del lenguaje oral permite al ser humano en particular y a las sociedades en general el tomar consciencia de su importancia como un instrumento por excelencia, utilizado por la humanidad para establecer comunicación entre sí. De esta manera, podría decirse, el lenguaje se convierte en el medio predilecto para interpretar y regular la cultura, en donde la interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana, pues es durante ese período que se realiza la adquisición del lenguaje oral (Ibíd.).

Respecto a las características del lenguaje oral tenemos entonces la expresividad (la expresión oral es espontánea y natural, y está llena de matices afectivos que dependen del tono que empleamos y de los gestos; por eso tiene gran capacidad expresiva), el vocabulario (se utiliza un vocabulario sencillo y limitado, y normalmente está lleno de incorrecciones como frases hechas -muletillas- y repeticiones) y el hablar correctamente (hablar despacio y con un tono normal, vocalizar bien, evitar muletillas, llamar a las cosas por su nombre evitando abusar de "cosa", "cacharro", "chisme"...; evitar palabras como "man", "estoy full", "bay"...; y utilizar los gestos correctos sin exagerar) (Badia y Vilá, 1992).

Específicamente, el tipo de expresión oral hace énfasis en el sonido de las palabras, en aspectos de la competencia comunicativa como escuchar y hablar, en la claridad en el lenguaje, en la coherencia en el discurso verbal, en la correcta articulación, en la entonación adecuada, según el discurso, y en el enunciado comunicativo coherente que se produce en una situación determinada con una intención y finalidad; y es en este sentido, concretamente, que la expresión oral guarda una estrecha correspondencia con el componente de la inteligencia lingüística referido a la comunicación verbal.

La Expresión Escrita

La expresión escrita, como su equivalente verbal, se emplea en todas las facetas de la vida. En lo personal, se acostumbra dejar notas para miembros de la familia, instrucciones para la empleada de servicio, se escriben cartas, postales y diarios. En el ámbito académico y profesional, se escriben talleres, cuentos, ensayos, memorandos, correos electrónicos, informes y cartas a amigos, colegas y clientes. El éxito, tanto en casa como en la escuela y en el trabajo, depende a menudo de la propia capacidad de transmitir adecuadamente las ideas por escrito. Los periodistas y novelistas se ganan la vida mediante su escritura creativa, y son muy hábiles para adaptar su estilo de prosa al público al que va destinada (Gordon, 2004).

En contraste con su equivalente oral, la expresión escrita puede tener un receptor público o privado. En ocasiones la persona escribe sólo para sí, bajo la forma de diarios o poemas privados. En otras, se escribe una carta personal a un único destinatario. Los escritores profesionales escriben para el público, y cuando más éxito tienen es cuando los leen muchas personas. Puede comenzar a potenciarse este tipo de expresión a partir del escribir sobre sí mismo (Ibíd.).

No hay sociedad que no tenga un lenguaje como medio de expresión y comunicación, como código compartido, mediante el cual se organiza su comprensión del mundo en un nivel simbólico que expresa creencias, sentimientos y formas de interacción social. Los animales en general tienen un complejo sistema de signos y señales, y pueden ser entrenados para reaccionar ante diversos estímulos además de ser capaces de resolver problemas de cierta dificultad y complejidad. Pero las principales diferencias del ser humano con el resto de los animales no estriban tanto en las capacidades físicas o incluso en la inteligencia, sino en su imaginación simbólica (Badia y Vilá, 1992).

Un símbolo es un signo que representa una idea, una emoción, un deseo, una forma social; y es un signo convencional, acordado por miembros de la sociedad humana, no una señal natural que indica la existencia de otra cosa, como el humo señala dónde hay fuego o las huellas de una fiera apuntan al animal que ha pasado por ahí. En los símbolos, los seres humanos se ponen de acuerdo para referirse o comunicar algo, por

eso deben ser aprendidos y por eso también cambian de un lugar a otro (lo que no ocurre con las señales como el humo o las huellas). Es de aclarar que si bien los símbolos se asumen como signos por convención solamente adquieren su carácter de signos en el proceso de comunicación y se consideran como signos en cuanto hay reglas que rigen su uso como tales, pues su carácter de signo obedece principalmente al hecho de ser así utilizados y carecen, entre tanto, de relación propia con el objeto significado (Ibíd.).

No obstante, el signo es definido como todo lo que a partir de una convención aceptada previamente, pueda entenderse como alguna cosa que está en lugar de otra, aunque el signo no es sólo algo que está en lugar de otra cosa, sino que es siempre lo que hace al ser humano conocer algo más, convirtiéndose en instrucción para la interpretación; algo es un signo por el solo hecho de que un intérprete lo interpreta como un signo de algo, está constituido siempre por uno o más elementos de un plano de expresión colocados convencionalmente en correlación con uno o más elementos de un plano del contenido. El símbolo, entre tanto, se constituye en un uso específico de los signos; al interpretar un signo el ser humano siempre está construyendo uno nuevo, mientras que el símbolo parece implicar una remisión que llega a su término, algo así como un vínculo con el origen (Eco, 1990).

Lo anteriormente señalado implica que al desarrollar un lenguaje articulado, el ser humano no se enfrenta con la realidad de manera inmediata, respondiendo solamente a sus necesidades apremiantes (como comer o dormir), sino que demora su respuesta a través de un complejo proceso de pensamiento, lleno de significados. De aquí que su relación con el entorno natural se ve envuelta en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos, en ritos religiosos, en expresiones escritas. El ser humano “no puede ver nada sino por la interposición de este medio artificial que es el lenguaje: lo utiliza para expresar emociones, esperanzas, expectativas, sueños; conversa constantemente consigo mismo, se autointerroga” (Badia y Vilá, 1992: 73), y conversa continuamente con los demás.

Así pues, la habilidad de comunicar ideas ha permitido al ser humano desarrollar los patrones de conducta de lo que identifica como cultura. Ésta, la cultura, es posible por el lenguaje que es parte esencial de ella. Cuando los individuos de un grupo aprenden a asociar los mismos sonidos o signos (inclusive escritos) con las mismas ideas, nace un código común, un sistema compartido de valores y creencias, de formas de actuar, de sistemas organizativos. Uno de los aspectos más importantes de ello es que al dar expresión a un conjunto de conductas compartidas y aprendidas, el lenguaje otorga una identidad (Badia y Vilá, 1992).

La escritura es una expresión simbólica, necesaria, además, para preservar el saber a través del tiempo y del espacio, pues presenta un vínculo directo con los aspectos sociales, culturales y de la civilización. El lenguaje escrito es, básicamente, la representación de una lengua hablada por medio de un sistema de escritura (letras), y es una invención con la que el ser humano ha de aprender, que se aprende casi que “instintivamente” e incluso crea nexos con el lenguaje gestual. El lenguaje escrito consiste en un medio elemental por medio del cual el ser humano puede comunicar conocimientos, inquietudes y experiencias, ofrece constancia de lo que se dice y de lo que se hace en un proceso determinado; y tiene reglas de transcripción que lo rigen, reglas de formación de palabras, reglas de segmentación; en sí, reglas de ortografía y reglas prosódicas, que son las que ayudan a plasmar mejor un discurso (Olson y Torrance, 1995).

En cuanto a las características del lenguaje escrito, con relación al lenguaje oral, se tiene la expresividad (es menos expresivo y espontáneo, y carece de gestos; por eso es más difícil expresar lo que se quiere), el vocabulario (se puede usar un vocabulario más extenso y apropiado ya que da tiempo para pensar más y se puede corregir) y el escribir bien (para lo cual hay que leer mucho, cuidar la ortografía, leer lo escrito y poner cuidado en que los puntos coincidan con el final de las oraciones -si lo que se lee no tiene sentido hay que corregirlo-, consultar el diccionario para usar las palabras correctas y no repetir palabras como "entonces", "pero", "y"...) (Badia y Vilá, 1992).

El lenguaje escrito, a diferencia del lenguaje oral, no es natural sino arbitrario, pues no se encuentra determinado genéticamente en el cerebro y requiere no sólo de la exposición a un entorno lectoescritor sino, sobre todo, de la enseñanza, en la cual es sustancial la mediación e intervención de otro ser humano, el cual ha de incentivar el proceso. El cerebro posee módulos aptos para aprender a leer y escribir el lenguaje oral, pero necesita de la intervención humana para activarlos primero a través de la enseñanza explícita y luego de la práctica del circuito cerebral para su automatización; es decir, necesita aprender en forma consciente cómo funciona el sistema, lo cual demanda una importante carga cognitiva y requiere de esfuerzo, para en seguida, con la práctica, ser capaz de automatizar el proceso de lectoescritura y llevarlo a un nivel menos consciente o “subconsciente” (Olson y Torrance, 1995).

Para aprender a leer, la persona necesita convertir las letras en un código lingüístico, el código fonético; una vez que la relación de correspondencia grafema-fonema es comprendida, puede decirse que la persona ha captado el principio alfabético. El primer descubrimiento que un niño realiza en su camino hacia la comprensión del principio alfabético es la comprensión de que las palabras tienen partes soportadas por sonidos; esta conciencia fonológica es el primer paso para el inicio del sendero hacia el dominio de la lectoescritura. Una vez adquirida esta conciencia, el niño cuenta con los recursos suficientes para dotar de sentido a las letras, al unir a ellas los fonemas, y en su uso pasará a representar en forma escrita el lenguaje oral que ya domina casi en su totalidad; de esta manera, una vez asociadas con el lenguaje oral, las palabras escritas se tornan fácilmente aceptadas por el circuito neuronal ya instalado para procesar el lenguaje hablado, por lo que resulta entonces imprescindible que el niño desarrolle conciencia fonológica para iniciar el proceso de alfabetización (Ibíd.).

La correcta expresión escrita se caracteriza por la correcta utilización de símbolos y signos gramaticales, por la capacidad de hacer entender lo que se pretende dar a conocer, por la riqueza y contenido del lenguaje y por la capacidad de manifestar los sentimientos, formas de pensar y emociones. El tipo de expresión escrita hace hincapié en el orden sistemático, la estructura y la disposición de las palabras para formar frases,

y en el significado de las palabras y sus connotaciones; en la presentación gráfica, en el sentido de legibilidad, estética y presentación; en el uso del lenguaje, en cuanto a exactitud sintáctica, propiedad en el lenguaje y estilo; en el contenido y organización de la exposición en lo que se refiere a riqueza de las ideas, pertinencia de las mismas, precisión de la información, estructura de la expresión y exhaustividad; y en aspectos personales de fondo como originalidad, madurez e imaginación. En este sentido, podría decirse, la expresión escrita guarda una estrecha correspondencia con los componentes de la inteligencia lingüística referidos a la capacidad escritural y a la creatividad.

La Expresión Dramática

La expresión dramática, es entendida como un lenguaje que favorece la expresión de sí mismo y la comunicación con el otro. Para la expresión dramática no hace falta ser actor, pues es un vehículo comunicativo que toda persona puede ampliar y utilizar. Utiliza el cuerpo, el sonido, el lenguaje, el espacio y los objetos para interpretar. Su finalidad es desarrollar la capacidad para improvisar a la hora de representar diferentes papeles o situaciones. La expresión dramática ayuda a los niños a sentir su cuerpo, y a expresar sus emociones y vivencias; empiezan percibiendo las propias y después van conociendo las de otras personas. Para comprender la relación entre la expresión dramática y la enseñanza es necesario partir de una metodología a manera de diálogo entre saberes, el hacer artístico y el saber pedagógico, relacionados a partir de la teoría comunicativa (Cadavid, 1998).

Las modalidades expresivas se manifiestan de forma espontánea en el juego. Los niños pueden dar forma dramática a sucesos o actividades que no la poseen, improvisar a partir de diversos elementos y con la ayuda de apoyos dramáticos; la función lúdica y creativa se potencia mediante la realización de estas actividades en la que los pequeños se divierten experimentando. El niño puede utilizar unos medios propios como son el cuerpo y la voz, articular un lenguaje gestual y oral, utilizar el juego dramático para imitar y representar. Con la expresión dramática se puede facilitar a los discentes el descubrimiento de nuevas vías de comunicación y relación (Ibíd.).

La improvisación, como parte de la expresión dramática, es un espacio de libertad. Su práctica habitual fomenta la creatividad, despenaliza el error y hace grata la búsqueda y la pregunta. Esto, sumado al componente lúdico creativo de la representación, es un medio que hace recomendable el uso del teatro en las situaciones de enseñanza, “siempre y cuando se renuncie a la equivocada pretensión de volver artistas a los niños y jóvenes que lo practican, pues dicha actitud resulta contraproducente en términos educativos, tanto en lo cognitivo, como en lo formativo y lo instruccional” (Cadavid, 1998: 173).

Si se tiene en cuenta el carácter multisensorial de la expresión dramática, se comprende que mediante sus prácticas regulares se propician las destrezas requeridas para un adecuado y competente manejo de la lengua hablada y escrita, y se desarrollan las habilidades de codificación y de decodificación de los lenguajes verbales y no verbales. La utilización de la expresión dramática en la enseñanza como estrategia didáctica implica definir previamente una postura curricular y educativa que se corresponda con la singularidad de un lenguaje comunicativo y creativo como es la expresión teatral; olvidarlo o hacer caso omiso de ello conduce a realizar un uso instrumental y mecánico de la expresión dramática en la enseñanza y en el aprendizaje, y desvirtúa sus componentes expresivos y creativos, convirtiéndola en un vehículo de homogenización, alienación y manipulación ideológica. La expresión dramática como acto didáctico en la enseñanza, ha demostrado históricamente su eficacia educativa tanto en aspectos cualitativos y formativos como en el terreno instruccional y en el ejercicio de los procesos mentales internos y creativos propios del pensamiento inteligente (Cañas, 1992).

El lenguaje dramático consiste en producir un ritmo a partir de varios momentos y actores, permite la confrontación del diálogo y del ademán, los gestos, las peripecias y la interpelación del público; se basa en la representación llevada a cabo por personas, quienes entran, como actores, a interpretar ciertos roles teniendo en consideración el vestuario, la estenografía, la iluminación, la música y los efectos, entre otros factores que forman parte del lenguaje dramático de forma más implícita que explícita. En este

sentido, los medios e instrumentos con los que se realiza el aprendizaje del lenguaje dramático son la voz, el cuerpo y el entorno (espacio y objetos); en donde además entran a jugar un papel importante los siguientes aspectos: estructura externa, estructura interna (acotaciones, espacio-tiempo, convenciones teatrales, diálogo, conflicto y personajes) y lenguaje literario (Motos, 1993).

La estructura externa consiste en separar los elementos textuales (palabras que se dicen en escena) de los no textuales (acotaciones escénicas); la estructura interna contempla la tarea de analizar aquellos elementos relevantes, entre los que se hallan las acotaciones (cuya finalidad es servir de guía para la estenografía de la obra), las coordenadas espacio-temporales, las convenciones teatrales (en donde el lenguaje dramático tiene establecidas unas convenciones entre la representación y el espectador), el diálogo (a través del cual se debe analizar el conflicto dramático y el carácter y actitud de los personajes), el conflicto (elemento de análisis fundamental en todo fragmento dramático, pues el conflicto hace referencia a las fuerzas contrapuestas que hacen avanzar el desarrollo argumental del drama) y los personajes (su caracterización viene dada por el lenguaje que utilizan, constituyéndose en un punto de referencia sus características físicas, psíquicas y el vestuario que empleen); entre tanto, el lenguaje literario pone especial énfasis en la intertextualidad.

El lenguaje dramático se caracteriza por una acción que se articula en torno a un argumento y a unos personajes inscritos en un espacio y un tiempo determinados. En suma, el esquema dramático viene determinado por la representación de una acción o secuencia de acciones que contienen una situación problemática o conflicto, realizada por unos actores que previamente han adoptado unos papeles (personajes). En este sentido, un texto dramático se torna en un texto escrito o de transmisión oral que recoge un material lingüístico centrado en las generalidades de unos personajes o en parlamentos y acotaciones, destinado a una representación y, por lo tanto, ajustado a las convenciones propias del teatro, lo cual le otorga un carácter diferente al de los otros textos literarios, independientemente del proceso de comunicación en el que entrará el texto. De la misma forma, el lenguaje dramático depende en gran manera del

sistema social, cultural y técnico en el que se inscribe, y se establece a la vez como un medio para contar o expresar, partiendo de la palabra materializada, por ejemplo, de un texto poético; el lenguaje dramático se da a oír, a degustar, así como a entender en la inmediatez de la representación (Ibíd.).

En el lenguaje dramático la palabra crea la situación, el espacio, induce el movimiento escénico y el carácter, condiciona al público; es poético y pragmático, susceptible de aplicaciones prácticas; en otras palabras, prevalece el carácter pragmático del lenguaje. La especificidad del lenguaje dramático consiste así en situarse entre lo escrito y lo oral, pues el mismo se basa en una especie de compromiso entre estos dos registros; es la alianza de lo escrito y de lo dicho aquello que lo define, en donde el dramaturgo puede jugar con funciones del lenguaje como la referencial (o cognitiva), la emotiva, la conativa, la fática, la metalingüística y la poética (Cañas, 1992).

En consecuencia, las actividades dramáticas utilizadas en el salón de clases favorecen tanto la expresión oral como la expresión escrita ya que desarrollan la fluidez, la elaboración, la implicación personal y el lenguaje metafórico. La puesta en escena de una idea o imagen mediante el lenguaje dramático contempla las siguientes fases: percepción, acción y reflexión; pasos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje dramático en el ámbito escolar. La percepción consiste, básicamente, en el despliegue de las antenas de los sentidos para captar los estímulos del exterior y luego dirigir la mirada hacia el mundo interior; en el hacer el sujeto pone en acción sus imágenes interiores, elaborando, a partir de una situación o de un personaje, una representación; entre tanto, al reflexionar se cede espacio al tiempo para volver sobre las actividades realizadas y apropiarse de las experiencias vividas con anterioridad, con lo cual se favorece la toma de consciencia de los medios utilizados para la expresión (Motos, 1993).

En este sentido, el tipo de expresión dramática contempla las posibilidades expresivas del cuerpo y la voz, el empleo del espacio circundante y el adecuado uso de los gestos y la mímica, es decir, considera la expresión facial, el lenguaje corporal, el medio físico, el tono, la inflexión y los recursos formales del lenguaje, como las frases hechas cuando

se interpreta lo que dice una persona, así como también contempla la expresión clara de las ideas y la capacidad de persuasión; y es con relación a todo ello, que la expresión dramática guarda una estrecha correspondencia con el componente de la inteligencia lingüística referido a la autoexpresión.

La naturaleza expresiva y comunicativa de la expresión dramática se distingue porque en ella hace presencia simultánea el juego, la representación de roles, la improvisación y la creatividad espacial, corporal y verbal. Al hacer uso de la expresión dramática en el sistema escolar, los docentes deben procurar focalizar su trabajo en las posibilidades que le ofrecen los componentes expresivos, lúdicos, creativos y críticos del teatro. La práctica de esta forma de expresión en la escuela y en el aula de clases es útil en la formación de seres humanos libres, autónomos, críticos, creativos, conscientes y deseosos de ejercer su autonomía y de asumir su derecho a encontrar su propia voz y espacio en la sociedad; opción que ningún proceso educativo debería intentar obstaculizar (Cañas, 1992).

2.2.2 Desarrollo del Lenguaje

La conducta lingüística supone la utilización de un código de señales sonoras articuladas, o lengua, que se genera, se transmite culturalmente y es sumamente económico: gracias a los procesos de selección y secuenciación, unos cuantos fonemas permiten construir numerosas palabras que, a su vez, pueden combinar infinitas frases en el discurso.

Actualmente hay unos cinco millares de lenguas vivas en el mundo. Los niños adquieren su primera lengua de manera implícita, por estar dotados de una capacidad innata para descubrir las reglas subyacentes al sistema lingüístico del entorno (Narbona y Chevie, 2001).

Es debido al estudio del lenguaje iniciado por el lingüista Noam Chomsky en 1968, que se ha logrado comprender con mayor claridad qué es y cómo opera el mismo, al igual que algunas hipótesis audaces acerca de su lugar en la esfera de las actividades humanas. Chomsky sostiene que los infantes deben nacer con un considerable

“conocimiento innato” acerca de las reglas y formas del lenguaje, y que deben poseer conjeturas específicas acerca del cómo descifrar y hablar su idioma o cualquier otro “lenguaje natural”. Según este lingüista, “es difícil explicar cómo el niño puede adquirir el lenguaje con tanta rapidez y exactitud a pesar de la contaminación de las muestras de habla que escucha, y en un momento en que otras habilidades para la solución de problemas parecen estar subdesarrolladas” (citado por Gardner, 1994: 369).

Para el desarrollo verbal son necesarios unos requisitos instrumentales (audición, motricidad fono-articulatoria) y cognitivos (inteligencia simbólica, capacidades intersubjetivas). Los componentes formales del lenguaje son la fonología, el léxico y la sintaxis, es decir, la estructura de la lengua que se comparte. Los componentes funcionales son la semántica (relaciones de significado) y la pragmática (uso contextualizado y social) (Narbona y Chevrie, 2001).

A partir del segundo semestre de vida el niño comienza a ser capaz de compartir su atención con la de otro humano, preferentemente a través de la mirada; al final del primer año utilizará gestos declarativos, como señalar un objeto mediante el dedo índice tratando de compartir su interés con otra persona acerca de dicho objeto. El juego del primer año, meramente sensorio-motor, se enriquece, en torno a los doce meses, con esquemas de juego funcional o simbólico con objetos reales (“mecer”, o “dar de comer” al muñeco o a la mamá, por ejemplo).

A partir de los 18 meses el niño incorpora pautas de ficción (un plato es “el volante del auto que estoy manejando”, por ejemplo); la ficción supone dejar en suspenso las propiedades del objeto real para atribuirle otro uso, comprensible por las demás personas (Baron-Cohen y Otros, 1996; Riviere, 1997; citados por Narbona y Chevrie, 2001). Esta actividad está en los albores de la teoría de la mente, (Leslie, 1987; citado por Narbona y Chevrie, 2001) que es la conjetura que los interlocutores realizan entre sí acerca de las intenciones y claves interpretativas del otro; se da en varios grados de complejidad a lo largo del desarrollo, lo que posibilita el uso intersubjetivo del lenguaje como fruto de todo lo anterior, añadiendo los matices de ironía, de humor, de “engaño” y, más tarde, de sentido metafórico y poético.

De acuerdo a Juan Narbona y a Claude Chevré (2001), las propiedades formales del lenguaje se desarrollan según las siguientes etapas: Gorjeo y balbuceo primario indiferenciado (primer semestre). Balbuceo imitativo o canónico (segundo semestre), que necesita la retroalimentación auditiva para ir adaptando las propias emisiones a los diferenciadores fonéticos del entorno lingüístico. Primeras palabras y holofrasas (segundo año), cuando ya ha despuntado la capacidad representativa. Expansión morfosintáctica elemental (tercer año), nombre-adjetivo, verbo-objeto, vocativo-nombre o vocativo-verbo; empleo de pronombres personales, posesivos y adverbios; el vocabulario también se amplía a considerable velocidad en este periodo, hasta incorporar entre 600 y 1000 términos. Expansión morfosintáctica compleja (de cuatro a seis años): se completa la adquisición de todos los componentes gramaticales del lenguaje y continúa enriqueciéndose el léxico de forma rápida; también se van extinguiendo las incorrecciones articulatorias de los años anteriores, para alcanzar una forma expresiva madura. Todo ello resulta en una competencia verbal suficiente para iniciar la escolaridad primaria, a la edad de seis años.

En pocas palabras, las raíces del lenguaje oral se pueden hallar en la jerga o balbuceo infantil de los primeros meses de vida, tanto en niños normales como sordos: Los pequeños primero imitan sonidos que encuentran en el repertorio que ofrece el medio circundante, generalmente de padres o adultos cercanos. A principios del segundo año de vida, esta actividad lingüística se torna diferente: El niño comprende la expresión punteada de palabras aisladas (por ejemplo: “mamá”, “guau”, “tetero”) y después de utilizar las palabras aisladamente comienza a concatenarlas creando algún tipo de comunicación (por ejemplo: “bebé-llora”, “guau-bravo”). Para los tres años, el niño expresa secuencias de mucha mayor complejidad, incluyendo preguntas (¿Tengo que ir a la cama?), negaciones (No quiero comer sopa) y oraciones con cláusulas (Me puedo comer el helado antes de almorzar, ¿cierto?). Y entre los cuatro y cinco años de edad, el infante ha corregido los pequeños desaciertos sintácticos en esas oraciones y puede hablar con notable fluidez en formas que se asemejan mucho a la sintaxis del adulto (Gardner, 1994).

Aunque los procesos descritos pertenecen a todos los infantes, hay claramente considerables diferencias individuales. Se encuentran en las clases de palabras que pronuncian por primera vez los niños (algunos expresan los nombres de cosas y otros prefieren las exclamaciones), en la medida en que éstos sumisamente imitan las señales emitidas por sus mayores (algunos lo hacen total o medianamente, en tanto que otros no lo hacen), y, de igual manera, en la rapidez y habilidad con que los pequeños dominan los aspectos centrales del lenguaje (Gardner, 1994).

El lenguaje se desarrolla relativamente a una edad temprana, a partir de ahí comienzan a emerger las diferencias individuales en el vocabulario de los niños. Algunos aprenden palabras para clasificar objetos y describir sus propiedades, mientras que otros están más preocupados por la expresión de los sentimientos o deseos y tienden a centrarse más en las interacciones sociales. Es en la etapa de la educación infantil y básica (Primaria y Secundaria), junto con la Media Vocacional, cuando niña y niño desarrollan y estructuran su Inteligencia Lingüística (Shaffer, 2000).

Ahora, si bien los niños de cinco años han aprendido mucho sobre el lenguaje en un periodo notablemente corto, muchos de los saltos importantes en la competencia lingüística se logran de los cuatro a los catorce años, el periodo de la escuela primaria y secundaria. Los niños en edad escolar no sólo usan palabras más estructuradas y producen emisiones más largas y más complejas, sino que también piensan y manipulan el lenguaje en formas que antes eran imposibles para ellos (Shaffer, 2000).

Durante la niñez media (seis a catorce años), “los niños corrigen muchos de los errores sintácticos previos y comienzan a usar formas gramaticales complejas que no aparecían en su habla anterior” (Shaffer, 2000: 314). Por ejemplo, los niños de cinco a ocho años de edad comienzan a subsanar sus inexactitudes en el uso de pronombres personales, de modo que enunciados como “Él y ella fuimos” aparecen con mucha menor frecuencia. A la edad de siete a nueve años, los niños entienden y en ocasiones, incluso, producen enunciados pasivos complejos como “Tribilín le agrada a Donald” y enunciados condicionales como “Si Tribilín hubiera venido, Donald hubiera estado encantado” (Shaffer, 2000).

Es así que la Inteligencia Lingüística se relaciona con las habilidades para el lenguaje hablado y escrito, el aprendizaje de idiomas y el empleo de la lengua para alcanzar ciertos fines; en detalle, hace referencia a la capacidad para manejar y estructurar los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje como tal. Su sistema simbólico y de expresión es el lenguaje fonético. Son escritores, actores y oradores algunas de las profesiones que requieren una buena Inteligencia Lingüística.

A los niños que se destacan por este tipo de inteligencia les encanta leer, escribir, contar historias y jugar a juegos de palabras. Necesitan libros, materiales para escribir, dialogar, discutir, establecer debates y contar cuentos.

De modo que la niñez media es un periodo de perfeccionamiento sintáctico. “Los niños aprenden excepciones sutiles a las reglas gramaticales y abordan las estructuras sintácticas más complejas de su lengua materna” (Shaffer, 2000: 319). Sin embargo, este proceso de elaboración sintáctica ocurre en forma tan gradual, que a menudo continúa hasta bien entrada la adolescencia o el inicio de la edad adulta.

La presente propuesta de investigación se centra en la población infantil entre los ocho y diez años, correspondiente al grado tercero de la Educación Básica Primaria, pues teniendo como fundamento lo anteriormente planteado, es de señalar además que en esta etapa en especial se da una consolidación de las estructuras lingüísticas en el niño o niña, en el sentido en que adquiere una madurez mayor en los procesos concernientes a las habilidades comunicativas de escuchar, hablar, leer, comprender y escribir; así como también presenta una mayor profundización en los niveles de competencia interpretativa, en tanto que el niño o niña a esta edad se encuentra en capacidad de dar sentido a los problemas que surgen de una situación cualquiera; presenta una mayor profundización en los niveles de competencia argumentativa, ya que puede poner de manifiesto razones ante un problema, y explicar o exponer con argumentos sólidos lo que ha aprendido ante una situación de la vida cotidiana, por ejemplo; y presenta una mayor profundización en los niveles de competencia propositiva, puesto que está en capacidad de proponer alternativas viables a la solución de problemas que le sean planteados (Montaña, 2003; Chaux y Otros, 2004).

En este sentido, se ha de propender entonces por brindar un espacio significativo al lenguaje en el campo de la educación con el fin que su funcionalidad vaya más allá del espacio escolar y se incorpore en la vida cotidiana del educando, con lo cual trascienda su uso corriente y no se aborde con el único propósito de cumplir con un programa curricular en el área de Lengua Castellana. Por consiguiente, la presente propuesta de investigación se enfoca en la potenciación de la inteligencia lingüística en sus cuatro componentes: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad, mediante la puesta en escena de la Propuesta Pedagógica Carrusel y los tipos de expresión oral, escrita y dramática que la conforman, y con la cual se pretende intervenir el trabajo escolar en la población objeto de estudio.

Lenguaje e Inteligencia

El lenguaje es el medio para la comunicación social por excelencia, es la instancia más preeminente de la inteligencia humana y la inteligencia, entre tanto, es el aspecto que se ha estudiado de manera más completa, de modo que al abordar la inteligencia lingüística se cuenta con una base “teórico-práctica” bastante firme y concienzuda para su tratamiento y desarrollo.

En general, el lenguaje es una herramienta social e interactiva que es creativa o generadora y, a su vez, está regida por reglas. Carece de sentido analizar y estudiar el lenguaje fuera del marco que proporciona la comunicación. Si bien el lenguaje no es algo esencial para la comunicación, ésta sí constituye un elemento esencial y determinante del lenguaje. El lenguaje como herramienta social es un código compartido que permite a sus usuarios transmitir ideas y deseos. Los usuarios lo comparten porque desean comunicarse. Nadie aprendería un sistema tan complicado sin tener un objetivo importante. En definitiva, el lenguaje solo tiene un propósito: servir como código de transmisión entre las personas. Como tal, el lenguaje resulta influido por el entorno y, a su vez, influye sobre éste. En general, el lenguaje refleja el pensamiento colectivo y la cultura e influye sobre ese pensamiento (Owens, 2003).

Como sistema dirigido por reglas, la relación entre el significado y los símbolos que se utilizan tiene un carácter arbitrario, si bien la manera en que los símbolos se relacionan entre sí no es arbitraria. Este aspecto no arbitrario de la organización del lenguaje demuestra la existencia de reglas subyacentes que lo gobiernan. Este sistema de reglas se denomina gramática, que es un conjunto de principios que describen la relación entre los símbolos que componen la estructura de una lengua. Como tal, la gramática describe las relaciones entre sonidos, entre palabras y entre otras unidades más pequeñas como el plural, así como entre palabras y significados, o entre palabras e intenciones comunicativas. Este sistema de reglas compartidas, permite a los usuarios de una lengua comprender y crear mensajes. Lenguaje y gramática no son lo mismo. El lenguaje no sólo incluye las reglas, sino también el proceso de utilizar las reglas y el producto resultante (Owens, 2003).

El lenguaje es un sistema generador o generativo. La palabra generativo tiene la misma raíz que generar, lo que significa producir, crear o gestar. Por lo tanto, el lenguaje es una herramienta productiva y creativa. El conocimiento de las reglas permite a los hablantes producir o crear oraciones con significado. A partir de un número limitado de palabras y de categorías y de un conjunto limitado de reglas, los hablantes pueden crear un número prácticamente infinito de oraciones. Esta creatividad se debe a que las palabras pueden referirse a más de un objeto o referente, a que los referentes pueden denominarse mediante más de una palabra, y a que las palabras pueden combinarse de maneras diferentes. Los hablantes competentes de una lengua no necesitan aprender todas las posibles combinaciones de palabras, sino sólo las reglas que rigen tales combinaciones. Una vez que conocemos estas reglas lingüísticas, estamos en condiciones de comprender y de crear una variedad infinita de oraciones (Owens, 2003).

En palabras de Howard Gardner, una inteligencia es “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 1994: 10), y la Teoría de las Inteligencias Múltiples es un modelo alternativo a la concepción unitaria de la inteligencia, que propone un conjunto de potenciales

biopsicológicos para analizar información, que pueden ser activados en un marco cultural y que permiten desenvolverse creativamente en los problemas que nos plantea la vida diaria y enfrentar los desafíos que encontramos en el camino; por lo cual, este enfoque teórico tiene numerosas implicaciones educativas.

Dentro de las diferentes funciones del lenguaje, tenemos su poder para emocionar, convencer, estimular, transmitir información o simplemente para complacer. La competencia lingüística es la inteligencia que parece compartida de manera más universal y democrática en los seres humanos; en tanto que para la persona común, el músico, el pintor, el escultor, el matemático o el gimnasta, exhiben habilidades que parecen remotas y hasta misteriosas.

El lenguaje constituye un sistema muy complejo, por lo que para poder comprenderlo mejor es necesario descomponerlo en sus constituyentes funcionales. Es posible dividir el lenguaje en tres dispositivos principales, si bien no necesariamente de la misma relevancia: forma, contenido y uso. La *forma* incluye la sintaxis y la fonología, esto es, las reglas que conectan sonidos o símbolos en un orden determinado. A su vez, el *contenido* abarca el significado o semántica, mientras que el *uso* se denomina pragmática. Estos cuatro mecanismos, sintaxis, fonología, semántica y pragmática, constituyen el sistema fundamental de reglas del uso del lenguaje y de la inteligencia lingüística como tal (Owens, 2003).

Cuando el ser humano utiliza el lenguaje, codifica ideas (semántica); esto es, utiliza un símbolo –un sonido, una palabra, etc.- para representar un acontecimiento, un objeto, o una relación. Para comunicar dichas ideas a otras personas, recurre a ciertas formas, que incluyen las unidades sonoras apropiadas (fonología), el orden apropiado de las palabras (sintaxis), y las palabras adecuadas con una determinada organización interna (morfología), con el objetivo de clarificar al máximo su significado. Los hablantes utilizan estos componentes para lograr ciertos objetivos comunicativos, tales como obtener información, expresar su acuerdo, o responder a estímulos anteriores (pragmática) (Owens, 2003); y qué mejor que utilizar cada proceso de una forma adecuada y aprender a hacerlo eficientemente desde la infancia misma.

