

INTRODUCCION

Actualmente, se han dado serias discusiones epistemológicas que han llevado a cambiar la idea de inteligencia como función única, general, global y cuantificable, gracias a los nuevos avances de las ciencias que estudian el comportamiento humano.

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner abrió un amplio interrogante sobre el concepto tradicional de inteligencia y sobre las pruebas o test diseñados para medirla. Las investigaciones han girado alrededor de las competencias intelectuales humanas relativamente autónomas, que el autor propone llamar “Inteligencias humanas”, lo cual permite entender las diferentes “proclividades” o “inclinaciones “ que aparecen en las inteligencias de los niños y que, lógicamente se manifiestan desde una edad muy temprana.

Dentro de este concepto se enmarca la investigación realizada, cuyo objetivo fue describir la expresión de la inteligencia lingüística de 15 sujetos en edad preescolar, mediante el análisis de las destrezas que se encontraban implícitas en los relatos hechos al realizar actividades lúdicas.

El presente documento contiene: la delimitación del problema, la justificación del estudio, una mirada a investigaciones relacionadas con el tema y los objetivos. Contempla además los siguientes aspectos: referente teórico, categorías evaluativas del dominio del lenguaje, metodología empleada, discusión y conclusiones e implicaciones pedagógicas que se derivan de la investigación.

En el Referente teórico, se hace un breve recorrido histórico sobre distintas definiciones de inteligencia y teorías explicativas de la misma. Contiene puntos de vista de los teóricos tradicionales más destacados y de los creadores de las

pruebas para medirla, además se incluyen autores contemporáneos quienes enfatizan en un enfoque multifacético de ésta.

Incluye igualmente una revisión detallada de las bases teóricas y principios de aplicación de las inteligencias múltiples; es así como se define cada una de ellas y se hace una exposición sobre la importancia e influencia que tiene esta teoría en el ámbito educativo en lo referente al diseño curricular y a la evaluación; finalmente se expone en forma minuciosa la inteligencia lingüística, fundamento de este estudio.

En lo que respecta a la metodología, se describen las cuatro fases llevadas a cabo en el proceso investigativo: Motivación, Indagación conceptual, Trabajo de campo, Sistematización y análisis de la información.

En la última parte, se hace la discusión y se sacan conclusiones con base en el análisis de los resultados, los principios y fundamentos de la teoría de las inteligencias múltiples, en lo referente a la expresión de la inteligencia lingüística.

Teniendo en cuenta que la investigación se llevó a cabo en el área educativa, se incluyen las implicaciones pedagógicas que de ella se puedan derivar.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tradicionalmente niños y niñas en edad preescolar, han sido evaluados con pruebas psicométricas para medir su inteligencia y así predecir los resultados futuros en la escuela; estas pruebas cuantitativas se han considerado como el único indicador del potencial académico de una persona, por ello se ha extendido su uso y abuso (Sternberg, 1982).

Estos test psicométricos de inteligencia, tienen su origen en Paris a principios del siglo XX con Binet y Simon quienes fueron los que elaboraron las primeras pruebas de inteligencia y con ellas la construcción del concepto de Coeficiente de Inteligencia: CI.

Las deficiencias de este tipo de evaluación, básicamente cuantitativa, son bien conocidas y señaladas desde hace varias décadas; una de las más relevantes es que sólo tienen en cuenta un número restringido de condiciones bajo las cuales se manifiesta la inteligencia, como son las destrezas lingüísticas y lógico matemáticas; otra es que se detienen en lo observable del aprendizaje y no en los procesos de razonamiento, o en el uso de estrategias y habilidades que subyacen a cada proceso cognoscitivo.

Los formatos de preguntas que generalmente conforman estas pruebas tienen entre otras las siguientes objeciones: no logran capturar la complejidad y proximidad de las situaciones de la vida real; se encuentran prejuiciados en términos culturales pues exigen cierta familiaridad con el vocabulario; las expresiones y las convenciones sociales y además, penalizan las respuestas no convencionales, originales o novedosas.

Por otra parte, el coeficiente intelectual arrojado por estas pruebas, que generalmente se aplican en la etapa preescolar y escolar, no tiene relación directa con los roles que ocupan los sujetos en la edad adulta según el tipo de inteligencia, llamados por Gardner “Estados finales”

Otra limitación importante que se asocia con la evaluación psicométrica tradicional de la inteligencia, hace alusión al ambiente en que ésta se realiza, al llevarse a cabo en un espacio controlado, en donde existe poca o ninguna oportunidad para que el niño reformule un problema, desarrolle una solución original y utilice otros recursos.

Dado que estas medidas de inteligencia han sido utilizadas, como ya se dijo, especialmente en el ámbito educativo para distribuir a los niños en categorías estereotipadas, el efecto no ha sido otro que el de limitar su libertad para elegir campos de estudio que les permitan desarrollar el espectro completo de capacidades relacionadas con la conducta intelectual, como por ejemplo, llegar a incursionar de manera adecuada en áreas que requieren habilidades mecánicas, creatividad o inteligencia social, entre otras.

Por todo lo anterior, se puede decir que la evaluación psicométrica ha repercutido negativamente en algunos aspectos de la conducta humana como aquellas de tipo *afectivo*, en cuanto a la desmotivación que las personas sienten ante la tarea de evaluación, situación en la que se demuestran niveles inadecuados de ansiedad que repercuten en la ejecución de las pruebas. De tipo *cognitivo*, porque priorizan el aprendizaje memorístico, sin dar oportunidad a que los alumnos desplieguen habilidades para la composición escrita compleja y modos de pensamiento creativo, argumentativo y crítico.

Este tipo de evaluación también puede considerarse discriminatoria y excluyente porque si bien un sujeto no se destaca en un tipo de destreza, pudiera hacerlo en otras.

Desde hace varios años se han hecho intentos por encontrar otras formas para medir diferentes capacidades y habilidades que se asocian con la inteligencia. Estos esfuerzos no dejan de ser necesarios porque las formas tradicionales de medir la inteligencia, tienen en cuenta sólo un espectro muy limitado de las capacidades humanas, que por el contrario, como anota Gardner, son múltiples y se empiezan a manifestar desde los primeros años de vida de los niños y las niñas.

Particularmente, sobre la evaluación de la inteligencia lingüística, son escasos los estudios llevados a cabo. El Proyecto Spectrum de H. Gardner, D. H. Feldman, y M. Krechevsky (1998), es uno de los pocos que se conoce en habla hispana, y que se ha utilizado como herramienta para evaluar dicha competencia. Por lo tanto es importante demostrar su aplicabilidad en la valoración de niños y niñas en la etapa preescolar, con el fin de dar pautas para enriquecer el currículo en lo referente a la estimulación y cualificación de las competencias lingüísticas en dicha etapa.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACION

¿Cómo expresan inteligencia lingüística niños y niñas de 4 a 5 años de edad que asisten a jardín infantil?

3. JUSTIFICACIÓN

La complejidad de la inteligencia amerita considerar una gran gama de actuaciones propias del ser humano cuyas manifestaciones no responden sólo a un abanico restringido de habilidades y destrezas sino también a patrones genéticos y ambientales. Estas consideraciones plantean una nueva visión de la cognición humana que conlleva a pensar, que la mente está estructurada según múltiples competencias.

En el intento por encontrar métodos alternativos para evaluar la inteligencia, en los que se le de más importancia al proceso y las estrategias que a los resultados, aparece la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), no sólo como respuesta a los vacíos que en el campo de la educación ha tenido la aplicación de modelos psicométricos, sino también para dar cuenta sobre la diversidad de capacidades cognitivas, que no se reducen solamente a la razón y al conocimiento.

A diferencia del estrecho rango de habilidades que contemplan los test psicométricos, constituidos principalmente por un formato de preguntas para determinar el CI, la teoría de Gardner se fundamenta en una visión global del desarrollo humano, al abarcar el ámbito total de la cognición, en busca de una neutralidad respecto a los tipos de inteligencia que presentan los seres humanos, sin pretender en ningún momento clasificar o distribuir los niños en categorías estereotipadas. Esta visión del comportamiento inteligente supera problemas de tipo afectivo y cognitivo, en situaciones de evaluación. (Armostrong, 2002).

Por ello, Gardner parte de la observación directa de la inteligencia que en determinado momento está operando, mediante la utilización de técnicas adecuadas al nivel evolutivo del niño; reconoce las diferencias individuales y sugiere el empleo de materiales interesantes y motivadores para explorar toda la gama de expresiones inteligentes.

Fue así como H. Gardner, et. al. (1998), desarrollaron el “Proyecto Spectrum” que se considera una forma alternativa de evaluación de niños y niñas en edad preescolar, a través de actividades lúdicas. Esta iniciativa surgió con el fin de identificar y desarrollar en forma temprana, las aptitudes más destacadas del ser humano y proporcionar técnicas prácticas para determinar en forma detallada y específica cada dominio del conocimiento.

Investigar la expresión de la inteligencia lingüística en niños y niñas de 4 a 5 años con este tipo de evaluación es importante, porque se adecúa al momento de su desarrollo, al realizarse en situación de juego, en un ambiente familiar como lo es, el aula de clase; además permite a los docentes de preescolar, con base en los resultados presentados en forma descriptiva, conocer las habilidades y destrezas que caracterizan este tipo de inteligencia en sus alumnos y así incluir en el currículo actividades que brinden la estimulación adecuada para que ésta se desarrolle en forma óptima y se convierta en un medio que potencie el aprendizaje en otros dominios del conocimiento humano.

UNA MIRADA A LA TRADICION INVESTIGATIVA EN ESTE CAMPO

En esta parte se relacionan estudios recientes relacionados con la evaluación desde el modelo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, que en una u otra forma contemplan la inteligencia lingüística, específicamente aquellos llevados a cabo con población infantil o que dan pautas para definir perfiles de los alumnos y orientar los procesos educativos.

Desde hace más o menos veinte años han surgido numerosas publicaciones sobre el modelo teórico de las inteligencias múltiples, las formas de evaluar dentro de este enfoque y especialmente sobre el impacto que ha generado la teoría en el ámbito educativo.

Particularmente en lo que se refiere a la evaluación, se encuentran los estudios realizados en España con la Batería Spectrum para examinar niños y niñas, en todos los dominios del conocimiento humano, no solamente en cuanto a la expresión de la inteligencia lingüística como tal.

Ferrándiz, (2002) realizó una investigación sobre “Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples”. Los objetivos de esta investigación fueron: a) estudiar la validez estructural del modelo de evaluación de las inteligencias múltiples b) analizar las características psicométricas de los distintos instrumentos de evaluación y c) diseñar un perfil intelectual de los alumnos participantes.

Los resultados de la investigación mostraron: primero, que el análisis factorial realizado, reproduce la estructura multifactorial de las inteligencia propuesta por Gardner; segundo, se constató la bondad del modelo como procedimiento complementario a la evaluación psicométrica; y tercero, las débiles correlaciones existentes entre las inteligencias múltiples y el cociente intelectual, constataron la validez discriminante en las escalas de evaluación de Gardner.

Otro análisis muy ilustrativo se observa en el estudio de Prieto y otros, 2002, quienes realizaron en la Región de Murcia España, una investigación sobre “Perfiles de los alumnos con talentos específicos”. El objetivo estuvo orientado a identificar el perfil y los indicadores de los alumnos excepcionales. La muestra estuvo conformada con 16 alumnos, 9 niños y 7 niñas, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 11 años de edad, que cursaban 5º de primaria.

Los instrumentos empleados fueron: Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-E3) versión renovada, Actividades de evaluación de las IM, Protocolos de observación de los estilos de trabajo, Inventarios del profesor para cada una de las inteligencias, Inventarios de los alumnos: auto-percepción de la competencia cognitiva.

Las puntuaciones obtenidas fueron transformadas a puntuaciones “z”, considerándose que los niños que obtenían una desviación estándar, o más, estaban dotados para una inteligencia determinada mientras que los niños que obtenían una desviación estándar o menos, por debajo de la media, mostraban desventaja en dicha inteligencia.

Las puntuaciones procedentes de las Inteligencias Múltiples junto con las de la evaluación psicométrica permitieron diseñar un perfil para cada niño, en el que se destacaran los puntos fuertes y débiles respecto a cada inteligencia.

Con pruebas similares, el mismo grupo investigador realizó en el año 2003, el estudio: “Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales”.

Los objetivos del estudio fueron: a) Elaborar y adaptar los instrumentos de evaluación de las ocho inteligencias propuestas por Gardner, b) Comprobar la validez estructural del Modelo de evaluación de las Inteligencias Múltiples y c) Determinar la fiabilidad de los resultados.

La investigación se realizó con 237 alumnos (120 niños y 117 niñas). Los alumnos de educación infantil tenían de 4 a 5 años y pertenecían al segundo y tercer nivel de preescolar, mientras que los de educación primaria tenían edades entre 6, 7 y 10 años y cursaban los grados primero, segundo y quinto.

Se emplearon los siguientes instrumentos: la Batería de aptitudes diferenciales y generales y la evaluación de las inteligencias múltiples a través de la aplicación del Proyecto Spectrum. La inteligencia lingüística se evaluó en dos sesiones, una para la actividad de “cuenta cuentos” y otra para la del reportero, ambas destinadas a valorar mediante la escala Likert de 1 a 3 las habilidades siguientes: Funciones primarias del lenguaje, habilidades de narración y las habilidades referidas a la información.

La evaluación de cada inteligencia se realizó dentro del contexto del aula excepto la de “movimiento creativo” la cual se llevó a cabo en una sala de psicomotricidad.

Para comprobar la validez estructural del modelo teórico de las inteligencias múltiples, los datos se sometieron a un análisis factorial exploratorio.

Los resultados mostraron que los coeficientes de confiabilidad de las diferentes escalas, a excepción de la inteligencia social, tendían a ser altas. Las escalas destinadas a valorar las inteligencias lógico-matemáticas, naturalistas, lingüísticas y viso-espacial, alcanzaron valores superiores. Respecto a la inteligencia social se observó que la fiabilidad fue muy baja, prácticamente nula, lo cual pudo deberse a que los ítems que la componen medían aspectos distintos al tipo de habilidad que se pretendía evaluar. En cuanto a las escalas de evaluación de las Inteligencias musical y corporal-cenestésica mostraron índices de confiabilidad moderados.

En síntesis, los resultados obtenidos en el análisis de fiabilidad de las escalas de habilidades que presenta el modelo de las Inteligencias Múltiples permitieron concluir que dichas escalas están dotadas de una gran consistencia interna, a excepción de las que determinan la inteligencia social. Así mismo los resultados confirmaron la existencia de siete constructos independiente que se corresponden de manera casi perfecta con las ocho inteligencias establecidas por Gardner.

Otras investigaciones verifican la misma tendencia explicada anteriormente según la cual el análisis factorial, permite comprobar la estructura multifactorial de la inteligencia, postulada por Gardner. Una de ellas fue la de Ballester (2003), quien realizó el estudio “Evaluar y atender la diversidad de los alumnos desde las inteligencias múltiples”.

Esta autora se planteó los mismos objetivos de Prieto (2002), y confirmó que las puntuaciones procedentes de las pruebas de evaluación de las inteligencias múltiples, permitían diseñar un perfil para cada alumno, definiendo puntos fuertes y débiles respecto a cada inteligencia. Amplió los anteriores resultados, con los estilos de trabajo planteados por las inteligencias múltiples; encontró que estos se aglutinan en factores según el dominio o inteligencia en el que han sido valorados, o sea, que el estilo depende de la competencia cognitiva mostrada por un alumno.

Además, puso de manifiesto, contrariamente a lo esperado, que de forma significativa las niñas obtuvieron puntuaciones superiores a las de los niños en las inteligencias musical, corporal, y viso-espacial. Respecto a la identificación de alumnos con características excepcionales, los resultados indicaron que el protocolo de evaluación se aproxima a la valoración de las diversas tipologías en las que se encuadra una alta habilidad.

En esta línea, un equipo de investigación liderado por Lola Prieto, realizó en el año 2005, el estudio “Inteligencias Múltiples y Niños Excepcionales”. La investigación se realizó con 294 estudiantes (de 5 hasta 8 años) pertenecientes a tres escuelas de diferentes provincias de Murcia y Alicante (España). Los objetivos fueron: a) Validar el modelo de la competencia cognoscitiva de las Inteligencias Múltiples diseñadas por Gardner y b) Identificar a los estudiantes con posible excepcionalidad intelectual.

Para la identificación de excepcionales, diferenciados en precoz, dotado y talentoso, se utilizó el protocolo propuesto por Castell, (1998) denominado “El Torrance test de Pensamiento Creativo” el cual permite diferenciar cuándo aparece una alta la habilidad que puede ser: el talento especial y creativo dotado, académico, artístico-figurativo, verbal, y matemático. Este modelo pretendió además, identificar a los estudiantes talentosos según la siguiente tipología:

- a) Estudiantes que mostraron talentos simples o específicos, aquellos con puntajes altos en una sola variable.
- b) Estudiantes que mostraron talentos múltiples, quienes obtuvieron puntajes altos en dos o más variables.
- c) Estudiantes con talentos complejos, sujetos con puntuaciones amplias en casi todas las variables.

Los resultados mostraron que al analizar la correlación entre las actividades que permiten evaluar las inteligencias múltiples y el nivel cognoscitivo general, se encuentra una especial relación entre las habilidades: corporal, lingüística y musical, con la inteligencia lógico- matemática, naturalista y viso-espacial.

Las investigadoras además afirmaron que aunque el modelo de Castell tiene una estructura y se basa en conceptos diferentes a los de las actividades de evaluación propuestas por Gardner, esta teoría puede usarse como complemento, ya que permite obtener una información muy relevante de dimensiones intelectuales, que no contempla el modelo psicométrico propuesto por Castelló y Batlle, en lo que se refiere a la competencia musical, corporal y naturalista, que dichos autores denominan el talento creativo, complejo o conglomerado, en el que se pueden encontrar varios perfiles intelectuales combinados, generalmente uno académico y otro de actitudes específicas.

Otras investigaciones que asumen de alguna manera planteamientos básicos de Gardner, que no están basadas en la aplicación del Proyecto Spectrum, fueron revisadas en cuanto que aportan elementos básicos para la discusión de los resultados; son las siguientes:

La realizada por Miguel Andrade Garrido, Cristian Miranda Jaña y Gabriela Freixas, en el año 2000 sobre “Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico matemático por medio de las variables modificables de las inteligencias múltiples y del hogar”. La población objeto estuvo compuesta por alumnos y alumnas de segundo año, de nivel sociocultural medio, de una comuna de Santiago de Chile.

Uno de los objetivos de esta investigación era cuál o cuales variables relacionadas con las inteligencias múltiples en sus dimensiones lógico-matemático y lingüística, el currículo, y el ambiente del hogar, es o son las de mayor capacidad predictiva sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Se tomaron como variables independientes las inteligencias múltiples en sus dominios lingüístico y lógico-matemático, el currículo y el ambiente en el hogar; y como variable dependiente el rendimiento académico.

Los instrumentos empleados fueron: el cuestionario denominado “MIDAS” el cual presenta 7 escalas principales de inteligencia y 27 escalas descriptivas y el cuestionario de condiciones necesarias en el hogar para motivar el deseo de aprender, como variable predictiva con respecto a las inteligencias lingüística y lógico-matemática. Los resultados mostraron efectivamente la relación entre estos tipos de inteligencia y el ambiente que brinda el hogar, con el rendimiento académico. Es decir las condiciones que entrega la familia influyen significativamente en el rendimiento académico en estos campos de conocimiento.

Henao y Suárez, 2004, realizaron una investigación sobre “Correlaciones existentes entre la prueba psicométrica WISC y una prueba contextual con el fin de valorar el tipo de inteligencia de niños y niñas con bajos puntajes en coeficiente intelectual”.

Fundamentadas en la teoría de las inteligencias múltiples, la prueba contextual fue diseñada por las investigadoras y estuvo constituida por cuatro tareas esenciales: película infantil, concurso de programas y comerciales de televisión, visita al zoológico y fiesta infantil; además, se utilizó la técnica de la observación durante todas las sesiones.

Los resultados de esta investigación, no mostraron relaciones entre las subpruebas de la Escala de inteligencia WISC y los tipos de inteligencia de la prueba contextual. En ésta última, las puntuaciones más altas se encontraron en las inteligencias interpersonal y espacial y las más bajas en la lingüística. El desempeño promedio del grupo se encontró más alto en la inteligencia intrapersonal y el más bajo en la naturalista.

En su conjunto los trabajos investigativos antes expuestos, establecen correlaciones entre concepciones de inteligencias tradicionales y el concepto de Gardner y entregan elementos fundamentales para ilustrar el abandono gradual de una mirada estructuralista del sujeto a una propuesta que defiende las especificidades de la mente humana, y privilegia la singularidad.

4. OBJETIVO

4.1 OBJETIVO GENERAL

Describir la forma como expresan inteligencia lingüística niños y niñas de 4 a 5 años de edad.

4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Evaluar la expresión de la inteligencia lingüística de 8 niños y 7 niñas en edad preescolar a partir de la Batería Spectrum.
- Analizar la expresión de la inteligencia lingüística de cada uno de los sujetos y del grupo investigado.

5. REFERENTE TEORICO

5.1 DEFINICIONES Y MEDICIONES TRADICIONALES DE LA INTELIGENCIA

Tradicionalmente la inteligencia ha sido un tema de permanente interés y ha estado presente en muchas discusiones disciplinares en los campos de la educación, la psicología, la medicina y la filosofía, entre otros.

Hasta hace poco la inteligencia sólo se había medido con ayuda de test en los que se ponían a prueba las capacidades matemáticas, lingüísticas o espaciales de cada persona, encaminados, básicamente, a cuantificar las capacidades mencionadas sin tener en cuenta otras habilidades del ser humano como la creatividad, la afectividad, la socialización, el razonamiento y el pensamiento crítico. En cuanto a las definiciones que se han dado de inteligencia, la mayoría la refieren como una capacidad innata del individuo para ajustarse o adaptarse al ambiente y para aprender o llevar a cabo pensamiento abstracto. (Stenberg, 1982)

Volviendo a la forma de evaluarla, muchos test de inteligencia miden básicamente habilidades cognoscitivas en términos de lo aprendido por el sujeto, tal como se corrobora en las primeras investigaciones, descritas en capítulos anteriores, que originaron pruebas cuantitativas aplicadas en las escuelas de la época. Dentro de esta línea psicométrica se encuentran investigaciones como las llevadas a cabo por Galton, Pearson y Spearman, entre otros. (citados en Prieto, 2001)

En general, los hallazgos de tales estudios permitieron descubrir y formular leyes generales sobre el funcionamiento mental, así como plantear teorías e hipótesis diferentes sobre la heredabilidad o no de la inteligencia. (Herman, 1970).

Fue en el año 1921 (Sattler, 1996), durante la realización de uno de los primeros simposios sobre inteligencia, cuando Terman la definió como la capacidad para realizar “pensamiento abstracto” y declaró que “no existe una escala capaz de medir de manera adecuada la capacidad para enfrentarse con todos los tipos posibles de material, en todos los niveles intelectuales, comentarios que aún son válidos.

Años antes, en 1905, el Psicólogo Francés Alfred Binet consideró la inteligencia como el conjunto de facultades: juicio, sentido práctico, iniciativa y capacidad para adaptarse a las circunstancias, pero las pruebas que diseñó para medirla, se basaron en un criterio empírico.

Binet y su discípulo Simón diseñaron y aplicaron el primer test de inteligencia moderno: “La escala de inteligencia Binet-Simon”, cuyo objetivo fue la diferenciación de los sujetos con problemas escolares para darles una atención especial. Este test mide la edad mental del niño en comparación con su edad cronológica y como resultado de ello se obtiene el llamado “Coeficiente Intelectual” que fue acuñado años más tarde por el psicólogo alemán William Stern. (Gardner, 1983)

Terman en 1925 (citado en Sattler, 1996), trabajó el test de Binet y difundió otras pruebas de inteligencia con el fin de demostrar la validez del concepto de cociente intelectual, como dato que permite un pronóstico sobre el éxito escolar y laboral de un sujeto. Propuso una segunda escala, equivalente en dificultad, fidelidad y validez a la original y se basó en ella para la tipificación de grupos más numerosos y representativos, la cual denominó: “Escala de inteligencia Stanford-Binet”, que se usa habitualmente hoy en día.

Entre 1921 y 1958 se encuentran autores como Spearman, Stoddard y Freeman (citados en Prieto, 2001), quienes relacionaron la inteligencia con el conocimiento,

la capacidad de evocar, de realizar una actividad: difícil, compleja, abstracta, adaptada a una meta y con un valor social, bajo determinadas condiciones que demanden concentración de energía, tales como: adaptación del individuo al ambiente y capacidad de reorganizar los propios patrones de conducta ante ciertas situaciones nuevas.

David Wechsler, en 1958 (citado en Sattler, 1996), la definió como el conjunto o capacidad global del individuo para actuar de un modo propositivo, pensar de manera racional y enfrentarse efectivamente con su ambiente. Afirmaba además que la inteligencia se compone de capacidades diferentes en términos cualitativos. Sin embargo reconoció que la inteligencia no es la mera suma de las capacidades, porque la conducta inteligente también se ve afectada por la manera en que éstas se combinan y por el impulso e iniciativa individuales.

La Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (WAIS) (Wechsler, 1973), fue desarrollada por primera vez en 1939 y fue llamada entonces el Wechsler-Bellevue Intelligence Test. De esta escala test se derivó la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC) en 1949 y la Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) en 1967; este test está diseñado para evaluar a niños pequeños en edad preescolar y al inicio de la primaria de 4 a 6 años y 6 meses.

El test de inteligencia para niños WISC III, proporciona estimaciones respecto de las habilidades intelectuales. Es utilizado no sólo en la evaluación y planificación psicoeducacional sino también en la estimación diagnóstica del retraso mental y el talento y la valoración de trastornos neuropsicológicos.

Las escalas Wechsler introdujeron muchos conceptos novedosos e innovaciones al movimiento de los test de inteligencia. Primero, Wechsler se deshizo de las puntuaciones de cociente, de test más viejos, es decir de la "C" en el concepto de

CI. En su lugar, asignó un valor arbitrario de cien a la inteligencia media y agregó o sustrajo otros 15 puntos por cada desviación estándar arriba o abajo de la media en la que se encontraba el sujeto. Rechazó el concepto de inteligencia global, como lo propuso Spearman y dividió entonces la evaluación de la inteligencia, en dos áreas principales: área verbal y área de ejecución (no-verbal), cada una subdividida y evaluada con diferentes subtests. Estas conceptualizaciones aun se reflejan en las versiones más recientes de las escalas de Wechsler.

Las famosas escalas de inteligencia de David Wechsler fueron revisadas en 1973 y son sin duda, las pruebas psicométricas más utilizadas aún en el ámbito del diagnóstico psicológico a nivel internacional.

Ya Spearman, en 1927 (citado en Prieto, 2001), había propuesto la teoría de dos factores acerca de la inteligencia : un factor general “g” que corresponde al índice de la capacidad mental general de un individuo y unas habilidades específicas, “s”, que explican las diferencias individuales. Este procedimiento es llamado “el análisis factorial”.

En esta misma época, 1927, Thorndike (citado en Sattler, 1996), basándose en una perspectiva teórica y no en métodos del análisis factorial, concibió la inteligencia como el producto de un gran número de capacidades intelectuales interconectadas pero distintas, que en la actualidad se conoce como teoría multifactorial. Describió tres tipos de inteligencia: *social*, que tiene que ver con las personas, *concreta* que se relaciona con las cosas y *abstracta*, asociada con los símbolos verbales y matemáticos.

Thurstone en 1938 (citado en Gardner, 1983), apoyó su trabajo en el planteamiento de Spearman sobre el factor general “g” y sostuvo que la inteligencia no podía considerarse como un rasgo unitario. Denominó a su teoría “Teoría de los vectores de la mente” compuesta por siete habilidades mentales primarias:

espacial, numérica, fluidez verbal, comprensión verbal, velocidad perceptiva, razonamiento abstracto y memoria asociativa.

Siguiendo la tradición del análisis factorial, Guilford (citado en Sattler, 1996) fue quien más contribuyó a ampliar el procedimiento de evaluación de la inteligencia con su modelo sobre la estructura de la inteligencia, al hablar de la creatividad como la combinación de dos tipos de pensamiento: *el convergente*, relacionado con el conocimiento base, la reproducción y memorización de los aprendizajes y *el divergente*, referido a la utilización del conocimiento previo para crear formas nuevas con maestría y pericia.

Definió la inteligencia mediante tres componentes: a) operaciones referidas con las habilidades requeridas para adquirir y elaborar la información, b) contenidos y modos diferentes de percibir y aprender; y c) productos o resultados al aplicar una determinada operación mental para adquirir un aprendizaje.

Para finalizar la revisión de los conceptos fundamentales y las mediciones tradicionales de la inteligencia, se cita la teoría del análisis factorial iniciada por Spearman, seguida por Horn y Cattell en 1966 (citados en Prieto, 2001). Dichos autores propusieron la teoría de los dos factores, uno denominado *inteligencia fluida*, libre de las influencias culturales y dependiente de la herencia; el otro llamado *inteligencia cristalizada*, que no es otra cosa que el resultado de la educación y del aprendizaje.

5.2 TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS

Los estudios contemporáneos no se apartan de las teorías tradicionales sobre la inteligencia, expuestas anteriormente, pero trascienden en el sentido que toman en cuenta la existencia de variados factores o componentes que llevan a replantearla y no considerarla como función única, general, global y cuantificable.

Prieto y Ferrándiz en su libro *Inteligencias múltiples y currículo escolar, 2001*, consideran entre los principales paradigmas sobre la inteligencia los siguientes: el cognitivo-evolutivo, de procesamiento de la información y los nuevos enfoques del análisis factorial.

5.2.1 Paradigma cognitivo-evolutivo. Jean Piaget en 1964, concibió la inteligencia humana como la forma superior de adaptación biológica mediante la cual el organismo humano logra un equilibrio flexible en sus relaciones con el medio.

En cuanto al papel activo que tiene el individuo en la construcción del conocimiento, opina, que el mismo tipo de intercambios adaptativos que se producen, a nivel biológico, entre organismo y medio, también se dan a nivel psicológico entre el sujeto y los objetos de conocimiento de su medio. Los sujetos desarrollan su conocimiento mediante un proceso activo de construcción, de estructuras organizativas que se configuran y modelan en los distintos estadios o etapas del desarrollo.

Piaget afirmó, que cada una de periodos del desarrollo intelectual: *período sensoriomotor, preoperacional, de las operaciones concretas y operaciones formales*, refleja una serie de estructuras cognoscitivas progresivamente más maduras, marcadas por un descenso en la dependencia con respecto del ambiente percibido (Gardner, 1983).

Otro de los autores que ha incursionado en este campo es Glaser, quien sostiene que la inteligencia es una competencia cognitiva que se manifiesta durante el desarrollo del individuo. Para el autor, la inteligencia más que la capacidad para aprender, es el logro de conocimientos y competencias aprendidas, observados a través de procesos como memoria organizada, representación, habilidades de autorregulación, procesos de codificación e inferencia y autoevaluación.

Por su parte Robie Case, 1978 orienta su investigación hacia los diferentes dominios del conocimiento (áreas curriculares tradicionales) y para cada uno explica una secuencia de estadios a través de los cuales se puede comprender el proceso de solución de problemas.

Zigler, 1986 continúa con la línea Piagetiana y propone la noción de la competencia social para el estudio del desarrollo cognitivo, dentro de la cual destaca la importancia de las diferencias individuales y el aspecto motivacional en el aprendizaje y su influencia en el desarrollo del Cociente Intelectual.

En la línea neopiagetana, Patricia Arlín propone explorar la posible existencia de un estado de pensamiento más avanzado al de la etapa de las operaciones formales, caracterizando este periodo, como la capacidad para la solución y formulación de ideas que potencien el conocimiento base.

Flavell, sostiene que aunque hallan adultos que no logren características del pensamiento formal, pueden tener mayor conocimiento sobre sus procesos cognitivos, controlándolos y modificándolos en función de lo aprendido.

Por este mismo camino, Howard Gardner (1983), tratando de ir más allá de la teoría de Piaget, plantea que el potencial humano trasciende los límites del coeficiente intelectual y considera la inteligencia directamente relacionada con la capacidad para solucionar problemas y crear un producto efectivo. Propone la existencia de varias capacidades intelectuales relativamente autónomas, las cuales se explican a continuación.

5.2.2 Paradigma del procesamiento de la información. Este paradigma tiene su inicio en los años 70 y se desarrolla durante los 80, época en la cual la investigación sobre la inteligencia se reestructura y redefine con base en

mecanismos relacionados con la rapidez y la precisión para procesar la información.