Lenguaje y Pensamiento

La relación entre lenguaje y pensamiento es fundamental en todo proceso de construcción del desarrollo personal. Para que éste tenga lugar es imprescindible que el niño se relacione con los demás, es decir, que establezca relaciones sociales. Una de las principales herramientas que el sujeto va a utilizar como vehículo favorecedor en el aprendizaje es el signo, es lo simbólico, es el lenguaje, donde el papel del docente, la familia y los iguales es vital, pues “actuarán como dadores de modelos de imitación que posteriormente serán interiorizados por el alumno a fin de darles un significado, un pensamiento” (Pardo, 2002: 138).

Jean Piaget considera el pensamiento y la inteligencia (conjunto de esquemas mentales ampliables, de una manera progresiva) como procesos cognitivos que tienen su base en un substrato orgánico-biológico determinado que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico. Piaget resalta la universalidad de la cognición y considera al contexto relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición. El niño es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje (Shaffer, 2000).

En este sentido, se afirma que Piaget (citado por Castorina, 1996) presentó una teoría integrada del desarrollo cognitivo, que era universal en su aplicabilidad y caracterizada como la estructura subyacente del pensamiento. Su aproximación es constructivista e interaccionista a la vez. Se proponen dos mecanismos constructores de las estructuras cognitivas para tratar con entornos cada vez más complejos: la asimilación y la acomodación. Estos principios son aplicables al estudio del desarrollo del lenguaje; éste se centraría en una expresión cada vez más clara y lógica del pensamiento y en una progresiva socialización, basada en la capacidad creciente del niño para comprender puntos de vista ajenos (de lenguaje egocéntrico a social).

Por otro lado, Lev S. Vigotsky es un teórico dialéctico que enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas. Para Vigotsky (Román, 1988) la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida ésta tanto histórica como culturalmente, es muy importante. El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco

de atención, dado que ahí es donde es posible buscar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico. Para Vigotsky el habla es, fundamentalmente, un producto social. El lenguaje precederá al pensamiento e influiría en la naturaleza de éste: los niveles de funcionamiento intelectual dependerían de un lenguaje más abstracto. Además, habla y acción están íntimamente unidas: mientras más compleja es la conducta y más indirecta la meta, más importante es el rol de la lengua. “El ser humano es una criatura social desde que nace, donde el lenguaje es clave para su relación con los demás y consigo mismo; Vigotsky hizo hincapié en este tema con una nueva psicología donde la interacción y las claves sociales, como el lenguaje, han de servir como parte integral y fundamental de la formación y desarrollo de la persona” (Castorina, 1996: 93).

Es así como Vigotsky (citado por Montealegre, 1994) señala que la inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que el niño o niña encuentra en su medio ambiente (entorno), entre los que el lenguaje se considera como la herramienta fundamental. De esta manera, la actividad práctica en la que se involucra sería interiorizada en actividades mentales cada vez más complejas gracias a las palabras, la fuente de la formación conceptual.

Vigotsky entiende que la inteligencia es producto de la cultura y defiende la mediación como una forma práctica de desarrollo del pensamiento; afirma con contundencia que la inteligencia primero es social y luego individual; más aún, considera que el aprendizaje precede al desarrollo y que, si este aprendizaje es adecuadamente mediado, posibilita la mejora de la inteligencia. En este sentido no se puede dejar de nombrar el concepto de “Zona de desarrollo próximo” que da Vigotsky, puesto que en la educación es importante que el docente distinga entre aquello que el educando es capaz de aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender con ayuda de otras personas (amigo, adulto, compañero...), de ahí la vital importancia de la interacción social en el proceso de adquisición del lenguaje y del pensamiento (Vigotsky citado por Montealegre, 1994).

En consecuencia, si se estudia por separado cualquier función psíquica superior (atención, memoria, pensamiento, lenguaje...) se está creando un modelo de persona

alejado de cualquier rasgo social, de cualquier matiz interaccional y global. El lenguaje sirve de herramienta al individuo para interiorizar cualquier aspecto de la sociedad en la que se haya inmerso e igualmente contribuye a la regulación de su comportamiento (Pardo, 2002).

Funciones del Lenguaje

El lenguaje cumple cuatro funciones básicas en la sociedad humana: como aspecto retórico, como poder mnemotécnico, como forma didáctica y como forma metalingüística; funciones que se describirán a continuación (Gordon, 2004).

En primer lugar, existe el aspecto retórico del lenguaje, que es la habilidad para convencer a otras personas acerca de un curso de acción; y aunque es la habilidad desarrollada por dirigentes políticos y abogados, comienza a ser cultivada por un niño de tres años que manifiesta, por ejemplo, su deseo de una segunda porción de helado.

Luego, en segundo lugar, tenemos el poder mnemotécnico, que es la capacidad de emplear el lenguaje para recordar información, al adjudicar verbalmente a un objeto una etiqueta que facilita su recuerdo o mediante la creación de un complejo instrumento lingüístico, como un acrónimo, y para recordar la lista de la compra o del mercado, por ejemplo.

Un tercer aspecto es su forma didáctica, es decir, su papel en la explicación, para aprender y enseñar el lenguaje como medio, ya sea verbal (en clase o durante los debates) o no verbal (en los libros de texto o ensayos); explica que la gran parte de la enseñanza y el aprendizaje ocurren por medio del lenguaje, permite a los individuos ordenar palabras, recibir y dar instrucciones orales, además de dar explicaciones.

Y en cuarto lugar, existe la facultad del lenguaje para explicar sus propias actividades; es la forma metalingüística, que consiste en usar el lenguaje para explicar y reflexionar sobre sí mismo, por ejemplo, por medio de expresiones como: “¿Qué quisiste decir?”, con lo cual se hace que el interlocutor reflexione sobre un uso anterior del lenguaje; en sí, se usa el lenguaje para hablar del lenguaje (Gordon, 2004).

Ciencias del Lenguaje: La Pragmática, la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso

El lenguaje es un fenómeno complejo que estudian diferentes disciplinas, desde la fonética hasta la pragmática, desde la psicolingüística hasta la lexicología o la ortografía, entre otras. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua es una tarea compleja, y su didáctica (la didáctica de la lengua) se ocupa tanto del objeto de enseñanza (la misma lengua) como de los problemas que plantea el ser humano cuando la aprende. En este propósito, esta disciplina encuentra un sustancial apoyo en otras ciencias que estudian el lenguaje, las cuales, si bien no tienen como objetivo principal la enseñanza de las mismas, contribuyen a observar y a detectar mejor los problemas que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje, y posibilitan una mejor intervención en el salón de clases para resolverlos mediante la transposición didáctica de los contenidos. En este sentido, las ciencias del lenguaje persiguen, desde su óptica particular, la descripción científica de la lengua, y tienen como objeto de estudio el lenguaje en su uso, en relación con el carácter pragmático y dialógico de la comunicación humana (Bronckart, 1985).

A partir de mediados del siglo xx, tras distintas investigaciones relacionadas con la comunicación, se produce una convergencia de enfoques y de temas en relación con el estudio del lenguaje; de esta manera coinciden ciencias tales como la psicolingüística, la ciencia cognitiva y la neurolingüística; la etnometodología de la comunicación y la etnografía del habla, la sociolingüística, la cinesia y la proxemia; la filosofía del lenguaje, la semiótica, la retórica y la pragmática; la teoría dialógica del lenguaje, la teoría de la argumentación, la teoría de la enunciación y la teoría de la relevancia; el análisis del discurso y la lingüística (textual, cognitiva y computacional); la tecnología e industrias de la lengua y la inteligencia artificial. Todas estas ciencias, disciplinas y teorías con sus respectivos objetivos y presupuestos teóricos, resaltan la representación mental, la comunicación y el uso como ejes fundamentales dentro de un nuevo paradigma de los estudios del lenguaje. En consecuencia, el camino de las

ciencias del lenguaje en las décadas venideras será textual, discursivo, comunicativo, crítico e interdisciplinario (Ibíd.).

La adecuada puesta en práctica de los postulados que plantean estas teorías debería evitar abordar los primeros aprendizajes relacionados con la lengua materna en circunstancias y con manuales inadecuados, a partir de modelos de lengua abstractos y situados fuera de la realidad comunicativa y textual, pues la finalidad principal a la hora de enseñarse la lengua materna y de potenciarse la inteligencia lingüística en el educando, no es otra que la de dotarle de los recursos de expresión, comprensión y reflexión necesarios acerca de los usos lingüísticos y comunicativos; lo cual supone, al momento de enseñar, el adoptar una actitud que se centre fundamentalmente en el uso de la lengua que ha de hacer el educando en contextos comunicativos reales para desenvolverse adecuadamente en su vida social. En este sentido, nuevas teorías relacionadas con las ciencias del lenguaje como la pragmática, la lingüística del texto y el análisis del discurso cobran gran relevancia; paradigmas o corrientes para nada distantes, pues sus campos de estudio se solapan y las diferencias que precisan están sobre todo en las formas de concebir las relaciones entre semántica y pragmática, o entre ambas y una semántica cognitiva (Ibíd.).

La Pragmática

La pragmática es la disciplina que estudia el lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación; es decir, se constituye en el estudio del modo en que el contexto influye en la interpretación del significado, entendiendo el contexto como situación, ya que puede incluir cualquier aspecto extralingüístico, pues la gramática es un territorio muy amplio para la lingüística, aunque en los albores de su inclusión en la disciplina se limitó al significado del hablante y a explicar la recuperación de información implícita por el mismo. La pragmática tiene un carácter eminentemente interdisciplinar ya que abarca campos tan diversos como la lingüística, la filosofía, la psicología y la sociología, entre otros; en donde el interpretar un texto se traduce en el intentar reconstruir por conjeturas la intención semántico-pragmática que presidió su codificación, y en donde es necesario además tener en cuenta hasta qué punto las

interpretaciones que se desprenden de la comunicación entablada (verbal o no), son flexibles y cambiantes en función de las realidades culturales de cada individuo y, sobre todo, de cada grupo social (Escandell, 1996).

Inicialmente la pragmática penetró en el estudio del sentido de la lengua como un componente más, añadido a la sintaxis o la semántica, y posteriormente se transformó en una manera de enfocar los problemas del lenguaje y del significado atendiendo a los contextos de producción, con lo cual, podría decirse, se subsume a los demás componentes, en donde la estructura informativa puede, por decir algo, explicar la estructura sintáctica. De acuerdo a esto, la pragmática se basa en el estudio del modo en que el contexto influye en la interpretación del significado, en donde el contexto debe entenderse como situación ya que puede incluir cualquier aspecto extralingüístico, es decir, puede incluir cualquier situación comunicativa, conocimiento compartido por los hablantes y relaciones interpersonales, entre otros. En suma, como bien lo plantea Escandell (1996), la pragmática toma en consideración los factores extralingüísticos que condicionan el uso del lenguaje, es decir, todos aquellos factores a los que no se hace referencia en un estudio puramente formal.

La pragmática, actualmente establecida y reconocida como una disciplina crecientemente empírica, incluye en sus análisis factores sociales, psicológicos, culturales y literarios, que determinan la estructura de la comunicación verbal y sus consecuencias. En este sentido, en la pragmática se relacionan la semántica y la sintaxis; la semántica en tanto hace abstracción de los usuarios y la sintaxis en tanto expresa la relación entre los signos sin tener en cuenta a los usuarios; condensando todo el proceso en el estudio del qué se dice y lo que literalmente se quiere decir. El texto, entendido como la unidad de comunicación eficaz, debe contar con una gramática que explique el sistema de reglas en sus diferentes niveles, los cuales son el basamento de la producción y la comprensión de los enunciados de una lengua. Por consiguiente, le correspondería a la semántica ocuparse no sólo del nivel del significado sino también investigar el por qué del sentido de ese texto, investigación que dará lugar

a la introducción de la sintaxis al tener que abordar lo concerniente a la unión de las proposiciones y la coherencia de las frases (Ibíd.).

En consecuencia, la interacción lingüística a la que hay lugar entre el emisor y el receptor es el producto de una serie de actos de habla protagonizados por diferentes interlocutores, según las reglas convencionales, respetando siempre el principio de cooperación, lo cual implica y presupone toda una serie de informaciones no explícitas, pero que se generan mediante inferencias pragmáticas. En pocas palabras, entre emisor y receptor se dan toda una serie de procesos que explican cómo se comprenden, almacenan, producen y reproducen los enunciados, los textos, en donde resulta fundamental además analizar las huellas que emisor y receptor dejan en el texto, pues, por ejemplo, puede imprimirse cierta fuerza persuasoria al mensaje al introducirse, con o sin intención, el autor en el texto con el fin de afectar la conducta de la persona que recibe el mensaje.

Entre tanto, existe una corriente de la pragmática centrada en el análisis de la circunstancialidad del texto como plano trascendental al que la crítica debe prestar una substancial atención, ya que en él se materializa una estructura lingüística y verbal de la que surgen los componentes fonotextuales y gramaticales en los que ocurren gran cantidad de procesos de transformación que permiten ser a la lengua literaria. Es así como en la lingüística del texto confluyen los modelos generativo-transformacionales (Chomsky) con los planteamientos del estructuralismo lingüístico (Hjelmslev y Coseriu, Martinet y Jakobson, entre otros), como opciones que configuran una nueva propuesta de acercamiento al lenguaje desde la unidad superior del texto. El lenguaje siempre está en movimiento, es una especie de prolongación de la propia persona y de todo lo que eso implica (personalidad, características, creencias, la manera de relacionarse con los otros, la forma de concebir el mundo), y la pragmática brinda bases teóricas a partir de las cuales es posible entender el “comportamiento del lenguaje en movimiento”; su uso en un determinado contexto y con una determinada intención por parte del hablante (Ibíd.).

De todo lo anterior es posible deducir que la pragmática es una perspectiva de análisis y estudio que contempla el lenguaje en relación con sus usuarios y su situación comunicativa, es decir, no sólo se encarga del significado sino también del sentido, no sólo contempla la información codificada sino además la información referencial e intencional, y todo esto dentro de un contexto determinado y bajo unos códigos socio-culturales concretos. En este sentido, la pragmática se plantea como un aspecto fundamental en el campo de la enseñanza en la medida en que no sólo los aspectos lingüísticos y estructurales generan problemas comunicativos, sino que gran parte de ellos se deben a rasgos socioculturales diferentes; es así que se necesita tener una visión global de la pragmática para poder comprender los diferentes conceptos que la forman y poder entonces aplicarlos con mayor criterio y seguridad en el aula.

La Lingüística del Texto

La lingüística tradicional se ha ocupado, con ahínco, de investigar y profundizar en el tema de la oración; sin embargo, fenómenos como la incoherencia de un texto no se pueden explicar fácilmente a partir de estos estudios, razón por la cual la década del 70 marcó el comienzo de varios acontecimientos que cuestionaron seriamente el paradigma generativo-transformacional de Noam Chomsky, en donde quizá el más relevante tiene que ver con la presuposición de que la gramática de una lengua debe dar cuenta no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos sino además de las relaciones dadas entre oraciones, es decir, de los textos completos subyacentes a estas emisiones. Entre tanto, en la pragmática y en la sociolingüística se intensificaron las observaciones del verdadero uso de la lengua, teniendo en consideración la variación social y dialectal, junto con el hecho de que la lengua en uso debe estudiarse asimismo en términos de actos de habla (Bernardez, 1982).

Los nuevos planteamientos escolares que llevan consigo los recientes paradigmas de descripción gramatical, con respecto a la lingüística del texto, asumida principalmente a través de los mecanismos y dispositivos de coherencia, cohesión, conexión y progresión textual, reclaman una substancial adaptación al campo de la enseñanza. La

lingüística del texto (conocida también como gramática del texto y lingüística textual), partiendo de la teoría gramatical y de la oración, centra su estudio en el texto como unidad (generalmente el texto escrito), al concebirlo como un producto o resultado. En este sentido, la lingüística del texto se constituye en una ciencia relativamente nueva que se ampara en los conocimientos acumulados por la lingüística, y en tanto su objeto de estudio es el texto y entre sus tareas está la de estudiar las estructuras del discurso, suele relacionársele estrechamente con el análisis del discurso, por lo que se utiliza con cierta frecuencia como sinónimo; sin embargo, aunque son disciplinas emparentadas, conservan enfoques diferentes (Ibíd.).

La palabra texto hace referencia, básicamente, a un conjunto de elementos lingüísticos organizados según reglas de construcción, mientras que la palabra discurso tiene que ver con la manifestación o exposición concreta de un texto, por un emisor determinado, en un contexto determinado. En otras palabras, si bien existen propiedades lingüísticas y gramaticales que van más allá del campo de la oración, como son, por ejemplo, las relaciones semánticas entre oraciones; a nivel de construcción concurren oraciones y textos que pueden funcionar a nivel discursivo como enunciados y alocuciones (Ibíd.).

La lingüística del texto se constituye, en esta dirección, en una adecuada base para una relación sistemática con otras teorías del estudio del discurso, como la narrativa, la retórica, la poética y la estilística, entre otras; y brinda una consistente plataforma lingüística para elaborar modelos cognoscitivos referidos al desarrollo, producción y comprensión de la lengua y, en consecuencia, de la disertación; con lo cual abre la brecha tanto para el estudio del discurso y la conversación en el contexto social, interaccional e institucional, como para el estudio de tipos de discurso y del uso de la lengua en distintas culturas.

Ahora bien, precisar la diferencia entre lo que es un texto y lo que no lo es ha llevado a pensar y a establecer criterios determinantes, a la par con el hecho de que todo usuario de la lengua tiene la capacidad de percibir que existen textos que presentan irregularidades en diversos niveles y emitir juicios con respecto a ellos. Por lo tanto, todo texto bien constituido debe responder a ciertas características específicas de

organización, que le dotan de consistencia. De esta manera, tal como lo señala Bernardez (1982), en la lingüística del texto cobran gran relevancia la estructura (microestructura, macroestructura y superestructura del texto) y los tipos de texto (clasificados según sus características en narrativos, descriptivos, argumentativos, instructivos y expositivos: analíticos o sintéticos), junto con la coherencia (referida a las relaciones del discurso con los contextos situacional y cultural, es decir, extratextualmente) y la cohesión (modo en que las palabras y las expresiones se relacionan, cambian y combinan para dar unidad al texto, en donde uno de sus mecanismos es la referencia o relación entre un elemento que está dentro del texto y otro u otros presentes en el texto o en el contexto situacional).

En la lingüística del texto el lenguaje cotidiano, a diferencia de los textos científicos (marcados por la formalidad, con toda la información explícita, con definiciones de conceptos o categorías expuestas en forma precisa y con aclaraciones sobre los presupuestos teóricos con base en las cuales se plantea la problemática y la metodología), se caracteriza por ser informal y al realizarse en situaciones donde se dan una serie de conocimientos compartidos, deja gran cantidad de información en implícitos, presupuestos o sobreentendidos. En este sentido, los principios que deberían presidir una reflexión y una enseñanza propiamente gramaticales en el aula de clase serían, por un lado, que el análisis lingüístico se realice siempre o predilectamente sobre la lengua en situación, es decir, sobre enunciados contextualizados; y, por otro lado, que se plantee desde una perspectiva semántico-funcional, de forma que se pregunte a los mecanismos y dispositivos de coherencia, cohesión, conexión y progresión textual, de qué manera cumplen determinados significados y funciones (Ibíd.).

El Análisis del Discurso

El análisis del discurso, en tanto concibe al discurso como un proceso, incorpora el análisis del contexto de producción-recepción del texto, considerando la dimensión social del mismo; por lo cual se ha convertido actualmente en un método de análisis muy utilizado para comprender y descubrir los fenómenos lingüísticos en niveles más

allá de la oración. El contexto juega un rol fundamental en la descripción y explicación de los textos escritos y orales, y sus rasgos, así como pueden influir en el discurso escrito y oral, pueden modificar las características del contexto, pues tanto en el discurso como en el contexto es posible distinguir estructuras locales y globales. En este sentido, el discurso como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez forman parte de estructuras y procesos socioculturales más amplios. El análisis del discurso es, de esta manera, una parte inherente de la sociedad y tiene lugar en todas las facetas de la sociedad, por lo cual un analista crítico del discurso, además de tener en cuenta el vínculo entre discurso y estructura social, apunta a ser un “agente de cambio”, solidario con las necesidades que han de promover tal cambio (Martínez, 2001).

En el campo del análisis del discurso el trabajo que más ha prevalecido, por un lado, es el referido al análisis textual, el cual, en pocas palabras, trata con las estructuras más abstractas del discurso escrito como un objeto fijo en la perspectiva de la lingüística; por otro lado, es el relacionado con el estudio del habla o discurso oral, el cual se centra en aquellos aspectos más dinámicos de la interacción espontánea, fundamentalmente en la perspectiva de las ciencias sociales. No obstante, a pesar de las diferencias de enfoques, ambos aspectos están comprometidos con el descubrimiento de órdenes, reglas y regularidades en el trabajo de análisis de estrategias y estructuras, pues tienen una orientación descriptiva y su tendencia es a incluir contextos mayores como por ejemplo lo cognitivo y lo social. Entre tanto, también existe la distinción entre estudios más formales o abstractos como los dados en la inteligencia artificial y la gramática, y de estudios más concretos sobre textos reales o formas de habla en contextos específicos o sociohistóricos, es decir, de las formas reales en que los usuarios de una lengua se manejan como actores sociales, hablando, significando y haciendo “cosas” con palabras (Ibíd.).

En términos generales se denomina análisis del discurso al estudio de la interacción social a través de la lengua en situaciones de uso, en donde uno de los criterios de diferenciación de enfoques se basa en los tipos de discurso en cuanto a género, cuyas

preferencias apuntan en dirección a las noticias, las conversaciones, la narrativa, la argumentación, la publicidad y el discurso político, entre otros. En este sentido, cada uno de estos enfoques ha desarrollado sus propios conceptos, métodos y técnicas de análisis, en donde una integración de los mismos puede transitar en forma semejante a la variación y especialización interdisciplinaria; Van Dijk (1992; citado por Martínez, 2001) distingue tres: a) los que se centran en el discurso mismo o en la estructura, b) los que consideran el discurso como comunicación en el ámbito de la cognición, y c) aquellos que se centran en la estructura sociocultural.

Esta trilogía (discurso, cognición y sociedad) se vislumbra como el ámbito propicio para el establecimiento de una empresa multidisciplinaria en el análisis del discurso, el cual, al constituirse en un campo interdisciplinario, se ve abordado y tratado, esencialmente, por las siguientes disciplinas: la etnografía, el estructuralismo y la semiótica, la gramática del discurso, la sociolingüística y la pragmática, la etnometodología, la psicología cognitiva, la psicología social y la “psicología discursiva”, y los estudios de la comunicación, entre otras disciplinas que puedan emerger en el análisis del discurso centrado en las humanidades y ciencias sociales (Ibíd.).

Ahora bien, como toda disciplina o área de conocimiento el análisis del discurso se orienta por algunos principios que es necesario tener en consideración sobre todo cuando se diseña algún tipo de investigación al respecto, en aras a realizar un trabajo interdisciplinario objetivo y académico; los más relevantes son: lo escrito y lo oral en su entorno natural, el contexto, el discurso como expresión oral, el discurso como práctica de los miembros de una sociedad, las categorías de los miembros, la secuencialidad, la constructividad, niveles y dimensiones, significado y función, las reglas, estrategias, la cognición social. La interdisciplinariedad del análisis del discurso, de acuerdo a Martínez (2001), garantiza inspiraciones y renovaciones continuas que apuntan en la actualidad hacia los campos del derecho, la ciencia política y la comunicación humana.

En el ámbito de la psicolingüística el análisis del discurso plantea que el uso de la lengua y la manifestación del pensamiento se revelan en lo que Van Dijk denomina “interacción social discursiva”; es decir, el análisis del discurso ofrece oportunidades

válidas para entender cómo los hablantes usan una lengua, piensan e interactúan reproduciendo así su pertenencia grupal y sociocultural, desde el diálogo habitual a la formalidad del discurso científico, o desde lo cotidiano a la rigidez del discurso pedagógico en el aula. La rama de la lingüística denominada análisis del discurso proporciona un método de investigación y de análisis de datos que se adecuan a las necesidades y realidad del aula de clase. El análisis del discurso en el salón de clase puede convertirse en una valiosa herramienta para monitorear, analizar, evaluar y reflexionar sobre la actuación de los educandos, sobre la del educador y sobre los resultados obtenidos, adaptándolos a las necesidades concretas de cada momento y grupo, y preparándose para situaciones posteriores en las que es posible tomar decisiones durante la clase con un conocimiento más sólido sobre lo que se quiere lograr y la mejor manera de alcanzarlo (Ibíd.).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente es un diseño cuasiexperimental, en donde la conformación de los grupos es natural (ecológica), no aleatoria; ello debido a la necesidad de trabajar en los espacios naturales de las aulas donde hay interacción real entre pares y para garantizar la aplicación de la propuesta en otros grupos naturales con condiciones similares. Es un diseño que se inscribe dentro de los estudios antes/después; es decir, responde al esquema de pretest – intervención pedagógica – postest. Este tipo de estudio establece una medición previa a la intervención y otra posterior; además, incluye un grupo de comparación que no recibe la intervención y que se evalúa también antes y después con el fin de medir otras variables externas que cambien el efecto esperado por razones distintas a la intervención.

La propuesta metodológica, en su esencia, retoma las caracterizaciones de Howard Gardner (1994) sobre las Inteligencias Múltiples (planteadas en el Marco Teórico), centrándose en la inteligencia lingüística, que se fundamenta en la comunicación verbal –expresión oral-, la autoexpresión –expresión dramática- y la capacidad escritural junto con la creatividad –expresión escrita- como sus componentes básicos; los cuales se viabilizan, a su vez, mediante las cuatro reglas cardinales que les dotan de consistencia: la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática; y que las personas con este tipo de inteligencia comprenden, aplican y manipulan con cierta destreza.

En este sentido, el diseño metodológico asumido para este estudio cuenta con un riguroso control que se operacionaliza en la confección y verificación (aplicación y evaluación) de una propuesta pedagógica basada en los tipos de expresión oral, escrita y dramática; encaminada a potenciar la inteligencia lingüística en la segunda infancia (6 a 12 años de edad).

Dado que se ha desarrollado un estudio experimental, con diseño cuasiexperimental, se asume la manipulación o control de una de las variables (la independiente) por parte del investigador, por lo cual se requiere de un grupo experimental y un grupo control. Se pretende demostrar que la movilidad de la variable independiente (propuesta pedagógica basada en los tipos de expresión oral, escrita y dramática) dentro del grupo estudiado, origina cambios en la variable dependiente (Inteligencia Lingüística). Entre tanto, y para controlar los posibles efectos relacionados con la institución, el aula y el investigador, esta propuesta, además de abordarse con un solo grupo experimental y con un solo grupo control que pertenezca a una institución educativa distinta a la del grupo experimental; cuenta con la combinación de dos estrategias metodológicas complementarias para el análisis de la información: lo cuantitativo y lo cualitativo, con lo cual se garantiza la validez del diseño.

En esta investigación, en el aspecto cualitativo, haciendo uso del diario de campo y de una pauta de observación semiestructurada, se retoma del contexto escolar información relevante y se identifican cualidades y formas de funcionamiento de la población que es objeto de estudio: los niños y niñas del grado tercero de la Educación Básica Primaria; con referencia al proyecto aplicado. Dentro de este enfoque cualitativo se conocen aspectos, de acuerdo a las variables (categorías) en estudio y a través de la observación impartida por el investigador, que permiten complementar el trabajo de una manera consciente y categórica, y generar conocimiento para la investigación en cuestión. Ello implica gran flexibilidad, comprensión, descripción e interpretación de elementos de la vida escolar en el grado tercero; en lo cual interviene, claro está, el pensamiento racional del investigador.

En lo que concierne al aspecto cuantitativo, mediante la información recogida tras la aplicación del pretest y del posttest se analiza, al interior del presente estudio, el nivel de inteligencia lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años, y su grado de potenciación después de la aplicación de una propuesta pedagógica, midiendo sus condiciones determinadas mediante una prueba de lenguaje en un antes y un después del tratamiento aplicado. Se propende por el hallazgo de relaciones y el diseño y

establecimiento de los datos y categorías de acuerdo a la población, y en especial a la muestra tomada para el estudio; teniendo en consideración y estableciendo correlaciones y márgenes de error, como elementos propios de este método de investigación.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está constituida por dos escuelas oficiales, de carácter mixto (niños y niñas), nivel socioeconómico medio y similar número de estudiantes por grado escolar; adscritas al Núcleo Educativo 918 del municipio de Medellín, comuna de Aranjuez. De esta población se tomó una muestra de 84 niños y niñas del Grado Tercero de Enseñanza Básica Primaria; un grupo completo en cada institución.

Las edades de los niños y niñas oscilan entre los 8 y 10 años. Los grupos con los que se lleva a cabo el estudio son “grupos intactos”, es decir, grupos ya constituidos. El grupo experimental está compuesto por 42 niños y niñas de la Institución Educativa San Agustín (grupo A), y el grupo control cuenta con otros 42 niños y niñas de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro, Sección: Escuela Epifanio Mejía (grupo B).

3.3 VARIABLES DEL ESTUDIO

3.3.1 Variable Dependiente y Categorías de Análisis

Como **Variable Dependiente** se plantea la Inteligencia Lingüística como capacidad de emplear adecuadamente el lenguaje, manejando eficazmente las palabras, manipulando la estructura o sintaxis, la fonética, la semántica y sus dimensiones prácticas; cuyos componentes o **categorías de análisis** son: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad, y se describen en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Componentes e indicadores de la inteligencia lingüística

Componentes de la Inteligencia Lingüística	Manifestaciones o indicadores de los componentes
Comunicación verbal	Fluidez en el habla Interpretación, argumentación y proposición en forma oral Expresión coherente
Autoexpresión	Expresión a través del lenguaje corporal o mímico Versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas
Capacidad escritural	Coherencia (sentido del texto) y cohesión (enlace de partes y enunciados entre sí) en el discurso Variedad de las frases Riqueza en el vocabulario
Creatividad	Fluidez: Cantidad de palabras Flexibilidad: Diversidad en las ideas Originalidad: Asociaciones remotas (algo raro y diferente)

3.3.2 Variable Independiente

La **Variable Independiente** que se propone es la Propuesta Pedagógica, asumida como una estrategia de aprendizaje que busca intervenir el ámbito escolar para llenar de significado los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar a su interior,

mediante la puesta en marcha de acciones pedagógicas estructuradas, relacionadas con la realidad del mundo externo. En el presente estudio la propuesta se encuentra fundamentada en estrategias pedagógicas estructuradas en torno a la expresión oral, escrita y dramática (Ver Propuesta de Intervención).

3.3.3 Variables de Control

Las **Variables de Control** que se proponen son: Género (Masculino y Femenino), Edad (8 a 10 años, teniendo en cuenta dos subdivisiones en las edades, los niños y niñas de 8 a 9 años y los de 9 a 10 años, al iniciar la parte experimental) y Condiciones Sociofamiliares (Contempla los siguientes aspectos: a) Contexto familiar del niño o niña -número de personas que conforman la familia, alfabetización familiar, medios de comunicación en casa...-; b) Actividades del niño o niña en tiempo libre -escuchar radio, conversar, leer, escribir...-; y, c) Actividades que se realizan en familia -narrar historias, leer en voz alta, actuar /imitar o representar/, escuchar situaciones e historias, escribir, realizar juegos de palabras...-).

3.4 HIPÓTESIS

Dada la naturaleza de este estudio se plantearon las siguientes hipótesis:

3.4.1 Hipótesis Alternativas o de Trabajo

HA 1: La Propuesta Pedagógica Carrusel, basada en los tipos de expresión oral, escrita y dramática, tendrá una incidencia significativa en la inteligencia lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años de edad en la Institución Educativa San Agustín, de la ciudad de Medellín.

HA 2: Los niños y niñas del grupo experimental, partícipes de la Propuesta Pedagógica Carrusel, basada en los tipos de expresión oral, escrita y dramática, obtendrán una puntuación promedio mayor de su inteligencia lingüística en cada uno de los componentes que la integran (comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad), en comparación con la del grupo control.

HA 3: Se darán diferencias significativas en el rendimiento de los niños y de las niñas en la Prueba de Inteligencia Lingüística, de acuerdo con el género, la edad y condiciones sociofamiliares; en el grupo experimental y en el grupo control.

3.4.2 Hipótesis Nulas

Ho 1: La Propuesta Pedagógica Carrusel, basada en los tipos de expresión oral, escrita y dramática, no tendrá una incidencia significativa en la inteligencia lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años de edad en la Institución Educativa San Agustín, de la ciudad de Medellín.

Ho 2: Los niños y niñas del grupo experimental, partícipes de la Propuesta Pedagógica Carrusel, basada en los tipos de expresión oral, escrita y dramática, no obtendrán una puntuación promedio de su inteligencia lingüística en cada uno de los componentes que la integran (comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad), diferente a la del grupo control.

Ho 3: No se darán diferencias significativas en el rendimiento de los niños y de las niñas en la Prueba de Inteligencia Lingüística, de acuerdo con el género, la edad y condiciones sociofamiliares; en el grupo experimental y en el grupo control.

3.5 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención pedagógica está dirigida a niños y niñas entre los 8 y 10 años, ubicados en el Grado Tercero de la Educación Básica Primaria y se ha de ejecutar solamente en el grupo experimental, dada la naturaleza del presente estudio.

3.5.1 Objetivos de la Propuesta Pedagógica

Los objetivos, tanto general como específicos, que han de encauzar a la Propuesta Pedagógica Carrusel, son los siguientes:

Objetivo General

Potenciar la inteligencia lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años de edad, en sus cuatro componentes: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad; a través de los tipos de expresión oral, escrita y dramática.

Objetivos Específicos

- Afianzar las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla, y la configuración de las sílabas y palabras, a través de actividades de expresión oral.
- Reforzar la comprensión de las combinaciones de palabras que pueden considerarse gramaticalmente aceptables y aquellas que no, mediante el desarrollo de actividades que involucren la expresión escrita.
- Experimentar las relaciones de unos significados con otros y los cambios de significación que experimentan las palabras, haciendo énfasis en el significado de las mismas y sus connotaciones, a través de actividades que conlleven la expresión escrita.
- Utilizar el lenguaje para comunicarse, considerando la expresión facial, el lenguaje corporal, el medio físico, el tono, la inflexión y los recursos formales del lenguaje, así como las frases hechas, mediante el desarrollo de actividades que involucren la expresión dramática.
- Comprender, aplicar y manejar el lenguaje, a través de sesiones que afiancen la expresión oral, escrita y dramática en la diversidad de usos que de tales tipos de expresión hace cada niño o niña en el escuchar, hablar, leer, escribir y expresarse correctamente.
- Estimular el desarrollo de la creatividad en el niño y niña mediante el abordaje de actividades de expresión oral, dramática y escrita, hacia la construcción de significación y producción de sentidos, presentes en las habilidades comunicativas de escuchar, hablar, leer y escribir.