Carroll (citado en Sattler, 1996), replantea la teoría de Sperman y Cattell al considerar que existen diferentes procesos y habilidades implícitos en el procesamiento de la información: inteligencia fluida, cristalizada, procesos de aprendizaje, rapidez y memoria, percepción visual, auditiva y producción fácil o superficial. Estas habilidades son consideradas de segundo nivel, pues en un primer nivel está el factor “g”, y en el último nivel otros factores más específicos.

Dentro de este mismo paradigma se encuentra la teoría de Sternberg, 1982, quien divide la inteligencia en tres dimensiones: *componencial*, la cual se ocupa de especificar los mecanismos que intervienen en el procesamiento de la información, divididos en tres tipos básicos: metacomponentes, componentes de ejecución y componentes de ejecución del conocimiento.

La dimensión *componencial*, especifica los mecanismos que componen el procesamiento de la información. Los metacomponentes son procesos de alto nivel que funcionan como procesos ejecutivos que se utilizan para planificar, dirigir y evaluar las tareas a realizar.

La dimensión *experiencial* referida a la capacidad para resolver problemas novedosos y no convencionales. Así, a medida que aumenta la experiencia con una tarea o situación, desciende la necesidad de enfrentar la novedad y se asume el control de las habilidades de automatización.

La dimensión *contextual*, aplicada a las experiencias que tienen lugar en una situación determinada y los mecanismos que utiliza el individuo para interactuar con su medio.

El autor plantea que la combinación de estos tres tipos de inteligencia permite entender el comportamiento intelectual y explicar las diferencias individuales referidas a la excepcionalidad, deficiencia y superdotación.

5.2.3 Paradigma del análisis factorial. Los conceptos de procesamiento de la información en relación con la inteligencia se enfocan en las maneras en que los individuos representan y procesan la información a nivel mental; se centran básicamente en categorizar los procesos mentales que se llevan a cabo cuando se realiza una operación. Todos tienen en común dos componentes generales: uno estructural y otro funcional.

La teoría del procesamiento de la información de Campione, Brown y Borkowski (citados en Sattler, 1996) pioneros en este campo, plantean una inteligencia con dos componentes principales. Un sistema arquitectónico (componente estructural) cuyas características son la capacidad, durabilidad y eficiencia de la operación. Otro sistema, el ejecutivo (componente funcional), con componentes como: base del conocimiento, esquemas, procesos de control y metacognición.

5.2.3.1 Teorías recientes del paradigma del análisis factorial. El representante actual de la línea del análisis factorial, es Jensen (citado en Sattler, 1996) quien sostiene que las capacidades mentales, se pueden incluir dentro de dos categorías principales: asociativa (Nivel I) y cognoscitiva (Nivel II). La capacidad asociativa implica el aprendizaje, la repetición mecánica y la memoria a largo plazo. La capacidad cognoscitiva incluye el razonamiento y la solución de problemas. Ambos niveles están determinados por la herencia.

Desde esta misma perspectiva Herstein y Murriay (citados en Prieto, 2001) concluyen a través de sus investigaciones que: a) las diferencias en la capacidad mental son heredadas, b) el éxito requiere esas capacidades; c) las ganancias y el

prestigio dependen del éxito; d) que el nivel social está influenciado de alguna manera en las diferencias heredadas entre los individuos.

A diferencia de Jensen, Horn defiende que la inteligencia no es unitaria sino un conjunto de habilidades cognitivas que se concretan en el pensamiento, la memoria como la recuperación a corto y largo plazo y el almacenamiento de información, la velocidad de lectura, la toma de decisiones, la velocidad en la atención, el conocimiento estructurado y la flexibilidad en el razonamiento.

Otro autor que ha incursionado en este campo es Ackerman (citado en Prieto, 2001) quien diseña un modelo tridimensional conformado por los siguientes aspectos: el contenido de las tareas (de orden figurativo, numérico y verbal), el nivel de complejidad (desde lo simple a lo complejo) y el nivel de rapidez para procesar (incluye la lentitud o rapidez mental, perceptiva y psicomotora). Esta secuencia se da en tres fases: en la primera, la inteligencia general es la predominante y sirve para comprender la tarea; en la segunda, es la rapidez perceptiva la que influye en el procesamiento y relación de la información, y la tercera está relacionada con la habilidad que es aprendida y se automatiza. Por último y como resultado se encuentra el rendimiento que se valora en función del tiempo de reacción o rapidez con la que se adquiere y automatiza una información a nivel mental.

5.2.4 Teoría de las inteligencias múltiples

5.2.4.1 Fundamentos. La teoría de las inteligencias múltiples surge de la articulación de diversos estudios llevados a cabo por varios psicólogos que se interesaron en demostrar la existencia de uno o varios factores o componentes para definir la inteligencia. Un ejemplo de ello se encuentra en las investigaciones de Jensen sobre el factor “g” o inteligencia general, que surgió como un factor

común para solucionar diferentes tipos de problemas en el estudio de la inteligencia.

Gardner en su libro *Estructuras de la mente*, (1983) afirma que “la idea de las inteligencias múltiples es antigua, expresa su intención de *revivirla* otra vez”. Al aclarar la palabra “idea”, recalca que la noción de las inteligencias múltiples apenas es un hecho científico demostrado: a lo más, es una idea que en tiempos recientes ha recuperado el derecho de ser analizada con seriedad. Con todo esto pretende establecer que la idea de las inteligencias múltiples ya está madura. Otra afirmación importante del autor da cuenta de uno de los fundamentos de la teoría cuando sostiene que “en la vida cotidiana en general estas inteligencias operan en armonía, de manera que su autonomía puede ser invisible. Pero con la lente de la *observación* la naturaleza peculiar de cada inteligencia emerge con suficiente claridad”

Basado en la ciencia cognitiva consideró a los individuos como organismos activos en su actuación, poseedores de mentes capaces de tener actividad autónoma y no solamente reactiva.

Su teoría la fundamenta también en las ciencias biológicas, especialmente, en los últimos estudios sobre el sistema nervioso central del hombre los cuales describen el funcionamiento cerebral de acuerdo con módulos, cuya finalidad es independiente pero que en colaboración, son capaces de llevar a cabo las más complejas operaciones mentales.

Con estos planteamientos llevó a cabo estudios a partir de la observación realizada sobre poblaciones especiales: niños talentosos en dominios artísticos y adultos que habían sufrido algún tipo de accidente cerebral y que por este motivo mostraban pérdidas funcionales importantes, mientras que otras estaban íntegras. Este hecho fue uno de los motivos que llevó no sólo a Gardner, sino a otros

autores como Gardner, Kornhaber, Wake, (1996) a buscar un modelo de inteligencia compatible con esta evidencias ya que los modelos unitarios no parecían adecuados para justificar las diferencias intraindividuales en cuanto a las aptitudes cognitivas.

Otros estudios determinantes en la propuesta de la teoría de las inteligencias múltiples, se basaron en las observaciones antropológicas en las que se constata cómo diversas culturas resuelven los problemas en forma distinta y cómo desarrollan habilidades de manera diferenciada.

Gardner, además, recogió observaciones del campo de la psicología del desarrollo, al interesarse por la existencia de historias evolutivas diferenciadas en cuanto a las aptitudes, tanto en personas normales como en los individuos excepcionales. Para ello se apoyó mucho en los llamados estudios de caso, de individuos particulares como es el caso de los “*idiot-savants*”¹

Fue así como en 1998, en vez de definir la inteligencia en términos del rendimiento esperado a través de los test de inteligencia, la define como “la capacidad para resolver problemas o para crear nuevos productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”, postura que desde los avances contenidos en su libro *Inteligencia Reformulada*, (1999), es definida como “un potencial biopsicológico que posee el ser humano para procesar ciertos tipos de información de unas maneras determinadas” o bien como “la capacidad para encontrar y/o resolver problemas o para crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales, estableciendo para ello, las bases para la adquisición de nuevos conocimientos”.

¹ El término *idiot savant* describe casos de personas en las que, aunque padeciendo retraso mental o autismo en diversos grados, poseen una especial y sobresaliente habilidad que les hace especiales. Algunos ejemplos referidos en la literatura hablan de personas con extraordinarias habilidades para el cálculo, músicos virtuosos y memoria fotográfica sobresaliente, entre otros.

Gardner, sin negar el componente genético, llamado por Horn y Cattell *experiencias fluidas*, afirma que el potencial intelectual se puede hallar en mayor o menor medida, como consecuencia de las experiencias, los factores culturales y las motivaciones de cada persona. Refiere también que existen eventos que activan o desactivan las inteligencias y que se denominan *experiencias cristalizantes* que no son otra cosa que un grupo de situaciones ambientales que estimulan o dificultan el desarrollo de éstas, tales como: posibilidad de recursos materiales, personas que estimulen determinada conducta inteligente; factores históricos o culturales relacionados con el momento social en que se realiza la acción; factores ambientales, familiares y situacionales dados por las condiciones de vida y educación.

También se fundamentó en los estudios de la inteligencia artificial, cuyo objetivo principal es crear programas o sistemas capaces de simular la mente humana; Gardner considera por el contrario, que estos programas o sistemas permiten comprender mejor los comportamientos inteligentes del hombre.

Otros aspectos relacionados con las Inteligencias Múltiples (Campbell, 2000), se pueden conceptuar en tres categorías. En primer lugar se consideran formas de inteligencia “objetivas” a las capacidades que se encuentran controladas y conformadas por los objetos con que los individuos interactúan en su entorno; entre ellas está la espacial, lógico- matemática, corporal-cinestésica y naturalista. En segundo lugar, las inteligencias “abstractas”: verbal-lingüística y musical, no dependen de lo físico sino de los sistemas abstractos; finalmente, las inteligencias “relacionadas con la persona” denominadas intra e inter personal.

Para Gardner, todas estas inteligencias se manifiestan de distintas formas en los diferentes niveles evolutivos. Durante el preescolar los niños pueden descubrir algo acerca de sus propios intereses y habilidades particulares; durante la edad escolar resulta esencial para la sociedad un cierto dominio de los sistemas

notacionales y sistemas simbólicos; posteriormente en la adolescencia se enfatiza en la capacidad de hacer abstracciones y códigos que den significado en un entorno cultural, y ya en la edad adulta, las inteligencias se consolidan y expresan a través de vocaciones, carreras y aficiones.

Las manifestaciones inteligentes en la edad adulta corresponden a lo que desde la teoría propuesta por Gardner, et. al. (2000) se denomina *Estados finales significativos*. Este concepto de estados finales es útil para centrar la evaluación sobre las habilidades implicadas en la consecución de papeles adultos significativos y bien considerados en la sociedad.

5.2.4.2 Criterios de validación. Los criterios a partir de los cuales Gardner en 1999, asume que ciertas habilidades del hombre pueden ser consideradas como “inteligencias” las agrupa en función de sus raíces disciplinarias, en ocho:

1. Posible aislamiento por daño cerebral: existe la posibilidad de que una inteligencia se puede aislar en caso de lesión cerebral; si se afecta una capacidad, puede permanecer estable otra, lo cual comprueba la existencia de múltiples sistemas independientes y relativamente autónomos.

2. La historia evolutiva y plausibilidad evolutiva: cada inteligencia cumple la condición de tener sus raíces en la evolución de los seres humanos y quizás en la evolución de otras especies.

3. Una operación central o conjunto de operaciones identificables: las inteligencias requieren, al igual que cualquier programa de ordenador, un conjunto de operaciones para funcionar, es decir, cada inteligencia posee un conjunto de operaciones centrales que sirven para impulsar las distintas habilidades que corresponden a cada tipo de inteligencia.

4. *Susceptibilidad de codificación en un sistema simbólico*: la posibilidad de codificación de un sistema de símbolos, es uno de los mejores indicadores de conducta inteligente y los seres humanos tienen esta capacidad para usar símbolos. Cada inteligencia posee su propio sistema simbólico o de anotación.

5. *Una historia característica de desarrollo, junto con un conjunto definible de desempeños expertos de “estado final”*: una inteligencia debe tener una historia bien diferenciada y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un estado final; cada actividad basada en una inteligencia, tiene su propio tiempo para surgir en la infancia temprana, su propia forma de alcanzar el nivel más elevado durante la vida y su propia forma de declinar.

6. *La existencia de “idiot savants”, prodigios y otros individuos excepcionales*: ciertas personas muestran inteligencia muy superior en una competencia mientras que en otras funcionan a muy bajo nivel o muestran un perfil muy irregular. También se da el caso de la ausencia selectiva de una habilidad, lo cual confirma la existencia de cierto tipo de inteligencia.

7. *Apoyo en hallazgos psicométricos*: debe haber un apoyo en investigaciones psicométricas, esencialmente para mostrar la variabilidad inter-individual; los test psicométricos evidencian la medición de diferentes capacidades humanas como por ejemplo: el razonamiento espacial, el lógico-matemático y el verbal, entre otros. Lo anterior no es discutible según Gardner, pero sin dejar de lado otros aspectos como la manipulación activa del ambiente o la interacción con otros individuos.

8. *Apoyo de tareas psicológicas experimentales*: a través de estudios psicológicos experimentales se puede ver cómo las inteligencias funcionan aisladas unas de otras y cómo se puede investigar la relativa autonomía de una inteligencia. La psicología experimental también puede llegar a demostrar la forma en que las

habilidades modulares o específicas de los dominios, pueden interactuar en la ejecución de tareas complejas.

Los anteriores criterios deben tenerse en cuenta cuando se pretende juzgar una determinada inteligencia (inteligencia “candidata” según Gardner), definir habilidades o destrezas (potenciales inteligencias) o calificar una inteligencia en su sentido riguroso.

5.2.4.3 Principios

1. *Cada persona posee las ocho inteligencias:* como teoría del funcionamiento cognitivo, propone que cada persona tiene capacidades en las ocho inteligencias y cada una funciona de una manera particular.

2. *La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia:* lo que significa que si una persona recibe la instrucción y estimulación adecuada y el enriquecimiento, tiene potencialmente la capacidad de desarrollar las ocho inteligencias hasta un nivel alto de desempeño, inclusive, a pesar de presentar deficiencias en cierta área.

3. *Las inteligencias por lo general trabajan juntas de maneras complejas:* las inteligencias interactúan entre sí y no en forma aislada. Es importante examinar las características esenciales en el contexto general de las inteligencias múltiples.

4. *Hay muchas maneras de ser inteligentes dentro de cada categoría:* se destaca la diversidad de las formas en que las personas muestran sus destrezas dentro de cada inteligencia, así como entre las inteligencias.

5.2.4.4 Tipos de Inteligencias. En su libro *Estructuras de la mente*, propone inicialmente las siguientes categorías de inteligencia: lingüística, lógico-

matemática, espacial, cinestésico-corporal y las inteligencias personales. Posteriormente en su libro "*La Inteligencia Reformulada*", 1999, postula la inteligencia naturalista.

En todas sus obras siempre hace claridad en cuanto que estas inteligencias, se constituyen en entidades diferentes e independientes en grado significativo, a nivel del desempeño y de los roles culturales que demanda la sociedad, pero advierte que trabajan juntas, en función del desarrollo integral del ser humano.

El autor supone que todas estas formas de inteligencia interactúan y se edifican desde el principio de la vida; algunos sujetos desarrollan algún tipo de inteligencia en mayor grado en comparación con sus congéneres, sin embargo, existen seres humanos que pueden desarrollar todos los tipos de inteligencia, aún cuando no de manera extraordinaria.

A continuación se describen las inteligencias propuestas por Gardner, según el tipo de habilidades propias de cada una, la base neurológica y los estados finales.

- Inteligencia lógico-matemática. Las personas con este tipo de inteligencia se caracterizan por su habilidad para el manejo de los números y el espacio en procesos tales como la exploración, el descubrimiento, la clasificación, la abstracción, la estimación, el cálculo, la predicción y descripción en las múltiples situaciones de la vida cotidiana.

Gardner opina que esta inteligencia comprende tres campos: la matemática, la ciencia y la lógica y la define como "la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica".

Tanto el hemisferio derecho como el izquierdo tienen un papel determinante en el pensamiento lógico-matemático; así, la habilidad para leer y producir signos de la matemática es una función a menudo del hemisferio izquierdo y la comprensión de las relaciones y conceptos numéricos se presenta en el hemisferio derecho.

Los estados finales se encuentran en un matemático, físico, ingeniero o economista.

- **Inteligencia visual- espacial.** Esta inteligencia comprende una serie de habilidades como discriminación visual, reconocimiento, proyección, imagen mental, razonamiento espacial, manejo y reproducción de imágenes internas o externas. Si bien la visualización es fundamental para la inteligencia espacial, no se encuentra directamente relacionada con el sentido de la vista, de hecho, puede alcanzar un alto grado de desarrollo en personas ciegas.

Las investigaciones neuropsicológicas han establecido que es en el hemisferio derecho del cerebro, particularmente en las porciones posteriores, donde se asienta el procesamiento espacial.

Los estados finales se encuentran en profesiones como pintores, escultores y arquitectos. Aunque, otras profesiones también se basan en las capacidades espaciales, por ejemplo: los cirujanos, ingenieros, ajedrecistas, cartógrafos y matemáticos.

- **Inteligencia Musical.** Se define como la capacidad basada en la auto expresión a través de la voz y el cuerpo como instrumentos naturales, Gardner la define como "la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales".

La base neurológica se sustenta en el hemisferio derecho aunque es importante destacar que puede tener diversidad de representaciones neurales en los seres humanos.

Al parecer, los primeros años de la infancia, entre los cuatro y seis años, es un periodo especialmente sensible al sonido y al tono. Frente a esta inteligencia, Gardner señala dos aspectos importantes: el primero, que el talento musical emerge inexplicablemente antes que las aptitudes en otras áreas de la inteligencia humana y segundo, que cualquier individuo normal que haya tenido un contacto frecuente con la música puede manejar el tono, el ritmo y el timbre. Estos, son los componentes principales en que se asienta esta inteligencia.

Los estados finales están representados en el cantante, el instrumentista, el compositor y el crítico musical.

- Inteligencia Cinestésico- Corporal. Gardner la define como la “habilidad para emplear partes del cuerpo o su totalidad, en formas diferenciadas y hábiles, con propósitos orientados a metas. Además, de la capacidad para manipular hábilmente objetos, tanto con movimientos finos como con movimientos gruesos del cuerpo”. Es importante destacar que la habilidad cinestésica, en un determinado campo, no necesariamente indica la presencia de talento en otro.

La base neurológica se sustenta en “amplias porciones de la corteza cerebral, que junto con el tálamo, los ganglios basales y el cerebelo, proporcionan información a la médula espinal, la cual es considerada la estación intermedia en el camino de la ejecución de la acción”. Esta inteligencia sienta las bases del conocimiento, ya que por medio de las experiencias sensoriomotoras, se entra en contacto con los objetos y elementos del mundo exterior y se logra manipularlos, disponerlos y transformarlos.

Los roles adultos incluidos o estados finales corresponde a los bailarines, deportistas, comediantes, actrices, artesanos y mecánicos.

- **Inteligencias personales.** La razón para analizar en conjunto la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, radica en que ambas están íntimamente relacionadas a nivel cultural, en tanto que el conocimiento de la propia persona despliega habilidades en la observación de otras.

La inteligencia intrapersonal supone la capacidad para comprenderse uno mismo, nuestros pensamientos y sentimientos; en la medida en que hay más conciencia de ellos, más sólida es la relación entre nuestro mundo interior y el mundo exterior.

La inteligencia interpersonal nos permite comprender a los demás teniendo en cuenta sus diferentes estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y habilidades y en consecuencia asumir diversos roles según el grupo donde se interactúe.

Ambas habilidades parecen tener su sustento neurológico en los lóbulos frontales, los cuales en caso de daño o patología cerebral, pueden alterar significativamente el comportamiento social.

Estas inteligencias producen un conjunto amplio de roles o estados finales potenciales. La inteligencia intrapersonal puede estar bien representada en cualquier persona adulta y madura, equilibrada emocionalmente. La inteligencia interpersonal, se ve reflejada en un político, un profesor, un líder religioso o un vendedor.

- **Inteligencia Naturalista.** Gardner define al naturalista como alguien “competente para reconocer flora y fauna, para establecer distinciones trascendentales en el

mundo natural y para utilizar productivamente sus habilidades en actividades de caza, granja o ciencias biológicas”. La importancia de esta inteligencia está claramente establecida en la historia de la evolución, donde la supervivencia de un organismo, depende de su capacidad para diferenciar especies similares, evitando algunas depredadoras y buscando otras como presa para jugar.

La inteligencia naturalista se encuentra en tres estados finales: el naturalista, quien se caracteriza por poseer destrezas de observación y manifiesta interés por los fenómenos naturales. El científico experimental, quien tiene la capacidad de trascender de la observación hasta llegar a utilizar los datos encontrados presentados para inferir reglas y el mecánico, que logra el reconocimiento de las relaciones causales y funcionales. Ciencias como la biología, botánica, zoología o entomología están al servicio de esta inteligencia al investigar los orígenes, desarrollo y estructura de organismos vivientes.

Aún no están determinadas las bases neurológicas que intervienen en esta inteligencia.

- **Inteligencia lingüística.** De acuerdo con los planteamientos de Gardner esta inteligencia implica: “Sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos”.

Es así como, una persona que ha desarrollado esta inteligencia, presenta competencia sobresaliente para escuchar, hablar, leer y escribir.

La inteligencia lingüística hace referencia a la capacidad para manejar y estructurar los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje. Las bases neurológicas se ubican en el hemisferio izquierdo, específicamente en el lóbulo temporal.

Los estados finales se encuentran en los poetas, escritores, novelistas, ensayistas, oradores, historiadores y todos aquellos quienes en su trabajo utilizan el lenguaje de manera destacada como periodistas, publicistas y docentes.

5.2.4.5 Implicaciones de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en la Educación. El diseño de la escuela ideal para Gardner, se basa en dos hipótesis. La primera es que no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades, ni todos aprenden de la misma manera y la segunda, es que nadie puede llegar a aprender todo lo que hay para aprender.

Es por ello, que Gardner hace críticas a la “Escuela Uniforme”, en tanto que plantea un currículum para un mismo tipo de estudiantes, unos mismos métodos de enseñanza y formas estandarizadas de evaluación (Gardner, 1997).

Este planteamiento implica para el autor, la necesidad de que el sistema educativo adopte una “escolaridad centrada en el individuo” en el que la escuela fomente el uso del conocimiento para la resolución de problemas y para la realización de las tareas a las que se enfrentará en el contexto (Gardner, 1998).

La escuela entonces debe contemplar cambios sustanciales al interior, por ejemplo: adaptar los programas a los estilos de aprendizaje y capacidades de los estudiantes y diseñar programas que se centren en habilidades, conocimientos y sobre todo en lograr la comprensión de lo aprendido. Este marco de trabajo permite identificar los puntos débiles y fuertes de los educandos para intervenir tempranamente y potenciar las áreas en las que demuestren mayor capacidad. En cuanto a la evaluación, esta se debe hacer a través de procedimientos e instrumentos que sean neutros respecto a capacidades y tendencias individuales.

Dado el impacto que a nivel educativo ha tenido la teoría de Gardner, existen múltiples experiencias de implementación en el aula. Una de las más estudiadas

en nuestro medio es *El proyecto Spectrum*, que se diseñó para proporcionar un currículo cognitivo que permita enseñar y evaluar las diferentes habilidades, conocimientos, hábitos y valores implícitos en las diversas áreas curriculares (Gardner, 2000). Este proyecto es una experiencia pedagógica para el rango de edades de 4 y 8 años de edad; propone que las aulas estén distribuidas por rincones; como metodología de enseñanza sugiere que se desarrollen talleres de expertos de diferentes edades, se reciban visitas de expertos externos, se lleven a cabo varios proyectos pedagógicos al año que surjen de las necesidades comunitarias.

Desde la perspectiva del proyecto, se elabora la evaluación denominada “Informe Spectrum”, entendido como un informe personal que da cuenta de las potencialidades, deficiencias, y recomendaciones pedagógicas para el estudiante. La evaluación arroja un perfil individual de cada estudiante, el cual contempla la disposición hacia el trabajo y tiene en cuenta propensiones intelectuales hacia la ejecución de actividades en determinada disciplina.

Emplea una batería de 15 tareas diferentes, que implican la valoración del tiempo, el empleo de múltiples materiales, las mediciones neutras desde la inteligencia actuante, el empleo de juegos, el uso de la evaluación integrada a la dinámica curricular, así como el aprovechamiento de ciertos tipos de inteligencia para acceder a otras.

Dicho proyecto ha sido recogido en tres volúmenes con tres objetivos: primero, describir los fundamentos psicopedagógicos en los que se fundamenta la aplicación de las inteligencias múltiples en el contexto escolar; segundo, presentar el procedimiento y los materiales para enseñar los conocimientos curriculares utilizando las diferentes inteligencias; tercero, explicar el modelo de evaluación de la competencia cognitiva y la idoneidad del mismo para tratar de paliar las lagunas de los alumnos a través de los puntos fuertes.

La metodología, está basada en centros de aprendizaje en donde los niños tienen las mismas oportunidades de manipular y conocer los materiales disponibles en los ocho dominios. Este currículum, está organizado en bloques temáticos lo que posibilita a los niños a establecer relaciones entre las disciplinas y a contemplar un tema desde distintos puntos de vista.

Gardner propone variados puntos de acceso al currículo tradicional en donde se puede optar por un currículo rico en materias optativas; se pueden designar materias, métodos de enseñanza, equipos, programas informativos y medios de evaluación que satisfagan el grupo particular de inteligencia de los estudiantes. Para el autor es claro que las clases tradicionales se deben ver; lo que sugiere, es que los estudiantes no sean evaluados de la misma manera en todos los campos del conocimiento.

La teoría de las inteligencias múltiples, como lo afirman Prieto y Ferrándiz, 2001, brindan un marco de trabajo para profesores y alumnos, en la construcción del conocimiento. Es así como permite conocer los intereses y la estructura cognitiva de los alumnos lo cual hace posible individualizar la enseñanza. Amplía el marco de trabajo de la escuela tradicional pues no se privilegian sólo las matemáticas y el lenguaje, sino que reconoce la importancia de otro tipo de aprendizajes como el musical, el social y el corporal cinestésico, entre otros. Propone enseñar las disciplinas escolares de formas diferentes y mediante múltiples procedimientos como: la narrativa, el análisis lógico, la experiencia manual, la expresión artística, la exploración y el análisis filosófico, la participación y la experiencia intra e interpersonal.

Propone utilizar los proyectos de trabajo para favorecer el aprendizaje por descubrimiento. Fomenta tanto el trabajo individual como el cooperativo como medio para la cualificación intra e interpersonal.

Cuando se pretende usar esta metodología, además de las consideraciones anteriores se debe tener en cuenta: entender qué son las inteligencias Múltiples, enseñar a utilizarlas todas, aprender cómo trabajar con varias inteligencias a la vez; implicar a los padres de familia en la enseñanza de las inteligencias; valorar los proyectos, los materiales y las ideas de los niños (portafolio); implementar habilidades básicas de todas las inteligencias, en el currículo; incluir vivencias personales y sociales; respetar los diferentes estilos de trabajo; enseñar a los niños a transferir sus aprendizajes y finalmente, enseñar a compartir los conocimientos y habilidades de las diferentes inteligencias.

Ahora bien, en relación con la evaluación con fines pedagógicos, Gardner, 2000, afirma que debe formar parte del entorno natural del proceso enseñanza-aprendizaje, no imponerse en ciertos momentos, debe considerar no sólo las habilidades lógicas y lingüísticas del individuo sino observar la inteligencia que está operando durante una actividad o tarea propuesta; afirma que la evaluación debe cumplir los siguientes requisitos fundamentales:

- *Énfasis en la evaluación más que en el examen*: La evaluación debe ser mirada como la obtención de información acerca de las habilidades y potencialidades con el fin de proporcionar una respuesta útil no sólo a quien se evalúa sino también a la comunidad; en contraste con el empleo de instrumentos formales aplicados en un entorno descontextualizado.

- *Evaluar de forma simple y natural*: no separar la evaluación del resto de actividades del aula, es decir, que la evaluación forme parte de la situación de aprendizaje.

- *Ser neutra respecto al tipo de inteligencia*: debe analizar aspectos que tengan en cuenta, no sólo las habilidades lógicas y lingüísticas sino que comprendan otros tipos de habilidades o inteligencias; permitir que los alumnos con aptitudes

diferentes, piensen de forma creativa o imaginativa y demuestren lo que saben. En palabras de Gardner, los test de inteligencia no miden muchos rasgos que utilizan las personas para resolver problemas, como la comprensión social, el liderazgo, la imaginación y las destrezas que los niños necesitarán para desempeñarse en ambientes diferentes al escolar.

- *Debe ser evolutivamente adecuada*: tener en cuenta las etapas evolutivas del desarrollo infantil, reconocer las capacidades y cualidades que emergen en este periodo de crecimiento mental rápido, en el cual se aprende de forma inicial los sistemas humanos más básicos para el desarrollo de algunos tipos de inteligencia como el lenguaje y el dominio de los códigos numéricos, sin olvidar que tanto en los contextos escolar como familiar, los niños se verán enfrentados a todo tipo de experiencias cristalizadoras las cuales serán determinantes en el posterior desarrollo de sus inteligencias del individuo.

- *La evaluación redimensionada*: la obtención de información acerca de las habilidades y potenciales de los niños, debe ir ligada a una serie de recomendaciones relacionadas con un conjunto de actividades que permiten dar sugerencias a padres, maestros e incluso a los niños, sobre el tipo de ejercicios que pueden realizar en la casa, de acuerdo al perfil intelectual concreto, la evaluación debe encaminarse en provecho del niño, debe proporcionar información que le sea útil de forma inmediata e identificar áreas fuertes y débiles para dar sugerencias acerca de cómo reforzar o combinar los talentos de manera satisfactoria.

Por ello la evaluación cumple dos objetivos, Prieto, M y Ferrándiz G, 2001: En primer lugar, valorar el potencial intelectual de los niños y en segundo lugar, proporcionar técnicas prácticas para analizar diversas áreas de aprendizaje. Las evaluaciones desde esta perspectiva contemplan innovaciones respecto a las evaluaciones psicométricas, sin que éstas se sustituyan por completo dado que

proporcionan una visión complementaria que indica las capacidades en las que el niño se destaca.

La evaluación propuesta en el proyecto Spectrum, permite detectar capacidades destacadas, y áreas menos destacadas por padres, maestros y por los mismos niños. En consecuencia establecen vínculos curriculares entre el hogar, la escuela y la comunidad como forma de extender la esfera del aprendizaje de los niños.

Respecto a los métodos de evaluación, Gardner (2000) propone los siguientes:

La observación. Mediante esta metodología se brinda al padre o al profesor, la oportunidad de ver a los niños en contextos significativos, al realizar actividades que tiene verdaderas conexiones con su vida. Permite al profesor dirigir su atención en aspectos como: habla espontánea, expresiones y aspectos paralingüísticos; las actividades que realizan los alumnos se valoran de acuerdo al desempeño, es decir, tal y como en ese momento se encuentran: habilidades, estrategias y formas de razonamiento y los productos individuales o grupales. A través de dicha observación, se promueven activas reflexiones e interpretaciones del quehacer en el aula tanto del alumno como del docente.

La Evaluación de Portafolios. La utilización del portafolio estimula en el niño su activa participación en el proceso de evaluación al proporcionar evidencias tangibles y comprensibles y al estimular la reflexión y el examen del desarrollo de las competencias en la comprensión y producción de textos.

El uso de los portafolios respeta el carácter de la evaluación en cuanto proceso histórico, presente y emergente. Permite simultáneamente, evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, especialmente cuando las carpetas

incluyen “borradores” y evidencias del aprendizaje de los alumnos en sus primeras etapas.

Los portafolios también se constituyen en un buen instrumento para apoyar la evaluación y reflexión del maestro sobre sus propias estrategias de enseñanza a través de la observación de cómo los alumnos progresan en sus aprendizajes. Cabe señalar que para que los portafolios cumplan, tanto el objetivo de evaluación de los aprendizajes de los alumnos como de la calidad de las prácticas de enseñanza del profesor, se requiere que ellos realicen una reflexión permanente sobre su contenido y su utilización como instrumento de retroalimentación y evaluación y que, en conjunto tomen decisiones para perfeccionarlo.

Los estilos de trabajo. Se refieren a la manera como un niño interactúa con las tareas y materiales de distintas áreas contenido. Su intencionalidad más que observar un producto después de un juego o trabajo, es analizar las tendencias estilísticas, o sea el proceso de motivación e interacción con los materiales, así como los ritmos de trabajo y las estrategias de planificación para cumplir con el objetivo, etc.

Es importante al terminar este apartado aceptar que existen otras alternativas de planeación curricular y de valoración de las inteligencias, con base en la teoría de las inteligencias múltiples, que permiten promover una enseñanza que atienda a la diversidad de los alumnos y a la tarea de favorecer el traspaso, la heteroregulación de éstos, en materia de aprendizaje y evaluación.

5.2.4.6 Críticas a la Teoría de Gardner. Aunque la propuesta de Gardner ha sido muy bien acogida en el medio educativo, en el campo de la psicología la teoría de las inteligencias múltiples ha generado controversia, especialmente con algunas de las inteligencias que éste propone.

Sattler en 1999, realizó algunos comentarios respecto a su teoría:

La primera de estas considera que aparentemente la teoría de Gardner se parece mucho a la de Thurstone que propone en su modelo la existencia de siete habilidades mentales primarias, pero realmente defiende que no es así, porque para Gardner cada inteligencia es una inteligencia completa y separada, mientras que para Thurstone las aptitudes primarias que constituyen la inteligencia son parte de la misma, no son independientes sino que cada una de ellas es compleja en sí misma.

La teoría de las IM incluye además de los siete tipos de inteligencia otras importantes consideraciones. Una de ellas está relacionada con el hecho de que las inteligencias de que disponen los individuos humanos no son necesariamente dependientes entre sí, sino que pueden presentarse aisladamente según las exigencias de las tareas. Al respecto es importante tener en cuenta que cada persona posee en distinta cantidad o grado, algún tipo de inteligencia, pero la forma en que las combina o mezcla, genera múltiples formas difíciles de determinar.

Otra crítica frecuentemente citada, es que algunas de las inteligencias propuestas por Gardner, corresponden a capacidades cognitivas, identificadas en los modelos factoriales de inteligencia; así, la lingüística corresponde con el factor del grupo verbal, la inteligencia espacial, con factores que reciben el mismo nombre y con la inteligencia lógico matemática que a su vez coincide con lo numérico. Todos estos factores están altamente relacionados con el factor "g" y son factibles de medición.

Las otras inteligencias por el contrario, no son fácilmente cuantificables, no cumplen los criterios mínimos para ser consideradas aptitudes o capacidades mentales pues se asemejan más a las llamadas destrezas o habilidades; por

ejemplo la cinestésico – corporal y musical. En otros casos se asemejan a rasgos de temperamento y carácter, por ejemplo, las inter e intrapersonal.

La identificación de Inteligencias Múltiples propuesta por Gardner es una aplicación muy amplia del concepto de “Capacidades Cognitivas” al que se le ha dado una gran popularidad, pero que no debería considerarse con tanto rigor, ya que sus criterios no se ajustan exactamente al concepto de “inteligencia” como tal.

Otras de las objeciones sugiere que la inteligencia lingüística propuesta por Gardner, corresponde de manera cercana al concepto de inteligencia cristalizada, y la capacidad lógico matemática es parecida al concepto de inteligencia fluida. De manera adicional otros teóricos han reconocido un factor espacial o de visualización y otro de organización auditiva. Consideran que ni la habilidad corporal-cinestésica ni la inteligencia personal pertenecen a la lista de las inteligencias y que esta última debería asignarse de manera más apropiada al campo de la personalidad.

Una última crítica importante, está dirigida a que este enfoque de evaluación no reúne las normas científicas aceptables, debido a que los registros observacionales son particularmente susceptibles al prejuicio del observador. Gardner deja de lado estos y otros aspectos relacionados con la confiabilidad y validez de la evaluación.

La respuesta que da Gardner a sus críticos es que esta teoría fue creada como método científico y como cualquier otra teoría las personas pueden darles usos diferentes. Considera el autor, que los abusos en otras pruebas de inteligencia, pueden aplicarse también a la teoría de las inteligencias múltiples; de hecho, considera que, no es posible medir las inteligencias en forma pura, y que los tipos de evaluación que propone son del todo distintos de los que se relacionan con las

pruebas de inteligencia. Se opone a los intentos por caracterizar a los individuos o grupos como si presentaran uno u otro perfil de inteligencia.

5.3 INTELIGENCIA LINGUISTICA

5.3.1 Generalidades. Gardner, sostiene que el lenguaje es una “instancia preeminente de la inteligencia humana” indispensable para la sociedad; de hecho, el lenguaje se sitúa entre las capacidades cognitivas más relacionadas con el comportamiento social y sirve de vehículo para actuar en todos los dominios propios del hombre.

Por su parte, las habilidades lingüísticas se manifiestan en la sociedad bajo los siguientes aspectos:

El aspecto retórico del lenguaje: habilidad de emplearlo para convencer a otros individuos acerca del curso de una acción. Muestra evidencias desde los tres (3) años, cuando un niño hace un pedido.

El poder nemotécnico: capacidad de emplear el lenguaje para recordar información. Va desde una lista de posesiones, hasta reglas de un juego, de direcciones. Es el aspecto más valorado por la cultura.

El papel del lenguaje en la explicación: la enseñanza y el aprendizaje ocurren por medio del lenguaje; este sigue siendo el medio óptimo para transmitir los conceptos básicos, en forma oral o en los libros o textos escritos que explican los nuevos hallazgos científicos.

La facultad del lenguaje para explicar sus propias actividades, es decir, reflexionar sobre si mismo: Metalenguaje.

En las personas que manifiestan inteligencia lingüística, se ven en acción con especial claridad, las siguientes operaciones medulares del lenguaje:

-Sensibilidad para el orden de las palabras dentro de la oración, entendida como la capacidad para observar las reglas gramaticales, para respetarlas o violarlas.

- En un nivel más sensorial, sensibilidad para los sonidos, ritmos, inflexiones y métrica de las palabras, lo cual hace que lo expresado suene agradable.

-Sensibilidad para el uso de las diferentes funciones del lenguaje: su poder para emocionar, convencer, estimular, transmitir información o simplemente para interrogar.

Pero el hecho que se den las anteriores operaciones en personas que denotan inteligencia lingüística no niega la considerable importancia del dominio de la tétada lingüística: fonología, sintaxis, semántica y pragmática; en toda la especie humana, que el poeta, usuario del lenguaje por excelencia, parece haber desarrollado en grado superlativamente elevado.

La fonología, hace referencia el estudio de los sonidos; *la semántica*, se relaciona con el examen del significado que universalmente se considera que es el aspecto central del lenguaje; *la sintaxis* corresponde a las reglas que gobiernan el orden de las palabras y sus inflexiones y *la pragmática* a los usos particulares que se pueden dar al lenguaje.

Tradicionalmente la lingüística ha dividido el dominio del lenguaje en los cuatro componentes antes mencionados: fonología, semántica, sintaxis y pragmática; y en esta forma lo ha evaluado, pero Gardner dirige la evaluación al discurso en donde convergen las habilidades comunicativas y las destrezas conversacionales. Por eso Gardner habla de la posibilidad de determinar la capacidad lingüística y

explorar las características del lenguaje. Es así como advierte que la narración de un cuento o la explicación de un procedimiento, requiere el uso de las herramientas lingüísticas puestas al servicio de una tarea específica, aplicada y significativa.

5.3.2 Desarrollo de las habilidades lingüísticas en el niño. El desarrollo del lenguaje es la historia de la formación de una de las funciones más importantes del comportamiento cultural del niño, que subyace a la acumulación de su experiencia cultural, Vigostky, 1995.

Según Chomsky, 1999, el lenguaje constituye una línea de demarcación entre los seres humanos y el resto de especies animales. Este autor afirma que la lingüística tiene como objeto establecer la descripción del lenguaje humano, entendido como una capacidad exclusiva del hombre; esta ciencia permite además describir cada una de las lenguas conocidas. El objetivo de la mencionada disciplina científica, según Chomsky, consiste en descubrir los aspectos comunes de las distintas lenguas o, en sus propios términos, los “universales lingüísticos”.

Chomsky destacó dos nuevos aspectos del lenguaje que forman parte de su planteamiento: por un lado afirma que *la capacidad humana para hablar está genéticamente determinada*. La adquisición del lenguaje es simplemente un proceso de despliegue de capacidades innatas. Y, por otro lado, *relaciona los universales lingüísticos con la sintaxis*, de tal forma que las producciones lingüísticas que realiza un hablante de una lengua concreta responden a su conocimiento sintáctico. Así, para el estudio de la adquisición del lenguaje, desde esta perspectiva, lo que se trata es de descubrir el conocimiento sintáctico que subyace a las producciones infantiles en cada momento del desarrollo.

En el planteamiento de su teoría, Gardner se apoya en las teorías innanistas de Noam Chomsky quien asevera que los niños deben nacer con considerable “conocimiento innato” acerca de las reglas y formas del lenguaje y que deben poseer como parte de sus derechos de nacimiento, hipótesis específicas de cómo descifrar y hablar su idioma o cualquier “lenguaje natural”. Las afirmaciones de Chomsky surgen del hecho de que es difícil explicar cómo se puede adquirir el lenguaje con tanta rapidez y exactitud a pesar de la impureza de las muestras de habla que escucha el niño, y en un momento en que otras habilidades infantiles para la solución de problemas parecen estar subdesarrolladas.

Al parecer, los procesos sintácticos y fonológicos son especiales, probablemente específico de los seres humanos, y se desarrollan por necesidad, hasta cierto punto, escasa de apoyo proveniente de factores ambientales. Sin embargo, otros aspectos del lenguaje, como los dominios semántico y pragmático, bien pueden explotar mecanismos de procesamiento de información humanos más generales y están atados en menor grado o menos exclusivamente a un “órgano del lenguaje”. En términos de Gardner, puede decirse que “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 la lógico-matemática y la personal”.

Por su parte Piaget (1995), afirma que la mayor parte del habla infantil, durante el periodo preescolar, es egocéntrica. El lenguaje usado en la actividad fundamental del niño, el juego, está hecho de gestos, movimientos e imitación así como de palabras.

Contrario a lo que pensaba Piaget, Vigostky (1995) sustentó que el desarrollo del lenguaje se realiza del modo siguiente: la función primaria del lenguaje tanto en niños como en adultos, es la comunicación y el contacto social. El habla primitiva del niño es por tanto, esencialmente social. A cierta edad, el habla social del niño

se divide muy claramente en *habla egocéntrica* y *habla comunicativa*; prefiere llamar comunicativa a la forma de habla que Piaget denomina socializada. Vigotsky hace una crítica a los conceptos de Piaget en tanto carecen de significación universal, puesto el que la conversación del niño sea más egocéntrica o más social no depende sólo de su edad, sino también de las condiciones circundantes.

Este mismo autor defiende la importancia de la facultad lingüística como mecanismo director y regulador del funcionamiento cognitivo. Entre los 4 y 5 años, el lenguaje asume un rol dominante en el funcionamiento cognitivo. Afirma además que la palabra es una “célula” elemental que no se puede seguir descomponiendo, dado que la palabra representa la forma más simple de la unión entre el pensamiento y el lenguaje. El significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que se conecta y es iluminado por él; este es un proceso, un movimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. El pensamiento no se expresa simplemente con palabras, llega a la existencia a través de ella; cada pensamiento se mueve, crece y se desarrolla. En el dominio del habla el niño parte de una palabra y después conecta dos o tres; un poco más tarde pasa de las oraciones simples a otras más complejas y, finalmente, a un habla coherente formada por series de relatos; en otras palabras, el niño procede de la parte al todo. En lo referente al significado en cambio, la primera palabra es una sentencia completa. Semánticamente, el niño comienza a partir del todo, de un complejo significativo, y sólo después comienza a dominar las unidades semánticas separadas, el significado de las palabras, y a fragmentar en estas unidades su pensamiento, antes indiferenciado. Este es un fenómeno de pensamiento verbal, o de habla significativa; es la unión de la palabra y el pensamiento

Si se toman otros puntos de vista, se encuentra como Bruner, (1995) afirma que el lenguaje se aprende usándolo y como elemento central para su uso se encuentra

lo que él denomina “formatos”, o interacciones entre la madre y el niño durante el acto de jugar. Los *juegos* pueden decir mucho sobre cómo el niño aprende a usar el lenguaje, y *la cotidianidad* es el escenario propio del niño para aprender. Una interpretación rica implica el uso del contexto y la función comunicativa en la evaluación de la sintaxis del niño.

Por su parte, Luria (1975), mostró que la internalización del lenguaje, es decir, la capacidad de manifestar el habla, sobre una base no vocal y no comunicativa que se da a la edad de 4 años, coincide con la aparición del lenguaje como el principal factor directivo de la instigación, el control y la organización del comportamiento.

Respecto al desarrollo lingüístico se encuentra que cuando un grupo de palabras se somete a las debidas inflexiones y se combina de acuerdo con las reglas pertinentes, la secuencia no sólo será gramaticalmente correcta sino que también comunicará la idea que intenta transmitir el que habla. La *competencia gramatical* no se demuestra solamente a través de las reglas de generación de oraciones. Existe también un sistema de reglas que rige la construcción de los vocablos individuales.

A partir de los 4 años aparecen las subordinadas causales y consecutivas; se dominan las inflexiones verbales, continúa el desarrollo léxico, aumentan las preguntas y juegos de palabras, se concluye el desarrollo fonológico principal y la frase se incrementa en longitud y complejidad. Las oraciones tienen entre 4 o 5 palabras en promedio y pueden ser afirmativas, interrogativas e imperativas.

A esta edad, el niño ya ha corregido los pequeños desaciertos sintácticos y habla con notable fluidez en formas que se parecen mucho a la sintaxis del adulto. Es así como puede producir sorprendentes figuras del habla como narrar historias cortas sobre sus propias vivencias y las de los personajes que se ha inventado, alterar su registro de habla dependiendo de que esté hablando con adultos, con

otros niños, o a niños más pequeños que el mismo, incluso involucrarse en charlas metalingüísticas.

5.3.3 Estados finales. Considerado el lenguaje como la instancia más destacada de la inteligencia humana, la competencia lingüística se hace evidente en el adulto, cuando cumple el rol de *Autor*, como narrador de historias, poeta y orador. Lo que más claramente señala al poeta como usuario excelente del lenguaje son el amor por éste y su interés por explorar todas sus facetas. Algunos distintivos del poeta son la fascinación con el lenguaje, la facilidad técnica con las palabras, más que el deseo de expresar ideas y la capacidad para percibir y recordar frases con facilidad, sobre todo las preferidas por otros poetas.

Por su parte el historiador, destaca la comunicación de ideas con capacidad para la selección léxica, de manera correcta eficaz y elocuente. En este caso, el lenguaje exacto es importante sólo en la medida en que el mensaje transmitido es el deseado.

Los estados finales adultos, también corresponden a quienes en su trabajo, utilizan el lenguaje de manera destacada, como el periodista, el publicista y el historiador.

Campbell y Dickenson, (2000), destacan como características de una persona con una inteligencia verbal-lingüística bien desarrollada, las siguientes:

- Escuchar y responder al sonido, ritmo, color y variedad de la palabra hablada.
- Imitar los sonidos y la forma de hablar, de leer y de escribir de otras personas.
- Aprender escuchando, leyendo, escribiendo y debatiendo.
- Escuchar con atención, comprende, parafrasea, interpreta y recuerda lo dicho.
- Leer en forma eficaz, comprende, sintetiza, interpreta o explica y recuerda lo leído.

- Saber como expresarse de manera sencilla, elocuente, persuasiva o apasionada en el momento apropiado y en diversos auditorios.
- Escribir en forma eficaz; comprender y aplicar las reglas gramaticales, ortográficas y de puntuación, y utilizar un vocabulario amplio y apropiado.
- Exhibir capacidad para aprender otras lenguas.
- Emplear las habilidades para escuchar, hablar, escribir y leer, para recordar, comunicar, debatir, explicar, persuadir, crear conocimientos, construir significados y reflexionar acerca de los hechos del lenguaje.
- Potenciar el empleo de su propio lenguaje.
- Demostrar interés en la actividad periodística, la poesía, la narración, el debate, la conversación, la escritura o la edición.
- Crear nuevas formas lingüísticas u obras originales mediante la comunicación oral o escrita.

6. CATEGORÍAS EVALUATIVAS DEL DOMINIO DEL LENGUAJE

Después de haber hecho un análisis minucioso de la Batería de Evaluación Infantil Spectrum, particularmente en cuanto al dominio del lenguaje, para facilitar el análisis de los relatos, las 19 categorías propuestas por Gardner en las tres actividades para determinar la expresión de la inteligencia lingüística, se agruparon en 6 y dentro de cada una se determinaron subcategorías, dimensiones y tendencias, y teniendo en cuenta que la codificación permitió resumir los datos, para poder presentarlos en forma simplificada.

Cuadro 1. Categorías evaluativas del dominio del lenguaje

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DIMENSION	TENDENCIA
Naturaleza de la estructura narrativa	Coherencia temática: <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la voz • Expresividad • Nivel de vocabulario • Estructura de la frase 	<ul style="list-style-type: none"> • Interrelación de ideas • Prosodia • Matices de voz • Categorías gramaticales • Concordancia de género, número y tiempos verbales 	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia – no secuencia • Contenido emocional-discurso plano • Uso de voces-monótona • Lenguaje variado-lenguaje sencillo • Complejo-simple
Uso del diálogo	Interacción Preguntas y respuestas	Intercambio de información	Breve-permanente
Uso de indicadores temporales	<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre acontecimientos • Uso de conectores 	Ordenamiento cronológico	<ul style="list-style-type: none"> • Conectores complejos • Conectores simples
Participación en la actividad y nivel de apoyo	Interés Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> • Narración espontánea de hechos o acciones • Respuesta inducida por pregunta 	<ul style="list-style-type: none"> • Espontánea-inducida • Coherencia o no coherencia
Expansión de los acontecimientos principales	<ul style="list-style-type: none"> • Fidelidad del contenido • Exactitud del contenido 	<ul style="list-style-type: none"> • Frases y oraciones sueltas • Relato ajustado a lo sucedido • Relato que se aporta de lo sucedido 	Referencia a ninguna, a poco o a todos los acontecimientos
Sentido de la estructura y del tema	Generalización Hilo conductor de ideas	Definición de un tema central	<ul style="list-style-type: none"> • Poca conciencia del tema • Claridad sobre el tema central

7. METODOLOGIA

7.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo constituida por niños y niñas de 4 a 5 años de edad, de estrato socioeconómico medio-alto que asisten a “Jardín” en la ciudad de Manizales.

La muestra para este caso fue intencional y la conformaron 15 sujetos (8 niños y 7 niñas) con edades entre 4 y 5 años de estrato socioeconómico medio-alto que asistían a un jardín infantil privado de la ciudad de Manizales, en la jornada de la tarde.

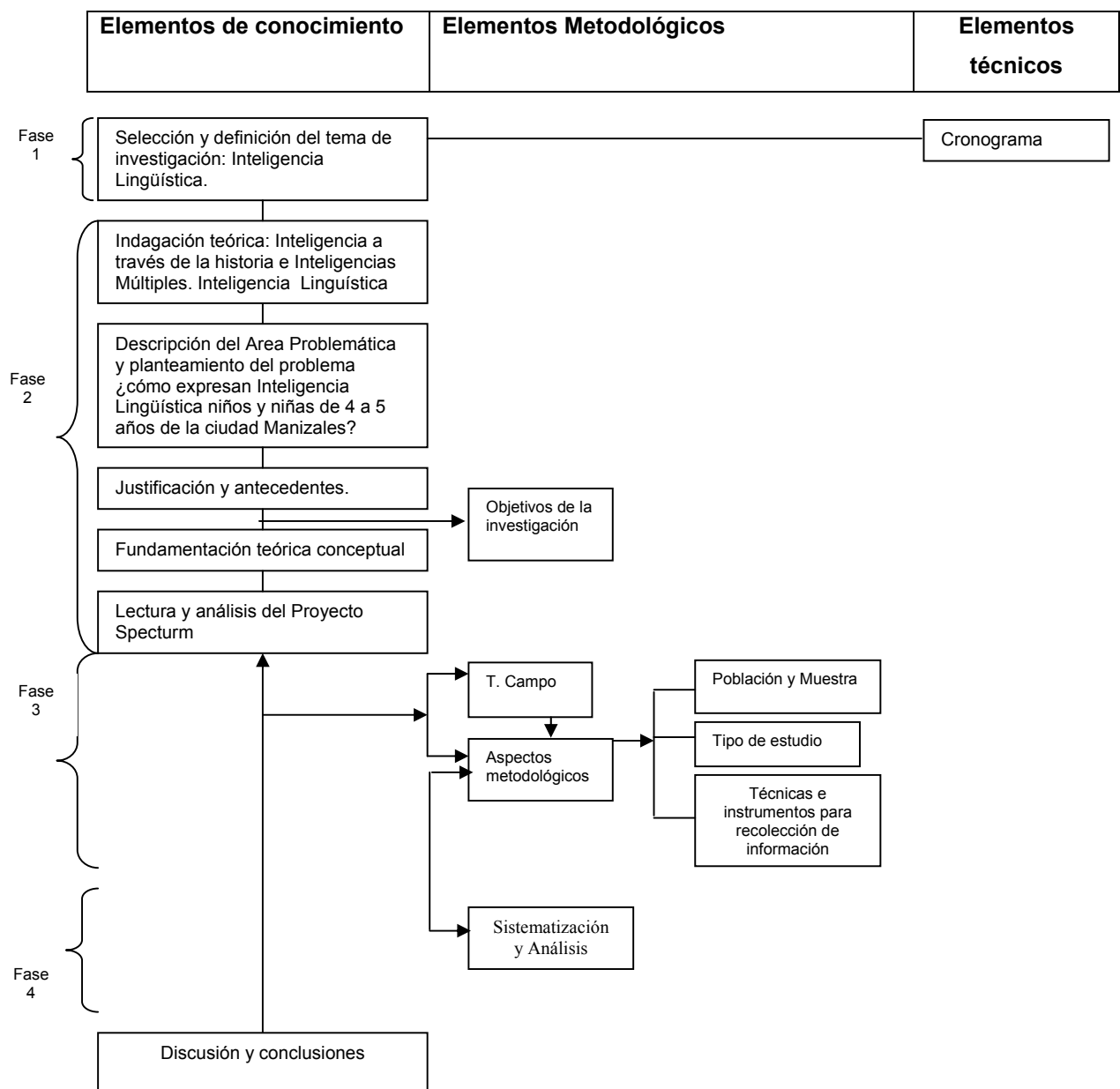
7.2 TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio se ubica dentro del tipo de investigación descriptiva, con elementos cuantitativos y cualitativos; por cuanto pretende especificar la forma como se manifiesta la inteligencia lingüística en niños pequeños y los rasgos que la identifican y caracterizan. Al respecto Sampieri, 1995, afirma que “los estudios descriptivos miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar”; aclara que en este tipo de estudios se selecciona una serie de cuestiones, en este caso destrezas lingüísticas, se valoran cada una de ellas independientemente y finalmente se describen y analizan.

Por otro lado, Vélez y Cedeño (1997) afirman que en un estudio descriptivo se interpreta minuciosamente lo observado. Este proceso de investigación no se limita al uso de instrumentos, recolección de información o tabulación de datos, sino que interpreta el significado e importancia de lo descrito.

Es así como en esta investigación se describieron una a una las destrezas lingüísticas que se asocian a la expresión de la inteligencia lingüística, según Gardner para obtener información sobre cómo se manifiesta este tipo de inteligencia en niños y niñas de 4 a 5 años.

7.3 DISEÑO METODOLÓGICO



7.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Técnica. Para el estudio llevado a cabo se empleó la técnica de *Observación*, para ello se hizo selección, registro y codificación de un conjunto de comportamientos lingüísticos de 15 sujetos, niños y niñas entre 4 y 5 años, en un medio natural, en este caso, el aula de clase. Dichos comportamientos se registraron en cintas magnetofónicas y posteriormente en hojas de respuesta.

La Observación fue de tipo participativa en una primera etapa del trabajo de campo, puesto que la investigadora se integró al grupo de niños y niñas seleccionados para el estudio con el fin de lograr su aceptación.

Instrumentos. La evaluación de la inteligencia lingüística se basó en la Batería de Evaluación Infantil Spectrum fundamentada en las teorías de Feldman y Gardner (2001). Esta prueba contempla siete dominios del saber que en su conjunto contienen quince actividades independientes. Ellos son:

1. Movimiento: este dominio se evalúa con dos actividades: "*Medida del movimiento creativo*", que se hace en cinco áreas de danza donde se analiza: sensibilidad al ritmo, expresividad, control corporal, generación de ideas de movimiento y sensibilidad hacia la música. La otra actividad es "*La carrera de obstáculos*" a través del cual se estudia la coordinación, el ritmo, el equilibrio y la potencia.

2. Social: se evalúa a través de dos actividades : una llamada "*Medida de análisis social*" que se analiza a través de la maqueta de una clase; su finalidad consiste en evaluar la capacidad del niño para observar y analizar los acontecimientos y experiencias sociales que suceden en el aula. La otra actividad, "*Lista de comprobación entre los compañeros*" que mide el modo de interactuar de los niños con sus amigos de clase.

3. Artes visuales: se evalúa a través de dos actividades: “*Carpetas de arte*”, consiste en archivar los trabajos de cada niño, los cuales se recogen en una carpeta en la que se guardan dibujos, pinturas, collage y piezas tridimensionales. Con este material se evalúan aspectos como: líneas y formas, color, espacio, detalle y representación y diseño.

Para este dominio, la batería contiene además otro grupo de pruebas llamadas “*Actividades estructuradas*” que consiste en pedirle al niño que realice tres dibujos y un trabajo tridimensional. Los criterios de evaluación son similares a los utilizados en la evaluación de las carpetas.

4. Matemáticas: este dominio se evalúa a través de dos actividades: “*El juego del dinosaurio*”, que mide las destrezas de cálculo del niño, su comprensión de los conceptos numéricos, su capacidad de seguir reglas y el uso de estrategias. Y el “*Juego del autobús*”, que evalúa su capacidad para crear un sistema de notación útil, realizar cálculos mentales y organizar la información numérica con una o más variables.

5. Música: se evalúa a través de dos actividades: “*Actividad de canto*”, registra la capacidad del niño para mantener el tono y el ritmo precisos mientras canta, y la aptitud de recordar las propiedades musicales de una canción y la “*Actividad de percepción musical*” que consiste en evaluar la aptitud del tono en situaciones diferentes.

6. Ciencias naturales: la evaluación de este dominio contempla cuatro actividades: la primera “*El área de descubrimiento*”, para lo cual se utiliza una lista de comprobación como medio para registrar información sobre las observaciones de los niños y su comprensión y apreciación de los fenómenos naturales. Por ejemplo: cuidar pequeños animales, cultivar plantas y examinar diversos materiales naturales como rocas y conchas.

La segunda actividad, "*Juego de la búsqueda del tesoro*", evalúa la capacidad del niño para hacer inferencias lógicas. La tercera, "*Actividad de hundimiento y flotación*", se utiliza para evaluar la capacidad del niño para hacer hipótesis basadas en sus observaciones, y para realizar experimentos sencillos. Y por último la "*Actividad de montaje*", diseñada para medir la capacidad mecánica del niño, que depende de la motricidad fina y de la capacidad espacial, así como de un conjunto de aptitudes de observación y de resolución de problemas.

7. Lenguaje: este dominio se evalúa a través de tres actividades: la primera, "*Actividad del tablero de historias*", consiste en pedirle al niño que cuente una historia utilizando un panel de relatos equipado con un paisaje ambiguo, follaje, viviendas y personajes, criaturas y motivos variados. La actividad mide un conjunto de destrezas lingüísticas: complejidad de vocabulario y estructura de la frase, utilización de voz narrativa, y de diálogo, coherencia temática y expresividad. La segunda y la tercera "*Actividades periodísticas*"; evalúan la capacidad del alumno para describir un acontecimiento que haya experimentado. En la primera actividad, se proyecta una película, y a continuación, se formulan una serie de preguntas sobre ella. Sus respuestas se evalúan en relación con la exactitud del contenido, la complejidad del vocabulario, el nivel de detalle y la estructura de la frase. En la segunda actividad, "*Noticias de fin de semana*" los niños actúan como reporteros y cuentan lo realizado el fin de semana. Los relatos de los niños se transcriben en un cuaderno.

El proyecto Spectrum también incluye la evaluación de estilos de trabajo los cuales describen la forma como un niño enfrenta una tarea determinada, aspecto que esta investigación no contempló.

Descripción de las pruebas empleadas en la investigación. Dado que el presente estudio se centró en el dominio lingüístico, a continuación se describe con mayor detalle las pruebas empleadas.

Actividad Tablero de Historias: Para ésta actividad se empleó un panel rectangular de 53 por 71 cm, cubierto con material blando de vinilo negro, donde se representó un paisaje que contenía una cueva y un arco hechos con arcilla de modelar. En el centro del tablero se pegó un parche irregular de vinilo verde, varias matas elaboradas en tela alrededor de un parche circular de vinilo azul y tres árboles hechos con ramas de pino. En un rincón del tablero se colocó un conjunto de diez columnas de madera de color rojo de 5 cms de altura aproximadamente, dispuestas en semicírculo; en el opuesto se ubicó un triángulo de madera en posición horizontal.

Además, del paisaje, el tablero contenía las siguientes figuras: un rey de goma, un dragón de color rojo, 2 figuras de niño o niña, una tortuga, una figura blanda con dos antenas, una figura negra con apariencia de pulpo y una figura con forma de serpiente; y los siguientes accesorios: un cofre pequeño con joyas y varias conchas marinas pequeñas. (Ver Anexo A).

Actividades periódicas: la actividad periódica se evaluó con dos tipos de pruebas: un informe de cine y el relato de las actividades de fin de semana, que en esta investigación se le llamó “Noticias de fin de semana”.

Para la primera prueba, *informe de cine*, se seleccionó una película infantil con los siguientes criterios: que los niños no estuvieran familiarizados con ella, que fuera corta, (con una duración máxima de 8 minutos), que los personajes utilizaran parlamentos sencillos y poco extensos y que además se diera una sucesión definida de acontecimientos con un desenlace final. (Ver Anexo D).

La segunda actividad, “Noticias de fin de semana” se llevó a cabo la siguiente manera: un viernes se le anunció al grupo de niños que el lunes siguiente debían informar sobre todo lo que hicieran el “fin de semana”, expresión que se les

explicó ampliamente. Para iniciar con cada uno de los niños, el evaluador comentó lo que él había hecho ese fin de semana. (Ver Anexo G).

Definición de las categorías lingüísticas. De acuerdo a las categorías lingüísticas propuestas por Gardner para evaluar el dominio del lenguaje, se definieron las mismas a la luz de teorías cognitivas y sociolingüísticas que no se han apartado de los principios de la gramática generativa transformacional. Es por ello que los estudios de Piaget, Vigostky y Chomsky, sustentan dichas definiciones, al igual que la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, específicamente en lo que respecta a la Inteligencia Lingüística.

Actividad: Tablero de Historias

Naturaleza de la estructura narrativa: Hace referencia al nivel de pensamiento y de lenguaje que denota el discurso, el grado de complejidad del relato, así como las experiencias lingüísticas del niño.

Coherencia Temática: Se refiere a la interrelación que existe entre los diferentes elementos del discurso que permiten hilar unas ideas con otras.

Uso de la voz narrativa: Análisis de la prosodia narrativa es decir, del contenido emocional e intencional del relato.

Uso del dialogo: Se refiere al intercambio de información, sentimientos y pensamientos entre varios personajes de una historia.

Uso de indicadores temporales: Hace referencia al uso de conectivos temporales en forma secuencial que reflejan un orden cronológico en el desarrollo de los acontecimientos.

Expresividad: Hace referencia a los diferentes matices de voz que acompañan y enriquecen la narración dándole precisión a la historia y fácil comprensión de la misma.

Nivel de vocabulario: Se analiza el uso de diferentes categorías gramaticales como: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones y conjunciones presentes en el relato, que reflejan el sentido que se le quiere dar a éste.

Estructura de la frase: Corresponde a las relaciones de unas palabras con otras que implican concordancia de género, número y tiempos verbales y la complejidad de la estructura gramatical utilizada: frase, oración simple – compuesta – compleja.

Actividad: Informe de Cine

Participación en la actividad y nivel de apoyo: Participación en la actividad: se refiere al grado de interés y comprensión de la temática tratada en la película.

Nivel de apoyo: hace alusión a la motivación que requiere el niño para responder a las preguntas relacionadas con lo observado.

Exactitud de contenidos: Hace referencia a la relación que existe entre los acontecimientos ocurridos en la película y la relación hecha por el niño.

Sentido de la estructura y del tema: Se refiere al grado de generalización y fidelidad de la narración de la historia con el tema central de la película.

Complejidad del vocabulario y nivel de detalle: Se refiere a la variedad de hechos y detalles presentes en la narración y categorías gramaticales utilizadas.

Estructura de la frase: Corresponde a las relaciones de unas palabras con otras que implican concordancia de género, número y tiempos verbales y la complejidad

de la estructura gramatical utilizada: frase, oración simple – compuesta – compleja.

Actividad: Noticias de fin de semana

Participación en la actividad y nivel de apoyo: Participación en la actividad: se refiere al grado de interés y comprensión del hecho sucedido.

Nivel de apoyo: hace alusión a la motivación que requiere el niño para responder a las preguntas relacionadas con lo vivido.