3.5.2 Descripción de la Intervención Pedagógica

La propuesta pedagógica ha sido usada e interpretada como estrategia de aprendizaje mediante la puesta en marcha de planes de acción y con relación a la realidad del mundo externo. También, como método globalizador que pone en marcha propuestas didácticas a partir de situaciones problemáticas. Así, por ejemplo, los estudiantes, a partir de la identificación o definición de una pregunta, desarrollan una serie de actividades que posibilitan responder la pregunta-problema. Como proceso de construcción permanente y colectiva, la propuesta pedagógica se concibe como una manera de plantear los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de diseños curriculares que ponen en evidencia nuevas concepciones del conocimiento. Desde esta perspectiva el conocimiento es globalizado, flexible y relacional.

Dado su carácter constructivo, la propuesta pedagógica es considerada como un movilizador de voluntades, y se concibe en dos momentos: como potencia y como acto. Como potencia es nada más que un trazado, y como acto una especie de sistema abierto-cerrado que las acciones de los estudiantes y del docente en el curso mismo del desarrollo de las actividades se encargan de definir.

Los principales puntos de ruptura de este nuevo enfoque con el trabajo pedagógico por proyectos hay que señalarlos en el desarrollo del constructivismo, especialmente en el reconocimiento del papel de los esquemas o saberes previos en los procesos de interpretación. Se recupera, al mismo tiempo, lo procedimental y lo disciplinar como constituyentes necesarios en el proceso de planteamiento de problemas, formulación de hipótesis y utilización de diversas fuentes de información, como vía para el conocimiento.

El trabajo de la propuesta pedagógica que orienta el presente estudio tiene un carácter conceptual, para el cual es condición necesaria el tratamiento de información y el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas transversales, ligadas a prácticas de lectura y escritura que impliquen la comparación, el análisis y la síntesis; y está encaminado a la solución de un problema: la potenciación de la inteligencia lingüística de niños y niñas escolarizados, entre los 8 y 10 años de edad.

La propuesta pedagógica debe entenderse entonces como acción participativa y para ello es necesario que los sujetos participantes comprendan, compartan y conozcan los objetivos de la misma; cuidando, que no se enteren de que están participando de una investigación, para evitar así sesgar los resultados (efecto Hawthorne o efecto placebo); lo cual, valga la aclaración, se tuvo en cuenta en el presente estudio.

Así, la Propuesta Pedagógica, la cual lleva por nombre Carrusel, se planteó para ser desarrollada en un lapso de quince semanas y se abordó mediante sesiones; quince sesiones (una sesión por semana), con tres actividades cada una (para un total de 45 actividades). Cada Sesión tuvo una duración de 4 horas con 30 minutos; una hora con veinte minutos (1:20 minutos) para cada actividad y treinta (30) minutos para la evaluación de la sesión.

Todas las sesiones, y cada sesión en especial, contaron con el abordaje de las habilidades comunicativas básicas: escuchar, hablar, leer, escribir y comprender, inmersas en el desarrollo de las actividades concernientes a los tipos de expresión oral, escrita y dramática. Cada tipo de expresión constó de cinco sesiones y se abordó en un lapso de cinco semanas. El primer tipo de expresión a abordar fue la oral, con las sesiones uno a cinco (1 a 5); el segundo tipo de expresión a desarrollar fue la escrita, con las sesiones seis a diez (6 a 10); y el tercer y último tipo de expresión a emprender fue la dramática, con las sesiones once a quince (11 a 15), tal como se muestra en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Plan de trabajo de la Propuesta Pedagógica Carrusel

Tipos de Expresión	Sesión	Duración	Actividades y Tiempo	Tiempo de Evaluación
Expresión Oral	1	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #1: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	
	2	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #2: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	
	3	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #3: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	
	4	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #4: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	
5	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #5: 30 min.	
		Act. B: 1 hora 20 min.		
		Act. C: 1 hora 20 min.		
Expresión Escrita	6	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #6: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	
	7	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #7: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	
	8	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #8: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	

	9	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #9: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	
	10	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #10: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	
Expresión Dramática	11	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #11: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	
	12	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #12: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	
	13	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #13: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	
	14	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #14: 30 min.
			Act. B: 1 hora 20 min.	
			Act. C: 1 hora 20 min.	
15	4h. 30m.	Act. A: 1 hora 20 min.	Evaluación Sesión #15: 30 min.	
		Act. B: 1 hora 20 min.		
		Act. C: 1 hora 20 min.		

En la Propuesta Pedagógica Carrusel, el tipo de expresión oral hizo énfasis en el sonido de las palabras, en aspectos de la competencia comunicativa como escuchar y hablar, y en el enunciado comunicativo coherente que se produce en una situación determinada con una intención y finalidad; contando con indicadores básicos como la claridad en el lenguaje (posibilidad de presentar un mensaje en forma asequible al otro, teniendo en cuenta su nivel de comprensión), la fluidez verbal (que implica el no hacer

repeticiones o interrupciones en el discurso) y la originalidad (que en el lenguaje verbal conlleva al uso de expresiones no estereotipadas, a un vocabulario suficientemente amplio).

El tipo de expresión escrita hizo hincapié en el orden sistemático, la estructura y la disposición de las palabras para formar frases, y en el significado de las palabras y sus connotaciones; mediante aspectos a valorar en una composición escrita como la representación gráfica (con indicadores sustanciales tales como la legibilidad, la estética y la presentación), el uso del lenguaje (exactitud sintáctica, propiedad en el lenguaje y estilo), el contenido y organización de la exposición (estructura de la expresión, riqueza y pertinencia de las ideas, precisión de la información y exhaustividad), y aspectos personales de fondo (originalidad, madurez e imaginación).

El tipo de expresión dramática contempló sesiones que consideran la expresión facial, el lenguaje corporal, el medio físico, el tono, la inflexión y los recursos formales del lenguaje, como las frases hechas cuando se interpreta lo que dice una persona; en pocas palabras, conllevó el desarrollo de actividades que comprenden la interpretación de significados pretendidos y que hacen hincapié en la capacidad de persuasión, en las posibilidades expresivas del cuerpo y la voz, en el adecuado uso de los gestos y la mímica, en el empleo del espacio, en la participación pertinente y oportuna, en la expresión clara de las ideas y en la originalidad al interactuar con y hacia otros.

3.5.3 Seguimiento

Con relación al seguimiento a la experiencia, dado que cada semana se abordó una sesión, y partiendo de la idea que la actividad evaluativa debe ser constante y estar implicada en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, se hizo el seguimiento a dicho proceso al final de cada sesión, es decir, por semana, durante un lapso de treinta minutos.

Se procedió a una evaluación cualitativa sobre la incidencia de la sesión, sobre su desarrollo y sobre los ámbitos de comprensión alcanzados por cada niño y niña durante

su ejecución, con respecto a los contenidos abordados de acuerdo a cada tipo de expresión.

En este sentido, el proceso de evaluación contó con una Pauta de Observación Semiestructurada (desarrollada por el investigador) y con una Pauta de Autorregistro, (diligenciada por cada niño y niña en tiempo de clase). Ambas pautas contenían análisis y comentarios sobre los contenidos y desarrollos dados, y se emprendieron una vez concluida cada sesión, tras el abordaje de sus tres actividades. La Pauta de Autorregistro podía ser compartida por voluntad propia al resto del grupo, haciendo una lectura oral de la misma o simplemente hablando con relación a su contenido; de no presentarse ningún voluntario, el investigador sacó al azar a dos o tres niños, cada vez diferentes, para que compartieran sus escritos; todo ello con el fin de develar las fortalezas adquiridas y las falencias aún existentes. (Ver Pauta de Observación Semiestructurada y Pauta de Autorregistro con sus correspondientes Formatos para la Organización de la Información, en Anexos).

3.6 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para observar la potenciación de la Inteligencia Lingüística se estructuró una prueba –a aplicar como pretest en los grupos control y experimental– con el fin de detallar el nivel en el que se encuentran los niños y niñas; a la par, se diseñó una propuesta pedagógica con miras a la cualificación de dicha Inteligencia en la población objeto de estudio (grupo experimental), ésta se ejecutó mediante sesiones teórico-prácticas; y, por último, se aplicó por segunda vez y a ambos grupos la prueba inicial –a manera de postest–, una vez concluida la intervención hecha mediante la Propuesta Pedagógica, en aras a establecer su validez, confiabilidad y efectividad, a la vez que su refinamiento. Es de aclarar que el grupo control no recibió la aplicación de la Propuesta Pedagógica ni tratamiento o intervención alguna entre el pretest y el postest.

Además, se hizo uso del diario de campo, que constó de notas delimitadas asumidas tanto mediante una pauta de observación semiestructurada, manipulada por el investigador y enfocada en la Propuesta Pedagógica y en los desarrollos observados en

las sesiones que la comprenden; como mediante una pauta de autorregistro que fue abordada por niños y niñas, en forma individual, al concluir cada sesión.

3.6.1 Instrumento de evaluación

La prueba (pretest-postest) mediante la cual se evaluó el nivel de inteligencia lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años y que se aplicó tanto al grupo control como al grupo experimental, plantea actividades que se dirigen a valorar la inteligencia lingüística en el discurso, presentando situaciones problema y preguntas abiertas que requieren el uso de distintas habilidades, tales como el reconocimiento de información, el manejo estructural del discurso y las capacidades inferencial y crítica. La prueba de pretest y postest utilizada en esta investigación cuenta con el previo proceso de revisión y validación de expertos, así como con el sometimiento una prueba piloto. Es bueno precisar que de acuerdo a la evaluación de la Prueba, es decir, a la valoración y consecuentes observaciones que sobre ella hicieron los dos expertos a los que fue sometida, se hicieron los ajustes correspondientes.

La Prueba lleva como título: “Mi Mundo y Yo”, tema en torno al cual giran los subtemas que componen las cuatro actividades que la configuran como tal y a través de las cuales se abordan los componentes de la Inteligencia Lingüística: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad, anteriormente descritos (en el Marco Conceptual); cada uno con sus tres indicadores (12 indicadores en total). Este eje temático permite al niño ubicarse a sí mismo con relación con su mundo inmediato, partiendo desde su familia (Mi Familia), luego desde su barrio (Mi Barrio) y, por último, desde su escuela (Mi Escuela); tomando con relación a los mismos una postura crítica, reflexiva y analítica.

Se ha de evaluar una actividad por día, conforme al orden dado a cada subtema (Mi Familia, Mi Barrio y Mi Escuela). En cada actividad y para cada ejercicio a su interior, las opciones de selección **a**, **b** y **c** poseen el siguiente valor: **a** (2), **b** (1) y **c** (0). Para su abordaje, la prueba requiere el uso de una copia del texto: “Papá, yo quiero ser como

tú”, y de la fábula: “Doña Nora y sus empleadas”, papel, lápiz, lápices de colores, tiza y tablero; además de un espacio amplio y cómodo.

La prueba no aborda los componentes lingüísticos en forma aislada, si bien cada actividad asume los indicadores correspondientes al componente de la inteligencia lingüística (comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad) abordado en el momento, el cual gira en torno a un mismo eje temático (familia, barrio, escuela). Entre tanto, el componente de la creatividad es abordado bajo el desarrollo de la actividad referida a la capacidad escritural, cuyo énfasis es la producción escrita. Para el desarrollo de cada ejercicio, al interior de la actividad se requiere del uso de herramientas lingüísticas al servicio de una tarea específica, aplicada y significativa; es decir, dichos componentes y cada uno en especial se asumen por actividad (no desconociendo la presencia de cada componente en todas las demás) para facilitar su apreciación, valoración y conjunta evaluación.

La prueba (pretest y postest) comprende las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer, escribir y comprender, con relación a las reglas del lenguaje: fonología, sintaxis, semántica y pragmática; es decir, incluye la lectura, la escritura, los aspectos de escucha y habla en la propia lengua (lengua materna) y en sus dimensiones prácticas, haciendo uso del lenguaje corporal; en suma, mide la capacidad individual de emplear la lengua en forma efectiva como vehículo de expresión, creación y comunicación. La prueba, a su vez, contempla el empleo de dos formatos; uno de ellos para la organización de la información proveniente del desempeño alcanzado por cada niño o niña en la aplicación de la Prueba de Inteligencia Lingüística y del cual se detallaron los aspectos referidos a género y a edad; y el otro formato para la organización de la información del Cuestionario a Padres de Familia y a partir del cual se develaron las condiciones sociofamiliares.

El Cuestionario para Padres de Familia contempla tres apartados: Contexto Familiar, Actividades del Niño o Niña en Su Tiempo Libre y Actividades que se Realizan en Familia. Entre tanto, mediante el apartado referido al Contexto Familiar se indagan los siguientes aspectos:

- Número de personas que conforman la familia.
- Personas con quienes vive el niño o niña: papá, mamá, hermanos, abuelos, tíos, primos, otros.
- Nivel último de escolaridad de los padres.
- Alfabetización familiar.
- Medios de comunicación en casa: radio, televisor, teléfono, computador, periódico.
- Diversidad de libros en casa.
- Número de personas con quienes comparte el niño o niña después de la escuela.

A través del apartado sobre las Actividades del Niño o Niña en Su Tiempo Libre, se pretende consultar lo referente a los siguientes puntos:

- Ver televisión.
- Escuchar radio (baila, canta...).
- Jugar con juguetes (muñecas, pelota, canicas, carritos...).
- Salir a la calle.
- Manualidades, pintar, dibujar, manipular plastilina.
- Conversar.
- Tocar algún instrumento musical.
- Leer.
- Escribir.
- Practicar deporte.

Por último, con respecto al apartado referido a las Actividades que se Realizan en Familia, se busca información sobre situaciones como las siguientes, dadas en la interacción familiar:

- Narrar historias.
- Comunicarse constantemente (participando de conversaciones, por ejemplo).
- Leer en voz alta.
- Contar chistes o trabalenguas.
- Actuar (imitando a personajes favoritos o representando alguna ocurrencia).
- Investigar sobre un tema por medio de libros.
- Escuchar situaciones e historias.
- Escribir (cuentos, tarjetas, un diario personal...).
- Componer palabras sin sentido.
- Realizar juegos de palabras (sopas de letras, crucigramas...)
- Leer libros en el tiempo libre.

Ver Formato para la Organización de la información de la Prueba de Inteligencia Lingüística, Cuestionario para Padres de Familia y Formatos 1, 2 y 3 para Organizar la información del Cuestionario a padres de familia, en Anexos.

3.7 PLAN DE ANÁLISIS

Para la presente investigación se tuvieron en cuenta el tipo de análisis cualitativo y el cuantitativo, ya que es un estudio cuasiexperimental. Estos dos tipos de análisis no deben considerarse excluyentes, sino complementarios, ya que el análisis cualitativo, por un lado, ofrece una gran riqueza y precisión en las observaciones realizadas; los fenómenos poco frecuentes pueden recibir igual atención que los muy frecuentes. Por otro lado, el análisis cuantitativo ofrece información estadísticamente significativa y resultados que pueden considerarse generalizables; por lo que es hoy muy frecuente que se combinen ambos tipos de análisis.

Para el análisis de las variables se estructuró una prueba que incluye un pretest y un postest, bajo los mismos parámetros (en cuanto a contenido) y se fijaron rangos de

estudio de la misma que permitieron su examen e interpretación; todo lo cual contribuyó a la validez, confiabilidad y efectividad, así como a la depuración de la Propuesta Pedagógica Carrusel. En este sentido, el análisis asumido para la presente investigación es de tipo descriptivo (sobre la prueba, sobre la propuesta pedagógica, sobre sus características, sobre las variables que contienen y, en sí, sobre cada término que contemplan), a partir de la contrastación de hipótesis y de la aplicación de una prueba para la comparación de medias simples a través de la distribución normal.

Todo ello, con el propósito de establecer la incidencia de la Propuesta Pedagógica Carrusel, basada en los tipos de expresión oral, escrita y dramática, en la Inteligencia Lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años en la Institución Educativa San Agustín, de la ciudad de Medellín, y finalmente constatar si la propuesta tiende o no a la potenciación de dicha inteligencia en la población intervenida.

La investigación contempla un nivel de confianza del 95% sobre el trato total de la población en estudio.

3.7.1 Tipo de Análisis Cuantitativo

El tipo de análisis que concierne al presente estudio, en lo referido al aspecto cuantitativo, es el análisis estadístico con la técnica de análisis t de Student (prueba para la comparación de medias simples) y con la técnica de análisis de varianza ANOVA.

Con el tipo de análisis cuantitativo y las técnicas que lo acompañan se aborda lo referido a los objetivos específicos uno y dos: a) Establecer la efectividad de la Propuesta Pedagógica Carrusel a través de la comparación de los resultados obtenidos por los grupos control y experimental en la Prueba de Inteligencia Lingüística, en forma de pretest y postest y b) Identificar las diferencias en el rendimiento en la Prueba de Inteligencia Lingüística, de acuerdo con el género, la edad y condiciones sociofamiliares; para lo cual, en lo que concierne a género y a edad, se hizo uso de un formato elaborado para la organización de la información proveniente del desempeño de cada niño o niña tras la aplicación de la Prueba de Inteligencia Lingüística; y en lo

que respecta a condiciones sociofamiliares se empleó un cuestionario para padres de familia, estructurado con dicho fin (indagar las formas de vida del pequeño a nivel familiar, en la interacción con el otro y en función del lenguaje).

Fundamentalmente, cuando se comparan dos o más grupos de observaciones pueden darse dos tipos de diseño: aquel en el que las observaciones se refieren a dos grupos independientes de individuos, o el caso en que cada serie de datos se recoge en los mismos sujetos bajo condiciones diferentes. El tipo de metodología se torna distinto según el caso en el que se encuentre el estudio.

Otro aspecto que se tuvo en consideración fue el tipo y distribución de los datos. Para grupos independientes, los métodos paramétricos requieren que las observaciones en cada grupo provengan de una distribución aproximadamente normal con una variabilidad semejante, de modo que si los datos disponibles no verifican tales condiciones, puede resultar útil una transformación de los mismos (aplicación del logaritmo, raíz cuadrada, etc.) o, en todo caso, se debería recurrir a la utilización de procedimientos no paramétricos, los cuales, de acuerdo a los datos arrojados por el presente estudio, no se tuvieron en cuenta.

En probabilidad y estadística, la **distribución-t** o **distribución *t* de Student** es una distribución de probabilidad que surge del problema de estimar la media de una población normalmente distribuida cuando el tamaño de la muestra es pequeño. Ésta es la base de este popular test para la determinación de las diferencias entre dos medias muestrales y para la construcción del intervalo de confianza para la diferencia entre las medias de dos poblaciones.

La distribución *t* surge, en la mayoría de los estudios estadísticos prácticos, cuando la desviación típica de una población se desconoce y debe ser estimada a partir de los datos de una muestra.

El procedimiento para el cálculo del intervalo de confianza basado en la *t* de Student consiste en estimar la desviación típica de los datos *s* y calcular el error estándar de la

media= $S / (\text{raíz cuadrada de } n)$, siendo entonces el intervalo de confianza para la media = $x \text{ media} \pm t (\alpha/2) \text{ multiplicado por } S / (\text{raíz cuadrada de } n)$.

Así, si se encuentra que la media de un conjunto de observaciones puede razonablemente seguir una distribución normal, es posible usar la distribución t para examinar si los límites del intervalo incluyen algún valor predecible (tal como el valor predicho en una hipótesis nula).

Es este resultado el que se utiliza en el test de Student; puesto que la diferencia de las medias de muestras de dos distribuciones normales se distribuye también normalmente, la distribución t puede usarse para examinar si esa diferencia puede razonablemente suponerse igual a cero.

Técnicamente se puede describir la prueba t de Student como aquella que se utiliza en un modelo en el que una variable explicativa (variable independiente) dicotómica intenta explicar una variable respuesta (variable dependiente) dicotómica; algo así como: dicotómica explica dicotómica.

La prueba t de Student, como todos los estadísticos de contraste, se basa en el cálculo de estadísticos descriptivos previos: el número de observaciones, la media y la desviación típica en cada grupo. A través de estos estadísticos previos se calcula el estadístico de contraste experimental. Con la ayuda de unas tablas se obtiene a partir de dicho estadístico el p -valor. Si $p < 0,05$ se concluye que hay diferencia entre los dos tratamientos.

Las hipótesis o asunciones para poder aplicar la *t de Student* son que en cada grupo la variable estudiada siga una distribución Normal y que la dispersión en ambos grupos sea homogénea (hipótesis de homocedasticidad = igualdad de varianzas). Si no se verifica que se cumplen estas asunciones los resultados de la prueba no tienen ninguna validez.

Por otro lado, el **análisis de varianza (ANOVA)** es una colección de modelos estadísticos y sus procedimientos asociados. Sirve para comparar si los valores de un conjunto de datos numéricos son significativamente distintos a los valores de otro o más

conjuntos de datos. El procedimiento para comparar estos valores está basado en la varianza global observada en los grupos de datos numéricos a comparar. Típicamente, el análisis de varianza se utiliza para asociar una probabilidad a la conclusión de que la media de un grupo de puntuaciones es distinta de la media de otro grupo de puntuaciones.

El ANOVA parte de algunos supuestos que han de cumplirse: En primer lugar, la variable dependiente debe medirse al menos a nivel de intervalo; en segundo lugar, debe haber espacio a la independencia de las observaciones; en tercer lugar, la distribución de la variable dependiente debe ser normal; y en cuarto lugar, se debe dar la homocedasticidad, es decir, la homogeneidad de las varianzas.

Existen tres tipos de modelos: a) El modelo de *efectos fijos* asume que el experimentador ha considerado para el factor todos los posibles valores que éste puede tomar; por ejemplo, si el género del individuo es un factor, y el experimentador ha incluido tantos individuos masculinos como femeninos, el género es un factor fijo en el experimento; b) Los modelos de *efectos aleatorios* asumen que en un factor se ha considerado tan sólo una muestra de los posibles valores que éste puede tomar; por ejemplo, si el método de enseñanza es analizado como un factor que puede influir sobre el nivel de aprendizaje y se ha considerado en el experimento sólo tres de los muchos más métodos posibles, el método de enseñanza es un factor aleatorio en el experimento y, c) Los modelos mixtos describen situaciones donde están presentes ambos tipos de factores: fijos y aleatorios.

La técnica fundamental consiste en la separación de la suma de cuadrados (SS, 'sum of squares') en componentes relativos a los factores contemplados en el modelo. Como ejemplo, se muestra el modelo para un ANOVA simplificado con un tipo de factores en diferentes niveles (si los niveles son cuantitativos y los efectos son lineales, puede resultar apropiado un análisis de regresión lineal):

$$SS_{\text{Total}} = SS_{\text{Error}} + SS_{\text{Factores}}$$

El número de grados de libertad (gl) puede separarse de forma similar y se corresponde con la forma en que la distribución chi-cuadrado describe la suma de cuadrados asociada:

$$gl_{\text{Total}} = gl_{\text{Error}} + gl_{\text{Factores}}$$

Ahora bien, el modelo de *efectos fijos* de análisis de la varianza se aplica a situaciones en las que el experimentador ha sometido al grupo o material analizado a varios factores, cada uno de los cuales le afecta sólo a la media, permaneciendo la "variable respuesta" con una distribución normal.

Por su parte, los modelos de *efectos aleatorios* se usan para describir situaciones en que ocurren diferencias incomparables en el material o grupo experimental. El ejemplo más simple es el de estimar la media desconocida de una población compuesta de individuos diferentes y en el que esas diferencias se mezclan con los errores del instrumento de medición. Entre tanto, por *grados de libertad* se entiende el número efectivo de observaciones que contribuyen a la suma de cuadrados en un ANOVA, es decir, el número total de observaciones menos el número de datos que sean combinación lineal de otros.

Por último, en cuanto al ANOVA, es de tener en cuenta que el análisis de varianza lleva a la realización de pruebas de significación estadística, usando la denominada distribución F de Snedecor, respecto a la cual es necesario adquirir mayor ilustración.

Ahora bien, es claro que en muchos estudios, como en el aquí presentado, es necesario comparar ciertas características en dos o más grupos de sujetos. Tal sería el caso, por ejemplo, si se piensa que un tratamiento nuevo puede tener un porcentaje de mejoría mayor que otro estándar, o cuando se plantea el si los niños de las distintas comunidades que conforman el Área Metropolitana tienen o no la misma altura. En el presente estudio se analiza únicamente el problema de la comparación de dos grupos con respecto a una variable continua. Es claro el que la elección de un método de análisis apropiado en este caso depende de la naturaleza de los datos y la forma en la que éstos hayan sido obtenidos.

De acuerdo a lo anterior, el tipo de análisis cualitativo que sirve de soporte para el análisis de la información arrojada por el Diario de campo investigativo, el cual se empleó para el registro detallado del desarrollo de este estudio (en la tarea de sistematizar y analizar), es el análisis semiótico, que consiste en encontrar el sentido en los signos lingüísticos y en el lenguaje como tal, y que contiene como variantes el análisis de contenido (de lenguaje en el texto, parecido a la sistematización) y el análisis conversacional.

3.7.2 Tipo de Análisis Cualitativo

El tipo de análisis asumido para la presente investigación, con relación al aspecto cualitativo, fue el dado mediante una descripción detallada y completa del fenómeno en cuestión, haciendo uso del Diario de campo, de una Pauta de observación semiestructurada que lo rige, es decir, con referencia a la cual se centra lo observado y su registro, e implementada sólo por el investigador; y de una Pauta de autorregistro abordada por cada niño y niña; todo ello llevado mediante técnicas y protocolos de observación, participación y registro cuidadoso de los datos primarios.

Con el tipo de análisis cualitativo, a través del Diario de campo y de la Pauta de observación semiestructurada junto con la Pauta de autorregistro, instrumentos clave para el seguimiento a los desarrollos dados a cada sesión de trabajo, se analiza lo planteado en el tercer objetivo específico que direcciona el presente estudio: Identificar el tipo de estrategias de la Propuesta Pedagógica Carrusel que tienen mayor relevancia en la potenciación de la Inteligencia Lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años.

Para ello se hace una simplificación o selección de información, con el fin de hacerla más abarcable y manejable. En este sentido, se procedió a una sistematización del desarrollo de las actividades concernientes a la Propuesta Pedagógica Carrusel, a través del Diario de Campo y con base en las pautas señaladas. Las tareas de sistematización con referencia al despliegue de eventos particulares constituyen procedimientos racionales que habitualmente consisten en la identificación y diferenciación de unidades de significado. De igual manera, la sistematización de

hechos supone seleccionar parte de todo el material existente, en función de criterios teóricos y prácticos. Por consiguiente, se especifica la invarianza que se está persiguiendo, pues tras esta decisión se omite todo el material que con respecto a un universo dado no es pertinente y se registra entonces la información pertinente, dispuesta ya para ser sometida a las operaciones analíticas propias del estudio, en el aspecto cualitativo.

El Diario de Campo sirvió para luego de sistematizada la información concerniente al desarrollo de las actividades propias de la propuesta pedagógica, disponerla en “matrices”, en cuadros que permitieran comparar los desempeños de los niños y niñas, detallados en el seguimiento hecho mediante las pautas de observación semiestructurada y de autorregistro, aplicadas durante el abordaje de cada tipo de expresión (oral, escrita y dramática) y al final de cada sesión que los comprende.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS

El análisis se realizó en el programa estadístico SPSS para Windows versión 16; para los análisis se tomaron los datos de 84 estudiantes del grado tercero de Enseñanza Básica Primaria de dos escuelas oficiales, de carácter mixto (niños y niñas) y nivel socio-económico medio; adscritas al Núcleo Educativo 918 del municipio de Medellín, comuna de Aranjuez. Para las categorías de tipo cualitativo, obtenidas a través de las evaluaciones alto, medio y bajo del instrumento (Prueba de Inteligencia Lingüística) en las pruebas pretest y posttest, se computaron las frecuencias, porcentajes, mediana y moda; para las categorías cuantitativas se calculó el promedio, desviación estándar y demás estadísticas descriptivas. Para establecer diferencias entre las diferentes variables se realizó la prueba t de Student y la ANOVA de un factor estableciendo un nivel de significancia de $\alpha=0.05$.

El grupo experimental está compuesto por 42 niños y niñas de la Institución Educativa San Agustín, y el grupo control cuenta con otros 42 niños y niñas de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro, Sección Escuela Epifanio Mejía. Estos son “grupos intactos”, es decir, grupos ya constituidos. Las edades de los niños y niñas tanto del grupo experimental como del grupo control oscilan entre los 8 y 10 años (Ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Distribución grupo Experimental y grupo Control según variables demográficas

		GRUPO					
		Experimental		Control		Total	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
GENERO	Masculino	23	54.8	28	66.7	51	60.7
	Femenino	19	45.2	14	33.3	33	39.3
EDAD	8 Años	32	76.2	27	64.3	59	70.2
	9 Años	8	19.0	8	19.0	16	19.0
	10 Años	2	4.8	7	16.7	9	10.7
Total		42	100.0	42	100.0	84	100.0

Según se aprecia no hay muchas variaciones en la distribución del grupo experimental y del grupo control, lo cual para efectos comparativos procura que no sean un factor que pueda influir en los resultados.

A los estudiantes de la Institución Educativa San Agustín (experimental) se les aplicó una evaluación antes de la intervención educativa (pre-test), fase en la que participaron 42 estudiantes, posteriormente se realizó la intervención y después se aplicó de nuevo el instrumento de evaluación en una segunda fase (post-test), donde no hubo deserción de ningún estudiante.

Para evitar sesgos en la comparación de las condiciones socio-familiares, los niños de las dos instituciones fueron distribuidos equitativamente según la escala de valores presentada en el cuadro 4, donde el máximo de condiciones socio-familiares (52 puntos) se alcanza con un puntaje de 27 puntos en contexto familiar, 14 puntos en actividades del niño en tiempo libre y 11 puntos en las actividades que se realizan en familia.

Cuadro 4. Escala de valoración de las Condiciones Socio-familiares

VALORACIÓN	RANGO
ALTO	34 – 52
MEDIO	27 – 33
BAJO	1 – 26

En el grupo experimental se encontró una tendencia creciente en las condiciones socio-familiares, mientras que en el grupo control la tendencia era decreciente, esto quiere decir que cerca de una cuarta parte (23.8%) de los niños y niñas del grupo control presentaron deficiencias en sus condiciones socio-familiares, mientras que en el grupo experimental fue ligeramente superior (40.5%); sin embargo, dichas proporciones son estadísticamente iguales (valor- $p=0.101$), lo cual indica que los niños y niñas del grupo control no se encontraban en condiciones de desventaja en el desarrollo de su inteligencia lingüística, y que, por lo tanto, este aspecto no tuvo efectos en los resultados del pretest ni del posttest (Ver Figura 1).

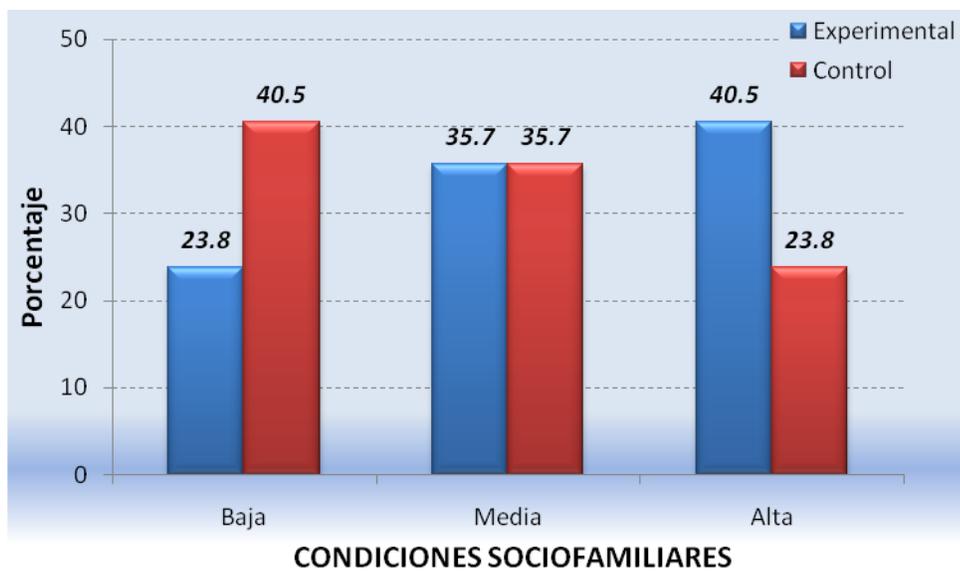


Figura 1. Comparación de instituciones según condiciones sociofamiliares

4.1.1. Comparación antes de la Propuesta Pedagógica Carrusel según institución educativa

El instrumento de medida de la Propuesta Pedagógica Carrusel está conformado por cuatro aspectos (Comunicación Verbal, Autoexpresión, Capacidad Escritural y Creatividad), dentro de los cuales se evaluaron tres indicadores a manera de ejercicios. A continuación, se muestran las frecuencias absolutas (n) y relativas (%) del grupo control y experimental (Ver Cuadro 5).

**Cuadro 5. Comparación grupos experimental y control en la Prueba de Inteligencia Lingüística -
Antes de la Propuesta**

		GRUPO			
		Experimental		Control	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
A1.E1. Fluidez en el habla	Bajo	12	28.6%	14	33.3%
	Medio	25	59.5%	25	59.5%
	Alto	5	11.9%	3	7.1%
A1.E2. Interpretación, argumentación y proposición en forma oral	Bajo	18	42.9%	15	35.7%
	Medio	19	45.2%	21	50.0%
	Alto	5	11.9%	6	14.3%
A1.E3. Expresión coherente	Bajo	15	35.7%	17	40.5%
	Medio	20	47.6%	21	50.0%
	Alto	7	16.7%	4	9.5%
A1. COMUNICACIÓN VERBAL		98		93	
A2.E1. Expresión a través del lenguaje corporal o mímico	Bajo	23	54.8%	28	66.7%
	Medio	16	38.1%	12	28.6%
	Alto	3	7.1%	2	4.8%
A2.E2. Versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz	Bajo	29	69.0%	23	54.8%
	Medio	9	21.4%	14	33.3%
	Alto	4	9.5%	5	11.9%
A2.E3. Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas	Bajo	20	47.6%	13	31.0%
	Medio	14	33.3%	19	45.2%
	Alto	8	19.0%	10	23.8%
A2. AUTOEXPRESIÓN		69		79	
A3.E1. Coherencia y cohesión en el discurso	Bajo	20	47.6%	16	38.1%
	Medio	18	42.9%	25	59.5%
	Alto	4	9.5%	1	2.4%
A3.E2. Variedad de las frases	Bajo	26	61.9%	35	83.3%
	Medio	15	35.7%	7	16.7%
	Alto	1	2.4%		
A3.E3. Riqueza en el vocabulario	Bajo	37	88.1%	30	71.4%
	Medio	5	11.9%	12	28.6%
	Alto				
A3. CAPACIDAD ESCRITURAL		48		46	
A4.E1. Fluidez: Cantidad de palabras	Bajo	41	97.6%	42	
	Medio	1	2.4%		
	Alto				
A4.E2. Flexibilidad: Diversidad en las ideas	Bajo	15	35.7%	21	50.0%
	Medio	23	54.8%	20	47.6%
	Alto	4	9.5%	1	2.4%
A4.E3. Originalidad: Asociaciones remotas	Bajo	40	95.2%	41	97.6%
	Medio	2	4.8%	1	2.4%
	Alto				
A4. CREATIVIDAD		34		23	
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA - ANTES		249		241	

Los valores en negrilla corresponden a la suma de puntuaciones bajo=0, medio=1 y alto=2. Puede observarse que ambos grupos poseen puntuaciones similares en las diferentes actividades, igualmente nótese que la actividad (componente) Comunicación Verbal fue la mejor evaluada; y la Creatividad fue la de más baja valoración evidenciando un bajo componente creativo. (Ver los valores brutos obtenidos por cada niño o niña del grupo experimental y del grupo control en la Prueba de Inteligencia Lingüística (pretest - postest) en Anexos, sección: Cuadros de Desempeños)

En la Prueba de Inteligencia Lingüística, cuyo puntaje máximo es 24, se presentan las siguientes tres valoraciones: **A.** 0 a 8 puntos denota un nivel bajo en el desarrollo de la inteligencia lingüística. **B.** 9 a 16 puntos denota un nivel medio en el desarrollo de la inteligencia lingüística. **C.** 17 a 24 puntos denota un nivel alto en el desarrollo de la inteligencia lingüística. Entre tanto, cada ejercicio al interior de cada componente de la Prueba de Inteligencia Lingüística presenta tres opciones de respuesta: la opción **a** es la más alta, equivalente a 2 puntos (su desempeño fue totalmente bueno); la opción **b** es un valor medio, equivalente a 1 punto (su desempeño en parte fue bueno y en parte fue malo o poco satisfactorio); y la opción **c** es bajo, equivalente a 0 puntos (su desempeño en el ejercicio no fue bueno). (Ver la Prueba de Inteligencia Lingüística junto con su sección: Escala de Valores, en Anexos).