Coherencia narrativa: Se refiere a la relación entre las oraciones que componen el discurso y la conexión y coherencia entre las ideas expuestas y los hechos reales.

Expansión de los acontecimientos principales: Hace alusión al número de detalles contemplados, al cuidado que se tiene al describir situaciones y vivencias.

Complejidad del vocabulario y nivel de detalle: Se refiere a la variedad de hechos y detalles presentes en la narración y categorías gramaticales utilizadas.

Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores: Es el análisis de la forma como se expresa una secuencia de hechos ocurridos, a través del uso de conectores.

Estructura de la frase: Corresponde a las relaciones de unas palabras con otras que implican concordancia de género, número y tiempos verbales y la complejidad de la estructura gramatical utilizada: frase, oración simple – compuesta – compleja.

7.5 PROCEDIMIENTO

El proceso metodológico de la presente investigación tuvo en cuenta elementos del conocimiento, metodológicos y técnicos y se desarrolló en cinco (5) fases.

FASE 1. MOTIVACIÓN

La motivación para el estudio surgió del interés por profundizar en aspectos relacionados con la evaluación de la inteligencia lingüística de los niños en edad preescolar puesto que generalmente en nuestro medio se llevan a cabo evaluaciones basadas en pruebas clásicas o tradicionales. Dado que no son comunes otro tipo de instrumentos se hizo un rastreo bibliográfico que llevó al estudio detallado de la Batería Spectrum. Con base en ello se definió el tema a investigar. Posteriormente, se hizo el contacto con el jardín infantil en el que se desarrollaría el estudio. Se seleccionó la muestra y se inició el proceso de familiarización con los niños del grupo “Jardín”.

FASE 2. INDAGACIÓN CONCEPTUAL Y CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO

El abordaje teórico de los diferentes paradigmas de la inteligencia permitió analizar la teoría sobre inteligencias múltiples e identificar criterios y antecedentes evaluativos que sirvieran de base en la selección de instrumentos. Paralelamente se hizo una revisión de investigaciones sobre esta temática lo cual permitió plantear el problema de investigación, describir el área problemática y se justificó el estudio.

Posteriormente, con base en el análisis profundo del Proyecto Spectrum, se definieron las actividades y las categorías mediante las cuales se evaluaría la expresión de la inteligencia lingüística. Se construyó el marco teórico *para ubicar*

según la batería, las categorías lingüísticas a evaluar en cada una de las actividades que se emplearon como instrumento de evaluación.

FASE 3. TRABAJO DE CAMPO

Previa selección del grupo para el estudio y de la institución educativa, y una vez elaborado el material requerido, éste fue sometido a una prueba piloto con 3 niños entre 4 y 5 años de edad, quienes no hicieron parte del estudio, con el fin de comprobar la calidad y pertinencia de la batería y ajustar los manuales de aplicación y análisis, de ser necesario.

En la recolección de información hubo dos momentos básicos: uno de acercamiento a los niños que constituyeron la muestra, durante dos semanas, tiempo durante el cual, los niños también tuvieron contacto con el material de la Batería Spectrum.

El otro, fue el momento de evaluación de cada uno de los sujetos. Este se desarrolló en tres sesiones: en la primera se llevó a cabo la actividad de tablero de historias, en la segunda el informe de cine y en la tercera el relato de noticias de fin de semana.

Las tres actividades se aplicaron y se registraron en la forma que a continuación se explica:

Tablero de historias:

Cada uno de los niños (as) interactuó en forma individual con el material elaborado para la evaluación según el procedimiento y el guión previamente definido. (Ver Anexo A). El relato expresado oralmente por cada uno de los sujetos, se grabó en una cinta magnetofónica y luego se transcribió. (Ver informes individuales). Con

base en el protocolo de puntuación, se hizo un análisis del relato previamente transcrito, dándole una puntuación a cada una de las ocho (8) categorías esperadas. (Ver Anexo B)

Seguidamente, a cada sujeto se le hizo un análisis del relato, con base en el puntaje obtenido en cada una de las categorías esperadas. (Ver informes individuales).

Los puntajes obtenidos por cada uno de los quince (15) sujetos, en las ocho (8) categorías esperadas y el puntaje total se registraron en la hoja resumen de la actividad del tablero de historias (Ver Anexo C).

Informe de cine:

La película seleccionada fue “Perro Mimoso” la cual se ajustaba a los criterios de la prueba Spectrum, de Gardner, tal como aparece explicado en el Anexo D.

El procedimiento de proyección fue grupal, pero el informe se recibió en entrevista individual, según el guión previamente definido. (Ver Anexo D).

El relato expresado en forma oral por cada uno de los niños (as) se grabó en una cinta magnetofónica y luego se transcribió. (Ver informes individuales). Siguiendo el protocolo de puntuación, (Ver Anexo E), se hizo un análisis del informe previamente transcrito, puntuando cada una de las cinco (5) categorías esperadas.

Con base en los puntajes parciales, por categorías y el puntaje total obtenido de la suma de los anteriores, se hizo un análisis de la actividad.

Finalmente, los puntajes obtenidos por cada uno de los quince (15) sujetos, en las cinco (5) categorías esperadas y el puntaje total, se registró en una hoja resumen (Ver Anexo F).

Noticias de fin de semana:

De acuerdo al procedimiento previamente establecido, la actividad se realizó en forma individual (Ver Anexo G). El relato de acontecimientos expresado oralmente por los sujetos, se grabó en una cinta magnetofónica y luego se transcribió. (Ver informes individuales).

Con base en el protocolo de puntuación para las noticias de fin de semana, (ver Anexo H), se puntuaron cada una de las seis (6) categorías esperadas en los relatos.

Los datos anteriores, al igual que el puntaje total obtenido en la actividad, permitió hacer el análisis del desempeño.

Los puntajes de los quince (15) sujetos en las seis (6) categorías y los totales, se registraron en la hoja resumen de la actividad de noticias del fin de semana (Ver Anexo I).

Una vez analizadas las tres (3) actividades en cada uno de los sujetos, con base en los puntajes obtenidos en las categorías esperadas, se concluyó sobre la expresión de la inteligencia lingüística demostrada.

FASE 4. SISTEMATIZACION Y ANALISIS

Los relatos elaborados por cada uno de los sujetos, en las tres actividades, fueron analizados en forma cuantitativa y cualitativa, puesto que se asignó una puntuación, según el desempeño en las diversas categorías lingüísticas definidas

para cada actividad y con base en estas puntuaciones se hizo una descripción detallada de las destrezas lingüísticas, apoyada en el referente teórico sobre la Inteligencia Lingüística descrita por Gardner.

Inicialmente se llevó a cabo el análisis de las destrezas lingüísticas en cada uno de los quince (15) sujetos. Los datos arrojados permitieron analizar dichas destrezas en el grupo según las categorías y el tipo de actividad. Con base en éstos datos se logró describir la forma como expresan la inteligencia lingüística, los quince niños y niñas de 4 a 5 años de edad, objetivo de la presente investigación.

Análisis de la Expresión Lingüística en cada uno de los 15 sujetos evaluados. A continuación se presentan los relatos elaborados, los cuadros con las puntuaciones por categorías, el análisis de cada una de las tres actividades y el análisis de la expresión de la inteligencia lingüística, de los 15 sujetos evaluados.

Sujeto N° 1

Género: Femenino

Edad: 4 años, 1 mes

Tablero de historias

Relato:

A: ¿Con qué personaje quieres comenzar tu cuento?

N: No sé.

A: Puedes narrar una historia y contar lo que hagan las personas y animales. Utiliza todas las figuras que quieras.

N: No sé.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	1
Coherencia temática	1
Uso de la voz narrativa	1
Uso del diálogo	1
Uso de indicadores temporales	1
Expresividad	1
Nivel de vocabulario	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	8/24

Análisis de la actividad

La niña no logró elaborar un relato con ayuda de un marco de referencia concreto, a pesar de escuchar una narración hecha por la examinadora. La única expresión registrada: “no se “, corresponde a una estructura gramatical de frase simple, aislada de todo contexto.

Informe de cine

Relato:

A: Ahora... cuéntame las cosas importantes que hayan ocurrido en la película. Yo te digo que lo primero que vi, fue cuando el señor Mínimo fue a la tienda de perros a comprarse uno. Dime tú las cosas que ocurrieron después. ..

N: No sé.

A: Dime todo lo que le ocurrió a Mimoso cuando llegó a la casa del señor Mínimo? ¿Qué le enseñó el señor Mínimo al perro y qué hizo el perro cuando creció?.

La niña se mostró reacia a hablar.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	0
Exactitud de los contenidos	0
Sentido de la estructura y del tema	0
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	2/16

Análisis de la actividad

La menor no logró interesarse por la actividad, a pesar de habersele instigado. Al igual que en la prueba anterior, la única expresión emitida fue: “no sé”.

Noticias de fin de semana

Relato:

A: ¿Qué hiciste todos estos días del fin de semana?

N: ¿Ay! ...nada, sólo vi. televisión.

A: ¿Qué programas viste en la televisión?

N: Scooby doo, las chicas súper poderosas, un perrito que estaba en la televisión.

A: ¿Un perrito? ¿Qué hacía?

N: Jugaba con unas pelotas y se mojaban en la piscina.

A: ¡Que chévere! ¿Que más hiciste en tu casa en todos esos días que estuviste enferma?.

¿Te levantabas por la mañana y que hacías?

N: Se me olvidó.

A: ¿Nunca te levantabas de la cama?

N: No, porque María no me dejaba levantar de la cama.

A: ¿No?

N: No, cuando está de noche no.

A: ¿Pero en el día?

N: No me deja.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Coherencia narrativa	2
Expansión de los acontecimientos principales	2
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	1
Estructura de la frase	2
TOTAL	10/18

Análisis de la actividad

La niña respondió a las preguntas en forma breve. Narró algunos detalles de las situaciones vividas.

Se encontró cierta relación entre las oraciones, en las que se destacan situaciones concretas. Utilizó un lenguaje muy simple, básicamente frases y oraciones cortas y algunos conectivos básicos: “Jugaba con unas pelotas y se mojaban en la piscina”.

La menor demostró una mediana capacidad de información de sus propias vivencias y de introducir temas nuevos: “¡Ay!...nada, sólo vi televisión”.

Utilizó en forma adecuada conceptos temporales: “No, cuando está de noche no”, pero no tuvo un punto de referencia consistente

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del Sujeto N° 1

Los datos anteriores muestran que la niña tuvo dificultad para narrar con base en un tablero de historias. No demostró interés por elaborar escenas ni desarrollar argumentos con base en este material concreto.

En el informe de cine, aún con el inicio del relato hecho por el adulto no narró ninguna de las escenas de la historia, solamente manifestó no saber.

En contraste con las respuestas anteriores, narró la actividad de fin de semana cuando se le animó a hacerlo. Se expresó con oraciones sencillas en las cuales se evidenció la concordancia de género, número y tiempos verbales, además de la adecuada utilización de conceptos temporales.

En la narración empleó vocabulario sencillo y conectivo básico.

Un factor que al parecer influyó en las respuestas de la niña fue el hecho de manifestar malestar al darse cuenta que su voz iba a ser grabada. Esta situación se subsanó al escribir las respuestas de la menor y suspender la grabación.

Sujeto N°2

Género: Femenino

Edad: 4 años, 8 meses

Tablero de historias

Relato:

A: ¿Quieres inventarte una historia con estos juguetes que te voy a prestar?

N: No sé.

A: ¡Mira todos los juguetes que hay en el tablero!

N: Con qué... con esto?.

A: Sí, con lo que tu quieras.

N: ¡Hola!, ¿quién está aquí? ¿Necesita a alguien?, soy un caballo, ya, ¡ah se cae!;eso ,ahí!, se sentó. ¡Hola!. Necesito hablar contigo; ¡despiértate!. Quiero hablar contigo o si no me voy. ¡Hola! ¿cómo estas? ¡Hola!, sal de ahí. Quiero que salga de ahí. Quiero salir de ahí. Espérate que me estoy peinando. Venga yo subo, mientras tanto la mato. Vamos pues a jugar al escondite.

Yo cuento: 1, 2, 3, 4, 5, 6. ¡Salgo a buscar!. ¡Te encontré!. Vamos pues amiguito, no te puedes salir por ahí.

Ya me toca con el caballo, éste era el del dinosaurio, ¿cierto? ¿si?. Hola amigos vamos a jugar, vamos pues, vamos a subirnos amiga, yo también me subo. ¡Ah! me caí!. No te caigas más, espérate amigo no me das permiso.

¿Esto es el juego del tesoro?

A: ¡Sí!

N: ¿Cuando termine esto me voy y no lo ponemos a grabar?.

A: Sí, te vas.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	3
Coherencia temática	3
Uso de la voz narrativa	3
Uso del diálogo	3
Uso de indicadores temporales	2
Expresividad	3
Nivel de vocabulario	2
Estructura de la frase	2
TOTAL	21/24

Análisis de la actividad

La menor demostró habilidades para elaborar relatos con base en personajes, lugares y objetos dentro de un marco de referencia concreto. Fue así como inventó un problema narrativo en el que se destaca una línea argumental coherente y consistente que le permitió llegar al desenlace de la historia. De la misma manera estableció diálogos con voz narrativa al describir acciones y situaciones: “¡Hola!” ¿Quién está aquí?, ¿Necesita a alguien?”. Soy un caballo. Dichos diálogos incluyeron varios personajes.

Incluyó algunos indicadores temporales: “mientras tanto la mato, luego se cae”. Por otra parte, usó diferentes voces para los personajes, dando al relato un aire dramático muy expresivo.

En general, el vocabulario que utilizó fue sencillo aunque algunas veces incluyó un lenguaje más expresivo. En el relato primaron las oraciones compuestas: “venga yo subo, mientras tanto la mato”. Del mismo modo utilizó expresiones proposicionales.

Informe de Cine

Relato:

A: Cuéntame todo lo que pasó en la película.

N: Que había un perro que estaba en el almacén de perros, que estaba muy triste, que llegó un señor y se lo llevó para la casa.

A: ¿Qué le enseñó el señor Mínimo al perro?

N: A guardar huesitos chiquititos, entonces el señor se puso bravo.

A: ¿Y por qué?

N: Todo lo metía en la tierra y la cama.

A: ¿Qué hizo el señor cuando se cansó de que Mimoso le enterrara las cosas?

N: Lo mandó lejos para la luna y se fue en un cohete y se volvió para la casa del señor.

A: ¿Qué ocurrió después?

N: Que se abrazaron.

A: ¿Tú que título le pondrías a la película?

N: El señor y el perro.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Exactitud de los contenidos	2
Sentido de la estructura y del tema	2
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	2
Estructura de la frase	2
TOTAL	10/16

Análisis de la actividad

La niña informó sobre acontecimientos de la película sólo cuando se le plantearon preguntas sobre la misma. Al iniciar su relato, señaló varios acontecimientos y personajes importantes: “Que había un perro que estaba en el almacén de perros, que estaba muy triste, que llegó un señor y se lo llevó para la casa”.

Logró desarrollar el tema central de la película pues relató hechos muy concretos: “ Lo mandó lejos para la luna y se fue en un cohete” pero omitió otros sucesos importantes de la trama.

Por otra parte, se puede concluir que en su expresión empleó oraciones simples y compuestas ajustadas al argumento central de la película: “a guardar huesitos chiquititos, entonces el señor se puso bravo”. De la misma forma, se destaca el uso del tiempo pretérito en su narración: “lo mandó lejos para la luna y se fue en un cohete y se volvió para la casa del señor”.

Noticias de fin de semana

Relato:

A: ¿Qué hiciste el fin de semana?

N: Jugué con mi hermana y una amiguita mía, ayudé a mis abuelitos.

A: ¿Y a qué jugaste con tu amiguita y tu hermana?

N: Al escondite, a rompecabezas y a la mama.

A: ¿Y qué más hiciste?

N: Dormir.

A: ¿Dormiste todo el tiempo? ¿y no fuiste a alguna parte?

N: A piscina
 A: ¿Con quién?
 N: Con mi mamá, con mi hermana y con mi amiguita.
 A: Cuéntame... ¿cómo fue eso por allá, qué había?
 N: Yo me caí con la ropa mía
 A: ¿Te caíste, por qué?
 N: En la piscina chiquita, porque estábamos jugando con una pelota y mi hermana me tumbó, entonces nos metimos a la piscina chiquita y luego vino mi mamá y nos fuimos para la finca otra vez.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Coherencia narrativa	3
Expansión de los acontecimientos principales	2
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	1
Estructura de la frase	2
TOTAL	11/18

Análisis de la actividad

La menor sostuvo un diálogo con el adulto. De esta manera en forma breve narró algunas situaciones vividas: “Jugué al escondite, a rompecabezas y a la mamá.”

En general se expresó con oraciones simples y compuestas en las cuales relacionó varios acontecimientos en una secuencia temporal. Utilizó en forma adecuada conceptos temporales y conectivos: “En la piscina chiquita, por que estábamos jugando con una pelota y mi hermana me tumbó, entonces nos metimos a la piscina chiquita y luego vino mi mamá y nos fuimos para la finca otra vez”.

No tuvo un punto de referencia consistente: “Yo me caí con la ropa mía”, pero hubo coherencia narrativa.

Análisis de la expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 2

La menor mostró una buena capacidad narrativa al contar una historia en la que enlazó hechos sucesivos y utilizó conocidos elementos de la narrativa: la caracterización, el diálogo y argumentos dramáticos. Como se puede apreciar tuvo en los relatos la capacidad de denotar el lugar, el tiempo y la sucesión causal.

Por un lado, se destacó el uso de la prosodia con diferentes matices de voz, diálogos entre personajes, lo cual mostró no sólo un contenido intencional en la narración sino también su capacidad de ficción. muy creativo.

Por otro, fue evidente la adecuada relación entre situaciones y personajes lo que le permitió mantener una línea argumental consistente en toda la historia. En los relatos utilizó un lenguaje sencillo en el que incluyó sustantivos, verbos y adjetivos con los cuales consiguió darle sentido a su discurso.

Por el contrario, en actividades periodísticas requirió de motivación para responder a las preguntas formuladas por el adulto. En las respuestas empleó un lenguaje sencillo con oraciones simples y compuestas; relacionó varios acontecimientos e incluyó en forma adecuada conceptos temporales y conectores.

Por todo lo anterior se concluye que la menor evidenció mayor destreza lingüística en la narración de historias creativas con un referente concreto que en aquellas en las que ameritaba mayor grado de imaginación o detalles informativos de situaciones vividas.

Sujeto N°3

Género: Femenino

Edad: 4 años, 10 meses

Tablero de historias

Relato:

A: Invéntate una historia con todas las figuras que quieras.

N: "Había una vez un arbolito, que había un niño parado que estaba observando el arbolito. Después vino un dinosaurio que pasó contra un arco. Después se encontró con una tortuga, la tortuga le dijo: ¡hola amigo dinosaurio! y el dinosaurio le dijo: ¿cómo estás? y la tortuga le dijo: ¡ muy bien!. ¿Quieres salir a jugar?, y el dinosaurio le dijo: ¡sí! Entonces vamos a jugar con todos Después fueron a jugar con todos, ¡y ya!".

A: ¿Cómo jugaron? y ...¿ quiénes jugaron?. Recuerda que puedes contar lo que hagan las personas y los animales. ¡Mira!, tu los puedes llevar así, caminando para donde se fueron a jugar.

N: Hola amigos, ¿llegaron a jugar?

A: Y... ¿a qué jugaron?

N: Jugaron al escondite, jugaron a adivinanzas y jugaron a contar los números 1, 2, 3 para adivinar una adivinanza"

A: ¿Dónde jugaron a escondite? ¿Muéstrame cómo jugaron a escondite?

N: Que la tortuga se iba a esconder, llega la tortuga a que se esconda.

A: ¿Qué más pasó?

N. Y el dinosaurio la buscó y después le tocó a la tortuga buscar al dinosaurio y lo encontró y jugaron felices para siempre y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	3
Coherencia temática	3
Uso de la voz narrativa	3
Uso del diálogo	2
Uso de indicadores temporales	2
Expresividad	3
Nivel de vocabulario	3
Estructura de la frase	3
TOTAL	22/24

Análisis de la actividad

La niña elaboró un relato en el que enlazó hechos sucesivos relacionados con un problema narrativo donde involucró la mayoría de personajes.

Pues bien, en su discurso interrelacionó ideas y uso voz narrativa, y para darle continuidad a su historia, utilizó indicadores temporales: “ después se encontró con una tortuga, la tortuga le dijo ¡hola amigo dinosaurio!”. Del mismo modo, estableció diálogos breves entre los personajes: “El dinosaurio le dijo ¿cómo estas? y la tortuga le dijo ¡muy bien!”

De la misma forma en su narración empleó un lenguaje variado, descriptivo con oraciones compuestas: “Había una vez un arbolito, que había un niño parado que estaba observando el arbolito, después vino un dinosaurio que paso contra un arco...” con buena estructura narrativa y habilidad para crear y desarrollar una historia coherente.

Informe de cine

Relato:

A: ¿Qué viste en la película?

N: Lo primero que yo vi es que un señor se fue a una tienda a comprar un perro.

A: ¿Y qué pasó después?

N: Después escogió un perrito muy chiquitico y después creció y creció y después desbarató las cosas de su casa y después lo encerró en todas partes y volvía y entonces lo echó en una nave espacial y se fue a la luna y después volvió el perrito y no estaba la luna y después la luna cayó y desenterró la luna y ya.

A: ¿Y qué fue lo que le enseñó el amo al perro?.

N: Le enseñó a desenterrar huesos y después cuando necesite huesos, desenterrarlos.

A: ¿Qué hizo el perro cuando creció?

N: Lo llevaron de paseo.

A: ¿Qué hizo el señor cuando se cansó de que Mimoso le enterrara todas las cosas?

N: Lo desenterró, volvió a la casa y siguió enterrando las cosas.

A: ¿Qué pasó cuando el señor Mínimo mandó a mimoso en un cohete?

N: Lo amarró con una cuerda al cohete con el perro y se fueron a la luna y después volvió el perro.

A: ¿Tú que título le pondrías a esa película o cómo te gustaría que se llamara esa película?

N: El perro que crece.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Exactitud del contenido	4
Sentido de la estructura y del tema	3
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	3
Estructura de la frase	3
TOTAL	15/16

Análisis de la actividad

La niña demostró interés y comprensión de la temática de la película, puesto que respondió en forma espontánea a todas las preguntas del adulto. Su discurso denotó buen grado de generalización y fidelidad con el tema central: “Después escogió un perrito muy chiquitico y después creció y creció y después desbarató las cosas de su casa y después lo encerró en todas partes...”. Incluyó en su narración descripciones detalladas con buena expresividad: “Lo amarró con una cuerda al cohete con el perro y se fueron a la luna y después volvió el perro”.

De la misma forma, utilizó oraciones simples, compuestas y expresiones proposicionales con buen empleo del tiempo pretérito: “Lo desenterró, volvió a la casa y siguió enterrando las cosas”

En conclusión, la menor exhibió un buen lenguaje descriptivo e informativo y proporcionó un informe coherente y preciso de los acontecimientos observados.

Noticias de fin de semana

Relato:

A: Cuéntame qué hiciste el fin de semana?

N: Jugué con Valentina , jugamos en la finca del perro con Juan Diego y la volqueta que tiene Juan Diego, después se fueron a mi casa y jugamos en el play station, jugamos la sirenita y también jugamos los seis juegos

A: ¿ Qué más hiciste?

N: También jugamos muchas cosas con el tren cañero.

A: ¿Cómo es eso del tren cañero?

N: Jugamos con el tren cañero por toda la casa.

A: ¿Cuál es el tren cañero?:

N: Es uno que está dibujado pero lo hicimos cuando fuimos a Herbeo, jugamos mucho y también jugamos con el juego que yo tengo.

A: ¿A qué jugaron?

N: Jugamos a muchas cosas y después jugamos con el armatodo. Construimos robots, trencitos y muñecos, casas y barcos.

A: ¿Quiénes jugaron con el armatodo?

N: Valentina y Juan Diego y yo. Entonces construimos arco iris, soles y nubes y de todo, construimos muchas casas, construimos de todo.

A: ¿A qué más jugaron?

N: Jugamos con la vajilla, jugamos con todos mis juguetes, con el carro de la Barbi, con la Barbi también, con todo.

A: Me contó tu profesora que estuviste paseando en Herbeo, ¿Quién vive allí?

N: Una tía mía, hicimos muchas cosas. Pasamos por una casa que teníamos en Herbeo, también fuimos al parque de Herbeo, fuimos a todas partes y de regreso a casa hicimos unas cosas que estábamos empacando mi mamá y yo la ropa que teníamos por que ya nos íbamos a ir a Manizales otra vez a nuestra casa y después cuando nos venimos a casa entonces jugamos muchas cosas. Después vimos un pajarito y yo lo atrapé, después encontramos una jaula y otro pajarito después los encerramos en una jaula y encontramos muchos pajaritos, y yo los atrapé.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Coherencia narrativa	3
Expansión de los acontecimientos principales	3
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	3
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	3
Estructura de la frase	3
TOTAL	17/18

Análisis de la actividad

El relato hecho por la menor sobre los acontecimientos vividos el fin de semana, tuvo el apoyo del adulto con variadas preguntas que le indujeron a ampliar la información, la cual fue muy completa y detallada con adecuada interrelación entre

ideas, coherente y bien conectada: “jugamos a muchas cosas y después jugamos con el arma todo, construimos robots trencitos y muñecos, casas y barcos”.

En su historia narró detalles en forma amplia sin omitir situaciones y vivencias. A esto se añade el amplio vocabulario presente en el relato y la utilización de oraciones simples y compuestas y conectores para expresar en secuencia hechos ocurridos: “estábamos empacando que le do mi mamá y yo, la ropa que teníamos por que ya nos íbamos a ir a Manizales otra vez a nuestra casa y después cuando nos venimos a casa entonces jugamos muchas cosas”.

En conclusión, la niña demostró buen desempeño lingüístico al relatar acontecimientos vivenciados por ella misma.

Análisis de la expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 3

Las respuestas dadas por la menor en las tres pruebas aplicadas, permiten destacar su buena capacidad lingüística reflejada en la utilización de un lenguaje descriptivo e informativo, así como en el relato de historias que evidencian imaginación y originalidad en su discurso.

En primer lugar, creó una estructura narrativa coherente y construyó una línea argumental basándose en los personajes, lugares y objetos del tablero de historias. En su relato demostró expresividad, utilización de vocabulario variado y lenguaje descriptivo al estructurar oraciones simples y complejas.

En segundo lugar, las habilidades periodísticas requeridas para relatar situaciones observadas o vivenciadas revelaron su capacidad para seleccionar con precisión detalles informativos y para articular acontecimientos sucesivos con un nivel de detalle adecuado, ajustado a la realidad. Se observó la utilización de un amplio

vocabulario, una buena estructuración de oraciones y el uso de conectores para darle secuencia a los hechos relatados.

Sujeto N° 4

Género: Masculino

Edad: 4 años, 5 meses

Tablero de historias

Relato

A: Quiero que inventes una historia con todas estas figuras. Empieza cuando quieras.

N: Ellos lo meten acá. ¡Tortuga!, venga para acá y dice: se fueron andando.

A: Cuéntame más, recuerda que tú eres el narrador y si hay algo que no quieres utilizar, quítalo! ¡Cuéntame más!

N: ¡Ya no más!

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	1
Coherencia temática	1
Uso de la voz narrativa	1
Uso del diálogo	1
Uso de indicadores temporales	1
Expresividad	1
Nivel de vocabulario	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	8/24

Análisis de la actividad

El relato del niño fue muy breve, con un lenguaje muy que sólo se limitó a oraciones simples y una expresión: “Ya no sé más”.

Utilizó sólo un indicador temporal de pasado: “se fueron”.

Informe de cine

Relato:

A: ¿Cuéntame lo que viste en la película, qué paso después de que el señor fue al almacén de perros?

N: Se puso más grande

A: ¿Quién se puso más grande?

N: El perro

A: ¿Y que más pasó?

N: Nada más.

A: ¿El dueño del perro qué le enseñó al perro?

N: Al perro chiquito.

A: ¿Qué hizo cuando el perro creció?

A: ¿Qué fue lo que hizo el señor cuando se cansó de que Mimoso le enterrara todas las cosas de la casa? , dime ¿qué paso cuando el señor mínimo mandó a Mimoso en un cohete?

N: El señor lo amarró con el perro, el perro se fue con el cohete

A: ¿Qué le pasó al perro?

A: Tú que título le pondrías a esa película?

N: El perro no estaba en el cohete.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	1
Exactitud del contenido	1
Sentido de la estructura y del tema	1
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	5/16

Análisis de la actividad

El menor dio muy poca información sobre lo observado en la película a pesar de estimularlo con preguntas. Empleó en sus breves respuestas vocabulario escaso y sencillo, frases y oraciones simples: “El perro no estaba en el cohete”.

Presentó dificultad para proporcionar un informe preciso y coherente de los acontecimientos vividos por los personajes: “Al perro chiquito”.

Noticias del fin de semana

Relato:

A: ¿Qué hiciste el fin de semana?

N: Jugué con los niños y con mi profe y jugué a los caballos con los niños, María Alejandra y yo fuimos allá a las flores y jugamos a la gallina ciega.

A: ¿Quiénes jugaron a la gallina ciega?

N: Mi hermanita y María Alejandra.

A: ¿Cuál María Alejandra?

N: ¡La del salón!, la que está allá donde mi profe, que es el personaje de la semana.

A: ¿Por qué jugaste con ella?

N: Porque sí.

A: ¿Ella vive en tu conjunto, tu estabas el fin de semana con ella?

N: “¡Sí!”

A: ¿Dónde? ¿En la casa de quién?

N: De mi mamita, de mi papito y jugamos a la pelota.

A: ¿Y qué más hiciste? ¿Fuiste a pasear alguna parte?

N: A Chinchiná.

A: ¡Chévere!, ¿Dónde quien?

N: Allá donde estaba la piscina y jugamos sol.

A: ¿Te gustó Chinchiná? ¿Cómo es?

N: De una casita y de una piscinita y de techo y unas nubes y unos árboles.

A: ¿Qué más hiciste el fin de semana?

N: Allá en el apartamento y en el apartamento estaba una piscina y llovió al apartamento muy duro y estaba así como una piscina y nada más.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	1
Coherencia narrativa	2
Expansión de los acontecimientos principales	2
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	2
Estructura de la frase	1
TOTAL	9/18

Análisis de la actividad

El niño narró sus propias vivencias cuando se le motivó para hacerlo.

En sus respuestas se notó poca conexión y coherencia entre las ideas expuestas, además, los hechos narrados se apartaron en ocasiones de la realidad: “Jugué con los niños y con mi profe y jugué a los caballos con los niños, María Alejandra y yo fuimos allá a las flores”.

Por otra parte, en el relato sobre sus vivencias empleó un vocabulario sencillo y estructuró oraciones simples: “De una casita y de una piscinita y de techo y unas nubes y unos árboles”. A sí mismo, no incluyó conectores secuenciales: “...y llovió al apartamento muy duro y estaba así como una piscina y nada más”.

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 4

De acuerdo a las respuestas dadas por el menor en las tres actividades realizadas se puede concluir que presenta dificultades para elaborar y narrar una historia con base en materia real (tablero de historias) al igual que para describir e informar sobre situaciones observadas o vivenciadas por él mismo (cine y noticias personales).

Con instigación verbal, el menor dio un breve informe de las actividades del fin de semana aunque con muy poca conexión y coherencia entre las ideas expuestas. Se expresó con un vocabulario sencillo, con pocos adjetivos y con estructura de oración simple.

Sujeto N° 5

Género: Femenino

Edad: 4 años, 6 meses

Tablero de historias

Relato:

A: ¿Quieres inventarte un cuento con todas estas figuras?...empieza.

N: Encuentran el tesoro, se lo llevan y el pirata va en busca de ellos los encarcela y el dinosaurio también. Llega el pulpo los salva, se van todos y juegan a saltar la cuerda, forman una fila: la culebra, el guante, el soldado, los dos niños y el dinosaurio. Los cuenta: 1, 2, 3, 4... Una persona invisible roba el tesoro, ¡despiertan!, encuentran el tesoro y colorín colorado.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	3
Coherencia temática	3
Uso de la voz narrativa	1
Uso del diálogo	1
Uso de indicadores temporales	1
Expresividad	1
Nivel de vocabulario	2
Estructura de la frase	2
TOTAL	14/24

Análisis de la actividad

La niña acompañó la manipulación de las figuras con el relato verbal. Aunque no estableció diálogos entre personajes ni asumió voz narrativa, demostró una buena estructura narrativa pues inventó un problema y siguió una línea argumental en la que conectó acontecimientos: “También, llega el pulpo los salva, se van todos y juegan a saltar la cuerda.”