Posteriormente, se aplicó la Propuesta Pedagógica Carrusel en la cual se tienen tres tipos de expresión (Oral, Escrita y Dramática), estos se dividen a su vez en cinco sesiones (para un total de 15) y en cada sesión se desarrollan tres actividades (Ver Cuadro 6).

Cuadro 6. Comparación Tipos de Expresión en la Propuesta Pedagógica Carrusel

<i>Sesión - Actividad</i>	<i>Cat.</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Sesión - Actividad</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Sesión - Actividad</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Sesión 1 - Actividad 1	Bajo	3	7.7%	Sesión 6 - Actividad 1			Sesión 11 - Actividad 1	10	25.0%
	Medio	15	38.5%		7	17.1%		26	65.0%
	Alto	21	53.8%		34	82.9%		4	10.0%
Sesión 1 - Actividad 2	Bajo			Sesión 6 - Actividad 2	2	4.8%	Sesión 11 - Actividad 2	1	2.4%
	Medio	11	26.8%		29	69.0%		22	52.4%
	Alto	30	73.2%		11	26.2%		19	45.2%
Sesión 1 - Actividad 3	Bajo	8	20.0%	Sesión 6 - Actividad 3	9	22.5%	Sesión 11 - Actividad 3	1	2.6%
	Medio	17	42.5%		21	52.5%		20	52.6%
	Alto	15	37.5%		10	25.0%		17	44.7%
Sesión 2 - Actividad 1	Bajo	2	4.9%	Sesión 7 - Actividad 1			Sesión 12 - Actividad 1		
	Medio	11	26.8%		18	43.9%		13	31.0%
	Alto	28	68.3%		23	56.1%		29	69.0%
Sesión 2 - Actividad 2	Bajo	1	2.6%	Sesión 7 - Actividad 2			Sesión 12 - Actividad 2	1	2.5%
	Medio	14	36.8%		19	47.5%		30	75.0%
	Alto	23	60.5%		21	52.5%		9	22.5%
Sesión 2 - Actividad 3	Bajo	1	2.5%	Sesión 7 - Actividad 3	4	10.3%	Sesión 12 - Actividad 3	1	2.4%
	Medio	15	37.5%		22	56.4%		25	59.5%
	Alto	24	60.0%		13	33.3%		16	38.1%
Sesión 3 - Actividad 1	Bajo	1	2.6%	Sesión 8 - Actividad 1			Sesión 13 - Actividad 1		
	Medio	17	43.6%		19	45.2%		25	59.5%
	Alto	21	53.8%		23	54.8%		17	40.5%
Sesión 3 - Actividad 2	Bajo	2	5.0%	Sesión 8 - Actividad 2			Sesión 13 - Actividad 2		
	Medio	24	60.0%		10	24.4%		20	47.6%
	Alto	14	35.0%		31	75.6%		22	52.4%
Sesión 3 - Actividad 3	Bajo	1	2.4%	Sesión 8 - Actividad 3			Sesión 13 - Actividad 3		
	Medio	13	31.0%		23	54.8%		13	31.0%
	Alto	28	66.7%		19	45.2%		29	69.0%
Sesión 4 - Actividad 1	Bajo			Sesión 9 - Actividad 1			Sesión 14 - Actividad 1		
	Medio	6	14.3%		17	41.5%		10	25.0%
	Alto	36	85.7%		24	58.5%		30	75.0%
Sesión 4 - Actividad 2	Bajo			Sesión 9 - Actividad 2			Sesión 14 - Actividad 2		
	Medio	15	35.7%		10	24.4%		7	17.1%
	Alto	27	64.3%		31	75.6%		34	82.9%
Sesión 4 - Actividad 3	Bajo			Sesión 9 - Actividad 3			Sesión 14 - Actividad 3		
	Medio	19	48.7%		2	4.9%		9	22.0%
	Alto	20	51.3%		39	95.1%		32	78.0%
Sesión 5 - Actividad 1	Bajo			Sesión 10 - Actividad 1			Sesión 15 - Actividad 1		
	Medio	8	19.5%		9	22.5%		9	21.4%
	Alto	33	80.5%		31	77.5%		33	78.6%
Sesión 5 - Actividad 2	Bajo			Sesión 10 - Actividad 2			Sesión 15 - Actividad 2		
	Medio	4	9.5%		2	4.9%		4	9.5%
	Alto	38	90.5%		39	95.1%		38	90.5%
Sesión 5 - Actividad 3	Bajo			Sesión 10 - Actividad 3			Sesión 15 - Actividad 3		
	Medio	16	38.1%		2	5.0%		5	12.2%
	Alto	26	61.9%		38	95.0%		36	87.8%
1. EXPRESIÓN ORAL		973		2. EXPRESIÓN ESCRITA	984		3. EXPRESIÓN DRAMÁTICA	968	

Los valores en negrilla en los tipos de expresión corresponden a la suma de puntuaciones bajo=0, medio=1 y alto=2. Se destaca de manera leve la expresión escrita y en menor proporción la expresión dramática.

Los siguientes son los criterios para valorar el desempeño de los niños y niñas como alto, medio o bajo durante las sesiones de la Propuesta Pedagógica Carrusel.

Alto: La participación activa del desarrollo de la sesión y de cada actividad a su interior fue constante; pese a su complejidad y a las dificultades presentadas, su interés por sobrepasar los obstáculos fue mayor, abordando con entusiasmo y dedicación el contenido de la sesión (reflejado en cada actividad) y logrando en forma satisfactoria el objetivo trazado para la misma. Este nivel de desempeño equivale a dos puntos.

Medio: La consecución del objetivo trazado fue parcial, pues la participación activa del desarrollo de la sesión y de cada actividad a su interior no siempre fue constante; en ocasiones se reflejó entusiasmo para el desarrollo de las actividades no importando su grado de complejidad y en otras desinterés por abordar las temáticas planteadas, por ejemplo, al surgir algún conflicto o problema difícil de afrontar. Este nivel de desempeño equivale a un punto.

Bajo: La participación del desarrollo de la sesión no fue activa, pues durante el abordaje de cada actividad a su interior se manifestó desgano, indiferencia y/o flojedad, pese a la voz de aliento, a la mano amiga y a la motivación propiciada en forma continua por un otro; no emprendiéndose el contenido fijado ni lográndose en forma satisfactoria el objetivo trazado para la sesión. Este nivel de desempeño equivale a cero puntos.

Para mayor ilustración sobre los desempeños de cada niño y niña del grupo experimental durante el desarrollo de la Propuesta Pedagógica Carrusel en cada actividad, en cada sesión y en cada tipo de expresión que la comprenden, ver en Anexos: Cuadros de desempeños, en la sección correspondiente.

Finalmente, se obtiene la nueva distribución de la Prueba de Inteligencia Lingüística luego de la Propuesta Pedagógica Carrusel. Nuevamente la comunicación verbal es la mejor evaluada, pero el grupo experimental toma una distancia superior en todas las

actividades. Nótese la mejoría de la inteligencia lingüística en el grupo experimental con respecto al grupo control.

Cuadro 7. Comparación grupos experimental y control en Prueba de Inteligencia Lingüística - Después de la Propuesta

		GRUPO			
		Experimental		Control	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
A1.E1. Fluidez en el habla	Bajo			14	33.3%
	Medio	5	11.9%	24	57.1%
	Alto	37	88.1%	4	9.5%
A1.E2. Interpretación, argumentación y proposición en forma oral	Bajo			7	16.7%
	Medio	4	9.5%	29	69.0%
	Alto	38	90.5%	6	14.3%
A1.E3. Expresión coherente	Bajo			2	4.8%
	Medio			24	57.1%
	Alto	42	100.0%	16	38.1%
A1. COMUNICACIÓN VERBAL		243		129	
A2.E1. Expresión a través del lenguaje corporal o mímico	Bajo			20	47.6%
	Medio	11	26.2%	19	45.2%
	Alto	31	73.8%	3	7.1%
A2.E2. Versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz	Bajo	1	2.4%	18	42.9%
	Medio	12	28.6%	23	54.8%
	Alto	29	69.0%	1	2.4%
A2.E3. Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas	Bajo			19	45.2%
	Medio	11	26.2%	19	45.2%
	Alto	31	73.8%	4	9.5%

A2. AUTOEXPRESIÓN		216		77	
A3.E1. Coherencia y cohesión en el discurso	Bajo			17	40.5%
	Medio	5	11.9%	22	52.4%
	Alto	37	88.1%	3	7.1%
A3.E2. Variedad de las frases	Bajo			34	81.0%
	Medio	16	38.1%	8	19.0%
	Alto	26	61.9%		
A3.E3. Riqueza en el vocabulario	Bajo	1	2.4%	33	78.6%
	Medio	22	52.4%	9	21.4%
	Alto	19	45.2%		
A3. CAPACIDAD ESCRITURAL		207		45	
A4.E1. Fluidez: Cantidad de palabras	Bajo	10	23.8%	40	95.2%
	Medio	20	47.6%	2	4.8%
	Alto	12	28.6%		
A4.E2. Flexibilidad: Diversidad en las ideas	Bajo	1	2.4%	19	45.2%
	Medio	12	28.6%	22	52.4%
	Alto	29	69.0%	1	2.4%
A4.E3. Originalidad: Asociaciones remotas	Bajo	9	21.4%	39	92.9%
	Medio	24	57.1%	3	7.1%
	Alto	9	21.4%		
A4. CREATIVIDAD		156		29	
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA - DESPUÉS		822		280	

Para visualizar mejor los ejercicios de mayor relevancia por actividad en la Prueba de Inteligencia Lingüística, tanto en el pretest como en el postest, se muestra el cuadro de puntuaciones brutas sumadas de todos los niños y niñas en cada subcomponente, por grupo control y por grupo experimental (Ver Cuadro 8).

Cuadro 8. Comparación grupos experimental y control en la Prueba de Inteligencia Lingüística

	GRUPO			
	Experimental		Control	
	Antes	Después	Antes	Después
A1.E1. Fluidez en el habla	35	79	31	32
A1.E2. Interpretación, argumentación y proposición en forma oral	29	80	33	41
A1.E3. Expresión coherente	34	84	29	56
A1. COMUNICACIÓN VERBAL	98	243	93	129
A2.E1. Expresión a través del lenguaje corporal o mímico	22	73	16	25
A2.E2. Versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz	17	70	24	25
A2.E3. Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas	30	73	39	27
A2. AUTOEXPRESIÓN	69	216	79	77
A3.E1. Coherencia y cohesión en el discurso	26	79	27	28
A3.E2. Variedad de las frases	17	68	7	8
A3.E3. Riqueza en el vocabulario	5	60	12	9
A3. CAPACIDAD ESCRITURAL	48	207	46	45
A4.E1. Fluidez: Cantidad de palabras	1	44	0	2
A4.E2. Flexibilidad: Diversidad en las ideas	31	70	22	24
A4.E3. Originalidad: Asociaciones remotas	2	42	1	3
A4. CREATIVIDAD	34	156	23	29
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	249	822	241	280

Del anterior cuadro puede apreciarse cómo de la Comunicación Verbal el indicador de “Expresión coherente” es el ejercicio de mejor evaluación, así mismo la “Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas” es un ejercicio de la Autoexpresión que generalmente está bien evaluado, mientras que la “Fluidez (cantidad de palabras)”, del componente referido a la Creatividad, es uno de los ejercicios en el cual los niños y niñas presentan mayor dificultad.

Cuantificación inicial de los datos

Luego de realizado un análisis exploratorio se procede a realizar un análisis más profundo de los datos. En la evaluación pretest, se esperaría que los grupos tuvieran una inteligencia lingüística promedio muy parecida y que la Inteligencia Lingüística en la evaluación postest de la Institución intervenida fuera mayor que la Inteligencia Lingüística de la Institución no intervenida (Ver Figura 2).

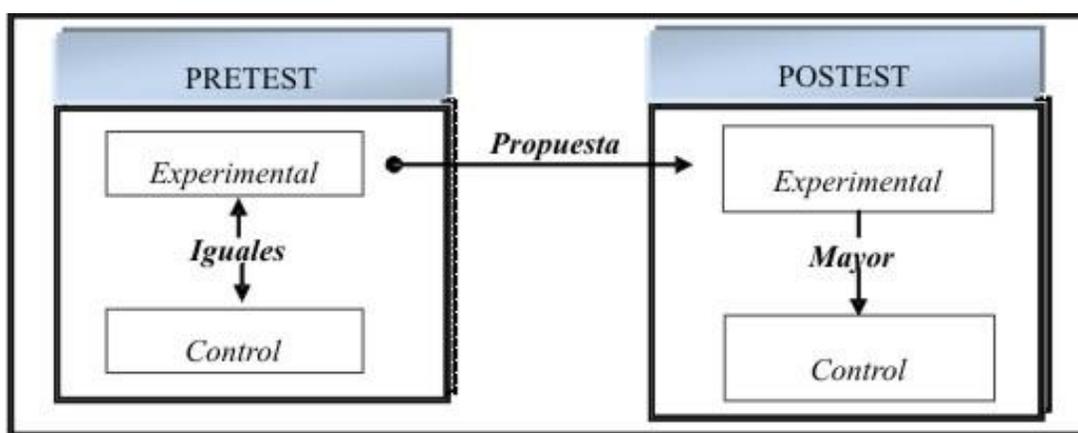


Figura 2. Nivel de conocimiento antes de la intervención

Si el supuesto planteado en la figura 2, llega a cumplirse, esto podría traducirse en que la Propuesta Pedagógica Carrusel tiene una incidencia positiva en el grupo experimental, en comparación con el grupo control, en la Inteligencia Lingüística.

El primer paso para establecer la incidencia de la Propuesta Pedagógica Carrusel consistió en la construcción de una escala de Inteligencia Lingüística. Lo anterior se basa en el hecho que tanto la Propuesta como la Prueba de Inteligencia Lingüística pueden sumar valores de diferente cuantía. La siguiente escala procura llevar las puntuaciones a una escala de 0 a 100, de modo que las comparaciones entre ellas puedan ser posibles.

$$\text{Nueva escala} = \left(\frac{\text{Puntuación Real}}{\text{Puntuación Ideal}} \right) \times 100$$

Donde,

Puntuación Real: Corresponde a la suma de puntuaciones 0, 1, 2 (bajo, medio, alto) conseguidas por el niño o niña en cada una de las actividades o ejercicios de la propuesta o prueba de inteligencia lingüística.

Puntuación Ideal: Es la suma de las puntuaciones máximas posibles si el niño hubiera sacado 2 (alto) en todas las actividades o ejercicios de la propuesta o prueba de inteligencia lingüística.

La Prueba de Inteligencia Lingüística consta de 12 ejercicios por lo cual la puntuación máxima ideal es de 24 puntos (2*12), mientras que la propuesta pedagógica consta de 45 actividades por lo cual la puntuación máxima ideal es de 90 puntos (2*45).

Finalmente las escalas para la Prueba de Inteligencia Lingüística y para la Propuesta Pedagógica Carrusel tendrán la siguiente expresión:

$$\text{Prueba} = \left(\frac{\sum_{e=1}^{12} C_e}{2 \times 12} \right) \times 100$$

Donde,

C_e = Calificación (0, 1, 2) en el ejercicio e ($e=1, \dots, 12$).

Para el caso de la propuesta se debe tener en cuenta una corrección por ausencias del niño o niña a alguna de las actividades. Por ejemplo, si un niño no asistió a dos de las 45 actividades pero en todas sus restantes 43 actividades el niño sacó la calificación más alta (2), obtendría 86 puntos (2×43), lo cual en comparación con el resto del grupo lo pondría en desventaja. Para evitar este inconveniente se corrige la expresión restando en el denominador la cantidad de ausencias del niño, tal que en nuestro ejemplo el niño obtendría 86 de 86 puntos posibles.

$$Propuesta = \left(\frac{\sum_{a=1}^{45} C_a}{90 - 2 \times \sum Ausencias} \right) \times 100$$

Donde,

C_a = Calificación (0, 1, 2) en la actividad a ($a=1, \dots, 45$).

Cumplimiento De Supuestos

Para comprobar cada una de las hipótesis, se procedió inicialmente a examinar que las nuevas variables tuvieran una distribución aproximadamente Normal, esto con el objetivo de utilizar adecuadamente las pruebas estadísticas correspondientes a este supuesto. Para tal fin se empleó la prueba Kolmogorov-Smirnov incorporada en el paquete estadístico SPSS v16. Las hipótesis aquí planteadas son:

H_0 : La variable tiene una distribución normal

H_a : La variable no tiene una distribución normal

Cuadro 9. Prueba Kolmogorov-Smirnov para comprobar normalidad de los datos

GRUPO		INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA - ANTES	INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA - DESPUÉS	CALIFICACIÓN PROPUESTA
Experimental	N	42	42	42
	Z de Kolmogorov-Smirnov	1.027	.802	.799
	Sig. asintótica. (bilateral)	.242	.542	.545
Control	N	42	42	
	Z de Kolmogorov-Smirnov	1.214	.899	
	Sig. asintótica. (bilateral)	.105	.394	

Para un nivel de confianza del 95%, no se rechaza la hipótesis nula en ninguno de los casos pues el valor-p calculado (Sig. asintótica) es superior al valor significancia $\alpha=0.05$. Este resultado se traduce en que se puede asumir la normalidad de las nuevas variables y por consiguiente utilizar pruebas paramétricas para la validación de las hipótesis.

4.1.2 Incidencia de la Propuesta Pedagógica Carrusel

La primera hipótesis que se plantea es si la Propuesta Pedagógica Carrusel tendrá una incidencia significativa en la inteligencia lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años de edad en la Institución Educativa San Agustín (grupo experimental).

Para esto se empleó la prueba *t de Student* para muestras pareadas, con el objetivo de comparar si existen diferencias significativas entre la calificación antes y después de ser intervenidos los niños y niñas con la Propuesta Pedagógica Carrusel (Ver Cuadro 10).

Cuadro 10. Estadísticas descriptivas de la Inteligencia Lingüística Antes vs. Después

GRUPO	INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	Media	Desviación Estándar.	Error típ. de la media	Prueba t	95% IC
Experimental	ANTES	24.7	14.82145	2.28700	24.2	(52,1 ; 61,6)
	DESPUÉS	81.5	13.59197	2.09729	valor-p: 0.000	

Puede observarse cómo la calificación promedio de la Prueba de Inteligencia Lingüística en el postest difiere en cerca de 56.8 puntos luego de haberse aplicado la Propuesta Pedagógica Carrusel, dicha diferencia entre la calificación promedio de la Inteligencia Lingüística antes y después ($81.5 - 24.7 = 56.8$) es significativa a un nivel de confianza del 95%, pues el $\text{valor-p}=0.000$ es menor del $\alpha=5\%$, por lo tanto se comprueba la hipótesis de que la Propuesta Pedagógica Carrusel tiene una incidencia significativa en la inteligencia lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años de edad en la Institución Educativa San Agustín, de la ciudad de Medellín (Cuadro 10).

Para corroborar lo anterior se realizó además un análisis gráfico de la Inteligencia Lingüística del grupo experimental antes y después de la propuesta (Figura 3) y para el grupo control (Figura 4).

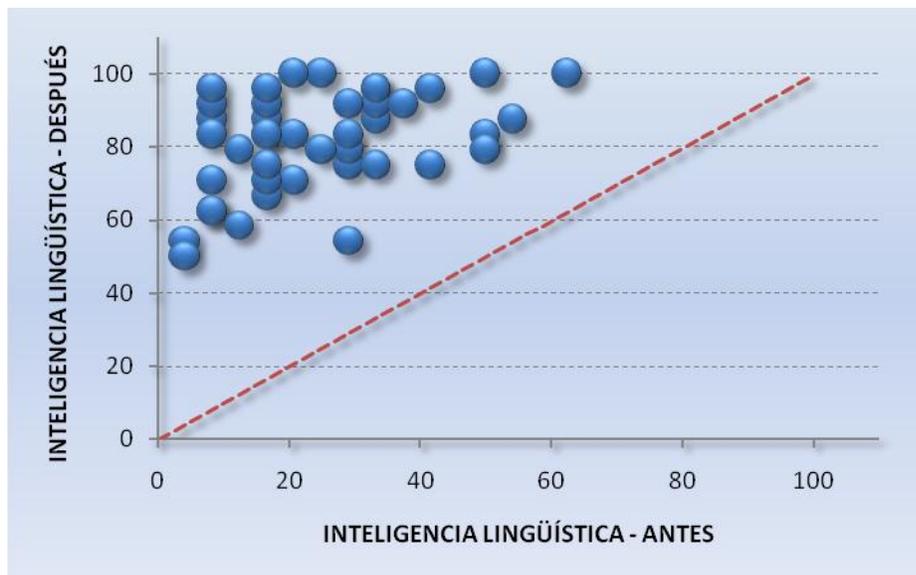


Figura 3. Desempeño grupo experimental según inteligencia lingüística después vs. antes

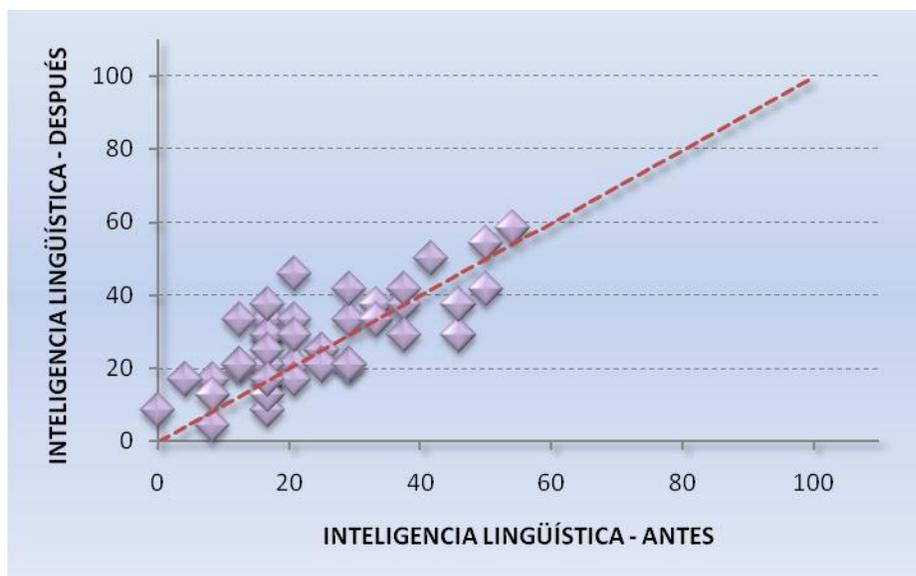


Figura 4. Desempeño grupo control según inteligencia lingüística después vs. antes

Todos los niños y niñas de la Institución Educativa San Agustín presentaron incrementos en la Prueba de Inteligencia Lingüística después de haber sido intervenidos (figura 3). La línea roja representa la igualdad de las calificaciones, es decir, un niño ubicado en la línea roja obtuvo la misma calificación antes y después de la Propuesta Pedagógica Carrusel.

Obsérvese que los niños del grupo control (figura 4), tienden a obtener calificaciones similares en el pretest y en el postest, lo cual se evidencia al estar ubicados sobre la diagonal punteada con rojo.

Ahora bien, para determinar si existe relación positiva entre la Propuesta Pedagógica Carrusel y la Prueba de Inteligencia Lingüística postest, se calculó el coeficiente de correlación r de Pearson el cual resultó en un valor de $r = 0.711$, indicando que la relación entre las dos variables es directamente proporcional, este coeficiente de correlación es estadísticamente diferente de cero con un valor- $p=0.000$ menor del nivel de significancia $\alpha=5\%$.

En conclusión, la Propuesta Pedagógica Carrusel presenta una incidencia significativamente positiva en el desarrollo de la inteligencia lingüística de los niños y niñas entre los 8 y 10 años de edad en la Institución Educativa San Agustín, de la ciudad de Medellín.

4.1.3 Comparación de los grupos en los momentos de evaluación

Como se mencionó, las puntuaciones en la inteligencia lingüística del grupo intervenido se incrementaron de 25 a 82 ($p = 0.000$) después de la intervención, por lo que se puede deducir efectividad de la Propuesta Pedagógica Carrusel. En cuanto al grupo no intervenido (grupo control), se tiene que la calificación promedio antes de la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel es levemente menor (de 24 puntos) en comparación con la evaluación postest (28 puntos), con una diferencia entre ambos momentos de aproximadamente 4 puntos. La diferencia entre el grupo experimental y control antes de llevarse a cabo la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel (como tratamiento en el grupo experimental) es de 0.8 (24.7-23.9), lo cual no es estadísticamente significativo ($p>0.05$); esto quiere decir que los niños y niñas de los grupos experimental y control son comparables y empezaron en igualdad de Inteligencia Lingüística antes de realizarse la intervención, lo cual garantiza la correcta medición del efecto de la intervención (Ver Figura 5).

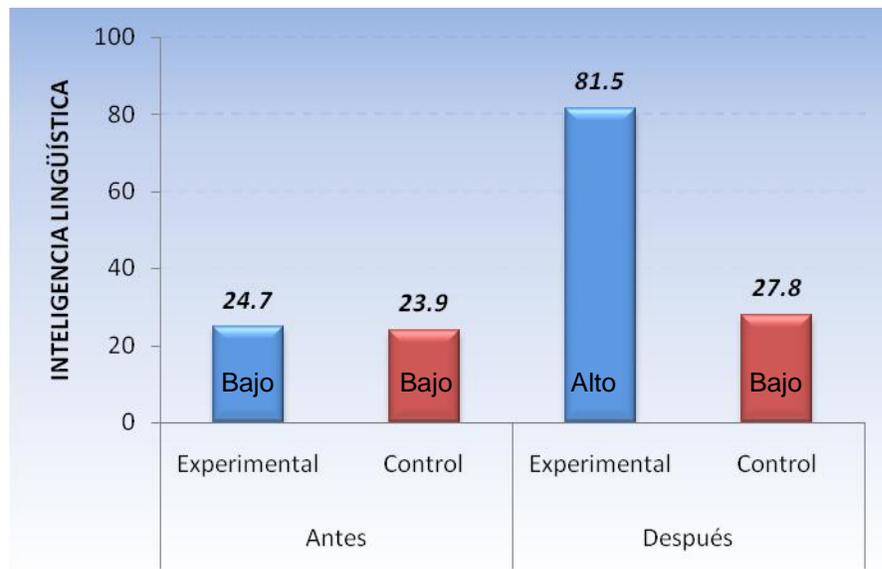


Figura 5. Comparación Inteligencia Lingüística antes vs. después según grupo

Por otro lado, luego de la aplicación de la Propuesta Pedagógica Carrusel se observa un incremento en la Prueba de Inteligencia Lingüística del grupo experimental que al ser comparado con la calificación promedio en el grupo control arroja una diferencia cercana a los 53.7 puntos (81.5-27.8). Esta diferencia al ser contrastada por medio de la prueba t de Student para muestras independientes indica que existen diferencias significativas en la Prueba de Inteligencia Lingüística en un después (postest), entre el grupo experimental y el grupo control (Ver Cuadro 11).

Cuadro 11. Estadísticas descriptivas de la Inteligencia Lingüística Antes vs. Después

GRUPO	INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	Media	Desviación Estándar.	Error típ. de la media	Prueba t	95% IC
Experimental	ANTES	24.7	14.82145	2.28700	24.2	(52,1 ; 61,6)
	DESPUÉS	81.5	13.59197	2.09729	valor-p: 0.000	
Control	ANTES	23.9	13.21016	2.03837	1.71	(-0.6 ; 8.1)
	DESPUÉS	27.8	12.53946	1.93488	valor-p: 0.09	

Ahora bien, el mismo análisis se desea realizar para cada una de las cuatro actividades medidas (componentes) en la Prueba de Inteligencia Lingüística. Es decir, se desea saber si los niños y niñas del grupo experimental, partícipes de la Propuesta Pedagógica Carrusel, obtendrán en el postest una puntuación promedio mayor de su inteligencia lingüística en cada uno de los componentes que la integran (comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad) en comparación con el grupo control.

Para esto se aplica la prueba t de Student, para comparar si existen diferencias entre el grupo control y experimental en cada actividad (componente) de la Prueba de Inteligencia Lingüística antes y después de la Propuesta Pedagógica Carrusel (Cuadro 12).

Cuadro 12. Comparación Prueba de Inteligencia Lingüística entre grupos según momento de evaluación

	PRETEST				POSTEST			
	Experim.	Control	valor-p	Intelig. Lingüística	Experim.	Control	valor-p	Intelig. Lingüística
	Media ± Desv. Estándar	Media ± Desv. Estándar			Media ± Desv. Estándar	Media ± Desv. Estándar		
A1. COMUNICACIÓN VERBAL	39 ± 22.9	37 ± 24.3	0.701	Igual	96 ± 7.8	51 ± 21	0.000	Mejor Exp.
A2. AUTOEXPRESIÓN	27 ± 30.5	31 ± 27.1	0.531	Igual	86 ± 20.4	31 ± 25.2	0.000	Mejor Exp.
A3. CAPACIDAD ESCRITURAL	19 ± 17.5	18 ± 16	0.829	Igual	82 ± 17.4	18 ± 17	0.000	Mejor Exp.
A4. CREATIVIDAD	13 ± 12.9	9 ± 9.9	0.085	Igual	62 ± 24.8	12 ± 11.3	0.000	Mejor Exp.
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	25 ± 14.8	24 ± 13.2	0.796	Igual	82 ± 13.6	28 ± 12.5	0.000	Mejor Exp.

Se puede concluir que en todos los componentes de la Prueba de Inteligencia Lingüística no existen diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en la evaluación pretest. No obstante, en la evaluación posttest, posterior a la aplicación de la Propuesta Pedagógica Carrusel, el grupo experimental incrementó su Inteligencia Lingüística en todos los componentes que la integran (Comunicación Verbal, Autoexpresión, Capacidad Escritural y Creatividad) con diferencias estadísticamente significativas ($p < \alpha=0.05$) en comparación con el grupo control (Cuadro 12).

En la figura 6 puede observarse cómo siempre la comunicación verbal es el componente que más desarrollo tiene, mientras que la creatividad es la más débil.

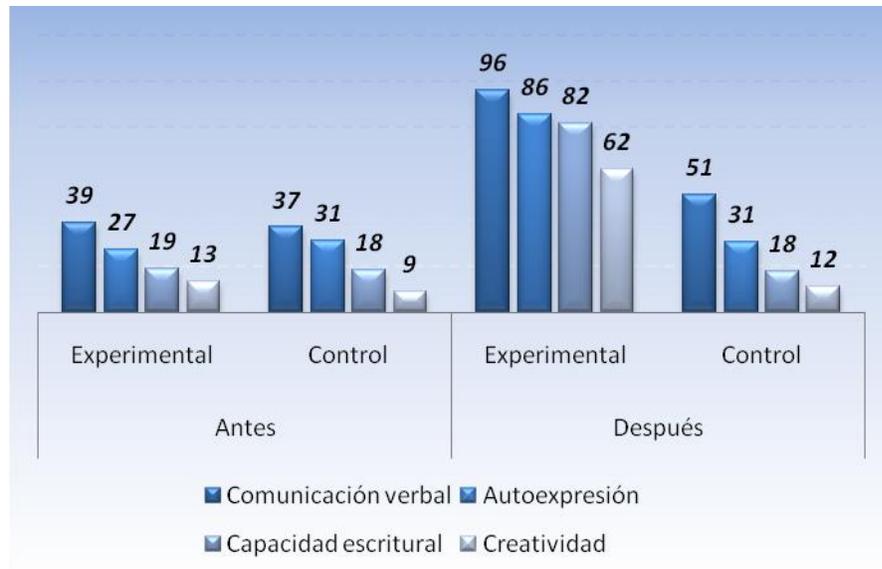


Figura 6. Comparación Inteligencia Lingüística antes vs. después según actividad (componente) por grupo

4.1.4 Diferencias entre grupo experimental y control de acuerdo con el género, la edad y las condiciones sociofamiliares

El siguiente paso fue verificar que existieran diferencias por género (Ver Cuadro 13).

Cuadro 13. Comparación Prueba de Inteligencia Lingüística según actividad (componente) por género

	GENERO							
	Experimental				Control			
	Masculino	Femenino	Valor-p	Intelig. Lingüíst.	Masculino	Femenino	Valor-p	Intelig. Lingüíst.
	Media ± Desv. Estándar	Media ± Desv. Estándar			Media ± Desv. Estándar	Media ± Desv. Estándar		
COMUNICACIÓN VERBAL	36 ± 4.3	42 ± 5.9	0.415	Igual	35 ± 4.2	40 ± 7.6	0.507	Igual
AUTOEXPRESIÓN	30 ± 6.6	24 ± 6.8	0.483	Igual	32 ± 4.8	31 ± 8.4	0.947	Igual
CAPACIDAD ESCRITURAL	19 ± 3.5	19 ± 4.3	0.934	Igual	18 ± 3.2	19 ± 3.9	0.823	Igual
CREATIVIDAD	14 ± 2.6	12 ± 3.1	0.586	Igual	10 ± 1.8	8 ± 2.9	0.718	Igual
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA ANTES	25 ± 2.9	24 ± 3.7	0.888	Igual	24 ± 2.2	25 ± 4.4	0.787	Igual
COMUNICACIÓN VERBAL	96 ± 1.5	96 ± 2	0.963	Igual	51 ± 3.5	51 ± 6.9	0.999	Igual
AUTOEXPRESIÓN	83 ± 4.3	89 ± 4.6	0.282	Igual	27 ± 4.5	38 ± 7.3	0.174	Igual
CAPACIDAD ESCRITURAL	80 ± 3.9	85 ± 3.6	0.325	Igual	15 ± 3	24 ± 4.9	0.110	Igual
CREATIVIDAD	59 ± 5.4	65 ± 5.4	0.481	Igual	9 ± 2	17 ± 3	0.035	Mejor Mujer
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA DESPUÉS	80 ± 2.7	84 ± 3.3	0.295	Igual	25 ± 2	32 ± 4	0.088	Igual

Se observa que el rendimiento de los niños y niñas en la Prueba de Inteligencia Lingüística es el mismo en la mayoría de aspectos evaluados, excepto en el componente de Creatividad en el postest, en donde se destaca el género femenino en el grupo control (valor- $p < 0.05$) (Ver Figura 7).

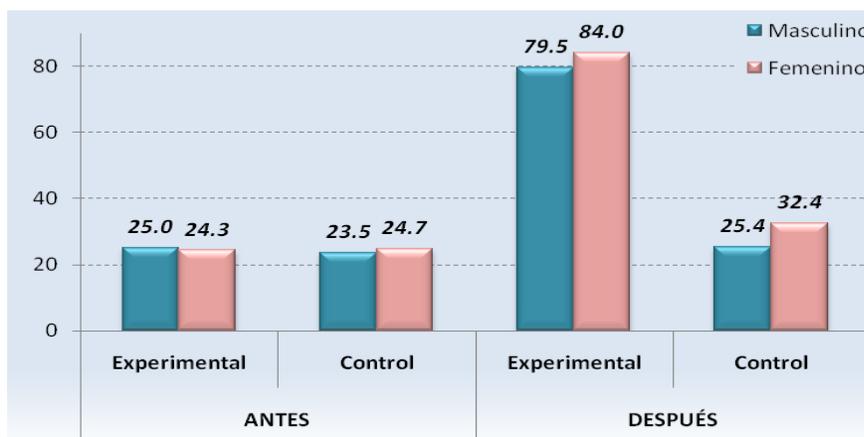


Figura 7. Comparación Inteligencia Lingüística antes y después por género

Para el caso de la edad se tuvo en cuenta una agrupación de las edades de los niños y niñas de 8 años, y de los niños y niñas mayores de 9 años, de la siguiente manera:

Cuadro 14. Nuevos grupos de Edad

VALORACIÓN	RANGO
8 Años	8 Años
9 Años o más	9 Años – 10 Años

Así, las comparaciones quedaron de la siguiente forma:

Cuadro 15. Comparación Prueba de Inteligencia Lingüística antes vs. después según actividad (componente) por grupo y edad

	EDAD							
	Experimental				Control			
	8 Años	9 Años o más	Valor-p	Intelig. Lingüíst.	8 Años	9 años o más	Valor-p	Intelig. Lingüíst.
	Media ± Desv. Estándar	Media ± Desv. Estándar			Media ± Desv. Estándar	Media ± Desv. Estándar		
COMUNICACIÓN VERBAL	40 ± 4.2	35 ± 6.3	0.545	Igual	35 ± 4.9	40 ± 5.8	0.545	Igual
AUTOEXPRESIÓN	26 ± 5.1	33 ± 11.7	0.487	Igual	28 ± 5.2	38 ± 7	0.257	Igual
CAPACIDAD ESCRITURAL	21 ± 3.2	12 ± 4.3	0.128	Igual	21 ± 3.2	13 ± 3.7	0.138	Igual
CREATIVIDAD	14 ± 2.5	12 ± 2.5	0.614	Igual	11 ± 1.8	6 ± 2.7	0.081	Igual
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA ANTES	25 ± 2.6	23 ± 4.8	0.668	Igual	24 ± 2.5	24 ± 3.6	0.926	Igual
COMUNICACIÓN VERBAL	97 ± 1.3	93 ± 2.7	0.155	Igual	49 ± 4.3	54 ± 4.7	0.460	Igual
AUTOEXPRESIÓN	84 ± 3.7	90 ± 5.7	0.452	Igual	31 ± 5.1	30 ± 6.1	0.917	Igual
CAPACIDAD ESCRITURAL	83 ± 2.8	78 ± 7	0.435	Igual	18 ± 3.3	18 ± 4.4	0.982	Igual
CREATIVIDAD	62 ± 4.6	62 ± 7	0.973	Igual	11 ± 2.4	12 ± 2.6	0.765	Igual
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA DESPUÉS	82 ± 2.4	81 ± 4.5	0.852	Igual	27 ± 2.5	29 ± 3.2	0.753	Igual

Como puede observarse, no se rechazó ninguna de las hipótesis nulas de diferencias significativas por edad, pues todos los valores-p calculados fueron superiores a 0.05 (valor- $p > 5\%$); lo cual nos lleva a concluir que la edad no es un factor diferenciador en el desarrollo de la inteligencia lingüística, es decir, no se pudo encontrar que entre mayor edad mayor inteligencia lingüística (Ver Figura 8).

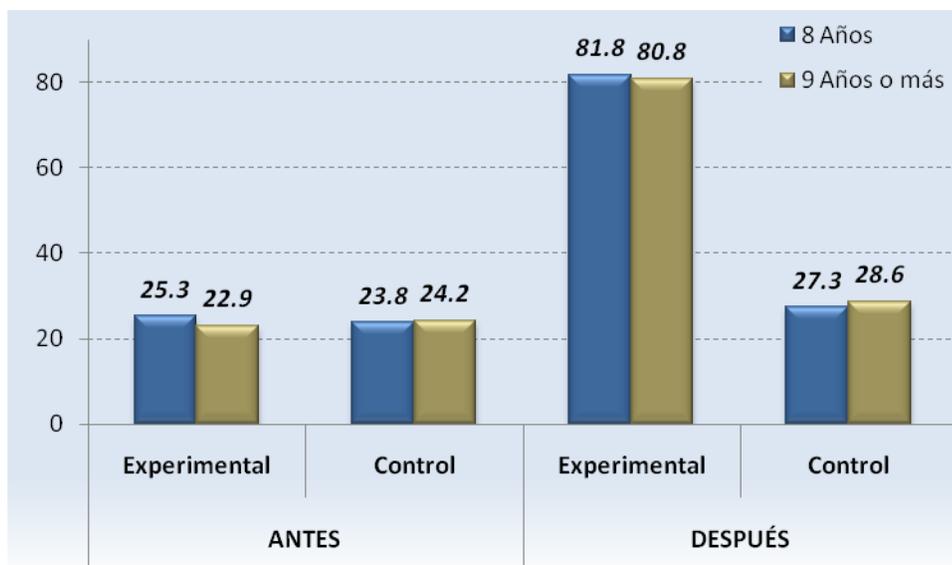


Figura 8. Comparación Inteligencia Lingüística antes y después por edad

Respecto a la hipótesis de diferencias significativas en el rendimiento de los niños y de las niñas en la Prueba de Inteligencia Lingüística según condiciones sociofamiliares, se realizó un Análisis de varianza (ANOVA), debido a que las condiciones sociofamiliares se constituían por tres categorías (Bajo, Medio y Alto). El análisis se realizó tanto para el grupo experimental como para el grupo control y dentro de cada uno de éstos se determinó si las condiciones sociofamiliares afectaban el rendimiento en las pruebas antes y después de la intervención pedagógica. Los resultados indican que éstas (las condiciones sociofamiliares) no afectan el rendimiento en las pruebas de inteligencia lingüística y no hay razón para pensar que haya un mejor rendimiento en alguno de los componentes de la inteligencia lingüística de acuerdo a dichas condiciones; tanto en el grupo experimental como en el grupo control no se encontraron diferencias significativas según el nivel de las condiciones sociofamiliares ($p > \alpha = 0,05$) (Cuadro 16).

Cuadro 16. Comparación Prueba de Inteligencia Lingüística antes vs. después según Condiciones Sociofamiliares

CONDICIONES SOCIOFAMILIARES (CS)	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
	Media ± Desv. Estándar			
BAJA	32,1 ± 18,3	81,3 ± 16,8	24,8 ± 13,2	24,8 ± 14,1
MEDIA	20,8 ± 12	78,3 ± 11,4	23,9 ± 13,3	29,4 ± 11,7
ALTA	23,8 ± 14,1	84,6 ± 13,5	22,5 ± 14,3	30,4 ± 10,9
Valor-p	0,169	0,443	0,916	0,439
Diferencias por Cond. Sociofam.	No	No	No	No

Finalmente, de acuerdo a los análisis sobre género, edad y condiciones sociofamiliares se encontró que no afectan de manera significativa el incremento de la inteligencia lingüística, es decir, no se evidenció un mejor rendimiento en la Prueba de Inteligencia Lingüística ni en ninguno de sus componentes en un antes y un después de la prueba, exceptuando el componente de Creatividad donde se destacan las mujeres del grupo control, aunque este efecto puede ser solamente un hecho aislado; sin embargo, se precisa no descartarlo y eventualmente considerar un seguimiento.

En cuanto al Género, a la Edad y a las Condiciones Sociofamiliares

A continuación se analizan, a grandes rasgos, las variables de género, edad y condiciones sociofamiliares tanto en el grupo experimental como en el grupo control, con relación a los desempeños presentados por los niños y niñas de ambos grupos en la Prueba de Inteligencia Lingüística aplicada antes y después de la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel al grupo experimental. En este sentido, se toman los niños y niñas de mayores y de menores rendimientos en la Prueba, estableciendo generalidades, es decir, no se precisan desempeños, condiciones, rendimientos ni

incidencias por todos y cada uno sino por grupos de ellos, en los cuales se presentaron convergencias.

Género en el Pretest y en el Postest

Grupo Experimental

El grupo experimental está constituido por 42 niños alumnos, de los cuales 23 son de género masculino y 19 son de género femenino. Es decir, hay mayor cantidad de niños que de niñas.

Pretest: En el grupo experimental los desempeños presentados por los niños y niñas en la Prueba de Inteligencia Lingüística antes de la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel, entre una escala de valoración de alto, medio y bajo, se ubicaron en los rangos medio y bajo, con predominancia hacia el rendimiento bajo. En el pretest, tan sólo ocho pequeños se ubicaron, por sus rendimientos, en un rango medio; los treinta y cuatro restantes obtuvieron bajos desempeños. De los ocho que obtuvieron desempeños de rango medio, tres son niñas y cinco son niños; sin embargo, aunque sólo tres niñas se ubicaron en un nivel medio en el pretest, fue una de ellas la que obtuvo el mayor desempeño en este rango. De los treinta y cuatro niños y niñas restantes, cuyo rendimiento fue bajo, se tomaron los ocho que obtuvieron los más bajos desempeños, de los cuales cuatro son niñas y cuatro son niños; entre ellos, quienes presentaron los desempeños más bajos de todos fueron dos niñas, con iguales puntuaciones.

Postest: En el postest los desempeños realizados por los niños y niñas del grupo experimental se tornaron totalmente opuestos a los dados en el pretest, presentándose una mejora grande en los rendimientos obtenidos. Esta vez los desempeños se ubicaron entre los rangos medio y alto, con inclinación hacia el rendimiento alto. En el postest, tan sólo siete niños presentaron un rendimiento de rango medio; los treinta y cinco restantes presentaron altos desempeños en su puntuación. De los treinta y cinco que presentaron un rendimiento alto, cuatro alcanzaron la máxima puntuación de la Prueba de Inteligencia Lingüística, dos niñas y dos niños; y cinco más presentaron

rendimientos similares, tres niñas y dos niños. De los siete pequeños que obtuvieron desempeños de rango medio, al igual que en el pretest, tres son niñas y cuatro son niños; en comparación con los otros seis niños y niñas, fue una de las niñas la que presentó el menor desempeño.

Grupo Control

El grupo control está constituido por 42 alumnos de los cuales 28 son de género masculino y 14 son de género femenino; esto quiere decir que el grupo está constituido por una cantidad mucho mayor de niños que de niñas.

Pretest. En el pretest, el grupo control presentó rendimientos de rango medio y bajo, con predominancia del rendimiento bajo. Tan sólo nueve pequeños se ubicaron en el rango medio; los otros treinta y tres niños y niñas presentaron rendimientos bajos. De los nueve que presentaron registros de rendimiento medio, cuatro son niñas y cinco son niños; una de las niñas fue la que presentó el mayor desempeño en el rango medio. De los treinta y tres restantes, cuyo rendimiento fue bajo, se tomaron los nueve que presentaron los más bajos desempeños, de los cuales tres son niñas y seis son niños; entre ellos, quien presentó el registro más bajo de todos fue una niña.

Postest. El grupo control aunque continuó presentando rendimientos de rango medio y bajo, y ni uno solo de rango alto, en el postest los desempeños de rango medio aumentaron de nueve (en el pretest) a once; los treinta y un niños y niñas restantes obtuvieron bajas puntuaciones. De los once pequeños que presentaron rendimientos de nivel medio, siete son niñas y cuatro son niños; en esta ocasión, de nuevo, el mejor registro de los rendimientos dados en el rango medio lo presentó una de las niñas. De los treinta y un restantes, cuyo rendimiento fue bajo, se tomaron los once niños y niñas que presentaron los más bajos desempeños, de los cuales tres son niñas y ocho son niños; entre ellos, quien presentó esta vez el registro más bajo de todos fue un niño.

Edad en el Pretest y en el Postest

Grupo Experimental

Las edades de los niños y niñas del grupo experimental oscilan entre los 8 y 10 años. Treinta y dos tienen 8 años, ocho tienen 9 años y dos tienen 10 años.

Pretest: En el grupo experimental, de los ocho niños y niñas que obtuvieron rendimientos de rango medio en la Prueba de Inteligencia Lingüística, seis tienen 8 años, uno 9 años y el otro 10 años; el mayor puntaje en el nivel medio lo obtuvo una niña de 8 años. Por otro lado, de los ocho seleccionados, cuyos desempeños fueron los más bajos, cinco tienen 8 años y tres 9 años; entre ellos, el puntaje más bajo de todos, con iguales puntuaciones, lo presentaron dos niñas de 8 años cada una.

Postest: En el postest, de los nueve niños o niñas que alcanzaron las más altas puntuaciones de la Prueba de Inteligencia Lingüística, ocho tienen 8 años y uno tiene 9 años; de entre ellos, los cuatro que alcanzaron la máxima puntuación de la Prueba de Inteligencia Lingüística, tienen 8 años cada uno. Entre tanto, los siete que presentaron rendimientos de nivel medio se ubican en los siguientes rangos de edad: Cinco tienen 8 años y dos tienen 9 años; el menor registro lo obtuvo una niña de 8 años.

Grupo Control

En el grupo control las edades de los niños y niñas oscilan entre los 8 y 10 años. Veintisiete tienen 8 años, ocho tienen 9 años y siete tienen 10 años.

Pretest: En el grupo control, de los nueve niños o niñas que presentaron rendimientos de rango medio en el pretest, seis tienen 8 años, uno tiene 9 años y dos tienen 10 años; el mayor puntaje en el nivel medio lo presentó una niña de 9 años. Entre tanto, de los nueve seleccionados por presentar los desempeños más bajos, siete tienen 8 años, uno tiene 9 años y otro tiene 10 años; entre ellos, quien presentó el rendimiento más bajo de todos fue una niña de 10 años.

Postest: En el postest, de los once niños o niñas que presentaron rendimientos de rango medio, ocho tienen 8 años, dos tienen 9 años y uno tiene 10 años; el mayor registro en el rango medio lo presentó una niña de 9 años. De los once seleccionados, cuyos desempeños fueron los más bajos en el postest, ocho tienen 8 años, uno tiene 9

años y dos tienen 10 años; entre ellos, quien en esta ocasión presentó el rendimiento más bajo de todos fue un niño de 8 años.

Condiciones sociofamiliares en el pretest y en el postest

Se diseñó y aplicó a padres de familia de los grupos experimental y control un cuestionario para determinar las condiciones sociofamiliares propias de cada niño y niña. El cuestionario consta de nueve ítems (ver Cuestionario para Padres de Familia, en Anexos) y para hacer más fácil el proceso de análisis, se distribuyeron en tres aspectos: a. Contexto familiar; b. Actividades del niño o niña en tiempo libre; y, c. Actividades que se realizan en familia. Es de tener en cuenta que cada aspecto de las condiciones sociofamiliares se relaciona con todos y cada uno de los componentes de la Inteligencia Lingüística (comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad), por lo cual resulta difícil establecer una relación de correspondencia uno a uno, por ejemplo, entre contexto familiar y comunicación verbal; en este sentido, no se establecerán particularizaciones al respecto.

Cada aspecto comprende una parte del Cuestionario a Padres de Familia, de la siguiente manera:

Contexto Familiar

- Número de personas que conforman la familia.
- Personas con quienes vive el niño o niña: Papá, Mamá, Hermanos, Abuelos, Tíos, Primos, otros.
- Nivel último de escolaridad de los padres.
- Alfabetización familiar.
- Medios de comunicación en casa: radio, televisor, teléfono, computador, periódico.
- Diversidad de libros en casa.
- Número de personas con quienes comparte el niño o niña después de la escuela.

Actividades del Niño o Niña en Su Tiempo Libre

- Ver televisión.
- Escuchar radio (baila, canta...).
- Jugar con juguetes (muñecas/os, pelota, bolitas, carritos...).
- Salir a la calle.
- Manualidades, pintar, dibujar, manipular plastilina.
- Conversar.
- Tocar algún instrumento musical.
- Leer.
- Escribir.
- Practicar deporte.

Actividades que se Realizan en Familia

- Narrar historias.
- Comunicarse constantemente (participando de conversaciones, por ejemplo).
- Leer en voz alta.
- Contar chistes o trabalenguas.
- Actuar (imitando a personajes favoritos o representando alguna ocurrencia).
- Investigar sobre un tema por medio de libros.
- Escuchar situaciones e historias.
- Escribir (cuentos, tarjetas, un diario personal...).
- Componer palabras sin sentido.
- Realizar juegos de palabras (sopas de letras, crucigramas...).

- Leer libros en el tiempo libre.

Grupo Experimental

Pretest. En el grupo experimental las condiciones sociofamiliares de los niños y niñas presentaron el siguiente comportamiento de acuerdo a sus desempeños. Es de recordar el que los rendimientos obtenidos por este grupo en el pretest fueron de rango medio y bajo.

De los ocho niños y niñas cuyos desempeños constituyen los más altos (correspondientes todos al rango medio) en la Prueba de Inteligencia Lingüística aplicada antes de la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel, tres presentaron altas condiciones sociofamiliares, destacándose en forma sobresaliente en el aspecto de Contexto familiar y en forma inferior en el aspecto referido a Actividades que se realizan en familia. Cuatro presentaron bajas condiciones sociofamiliares, sobretodo en los aspectos referidos a Actividades del niño o niña en tiempo libre y Actividades que se realizan en familia. Sólo en uno, de los ocho niños o niñas, las condiciones sociofamiliares no fueron ni altas ni bajas, sino medias, aunque sí se destacó en el aspecto referido al Contexto familiar.

Entre tanto, los ocho niños o niñas del grupo experimental cuyos rendimientos constituyen los más bajos en el pretest de la Prueba de Inteligencia Lingüística, mostraron la siguiente conducta en cuanto a las condiciones sociofamiliares: Tres presentaron unas altas condiciones sociofamiliares, sobretodo en el aspecto referido a Contexto familiar, destacándose menos en el referido a las Actividades que se realizan en familia. Dos presentaron bajas condiciones sociofamiliares, sobretodo en los aspectos referidos a Actividades del niño o niña en tiempo libre y a Actividades que se realizan en familia. En otros tres, de los ocho, las condiciones sociofamiliares no fueron ni altas ni bajas, se ubicaron más bien en un termino medio, aunque sí se destacaron en el aspecto referido al Contexto familiar.

Postest. En el grupo experimental las condiciones sociofamiliares de los niños y niñas presentaron el siguiente comportamiento de acuerdo a sus desempeños. Es de

recordar el que los rendimientos obtenidos por este grupo en el postest fueron de rango alto (en mayor proporción) y medio (en menor proporción).

De los nueve niños y niñas cuyos registros constituyen los más altos en la Prueba de Inteligencia Lingüística a manera de postest, siete presentaron altas condiciones sociofamiliares, destacándose en forma sobresaliente en el aspecto referido a Contexto familiar y un poco menos en el referido a Actividades que se realizan en familia. Dos presentaron bajas condiciones sociofamiliares, sobretodo en los aspectos referidos a Actividades del niño o niña en tiempo libre y a Actividades que se realizan en familia.

Por otro lado, de los siete niños y niñas cuyos rendimientos constituyen los más bajos en el postest (correspondientes todos al rango medio), tres presentaron altas condiciones sociofamiliares, sobretodo en el aspecto referido a Contexto familiar, destacándose menos en el aspecto referido a Actividades que se realizan en familia. Dos presentaron bajas condiciones sociofamiliares, sobretodo en los aspectos referidos a Actividades del niño o niña en tiempo libre y a Actividades que se realizan en familia. En otros dos las condiciones sociofamiliares presentadas no fueron ni altas ni bajas, se ubicaron en un termino medio, aunque sí se destacaron en el aspecto referido a Contexto familiar.

Grupo Control

Pretest. En el grupo control las condiciones sociofamiliares de los niños y niñas presentaron el siguiente comportamiento de acuerdo a sus desempeños. Es de recordar que los rendimientos obtenidos por este grupo en el pretest fueron de rango medio y bajo.

De los nueve niños y niñas cuyos desempeños constituyen los más altos (correspondientes todos al rango medio) en la Prueba de Inteligencia Lingüística aplicada a manera de pretest, dos presentaron altas condiciones sociofamiliares, destacándose en forma sobresaliente en el aspecto referido a Contexto familiar y en forma inferior en el aspecto referido a Actividades que se realizan en familia. Cuatro presentaron bajas condiciones sociofamiliares, sobretodo en los aspectos referidos a

Actividades del niño o niña en tiempo libre y a Actividades que se realizan en familia. En tres, de los nueve niños y niñas, las condiciones sociofamiliares no fueron ni altas ni bajas, pues se ubicaron en un término medio en el cual se destacaron sí en el aspecto referido al Contexto familiar.

Entre tanto, los nueve niños y niñas del grupo control cuyos rendimientos constituyen los más bajos en el pretest, mostraron la siguiente conducta en cuanto a las condiciones sociofamiliares:

Dos presentaron unas altas condiciones sociofamiliares, sobretodo en el aspecto referido a Contexto familiar, destacándose menos en los aspectos referidos a las Actividades que se realizan en familia y a las Actividades del niño o niña en tiempo libre. Tres presentaron bajas condiciones sociofamiliares, sobretodo en los aspectos referidos a Actividades del niño o niña en tiempo libre y a Actividades que se realizan en familia. En otros cuatro, de los nueve niños y niñas, las condiciones sociofamiliares no fueron ni altas ni bajas, se ubicaron más bien en un término medio, aunque sí se destacaron en el aspecto referido al Contexto familiar.

Postest. En el grupo control las condiciones sociofamiliares de los niños y niñas presentaron el siguiente comportamiento de acuerdo a sus desempeños. Es bueno recordar el que los rendimientos obtenidos por este grupo en el postest fueron de rango medio (en menor proporción) y de rango bajo (en mayor proporción).

De los once niños y niñas cuyos registros constituyen los más altos (correspondientes todos al rango medio) en la Prueba de Inteligencia Lingüística a manera de postest, cuatro presentaron altas condiciones sociofamiliares, destacándose en forma sobresaliente en el aspecto referido a Contexto familiar y destacándose menos en el referido a Actividades que se realizan en familia. Cuatro presentaron bajas condiciones sociofamiliares, sobretodo en los aspectos referidos a Actividades del niño o niña en tiempo libre y a Actividades que se Realizan en familia. En los otros tres las condiciones sociofamiliares presentadas no fueron ni altas ni bajas, se ubicaron en un término medio, aunque sí se destacaron en el aspecto referido a Contexto familiar.

Por otro lado, de los once niños y niñas cuyos rendimientos constituyen los más bajos en el postest, dos presentaron altas condiciones sociofamiliares, sobretodo en el aspecto referido a Contexto familiar, destacándose menos en los aspectos referidos a las Actividades que se realizan en familia y a las Actividades del niño o niña en tiempo libre. Seis presentaron bajas condiciones sociofamiliares, sobretodo en los aspectos referidos a Actividades del niño o niña en tiempo libre y a Actividades que se realizan en familia. En los otros tres niños o niña las condiciones sociofamiliares no fueron ni altas ni bajas, pues se ubicaron en un término medio en el cual se destacaron sí en el aspecto referido al Contexto Familiar.

Comentarios Generales

Como puede observarse, tanto niños como niñas en el grupo experimental y en el grupo control, durante el pretest y el postest presentaron desempeños sumamente similares, en donde si bien en ciertos momentos sobresalían las niñas con mejores registros, tomando la delantera, en otros momentos se presentaba lo contrario, eran los niños quienes se destacaban con mejores desempeños. Comúnmente ha habido la tendencia a pensar que las mujeres, por su notable pericia con las palabras, se desenvuelven mucho mejor en el campo del lenguaje y en el dominio de sus reglas (fonología, sintaxis, semántica y pragmática) que el hombre; no obstante, partiendo de los desempeños presentados por ambos géneros en la Prueba de Inteligencia Lingüística en un antes y en un después de la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel, este pensamiento queda en entredicho, pues tanto niñas como niños manifiestan fortalezas y debilidades en el campo del lenguaje, en su comprensión y en su aplicación, y es hacia su dominio (comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad) donde deben tender los esfuerzos educativos en esta área; muestra de ello es el grupo experimental y los avances alcanzados en la potenciación de su Inteligencia Lingüística.

Por otro lado, puede afirmarse que la edad no constituye un indicador de mayor o menor desarrollo de la inteligencia lingüística en la población objeto de estudio, pues tanto los niños y niñas de 8 años (en su gran mayoría) como de 9 y 10 años (en menor

proporción), en los grupos experimental y grupo control, presentaron durante el pretest y el postest desempeños muy acordes, en donde si bien los niños y niñas de 8 años presentaban un continuo protagonismo, éste bien podía ser hacia unos buenos rendimientos o hacia unos bajos registros. Lo mismo ocurría con los niños y niñas de 9 y 10 años; en determinados momentos de la prueba sus desempeños se tornaban sobresalientes y en otros, notablemente bajos. Ésto no se presentó con una marcada incidencia en alguno de los componentes de la prueba, pese a que el componente de la inteligencia lingüística referido a la Creatividad fue el de menores desempeños en ambos grupos y durante ambas pruebas, aunque bajo rendimientos sumamente distintos en el postest. Generalmente, se tiene la concepción que a mayor edad mayor madurez cognitiva, y en nuestro caso, en cuanto al lenguaje se esperarían mejores cometidos en los niños y niñas mayores con relación a los menores; sin embargo, de acuerdo a los desempeños presentados por los mismos entre una y otra prueba, dicho supuesto podría entrar a reevaluarse.

Entre tanto, en lo que respecta a las condiciones sociofamiliares es de precisar, de acuerdo a los rendimientos obtenidos por los niños y niñas, el que éstas no representaron una incidencia significativa en los mismos (rendimientos), tanto en el pretest como en el postest, pues niños y niñas cuya puntuación en uno de los momentos de la prueba (antes o después) se tornara alta, media o baja podía o no tener relación con unas óptimas condiciones sociofamiliares, es decir, que sus condiciones sociofamiliares fueran o no buenas, no constituyó un indicador de un buen o mal desempeño en la Prueba de Inteligencia Lingüística. No obstante, llama la atención el que los aspectos referidos a Actividades del niño o niña en tiempo libre y, sobretodo, a Actividades que se realizan en familia hayan tenido tan poca relevancia en ambos grupos, incluso en los niños y niñas de mejores desempeños; y es igualmente inquietante el hecho de que pese a las sobresalientes condiciones sociofamiliares de los niños y niñas de ambos grupos en cuanto al aspecto referido a Contexto familiar (alfabetización familiar, medios de comunicación en casa, diversidad de libros...), sus rendimientos no se hayan tornado mejores; quizás ello solamente indique el que no

basta con tener los recursos en derredor, es necesaria la mano amiga que ayude a percatarse de ello y que sirva de aliciente para trascender.

4.1.5 Comparación entre grupos después de la Propuesta Pedagógica Carrusel

Adicionalmente, para comprobar si existen diferencias significativas en cada uno de los componentes de la inteligencia lingüística tanto en el pretest como en el postest, se aplicó la prueba *t de Student* para muestras pareadas tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Los resultados indican un incremento muy significativo en la Inteligencia Lingüística del grupo intervenido y en cada uno de sus componentes; siendo la Autoexpresión y la Capacidad Escritural los componentes que mejor potencializaron los niños y las niñas que participaron de la Propuesta Pedagógica Carrusel. La Capacidad Escritural, por ejemplo, pasó de una calificación de 19 puntos a 82 puntos después de la intervención ($p < 0,05$); por otro lado, la Creatividad, a pesar de haber tenido un incremento estadísticamente significativo (pretest=13, postest=62), fue el componente de la inteligencia lingüística que menor desarrollo tuvo después de la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel (Ver Cuadro 17).

Cuadro 17. Comparación Prueba de Inteligencia Lingüística antes vs. después según actividad (componente) por grupo

	Experimental				Control			
	Pretest.	Postest	valor-p	Diferencias	Pretest.	Postest	valor-p	Diferencias
	Media ± Desv. Estándar	Media ± Desv. Estándar			Media ± Desv. Estándar	Media ± Desv. Estándar		
A1. COMUNICACIÓN VERBAL	39 ± 22.9	96 ± 7.8	0.000	Si	37 ± 24.3	51 ± 21	0.000	Si
A2. AUTOEXPRESIÓN	27 ± 30.5	86 ± 20.4	0.000	Si	31 ± 27.1	31 ± 25.2	0.864	No
A3. CAPACIDAD ESCRITURAL	19 ± 17.5	82 ± 17.4	0.000	Si	18 ± 16	18 ± 17	0.855	No
A4. CREATIVIDAD	13 ± 12.9	62 ± 24.8	0.000	Si	9 ± 9.9	12 ± 11.3	0.205	No
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	25 ± 14.8	82 ± 13.6	0.000	Si	24 ± 13.2	28 ± 12.5	0.090	No

En el grupo control, como era de esperarse, no hubo diferencias significativas entre la evaluación pretest y postest; sin embargo, la actividad (componente) comunicación verbal sí se incrementó significativamente, lo cual puede deberse a una coincidencia, pues el grupo control no fue sometido a la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel ni a ningún otro tipo de tratamiento a manera de proyectos o talleres.

4.2 ANÁLISIS COMPRENSIVO DE LOS DATOS

Para el análisis cualitativo se usaron las siguientes categorías, derivadas de las pautas de observación semiestructurada y de autorregistro, las cuales soportan la información contenida en el Diario de Campo, a través del cual se sistematizaron los desarrollos dados a la Propuesta Pedagógica Carrusel y a sus tipos de expresión, junto con las sesiones y las actividades que la conforman.

Cuadro 18. Categorías de Análisis

Diario de Campo		
PAUTA DE OBSERVACION SEMIESTRUCTURADA	Expresión Oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Claridad en el lenguaje ▪ Coherencia en el discurso verbal ▪ Originalidad en el lenguaje verbal ▪ Fluidez verbal ▪ Articulación correcta y entonación adecuada ▪ Escucha
	Expresión Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legibilidad ▪ Propiedad en el lenguaje ▪ Riqueza de las ideas ▪ Originalidad en la escritura ▪ Exhaustividad escritural
	Expresión Dramática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión clara de las ideas ▪ Posibilidades expresivas del cuerpo y la voz ▪ Adecuado uso de los gestos y la mímica ▪ Capacidad de persuasión ▪ Originalidad en el lenguaje corporal
PAUTA DE AUTORREGISTRO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación en el desarrollo de la sesión – Desempeño ▪ Agrado hacia las actividades ▪ Actividad de mayor y de menor atracción ▪ Lo aprendido de las actividades ▪ Lo no comprendido ▪ Relación de las actividades con otros temas ▪ Dificultades presentadas durante el desarrollo de las actividades ▪ Novedad de y en las actividades ▪ Sentimientos derivados del desarrollo de las actividades ▪ Pensamientos derivados del desarrollo de las actividades 	

4.2.1 En cuanto al Pretest y al Postest

Se presenta a continuación un análisis sobre los desempeños obtenidos por los niños y niñas pertenecientes a los grupos experimental y control en la Prueba de Inteligencia Lingüística antes (pretest) y después (postest) de la intervención realizada al grupo experimental con la Propuesta Pedagógica Carrusel. Los análisis se centran en cada componente de la inteligencia lingüística y en los indicadores que integran a cada componente.

Cuadro 19. Prueba de Inteligencia Lingüística: Componentes e indicadores

Componente	Indicadores
COMUNICACIÓN VERBAL	<ul style="list-style-type: none">a. Fluidez en el habla.b. Interpretación, argumentación y proposición en forma oral.c. Expresión coherente.
AUTOEXPRESIÓN	<ul style="list-style-type: none">a. Expresión a través del lenguaje corporal o mímico.b. Versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz.c. Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas.
CAPACIDAD ESCRITURAL	<ul style="list-style-type: none">a. Coherencia (sentido del texto) y cohesión (enlace de partes y enunciados entre sí) en el discurso.b. Variedad de las frases.c. Riqueza en el vocabulario.
CREATIVIDAD	<ul style="list-style-type: none">a. Fluidez: Cantidad de palabras.b. Flexibilidad: Diversidad en las ideas.c. Originalidad: Asociaciones remotas (algo raro y diferente).

Grupo Experimental

Pretest: En la Prueba de Inteligencia Lingüística aplicada antes de la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel a manera de pretest, el componente de la inteligencia

lingüística en el que más se destacaron los niños y niñas del grupo experimental fue en el referido a la comunicación verbal, y en el componente en el que su rendimiento se tornó mucho menor fue en el referido a la creatividad. Por otro lado, los indicadores de mayor relevancia en cada componente fueron los siguientes: a) Comunicación verbal (Fluidez en el habla); b) Autoexpresión (Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas); c) Capacidad escritural (Coherencia -sentido del texto- y cohesión -enlace de partes y enunciados entre sí- en el discurso); y d) Creatividad (Flexibilidad: Diversidad en las ideas).