En su relato usó un lenguaje sencillo, algunos adjetivos, oraciones compuestas y expresiones proposicionales: “... forman una fila: la culebra el guante el soldado, los dos niños y el dinosaurio. Los cuenta: 1, 2, 3, 4...”

Informe de cine

Relato:

A: Cuéntame todo lo que pasó en la película.

N: Había un señor que se fue para un almacén donde venden muchos perros uno que era hermoso, uno muy tímido hasta que lo encontró ¿cierto? Y era muy chiquito pero muy grande. Se le llevó a la cama pasaron días... días... y días... hasta que se volvió muy grande y el señor lo mandó para el planeta y aterrizó en el planeta de ellos. Él caminó hasta que terminó la película.

A: ¿Qué fue lo que el dueño del perro le enseñó a ese perro?

N: A ladrar.

A: ¿Y qué más?

N: A no ser maleducado.

A: ¿Qué hizo este perro cuando creció?

N: Ya no lo quería el señor.

A: ¿Por qué no lo quería?

N: Porque no le gustaba porque era muy grande.

A: ¿Y qué hizo el dueño del perro cuando Mimoso enterraba todas las cosas?

N: Hizo que se vuelva grande eso quería.

A: ¿Cuándo el perro creció empezó a enterrarle todas las cosas a él y el señor qué hizo cuando se cansó que el perro estuviera enterrando todo?.

N: Lo mandó a ese planeta.

A: ¿Qué pasó cuando el señor mandó a Mimoso en un cohete?

N: Se puso triste cuando ya se fue y lo volvió a traer y terminó la película.

A: ¿Qué título le pondrías a esa película?

N: Perro maleducado.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	3
Exactitud del contenido	3
Sentido de la estructura y del tema	3
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	3
Estructura de la frase	2
TOTAL	14/16

Análisis de la actividad

La niña relató sobre los acontecimientos de la película, con poco estímulo. Narró hechos sucesivos enlazados, en los cuales involucró varios personajes y siguió la secuencia de las acciones en relación con el tema central: "... pasaron días...

días... y días... hasta que se volvió muy grande y el señor lo mandó para el planeta... “

Informó con precisión lo acontecido y para ello utilizó vocabulario variado y lenguaje expresivo: “Se puso triste cuando ya se fue y lo volvió a traer y terminó la película”.

En su discurso usó oraciones simples y compuestas y algunas expresiones de relativo, adjetivos y verbos en pretérito: “Había un señor que se fue para un almacén donde venden muchos perros uno que era hermoso, uno muy tímido hasta que lo encontró...”.

Noticias fin de semana

Relato:

A: ¿Qué hiciste el fin de semana?

N: En Cali estuve en Frisby almorzando y después fui al zoológico y a un restaurante que había un jueguito para yo, y unos bañitos para niños y sólo para niños y niñas y el de adultos olía maluco. Y también fui al apartamento de mi tía y había piscina y yo me metí y chapucee en el agua e hice todo lo que yo quería hacer. Me llevaron al zoológico y muchos animales, vi muchos animales y los animales eran como un león, un leopardo y también vi un oso, y ese oso era negro ¡en serio!”.

A: ¿Y cómo era ese oso?

N: Ese oso era ¡peludo!, ¡peludo!, ¡peludo! ¡Súper peludo!”

A: ¿Y qué fue lo que más te gustó del zoológico?

N: Lo que más me gustó, los pavos reales que también vi eran ¡gigantes!”.

A: ¿Y cómo eran esos pavos reales?

N: Eran lindos había uno chiquitito hermoso.

A: ¿Habían más animales?

N: Fuimos a una cosa de animales donde estaban los micos. A mi no me gustan los negros, esos negros huelen a mico. Había unos que le hacen cosquillas a uno, y también tenía que ver el rinoceronte esqueleto por que se había muerto.

A: ¿Y por qué se murió?

N: Porque no le dieron la comida, se les olvidó la comida del rinoceronte y se investigó y después se murió.

A: ¿Qué otras cosas te gustaron del zoológico?

N: También habían mariposas amarillas, sapotito y hay naranja.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	3
Coherencia narrativa	3
Expansión de los acontecimientos principales	3
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	3
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	3
Estructura de la frase	3
TOTAL	18/18

Análisis de la actividad

La narración hecha por la menor sobre las diversas actividades realizadas el fin de semana da cuenta de su capacidad para dar información sobre vivencias personales, con gran interés: "...y ese oso era negro ¡en serio! ". El relato fue coherente y detallado con un vocabulario variado y muy expresivo: "fuimos a una cosa de animales donde estaban los micos. A mi no me gustan los negros, esos negros huelen a mico..."

En la descripción de las situaciones vividas usó algunos conectores secuenciales y temporales al igual que oraciones compuestas y algunas proposicionales : "... porque no le dieron la comida, se les olvidó la comida del rinoceronte y se investigó y después se murió".

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 5

La menor demostró habilidades verbales al narrar actividades aplicadas y concretas. Es de destacar que al relatar situaciones dentro de un contexto significativo, no sólo manifestó interés por describir los hechos, sino que también, proporcionó informes precisos y coherentes, y estableció una sucesión correcta de hechos que citó en detalle. Además empleó un vocabulario variado y muy expresivo.

Los puntajes obtenidos en las categorías evaluativas del tablero de historias, se muestran como los más bajos a excepción Naturaleza de la estructura narrativa y la coherencia temática; esto indica que el niño tiende a mantener en su discurso una línea argumental consistente sin apartarse del desarrollo del tema central, algo que también se evidenció en las actividades periodísticas.

Es importante resaltar el interés del niño por comunicar los acontecimientos vivenciados u observados lo cual reconfirma sus habilidades lingüísticas.

Sujeto N ° 6

Género: Femenino

Edad: 4 años, 2 meses

Tablero de historias

Relato:

A: Mira todas estas figuras, ¿Quieres inventar un cuento con ellas?.

N: ¿ Puedo coger esto?.

A: ¡Claro que si!

N: Había una vez una cosa que se fue para la cueva.

A:¿Qué le pasó en la cueva?

N: Hicieron comérsela ¡se la comió!

A: ¿Qué pasó después?

N: Un niño que se encontró a un hada tortuga. Hada Tortuga, ¿cómo estás tortuga? ¡Bien tortuga. Responde el niño; yo quiero que tu juegues conmigo.

N: “Había una vez un niño que cambió de ropa”

N: ¡No quiero más a este juguete, ¡no quiero más a este dinosaurio porque ya es muy grosero!. ¡ Hola! niño ¿cómo estas niño?, quiero que usted me cojas la camisa porque yo no quiero niños groseros. Y había una vez un niño que bajaba. ¡No quiero a este niño!. Y lo comió y después y ya.

Puntuación

CATEGORIAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	2
Coherencia temática	1
Uso de la voz narrativa	2
Uso del diálogo	1
Uso de indicadores temporales	1
Expresividad	1
Nivel de vocabulario	2
Estructura de la frase	1
TOTAL	11/24

Análisis de la actividad

Con un lenguaje descriptivo en el cual empleó oraciones simples, elaboró su relato con base en los materiales que utilizó: “Había una vez una cosa que se fue para la cueva”. No tuvo coherencia al relatar las situaciones planteadas pues interrumpió el argumento inicial y luego comenzó: “Había una vez un niño que cambió de ropa”.

Utilizó la voz narrativa esporádicamente “¡no quiero a este niño!” y efectuó pocos diálogos:” Hada Tortuga: cómo estás tortuga?.¡Bien tortuga!...”. Usó pocos conectivos:” Y lo comió y después y ya”, para enlazar hechos sucesivos.

Informe de cine

Relato:

A: ¿Qué pasó después de que el señor fue a la tienda donde vendían los perros?

N: El perro echaba cosas en la arena y después el perro echó más, más, más. Entonces el señor lo sacó. El perro echó más y más, entonces la película estaba muy buena y se acabó.

A: ¿Qué le enseñó el amo al perro?

N: Que sea muy juicioso y se acabó.

A: ¿Qué fue lo que hizo el perro cuando creció?

N: Revolcos.

A: ¿Qué revolcó?

N: Tiró algo al piso, sillas de todo y ya. Se acabó.

A: ¿Qué fue lo que hizo el señor cuando se cansó de que mimoso le enterrara todas las cosas de la casa?

N: No ponía el señor las sillas en el puesto.

A: ¿Qué pasó cuando el señor Mínimo mandó a Mimoso en ese cohete?

N: Lo echaron.

A: ¿A quien echaron?

N: Al perro.

A: ¿Para dónde lo mandó?

N: Para el agua y se acabó.

A: ¿Tu qué título le pondrías a esa película?

N: Champaña.

A: ¿Por qué champaña?

N: Porque sí.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Exactitud del contenido	1
Sentido de la estructura y del tema	2
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Estructura de la frase	2
TOTAL	8/16

Análisis de la actividad

La niña informó sobre algunos acontecimientos de la película ante repetidas e insistentes preguntas del adulto. Sus respuestas fueron cortas y reflejaban pocos deseos de expresarse.

Aunque identificó los personajes fueron pocos los acontecimientos importantes destacados de la película que describió. Su relato guardó poca exactitud saliéndose del tema de la película Al preguntársele: ¿para dónde mandó el señor Mínimo al perro Mimoso, respondió “Para el agua y se acabó”.

En otras palabras, el informe fue impreciso y poco detallado “...el perro echó más, más, entonces la película estaba muy buena y se acabo”.

Reveló poca capacidad de interpretación y escaso vocabulario así como poco interés en la actividad: “Tiró algo al piso sillas de todo y ya se acabó”.

Noticias fin de semana

Relato:

A: Dime... ¿qué hiciste el fin de semana?

N: Me fui para una finca, hice muchas vueltas y me fui para el centro, me metí a la piscina de la finca.

A: ¿Quién había en la finca ?

N: "Mi mamá, mi abuelita, mis tíos, mi tía y mi mamá".

A: ¿Qué más hiciste los otros días?

N: Jugué con mis hermanos y mis juguetes y con mi celular y con mi pieza y con mi mamá, y me fui con mi mamá y mis abuelos.

A: ¿Ellos qué hacían mientras estabas en la piscina?

N: Hacían el almuerzo.

A: ¿Qué fue el almuerzo?

N: Pollo con sardina y papas a la francesa y jugué con mis muñecos, y con mi teléfono y con una colchoneta.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Coherencia narrativa	2
Expansión de los acontecimientos principales	2
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	1
Estructura de la frase	2
TOTAL	10/18

Análisis de la actividad

La niña informó sobre sus vivencias del fin de semana como respuesta a las preguntas planteadas por el adulto.

En su relato hubo coherencia narrativa a pesar de expresar diferentes acciones sucedidas en diferentes escenarios, con oraciones simples en las cuales los pensamientos no estaban directamente relacionados.

Fue así como al preguntársele sobre la actividad o actividades realizadas el fin de semana, respondió: "Me fui para una finca, hice muchas vueltas y me fui para el centro, me metí a la piscina de la finca".

Narró algunos acontecimientos vividos con un vocabulario simple: "Mi mamá, mi abuelita, mis tíos, mi tía y mi mamá". Usó oraciones compuestas y expresiones

proposicionales: “Jugué con mis hermanos y mis juguetes y con mi celular y con mi pieza y con mi mamá, y me fui con mi mamá y mis abuelos”.

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 6

Los datos registrados permiten ilustrar la homogeneidad de puntajes y un desempeño similar en las categorías evaluativas de las tres actividades.

La niña informó sobre acontecimientos observados como respuesta a preguntas del adulto, y sólo algunas veces relató en forma espontánea lo sucedido. La característica principal de sus descripciones fue el poco nivel de detalle. De otro lado, en la actividad del tablero de historias no la elaboró un relato coherente basado en personajes y objetos y en el que se siguiera un guión. Por el contrario, inició una breve narración y luego interrumpió para hacer otra. La voz narrativa la usó esporádicamente, al efectuar algunos diálogos.

En todas las actividades se detectó una clara tendencia a expresarse en términos muy generales, con un lenguaje simple. Incluyó en los relatos oraciones compuestas y propositivas, con una adecuada estructura gramatical. La coherencia y conexión entre las ideas no fue constante pues en algunas oraciones la transición de un pensamiento a otro no fue clara.

Sujeto N° 7

Género: Masculino

Edad: 4 años, 3 meses

Tablero de historias

Relato:

A: Cuéntame una historia con todas las figuras que tienes aquí.

N: Hola, hola, hola.

A: Recuerda, que puedes utilizar voces diferentes y también lo que hagan las personas y los animales.

N: ¿A qué están jugando?. Juguemos a nadar. ¡Hola amigo!, ¿cómo estás, bien?.

A: Bien amigo, ¿vamos a jugar, sí?. Bueno juguemos. La tortuga nadadora y la entrada del dinosaurio también. Vamos a conocer árboles y y.

A: Mira, puedes emplear otras figuras del tablero y contar lo que ellos hagan.

N: Ya no quiero más.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	2
Coherencia temática	1
Uso de la voz narrativa	1
Uso del diálogo	2
Uso de indicadores temporales	1
Expresividad	1
Nivel de vocabulario	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	10/24

Análisis de la actividad

El niño derivó su breve relato de la manipulación de algunos materiales, así por ejemplo, cogió el dinosaurio y pasó saludando a cada una de las figuras dispuestas en el tablero: “hola, hola, hola”.

Se expresó con un lenguaje escaso y sencillo, con algunas oraciones simples: “Juguemos a nadar”. En la historia interrumpió permanentemente la línea argumental, rara vez asumió voz narrativa, usó pocos conectivos, y creó un corto diálogo entre los personajes: “hola amigo, como estás, ¿bien?”.

Informe de cine

Relato:

A: ¿Qué pasó después que el señor se fue a la tienda donde vendían perros?

N: El perro creció, se llevó todas las cosas del perro, el señor lo agarró en un cohete y el cohete se fue a la luna y el señor se puso a llorar y el perro volvió.
 A: ¿Qué fue lo que le enseñó el señor al perro?
 N: Que no vuelva a hacer esas cosas.
 A: ¿Qué cosas?
 N: No coger las cosas del señor
 A: ¿Qué hizo el señor cuando se cansó de que Mimoso le enterrara todas las cosas de la casa?
 N: Se cansó, el señor amarró el perro a un cohete y se fue a la luna.
 A: ¿Qué pasó cuando el señor mando a Mimoso en ese cohete?
 N: Mimoso volvió
 A: ¿Y qué más?.
 N: Se puso feliz el señor.
 A: ¿Tu qué título le pondrías a la película?
 N: El perro mimoso.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Exactitud del contenido	2
Sentido de la estructura y del tema	3
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	2
Estructura de la frase	2
TOTAL	11/16

Análisis de la actividad

El niño narró algunos apartes de la trama de la película como respuesta a preguntas formuladas por el adulto: “¿Qué le enseñó el señor al perro?”... “No coger las cosas del señor”.

En su relato utilizó oraciones simples y compuestas y algunas expresiones proposicionales:” Se cansó, el señor amarró el perro a un cohete y se fue a la luna”. A esto se añade la utilización de un vocabulario variado y expresivo: “Se puso feliz el señor”, así como el tiempo pretérito: “Mimoso volvió”, elementos propios de la narrativa.

Noticias fin de semana

Relato:

A: Cuéntame qué hiciste el fin de semana?

N: Qué estaba viendo animales, había perros, cerdos...

A: ¿En dónde fue eso, aquí en Manizales?

N: ¡En Panaca!

A: ¿Con quién fuiste?

N: Con mis abuelos y había una carrera de caballos, de perros, de cerdos. Pero se acabaron y fui a la casa, almorcé, me quedé con mis papas, jugué con los juguetes y almorcé pollo rico con miel de abejas y también tome leche, también vi televisión, me senté, dibujé, también fui a Cable Plaza, me compré un avión.

Que también fui a dar una vuelta, me compré agua, también entré a Cable Plaza, fui arriba jugué en los juegos y también me vi la película de dinosaurios.

A: ¿En Cable Plaza?

N: No, en mi casa.

A: ¿Cómo es esa película de dinosaurios?.

N: Aparece un carnotauro

A: ¿Eso qué es?

N: Un animal que tiene chuzos y cachos y es un animal de tierra y también tiene dos patas y tiene unas manos para que no se caiga.

A: Cuando se terminó la película ¿para dónde te fuiste?

N: Fui a Sancancio. Brinqué en el saltarín. También fui al tobogán, me monté en los carts, fui a mi casa me comí pollo con miel, me fui a ver la película Toy Story 2, también fui a Cable Plaza, estuve en los juegos, me compré una tractomula, me comí un pollo, dejé poquito para mi casa.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	3
Coherencia narrativa	2
Expansión de los acontecimientos principales	3
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	3
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	2
Estructura de la frase	2
TOTAL	15/18

Análisis de la actividad

En esta actividad el menor demostró habilidades para enlazar hechos vivenciados. un buen nivel de comprensión e interés de comunicar. La descripción de los acontecimientos del fin de semana fue amplia, detallada y además un poco fantasiosa: "...entré a Cable Plaza, fui arriba jugué en los juegos y también me vi la película de dinosaurios".

El informe fue coherente y bien conectado, seleccionó detalles sobresalientes y novedosos sobre los cuales informó. Así por ejemplo, al preguntársele: ¿qué es un carnotaubro?, respondió: " Un animal que tiene chuzos y cachos y es un animal de tierra y también tiene dos patas y tiene unas manos para que no se caiga".

Como se puede observar empleó un amplio vocabulario y utilizó diversos tipos de oraciones, hiladas en ocasiones por conectores secuenciales: "Fui a Sancancio brinqué en el saltarín, también fui al tobogán..."

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 7

El discurso del niño en actividades que implicaran situaciones representadas o acontecimientos personales mostró diversas destrezas lingüísticas. Sin duda, la actividad de fin de semana permite ilustrar la habilidad del niño para proporcionar informes precisos y coherentes, presentados en sucesión correcta y con un nivel de detalle adecuado.

En este tipo de relato mostró tendencia a emplear un vocabulario amplio y expresivo en oraciones compuestas, hiladas en ocasiones por conectores secuenciales.

Por el contrario, elaboradas con base en el juego u observadas en una película fue insuficiente, elaborado con un vocabulario sencillo, con pocos adjetivos y con una

línea argumental inconsistente. Los diálogos fueron breves y superficiales y el uso de la voz narrativa fue esporádica.

Sujeto N° 8

Género: Masculino

Edad: 4 años, 6 meses

Tablero de historias

Relato:

A: Tú serás el narrador de cuentos, cuenta lo que quieras. ¡Mira!, aquí hay muchas figuras, empieza.

Al poner en marcha la grabadora, el niño se quedó mirando, pero no habló.

A: Te voy a empezar a contar una historia. Un día, un Rey que vivía en una cueva se fue...

¿Con qué personaje quieres comenzar tu historia?

N: No sé.

A: ¡Mira!, puedes quitar figuras y usar tu voz de contar cuentos.

N: No sé.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	1
Coherencia temática	1
Uso de la voz narrativa	1
Uso del diálogo	1
Uso de indicadores temporales	1
expresividad	1
Nivel de vocabulario	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	8/24

Análisis de la actividad

El niño no logró elaborar un relato con ayuda de un marco de referencia concreto a pesar de escuchar una narración hecha por la examinadora. La única expresión registrada: “no se “, corresponde a una estructura gramatical de frase simple, aislada de todo contexto.

Informe de cine

Relato:

A: ¿Qué fue lo que sucedió con el perro de la película?

N: Empezó enterrando todas las cosas entonces enterró todas las cosas que estaban en la casa. Creció... crecí ...y creció.

A: ¿Qué le enseñó el amo al perro?

N: Manejarse bien

A: ¿Qué hizo el perro cuando creció?

N: Caminó...

A: ¿Qué fue lo que hizo el señor cuando se cansó de que mimoso le enterrara todas las cosas de la casa?

N: Se acostó enojado

A: ¿Entonces... qué hizo el señor?

N: Cavó... cavó... el perro otra vez.

A: ¿Qué pasó cuando el señor Mínimo mandó a mimoso en un cohete?

N: Lo enredó y había un huequito grande y entonces la luna estaba adentro y el señor cabo y había una luna grande.

A: ¿Cómo te gustaría que se llamara esa película?

N: No sé

A: ¿Invéntale uno?

N: No sé.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	1
Exactitud del contenido	2
Sentido de la estructura y del tema	2
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	7/16

Análisis de la actividad

El niño respondió preguntas sobre lo ocurrido en la película con oraciones simples y compuestas enlazadas por conectivos, referidas a algunas acciones del personaje principal de la historia: “empezó enterrando todas las cosas entonces enterró todas las cosas: creció, creció y creció...”.

En su relato empleó lenguaje simple, con pocos adjetivos. Señaló varios acontecimientos y personajes importantes de la película, pero en forma muy superficial, imprecisa e incompleta; de hecho: " Lo enredó y había un huequito grande y entonces la luna estaba adentro y el señor cabo y había una luna grande".

Noticias fin de semana

Relato:

A: ¿Cuéntame qué hiciste el fin de semana?

N: Jugué en la manguita, jugué en mi casa, jugué con los amiguitos, fui a Cable Plaza.

A: ¿Qué viste en Cable Plaza?

N: Unos carros, relojes, juegos, juguetes, muñecos...

A: ¿Qué hiciste allá en Cable Plaza?

N: Jugué con los juguetes y en los juegos.

A: ¿Y luego para dónde te fuiste?

N: Para la casa.

A: ¿Qué hiciste cuando llegaste a la casa?

N: Jugué con mis carros y con mis muñecos ¡y ya!

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	1
Coherencia narrativa	1
Expansión de los acontecimientos principales	1
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	6/18

Análisis de la actividad

El niño respondió preguntas formuladas por el adulto. En su discurso se limitó a enumerar objetos, sitios y acciones en forma repetitiva. Utilizó un lenguaje simple con pocos adjetivos: "Unos carros, relojes, juegos, juguetes, muñecos".

Igualmente, la estructura de oración fue simple y con pocos conectores: “Jugué con mis carros y con mis muñecos...”

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 8

Los datos anteriores muestran la dificultad del menor para elaborar relatos con base en situaciones concretas establecidas, como se pudo apreciar en la actividad de tablero de historias, sólo se limitó a expresar: “No sé”.

En las actividades periodísticas requirió de mucha instigación verbal para responder a las preguntas planteadas por el adulto. Específicamente en el Informe de cine el menor sólo dio algunos datos, es así como presentó una perspectiva limitada de la trama de la película pues apenas señaló algunos acontecimientos y personajes importantes. En la actividad de noticias se vio una tendencia a expresarse con un vocabulario simple y con pocos adjetivos. Igualmente la estructura de oración empleada fue sencilla y la unión entre las ideas no fue muy clara, lo que indica poca coherencia en su relato.

Un factor que al parecer influyó negativamente en la niña para narrar e informar acontecimientos, fue el hecho de saber que su voz iba a ser grabada. Para lograr recoger los datos reportados, fue necesario hacer la transcripción en un papel.

Sujeto N° 9

Género: Masculino

Edad: 4 años, 4 meses

Tablero de historias

Relato:

A: Cuenta una historia en la que utilices las figuras y accesorios que más te gusten.

N: ¡Hola!

A: ¿Con qué figuras quieres seguir tu historia?

N: ¿Puedo entrar, sí?

A: Sigue, vas muy bien.

N: Damaris... ¿para qué es este tarrito?.

A: Es un cofre con las joyas

N: Acabemos el juego, ¡ya!.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	1
Coherencia temática	1
Uso de la voz narrativa	1
Uso del diálogo	1
Uso de indicadores temporales	1
expresividad	1
Nivel de vocabulario	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	8/24

Análisis de la actividad

El menor no logró elaborar un relato basándose en un marco referencial concreto, sólo realizó manipulación física de los objetos, sin nombrar personajes, asignar roles o establecer relaciones entre las figuras. Las pocas expresiones utilizadas no alcanzaron la connotación de narración. Se pudo apreciar el uso de un lenguaje muy sencillo con estructura de oración simple.

Informe de cine

Relato:

A: ¿Qué sucedió con el perro de la película?

N: Había una vez en que había un perro

A: ¿Qué hizo el señor allá en ese almacén?

N: Estaba comprando un perro para llevárselo

A: ¿Qué perro compró?

N: Uno negro y era muy suavecito y ¡ya no más!

A: ¿Qué fue lo que le enseñó el amo al perro?

N: Que no le pegue.

A: ¿Qué hizo el perro cuando creció?

N: Creció muy alto y ya no más.

A: ¿Qué hizo el señor cuando se cansó de que mimoso le enterrara todas las cosas de la casa?

N: La silla y el comedor y la grabadora

A: ¿Qué pasó cuando el señor mínimo mandó al perro en ese cohete?

N: Llegó el perro grande y el señor se caía del barco y ya no más.
A: ¿Tú que título le pondrías a la película?
N: Es buena.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	1
Exactitud del contenido	1
Sentido de la estructura y del tema	1
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Estructura de la frase	2
TOTAL	6/16

Análisis de la actividad

El niño informó sobre lo ocurrido en la película dando respuesta a las preguntas hechas por el adulto.

En su narración, empleó un vocabulario escaso, señaló algunos acontecimientos y personajes repetidamente, manifestó no querer continuar el relato: “creció muy alto y ya no más”, y demostró poca conciencia de la trama de la película: “ la silla y el comedor y la grabadora”...

En otras palabras, su relato fue insuficiente y poco detallado y aunque utilizó algunas oraciones compuestas, primaron las simples: “Estaba comprando un perro para llevárselo”.

Noticias fin de semana

Relato:

A: ¿Qué hiciste el fin de semana?
N: Me fui para una finca y me bañé.
A: ¿Con quién fuiste a la finca?
N: Con mi hermana, mi papá y mi mamá
A: ¿Qué más hiciste el fin de semana?

N: Nada más
 A: ¿Qué hiciste ayer?
 N: Le ayudé a mi hermana a recoger la casa.
 A: ¿Por qué tenías que recoger la casa?
 N: Porque estaba muy desordenada y la recogimos y estaba limpia.
 A: ¿Quién desordenó todo?
 N: Mi hermana se portó mal.
 A: Mal ¿por qué?
 N: Porque no ayuda y no recoge y, ¡ya!

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Coherencia narrativa	1
Expansión de los acontecimientos principales	1
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	1
Estructura de la frase	2
TOTAL	8/18

Análisis de la actividad

El niño respondió con pocas oraciones a una serie de preguntas sobre las actividades del fin de semana. La conexión y coherencia entre las ideas fue escasa: “ Mi hermana se portó mal”

De la misma forma, narró muy pocos acontecimientos y se limitó a informar sobre acciones muy concretas: “Porque no ayuda y no recoge y ¡ya! “.

Fue así como usó un vocabulario escaso con oraciones simples y compuestas: “Me fui para una finca y me bañe”.

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 9

Los datos anteriores muestran en primer lugar la dificultad del niño para expresarse en situaciones concretas establecidas como fue el caso del tablero de historias, pues no logró construir un relato aún con el apoyo del adulto.

En el relato, exploró la escena del tablero con sus personajes y accesorios pero aún con el nivel de apoyo dado por el adulto no se logró que el niño narrara un cuento.

En contraste con los datos de la primera actividad, en las actividades periódicas sí informó sobre hechos y situaciones vividas. Aunque su desempeño no fue el mejor pues obtuvo puntajes bajos en las diferentes categorías, se expresó con lenguaje sencillo, escaso vocabulario, algunas oraciones simples y compuestas y algunos adjetivos.

Hubo poca precisión y conexión entre las ideas lo que demuestra falta de coherencia en su discurso.

Sujeto N° 10

Género: Masculino

Edad: 4 años, 8 meses

Tablero de historias

Relato:

A: Este es el tablero de narrar historias, cuenta una en la que utilices las figuras y accesorios que hay en ella.

N: Hay una tortuga, Manuel se sienta aquí.

A: Y ¿Qué paso?

N: Que él vio la tortuga y se convirtió en un fantasma y vino a todas las partes hasta que se encontró con un dinosaurio. Corrió y corrió hasta que un coso mágico que sale haciendo magia con su varita mágica lo volvió todo a su normalidad y se convirtió en una nube y ese monstruo, lo convirtió tan grande que vinieron los Powers a salvar al mundo”.

A: ¡Muy bien!, recuerda que puedes utilizar las figuras que quieras, mira todas las que hay!. . ¿Qué más pasó en esa historia?

N: Y un niño fue y se asustó, y ese niño se convirtió en un monstruo, que Power blanco tuvo que convertirse en lobo para pelear con el otro.

A: ¿Qué hay aquí en esta cueva?

N: ¿En esa cueva?. Pues en esa cueva hay un monstruo, que los monstruos son malos.

A: ¡Muéstramelos. ¿Dónde están?.

N: "¡Mira! , los monstruos están aquí, acá y acá porque ya salieron, y los Powers están en su casa. Y... ¿ por qué esto se demora mucho?

A: Termina la historia.

N: Y el monstruo tiene un arma, y esos árboles estaban para matar esos malos y los Powers cogieron un árbol y mataron al malo y se murió el malo.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	3
Coherencia temática	3
Uso de la voz narrativa	3
Uso del diálogo	1
Uso de indicadores temporales	2
Expresividad	2
Nivel de vocabulario	3
Estructura de la frase	3
TOTAL	20/24

Análisis de la actividad

Después de presentar el material concreto y dadas las instrucciones oralmente, el niño inventó un problema narrativo en el que siguió una línea argumental coherente que le dió sentido de narrativa a lo expresado con una gran dosis de fantasía: "... corrió y corrió hasta que un coso mágico que sale haciendo magia con su varita mágica lo volvió todo a su normalidad y se convirtió en una nube...".

A sí mismo, incluyó verbos en pretérito para reflejar la cronología de lo ocurrido y aunque no introdujo diálogos en su historia, le dio énfasis al relato con un vocabulario variado, oraciones compuestas y complejas y expresiones proposicionales: " esos árboles estaban para matar esos malos y los Powers cogieron un árbol y mataron al malo y se murió el malo".

Informe de cine

Relato:

A: Cuéntame lo que ocurrió en la película.

N: Un señor fue a un almacén de perros y se compró un perro y le sacaba todo el desorden de su casa y el lo sacaba con la mano y después lo sacaba con una perrita.

A: ¿Qué fue lo que le enseñó el señor al perro?

N: Que no puede sacar las cosas por que sino las tiene que organizar y la mamá viene y lo regaña

A: ¿Qué hizo el perro cuando creció?

N: El señor sacó una pala y la llevó a una parte y lo montó en un cohete, lo llevó a la luna y después el perro vino y vio la luna.

A: ¿Qué paso cuando el señor Mínimo mandó a mimoso en ese cohete?

N: Pues Mimoso vino y después enterró a la luna.

A: ¿Tú que título le pondrías a esa película?

N: Pues me gustaría que se llamara: Perro desorganizador y el señor mimoso.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Exactitud del contenido	2
Sentido de la estructura y del tema	3
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	2
Estructura de la frase	3
TOTAL	12/16

Análisis de la actividad

Al proponérsele al niño ser un reportero que narra lo sucedido en la película, inició el relato con la descripción de hechos concretos realizados por personajes importantes de la película.

En su descripción combinó oraciones simples, compuestas y expresiones proposicionales: "Un señor fue a un almacén de perros y se compró un perro y le sacaba todo el desorden de su casa...". En el relato informó sobre acciones concretas observadas, ajustadas todas a un argumento central: "El señor sacó

una pala y la llevó a una parte y lo montó en un cohete, lo llevó a la luna y después el perro vino y vio la luna”. Igualmente, utilizó el tiempo pretérito adecuadamente: “pues Mimoso vino y después enterró a la luna”.

Noticias fin de semana

Relato:

A: ¿Qué hiciste el fin de semana?

N: Jugué con Tatiana y vi televisor

A: ¿A qué jugaron?

N: A que nos deslizábamos e hicimos una carrera.

A: ¿Cómo era esa carrera?

N: Montábamos en un triciclo, jugamos al escondite con Alfonso.

A: ¿Quién es Alfonso?

N: El señor que cuida el edificio y ceta por las noches.

A: ¿Qué mas hiciste?

N: Tatiana me dijo que armáramos rompecabezas de blue. El papá de Tatiana vino por ella y ya se fueron.

A: ¿Y tu qué hiciste después de que se fue Tatiana?

N: Después de que se fue Tatiana, me vi una película: “El lobito valiente”. Después me fui acostar por que tenía mucho sueño, y me acosté con mi mamá a ver esa película, y después mi mamá se fue un momentito y me dijo que ahorita volvía, pero no lo hizo.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Coherencia narrativa	2
Expansión de los acontecimientos principales	2
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	2
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	2
Estructura de la frase	2
TOTAL	12/18

Análisis de la actividad

Se estableció un diálogo entre el adulto y el niño quien narró las situaciones vividas.

Al dar respuesta a preguntas formuladas por el adulto. Así como también informó algunos sucesos en forma espontánea.

Su relato denota cierta relación entre enunciados referidos a aspectos concretos de sus experiencias, uso de lenguaje expresivo, combinación oraciones simples, compuestas y expresiones proposicionales: " Después de que se fue Tatiana me vi una película: El lobito valiente".

Así mismo, se observó adecuada secuencia temporal lo cual le permitió relacionar varios acontecimientos en forma coherente:"... Después me fui acostar por que tenía mucho sueño, y me acosté con mi mamá a ver esa película."

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 10

Los datos obtenidos permiten mostrar un amplio conjunto de capacidades lingüísticas del menor al relatar cuentos con base en un marco referencial concreto donde demostró imaginación y originalidad en su lenguaje.

En efecto, creó una historia en la que desarrolló un guión con una estructura narrativa coherente y una línea argumental consistente. Su discurso denotó riqueza de vocabulario, puesto que estructuró de frases y oraciones en las que incluyó sustantivos, verbos y adjetivos que reflejaron el sentido que le quería dar a la historia.

La utilización de la prosodia y los diferentes matices de voz revelaron su destacada capacidad narrativa.

Por otra parte, los datos registrados en las actividades periodísticas, mostraron una tendencia del menor por informar sobre hechos o situaciones concretas sólo

cuando el adulto le preguntó. Así mismo a utilizó lenguaje expresivo al combinar oraciones simples y compuestas y algunas expresiones proposicionales.

Dichas descripciones dejaron ver una secuencia temporal, ajustada a un argumento central, donde articuló relaciones sucesivas en forma coherente.

En síntesis, el niño demostró tener capacidades lingüísticas por que en su discurso se observó: riqueza de vocabulario, diversidad de formas gramaticales, atención a la estructura narrativa y coherencia temática.

Sujeto N° 11

Género: Femenino

Edad: 4 años, 7 meses

Tablero de historias

Relato:

A: Puedes utilizar el tablero de historias para narrar cuentos, contando lo que hagan las personas y los animales.

N: Un niño se fue a la cueva con el señor y el niño se acostó y los dos se acostaron y vino la mandona y les dijo: ¡ que deje eso, deje eso!. Pasto aquí va a quedarse, aquí va a quedarse, ¡deje eso!. La tortuga era muy mandona porque si ellos le quitaban su casita se ponía muy brava y les decía: ¡afuera!, por eso siguió y allá se escondió.

La tortuga estaba escondida en su agua tranquila. Todos comenzaron a decir ¡ iuju, iuju, iuju!. Me divierto aquí, me encanta estar aquí, mi tortuga, ¡uy! ¿dónde está mi dinosaurio?, no quiero jugar contigo ni con el pasto , ¡aquí está!, dinosaurio... quédate con la tortuguita, ¡uy! el dinosaurio sacó su juguete.

¡Ay! todo se cayó y la tierra no pudo salvarse. ¡Uy! perdón la tierra se va a caer, pero el niño hace que quede bien. Todos estaban vivos y se acostaron y se bañaron ahí y la tortuga dij: váyanse monstruos envidiosos y se fueron a su lugar.

Sí pueden jugar aquí, decía el niño y cantaba ¡la la la!. Aquí me voy a quedar a jugar, decía el niño. Aquí me voy a dormir. Se durmieron todos en la casa del señor cartero y el resto durmieron en su lugar y aprendieron que todo no podía ser lo que querían y la tortuga durmió con el cartero. El cartero y los monstruos podían disfrutar del agua otra vez porque ya estaban dormidos todos y disfrutaron del agua.

Ya de día se levantó la tortuga y el señor cartero despertó: ¡Buenos días, cartero! ¿tiene algo para mi?. La respuesta es ¡no!. ,A bueno me voy a acostar aquí. ¡Buenos días cartero! ¿tiene algo para mi?. Haber...haber.¡si!. Y el cartero no sabía si era de los que tienen algo para nosotros, para las hermanas. Haber... haber, ¡si!. y el niño se fue a la cueva y el cartero también y la tortuga disfrutaron de su agua. ¡Oh! ya vienen los monstruos y hacen una explosión. ¡Explosión!. Vengan todos los monstruos vengan!

¡Explosión en todas las casas!, ¡Oh! ¡todo esta destruido, mi casa está destruida, ¡No!, ¡mi casa esta destruida! Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	3
Coherencia temática	3
Uso de la voz narrativa	3
Uso del diálogo	2
Uso de indicadores temporales	2
Expresividad	3
Nivel de vocabulario	3
Estructura de la frase	3
TOTAL	22/24

Análisis de la actividad

Es de destacar que con un mínimo de instrucción el niño hizo un relato extenso en el que involucró la casi totalidad de personajes, elementos y lugares propuestos en el tablero de historias.

En primer lugar, en su historia empleó un vocabulario variado, muy descriptivo, utilizando diversas estructuras gramaticales: expresiones proposicionales y oraciones compuestas.

En segundo lugar, la estructura narrativa sugirió habilidades para desarrollar un argumento puesto que la niña inventó un problema y siguió una línea consistente sin apartarse del desarrollo de los hechos: “La tortuga era muy mandona porque si ellos le quitaban su casita se ponía muy brava y les decía: ¡afuera!”.

Así mismo, concretó los acontecimientos y con frecuencia asumió voz narrativa para hacer descripciones y dar explicaciones:” no quiero jugar contigo ni con el

pasto, ¡aquí esta!, dinosaurio... quédate con la tortuguita ¡uy! el dinosaurio sacó su juguete, ¡ay! todo se cayó...”, lo cual reveló un aire dramático.

Aunque utilizó pocos diálogos:”buenos días cartero, ¿tiene algo para mi? ¡no!”permanentemente sugirió interacción entre los personajes: ¡uy!, ¿dónde está mí dinosaurio?, no quiero jugar contigo”.

La historia se ubicó temporalmente en diversos momentos pues a pesar de no usar muchos indicadores temporales, lo logró con el uso del tiempo pretérito de los verbos: “Ya de día se levanto la tortuga y el señor cartero despertó...”

Informe de cine

Relato:

A: Tu serás el reportero y vas a contar las cosas importantes que pasaron en la película.

N: ¡Mire!, el señor fue al almacén de perritos, habían muchos, muchos, estaban en jaulas, y el señor se llevó uno pequeño. Y botaba todo al patio y enterraba las cosas y el señor se puso ¡bravísimo!”

A: Y... ¿qué hizo entonces el señor?

N: Lo mandó a la luna en un cohete largo... largo... Pero el perro volvió a la tierra y el señor lo metió en el barco, pero volvió y volvió muchas veces, hasta que se pusieron contentos los dos.

A: Colócale un título a la película:

N: Perro feliz.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	3
Exactitud del contenido	2
Sentido de la estructura y del tema	3
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	3
Estructura de la frase	2
TOTAL	13/16

Análisis de la actividad

Sólo fue necesario sugerirle al niño hacer el papel de reportera para que señalara varios acontecimientos y personajes importantes de la película.

Efectivamente, generalizó e hizo un buen resumen de la trama de la película. Narró brevemente principales hechos sin apartarse del tema central: "...y botaba todo al patio y enterraba las cosas y el señor se puso ¡bravísimo! y... lo mandó a la luna en un cohete largo, largo".

De la misma forma, utilizó vocabulario variado en oraciones simples y compuestas con buena concordancia de género, número y tiempos verbales: "...pero volvió y volvió muchas veces, hasta que se pusieron contentos los dos".

Noticias fin de semana

Relato:

A: Dime ...¿qué hiciste el fin de semana?

N: Imagínese fui a todos los bancos y a todas las cosas.

A: ¿Con quién fuiste?

N: Con mi abuelita.

A: ¿Y cómo son los bancos?

N: ¡Ah muy deliciosos!.

A: ¿Por qué son deliciosos los bancos?

N: Por que yo voy donde mi mamá y ella va al mejor de todos, en los otros hay cosas como el día que yo entré al Banistmo, nos entramos a esa donde hace la lucecita y pitó y nos teníamos que volver a salir, le intentamos todas las veces y no podíamos, nos tocó ir. Intentamos en todos los bancos. En el Ganadero entramos y ahí nos ganamos la entrada. Entonces es el mejor y ...¡voy a seguir yendo a ese banco! y no voy a seguir yendo a los demás por que de pronto vuelve a pitar y hace ¡uuuuu! Y eso es lo que hice el fin de semana y ya.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	3
Coherencia narrativa	2
Expansión de los acontecimientos principales	2
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	2
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	2
Estructura de la frase	3
TOTAL	14/18

Análisis de la actividad

Luego de interrogar al niño sobre las actividades realizadas, ésta informó sobre la experiencia con poco estímulo.

En el relato empleó un vocabulario expresivo, específico y conectores secuenciales y temporales en oraciones simples y compuestas, con variedad de expresiones como por ejemplo: "...como el día que yo entre al Banistmo, nos entramos a esa donde hace la lucecita y pitó y nos teníamos que volver a salir".

De la misma manera, el relato guardó cierta relación entre los hechos e incluyó algunos detalles, por ejemplo, dijo: "En el Ganadero entramos y ahí nos ganamos la entrada entonces es el mejor y... ¡voy a seguir yendo a ese banco!".

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 11

En resumen, el conjunto de los datos presentados permiten mostrar un amplio de capacidades lingüísticas del menor. Utilizó un lenguaje descriptivo e informativo al relatar cuentos donde evidenció imaginación y originalidad en su lenguaje.

Es claro que el niño llevó a cabo un buen relato de historias con una estructura narrativa coherente. Logró construir una línea argumental basándose en los personajes, lugares y objetos del tablero. La narración fue expresiva, con vocabulario variado, lenguaje descriptivo y estructura de frase compleja, todo lo cual confirma su destacada capacidad narrativa.

Por otro, las actividades periodísticas también revelaron su capacidad para informar con precisión y detalle hechos y situaciones aplicadas a un contexto significativo. Manifestó interés por describir un informe en el que utilizó un amplio vocabulario, con correcta estructuración de frases y articulación de oraciones para darle secuencia a los hechos ocurridos.

En conclusión, se evidenciaron destrezas lingüísticas como: atención a la estructura narrativa, riqueza de vocabulario, diversidad de vocabulario y formas gramaticales, coherencia temática en su discurso, y facilidad para precisar hechos, sentimientos y experiencias

Sujeto N° 12

Género: Femenino

Edad: 4 años, 4 meses

Tablero de Historias

A: utiliza el tablero de historias para narrar cuentos, mira todos los materiales que hay en él.

N: Tortuga, llegué a casa y el árbol llegó a la caja del tesoro.

N: ¡Hola, ¡hola pulpo! ¿Puedo entrar con el dinosaurio?.

N: ¡Ya no quiero hablar más...!

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	1
Coherencia temática	1
Uso de la voz narrativa	2
Uso del diálogo	1
Uso de indicadores temporales	1
expresividad	1
Nivel de vocabulario	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	9/24

Análisis de la actividad

La niña escogió uno de los personajes e inició la historia con un vocabulario sencillo con el cual construyó algunas oraciones simples y compuestas, por ejemplo: "¡hola pulpo! ¿Puedo entrar con el dinosaurio?".

En el breve relato describió acciones sin seguir una línea argumental: "Tortuga, llegué a casa". De esta manera, aunque asumió voz narrativa e incluyó varios elementos, no logró concluir un diálogo "¿Puedo entrar con el dinosaurio?" "¡ ya no quiero hablar más...!"

Sólo utilizó algunos conectores sencillos: "...y el árbol llegó a la caja del tesoro"

Informe de cine

Relato:

A: Cuéntame todo lo que viste en la película.

N: Que había un perrito chiquitico y se lo llevó para la casa y fue al paseo con él y se le creció. Y después se fue a la casa y el perro le estaba escondiendo todas las cosas de la casa y después, él las desenterraba y las llevaba otra vez para la casa".

A: ¿Qué fue lo que le enseñó el amo al perro?

N: Le enseñó a enterrar los huesos.

A: ¿Qué hizo el perro cuando creció?

N: Le enterró la casa, encontraron algo muy grande, algo muy grande.

A: ¿Qué hizo el señor cuando se cansó de que mimoso le enterrara todas las cosas?

N: Se puso bravo.

A: ¿Qué pasó cuando el señor Mínimo mandó a Mimoso en un cohete?

N: Se lo llevó para la luna, y encontró algo muy grande y lo estaba desenterrando.

A: ¿A ti como te gustaría que se llamara esa película?

N: Mimoso con el perro. Y ¡ya!

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Exactitud del contenido	3
Sentido de la estructura y del tema	3
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	2
Estructura de la frase	3
TOTAL	13/16

Análisis de la actividad

Se estableció un diálogo entre el adulto y la niña quien señaló acontecimientos y personajes importantes vistos en la película. Se pudo apreciar que captó la trama y generalizó hechos concretos sin apartarse del tema general:” y después él las desenterraba y las llevaba otra vez para la casa”.

En la descripción de estos hechos utilizó oraciones simples y compuestas y expresiones para destacar algunos detalles:”Se lo llevó para la luna y encontró algo muy grande y lo estaba desenterrando”.

Noticias fin de semana

Relato:

A: Cuéntame ¿qué hiciste el fin de semana?

N: Que estuve enfermita.

A: ¿De qué estuviste enfermita?

N: De la vacuna que me hicieron en Confamiliares y también me dio vómito. Hice una casita para mi y también que me acosté con mis papitos, y también jugué con mi papá y me dormí temprano.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	3
Coherencia narrativa	3
Expansión de los acontecimientos principales	2
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	2
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	1
Estructura de la frase	2
TOTAL	13/18

Análisis de la actividad

La niña relató lo sucedido el fin de semana observándose coherencia entre las ideas: “Hice una casita para mi y también que me acosté con mis papitos...”.

En la descripción, empleó vocabulario expresivo con oraciones compuestas y con expresiones de causalidad: “De la vacuna que me hicieron en Confamiliares y también me dio vómito”.

El relato incluyó algunos conectores secuenciales: “...y también jugué con mi papá y me dormí temprano”.

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 12

El discurso elaborado por la niña sobre situaciones concretas representadas o acontecimientos personales mostró diversas destrezas lingüísticas. Sin duda, las actividades periodísticas permiten ilustrar la habilidad de la menor para proporcionar informes precisos y coherentes, al haber presentado los hechos observados en sucesión correcta, con un nivel de detalle adecuado.

Al relatar actividades del fin de semana empleó un vocabulario variado y expresivo con oraciones compuestas, hiladas en ocasiones por conectores secuenciales.

No obstante, en el relato de historias desarrolló un tema en forma insuficiente empleando un vocabulario sencillo, con pocos adjetivos y con una línea argumental inconsistente. Los diálogos fueron breves y superficiales y el uso de la voz narrativa fue débil.

Sujeto N° 13

Género: Femenino

Edad: 4años, 4 meses

Tablero de historias

Relato:

A: Puedes emplear el tablero para contar cuentos.

N: Este se llama Felipe y este se llama Santiago.

A: ¿Qué están haciendo Felipe y Santiago?

N: Jugando... ¿ésta es la cueva Damaris? ¿Así son las cuevas?.

A: Si

N: “Y este juego ¿cómo se llama?”

A: Se llama el tablero de historias.

N: ¡Hola, hola tortuga!, ¿dónde estás?, a bueno, ¡hola! ¿cómo estás?

“Y esto qué es Damaris?”

A: Un arco

N: “¿Si?, ¿Para pasar los niños y los animales?, y eso ¿qué es?”

A: Averigua que es

N: Una casa y... ¿qué habrá allá?

A: Averigua a ver

N: ¡Ah sí ¡ ¡hay un tesoro! ¿Para qué es esta piedra?

A: ¡Mira! allí vive un señor.

N: ¿Esto es una casa?

A: No, es una cueva.

N: ¿Este balde para qué es? ¿Por qué esta puerta esta abrida Damaris?

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	1
Coherencia temática	1
Uso de la voz narrativa	1
Uso del diálogo	1
Uso de indicadores temporales	1
Expresividad	1
Nivel de vocabulario	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	8/24

Análisis de la actividad

La niña más que elaborar un relato, se interesó por preguntar sobre los materiales del tablero. Por ello interrumpió permanentemente la línea argumental sin reanudarla: “¡Ah si ¡ ¡hay un tesoro! “¿Para qué es esta piedra?”.

En el diálogo con el adulto empleó un lenguaje sencillo, elaboró oraciones simples con utilización de oraciones simples. Por otra parte utilizó conectivos sencillos con algunas variaciones significativas en su voz: “Y este juego, ¿cómo se llama?”

En ocasiones asumió voz narrativa e incluyó diálogos, pero sin concluirlos: “¡Hola, hola tortuga!, ¿dónde estás? Ah... bueno, ¡hola! ¿cómo estás?”.

En conclusión, la niña se dedicó a preguntar sobre características, nombre y uso de cada uno de los materiales: ¿Esta es la cueva Damaris...? ¿Así son las cuevas?”

Informe de cine

Relato:

A: Cuéntame, lo que viste en la película. ¿Qué pasó después de que el Señor fue al almacén de perros?

N: Miró animales.

A: ¿Qué le enseñó el señor al perro?

N: A jugar
 A: ¿Qué hizo el perro cuando creció?
 N: Metió todo en un hoyito chiquitito
 A: ¿Qué hizo el señor Mínimo cuando se cansó de que Mimoso le enterrara todas las cosas de la casa?
 N: Yo no sé.
 A: ¿Tu que título le pondrías a la película?
 N: La bella y la bestia.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	1
Exactitud del contenido	1
Sentido de la estructura y del tema	1
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	5/16

Análisis de la actividad

En general las respuestas dadas por la niña no se ajustaron a la realidad de los acontecimientos ocurridos en la película: “Metió todo en un hoyito chiquitito” Es así como no logró generalizar hechos concretos y dio un informe insuficiente y poco detallado que expresó con oraciones simples, muy cortas y un vocabulario escaso:” Yo no sé”.

Noticias fin de semana

Relato:

A: ¿Que hiciste el fin de semana?
 N: Yo fui con mi mamá a Bogotá
 A: ¿Qué hiciste en Bogotá?
 N: Dormir
 A: Cuéntame más cosas...
 N: Yo jugué en mi casa y yo jugué con mis juguetes, y yo me vi una película con mis tíos, con mis tías y mi hermanito y yo dormí en la casa de mis tíos y ya.
 A: ¿Te compraron algo en Bogotá?
 N: Mi papá me compró unas botas nuevas, de éstas.

A: ¿Qué más quieres contar del fin de semana?

N: Yo fui a la selva y conté un león, un rinoceronte, un oso grande, una tortuga, un tigre, un león, un gato, un perro.

A: ¿Dónde viste todos esos animales?

N: En la selva.

A: ¿Cuándo estuviste en la selva?

N: Mañana

A: ¿Cómo era la selva?

N: Grandotota, el camino era muy largo y ya.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Coherencia narrativa	1
Expansión de los acontecimientos principales	1
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	1
Estructura de la frase	1
TOTAL	7/18

Análisis de la actividad

El niño respondió a preguntas y además relató hechos, al parecer ficticias.

Inició su relato sobre sucesos reales pero finalizó fantaseando comentar que estuvo en la selva.

Al describir los acontecimientos utilizó un lenguaje sencillo, con pocos detalles, escasos conectores y oraciones simples: “Yo fui a la selva y conté un león, un rinoceronte, un oso grande, una tortuga, un tigre, un león, un gato, un perro”.

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 13

Los datos y puntajes obtenidos en las tres actividades lingüísticas, confirman las dificultades de la niña para relatar las diversas situaciones planteadas.

Tanto el relato de historias como al informar actividades observadas o vividas por ella misma, empleó un lenguaje sencillo, con pocos detalles, oraciones y conectivos simples. La interrelación entre oraciones no fue muy precisa, por lo tanto hubo poca coherencia en su descripción, pero en el relato hizo algunas variaciones en su voz.

Sujeto N ° 14

Edad: Femenino

Edad: 4 años, 2 meses

Tablero de historias

Relato:

A: Este tablero de historias, se puede emplear para contar cuentos. Puedes contar uno utilizando todas las figuras que hay aquí.

N: “Una vez el niño se fue para el bosque y se encontró con niños y se encontró con un sapo y después se fue a la casa y le dijo a la mamá: ¡mamá!, ¿para dónde se fue el papá?, y le dijo: para el bosque a encontrarte. ¿Dónde estabas? Y le dijo ¡no!, yo estaba jugando en mi pieza escondidas porque yo te fui a encontrarte y yo no fui y entonces se fue a encontrar con el papá y estaba hablando”.

A: Recuerda que puedes utilizar voces diferentes y coger las figuras, contando lo que hagan las personas y los animales.

A: “Yo estaba encerrada en la pieza sola, porque tú querías encontrarme. ¿por qué no saliste? y el dijo: yo estaba en mi pieza encerrado, pero... ¿porqué tú no me llamaste y yo salía?. Y dijo mi papá: yo te encontré en el bosque hablando con tu amiga.

Puntuación

CATEGORIAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	3
Coherencia temática	3
Uso de la voz narrativa	3
Uso del diálogo	2
Uso de indicadores temporales	3
Expresividad	3
Nivel de vocabulario	2
Estructura de la frase	2
TOTAL	21/24

Análisis de la actividad

El niño comenzó su historia una vez se le entregó el material y se le dio la instrucción verbal.

El relato evidenció un problema narrativo, con una línea argumental consistente, en el que se mostraron los estados emocionales de los personajes y se conectaron acontecimientos:” Una vez el niño se fue para el bosque y se encontró con niños y se encontró con un sapo y después se fue a la casa”.

Incluso, el menor asumió voz narrativa para hacer descripciones e incluyó diálogos breves:”¿Dónde estabas?. Y le dijo ¡no!, yo estaba jugando en mi pieza a escondidas”.

En la narración empleó oraciones compuestas con variadas expresiones e indicadores temporales sencillos, por ejemplo:”¿Porqué tú no me llamaste y yo salía?”.

Informe de cine

A: ¿Qué pasó después que el señor Mínimo se fue a la tienda donde vendían perros?

N: El perro estaba chiquito, y el perro le gusta el señor y le dio un besito con la lengua y estaba sacando cosas y creció y creció ¡mucho!, entonces el señor todavía estaba feliz, entonces el creció mucho, y ya el señor se puso bravo y cuando estaba sacando otra vez cosas, estaba volviéndose un poquito chiquito. Y ya.

A: ¿Qué fue lo que le enseñó el amo al perro?

N: “Le enseñó a comer. El perro estaba comiendo y estaba sacando los huesos entonces el señor le quitó el agua, entonces él dijo que se comiera los huesos y destapara tierra.

A: ¿Y qué hizo el perro cuando creció?

N: Estaba sacando cosas... cosas... y cosas, y hasta que creció.

A: ¿Y qué cosas sacaba?

N: Una silla, una mesa, sacaba de una pieza que tenía un roto y era la entrada y habían muchas cosas, y sacó muchas, muchas cosas.

A: ¿Y qué hizo el señor, el dueño del perro, cuando se cansó de que Mimoso le enterrara todas las cosas?

N: ¡Mire!, él sacaba todas las cosas y sacaba todas las cosas y enterraba y el señor lo sacaba y se puso bravo.

A: ¿Qué pasó cuando el señor Mínimo mandó a Mimoso en cohete?

N: Se fue y se demoró mucho, entonces ya se bajó del cohete, entonces fue otra vez donde el señor, entonces se puso feliz.

A: ¿Cómo te gustaría que se llamara esa película?

N: Perros chiquitos.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Exactitud del contenido	3
Sentido de la estructura y del tema	3
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	2
Estructura de la frase	2
TOTAL	12/16

Análisis de la actividad

Ante las diversas preguntas, el niño informó sobre muchos de los acontecimientos y los personajes de la película.

Captó la trama de la misma, generalizó los hechos más significativos y los describió en forma detallada: "Se fue y se demoró mucho, entonces ya se bajó del cohete, entonces fue otra vez donde el señor, entonces se puso feliz".

Empleó en su descripción un lenguaje expresivo con estructuración de oración compuesta y algunas expresiones proposicionales: "Una silla, una mesa, sacaba de una pieza que tenía un roto y era la entrada y habían muchas cosas, y sacó muchas, muchas cosas".

Noticias fin de semana

Relato:

A ¿Qué hiciste el fin de semana?

N: Estaba en mi finca con una amiguita mía y jugamos mucho en la arena, en el parque. Estábamos en mi casa jugando, nos venimos aquí.

N: ¿Y tus papás dónde estaban?

N: Estaban en el trabajo, yo estaba en el parque jugando con mi amiguita, las dos nos llamamos Camila.

A: ¿Los otros días qué hiciste?

N: Jugué con arena. Yo estaba con un primo donde mi abuela. Yo estaba viendo televisión y él estaba jugando con mi mamá, y yo estaba viendo televisión donde mi abuelita, y jugué con un perro y me dormí a las cuatro y media.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Coherencia narrativa	2
Expansión de los acontecimientos principales	2
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	1
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	1
Estructura de la frase	2
TOTAL	10/18

Análisis de la actividad

El niño respondió a las diversas preguntas sobre las actividades llevadas a cabo el fin de semana, pero expresó diferentes ideas no relacionadas unas con otras: “Estaba en mi finca con una amiguita mía y jugamos mucho en la arena, en el parque. Estábamos en mi casa jugando, nos venimos aquí.”

Narró pocas experiencias concretas, en un lenguaje simple, incluyendo el conector secuencial /y/ repetidamente: “...y el estaba jugando con mi mamá y yo estaba...”

Empleó estructura de oración compuesta y algunas expresiones proposicionales: “... yo estaba viendo televisión y él estaba jugando con mi mamá y yo estaba viendo televisión...”

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 14

El menor mostró una destacada capacidad narrativa porque logró crear una historia con adecuada estructura y con una línea argumental consistente en todo el discurso.

En la actividad del tablero de historias se destacó la utilización de la prosodia, diferentes matices de voz y el diálogo entre personajes lo cual denota creatividad, una buena capacidad de interpretación y aire dramático. En los relatos utilizó un lenguaje descriptivo, en el que incluyó sustantivos, verbos y adjetivos que le dieron sentido a la narración.

Aunque en las actividades periodísticas requirió de motivación para responder a las preguntas relacionadas con los hechos y experiencias, reveló capacidad para seleccionar con precisión detalles informativos y para articular relaciones sucesivas.

Es importante subrayar que en las tres actividades se observó el uso de vocabulario expresivo, oraciones compuestas y la utilización adecuada de conceptos temporales y conectores.

Sujeto N ° 15

Género: Masculino

Edad: 4 años, 7 meses

Tablero de historias

Relato:

A: ¡Mira todas estas figuras!. Cuéntame una historia con ellas.

N: ¡Voy a buscar un tesoro! ¡Y lo encontré! Voy a jugar con él. El amigo pulpo de la tortuga esta jugando con la joya, con el pulpo en el mar y la culebra. También quiere jugar. ¡Hola! amiga culebra, ¿quieres jugar?. Si! Ya me voy. Y el dinosaurio llegó ¡hola! ¿Qué está pasando aquí? Estamos jugando, quieres jugar? ¡si!. Y llegó. Ahora voy donde mi amigo dinosaurio. Ya llegué a mi casa, me voy a dormir. ¡Hola!

Hola! ¿para dónde vas? , Para mi casa. Ya voy. Entonces vete para tu casa. ¡Hola! ¿Hay alguien aquí?. ¡No! Entonces.. ¿dónde estás?. Se fue a pasear. ¡Hola! ¿para dónde vas?. A comprar la leche. ¡Ay! me voy para mi casa! ¡Me voy para mi casa!

¡Hola! ¿hay alguien aquí? ¡Si!. ¿Me dejas entrar? ¡Hola!, ¿estás despierta? ¡Claro que estoy despierta!. ¡Me tengo que ir para la casa!. Ahora soy tu amigo. ¿Hay alguien aquí?, pero no pueden entrar. Te vas para mi casa ya, por la puerta. ¿Por ésta? ¿Dónde quien llegó la tortuga? A Pedro. ¡Hola! tortuga. ¿Qué quieres hacer? El tesoro. Entonces anda tu primero y mira que hay allá.

Un señor no tenía casa por eso caminó, se encontró con un dinosaurio entonces el señor se fue para la cueva. El señor miró por si venía el dinosaurio y vino hasta la tortuga. El niño se fue a acostar. El niño estaba tranquilizado jugando cartas, pero el niño no sabía que había un dinosaurio. La tortuga se fue a traer agua, el dinosaurio se metió, estaba fresco y caluroso por el agua, el agua estaba fresca.

Ya se iba convirtiendo en agua y se fue a disfrutar. El pasto se convirtió en sapo y se fue para el agua. La tortuga se fue para donde estaba el dinosaurio y el niño también y se acabó.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Naturaleza de la estructura narrativa	3
Coherencia temática	3
Uso de la voz narrativa	3
Uso del diálogo	3
Uso de indicadores temporales	3
Expresividad	3
Nivel de vocabulario	3
Estructura de la frase	3
TOTAL	24/24

Análisis de la actividad

Únicamente con la presentación del material y la instrucción verbal de crear una historia, el niño inventó dos problemas narrativos en los que identificó personajes y desarrolló relaciones entre ellos.

En cada uno mantuvo una línea argumental coherente y relativamente consistente : ". ¡Voy a buscar un tesoro! ¡Y lo encontró! Voy a jugar con el", "El señor miró por si venía el dinosaurio y vino hasta la tortuga".

Por otra parte, estableció diálogo entre los personajes e interrelacionó los diferentes elementos del discurso: “me dejas entrar, ¡hola!, estás despierta? ¡Claro! estoy despierta”. Empleó permanentemente la voz narrativa:” Si! Ya me voy. Y el dinosaurio llegó: ¡hola!. Asimismo, reveló su capacidad de interpretación y aire dramático.

Utilizó indicadores temporales al narrar en forma muy expresiva por los efectos de sonido usados:” Un señor no tenía casa por eso caminó, se encontró con un dinosaurio entonces, el señor se fue para la cueva”.

El vocabulario fue variado: incluyó diversas categorías gramaticales, oraciones simples y compuestas y expresiones variadas:”Entonces anda tu primero y mira que hay allá. ¿Qué encontraste?, las joyas.

Informe de cine

Relato:

A: Dime..qué viste en la película.

N: El señor iba a un almacén donde vendían perros y el otro señor le dijo allá y el señor fue allá y se encontró con un perrito muy lindo y después creció y creció y le enterraba todas las cosas.

A: ¿Qué le enseñó el señor al perro?

N: Que obedeciera.

A: ¿Qué hizo el perro cuando creció?

N: Estaba enterrando las cosas.

A: ¿Qué fue lo que hizo el señor cuando se cansó de que Mimoso le enterrara todas las cosas de la casa?

N: Las desenterró.

A: ¿Y que más hizo?

N: Lo llevo a pasear.

A: ¿Qué pasó cuando el señor Mínimo mandó a Mimoso en un cohete?

N: Se fue con el cohete al sol y luego se quemó.

A: ¿Tu que título le pondrías a esa película?

N: El señor y el perro

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Exactitud del contenido	3
Sentido de la estructura y del tema	3
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	2
Estructura de la frase	2
TOTAL	12/16

Análisis de la actividad

El niño señaló acontecimientos importantes en la película los cuales generalizó sin apartarse del tema central: "... y se encontró con un perrito muy lindo y después creció y creció y le enterraba todas las cosas".

En general, la descripción de los hechos de la película fue breve y concreta: "Las desenterró" y luego agregó: "Lo llevo a pasear".

Utilizó oraciones simples y compuestas y algunas expresiones proposicionales: "Se fue con el cohete al sol y luego se quemó".

Noticias de fin de semana

Relato:

A: ¿Qué hiciste el fin de semana?

N: Jugué

A: ¿Qué hiciste el viernes después de llegar del jardín?

N: Tomé un descanso y luego vi Leisatan

A: ¿Y qué capítulo viste?

N: Que era el cumpleaños de Zl. Esportacus le regaló un cepillo de dientes y el Alcalde le regaló un regalo de tapizador de taxis y luego se acabo Leisatan y luego empezó Barny y sus amigos y era el cumpleaños de Barny y el sopló la vela y se volaron las cosas que tenían los niños y luego se acabo Barny y empezó Dragontis y el domingo fui a la ciclo vía con mi papá.

A: Hicieron alguna otra cosa?

N: Nos fuimos a Armenia y almorzamos y luego llovió y fuimos a comer helado y yo a comer helado y luego fuimos a Barcelona con mis tías y había una iglesia lo más de

bonita, y había un perrito muy lindo y anoche íbamos a la casa y luego comimos carne y había un gatito. Me lavaron las manos, ya nos fuimos a la casa y no se más.

Puntuación

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN
Participación en la actividad y nivel de apoyo	2
Coherencia narrativa	3
Expansión de los acontecimientos principales	3
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	3
Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	2
Estructura de la frase	2
TOTAL	15/18

Análisis de la actividad

El niño respondió a las diversas preguntas sobre las actividades llevadas a cabo el fin de semana

Presentó un informe coherente y bien conectado. Relató con cuidado los acontecimientos importantes: “Nos fuimos a Armenia y almorzamos y luego llovió y fuimos a comer helado...”.