Postest: En la Prueba de Inteligencia Lingüística aplicada después de la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel a manera de postest, el componente de la inteligencia lingüística en el que más se destacaron los niños y niñas fue, de nuevo, en el componente referido a la comunicación verbal; a su vez, el componente en el cual su rendimiento se tornó menor fue, otra vez, en el referido a la creatividad. Entre tanto, los indicadores de mayor relevancia en cada uno de los componentes fueron los siguientes: a) Comunicación verbal (Expresión coherente); b) Autoexpresión (Expresión a través del lenguaje corporal o mímico y Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas); c) Capacidad Escritural (Coherencia -sentido del texto- y cohesión -enlace de partes y enunciados entre sí- en el discurso); y d) Creatividad (Flexibilidad: Diversidad en las ideas).

Comentarios Generales: Como puede verse, en el grupo experimental, tanto en el pretest como en el postest, el componente de la inteligencia lingüística en el cual los pequeños obtuvieron un mejor rendimiento fue en el componente referido a la comunicación verbal, confirmándose así, en este grupo, una óptima cualificación de aspectos como la fluidez, claridad y originalidad en el lenguaje verbal, la coherencia en la expresión y la capacidad tanto de escuchar como de interpretar, argumentar y proponer con respecto a un tema específico al entablar comunicación con el otro. Por otro lado, el componente en el cual obtuvieron un menor desempeño, en ambas pruebas, fue en el referido a la creatividad, lo cual plantea la necesidad de un trabajo centrado en el afianzamiento del mismo en las producciones escritas de los niños y

niñas, y en este sentido en facetas puntuales como la fluidez, la flexibilidad y la originalidad en tales producciones, continuando con la labor (emprendida mediante la Propuesta Pedagógica Carrusel) de tener en cuenta aspectos que denoten probabilidad de ocurrencia mínima (algo bueno, nuevo y que tenga valor en el mismo grupo), que si bien no constituyan una novedad para los escritores expertos lo sea sí para estos pequeños.

Entre tanto, con respecto a los indicadores de mayor relevancia en cada componente, es de señalar que entre el pretest y el posttest algunos cambiaron y otros aumentaron o se conservaron iguales. En el componente referido a la comunicación verbal el indicador de mayor relevancia pasó de ser el de la fluidez en el habla (en el pretest) a la expresión coherente (en el posttest); en el componente referido a la autoexpresión el indicador de mayor relevancia pasó de ser sólo uno: representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas (en el pretest), a dos en el posttest: Expresión a través del lenguaje corporal o mímico y, de nuevo, representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas. En los componentes referidos a la capacidad escritural y a la creatividad, los indicadores de mayor relevancia, entre el pretest y el posttest, fueron los mismos: coherencia -sentido del texto- y cohesión -enlace de partes y enunciados entre sí- en el discurso (Capacidad Escritural); y flexibilidad: Diversidad en las ideas (Creatividad).

Grupo Control

Pretest: En la Prueba de Inteligencia Lingüística aplicada antes de la intervención al grupo experimental con la Propuesta Pedagógica Carrusel, el componente de la inteligencia lingüística en el que más se destacaron los niños y niñas del grupo control fue en el referido a la comunicación verbal, y en el componente en el que su rendimiento se tornó mucho menor fue en el referido a la creatividad. Por otro lado, los indicadores de mayor relevancia en cada componente fueron los siguientes: a) Comunicación verbal (Interpretación, argumentación y proposición en forma oral); b) Autoexpresión (Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas); c) Capacidad Escritural (Coherencia -sentido del texto- y cohesión -enlace

de partes y enunciados entre sí- en el discurso); y d) Creatividad (Flexibilidad: Diversidad en las ideas).

Postest: En la Prueba de Inteligencia Lingüística aplicada después de la intervención (al grupo experimental) con la Propuesta Pedagógica Carrusel, el componente de la inteligencia lingüística en el que más se destacaron los niños y niñas en el postest fue, repitiendo protagonismo, en el referido a la comunicación verbal; a su vez, el componente en el cual su rendimiento se tornó menor fue, de nuevo, en el referido a la creatividad. Entre tanto, los indicadores de mayor relevancia en cada uno de los componentes fueron los siguientes: a) Comunicación verbal (Expresión coherente); b) Autoexpresión (Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas); c) Capacidad escritural (Coherencia -sentido del texto- y cohesión -enlace de partes y enunciados entre sí- en el discurso); y d) Creatividad (Flexibilidad: Diversidad en las ideas).

Comentarios Generales: Como puede verse, en el grupo control, tanto en el pretest como en el postest, el componente de la inteligencia lingüística en el cual los pequeños obtuvieron un mejor rendimiento fue en el referido a la comunicación verbal, lo que denota una buena presencia de aspectos como la expresión coherente y la capacidad para interpretar y, en ocasiones, argumentar con respecto a un determinado tema al entablar comunicación con el otro; todo ello con ciertos matices de fluidez en el habla. Entre tanto, el componente en el cual obtuvieron un menor desempeño, en ambas pruebas, fue en el referido a la creatividad, lo cual acentúa la necesidad de un trabajo (como el dado en la Propuesta Pedagógica Carrusel) sumamente riguroso y puntual hacia dicha área, como capacidad del ser humano y cualidad propia al lenguaje y su uso, y centrado en la calidad creativa de los textos; y en este sentido en facetas puntuales como la fluidez, la flexibilidad y la originalidad en los mismos. Teniendo en cuenta aspectos que expresen probabilidad de ocurrencia mínima (algo bueno, nuevo y que tenga valor en el mismo grupo), que si bien no constituyan una novedad para los escritores expertos lo sea sí para estos pequeños.

Por otro lado, con respecto a los indicadores de mayor relevancia en cada componente, es de señalar el que entre el pretest y el postest algunos cambiaron y otros se conservaron iguales. En el componente referido a la comunicación verbal el indicador de mayor relevancia pasó de ser el de la interpretación, argumentación y proposición en forma oral (en el pretest) a la expresión coherente (en el postest). En los componentes referidos a la autoexpresión, a la capacidad escritural y a la creatividad, los indicadores de mayor relevancia, entre el pretest y el postest, fueron los mismos: Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas (Autoexpresión); Coherencia -sentido del texto- y cohesión -enlace de partes y enunciados entre sí- en el discurso (Capacidad Escritural); y Flexibilidad: Diversidad en las ideas (Creatividad).

Grupo Experimental y Grupo Control en el Pretest y en el Postest

Pretest: En el pretest, los rendimientos presentados por el grupo control y por el grupo experimental fueron, por componente, bastante similares. En este sentido, el componente de la Inteligencia Lingüística en el que más se destacaron ambos grupos (con registros muy parejos) fue en el referido a la comunicación verbal; y en el que su rendimiento se tornó mucho menor (también con rendimientos muy similares) fue en el componente referido a la creatividad. Entre tanto, los indicadores de mayor relevancia en cada componente, en los grupos control y experimental, a excepción del componente de comunicación verbal, fueron exactamente los mismos: a) Autoexpresión (Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas); b) Capacidad Escritural (Coherencia -sentido del texto- y cohesión -enlace de partes y enunciados entre sí- en el discurso); c) Creatividad (Flexibilidad: Diversidad en las ideas); y en cuanto a la comunicación verbal: Interpretación, argumentación y proposición en forma oral (grupo control), y fluidez en el habla (grupo experimental).

Es de señalar, además, el que los indicadores de menor relevancia en cada componente de la inteligencia lingüística, en los grupos control y experimental, fueron muy distintos entre un grupo y otro de acuerdo a cada componente, a excepción del componente referido a la creatividad, en donde los menores desempeños estuvieron cifrados en relación al mismo indicador: "Fluidez: Cantidad de palabras". Ahora bien, los

indicadores de menor relevancia en cada componente y en ambos grupos, fueron los siguientes: a) Comunicación verbal (Expresión coherente –grupo control-; e Interpretación, argumentación y proposición en forma oral – grupo experimental-); b) Autoexpresión (Expresión a través del lenguaje corporal o mímico –grupo control-; y versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz –grupo experimental-); y, c) Capacidad escritural (Variedad de las frases –grupo control-; y riqueza en el vocabulario –grupo experimental-).

Postest. En el postest, los rendimientos presentados por el grupo control y por el grupo experimental fueron en general y por componente, sumamente distintos en cuanto a registros, pues si bien se asemejan en cuanto a componentes en los que se destacaron más y en los que se destacaron menos, el grupo experimental, en cada componente y en la prueba en general, puntuó significativamente mucho más alto que el grupo control. En la Prueba de Inteligencia Lingüística aplicada después de la intervención (al grupo experimental) con la Propuesta Pedagógica Carrusel, el componente de la Inteligencia Lingüística en el que más se destacaron los grupos control y experimental fue, de nuevo, en el componente referido a la comunicación verbal; simultáneamente, el componente en el cual su rendimiento se tornó menor fue, otra vez, en el referido a la creatividad.

Por otro lado, los indicadores de mayor relevancia en cada uno de los componentes, en los grupos control y experimental, fueron exactamente los mismos, añadiéndose uno más en el componente de autoexpresión en el grupo experimental: a) Comunicación verbal (Expresión coherente); b) Capacidad escritural (Coherencia -sentido del texto- y cohesión -enlace de partes y enunciados entre sí- en el discurso); c) Creatividad (Flexibilidad: Diversidad en las ideas); y d) Autoexpresión: Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas (ambos grupos) y expresión a través del lenguaje corporal o mímico (sólo en el grupo experimental).

Ahora bien, los indicadores de menor relevancia en cada componente de la Inteligencia Lingüística, en ciertos componentes fueron los mismos y en otros se tornaron distintos, entre un grupo y otro. En este sentido, los indicadores de menor relevancia y que fueron

los mismos en ambos grupos, son los siguientes: a) Comunicación verbal (Fluidez en el habla); y, b) Autoexpresión (Versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz –en grupo control y en grupo experimental-; y expresión a través del lenguaje corporal o mímico –sólo en el grupo control-). Entre tanto, los indicadores de menor relevancia y que fueron distintos en ambos grupos, son los siguientes: a) Capacidad escritural: Variedad de las frases (grupo control), y riqueza en el vocabulario (grupo experimental); y, b) Creatividad: Fluidez - Cantidad de palabras (grupo control), y Originalidad - Asociaciones remotas, algo raro y diferente (grupo experimental).

Comentarios Generales: Como puede verse, en los grupos control y experimental, tanto en el pretest como en el postest, el componente de la inteligencia lingüística en el cual los pequeños obtuvieron un mejor rendimiento fue en el componente referido a la comunicación verbal. Ahora bien, el componente en el cual el grupo control y el grupo experimental obtuvieron un menor desempeño, igualmente en el pretest y en el postest, fue en el componente referido a la creatividad. No obstante, es bueno aclarar el que en la Prueba de Inteligencia Lingüística y en cada componente que la integra, los rendimientos del grupo experimental, en el postest, aumentaron significativamente en comparación con el pretest y con el grupo control (con relación a su pretest y a su postest).

Cuadro 20. Componentes de mayor y menor relevancia en la Prueba

Grupo experimental y grupo control			
PRETEST		POSTEST	
COMPONENTE MÁS DESTACADO	COMPONENTE MENOS DESTACADO	COMPONENTE MÁS DESTACADO	COMPONENTE MENOS DESTACADO
Comunicación Verbal	Creatividad	Comunicación Verbal	Creatividad

Entre tanto, con respecto a los indicadores de mayor relevancia en cada componente, es de señalar el que entre el pretest y el posttest, en ambos grupos, algunos cambiaron y otros aumentaron o se conservaron iguales. En el componente referido a la comunicación verbal los indicadores de mayor relevancia en el grupo control y en el grupo experimental pasaron de ser los de la interpretación, argumentación y proposición en forma oral (grupo control), y la fluidez en el habla (grupo experimental) en el pretest, al mismo indicador en el posttest: La expresión coherente. En los componentes referidos a la capacidad escritural, a la creatividad y a la autoexpresión (con un indicador más en el grupo experimental, en el posttest), los indicadores de mayor relevancia, en el pretest y en el posttest, fueron los mismos en ambos grupos: Coherencia -sentido del texto- y cohesión -enlace de partes y enunciados entre sí- en el discurso (Capacidad escritural); flexibilidad: Diversidad en las ideas (Creatividad); y, representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas (Autoexpresión, en el grupo control y en el grupo experimental), junto con: Expresión a través del lenguaje corporal o mímico (Autoexpresión, sólo en el grupo experimental).

Cuadro 21. Indicadores de mayor relevancia en la Prueba

Grupo experimental y grupo control		
COMPONENTE	PRETEST	POSTEST
	INDICADORES DE MAYOR RELEVANCIA	INDICADORES DE MAYOR RELEVANCIA
Comunicación Verbal	1. Fluidez en el habla 2. Interpretación, argumentación y proposición en forma oral	Expresión coherente
Autoexpresión	Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas	1. Expresión a través del lenguaje corporal o mímico. 2. Representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas.
Capacidad Escritural	Coherencia (sentido del texto) y cohesión (enlace de partes y enunciados entre sí) en el discurso	Coherencia (sentido del texto) y cohesión (enlace de partes y enunciados entre sí) en el discurso
Creatividad	Flexibilidad: Diversidad en las ideas	Flexibilidad: Diversidad en las ideas

Por otro lado, en cuanto a los indicadores de menor relevancia en cada componente, es de precisar el que entre el pretest y el posttest, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, tal como con los indicadores de mayor relevancia, algunos cambiaron y otros aumentaron o se conservaron iguales. En el componente referido a la comunicación verbal los indicadores de menor relevancia en ambos grupos pasaron de ser los de la Expresión coherente (grupo control), y la interpretación, argumentación y proposición en forma oral (grupo experimental) en el pretest, al mismo indicador en el posttest: La fluidez en el habla.

Ahora bien, los indicadores de menor relevancia en los componentes referidos a la autoexpresión (con un indicador más en el grupo control, en el postest) y a la capacidad escritural, en los grupos control y experimental, entre el pretest y el postest, fueron los mismos, pero por separado: Expresión a través del lenguaje corporal o mímico (Autoexpresión, pretest-postest, grupo control), y versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz (Autoexpresión, postest, grupo control; y pretest-postest, grupo experimental); variedad de las frases (Capacidad escritural, pretest-postest, grupo control), y riqueza en el vocabulario (Capacidad escritural, pretest-postest, grupo experimental). Por último, los indicadores de menor relevancia en el componente referido a la creatividad, si bien en el pretest, en ambos grupos, fueron el mismo: “Fluidez: Cantidad de palabras”, en el postest este indicador cambió en el grupo experimental por el de “Originalidad: Asociaciones remotas (algo raro y diferente)”, tornándose invariante en el grupo control, pues el indicador de menor relevancia continuó siendo el mismo en el postest: Fluidez - Cantidad de palabras.

Cuadro 22. Indicadores de menor relevancia en la Prueba

Grupo experimental y grupo control		
COMPONENTE	PRETEST	POSTEST
	INDICADORES DE MENOR RELEVANCIA	INDICADORES DE MENOR RELEVANCIA
Comunicación Verbal	1. Interpretación, argumentación y proposición en forma oral 2. Expresión coherente	Fluidez en el habla
Autoexpresión	1. Versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz 2. Expresión a través del lenguaje corporal o mímico	1. Versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz 2. Expresión a través del lenguaje corporal o mímico
Capacidad Escritural	1. Riqueza en el vocabulario 2. Variedad de las frases	1. Riqueza en el vocabulario 2. Variedad de las frases
Creatividad	Fluidez: Cantidad de palabras	1. Originalidad: Asociaciones remotas (algo raro y diferente) 2. Fluidez: Cantidad de palabras

De acuerdo con lo anterior, es conveniente hacer las siguientes precisiones: Si bien en el grupo experimental, entre el pretest y el postest, el indicador del componente referido a la comunicación verbal “fluidez en el habla” pasó de ser el de mayor rendimiento en este grupo, en este componente, en el pretest, a convertirse en el indicador de menor relevancia en dicho componente en el postest, sus registros correspondientes en el postest no son para nada bajos, todo lo contrario, denotan una muy buena cualificación en los pequeños con respecto al mismo, sólo que en comparación con los otros dos indicadores propios del componente de comunicación verbal, cuyos registros son un poco más óptimos, este indicador, en consecuencia, se ubica como el de menor relevancia.

Por otro lado, los indicadores de menor relevancia en los componentes referidos a la autoexpresión y a la capacidad escritural, si bien entre el pretest y el postest, en el grupo experimental, continuaron siendo los mismos: “versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz” (Autoexpresión) y “riqueza en el vocabulario” (Capacidad escritural), ello para nada denota poca efectividad de la Propuesta Pedagógica Carrusel en ambos aspectos, pues en el postest dichos indicadores mejoraron considerablemente su registro en comparación con el pretest, pasando de un nivel sumamente bajo (en el pretest) a un nivel significativamente alto (en el postest).

Ahora bien, el hecho que en el componente referido a la creatividad el indicador de menor relevancia en el pretest: “fluidez: Cantidad de palabras”, haya cambiado al de “originalidad: Asociaciones remotas (algo raro y diferente)” en el postest, no representa, en ningún sentido, poca cualificación en el grupo experimental con relación a estos indicadores, en especial al referido a la originalidad; todo lo contrario, esta situación denota un importante avance en dicho grupo con respecto al indicador sobre la fluidez, pues pasó de un registro profundamente insignificante en el pretest a uno notablemente bueno en el postest, y aunque en el postest el indicador de menor relevancia lo pasó a ocupar la originalidad, en comparación con el pretest, su rendimiento aumentó en una significativa proporción.

Entre tanto, en el grupo control si bien el indicador: “expresión coherente”, propio del componente referido a la comunicación verbal, pasó de ser el de menor relevancia en el pretest al de mayor relevancia en el postest, la diferencia en los registros, entre el pretest y el postest, es bastante estrecha, ubicándose, en ambas pruebas, en un rango medio. Es de señalar, además, que en el grupo control los desempeños presentados en los componentes referidos a la autoexpresión y a la capacidad escritural disminuyeron en el postest, lo cual deja entrever los bajos rendimientos presentados en sus correspondientes indicadores. Por otro lado, aunque por componente, con relación a un pretest y a un postest de la Prueba de Inteligencia Lingüística, sólo se precisa un indicador como aquel de menor relevancia, esto no quiere decir que los otros indicadores sean de registros significativamente más altos o mejores, pues aunque no

presentan los desempeños más bajos, en el grupo control, tanto en el pretest como en el postest, los indicadores se caracterizan, en su gran mayoría y en los distintos componentes, por presentar registros sumamente bajos; tal es el caso de indicadores como los presentados a continuación:

“Versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz” del componente referido a la Autoexpresión (cuyo registro en el postest se conservó casi igual al presentado en el pretest), y “representación de situaciones e historias escuchadas, leídas e inventadas” (el cual si bien, tanto en el pretest como en el postest, fue el indicador de mayor relevancia del componente de la autoexpresión, en el postest su registro disminuyó significativamente); de indicadores como “coherencia -sentido del texto- y cohesión -enlace de partes y enunciados entre sí- en el discurso” (cuyo registro entre el pretest y el postest fue casi el mismo), y “riqueza en el vocabulario” (el cual, en el postest, también disminuyó su registro), pertenecientes al componente de la inteligencia lingüística referido a la capacidad escritural; y de indicadores supremamente bajos en sus registros como “fluidez: Cantidad de palabras”, “flexibilidad: Diversidad en las ideas”, y “Originalidad: Asociaciones remotas - algo raro y diferente)”, pertenecientes todos ellos al componente referido a la Creatividad.

Llama la atención que en el grupo experimental y en el grupo control el componente de la inteligencia lingüística en el que mejores desempeños presentaron los niños y niñas, tanto en el pretest como en el postest, fuera el mismo: Comunicación verbal; y que también, en ambos grupos y etapas de la evaluación con la Prueba de Inteligencia Lingüística, el componente en el cual los pequeños obtuvieran un menor rendimiento fuera, de igual manera, en el mismo: Creatividad. Así mismo, es curioso el hecho que en los componentes de la inteligencia lingüística referidos a la Autoexpresión (con relevancia de un indicador más en el postest, en cuanto al grupo experimental), a la Capacidad escritural y a la Creatividad, entre el pretest y el postest, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, los indicadores de mayor relevancia en los mismos se conservaran invariantes.

Por otro lado, en cuanto a los indicadores de menor relevancia, es bastante particular el hecho que algunos de ellos, en ambos grupos, se hayan tornado en el mismo, como es el caso de “fluidez: Cantidad de palabras”, indicador de menor relevancia en el pretest en los grupos experimental y control en cuanto al componente referido a la Creatividad, de “fluidez en el habla” (Comunicación verbal) y de “versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz” (Autoexpresión), ambos destacados como los de menor relevancia en los grupos control y experimental en el posttest.

De igual manera, llama la atención el hecho que otros de los indicadores de menor relevancia se hayan conservado invariantes entre el pretest y el posttest en cada grupo por separado, como es el caso de “expresión a través del lenguaje corporal o mímico” (Autoexpresión), de “variedad de las frases” (Capacidad escritural), y de “fluidez: Cantidad de palabras” (Creatividad), en el grupo control; y también, de “versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz” (Autoexpresión), junto con “riqueza en el vocabulario” (Capacidad escritural), ambos en el grupo experimental; o que después de ser indicadores de menor relevancia distintos con respecto a un mismo componente en el pretest y en ambos grupos, en el posttest los indicadores de menor relevancia se constituyan en uno solo con respecto al mismo componente, como es el caso de los referidos a “fluidez en el habla” y “versatilidad en la intensidad, tono y timbre de la voz”, pertenecientes a los componentes de comunicación verbal y de autoexpresión, respectivamente.

Lo anterior bien puede interpretarse, con respecto a los componentes y a los indicadores de mayor relevancia en la Prueba de Inteligencia Lingüística en sus momentos de pretest y de posttest, tanto en el grupo experimental como control (pese a las grandes diferencias en cuanto a los desempeños presentados por ambos grupos en el posttest), como el hecho de que quizás en la infancia, en el rango de edades contempladas para el presente estudio, en los niños y niñas existan afinidades hacia ciertos tópicos sumamente atractivos para ellos, sobre los cuales poseen “a flor de piel” ciertas destrezas que hacen que sus desempeños hacia los mismos se tornen destacables y que un plan de acción encaminado a brindarles apoyo en el

afianzamiento de su potencial, les puede conducir a su óptima cualificación y desarrollo; y con respecto a los componentes e indicadores de menor relevancia, lo hallado se constituye en el termómetro y aliciente que permite precisar las falencias aún existentes y los puntos específicos sobre los cuales es necesario seguir trabajando y profundizando con ahínco, en aras a rescatar los potenciales existentes en los niños y niñas con relación a tales componentes e indicadores, entrando a reforzarlos significativamente.

4.2.2 En cuanto al Pretest, a la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel y al Postest en el Grupo Experimental

A continuación, se precisan los desempeños presentados por los niños y niñas del grupo experimental durante su participación en el desarrollo de la Propuesta Pedagógica Carrusel, con respecto a los rendimientos alcanzados en la Prueba de Inteligencia Lingüística antes y después de la intervención con la Propuesta Pedagógica. En este sentido, se detallan, para comenzar, los desempeños presentados por cada niño o niña en el pretest, en la Propuesta Pedagógica Carrusel y en el postest; para luego entrar a establecer puntos de convergencia a manera de observaciones generales y terminar con algunas especificaciones necesarias sobre la Propuesta Pedagógica Carrusel y los tipos de expresión oral, escrita y dramática que la comprenden.

Observaciones niño por niño

Se puede afirmar que mediante la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel, el grupo experimental potenció significativamente su Inteligencia Lingüística. En el pretest los resultados de la Prueba de Inteligencia Lingüística indican un pobre desempeño en la mayoría de los niños y niñas, pues de 42 estudiantes, 34 denotaron un bajo nivel en el desarrollo de su Inteligencia Lingüística, ocho se ubicaron en un nivel medio y ninguno obtuvo un nivel alto, de acuerdo a la puntuación establecida para la Prueba y según se muestra en la siguiente tabla:

Cuadro 23. Valores de la Prueba y niveles de desempeño

Prueba de Inteligencia Lingüística Valores	Niveles de desempeño
0 a 8 Puntos	Bajo Nivel de Inteligencia Lingüística
9 a 16 Puntos	Mediano Nivel de Inteligencia Lingüística
17 a 24 Puntos	Alto Nivel de Inteligencia Lingüística

Ya una vez aplicada la Propuesta Pedagógica Carrusel, los resultados en la Prueba de Inteligencia Lingüística indican una mejora bastante considerable en los desempeños, pues de un nivel medio y preponderantemente bajo, los niños y niñas pasaron a un nivel medio y predominantemente alto. 35 obtuvieron un desempeño alto y siete obtuvieron un desempeño medio; esta vez ninguno tuvo un desempeño bajo.

Cuadro 24. Nivel de desempeño del grupo experimental durante el pretest

Niños y niñas del grupo experimental		Nivel de desempeño durante el pretest
42	34	Bajo
	8	Medio
	0	Alto

Cuadro 25. Nivel de desempeño del grupo experimental durante el postest

Niños y niñas del grupo experimental		Nivel de desempeño durante el postest
42	0	Bajo
	7	Medio
	35	Alto

Claramente puede observarse cómo los puntajes en el desempeño de los niños y niñas del grupo experimental se invirtieron en el posttest, con relación al pretest, y en un cambio tan radical tuvo un protagonismo sustancial el tratamiento aplicado a este grupo mediante la Propuesta Pedagógica Carrusel. A continuación se presentan los desempeños de cada niño y niña del grupo experimental en la Propuesta Pedagógica Carrusel y en la Prueba de Inteligencia Lingüística durante el pretest y el posttest.

Cuadro 26. Desempeños del grupo experimental

Niño / niña	Pretest	Propuesta pedagógica	Posttest
1	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en el componente referido a la Autoexpresión. Su registro más bajo fue en la Capacidad Escritural y en la Creatividad.	Su desempeño fue medianamente bueno, es decir, ni muy alto ni muy bajo. Se destacó en el tipo de Expresión Dramática y un poco menos en el tipo de Expresión Oral.	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo). Su mejor registro fue en el componente de Comunicación Verbal y su registro más bajo fue en el componente referido a la Creatividad.
2	Su rendimiento fue bajo. Obtuvo un mejor registro en el componente referido a la Autoexpresión; los tres restantes fueron equitativamente de menor puntuación.	Su desempeño fue bueno (alto), destacándose en el tipo de Expresión Dramática, seguida por el tipo de Expresión Escrita y por último en el tipo de Expresión Oral.	Su rendimiento fue alto, obteniendo mejores registros en la Comunicación Verbal y en la Autoexpresión. Su registro más bajo fue en Creatividad.
3	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en la Autoexpresión y en la Capacidad Escritural, y un registro más bajo en la	Su desempeño fue muy bueno. Se destacó, principalmente, en el tipo de Expresión Oral, seguido por el tipo de Expresión Escrita y por último en el tipo de	Su rendimiento fue excelente; obtuvo la máxima puntuación de la Prueba de Inteligencia Lingüística.

	Comunicación Verbal y en la Creatividad.	Expresión Dramática.	
4	Su rendimiento fue bajo. Obtuvo un mejor registro en el componente referido a la Creatividad. Su registro más bajo fue en la Autoexpresión.	Su desempeño fue muy bueno, destacándose en los tipos de Expresión Oral y Escrita, seguidos por el tipo de Expresión Dramática.	Su rendimiento fue muy alto, obteniendo mejores registros en la Comunicación Verbal y en la Autoexpresión, y un registro un poco más bajo en Creatividad.
5	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en el componente referido a la Capacidad Escritural, y un registro más bajo en el referido a la Autoexpresión.	Su desempeño fue medianamente bueno, es decir, ni muy alto ni muy bajo. Se destacó en el tipo de Expresión Escrita y un poco menos en el tipo de Expresión Dramática.	Su rendimiento fue de nivel alto. Su mejor registro fue en los componentes de Comunicación Verbal y Capacidad Escritural. En Creatividad el registro fue menor.
6	Su rendimiento fue bajo. Obtuvo el mismo registro en cada uno de los componentes de la inteligencia lingüística evaluados (comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad).	Su desempeño fue bueno (alto). Se destacó en los tipos de Expresión Escrita y Dramática, y un poco menos en el tipo de Expresión Oral.	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo). Su mejor registro fue en el componente referido a la Comunicación Verbal y su registro más bajo fue en el componente referido a la Creatividad.
7	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo), obteniendo un mejor registro en el componente referido a la Comunicación Verbal y un registro más	Su desempeño fue muy bueno, destacándose, con primacía, en el tipo de Expresión Dramática, seguido por el tipo de Expresión Oral y, por último,	Su rendimiento fue muy alto, obteniendo mejores registros en los componentes referidos a la Comunicación Verbal y a la Autoexpresión; y un

	bajo en los componentes de Capacidad Escritural y Creatividad.	en el tipo de Expresión Escrita.	menor registro en el componente referido a la Creatividad.
8	Su rendimiento fue bajo. Obtuvo un mejor registro en el componente referido a la Capacidad Escritural y un registro más bajo en el componente referido a la Autoexpresión.	Su desempeño fue muy bueno. Se destacó ampliamente en el tipo de Expresión Dramática, seguido por los tipos de Expresión Oral y Escrita.	Su rendimiento fue muy alto. Sus mejores registros los obtuvo en los componentes referidos a la Comunicación Verbal y a la Autoexpresión, seguidos por la Capacidad Escritural y la Creatividad.
9	Su rendimiento fue sumamente bajo. El único componente en el que obtuvo un registro diferente de cero (0) fue en el referido a la Comunicación Verbal.	Su desempeño fue medianamente bueno, es decir, ni muy alto ni muy bajo. Se destacó en el tipo de Expresión Escrita y un poco menos en los tipos de Expresión Oral y Dramática.	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo). Su mejor registro lo obtuvo en el componente de Capacidad Escritural, y sus registros más bajos fueron en Autoexpresión y Creatividad.
10	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en el componente de Comunicación Verbal, y un registro más bajo en los componentes referidos a la Autoexpresión y a la Creatividad.	Su desempeño fue muy bueno, destacándose mayormente en el tipo de Expresión Dramática, luego en el tipo de Expresión Oral y, por último, en el tipo de Expresión Escrita.	Su rendimiento fue sumamente alto, obteniendo muy buenos registros en cada componente; y un registro levemente inferior en el referido a la Autoexpresión.
11	Su rendimiento fue bajo. Obtuvo su mejor registro, en forma equitativa, en los componentes de Comunicación Verbal,	Su desempeño fue bueno (alto). Se destacó, principalmente, en el tipo de Expresión Escrita, seguido por los tipos de Expresión	Su rendimiento fue alto, obteniendo un mejor registro en el componente referido a la Comunicación Verbal y un

	Capacidad Escritural y Creatividad; y su registro más bajo en el referido a la Autoexpresión.	Oral y Dramática.	registro un poco menor en los referidos a la Autoexpresión y a la Creatividad.
12	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en el componente referido a la Comunicación Verbal y un registro más bajo en el referido a la Creatividad.	Su desempeño fue muy bueno, destacándose mayormente en el tipo de Expresión Oral, seguido del tipo de Expresión Dramática y, luego, en el tipo de Expresión Escrita.	Su rendimiento fue muy alto. Sus mayores registros los obtuvo en los componentes de Comunicación Verbal y Autoexpresión; y su menor registro fue en el referido a la Creatividad.
13	Su rendimiento fue sumamente bajo. Su mejor registro lo obtuvo, en forma equitativa, en los componentes de Comunicación Verbal y Capacidad Escritural; y su registro más bajo fue en Autoexpresión y en Creatividad.	Su desempeño fue muy bueno. Se destacó, principalmente, en el tipo de Expresión Oral y un poco menos en el tipo de Expresión Dramática.	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo). Su mejor registro fue en el componente de Comunicación Verbal y su registro más bajo fue en el componente referido a la Creatividad.
14	Su rendimiento fue sumamente bajo. El único componente en el que obtuvo un registro diferente de cero (0) fue en el referido a la Comunicación Verbal.	Su desempeño fue bueno, destacándose en el tipo de Expresión Dramática, y un poco menos en los tipos de Expresión Oral y Escrita.	Su rendimiento fue de nivel alto, obteniendo sus mejores registros en los componentes de Comunicación Verbal y Autoexpresión, y un registro bajo en cuanto a Creatividad.
15	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni	Su desempeño fue sumamente bueno. Se	Su rendimiento fue bastante alto. Obtuvo un

	bajo), obteniendo un mejor registro en los componentes referidos a Comunicación Verbal y a Autoexpresión, y un registro menor en los referidos a Capacidad Escritural y a Creatividad.	destacó, principalmente, en el tipo de Expresión Escrita, seguida por los tipos de Expresión Oral y Dramática.	registro óptimo en cada componente; levemente inferior en el componente referido a la Creatividad.
16	Su rendimiento fue sumamente bajo. El único componente en el que obtuvo un registro diferente de cero (0) fue en el referido a la Comunicación Verbal.	Su desempeño fue medianamente bueno, es decir, ni muy alto ni muy bajo. Se destacó en el tipo de Expresión Oral y un poco menos en los tipos de Expresión Escrita y Dramática.	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo). Su mejor registro fue en el componente de Comunicación Verbal y su registro más bajo fue en el componente referido a la Creatividad.
17	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo), obteniendo un mejor registro en el componente referido a la Capacidad Escritural y un registro más bajo en el componente de Comunicación Verbal.	Su desempeño fue sumamente bueno. Se destacó, principalmente, en el tipo de Expresión Oral, seguida por el tipo de Expresión Escrita y luego por el tipo de Expresión Dramática.	Su rendimiento fue alto. Su mejor registro fue en los componentes de Comunicación Verbal y Autoexpresión, y en menor proporción en el componente referido a la Creatividad.
18	Su rendimiento fue sumamente bajo. Los únicos dos componentes en los que obtuvo un registro diferente de cero (0) fue en los referidos a la Comunicación Verbal y a la Creatividad.	Su desempeño fue muy bueno, destacándose en los tipos de Expresión Oral y Escrita, seguidas por el tipo de Expresión Dramática.	Su rendimiento fue bastante alto, obteniendo muy buenos registros en Comunicación Verbal, en Autoexpresión y en Creatividad, y un registro mayor en el componente de Capacidad Escritural.