Además, utilizó un vocabulario variado, con estructuración de oración simple y compuesta y con un lenguaje expresivo:” Que era el cumpleaños de Zi, Esportacus le regaló un cepillo de dientes y el Alcalde le regaló un regalo de tapizador de taxis...”.

Empleó el conector /y/ en forma repetitiva: “...y había un perrito muy lindo y anoche íbamos a la casa y luego comimos carne y había un gatito”

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística del sujeto N° 15

El discurso del niño en actividades que implicaran situaciones representadas o acontecimientos personales mostró diversas destrezas lingüísticas. Sin duda, el relato de historias permitió ilustrar la habilidad del niño para utilizar la imaginación y la originalidad al crear y desarrollar argumentos y emplear conocidos elementos de la narrativa como son: la caracterización, el diálogo y los argumentos dramáticos.

Fue así como creó estructuras narrativas coherentes y construyó líneas argumentales basadas en los personajes, lugares y objetos del tablero. La narración fue expresiva, y en ella utilizó vocabulario variado, lenguaje descriptivo y estructura de frase compleja, con destacada capacidad narrativa.

Las actividades periodísticas revelaron su capacidad para seleccionar con precisión hechos informativos y para articular relaciones sucesivas con un nivel de detalle adecuado. Presentó un informe narrativo ajustado a la realidad. Se observó también la utilización de un amplio vocabulario y estructura de frase compuesta para describir la secuencia de hechos ocurridos.

En otras palabras, en el menor se evidenciaron destrezas lingüísticas como: atención a la estructura narrativa, riqueza de vocabulario, diversidad de estructuras de frases y coherencia temática en su discurso.

Análisis de la Expresión de la Inteligencia Lingüística en el grupo evaluado

Los datos obtenidos en los análisis individuales de los 15 sujetos en cada una de las tres actividades, se consolidaron en una tabla en la cual se consignaron las puntuaciones en cada una de las actividades y por cada uno de los sujetos. Además se elaboraron gráficas que muestran los porcentajes en las diversas

categorías en las tres actividades. Con base en estos datos se concluyó sobre el desempeño general según las categorías lingüísticas y así lograr describir la forma cómo expresaron inteligencia lingüística los niños evaluados.

7.5.1 Desempeño por actividades. En la tabla que a continuación se presenta, se consolidan, en cada sujeto, los puntajes totales obtenidos en las tres actividades evaluadas y la sumatoria de éstos.

Tabla 1. Consolidado de puntajes totales

Sujeto	Sexo	Tablero de historias	Informe de cine	Noticias fin de semana	Totales
Edad		24	16	18	58
1	F	8	2	10	20
2	F	21	10	11	42
3	F	22	15	17	54
4	M	8	5	9	22
5	F	14	14	18	46
6	F	11	8	10	29
7	M	10	11	15	36
8	M	8	7	6	21
9	M	8	6	8	22
10	M	20	12	12	44
11	M	22	13	14	49
12	F	9	13	10	31
13	F	8	5	7	22
14	M	21	12	10	43
15	M	24	12	15	51

Al analizar los puntajes registrados, se puede concluir:

Tablero de historias:

Seis sujetos alcanzaron una puntuación cercana a la esperada (24) y 9 presentaron puntajes dispersos, esto significa que sólo algunos sujetos demostraron tener habilidades lingüísticas para narrar una historia (Ver tabla N° 1).

Informe de cine:

Sólo 4 sujetos se acercaron a la puntuación superior (16) y 11 obtuvieron, así mismo, puntajes dispersos, resultado que afirma que un número poco significativo de sujetos demostró habilidad para informar sobre acontecimientos observados (Actividad periodística para Gardner). (Ver Tabla 1)

Noticias de fin de semana:

En ésta actividad, 5 sujetos obtuvieron buenos puntajes y 10 registraron puntajes dispersos. Igual a lo anotado en la actividad anterior, fueron pocos los sujetos que informaron con habilidad sobre sus propias experiencias.

Finalmente, respecto a los puntajes individuales, teniendo en cuenta las *tres actividades evaluativas* se resalta que sólo tres sujetos, obtuvieron los máximos puntajes, igualmente, tres sujetos, alcanzaron puntuaciones intermedias y 9 sujetos bajos puntajes.

Lo anterior permite concluir que muy pocos sujetos, dos hombres y una mujer, demostraron muy buenas habilidades lingüísticas, porque sus relatos evidenciaron buen manejo de las categorías esperadas en niños en edad para narrar historias e informar sobre hechos o sucesos observados o vividos; dos hombres y una mujer,

demonstraron buenas habilidades lingüísticas, porque sobresalieron sólo en algunas categorías, algunos para narrar y otros para informar.

El resto de la población, obtuvo bajos puntajes, porque no demostró destrezas conversacionales en actividades dirigidas o en situación de examen, puesto que en sus relatos se encontraron muy pocas de las categorías propuestas por Gardner.

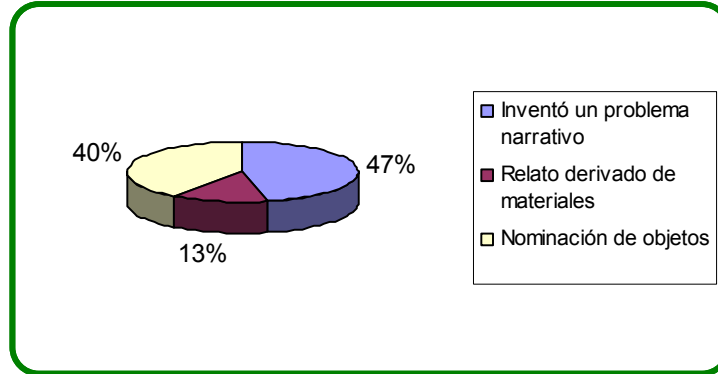
En cuanto al sexo se refiere, y con base en las puntuaciones obtenidas entre niños y niñas, no se halló una diferencia significativa en la forma de expresar inteligencia lingüística.

7.5.1.1 Desempeño por categorías en cada una de las tres actividades. En este apartado se consolida, en las tres actividades, el desempeño en cada una de las categorías lingüísticas según los relatos elaborados. Finalmente se hace una síntesis sobre las habilidades lingüísticas encontradas en el grupo evaluado con base en el uso de las categorías propuestas por Gardner.

*Actividad: **Tablero de Historias***

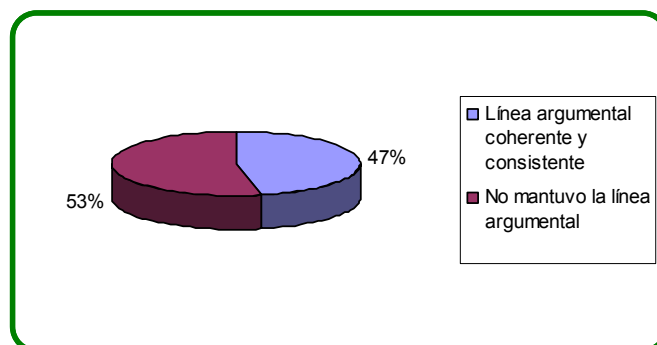
La tabla anterior registra las puntuaciones, la frecuencia y el porcentaje correspondiente a cada una de las categorías evaluativas propuestas por Gardner, lo que permite analizar el desempeño lingüístico del grupo en la actividad del tablero de historias.

Categoría: Naturaleza de la Estructura Narrativa



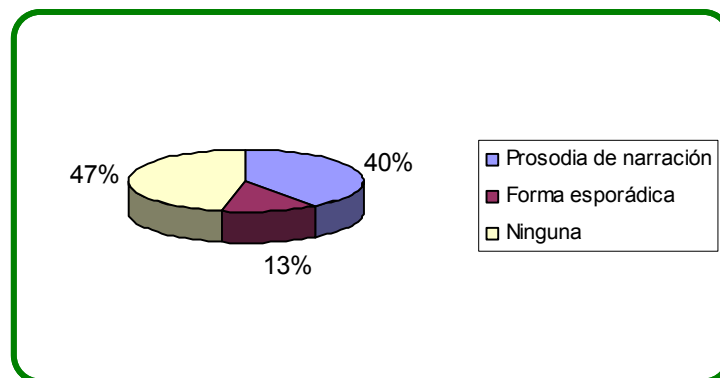
Los resultados en esta categoría arrojan que el 46.66% de los niños inventó un problema narrativo. Esto significa que definieron personajes y elementos con los cuales desarrollaron una historia coherente en cuanto a acontecimientos y acciones en forma imaginativa y creativa. El 13.33% derivó su relato de los materiales y aunque asignaron roles a los personajes, no se evidenciaron escenas como tales y el 40% restante se limitó a nominar algunos objetos.

Categoría: Coherencia Temática



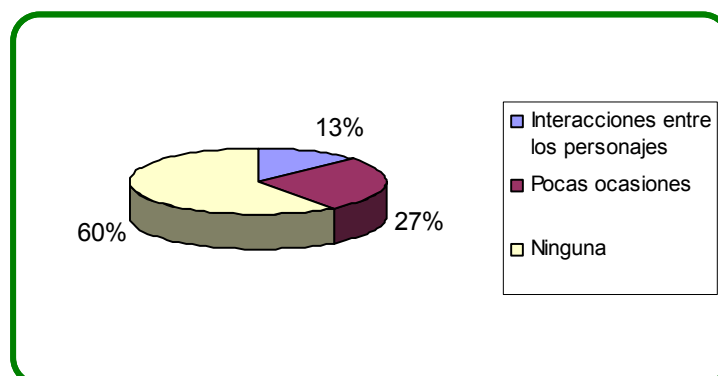
Esta gráfica muestra que el 46.66% de los niños mantuvo una línea argumental coherente y consistente en su relato, es decir, conectaron personajes y acontecimientos hasta llegar al desenlace de la historia; el 53.33% no la mantuvo, lo cual se evidenció por el cambio de temática en la narración.

Categoría: Uso de la voz narrativa



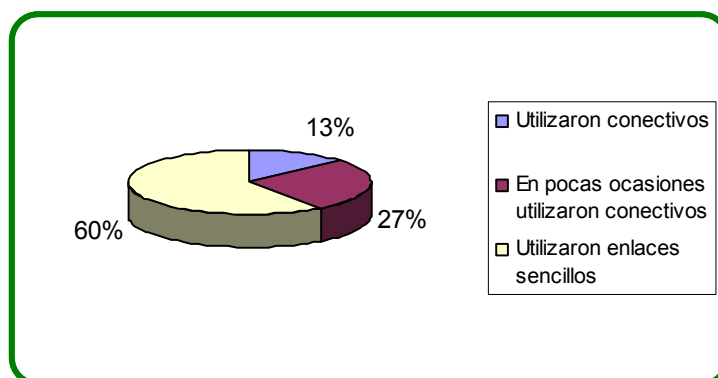
Como se observa en la gráfica, el 40% logró expresar en su relato sentimientos y emociones de los personajes con prosodia de narración, el 13.33% la usó en forma esporádica y el 46.66% no la utilizó en ningún momento.

Categoría: Uso del Diálogo



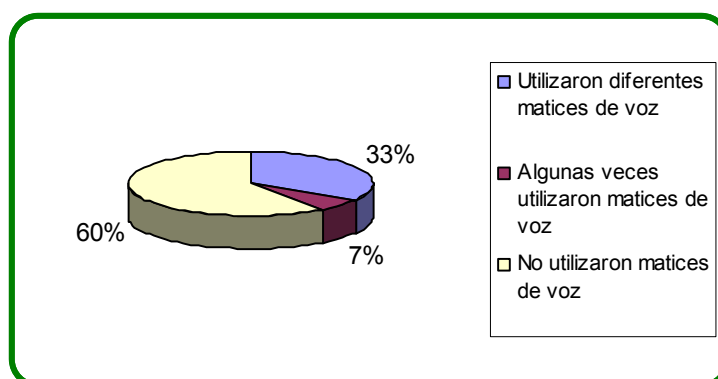
La gráfica anterior muestra como el 13.33% estableció interacciones frecuentes entre los personajes durante su relato, el 26.66% sólo en pocas ocasiones y el 60% no presentó este tipo de discurso.

Categoría: Uso de Indicadores Temporales



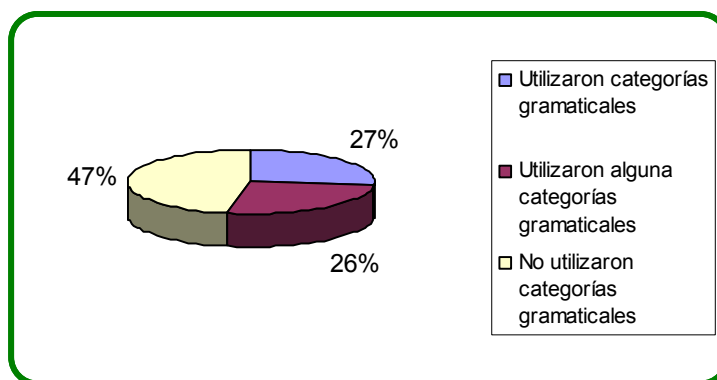
Los datos anteriores muestran que sólo el 13.33% utilizó en forma evidente conectivos que indican relaciones cronológicas y secuenciales entre acontecimientos. El 26.66 % algunas veces los introdujo y un porcentaje mayor, 60% utilizó elementos de enlace sencillos.

Categoría: Expresividad



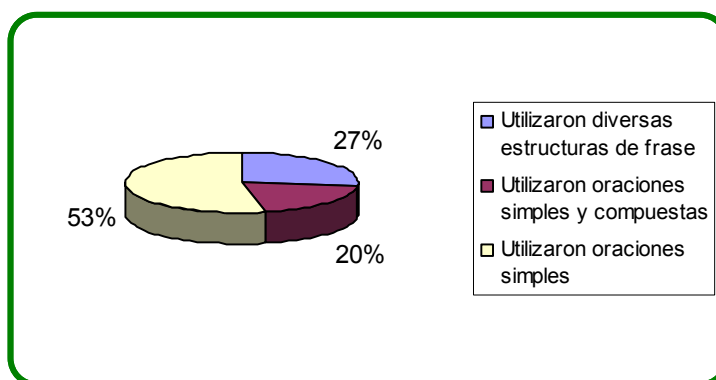
La gráfica revela que el 33.33% utilizó diferentes matices de voz en la narración para imprimirle contenido emocional a lo expresado por los personajes de la historia; el 6.66% algunas veces los empleó y un porcentaje muy alto, el 60%, no utilizó efectos vocales u otras formas expresivas en su discurso.

Categoría. Nivel de Vocabulario



Como se observa en la gráfica el 26.66% usó la mayoría de las categorías gramaticales, lo cual dio al relato sentido de historia. Un porcentaje igual, 26%, utilizó algunas categorías gramaticales, principalmente sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. El 46.66% presentó un lenguaje sencillo consistente en sustantivos, adjetivos y verbos, principalmente.

Categoría: Estructura de la frase



La gráfica muestra que el 26.66% utilizó diversas estructuras de frase que incluían no sólo oraciones simples sino también expresiones adverbiales, de relativo y proposicionales. El 20% usó en su narración oraciones simples y compuestas y algunas expresiones proposicionales. En el relato del 53.33% primaron las oraciones simples.

► *Desempeño general en la actividad **tablero de historias**:*

En las historias relatadas por los quince sujetos evaluados, es de destacar que: Un número muy significativo de sujetos, el 60%, no empleó diálogos, utilizó algunos elementos de enlace sencillos y mostró poca expresividad en el relato. Es así como los sujetos establecieron pocas interacciones entre los personajes, en ocasiones utilizaron conectivos que indicaban relaciones cronológicas y secuenciales entre las diversas acciones ejecutadas por los personajes y algunas veces utilizaron voces de personajes mientras contaban su historia. El relato del sujeto N° 5 ilustra lo anterior:

A: ¿Quieres inventarte un cuento con todas estas figuras?...empieza.

N: Encuentran el tesoro, se lo llevan y el pirata va en busca de ellos los encarcela y el dinosaurio también. Llega el pulpo los salva, se van todos y juegan a saltar la cuerda, forman una fila: la culebra, el guante, el soldado, los dos niños y el dinosaurio. Los cuenta: 1, 2, 3, 4... Una persona invisible roba el tesoro...

El 53.33%, un número significativo, utilizó la categoría Estructura de la frase en forma insuficiente debido a que en su relato solamente utilizaron oraciones o fragmentos de oraciones simples, inconexos y paralelos, como se aprecia en la forma como el sujeto N° 12 inicia el relato:

A: Utiliza este tablero para que cuentes un cuento. ¡Mira todas las cosas que hay en él!

N: Tortuga, llegué a casa y el árbol llegó a la caja del tesoro.

En cuanto a la categoría Coherencia temática, llamó la atención que en algo más de la mitad de la población, el 53.33%, no se evidenció esta habilidad porque no

quedaron claras las transiciones de un pensamiento al siguiente y la línea argumental se interrumpió y no se reanudó, tal como aparece en el siguiente diálogo entre el adulto y el sujeto N°13.

N: ¡Hola, hola tortuga!, ¿dónde estás? , a bueno, ¡hola! ¿Cómo estás?. ¿Y esto qué es Damaris ?.

El resto de la población, 46.66%, sí mantuvo una línea argumental relativamente consistente, con oraciones consecutivas hasta llegar al desenlace sin apartarse del desarrollo del relato, como se ve en el sujeto N° 2

N: ¡Hola!. Necesito hablar contigo; ¡despiértate!. Quiero hablar contigo o si no me voy. ¡Hola! ¿cómo estas? . ¡Hola!, sal de ahí. Quiero que salga de ahí.

Con igual porcentaje, 46.66%, que corresponde a un poco menos de la mitad de la población, los sujetos no hicieron Uso de la voz narrativa y emplearon escaso Vocabulario, y un lenguaje muy sencillo en su discurso, caso que se ilustra en el siguiente fragmento correspondiente al sujeto N° 13:

N: ¿Este balde para qué es? ¿Por qué esta puerta esta abrida Damaris?

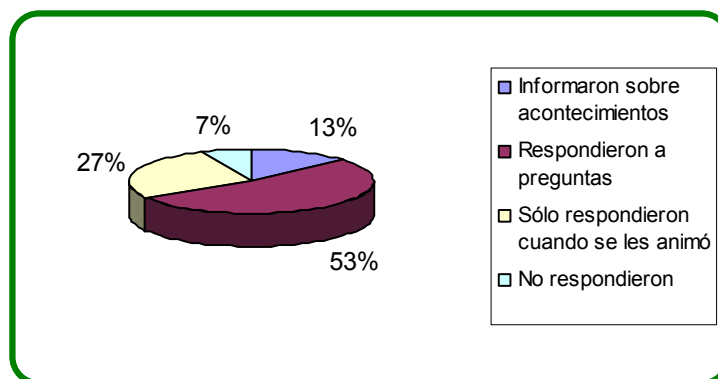
También, con un 46.66 %, se encontró el uso de la categoría Naturaleza de la estructura narrativa, empleada en forma acertada, es decir, que los niños y las niñas inventaron un problema narrativo con una línea argumental consistente, identificaron a uno o más de los personajes y desarrollaron las relaciones entre ellos y presentaron detalles sobre sus estados emocionales. El relato del sujeto N° 15 que se transcribe, explica la anterior afirmación:

A: ¡Mira todas estas figuras!. Cuéntame una historia con ellas.

N: ¡Voy a buscar un tesoro! ¡Y lo encontré! Voy a jugar con él. El amigo pulpo de la tortuga esta jugando con la joya, con el pulpo en el mar y la culebra. También quiere jugar. ¡Hola! amiga culebra, ¿quieres jugar?. Si! Ya me voy. Y el dinosaurio llegó ¡hola! ¿Qué está pasando aquí? Estamos jugando, quieres jugar? ¡si!. Y llegó.

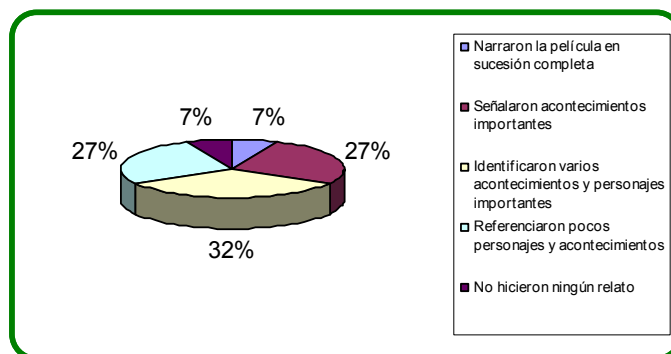
Actividad: **Informe de Cine**

Categoría. Participación en la Actividad y Nivel de Andamiaje



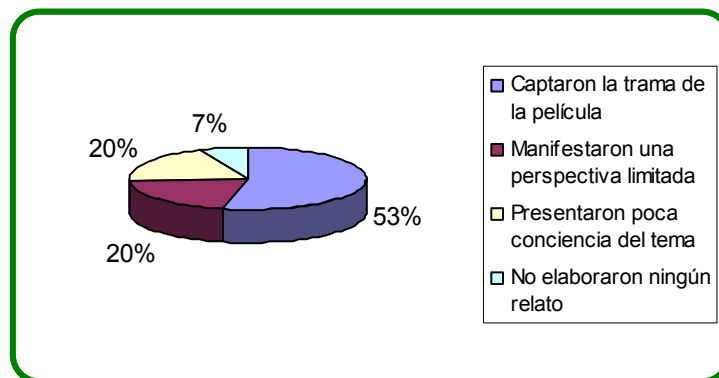
La gráfica muestra como el 13.33% de los niños informó sobre los acontecimientos de la película con poco o ningún estímulo. El 53.33% respondió a preguntas y algunas veces relató de manera espontánea. El 26.66% lo hizo, sólo cuando se le animó. El 6.66% no brindó ninguna información aunque se le estimuló a hacerlo. Es de anotar que la mayoría de los niños requirieron de mucha instigación del adulto para elaborar su relato.

Categoría. Exactitud de los Contenidos



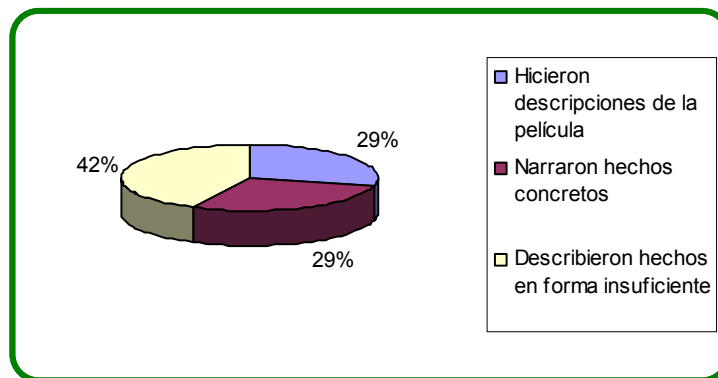
La gráfica anterior permite ilustrar que solamente el 6.67% de los niños señaló la gran mayoría de acontecimientos y personajes importantes de la película en sucesión correcta. El 26.66% señaló muchos acontecimientos importantes. El 33.33% identificó varios acontecimientos y personajes, todos importantes. El 26.66% referenció muy pocos acontecimientos o personajes. El 6.66% no hizo ningún relato.

Categoría. Sentido de la Estructura y del Tema



La gráfica anterior indica que el 53.33% captó la trama de la película pues logró generalizar hechos concretos y aislados de la misma. El 20% manifestó una perspectiva limitada al desarrollar el tema de la película en forma insuficiente. Otro 20% presentó muy poca conciencia del tema. El relato fue muy restringido sin lograr generalizar los diferentes hechos que se dieron en la película. El 6.66% no elaboró ningún tipo de relato.

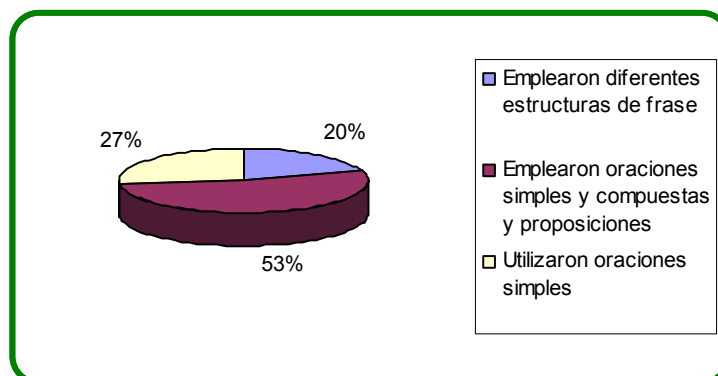
Categoría. Complejidad del Vocabulario y Nivel de Detalle



La gráfica muestra que el 26.66% de los niños hizo descripciones detalladas de los hechos de la película, empleando un vocabulario variado; con frecuencia su lenguaje fue expresivo y específico. Un 26.66% narró hechos muy concretos sobre determinados acontecimientos de la película y utilizó un vocabulario poco expresivo y específico. Igual porcentaje, 40% de niños, describió los hechos en forma insuficiente y poco detallada, con un lenguaje muy simple.

Es importante aclarar que en el último porcentaje referido se incluye un sujeto que sólo empleó una expresión simple sin llegar al relato.

Categoría. Estructura de la Frase



Como se muestra en la gráfica, el 20% de los niños, empleó diversas estructuras de frase: oraciones simples, compuestas, adverbiales y de relativo. El 53.33% empleó oraciones simples y compuestas y expresiones propositivas. El 26.66% utilizó oraciones simples o fragmentos de oraciones.

► *Desempeño general en la actividad Informe de cine.* En los relatos elaborados por los quince (15) sujetos después de observar la película se encontró:

El 53.33% de la población utilizó la categoría Sentido de la estructura y del tema en forma muy acertada, puesto que los niños captaron la trama de la película, al generalizar, de los hechos concretos y aislados, un tema general. Esto se encuentra claramente en el sujeto N° 15:

A: Dime... ¿qué viste en la película?.

N: El señor iba a un almacén donde vendían perros y el otro señor le dijo allá y el señor fue allá y se encontró con un perrito muy lindo y después creció y creció y le enterraba todas las cosas.

La categoría Participación en la actividad y nivel de apoyo se ubicó en el mismo porcentaje, con un nivel de desempeño considerado bueno, dado que los sujetos respondieron a preguntas y estímulos presentados por el examinador; lo cual se aprecia claramente en el siguiente diálogo con el sujeto N° 5:

A: Cuéntame todo lo que pasó en la película.

N: Había un señor que se fue para un almacén donde venden muchos perros uno que era hermoso, uno muy tímido hasta que lo encontró ¿cierto? Y era muy chiquito pero muy grande. Se le llevó a la casa pasaron días... días... y días... hasta que se volvió muy grande.

A: ¿Qué fue lo que el dueño del perro le enseñó a ese perro?

N: A ladrar.

A: ¿Y qué más?

N: A no ser maleducado.

Con igual porcentaje, se encontró la categoría Estructura de la frase la cual fue utilizada en forma aceptable, pues los sujetos, básicamente, emplearon oraciones simples y compuestas y algunas expresiones proposicionales, lo cual se corrobora en el siguiente relato del sujeto N° 6:

A: ¿Cuéntame que pasó en la película que acabaste de ver?

N: El perro echaba cosas en la arena y después el perro echó más, más, más. Entonces el señor lo sacó. El perro echó más y más, entonces la película estaba muy buena y se acabó.

El 40% de los sujetos, un número apenas significativo, empleó en forma aceptable, la categoría Complejidad del vocabulario y nivel de detalle, al señalar cosas muy concretas sobre acontecimientos de la película y utilizar un vocabulario específico. El relato del sujeto N° 11 ejemplifica la situación:

A: Tu serás la reportera y vas a contar las cosas importantes que pasaron en la película.

N: ¡Mire!, el señor fue al almacén de perritos, habían muchos, muchos, estaban en jaulas, y el señor se llevó uno pequeño. Y botaba todo al patio y enterraba las cosas y el señor se puso ¡bravísimo!

Un porcentaje igual al anterior, utilizó esta misma categoría en forma deficiente porque describió los hechos de la película, en forma poco detallada, con un lenguaje simple, tal como lo manifestó el sujeto N° 8:

A: ¿Qué fue lo que sucedió con el perro de la película?

N: Empezó enterrando todas las cosas entonces enterró todas las cosas que estaban en la casa. Creció... creció...y creció.

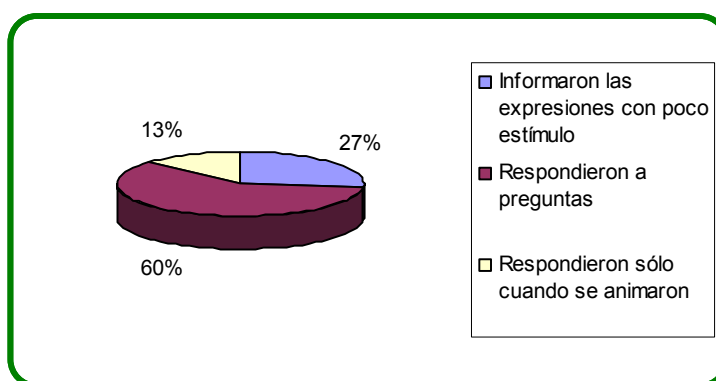
Algunos de los sujetos, el 33.33%, emplearon la categoría Exactitud del contenido en forma aceptable porque se limitaron a señalar varios acontecimientos y personajes importantes de la película. El discurso del sujeto N° 10 que aparece a continuación, lo explica:

A: Cuéntame lo que ocurrió en la película.

N: Un señor fue a un almacén de perros y se compró un perro y le sacaba todo el desorden de su casa y el lo sacaba con la mano y después lo sacaba con una perrita.

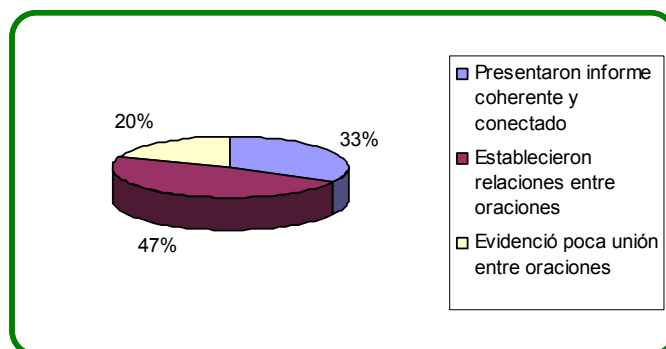
Actividad: Noticias de fin de Semana

Categoría. Participación de la Actividad y Nivel de Apoyo



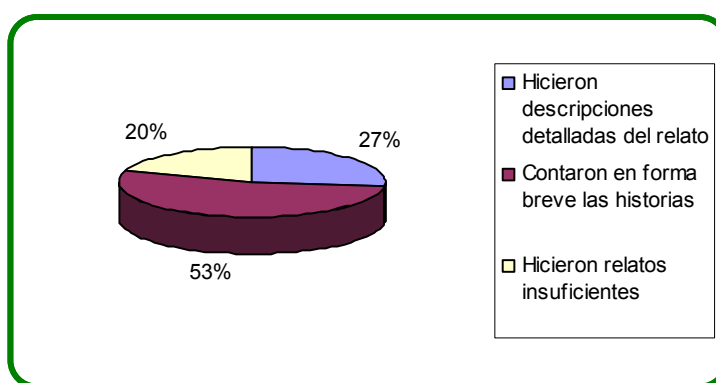
La gráfica muestra que el 26.66% informó sobre las experiencias con poco apoyo e instigación por parte del adulto. El 60% informó respondiendo a preguntas y en algunas ocasiones de manera espontánea. El 13.33% lo hizo, sólo cuando se le animó. Ningún niño obtuvo la mínima puntuación, cero (0), que corresponde a poca o ninguna información.

Categoría. Coherencia Narrativa



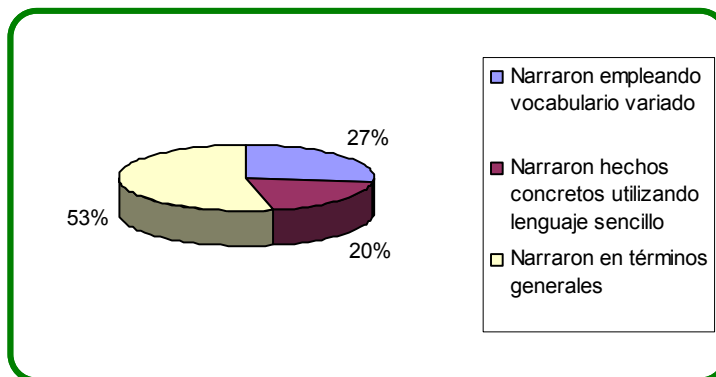
La gráfica anterior muestra que el 33.33% presentó un informe coherente y bien conectado, mientras que un 46.66 % estableció relaciones entre oraciones al realizar enumeración simple de hechos, sin relacionarlos. El 20% evidenció muy poca unión entre oraciones; con dificultad para hacer transición de un pensamiento a otro.