19	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en los componentes de Comunicación Verbal y Capacidad Escritural, y un registro más bajo en el componente referido a la Autoexpresión.	Su desempeño fue muy bueno. Se destacó en los tipos de Expresión Oral y Escrita, y un poco menos en el tipo de Expresión Dramática.	Su rendimiento fue muy alto. Sus mayores registros los obtuvo en los componentes referidos a la Comunicación Verbal, a la Capacidad Escritural y a la Creatividad; y su menor registro fue en el componente referido a la Autoexpresión.
20	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo). Obtuvo un mejor registro en el componente de Autoexpresión y un registro más bajo en el referido a la Creatividad.	Su desempeño fue sumamente bueno, destacándose en forma significativa, equitativa y óptima en el abordaje de cada tipo de expresión.	Su rendimiento fue excelente; obtuvo la máxima puntuación de la Prueba de Inteligencia Lingüística.
21	Su rendimiento fue bajo. El único componente en el que obtuvo un registro diferente de cero (0) fue en el referido a la Comunicación Verbal.	Su desempeño fue bueno (alto). Se destacó, principalmente, en el tipo de Expresión Escrita, seguida por el tipo de Expresión Dramática y luego por el tipo de Expresión Oral.	Su rendimiento fue muy alto. Sus mayores registros los obtuvo en los componentes de Comunicación Verbal y Autoexpresión; y en menor proporción en los referidos a Capacidad Escritural y a Creatividad.
22	Su rendimiento fue sumamente bajo. Los únicos dos componentes en los que obtuvo un registro diferente de cero (0) fue en los referidos a la Comunicación Verbal y a	Su desempeño fue bueno, destacándose en el tipo de Expresión Dramática, y un poco menos en el tipo de Expresión Oral.	Su rendimiento fue bastante alto, obteniendo muy buenos registros en los componentes referidos a la Comunicación Verbal, a la Autoexpresión y a la Capacidad Escritural, y un

	la Capacidad Escritural.		menor registro en el componente referido a la Creatividad.
23	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en el componente referido a la Comunicación Verbal. Su registro más bajo fue en los componentes de Autoexpresión y Creatividad.	Su desempeño fue medianamente bueno, es decir, ni muy alto ni muy bajo. Se destacó en el tipo de Expresión Escrita y un tanto menos en los tipos de Expresión Oral y Dramática.	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo). Su mejor registro lo obtuvo en el componente de Comunicación Verbal, y su registro más bajo en el referido a la Creatividad.
24	Su rendimiento fue bajo. Obtuvo un mejor registro en el componente referido a la Autoexpresión, y un registro más bajo en el componente referido a la Creatividad.	Su desempeño fue bueno, destacándose en el tipo de Expresión Dramática, y un poco menos en el tipo de Expresión Escrita.	Su rendimiento fue muy alto, obteniendo sus mejores registros en los componentes referidos a la Comunicación Verbal, a la Autoexpresión y a la Capacidad Escritural; y un menor registro en el componente referido a la Creatividad.
25	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo), obteniendo un mejor registro en el componente referido a la Autoexpresión y un registro más bajo en los componentes referidos a la Capacidad Escritural y a la Creatividad.	Su desempeño fue muy bueno. Se destacó en el tipo de Expresión Oral, seguida por los tipos de Expresión Escrita y Dramática.	Su rendimiento fue muy alto. Sus mayores registros los obtuvo en los componentes referidos a la Comunicación Verbal y a la Autoexpresión; y su menor registro fue en el componente referido a la Creatividad.
26	Su rendimiento fue de	Su desempeño fue muy	Su rendimiento fue

	nivel medio (ni alto ni bajo). Obtuvo un mejor registro en el componente referido a la Autoexpresión, y un registro menor en el referido a la Capacidad Escritural.	bueno. Se destacó ampliamente en los tipos de Expresión Oral y Escrita, seguidos por el tipo de Expresión Dramática.	bastante alto, obteniendo muy buenos registros en los componentes referidos a la Autoexpresión y a la Capacidad Escritural, seguidos por los componentes referidos a la Comunicación Verbal y a la Creatividad.
27	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en el componente referido a la Comunicación Verbal, y un registro menor en los componentes referidos a la Capacidad Escritural y a la Creatividad.	Su desempeño fue sumamente bueno. Se destacó principalmente en los tipos de Expresión Oral y Escrita, seguidos por el tipo de Expresión Dramática.	Su rendimiento fue muy alto. Su mayor registro lo obtuvo en el componente de Comunicación Verbal, y en menor proporción en el componente referido a la Creatividad.
28	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo). Obtuvo un mejor registro en los componentes referidos a Capacidad Escritural y a Creatividad, y un registro menor en los referidos a Comunicación Verbal y a Autoexpresión.	Su desempeño fue muy bueno, destacándose en los tipos de Expresión Oral y Escrita, seguidas por el tipo de Expresión Dramática.	Su rendimiento fue alto, obteniendo un mejor registro en la Comunicación Verbal, y un registro menor en el componente referido a la Creatividad.
29	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en el componente de Comunicación Verbal, y un registro más bajo en el	Su desempeño fue muy bueno. Se destacó en los tipos de Expresión Escrita y Dramática, seguida por el tipo de Expresión Oral.	Su rendimiento fue sumamente alto. Obtuvo un registro óptimo en cada componente; levemente inferior en el componente

	componente referido a la Capacidad Escritural.		referido a la Creatividad.
30	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en el componente de Autoexpresión, y un registro más bajo en el componente referido a la Capacidad Escritural.	Su desempeño fue muy bueno. Se destacó, principalmente, en el tipo de Expresión Dramática, seguido por los tipos de Expresión Oral y Escrita.	Su rendimiento fue alto, obteniendo un mejor registro en los componentes de Comunicación Verbal y Autoexpresión, y un registro menor en el componente referido a la Creatividad.
31	Su rendimiento fue bajo. Obtuvo un mejor registro en el componente referido a la Comunicación Verbal, y un registro más bajo en los componentes referidos a la Capacidad Escritural y a la Creatividad.	Su desempeño fue bueno, destacándose, principalmente, en el tipo de Expresión Escrita, y un poco menos en el tipo de Expresión Dramática.	Su rendimiento fue alto. Su mejor registro fue en el componente referido a la Comunicación Verbal, y en menor proporción en el componente referido a la Creatividad.
32	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en el componente referido a la Capacidad Escritural, y un registro más bajo en el referido a la Autoexpresión.	Su desempeño fue bueno. Se destacó en el tipo de Expresión Oral, y un poco menos en el tipo de Expresión Dramática.	Su rendimiento fue de nivel alto, obteniendo sus mejores registros en Comunicación Verbal y Capacidad Escritural, y un menor registro en cuanto a Autoexpresión.
33	Su rendimiento fue bajo. Obtuvo un mejor registro en el componente referido a la Comunicación Verbal, y un registro más bajo en los componentes de	Su desempeño fue muy bueno, destacándose ampliamente en los tipos de Expresión Escrita y Dramática, seguidos por el tipo de Expresión Oral.	Su rendimiento fue excelente; obtuvo la máxima puntuación de la Prueba de Inteligencia Lingüística.

	Capacidad Escritural y Creatividad.		
34	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo), obteniendo un mejor registro en los componentes de Comunicación Verbal y Autoexpresión, seguidos por los componentes de Capacidad Escritural y Creatividad.	Su desempeño fue muy bueno. Se destacó principalmente en los tipos de Expresión Escrita y Dramática, seguidas del tipo de Expresión Oral.	Su rendimiento fue excelente; obtuvo la máxima puntuación de la Prueba de Inteligencia Lingüística.
35	Su rendimiento fue bajo. Obtuvo el mismo registro en cada uno de los componentes de la inteligencia lingüística.	Su desempeño fue muy bueno, destacándose ampliamente en los tipos de Expresión Oral y Dramática, seguidos por el tipo de Expresión Escrita.	Su rendimiento fue sumamente alto. Obtuvo un registro óptimo en cada componente; levemente inferior en el componente referido a la Creatividad.
36	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en la Comunicación Verbal, y un registro más bajo en la Autoexpresión.	Su desempeño fue bueno (alto). Se destacó en los tipos de Expresión Oral y Dramática, seguidos por el tipo de Expresión Escrita.	Su rendimiento fue alto, obteniendo un mejor registro en Comunicación Verbal y en Autoexpresión, y un registro un poco menor en Creatividad.
37	Su rendimiento fue bajo. Obtuvo un mejor registro en el componente referido a la Comunicación Verbal, y un registro más bajo en los componentes de Capacidad Escritural y	Su desempeño fue sumamente bueno, destacándose, principalmente, en el tipo de Expresión Oral, seguido por los tipos de Expresión Escrita y Dramática.	Su rendimiento fue muy alto. Su mayor registro lo obtuvo en los componentes de Comunicación Verbal y Autoexpresión; y su menor registro en el

	Creatividad.		componente de Creatividad.
38	Su rendimiento fue sumamente bajo. El único componente en el que obtuvo un registro diferente a cero (0) fue en el referido a la Comunicación Verbal.	Su desempeño fue medianamente bueno, es decir, ni muy alto ni muy bajo. Se destacó en el tipo de Expresión Dramática y un poco menos en el tipo de Expresión Oral.	Su rendimiento fue de nivel medio (ni alto ni bajo). Su mejor registro fue en el componente de Comunicación Verbal y su registro más bajo fue en el componente referido a la Creatividad.
39	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en los componentes referidos a la Comunicación Verbal y a la Autoexpresión. Su registro más bajo fue en el componente referido a la Creatividad.	Su desempeño fue muy bueno. Se destacó principalmente en el tipo de Expresión Oral, seguido por el tipo de Expresión Dramática y, luego, por el tipo de Expresión Escrita.	Su rendimiento fue bastante alto, obteniendo muy buenos registros en los componentes referidos a la Comunicación Verbal, a la Autoexpresión y a la Capacidad Escritural, y un menor registro en el componente referido a la Creatividad.
40	Su rendimiento fue sumamente bajo. El único componente en el que obtuvo un registro diferente a cero (0) fue en el referido a la Capacidad Escritural.	Su desempeño fue bueno, destacándose en los tipos de Expresión Escrita y Dramática, y un poco menos en el tipo de Expresión Oral.	Su rendimiento fue muy alto. Su mayor registro lo obtuvo en el componente de Comunicación Verbal, y su menor registro en el componente de Autoexpresión.
41	Su rendimiento fue bajo, obteniendo un mejor registro en los componentes de Comunicación Verbal y	Su desempeño fue medianamente bueno, es decir, ni muy alto ni muy bajo. Se destacó en el tipo de Expresión Dramática y un	Su rendimiento fue alto, obteniendo mayores registros en los componentes de Comunicación Verbal y

	Autoexpresión; y un registro más bajo en los referidos a Capacidad Escritural y a Creatividad.	poco menos en el tipo de Expresión Oral.	Autoexpresión; y registros menores en los de Capacidad Escritural y Creatividad.
42	Su rendimiento fue sumamente bajo. El único componente en el que obtuvo un registro diferente a cero (0) fue en el referido a la Comunicación Verbal.	Su desempeño fue muy bueno. Se destacó, en forma significativa, equitativa y óptima en el abordaje de cada tipo de expresión.	Su rendimiento fue sumamente alto. Obtuvo un registro óptimo en cada componente; levemente inferior en el componente referido a la Creatividad.

Para mayor información, ver en Anexos la Sistematización de los desempeños de los niños y niñas del grupo experimental durante el abordaje de la Propuesta Pedagógica Carrusel con relación a su desempeño en el pretest y en el postest.

Observaciones Generales

De acuerdo a lo anterior, se puede decir el que tanto niños como niñas presentaron un muy buen desempeño durante el desarrollo de la Propuesta Pedagógica Carrusel, lo cual se vio reflejado en los altos rendimientos presentados en la Prueba de Inteligencia Lingüística que les fue aplicada una vez concluyó la etapa de intervención con la Propuesta Pedagógica, resaltando así su relevancia como herramienta eficaz para la potenciación de la Inteligencia Lingüística en la población objeto de estudio.

Es bueno señalar que el buen desempeño alcanzado por los niños y niñas en el abordaje de la Propuesta Pedagógica Carrusel no fue algo que se obtuvo inmediatamente sino en forma paulatina y entre cada tipo de expresión, pues al comienzo de cada sesión, casi que en forma general, los pequeños se tornaban algo dudosos y bastante tímidos con respecto al trabajo a realizar, y era al alentarlos positivamente, resaltando las cualidades en cada uno, que su entusiasmo empezaba a

aflorar y entonces se integraban a la actividad con una visión clara sobre lo que debían hacer, sobre el cómo querían hacerlo y sobre lo que finalmente iban a conseguir. De continuo las reglas del juego fueron explícitas a los niños y niñas, pues como al interior de cada sesión las actividades se encuentran hiladas entre sí, es decir, conservan una secuencia y se corresponden con unos contenidos y un objetivo particular, estos aspectos siempre fueron manifestados con el fin que el compromiso hacia la actividad, hacia la sesión, hacia el tipo de expresión y hacia la propuesta como tal se viera, día a día, más cualificado; y así sucedió, los niños y niñas lograron identificarse con la Propuesta Pedagógica Carrusel, con sus contenidos y con su esquema de trabajo, el cual resultó bastante novedoso para ellos y ellas.

En este sentido, es bueno anotar que los nombres dados a cada tipo de expresión: expresión oral – La danza de los labios, expresión escrita – La pluma voladora, y expresión dramática – El juego de las sombras; resultaron sumamente llamativos a los niños y niñas en general. El nombre de “La danza de los labios” les significaba algo sensual y al pronunciarlo se sonreían con cierta picardía, el de “La pluma voladora” les sonaba a caricatura de televisión, llegando a equipararla, con canción incluida, a algunos dibujos animados muy significativos para ellos, y el nombre “El juego de las sombras” les daba la impresión de misterio, de miedo y también de diversión.

Entre tanto, el verse enfrentados a un público constituido por sus mismos compañeros y compañeras, el preparar discursos, el cantar, el representar situaciones e historias, el dejar volar su imaginación de la mano de un lápiz y una hoja para mezclarse entre sus líneas y dejarse llevar por el “sin sentido”, el arriesgarse a participar del trabajo propuesto con o sin miedo a hacer “el ridículo”; resultó a lo sumo enriquecedor para ellos, pues les permitió salir de la monotonía a la que se encuentran acostumbrados, aunque fuera sólo por un rato, les motivó a pensarse, a pensar su mundo circundante y a volverse a pensar, y les llevó a explorar su enorme potencial para el lenguaje y a explotar su inteligencia lingüística.

Los contenidos abordados en cada sesión: claridad en el lenguaje, coherencia en el discurso, originalidad en el discurso verbal, fluidez verbal, articulación correcta y

entonación adecuada, escucha hacia el otro, legibilidad, propiedad en el lenguaje, riqueza de las ideas, originalidad en la escritura, exhaustividad escritural, expresión clara de las ideas, posibilidades expresivas del cuerpo y la voz, adecuado uso de los gestos y la mímica, capacidad de persuasión y originalidad en el lenguaje corporal; traducidos en las diversas temáticas planteadas en cada actividad, pese a que se les dificultaron un poco al comienzo por la falta de familiaridad explícita con los mismos, obtuvieron una buena acogida y relacionaron los contenidos de cada sesión con temas, por ejemplo, como la envidia, la violencia y el peligro, pero también con temas como la lectura, la comprensión (incluyendo la comprensión de lectura), la fantasía, el diálogo y la tolerancia. En sí, el trabajo presentado y desarrollado en la Propuesta Pedagógica Carrusel no fue sólo de acción sino también de reflexión.

Aunque la generalidad de los niños y niñas manifestaba miedo para emprender una actividad por cuenta propia (cuando ésta así lo demandaba), pena para hablar en público, vergüenza para actuar y representar personajes e historias que les parecían tontas o insignificantes, apatía hacia la escritura e incluso “bloqueos mentales” con expresiones como: “Es que no sé qué más pensar”, “No me salen las ideas”, “Pensar es muy difícil”; al ver que sus esfuerzos por mínimos que fueran eran valorados por sus compañeros y compañeras y por la misma investigadora, su actitud se tornaba más positiva, se estuviera en el salón de clases o en un espacio abierto y se contara o no con una buena adecuación del lugar, pues pese a los conflictos que en ocasiones se presentaban y que son necesarios y normales en medio de las interrelaciones humanas, los pequeños siempre hallaban la manera de seguir adelante con lo emprendido y se ingeniaban la forma de encontrar los recursos que les permitieran optimizar sus desempeños y el desarrollo mismo de las actividades.

A través de la Propuesta Pedagógica Carrusel, además de lograrse la potenciación de la inteligencia lingüística en los niños y niñas que participaron de la misma en toda su extensión, se consiguió una mayor integración entre unos y otros, pues al comienzo de la Propuesta y sus desarrollos el trabajo en equipo tendía a ser muy parcializado: las niñas por un lado y los niños por otro, y a su vez entre ellos y ellas subgrupos por

grados de amistad. El proceso de integración, dado durante el transcurso de la Propuesta Pedagógica, se tornó bastante arduo y generador de conflictos; no obstante, como valor agregado de la ejecución de la Propuesta Pedagógica Carrusel se tiene que el grupo que le dio vida y trascendencia, el grupo experimental, ahora es más unido, más tolerante, más solidario y entre ambos géneros la rivalidad ya no tiene protagonismo, o por lo menos no al grado en que solía tenerlo.

Al hablar de que el grupo experimental le dio vida y trascendencia a la Propuesta Pedagógica Carrusel no se pretende en sentido alguno desacreditar la consistencia misma de la Propuesta, pues su fundamentación conceptual, la sustancial secuencia entre una y otra actividad, el fino enlace que guarda una sesión con respecto a otra en torno a un tipo de expresión y la interrelación misma entre un tipo de expresión y otro en torno al lenguaje y a su funcionalidad, le dotan de suficiente valor; sin embargo, es conveniente precisar que fue gracias a la fuerza que le dieron los niños y niñas, llevándola de la teoría a la práctica o de lo plasmado a lo experimentado por ellos, que la Propuesta Pedagógica cobró vida y que fue al poner en su desarrollo gran empeño y esfuerzo, continuo entusiasmo y denuedo, y un inquebrantable ánimo e interés, que permitieron que su objetivo: potenciar su inteligencia lingüística, fuera cumplido a total cabalidad, con lo cual le confirieron trascendencia en sus propias vidas, algo que difícilmente hubiera sido posible sin su entusiasmo y motivación hacia ella.

Entre tanto, de camino a la meta cifrada en la potenciación de la Inteligencia Lingüística de los niños y niñas partícipes de la Propuesta Pedagógica Carrusel, el papel del investigador y docente también se tornó protagónico, pues su tarea fue no sólo la de espectador de los desarrollos dados a cada actividad, sesión y tipo de expresión, sino sobretodo la de “encantador” de voluntades, es decir, la de encender el fuego del entusiasmo y mantener viva la llama de la motivación en los niños y niñas, en especial en aquellos que al comienzo se mostraban indiferentes, desanimados, conformistas y aliados de la mediocridad o simplemente poco aptos para realizar alguna actividad (según la errónea concepción de algunos de ellos).

En este sentido, durante el desarrollo de la Propuesta Pedagógica Carrusel, el investigador y educador se involucró totalmente en el proceso, poniéndose al nivel de los niños y niñas a la hora de observar y valorar su desempeño, y convirtiéndose en uno más de ellos al momento de motivarles y entusiasmarles para emprender el trabajo planteado, cuya labor le llevó no sólo a hablarles con elocuencia sino sobretodo seducirlos con su voz impregnada de distintos matices en su intensidad, tono y timbre, le llevó a inventar canciones y al igual que ellos a cantarlas, le llevó a imaginar y a escribir lo inimaginable, lo descabellado o poco decoroso, y también a representar escenas de su vida misma en forma cómica o jocosa, haciendo uso de las palabras y en ocasiones sólo del gesto.

Por otro lado, es bueno precisar además, el que si bien en la Prueba de Inteligencia Lingüística aplicada antes de la intervención pedagógica (pretest), cuyos registros fueron sumamente bajos, el componente en el que más se destacaron, en general, los niños y niñas del grupo experimental fue en el referido a la comunicación verbal, en la Propuesta Pedagógica Carrusel el tipo de expresión en el cual sobresalieron los pequeños no fue precisamente en el tipo de expresión oral (con el cual se relaciona estrechamente el componente referido a la comunicación verbal), sino en el tipo de expresión escrita con el cual se relacionan los componentes en los cuales el rendimiento de los pequeños fue más bajo en el pretest: los componentes referidos a la capacidad escritural y a la creatividad (recuérdese que ambos componentes se evalúan bajo el mismo patrón de ejercicios con referencia a la escritura).

Ahora bien, en la Propuesta Pedagógica Carrusel, como ya se ha señalado, los desempeños presentados por el grupo experimental, en general, fueron sumamente buenos en cada tipo de expresión, lo cual, a la vez, se tradujo y se vio confirmado, después de ejecutarse la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel, en la Prueba de Inteligencia Lingüística aplicada a manera de postest y en donde los registros se tornaron significativamente superiores a los presentados en el pretest.

En el postest, el componente en el cual los pequeños obtuvieron un mejor desempeño fue en el referido a la comunicación verbal, aunque en la Propuesta Pedagógica el tipo

de expresión oral no fue justamente en el que los niños y niñas presentaron los más altos desempeños; el siguiente componente en el cual sobresalieron los pequeños en el postest fue en el referido a la autoexpresión, si bien en la Propuesta Pedagógica el tipo de expresión dramática fue, en comparación con los otros dos tipos de expresión, en el que el grupo experimental obtuvo un desempeño levemente inferior. En el postest, en el componente referido a la capacidad escritural niños y niñas, en general, obtuvieron muy buenos registros, lo que se corresponde con sus óptimos desempeños en el tipo de expresión escrita, el cual fue, con primacía, el tipo de expresión en el que más se destacó el grupo experimental durante el desarrollo de la Propuesta Pedagógica Carrusel; y aunque el componente referido a la creatividad fue el de menor puntuación en el postest, en comparación con el pretest su registro fue significativamente superior.

Puede decirse que los notables y cada vez más cualificados desempeños presentados por los niños y niñas del grupo experimental durante la puesta en escena de la Propuesta Pedagógica Carrusel y mediante cada tipo de expresión abordado, tuvieron un impacto sumamente positivo, pues convergieron en la optimización de su inteligencia lingüística, ahora altamente potencializada; lo cual, no obstante, se constató con unos magníficos desempeños presentados en el postest de la Prueba de Inteligencia Lingüística. Espacios como los propiciados mediante la Propuesta Pedagógica Carrusel, permiten repensar el lenguaje y perfilarlo de una manera realmente significativa y funcional, pues al poner en correspondencia los tipos de expresión (oral, escrita y dramática) se entra a jugar con las reglas del lenguaje (fonología, sintaxis, semántica y pragmática) y se cualifican los componentes de la inteligencia lingüística (comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad), que finalmente nos conducen a no solamente comprender y aplicar el lenguaje, sino sobretodo a manipularlo, en el buen sentido de la palabra.

En el pretest, como ya se señaló, el componente en el que más se destacaron los niños y niñas del grupo experimental fue en el referido a la comunicación verbal (que se relaciona estrechamente con el tipo de expresión oral); en la Propuesta Pedagógica Carrusel el tipo de expresión en el que mejor desempeño tuvieron los niños y niñas fue

en el tipo de expresión escrita; y en el posttest el componente de mayor rendimiento fue de nuevo el componente referido a la comunicación verbal, no los referidos a la capacidad escritural y a la creatividad (con los cuales se relaciona más directamente el tipo de expresión escrita), si bien los desempeños presentados en ambos componentes aumentaron significativamente en comparación con los obtenidos en el pretest. Esto quiere decir que aunque los tipos de expresión se interrelacionan entre sí (de ahí el nombre de *Carrusel*, dado a la Propuesta Pedagógica) y se relacionan con los componentes de la inteligencia lingüística, esta relación no es sólo bidireccional, es decir, entre un tipo de expresión y un componente específico, sino que se da en forma multidireccional, o sea, en forma indiscriminada, pues el mayor o menor desempeño en un tipo de expresión no afecta necesaria ni consecuentemente el rendimiento obtenido en el componente con el cual se relaciona en forma directa o sustancial.

La Propuesta Pedagógica Carrusel

A continuación se analizan las estrategias, es decir, los tipos de expresión, sesiones y actividades de la Propuesta Pedagógica Carrusel que tienen mayor relevancia en la potenciación de la inteligencia lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años; de acuerdo a los desempeños presentados por el grupo experimental en pleno durante el abordaje de la Propuesta Pedagógica; la cual, en términos generales, obtuvo una excelente acogida entre aquellos que participaron de su desarrollo.

Este análisis fue posible gracias a la información recogida en el Diario de Campo con base en la Pauta de Observación Semiestructurada (de acuerdo a la cual se registraron, por parte del investigador, los desempeños de los niños y niñas en cada sesión y tipo de expresión) y con base en la Pauta de Autorregistro, en donde los estudiantes expresaron sus apreciaciones sobre cada actividad, sobre cada sesión y la manera de abordarlas (Ver ambas pautas en Anexos).

Tipo de Expresión Oral: Este tipo de expresión, medio principal del que se vale la interacción humana para expresar sin barreras lo que se quiere, si bien no constituye aquel en el cual, en comparación con los otros dos tipos de expresión, los niños y niñas

se destacaron con mayores y mejores desempeños, y en un rango de alto, medio y bajo podría ubicársele en el rango medio; las actuaciones de los pequeños en el transcurso de su abordaje fueron bastante significativas y sumamente buenas, pese a las veintiuna ausencias presentadas por uno y otro niño en distintos momentos durante su ejecución.

La sesión de mayor protagonismo en este tipo de expresión fue la sesión cinco, cuyo contenido giraba en torno a la articulación correcta y entonación adecuada de las palabras, además de resaltarse la importancia de la escucha hacia el otro; en esta sesión las actividades eran las siguientes: El Aviso, Cosas y Zapatos, y El Zapatazo, mediante las cuales, en explícita correspondencia con el contenido que soporta la sesión, los niños y niñas realizaron la pronunciación de sonidos en forma clara, disponiendo de una afinación apropiada a la naturaleza del discurso. De estas tres actividades la que más llamó la atención, hacia la cual manifestaron mayor agrado y aceptación, por tan óptimos desempeños durante la misma y porque así lo expresaron a viva voz, fue la actividad **b**: Cosas y Zapatos (de desarrollo individual), la cual planteó la tarea de decir en voz alta con cuáles de los temas presentados en una lista se podría relacionar el aviso de la actividad anterior, explicando oralmente el porqué en cada caso y escribiéndolo, a la par, en el tablero.

Otras actividades que también gustaron mucho a los niños y niñas y hacia las cuales tuvieron muy buenos desempeños durante el desarrollo del tipo de expresión oral, fueron: la actividad **b** de la sesión uno (Dino va a la escuela), centrada en la claridad del lenguaje, los pequeños presentaron mensajes en forma asequible al otro, teniendo en cuenta su nivel de comprensión; la actividad **a** de la sesión dos (El Sol, el viento y Daniel), centrada en la coherencia en el discurso verbal, los niños y niñas establecieron un orden y sentido a la expresión y comunicación oral de las ideas; la actividad **c** de la sesión tres (Palabras Compuestas), centrada en la originalidad en el lenguaje verbal, los pequeños lograron hacer uso de expresiones no estereotipadas y sí de un vocabulario suficientemente amplio; y la actividad **a** de la sesión cuatro (Refranes), centrada en la fluidez verbal, los niños y niñas hablaron de forma tal que evitaron hacer repeticiones o interrupciones en su discurso.

Tipo de Expresión Escrita: Como su equivalente oral, de empleo en todas las facetas de la vida. Es este, precisamente, el tipo de expresión que obtuvo una mayor aceptación en la Propuesta Pedagógica Carrusel, pues los desempeños presentados por los pequeños durante su abordaje fueron los mejores en cuanto a rendimiento, pese a las dieciocho ausencias a las que hubo lugar en el transcurso de su desarrollo por distintos niños y niñas y en diferentes momentos; las cuales, finalmente, no obstaculizaron el sobresaliente desenvolvimiento y los magníficos rendimientos que en su lapso demostraron los pequeños entre una y otra sesión y mediante una y otra actividad.

La sesión de mayor relevancia en el tipo de expresión escrita fue la sesión diez, cuyo contenido hacía referencia exclusiva a la exhaustividad escritural; las tres actividades que integraban esta sesión eran las siguientes: La ronda, Mi personaje favorito, y Grupos de palabras, a través de las cuales, de acuerdo al contenido que en forma específica direcciona a la sesión, los niños y niñas realizaron construcciones escritas teniendo cuidado del manejo de su contenido y de la organización del discurso, de acuerdo al sentido que poseyera cada tema a abordar. De dichas actividades hacia la que mayor empatía y mejor desempeño demostraron los pequeños, en general, fue hacia la actividad **b**: Mi personaje favorito (de desarrollo en equipo), la cual planteó la labor de conversar, en grupos de tres, sobre los cuentos fantásticos escritos como producto de la actividad anterior, para luego elegir a uno de sus personajes, el favorito, y seguir una secuencia de pasos que conllevaron a la elaboración de un cuadro con las cualidades del personaje elegido, escribiendo las propias (que lo identificaban) y las opuestas, para luego decir al grupo sólo las cualidades opuestas y entonces ellos (el grupo en pleno) adivinar de qué personaje se trataba, ganando el grupo que, con menos pistas, descubriera al personaje favorito.

Además de las anteriores actividades, otras que también gustaron mucho a los niños y niñas, en general, y hacia las cuales tuvieron muy buenos desempeños durante el abordaje del Tipo de Expresión Escrita, fueron: la actividad **a** de la sesión seis (La caricatura), centrada exclusivamente en la legibilidad, los niños y niñas se expresaron en forma escrita de una manera clara, teniendo cuidado de la estética y presentación de

la letra, en aras a que resultara comprensible al otro; la actividad **a** de la sesión siete (Orden de oraciones), centrada en la propiedad en el lenguaje, los pequeños estructuraron oraciones con sentido completo, enlazando adecuadamente sus partes y conservando un estilo personal en la redacción; la actividad **b** de la sesión ocho (Juego de Palabras), centrada en la riqueza de las ideas, los niños y niñas tuvieron la posibilidad de expresar por escrito abundancia de ideas que denotaron pertinencia y precisión de la información con respecto a la temática abordada; y la actividad **c** de la sesión nueve (La Princesa lobo y el príncipe pájaro), centrada en la originalidad en la escritura, los pequeños construyeron textos que denotaron madurez en el lenguaje escrito (al poseer comienzo, desarrollo y final) y una inigualable cuota de singularidad e imaginación en lo expresado.

Tipo de Expresión Dramática: Lenguaje que favorece la expresión de sí mismo y la comunicación con el otro. Este tipo de expresión, si bien obtuvo una significativa aceptación y unos muy buenos rendimientos por parte de niños y niñas, en general, se constituye en aquel en el cual los niños y niñas presentaron menores desempeños en comparación con los otros dos tipos de expresión que conforman la Propuesta Pedagógica Carrusel, pese a que fue el tipo de expresión en el que menos ausencias se presentaron durante su ejecución, doce en total, por uno y otro niño en distintos momentos.

La sesión de mayor preferencia en este tipo de expresión fue la sesión quince, cuyo contenido giraba en torno a la originalidad en el lenguaje corporal; en esta sesión las actividades eran las siguientes: Ademanes, El extraterrestre y el terrícola, y El mimo, mediante las cuales, en estrecha comunión con el contenido que sustenta a la sesión, los niños y niñas manejaron destreza en el lenguaje corporal, imprimiéndole movimientos propios impregnados de rareza y de lo no estereotipado o convencional. De estas tres actividades la que más profundamente llamó la atención de los pequeños, la que cautivó su agrado y hacia la cual expresaron su preferencial aceptación y apuntaron sus mejores desempeños, fue la actividad **b**: El extraterrestre y el terrícola (de desarrollo en parejas), la cual, por un lado, planteó la tarea de realizar algunas

acciones y expresar algunas emociones haciendo uso de los gestos y la mímica, junto con la imitación, sin emitir palabra alguna; y por otro lado, la elaboración o improvisación de disfraces de extraterrestres y la decoración del salón, con una nave espacial (muy al estilo de los pequeños) y contando con música sideral, vallenato y reggaeton; lo cual convirtió a esta actividad en una de las más bellas, mágicas y espectaculares de la Propuesta Pedagógica Carrusel.

Otras actividades que también gustaron en gran manera a los pequeños y hacia las cuales tuvieron muy buenos desempeños durante la ejecución del tipo de expresión dramática, fueron: la actividad **b** de la sesión once (La ocupación misteriosa), centrada en la expresión clara de las ideas, los niños y niñas manifestaron precisión en la coordinación de mirada, expresión facial, sonrisa, postura corporal y gestos, de acuerdo a la idea o pensamiento que se pretendió comunicar al otro; la actividad **a** de la sesión doce (El diálogo), centrada en las posibilidades expresivas del cuerpo y la voz, los pequeños participaron de situaciones comunicativas empleando diferentes tonos de voz y diversidad de movimientos corporales; la actividad **c** de la sesión trece (Sopa de sinónimos), centrada en el adecuado uso de los gestos y la mímica, los niños y niñas representaron mediante lenguaje gestual y mímico situaciones construidas con base en un tema dado; y la actividad **b** de la sesión catorce (El juego de las emociones), centrada en la capacidad de persuasión, los pequeños indujeron a sus compañeros y compañeras a creer y a hacer algo de acuerdo a su postura personal, expuesta mediante una situación comunicativa particular.

Nota: Es importante señalar el que durante el desarrollo de la Propuesta Pedagógica Carrusel, en cada tipo de expresión, y entre uno y otro, las primeras sesiones siempre se tornaban más bajas y las últimas sesiones siempre se tornaban más altas, en cuanto a los desempeños presentados por los niños y niñas, así como se muestra en el Cuadro 27.

Cuadro 27. Sesiones de mayor y menor relevancia en la Propuesta Pedagógica

Tipo de expresión	Sesión de menor relevancia	Sesión de mayor relevancia
Oral	1	5
Escrita	6	10
Dramática	11	15

Ello debido, seguramente, al proceso de adaptación al tipo de expresión abordado, lo cual al comienzo de cada segmento no fue una tarea fácil para la gran mayoría de los niños y niñas partícipes de la Propuesta Pedagógica Carrusel, razón por la cual las primeras sesiones en cada tipo de expresión presentan un menor rendimiento; no obstante, dicho proceso, al transcurrir de las actividades y de las sesiones, se afianzaba más en los pequeños logrando así optimizar sus desempeños. (Para mayor ilustración al respecto, ver en Anexos la sección referida a Cuadros de Desempeños y la sección correspondiente a Sistematización de Desempeños del Grupo Experimental).

Condiciones Sociofamiliares, Género y Edad en la Propuesta Pedagógica Carrusel

Las *condiciones sociofamiliares*, tanto en el pretest y como en el postest, no mostraron un papel protagónico o significativamente relevante en los desempeños presentados por los niños y niñas del grupo experimental durante el abordaje de la Propuesta Pedagógica Carrusel; si bien en algunos pequeños su buen desempeño en la Propuesta Pedagógica tuvo correspondencia con unas altas condiciones sociofamiliares, en otros, pese a presentar unas bajas condiciones, sus rendimientos durante la Propuesta Pedagógica se tornaron bastante buenos; de igual manera, aquellos niños y niñas -pocos por cierto- cuyos desempeños durante el desarrollo de la Propuesta Pedagógica no fueron los mejores, denotaron tanto altas como bajas condiciones sociofamiliares.

De 35 niños y niñas que entre un tipo de expresión y otro se tornaron siempre comprometidos con el buen desarrollo de cada actividad y constantes en sus magníficos desempeños en cuanto al desenvolvimiento presentado durante cada sesión, y que en consecuencia se destacaron en la Propuesta Pedagógica Carrusel por sus buenos rendimientos, tan sólo quince denotaron poseer unas altas condiciones sociofamiliares, sobre todo en el aspecto referido a Contexto familiar, es decir, convivían con un número de personas considerablemente alto, pese a que al salir de la escuela tan sólo compartían con algunos de ellos debido al trabajo de los mayores, quienes en su gran mayoría eran alfabetas (leían y escribían), incluyendo a sus padres (muchos de ellos divorciados), los cuales, como mínimo, habían cursado toda la Básica Primaria y algunos años de la Básica Secundaria; de igual manera, en cuanto a medios de comunicación en casa, estos pequeños contaban, como mínimo, con radio, televisor y teléfono, y algunos pocos con computador y periódico, aunque sí con diversidad de libros que iban desde cuentos infantiles, pasando por la Biblia, hasta libros de recetas de cocina.

Estos niños y niñas con mejores desempeños en la Propuesta Pedagógica Carrusel, en cuanto a sus condiciones sociofamiliares también denotaron realizar una gran cantidad de actividades en su tiempo libre, muchas de ellas relacionadas directamente con el lenguaje, tales como leer, escribir, escuchar radio y conversar; si bien dichas actividades no eran emprendidas en compañía de los miembros de su familia sino en forma individual, pues precisamente en el aspecto referido a las Actividades que se realizan en familia éstas presentaron una baja frecuencia, es decir, actividades como narrar historias, comunicarse en forma constante, componer palabras sin sentido, leer (en voz alta o con un otro), escribir con respecto a diversidad de temas y escuchar situaciones e historias, “brillaron” por su escasa presencia en el núcleo familiar, pese a encontrarse conformado por una gran cantidad de personas.

Entre tanto, siete de los 35 niños y niñas con mejor desenvolvimiento durante el desarrollo de toda la Propuesta Pedagógica, aunque presentaron unos magníficos desempeños, denotaron unas bajas condiciones sociofamiliares. En cuanto al Contexto

familiar, el número de personas que conformaban la familia era bastante reducido (en ocasiones compuesto solamente por el mismo niño o niña y su madre o algún otro familiar, como una abuela o una tía), y si a veces la familia se mostraba numerosa, las personas con las que realmente convivían estos pequeños y con las que compartían después de la escuela eran pocas y con bajos niveles de escolaridad (sólo algunas habían cursado toda la Básica Primaria), e incluso, en ciertos casos, eran analfabetas; no obstante, en casa se hallaban libros, en ocasiones diversos y a veces sólo constituidos por textos escolares, junto con algunos medios de comunicación como el televisor y el teléfono, principalmente.

Con respecto a las actividades de estos niños y niñas en su tiempo libre, el ver televisión, jugar con juguetes, practicar algún deporte y salir a la calle, se constituía en todo su quehacer extraescolar, dejando de lado actividades vinculadas explícitamente con el lenguaje, como la lectura y la escritura, con relación a las cuales su contacto era escaso, incluso a nivel familiar, en donde el contar chistes o trabalenguas, el actuar (imitando personajes o representando alguna ocurrencia) y el investigar sobre un tema por medio de libros, se convertían en las únicas actividades practicadas en familia y en forma bastante esporádica.

Por otro lado, trece de aquellos 35 niños y niñas de mejor desempeño en la Propuesta Pedagógica Carrusel, denotaron no poseer ni unas altas ni unas bajas condiciones sociofamiliares, es decir, se ubicaron en un término medio, sobresaliendo en ellos, al igual que en sus otros compañeros y compañeras, el aspecto referido al Contexto familiar, seguido por las Actividades del niño o niña en tiempo libre y, por último, las Actividades que se realizan en familia, las cuales continuaron presentando la menor relevancia en el tema de las condiciones sociofamiliares y entre los pequeños con mejores rendimientos durante el abordaje de la Propuesta Pedagógica.

Ahora bien, de los 42 niños y niñas que conforman el grupo experimental, siete denotaron un desempeño regular o medianamente bueno y en consecuencia no presentaron unos óptimos rendimientos durante el desarrollo de la Propuesta Pedagógica Carrusel, ello debido, principalmente, a que entre un tipo de expresión y

otro se mostraron poco comprometidos con el buen abordaje de cada sesión y de cada actividad a su interior e inconstantes en sus desempeños, los cuales en ciertas ocasiones se tornaban sobresalientes y en otras insuficientes o bajos en calidad, ya que no siempre daban todo lo mejor de sí.

No obstante, de estos siete niños y niñas, dos poseían unas altas condiciones sociofamiliares, sobre todo en el aspecto referido a Contexto familiar, y en menor proporción en cuanto a las Actividades que se realizan en familia. El número de personas que conformaban cada familia era amplio y con un buen nivel de alfabetización (en su mayoría sabían leer y escribir); por lo regular estos niños y niñas vivían con sus padres (bajo el mismo techo) y si bien no compartían con ambos una vez que salían de la escuela (en especial con el padre, por encontrarse trabajando), sí lo hacían con sus hermanos, primos, abuelos o tíos, quienes como mínimo (hablando sólo de las personas adultas) habían cursado la Básica Primaria y Secundaria de principio a fin junto con algunos estudios técnicos, en algunos casos. En sus hogares contaban con medios de comunicación como la radio, el televisor, el teléfono, el periódico y, en escasa proporción, el computador, además de haber diversidad de libros (escolares, de poesía y enciclopedias, principalmente). Entre tanto, actividades como leer (en voz alta o baja), escribir sobre un tema cualquiera, conversar, escuchar situaciones e historias, componer palabras sin sentido y realizar juegos de palabras, se tornaban en algunas de las más realizadas tanto a nivel personal (en su tiempo libre) como familiar (con algunos miembros de la familia).

Por otro lado, tres de estos siete niños y niñas, cuyo desempeño se tornó medianamente bueno durante el desarrollo de toda la Propuesta Pedagógica Carrusel, denotaron poseer unas bajas condiciones sociofamiliares. Con respecto al Contexto familiar, si bien las familias eran numerosas, el número de personas con quienes compartían estos pequeños después de la escuela se reducía a dos o tres, en ocasiones no de la misma familia sino vecinos; la alfabetización familiar era poca (muchos de los miembros de la familia no sabían leer ni escribir), y bajo era el nivel de escolaridad de los padres (algunos de ellos divorciados), el cual se cifraba a toda la

Básica Primaria cursada y en algunos casos sólo a un par de años de la misma; sin embargo, en las casas de estos niños y niñas se precisa la existencia de diversidad de libros (cuentos, enciclopedias, textos escolares) y algunos medios de comunicación como el televisor, la radio, el teléfono y el periódico.

En cuanto a las Actividades que se realizan en familia, el narrar historias, el comunicarse en forma constante, el leer juntos un cuento, el contar chistes o trabalenguas, el actuar (imitando o representando algo o a alguien), el escribir sobre un tema en compañía de un otro, el componer palabras sin sentido o realizar juegos de palabras y el escuchar situaciones e historias narradas por alguno de los miembros de la familia; no denotaron cabida en el espacio familiar de estos niños y niñas, es decir, no se practicaban. En consecuencia, el tema referido a Actividades del niño o niña en tiempo libre no se constituyó en un aspecto sobresaliente en las condiciones sociofamiliares de estos tres pequeños, quienes invertían su tiempo libre, principalmente, en ver televisión, en salir a la calle y en practicar algún deporte o tocar un instrumento musical; dejando casi siempre de lado actividades como leer, escribir, conversar y escuchar a otros (a través de la radio, por ejemplo), las cuales se tornaban distantes y poco o nada significativas para ellos.

Entre tanto, otros dos de aquellos siete niños y niñas que presentaron un rendimiento medianamente bueno durante el desarrollo de la Propuesta Pedagógica Carrusel, no denotaron ni altas ni bajas condiciones sociofamiliares, es decir, se ubicaron en un término medio, destacándose en ellos, al igual que en sus demás compañeros y compañeras del grupo, el aspecto referido al Contexto familiar, luego el referido a las Actividades del niño o niña en tiempo libre y, por último, el de las Actividades que se realizan en familia, las cuales continuaron cobrando protagonismo por su ínfima relevancia en el tema de las condiciones sociofamiliares de los niños y niñas del grupo experimental; lo cual, básicamente, revela una profunda falta de comunión y comunicación entre los miembros de estas familias.

Ahora bien, en lo que concierne a la condición de *género* en el grupo experimental y a su relevancia durante el desarrollo de la Propuesta Pedagógica Carrusel, es preciso

aclarar el que tanto niños como niñas presentaron unos muy buenos rendimientos, pues de los veintitrés que conforman el grupo, diecinueve se destacaron por sus óptimos desempeños, al igual que dieciséis de las diecinueve niñas que lo constituyen, tanto en el tipo de expresión oral, como en el tipo de expresión escrita y en el tipo de expresión dramática por igual, es decir, sin destacarse más en un tipo de expresión que en otro. Entre tanto, cuatro del total de niños denotaron desempeños medianamente buenos, así como tres del total de niñas; estos cuatro niños sobresalieron en los tipos de expresión escrita y dramática, y las tres niñas en los tres tipos de expresión: Oral, escrita y dramática.

Por otro lado, en cuanto a la *edad*, es de señalar el que si bien la gran mayoría de niños y niñas del grupo experimental tenían ocho años (32 niños y niñas, para ser más exactos), ocho tenían 9 años y tan sólo dos tenían 10 años, ésta no constituyó un aspecto determinante de altos, medianos o bajos desempeños durante la aplicación de la Propuesta Pedagógica Carrusel, pues los niños y niñas que se destacaron en cada sesión y entre un tipo de expresión y otro, lo hicieron indiscriminadamente, es decir, buenos desempeños presentaron tanto los de 8 años como los de 9 y 10 años. En este sentido, los niños y niñas de 9 años sobresalieron en el tipo de expresión dramática, y los de 10 años en los tipos de expresión oral y dramática, mientras que los pequeños de 8 años se destacaron tanto en el tipo de expresión oral como en los tipos de expresión escrita y dramática. Entre tanto, de los siete niños y niñas que denotaron desempeños medianamente buenos en la Propuesta Pedagógica Carrusel, cuatro tenían 8 años y tres tenían 9 años, y sobresalieron, principalmente, en los tipos de expresión escrita y dramática, aunque, claro está, no en una forma óptima (con muy buenos rendimientos).

Las condiciones sociofamiliares, el género y la edad, aunque se constituyeron en aspectos importantes a tener en cuenta no sólo en la Prueba de Inteligencia Lingüística sino también en los desempeños presentados por los niños y niñas del grupo experimental durante la puesta en escena de la Propuesta Pedagógica Carrusel, finalmente no se convirtieron en causales de mayores o mejores rendimientos en estos,

quienes pese a presentar bajas, medias o altas condiciones sociofamiliares, a tener un rango de edad u otro, y a pertenecer a un género masculino o femenino; se destacaron, en su inmensa mayoría, con unos magníficos desempeños en cada actividad, en cada sesión y en cada tipo de expresión, lo cual, indiscutiblemente, se vio reflejado en los excelentes registros obtenidos por este grupo en el posttest de la Prueba de Inteligencia Lingüística.

CONCLUSIONES

- Después de haber implementado la Propuesta Pedagógica Carrusel, basada en los tipos de expresión oral, escrita y dramática, se establece que efectivamente ésta sí presenta una incidencia positiva en la potenciación de la Inteligencia Lingüística de niños y niñas entre los 8 y 10 años de edad. De acuerdo a ello es que esta Propuesta Pedagógica cobra validez y brinda aportes significativos al campo educativo, específicamente a educadores y a educandos en dicha materia.

Tras la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel, los niños y niñas del grupo experimental mostraron un significativo desarrollo de su inteligencia lingüística, pues a través de los tipo de expresión oral, escrita y dramática lograron afianzar y cualificar notablemente aspectos como la comunicación verbal, la autoexpresión, la capacidad escritural y la creatividad (componentes de la inteligencia lingüística); es decir, presentaron un mayor dominio del lenguaje en cuanto a su estructura (sintaxis), a sus sonidos (fonética), a sus significados (semántica) y a sus dimensiones prácticas (pragmática).

Lo anterior se vio reflejado en los excelentes rendimientos presentados por el grupo experimental en el posttest de la Prueba de Inteligencia Lingüística, denotando, por un lado, una mayor propiedad para interpretar, argumentar y proponer, mediante una comunicación verbal mucho más coherente y fluida; y por el otro, presentando un lenguaje corporal o mímico mucho más expresivo al manifestar un pensamiento, una idea, o representar situaciones e historias con usos más versátiles de la intensidad, tono y timbre de la voz; junto con una coherencia y cohesión en el discurso escrito mucho más depuradas, rico en variedad de frases y de vocabulario, así como en fluidez, flexibilidad y originalidad en cuanto a palabras, ideas y asociaciones remotas.

- El género, la edad y las condiciones sociofamiliares no constituyen un factor determinante para el buen desarrollo o no de la inteligencia lingüística en la niñez. En los grupos control y experimental tanto niños como niñas no presentaron diferencias significativas en su desempeño en la Prueba de Inteligencia Lingüística antes y después de la intervención con la Propuesta Pedagógica Carrusel, de acuerdo con estas variables.
- Los tipos de expresión oral, escrita y dramática se constituyen en un sistema íntegro de actividades que mediante sesiones de trabajo pensadas pedagógicamente por el educador y aplicadas de manera consciente, sistemática y fundamentada, conducen al desarrollo y consecuente potenciación de la inteligencia lingüística en la población infantil.
- Los tipos de expresión oral, escrita y dramática se interrelacionan con todos y cada uno de los componentes de la inteligencia lingüística: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad; es decir, un tipo de expresión no se relaciona en forma unidimensional con uno solo de los componentes de la inteligencia lingüística, si bien cada tipo de expresión guarda una estrecha correspondencia con un componente en especial.
- Para la potenciación de la inteligencia lingüística en la niñez tienen gran relevancia estrategias que giren en torno a la expresión oral, escrita y dramática en forma conjunta (cuyos contenidos y actividades se interrelacionen), que promuevan el trabajo colectivo (por parejas o en pequeños equipos) e individual en aras al desarrollo y afianzamiento de la autonomía, y que posibiliten la libre expresión de las ideas en medio de un clima rodeado de afecto.
- Como bien lo considera Howard Gardner, aun cuando las personas nazcan con capacidades innatas diferentes con respecto a cada una de las inteligencias por él planteadas, presenten fortalezas cognitivas y estilos cognitivos diferentes, y posean diversidad de inteligencias en mayor o menor medida, educando a la gente de la manera adecuada se puede fomentar su desarrollo.

- A través de actividades centradas en la expresión oral, es posible afianzar en forma significativa las reglas que gobiernan la estructura, distribución y secuencia de los sonidos del habla, al igual que la configuración de las sílabas y las palabras.
- Mediante el desarrollo de actividades que involucren la expresión escrita se pueden experimentar las relaciones de unos significados con otros y los cambios de significación que sufren las palabras, haciendo énfasis en el significado de las mismas y sus connotaciones; lo cual, en consecuencia, refuerza la comprensión de las combinaciones de palabras que pueden considerarse gramaticalmente aceptables y aquellas que no.
- La expresión dramática se constituye en una excelente estrategia pedagógica para utilizar el lenguaje más allá de las palabras, y comunicarse con el otro considerando, además del aspecto verbal, la expresión facial, el lenguaje corporal, el medio físico, el tono, la inflexión y los recursos formales del lenguaje (forma, contenido y uso).
- Por medio de actividades centradas en tipos de expresión como la oral, la escrita y la dramática es factible no sólo comprender y aplicar el lenguaje, sino, sobre todo, manipularlo; en tanto impliquen, de manera conjunta, el abordaje de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir, comprender y expresarse correctamente), y su contextualización a la diversidad de usos que éstas tienen y a los ambientes en los que se desenvuelve el educando cotidianamente.
- El desarrollo de la creatividad en la niñez se ve estimulado a través de la ejecución de actividades de expresión oral, dramática y escrita que conduzcan a la construcción de significación y producción de sentidos con respecto a habilidades comunicativas como el escuchar, hablar, leer y escribir.
- Los tipos de expresión oral, escrita y dramática son interdependientes entre sí, de manera que el cambio en uno de ellos afecta, en consecuencia, a los demás. En este sentido, un buen desempeño o no en el tipo de expresión oral tiene repercusiones en los tipos de expresión escrita y dramática, y viceversa.

- La Pauta de Observación Semiestructurada se constituye en una herramienta auxiliar de la Propuesta Pedagógica Carrusel y, básicamente, del accionar educativo, sumamente eficaz para regular los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno al lenguaje, pues convida a la observación juiciosa y profunda, y permite al educador hacer un seguimiento minucioso y preciso con respecto a los desempeños presentados por cada educando, para al detectar sus fortalezas y debilidades poder redireccionar el trabajo emprendido e incluso su quehacer como docente y la forma de proyectarse al otro (educando).
- La Pauta de Autorregistro se torna en una magnífica alternativa metalingüística en tanto invita al educando a usar el lenguaje para explicar y reflexionar sobre el lenguaje y su posición personal frente a los avances o retrocesos presentados con respecto al mismo.

En este sentido, es importante asumir la Pauta de Autorregistro en forma individual y concretarla mediante la puesta en común, en aras a una cada vez mayor apropiación de la misma por parte de los educandos, pues dadas las escasas oportunidades conferidas en el espacio escolar a la reflexión y a la autoevaluación, al comienzo resulta bastante compleja y difícil de encarar; lo cual le sucedió a los niños y niñas del grupo experimental durante el desarrollo de la Propuesta Pedagógica Carrusel, quienes al principio no le encontraban sentido a la Pauta pero después de transcurridas algunas sesiones, y en medio de su socialización, lograron abordarla sin temor y con total entrega (sin rastros de pereza), haciendo de la reflexión sobre el lenguaje un acto cotidiano y ameno.

- Los componentes de la inteligencia lingüística: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad, se encuentran presentes en cada niño y niña y a diferentes niveles y grados de complejidad; no obstante, el componente referido a la creatividad se exhibe en una menor proporción, en comparación con los demás componentes, lo cual denota la falta de afianzamiento con respecto al mismo en los currículos escolares.

- El desarrollo de la inteligencia lingüística en la infancia se haya vinculado con el entusiasmo y motivación intrínseca que el niño y niña presente para encarar tópicos que le conduzcan a la potenciación de dicha inteligencia; de muy poco sirve un amplio plan de trabajo, bien delimitado y con objetivos claros, que se constituya en una fuente de motivación extrínseca, si la persona, desde sí, no se vuelca a su buena ejecución.
- El educador de hoy tiene la gran responsabilidad desde su ser y su quehacer cotidiano de tornarse partícipe del desarrollo de la inteligencia lingüística de sus educandos; debe estar siempre consciente de que sus acciones, su postura frente al conocimiento y su manera de orientar una clase van a posibilitar o a bloquear en el otro la expansión, el perfeccionamiento y el consecuente progreso de su inteligencia lingüística, pues ésta, así como puede ser potencializada, también puede ser obstruida.
- El contexto escolar constituye un campo privilegiado para que el quehacer educativo se torne en un acto pedagógico y científico a través del cual se perfilen y precisen nuevas formas de interactuar con el otro en la esfera comunicativa y se posibilite, en este sentido, el concebir a los educandos como sujetos con grandes potencialidades lingüísticas, a los que debe brindárseles estrategias encaminadas al desarrollo de su inteligencia en este aspecto. La escuela y el educador se ven en la obligación de ofrecer al estudiante el espacio necesario para la potenciación de su inteligencia lingüística, no aplicando indiscriminadamente proyectos o métodos de trabajo con dicho fin, sino mediante un proceso pedagógico concienzudo, fundamentado en los conocimientos, necesidades e intereses de los educandos, sobre el cual se evidencie su calidad a través del registro de experiencias reales y, si se quiere, palpables que permitan identificar y confrontar fortalezas y debilidades en aras a seguir avanzando en el cometido.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados arrojados por el presente estudio, se precisan las siguientes recomendaciones, las cuales, se espera, se tengan en cuenta para estudios posteriores:

- Es menester repetir experiencias como las aquí emprendidas y llevarles un seguimiento sistemático a través del tiempo, incluso ya concluido el estudio, con el fin de mirar la trascendencia de sus postulados y afianzamientos en la población intervenida. El hacerlo así quizás contribuya a que la huella dejada no se borre fácilmente y su registro perdure en la mente y el corazón de aquellos que se han visto tocados y afectados por ella.
- En el campo educativo, en cada grado escolar y en forma continua y sistemática, se deben pensar, diseñar y rediseñar muchas más propuestas pedagógicas que centradas en los tipos de expresión oral, escrita y dramática, desarrollen y potencien significativamente la inteligencia lingüística de los niños y niñas de Medellín, de Antioquia y de Colombia. Una metodología por proyectos, que incluya los proyectos de aula y que parta de los conocimientos, necesidades e intereses de los educandos, atendiendo así a la motivación tanto intrínseca como extrínseca de ellos (como dispositivos básicos que son del aprendizaje), se constituye en una excelente alternativa al respecto.
- La Inteligencia Lingüística, como capacidad involucrada en la lectura, la escritura, en el escuchar y el hablar, además de estar presente en el modo de lenguaje gestual y de emplear adecuadamente el lenguaje, utilizando eficazmente las palabras, manejando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica y sus dimensiones prácticas; se basa en el potencial para estimular y persuadir por medio de la palabra misma. Por tales motivos, es indispensable que la inteligencia lingüística se incorpore al currículo escolar y atraviese todas las áreas del saber

para su óptimo desarrollo en la población infantil y en la proyección de ésta al protagonismo social.

- Dado a que el componente de la inteligencia lingüística en el que menores desempeños presentaron niños y niñas en general fue en el referido a la creatividad, se hace preciso, con extrema urgencia, el ingeniarse formas atrevidas (en tanto fuera de lo común) y con los pies puestos en tierra, es decir, teniendo presentes las necesidades del medio, para incentivar y continuar incentivando aún más este aspecto en la población infantil, en especial desde la escritura, con referencia a la cual se asumió en el presente estudio, pues el escribir como tal se torna en una actividad cotidiana en la escuela, pero el escribir creativamente o, lo que es lo mismo, una escritura creativa es un renglón bastante distante, en el espacio escolar, de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los que hay lugar en las aulas de clase.
- De acuerdo a los desempeños presentados por niños y niñas en la Prueba de Inteligencia Lingüística durante el postest, es posible constatar el notable registro de las niñas del grupo control en el componente referido a la Creatividad, en donde su protagonismo fue especial; sería interesante entonces el hacer un seguimiento juicioso a este grupo en el tema de la creatividad y observar qué pasa particularmente con las niñas en cuanto a la misma, pues si bien el sobresalir un poco más que la generalidad en este aspecto puede deberse a un caso fortuito, puede también, quizás, no serlo.

BIBLIOGRAFÍA

Achard, P. (1980). Discurso biológico y orden social: crítica de las teorías biologicistas, psicología y ciencias sociales. México: Nueva Imagen. 339 p.

Arboleda, M. y Gallego, M. (1996). Mejoramiento de la Expresión Oral y Escrita en la Educación Básica Primaria a través de Estrategias para el Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín.

Armstrong, T. (1995). Inteligencias Múltiples en el Salón de Clases. EE.UU: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Primera edición. 185 p.

Badia, D. y Vilá, M. (1992). Juegos de Expresión Oral y Escrita. Barcelona: Editorial GRAÓ. Primera edición. 113 p.

Banyard, P. Et. Al. (1995). Introducción a los procesos cognitivos. Barcelona: Ariel. Segunda edición. 398 p.

Bernal, S. y Gómez, A. (1999). Inteligencias Múltiples Aplicadas a la Enseñanza del Inglés: Propuesta para la Implementación de La Enseñanza del Inglés Basada en La Teoría de Las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Filología e Idiomas. Santafé de Bogotá, D.C.

Bernardez, E. (1982). Introducción a la Lingüística del Texto. España: Espasa Calpe. 324 p.

Bonilla, M. Et. Al. (1998). Aproximación Teórica a las Inteligencias Múltiples y Algunas Posibles Implicaciones para el Proceso Fonoaudiológico de Evaluación Diagnóstico del Lenguaje en Niños Preescolares: El Caso de la Inteligencia Lingüística. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Departamento de Terapias. Santafé de Bogotá.

Bronckart, J.P. (1985). Las Ciencias del Lenguaje: ¿Un Desafío para la Enseñanza? Suiza: UNESCO. 123 p.

Cadavid, G. (1998). Prácticas Lúdico Creativas de la Expresión Dramática en la Enseñanza. Tesis: Universidad de Antioquia. Departamento de Educación Avanzada. Facultad de Educación. Maestría en Docencia. Medellín.

Cañas, J. (1992). Didáctica de la Expresión Dramática. España: Editorial Octaedro. 240p.

Carabali, B. y Galvis, A. (1998). Descripción de Aspectos Semánticos Observados en Producciones Orales y Escritas Realizadas por Alumnos de Tercero a Quinto Grado de Básica Primaria del Centro Docente Rafael Zamorano de la Ciudad de Cali. Universidad del Valle. Facultad de Salud. Escuela de Rehabilitación Humana. Fonoaudiología. Santiago de Cali.

Carraher, T.N. Et. Al. (1985). Las Matemáticas en las calles y en las escuelas. En: Rev. Británica de Psicología del desarrollo, No. 3, Londres. Pp. 21-29.

Carro, Y. (2000). Programa de Inteligencia Lingüística para Personas que Ingresan a la Vida Universitaria. Universidad de la Sabana.

Castorina, J. (1996). Piaget – Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate. Argentina: Paidós. Primera edición. 139 p.

Chaux, E. Et. Al. (2004). Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula - una propuesta de integración a las áreas académicas-. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional; Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales. 225 p.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA – 1991. Actualizada 2000. Bogotá: El Pensador editores. Tercera edición.

Cuaspa, E. (1996). Procesos Semántico – Cognitivos en la Expresión Lingüística de Conceptos Usuales en Alumnos de Primer Grado. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literaturas. Maestría en Lingüística y Español. Cali.

Eco, U. (1990). Semiótica y Filosofía del Lenguaje. Barcelona: Editorial Lumen. 355 p.

Ernst, G. (2001). Educación para todos: la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. En: Revista de Psicología, Vol. 19, No. 02, Jul. – Dic. Perú. Pp. 319 – 332

Escandell, M.V. (1996). Introducción a la Pragmática. España: Ariel. Primera edición. 251 p.

Estévez, C. (1996). Hacia una Evaluación Integral. En: Evaluación Integral por Procesos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Pp. 26 - 30

Eysenk, H.J. (1982). Un modelo para la inteligencia. New York: Springer – Velarg. Pp. 1-10. Personality Home Page: <http://galton.psych.nwu.edu/greatideas/papers.html>

Flavell, J. (1974). La psicología evolutiva de Jean Piaget. Argentina: Paidós. 484 p.

Gallego, Á. (2000). La Resolución de Anáforas en la Comprensión Lectora de Textos en Formatos Hipertextual y Multimedial. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Maestría en Docencia. Medellín.

Gardner, H. (1994). Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples. México: Fondo de Cultura Económica. Segunda edición. 448 p.

_____. (1995). Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica. España: Paidós. Primera edición. 313 p.

_____. (1981). La Búsqueda de la Mente: Piaget, Levi-Strauss y el Movimiento Estructuralista. En: Chicago University Press. Chicago. Pp. 34 – 83.

_____. (1988). La Nueva Ciencia de la Mente: historia de la revolución cognitiva. España: Paidós. Primera edición. 449 p.

_____. (1996). La Mente No Escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós. 292 p.

_____. (2001). La Inteligencia Reformulada: Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI. Barcelona: Paidós. Primera edición. 270 p.

Gómez, L. (2003). La Dimensión Social del Discurso: Una investigación interdisciplinar de las actitudes sociolingüísticas en el ámbito escolar. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Medellín. 228 p.

Gómez, L. y Osorio, L. (2001). Los Niveles de Expresión Lingüística: Indicadores de Privilegio y Uso de Código Discursivo. Revista Educación y Pedagogía, Vol. 13, No. 31, Oct.-Dic. Segunda Época. Medellín. Pp. 161 – 171.

Gómez, F. y Tamayo, S. (1997). Estrategias Pedagógicas para la Cualificación de la Producción de Textos de los Niños de Tercer Grado de Básica Primaria, Pertenecientes a la Unidad Educativa San Marcos del Núcleo Educativo 004 del Municipio de Envigado. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Educación Avanzada. Medellín.

Gordon, C. (2004). Grandes Tests de Inteligencia. Barcelona: RBA Libros – integral. Primera edición. 192 p.

Guilford, J.P. (1967). La Naturaleza de la Inteligencia Humana. Nueva York: McGraw-Hill.

_____ Et.Al. (1971). Creatividad y Educación. Barcelona: Paidós. Tercera edición.

Hsieh, Ch. (1999). The Relationships between Multiple Intelligences, Thinking Styles, and Critical – Thinking Abilities of the Fifth and Sixth Grade Students. Central University of Hangzhou. Department of Educational Sciences. Zhejiang – China.

Jensen, A.R. (1993). Por qué es correlacionado el tiempo de reacción con las direcciones corrientes del factor “g” psicométrico en la Ciencia Psicológica. Pp. 53-56. Personality Home Page: <http://galton.psych.nwu.edu/greatideas/papers.html>

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN – LEY 115. Actualizada 2001. Bogotá: El Pensador editores. Tercera edición.

Martínez, F. (2001). La Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), su Relación con la Educación y el Inglés y su Aplicación en un Colegio Monolingüe de Cali con Problemas de Hacinamiento, Superpoblación y Falta de Material Didáctico. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali.

Martínez, M. (2001). Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Argentina: Homo Sapiens. Tercera edición. 180 p.

Mejía, M. y Zapata, W. (1998). Comunicación y Evaluación: Un estudio de caso sobre los criterios que regulan la relación pedagógica en instituciones educativas de sectores populares. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Educación Avanzada. Medellín.

Miranda, Ch. y Andrade, M. (1998). Influencias de las Inteligencias Múltiples, el Rendimiento Académico Previo y el Curriculum del Hogar sobre la Autoestima de los Alumnos del Grado Segundo Medio de la Comuna de Santiago. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Montaña, M. (2003). Logros y Competencias Básicas por Grados. Colombia: Ediciones SEM. 115 p.

Montealegre, R. (1994). Vigotsky y la Concepción del Lenguaje. Serie Cuadernos de Trabajo. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Motos, T. (1993). Las Técnicas Dramáticas: Procedimiento Didáctico para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria. Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.

Muñoz, A. (2000). Modelo de Lección Integrador de las Inteligencias Múltiples para la Enseñanza – Aprendizaje del Inglés como Segunda Lengua. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Departamento de Lenguas. Santafé de Bogotá, D.C.

Narbona, J. y Chevrie, C. (2001). El Lenguaje del Niño: Desarrollo Normal, Evaluación y Trastornos. Barcelona: Masson. Segunda edición. 430 p.

Olson, D. y Torrance, N. (1995). Cultura Escrita y Oralidad. España: Gedisa. 383 p.

Owens, R. (2003). Desarrollo del Lenguaje. Madrid: PEARSON – Prentice Hall. Quinta edición. 463 p.

Pardo, N. (2002). Lenguaje y Cognición. En: Rev. Suma Cultural, No. 05, Marzo. Santafé de Bogotá. Pp. 83-161.

Parra, R. (1986). Los Maestros Colombianos. Bogotá: Plaza & Janés, Editorial Presencia. Primera edición. 314 p.

Patiño, S. (2003). Las Inteligencias Múltiples y los Estilos de Aprendizaje, Dos Teorías Complementarias. En: Rev. Itinerario Educativo, Vol. 15, No. 42, Junio – Diciembre. Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura. Bogotá, D.C.

Pérez, C. y Sánchez, M. (1995). El Taller de Lenguaje Oral en la Escuela Infantil. España: Siglo Veintiuno. 433 p.

Pérez, E. El. Al. (2003). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos y Estudios Psicométricos. Tesis: Universidad Nacional de

Córdoba. Facultad de Psicología. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Argentina.

Piaget, J. (1972). El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño. España: Aguilar. 314 p.

_____ (1995). La Construcción de lo Real en el Niño. México: Grijalbo. 351 p.

Pineda, D. (2003). La Teoría de las Inteligencias Múltiples y su Aplicación en la Enseñanza del Inglés en el Ciclo de Básica Secundaria. Universidad del Valle. Facultad de Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali.

Pizarro, R. y Crespo, N. (1995). Inteligencias Múltiples y Aprendizajes Escolares. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Santiago de Chile.

Prieto, D. y Ferrándiz, C. (2001). Inteligencias múltiples y curriculum escolar. Málaga: Ediciones Aljibe. 120 p.

Rivas, S. (2004). Propuesta Didáctica para el desarrollo de la Producción Oral en la Enseñanza del Inglés a Adultos, Basada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Programa Académico de Lenguas Modernas. Santiago de Cali.

Román, M. (1988). Inteligencia Potencial y Potencial de Aprendizaje: Evaluación y Desarrollo. España: Editorial Cincel.

Romo, M. (1987). 35 años del Pensamiento Divergente: Teoría de la Creatividad de Guilford. En: Rev. Estudios de Psicología, No. 27. Pp. 75-92.

Segura, C. (2001). Estructurar Mentes para Formar Personas. En: Rev. Educación y Educadores, Vol. 04. Bogotá. Pp. 71 – 106

Shaffer, D. (2000). Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia. México: International Thomson Editores. Quinta edición. 728 p.

Sierra, Z. (1997). El Teatro y el Desarrollo Creativo en el niño y el joven: Su importancia en el proceso educativo. Medellín: Universidad de Antioquia. 28 p.

Spearman, C.E. (1904). Inteligencia General: Objetivamente Determinada y Medible. En: Revista Americana de Psicología, No. 15. New York. Pp. 201-293.

Sternberg, R.J. (1985). Una interpretación integradora del factor general en la inteligencia humana. En: Personality Home Page: <http://galton.psych.nwu.edu/greatideas/papers.html>

Thurstone, L.L. (1960). La Naturaleza de la Inteligencia. Littlefield, Adams. Cambridge: Harvard University Press.

Traslaviña, B. (2002). Optimización de Competencias Lingüísticas a través de la Fábula. Universidad de la Sabana. Bogotá – Colombia.

Vigotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas*. Argentina: Ediciones Pleyade. 219 p.

_____ (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo. Segunda edición. 226 p.

Williamson, M. (2003). *The Relationships between Pupils' Multiple Intelligences, Action Control, Self-Regulation, Demographic Variables and Their Everyday Problem-Solving Competences*. The Florida State University. College of Human Sciences. Department of Family and Child Sciences. United States of America.

Zabaleta, C. (2000). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples Aplicada en las Actividades Dentro del Salón de Clase en el Proceso de Aprendizaje del Inglés como Segunda Lengua*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Departamento de Lenguas Modernas. Santafé de Bogotá, D.C.