Categoría. Expansión de los Acontecimientos Principales



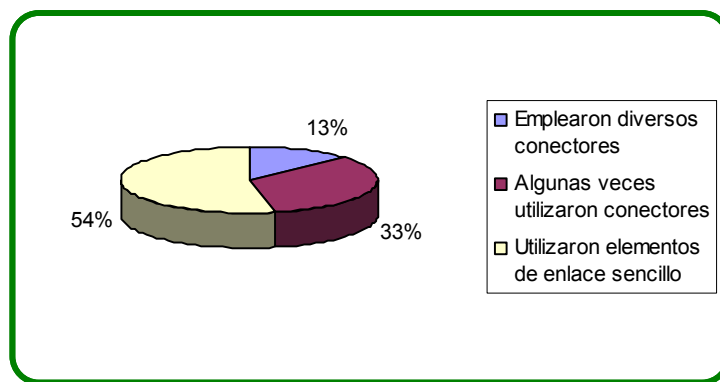
La gráfica indica que el 26.66% de los niños hizo descripciones detalladas, al relatar con cuidado los acontecimientos importantes. El 53.33% contó en forma breve algunos aspectos concretos de sus experiencias. Un 20% hizo relatos insuficientes y poco detallados.

Categoría. Complejidad del Vocabulario y Nivel de Detalle



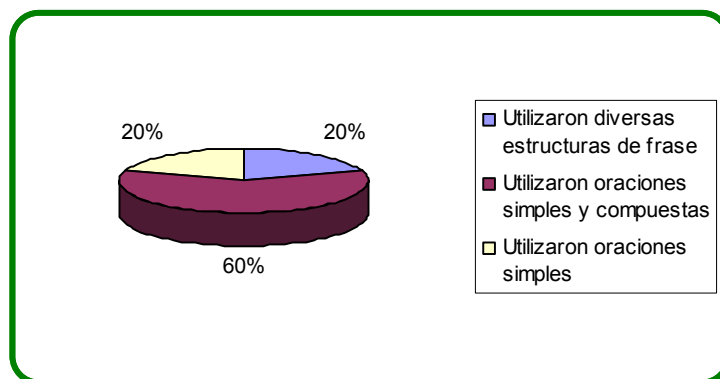
La gráfica muestra que el 26.66% de los niños narro en forma detallada, empleando un vocabulario variado; con frecuencia su lenguaje fue expresivo y específico. Un 20% narró hechos muy concretos y aunque utilizó un lenguaje sencillo, igualmente empleó vocabulario expresivo y específico. El 53.33% habló en términos muy generales utilizando un lenguaje simple y con pocos adjetivos.

Categoría. Relaciones entre Acontecimientos y Uso de Conectores



Esta gráfica muestra que el 13.33% empleó en forma evidente diversos conectores, secuenciales, temporales y causales. El 33.33% algunas veces los introdujo y el 53.33% utilizó elementos de enlace sencillos.

Categoría. Estructura de la Frase



La gráfica anterior muestra que el 20% utilizó diversas estructuras de frase: oraciones simples, compuestas, adverbiales y de relativo. El 60% empleó oraciones simples y compuestas y algunas también oraciones proposicionales. El 20% restante, utilizó oraciones simples o fragmentos de oraciones.

► *Desempeño general en la actividad **Noticias de fin de semana***

Una vez concluido el análisis individual de cada una de las categorías contempladas para evaluar la actividad de noticias de fin de semana se encontró:

El 60% un número muy significativo de sujetos, empleó las categorías Participación en la actividad y nivel de apoyo y Estructura de la frase, en forma aceptable, es decir, los niños informaron sobre los acontecimientos, con estímulo, respondieron preguntas y en algunas ocasiones hicieron una narración espontánea; emplearon oraciones simples y compuestas y algunas oraciones proposicionales. Un ejemplo claro de lo anterior se aprecia en el relato del sujeto N° 2:

A: Cuéntame... ¿cómo fue eso por allá, qué había?

N: Yo me caí con la ropa mía.

El 53.33%, un número significativo de sujetos, usó la categoría Expansión de los acontecimientos principales en forma aceptable, puesto que narraron acontecimientos concretos brevemente. En el sujeto N° 6, se ilustra la situación descrita:

A: ¿Ellos qué hacían mientras estabas en la piscina?

N: Hacían el almuerzo.

Con igual porcentaje al anterior, se encontraron las categorías: Complejidad del vocabulario y nivel de detalle; Relación entre acontecimientos y uso de conectores, pero empleadas en forma deficiente, porque los sujetos utilizaron un lenguaje simple, con pocos adjetivos y emplearon algunos conectores secuenciales. El relato del sujeto N° 8 ilustra este caso.

A: ¿Qué hiciste cuando llegaste a la casa?

N: Jugué con mis carros y con mis muñecos ¡y ya!

El 46.66% empleó la categoría Coherencia narrativa en forma aceptable puesto que en sus relatos había cierta relación entre oraciones, pero, con frecuencia, los pensamientos no estaban directamente conectados. En el relato del sujeto N° 7, se aprecian dichas dificultades

A: ¿Con quién fuiste? (a Panaca).

N: Con mis abuelos y había una carrera de caballos, de perros, de cerdos. Pero se acabaron y fui a la casa, almorcé, me quedé con mis papas, jugué con los juguetes y almorcé pollo rico con miel de abejas y también tome leche, también vi televisión, me senté, dibujé, también fui a Cable Plaza, me compré un avión.

7.5.2 Desempeño general del grupo en las tres actividades. Finalizado el análisis de los relatos elaborados por los sujetos en cada una de las actividades y en particular el empleo de las categorías lingüísticas definidas para este estudio se puede concluir:

En la actividad *Tablero de historias* las categorías mejor utilizadas fueron: “Coherencia temática” y “Naturaleza de la estructura narrativa”. Se encontró que los hechos fueron narrados siguiendo una secuencia temática con un contenido pertinente con la situación, lenguaje variado y diversos tipos de oraciones, se definieron personajes y elementos en las narraciones y se generalizaron hechos concretos.

Llama la atención que esto se presentó en un poco menos de la mitad de la población. Por el contrario, las categorías en las que mostraron menor habilidad en su uso fueron “Diálogo”, “Expresividad” e “Indicadores temporales”; la gran mayoría no las utilizó o lo hizo en forma deficiente. Establecieron pocas interacciones entre los personajes durante su relato, escasos matices de voz en la narración y sólo algunos conectivos que indicaran relaciones cronológicas en secuencia. El vocabulario empleado fue escaso, poco variado y muy concreto, por lo tanto los hechos fueron relatados en forma muy concisa, con poca creatividad y fantasía, al crear una historia o al hacer un informe periodístico.

Lo anterior permite inferir que los sujetos evaluados elaboraron relatos de tipo descriptivo en los cuales no se evidenció la fantasía propia de la edad.

En cuanto a *los Informes cine*, la categoría mejor utilizada fue “Sentido de la estructura y del tema”, y estuvo presente en muchos de los relatos. La que se utilizó con menor habilidad fue la categoría “Complejidad del vocabulario y nivel de detalle”, igualmente en la mayoría., lo cual indica al parecer poco manejo del vocabulario propio de la temática.

En la actividad *Noticias de fin de semana*, llama la atención el hecho de no destacarse ninguna categoría, pero es importante resaltar el bajo desempeño de la mayoría de los sujetos en cuanto a “Complejidad del vocabulario” y “Relación entre acontecimientos”, lo cual indica al parecer uso de lenguaje sencillo y escasas habilidades para narrar vivencias personales en secuencia.

En conclusión, las categorías en las cuales hubo mejor desempeño en el grupo evaluado fueron: Coherencia temática y Naturaleza de la estructura narrativa o Sentido de la estructura y del tema. De acuerdo a estos resultados se puede afirmar que algunos de los niños y niñas evaluados mostraron una sintaxis (unidades sintácticas básicas) que corresponde al momento de su desarrollo, un

habla coherente en forma de relatos. Es así como las frases se incrementan en longitud y complejidad, no se presentan desaciertos sintácticos y por el contrario las formas estructurales son similares a las del adulto.

Las categorías en las que demostraron menor habilidad fueron: Diálogo, Expresividad, Indicadores temporales, Complejidad del vocabulario y nivel de detalle. Al confrontar estas respuestas del grupo evaluado con las investigaciones sobre el desarrollo lingüístico de los niños de 4 a 5 años, se encuentra al parecer, en la mayoría, uso de lenguaje muy concreto. Dificultad para la formulación de preguntas y elaboración de respuestas, escaso juego de palabras y de inflexiones prosódicas para darle contenido emocional al relato, aspectos característicos de la edad.

8. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Howard Gardner en sus investigaciones sobre la Inteligencia Lingüística, campo en el cual se desarrolló la presente investigación, basó sus planteamientos sobre el desarrollo lingüístico en las teorías de Noam Chomsky, particularmente en relación con la existencia de procesos mentales en la aplicación de reglas gramaticales y en el funcionamiento casi automático de dichas reglas, gracias a lo cual, según el autor, el niño dispone de lenguaje.

El autor afirma respecto a la adquisición del lenguaje, que ésta no se comprende si no se parte de que el niño tiene unos sistemas innatos o biológicamente dados y es conocedor tácito de ellos. Otro aspecto propio del lenguaje infantil es el principio de *simplicidad*, estudiado también por Chomsky, que consiste en que el niño aprehende la descripción más simple, gracias a sus experiencias lingüísticas. Este principio es el punto de partida de los “universales” en todas las lenguas, pues se han descubierto rasgos comunes como el hecho de partir de elementos mínimos (morfemas, palabras) para alcanzar unidades mayores hasta llegar a la oración.

Para Gardner, las habilidades lingüísticas se manifiestan bajo diversos aspectos del lenguaje: retórico, nemotécnico, de explicación y de reflexión sobre sí mismo; esto se evidencia en personas que tienen sensibilidad para ordenar las palabras en una oración; para los sonidos, ritmos e inflexiones del habla y para el uso de las diferentes funciones del lenguaje; otros aspectos de éste como los dominios semántico y pragmático aparecen ligados a mecanismos de procesamiento de información más generales. Desde otro punto de vista, el autor considera que “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 la lógico-matemática y la personal”.

Con base en estos planteamientos la investigación realizada pretendió evaluar la expresión de la inteligencia lingüística, a un grupo conformado por 8 niños y 7 niñas de 4 a 5 años de edad, que cursaban el nivel “Jardín” en una Institución Educativa privada de la ciudad de Manizales. Como instrumento se tomaron tres actividades de la Batería Spectrum: Tablero de historias, Informe de cine y Noticias de fin de semana, que el autor propone como medio para evaluar dicho tipo de inteligencia.

Los relatos elaborados por los sujetos durante la ejecución de las actividades, fueron analizadas tanto en forma individual como grupal y por actividades, teniendo en cuenta una serie de destrezas lingüísticas propuestas por el autor.

En relación con el **análisis individual** se encontró que: el 13.3% de la población obtuvo puntajes totales altos, es decir, demostró poseer habilidades en casi todas las destrezas lingüísticas consideradas por Gardner como “predictoras” de expresión de inteligencia lingüística. Como se trata de niños de 4 a 5 años, Gardner se refiere a ello en términos de dominio.

A la luz del estudio realizado por María Dolores Prieto y su grupo de investigación en el año 2005, con 294 estudiantes de 5 a 8 años de edad, titulado: “Inteligencias múltiples y niños excepcionales”, esta población se podría considerar con “*habilidades complejas*” en cuanto a la competencia evaluada o en otras palabras, “candidatos” a tener inteligencia lingüística.

El 33.3% consiguió puntajes intermedios; al equipararlos con la citada investigación, podría decirse que poseen “*habilidades múltiples*” puesto que obtuvieron puntajes altos en varias categorías; según Gardner tienen “**inclinaciones**” lingüísticas.

El resto de la población, 54% aproximadamente, alcanzó puntajes bajos, resultado que comparado con la citada investigación de Prieto, corresponde a “*habilidades simples y específicas*”, porque se hallaron puntajes altos en muy pocas destrezas. A pesar de poseer habilidades lingüísticas, éstas no se podrían tomar en términos de “predictivas” de inteligencia lingüística, pero si se presume que pueden poseer habilidades para otro tipo de inteligencia.

Otro dato arrojado por el estudio fue el no encontrar una diferencia significativa entre niños y niñas de 4 a 5 años, en cuanto a la sintaxis del discurso al narrar una historia o informar sobre hechos o sucesos.

Realizado el **análisis grupal** en cuanto al uso que los sujetos hicieron de las destrezas lingüísticas, en los tres relatos, se evidenció que:

Las utilizadas con **mejor habilidad**, sólo aparecen en una actividad, y son: *Sentido de la estructura y del tema y Participación en la actividad*, en los Informes de cine, en el 53.3% de los evaluados. *Naturaleza de la estructura*, en el Tablero de Historias, en el 46.7% de la población; finalmente *Coherencia temática*, en los relatos de las Noticias de fin de semana en el 33.3% de la población evaluada.

Es importante anotar que las categorías antes mencionadas, más que otras de las sugeridas por Gardner, permiten darle forma de relato al discurso, y corresponden al tipo de expresión oral de los niños y las niñas de 4 a 5 años, que ya han superado el estilo simplemente descriptivo-enumerativo de los primeros años.

Las utilizadas con **menor habilidad** fueron, en las tres actividades: *Nivel y complejidad del vocabulario y nivel de detalle*, aproximadamente en el 49% de la población. *Estructura de la frase*, en más o menos el 47%.

En una sola actividad: *Expresividad, Uso del diálogo y Uso de Indicadores temporales*, (Tablero de Historias), en el 60% de los sujetos. *Expansión de los acontecimientos y relación entre éstos*, (Noticias de fin de semana), 53.3% de la población. *Uso de la voz narrativa*, (Tablero de Historias), en el 46.7%. *Exactitud del contenido*, (Informe de cine), en el 33.3%.

Las destrezas anteriores, también son propias de los relatos de los niños y las niñas en edad preescolar, pero cabe resaltar que son las que más enriquecen el discurso y denotan habilidades lingüísticas especiales.

Al analizar el desempeño general del grupo en las tres actividades evaluativas, se pudo ver como las mejores puntuaciones se hallaron en los relatos de "Tablero de historias", en segundo lugar "Noticias de fin de semana" y finalmente "Informe de cine".

Estos resultados muestran como la elaboración de historias con base en la manipulación de juguetes reales, fue la actividad en la cual los niños y las niñas mostraron mayor interés y facilidad para expresarse oralmente, comportamiento muy característico de esta etapa del desarrollo del lenguaje cuando el niño interactúa con los objetos que llaman su atención, a los cuales les otorga un significado y una función, que expresa con palabras.

Autores como Vigotsky y Bruner, refieren cómo los niños de 4 a 5 años de edad (en la cual se encuentran los 15 sujetos: 8 niños y 7 niñas tomados para la investigación), logran el dominio del habla, que llega a ser coherente. Bruner por su parte argumenta que a través del juego el niño puede aprender a usar el lenguaje, y es la cotidianidad el escenario propio para aprenderlo, afirmaciones que coinciden con las condiciones bajo las cuales se llevó a cabo la evaluación, en esta investigación.

En esta edad, además, los niños utilizan inflexiones y combinan el léxico de acuerdo a las reglas pertinentes en una secuencia gramaticalmente correcta, mediante la cual un hablante logra transmitir las ideas, caso que se dio en las narraciones construidas por los sujetos. También se constató en el grupo tomado para la muestra, cómo la competencia gramatical no se demuestra solamente a través de las reglas de generación de oraciones, sino que existen reglas que rigen la construcción de los vocablos individuales.

Se evidenció que a partir de los 4 años la frase se incrementa en longitud y complejidad, las oraciones tienen entre 4 y 5 palabras y pueden ser afirmativas, negativas, interrogativas e imperativas, aspectos sintácticos encontrados en el estudio que confirman cómo los niños de esta edad pueden narrar historias sobre los personajes que se han inventado y alterar los registros del habla.

Los resultados anteriormente expuestos demuestran que diversos individuos, resuelven problemas, en este caso, narrar una historia o informar sobre ciertos acontecimientos, de manera diferente, dependiendo de factores culturales, de sus habilidades, su historia evolutiva, sus aptitudes y su potencial biopsicológico que va íntimamente ligado a factores genéticos, experienciales y motivacionales. Todo lo anterior explica porque los relatos conservaron un carácter singular, particular, a pesar de girar en torno a un mismo tema y haberse aplicado en igualdad de condiciones ambientales y didácticas.

También fue posible confirmar que actividades lúdicas como narrar una historia sobre un escenario con diversos elementos llamativos para un niño de 4 a 5 años, contar lo visto en una película y relatar las propias vivencias, son experiencias que se pueden considerar *cristalizantes*, según Gardner, porque activan la inteligencia, en este caso la expresión de la Inteligencia Lingüística.

Por otro lado constató cómo la capacidad de usar símbolos, en este caso de carácter lingüístico, es indicador de conducta inteligente en relación con el dominio del lenguaje. Por ello se puede considerar que la totalidad de sujetos expresaron de algún modo inteligencia lingüística en diversos grados.

Los resultados anteriores permiten concluir que se cumplieron los objetivos propuestos en el estudio, que fue posible responder a la pregunta de investigación a la luz de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y derivar de las reflexiones llevadas a cabo, las siguientes **conclusiones**:

-Es conveniente tomar con prudencia la teoría del innatismo así como también afirmar que en la adquisición del lenguaje, especialmente después de los 3 años, todos los niños hacen gala de una extraordinaria facultad de creatividad verbal, tanto en el nivel de vocabulario como en el de las estructuras morfogramaticales. En este sentido es mejor hablar de un verdadero proceso de autoconstrucción del saber verbal, que muy bien podría explicarse desde la presencia de una aptitud innata ligada a la estimulación proveniente del medio.

Al respecto, Chomsky afirma que el niño construye a partir de un conjunto finito de reglas y unidades gramaticales, la sintaxis que le permitirá progresivamente producir y comprender una infinidad de frases de su lenguaje.

-Es algo prematuro afirmar si niños y niñas de 4 a 5 años, expresan o no inteligencia lingüística porque en esta etapa del desarrollo del lenguaje, aunque se han adquirido los fundamentos básicos en cuanto a las habilidades lingüísticas y las destrezas conversacionales, es a través de las experiencias personales, familiares y escolares, como se van perfeccionando, a lo largo del ciclo vital dichas habilidades y destrezas hasta llegar a consolidarse en los estados finales del adulto, cuando cumple el rol de “Autor” como narrador de historias, poeta y orador.

-Los resultados globales de esta investigación deben considerarse como un punto de partida importante porque proporcionan información sobre habilidades lingüísticas y destrezas conversacionales básicas que se deben tener en cuenta al evaluar la inteligencia lingüística. Aspectos como: habilidad para escuchar, callar, mantener la palabra, cederla, conseguir una nueva formulación de un mensaje, respetar el turno y convencer entre otras, no son contemplados. Al parecer Gardner en su propuesta de evaluación con la Batería Spectrum, consideró sólo aspectos fundamentales del discurso convencido de que se deben trazar ciertos límites a la investigación porque esto permite aclarar las ideas, analizar y revisar datos; establecer prioridades, desarrollar tácticas y estrategias de campo.

Otro interrogante que surge del estudio hace referencia a la forma como Gardner sugiere evaluar la inteligencia lingüística a través de una serie de categorías, porque los parámetros que propone para dicho análisis, no contemplan con rigurosidad todos los componentes: funcionales o sintácticos formales o gramaticales, léxicos o semánticos, por cuanto se dejan de lado algunos de estos aspectos y otros no se profundizan, particularmente aquellos que hacen referencia al contenido.

Finalmente, se puede considerar que las actividades propuestas en la Batería Spectrum para evaluar la inteligencia lingüística, aunque se centran en el discurso donde se mira el empleo de algunas herramientas lingüísticas, particularmente en relación a la forma como el niño se expresa (fonología y sintaxis), dejan de lado el contenido (semántica) y el uso del lenguaje (pragmática) elementos que tienen gran importancia en los procesos cognitivos y hacen parte de la tétrada sobre la cual se apoya la competencia lingüística.

RECOMENDACIONES

-Las inteligencias funcionan aisladas unas de otras y por eso se puede investigar la relativa autonomía de cada una de ellas, tal como se hizo en este caso particular. Al respecto, sería interesante, que se lleven a cabo estudios similares al presente, que describan la forma como un sujeto expresa un tipo de inteligencia en particular. Realizar dichas investigaciones en lugares e instituciones diversos , con diferentes grupos etéreos, con el fin de validar los resultados obtenidos en la presente investigación.

-La experiencia obtenida en el desarrollo de este estudio, mostró la necesidad de incluir en el equipo de investigación de cualquier tipo de inteligencia, al experto en la competencia a evaluar para garantizar la confiabilidad de los resultados.

-La investigación realizada se podría considerar como un estudio de caso, dado que se tomó como muestra un grupo escolar compuesto por quince sujetos del nivel “Jardín”, por lo tanto, los resultados obtenidos se deben interpretar con precaución como lo sugiere Gardner, teniendo en cuenta la relativa homogeneidad de dicha muestra y además que la prueba original no se ha normativizado.

Se sugiere realizar otros estudios sobre la evaluación de la inteligencia lingüística de niños y niñas en edad preescolar, tomando las tres actividades de la Batería Spectrum diseñada por Gardner y Colaboradores incluyendo nuevas categorías que permitan contemplar habilidades lingüísticas y destrezas conversacionales que Gardner no tuvo en cuenta con el fin de poder hacer un análisis más riguroso de los relatos, particularmente en lo que al contenido del discurso se refiere.

IMPLICACIONES PEDAGOGICAS

La teoría de las Inteligencias Múltiples constituye un espacio pedagógico nuevo y diferente, un espacio relacional, en el que establecer conexiones es el interés primordial. Un espacio que permite disfrutar de la complejidad de los procesos de pensamiento, mediante la exploración de nuevas relaciones con el entorno.

La escuela se convierte así en un escenario rico en información, donde no sólo se valora la palabra escrita, sino que las imágenes y los sentidos añaden significados a las experiencias del aprendizaje de los niños.

Las diversas teorías educativas cada vez ponen más interés en la importancia de conectar todas las esferas del desarrollo humano que anteriormente se percibían como separadas. Pero en la práctica la educación promueve más separaciones que conexiones y como resultado, la educación no consigue proporcionar a los niños y jóvenes las herramientas para dar sentido a su vida cotidiana.

Aquí es donde la teoría de las Inteligencias Múltiples ha conseguido transformar un discurso teórico en un discurso práctico, canalizando el interés hacia las conexiones y los procesos, en vez de quedarse en los resultados y los productos del trabajo de los niños. Esto no implica devaluar los resultados, al contrario, significa adquirir una mayor conciencia de los procesos y darles visibilidad en la práctica educativa.

Es así como el currículo de preescolar considera las diversas dimensiones del desarrollo, pero en la práctica son pocas las acciones relacionadas con el desarrollo de la inteligencia. Dado el giro que ha dado la visión de la inteligencia hoy, y la búsqueda permanente de una educación de calidad, se ve la necesidad de asumir didácticas que brinden la posibilidad de reconocer en los niños verdaderos dominios en diversas direcciones como lo plantea la Teoría de las inteligencias múltiples.

El reconocido énfasis en la socialización del niño en la educación preescolar, ha llevado hasta cierto punto al descuido de la estimulación del desarrollo lingüístico, del lenguaje y del pensamiento en general y ha convertido la socialización en una construcción mecanicista despreciando otras situaciones que se presentan en las diversas actividades que contempla el currículo y que bien podrían ser aprovechadas para reconocer y orientar el desarrollo del niño hacia otros dominios que a futuro le permitan un desempeño integral efectivo.

La posibilidad de poder pensar la educación preescolar desde la perspectiva de diferentes dominios, requiere de la creación de condiciones para que los niños realicen o logren complejas conexiones de sus experiencias en una totalidad, que al mismo tiempo estimule una determinada inteligencia según las habilidades, destrezas y aptitudes individuales. Tampoco se debe desconocer el desarrollo neurológico que se da en estas edades y contemplar la posibilidad de generar un mayor número de sinapsis. Esto señala la importancia del contexto así como de ricas experiencias con material diverso y apropiado desde los diferentes dominios o inteligencias múltiples donde el niño construya verdaderas relaciones no sólo sociales sino también cognitivas. Así el día a día de los pequeños será una aventura maravillosa donde ellos mismos reconocerán sus preferencias, intereses, destrezas y hablarán de ellas.

La teoría de las inteligencias múltiples y en general los diversos estudios sobre cognición, implican para los docentes la necesidad de profundizar en el desarrollo del niño, organizar el conocimiento y crear actividades intencionales, acordes a sus múltiples necesidades y así lograr reflexiones conceptuales para aplicar al mundo infantil. En esta forma puede contribuir a implementar nuevos elementos ideológicos en la pedagogía y abrir otras posibilidades para la educación preescolar, en función de diversos dominios: lingüístico, naturalista, espacial, kinestésico-corporal, musical, intra e interpersonal.

En cuanto al dominio del lenguaje, el trabajo en el aula se debe orientar a incrementar habilidades individuales que permitan enriquecer la expresión verbal, el intercambio de experiencias, la fantasía, la creatividad y al desarrollo de la imaginación entre otras destrezas que enriquezcan el discurso en el niño.

La educación preescolar no debe trabajar áreas segmentadas sino por el contrario debe priorizar los proyectos de aula que favorezcan el desarrollo de diversas destrezas con actividades intencionales y libres apoyadas en una gran variedad de estrategias y recursos didácticos y físicos.

Todo lo expresado anteriormente lleva a proponer diseños curriculares integrados donde lo lingüístico sea transversal y permanente, dado que el lenguaje es el vehículo o la mediación para expresar el pensamiento. Una educación preescolar centrada en el desarrollo lingüístico permitirá el incremento de los niveles de desarrollo cognitivo que al mismo tiempo transforma a los sujetos y los convierte en individuos capaces de pensar y de expresarse cada vez en mejores y más altos niveles de pensamiento.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Miguel; MIRANDA, Cristian y FREIXAS, Gabriela. (Artículo). Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico-matemático por medio de las variables modificables y de las inteligencias múltiples y del hogar. Año 2000. http://contexto-educativo.com.ar/2001/3/nota_11.htm

ARMOSTRONG, Thomas. Inteligencias Múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos. Edit. Norma, 2002.

BALLESTER, Pilar. (Artículo). Evaluar y atender la diversidad de los alumnos desde las inteligencias múltiples. Universidad de Murcia, 2003.

BRUNER, Jerome. El habla del niño. Cognición y desarrollo humano. Paidós. 1995.
http://www.cibernetia.com/tesis_es/PEDAGOGIA/TEORIA_Y_METODOS_EDUCATIVOS/EVALUACION_DE_ALUMNOS/1

CAMPBELL, B. Inteligencias Múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje. Editorial Troquel, 2000.

CHOMSKY. Noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Gedisa, 1999.

FERRANDIZ, Carmen. (Artículo). Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias Múltiples. Universidad de Murcia, 2002.
[/www.cibernetia.com/tesis_es/PSICOLOGIA/PSICOPEDAGOGIA/METODOS_EDUCATIVOS/1](http://www.cibernetia.com/tesis_es/PSICOLOGIA/PSICOPEDAGOGIA/METODOS_EDUCATIVOS/1)

_____. La Nueva Ciencia de la Mente. Historia de la revolución cognitiva. Editorial Paidós, 1987.

_____. Inteligencias Múltiples. La teoría es la práctica. Editorial Paidós, 1998.

_____. La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el siglo XXI. Editorial Paidós, 1999.

_____. Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica. México, 1987.

_____. La mente no escolarizada Cómo piensan los niños y cómo deberían pensar las escuelas. Editorial Paidós, 1997.

_____. Educación artística y desarrollo Humano. Paidós Educador, 1994.

_____. Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós Básica, 1987.

GARDNER, Howard; FELDMAN, David y KRECHEVSKY, M. El Proyecto Spectrum. Tomo I y Tomo II. Editorial Morata, 2000.

GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy y WAKE, Warren. Inteligencias Múltiples Perspectivas. Editorial Aique, 1996.

HENAO, Luz Stella; LOPEZ, Dora Elsy y SUAREZ, María Ofelia. Correlaciones existentes entre una prueba psicométrica (WISC) y una prueba contextual que permite valorar el tipo de inteligencia que poseen los niños y las niñas con bajos puntajes en coeficiente intelectual y que se encuentran matriculados en instituciones educativas oficiales del Municipio de Pereira. Maestría en Educación y desarrollo Humano, 2004. (Tesis)

LURIA, A. R. Lenguaje y pensamiento. Ediciones de la Universidad de Moscú, 1975.

ORTIZ, Elena María. Inteligencias Múltiples en la educación de la persona. Cooperativa Editorial Magisterio.

PAPALIA, Diane E.; WENDKOS, Sally y DUSKIN, Ruth. Desarrollo Humano. Editorial Mc Graw Hill, 2001.

PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia. Barcelona: Crítica, 1985.

_____. La construcción de lo real en el niño. Barcelona: Crítica, 1995.

PRIETO, María Dolores y FERRANDIZ, Carmen. Inteligencias Múltiples y Currículo Escolar. Editorial ALJIBE, 2001.

PRIETO, María Dolores y otros. Perfiles de los alumnos con talentos específicos. Departamento de psicología y educación. Revista Educar. Mayo de 2002. http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/6/e2k05_11.pdf.

_____. Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales, 2003. (Artículo)

_____. (Artículo). Inteligencias Múltiples y niños excepcionales, 2005. www.leeds.ac.uk/documentes.

SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Mac Graw-Hill, 2003.

SATTLER, Jerome. La Evaluación Infantil. Editorial Manual Moderno, 1996.

STERNBERG, Robert. Inteligencia Humana, I. La naturaleza de la inteligencia y su medición. Ediciones Paidós, 1982.

_____. Inteligencia Humana., IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia. Editorial Paidós, 1989.

TERMAN, Lewis M. Medida de la inteligencia. ESPASA-CALPE, S.A., 1970.

VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. Aprendizaje Visor, 1995.

WECHSLER, David. La medida de la inteligencia del adulto. Argentina: Ed. Huascar, 1973.

Anexo A. Descripción de la actividad

TABLERO DE HISTORIAS

MATERIALES Y PREPARACION

- Tablero de historias: es un panel rectangular de 53 por 71 cm., cubierto con material blando de vinilo negro.

El paisaje consiste en una cueva y un arco hechos con arcilla de modelar. En el centro del tablero esta pegado un parche irregular de vinilo verde. Varias matas elaboradas en fieltro y un parche circular de vinilo azul están dispuestos en las zonas adyacentes. Tres árboles hechos de ramita de pino. En un rincón del tablero hay un conjunto de diez columnas de madera de color rojo de 5 cms de altura aproximadamente dispuestas en semicírculo y en el opuesto un triángulo de madera en posición horizontal.

- Figuras: rey de goma, un dragón de color rojo, 2 figuras de niños y niñas, una tortuga, una figura blanda con dos antenas, una figura negra con apariencia de pulpo y una figura con forma de serpiente.
- Accesorios: un cofre pequeño con joyas y varias conchas pequeñas.
- Magnetófono con micrófono.

PROCEDIMIENTO Y GUIÓN

Se sienta al niño delante del tablero y se le presenta la actividad del siguiente modo: “Esto es un tablero de historias para narrar relatos. Puedes contar tu propia historia utilizando todas estas criaturas, usando tu voz de distintas maneras.

Puedes ser el narrador y contar lo que hagan las personas y animales y puedes ponerles voces y hacer que hablen”. Aquí el adulto puede iniciar narrando una historia utilizando diferentes voces y diverso material, para que el niño observe la forma como puede iniciarse la historia.

Anexo B. Protocolo y tabla de puntuación

ACTIVIDAD: TABLERO DE HISTORIAS

El sistema de puntuación se basa en los siguientes aspectos:

1. Hojas de transcripción escrita de los relatos de los niños:

- Se inicia cuando el niño empieza a contar su historia, determinando a juicio propio lo que constituya una oración y teniendo en cuenta los cambios de voz de los personajes del relato y las inflexiones de la entonación o pausas. Se inserta una línea continua (____) para indicar las partes de la historia difíciles de comprender. Si hay una palabra concreta de la historia de la que no se está seguro, se coloca un signo de interrogación entre paréntesis (?) inmediatamente después de la palabra.

2. Categorías e Instrucciones de puntuación.

Para puntuar las transcripciones de cada niño, se tienen en cuenta las siguientes categorías:

NATURALEZA DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA

Hace referencia al nivel de pensamiento y de lenguaje que denota el discurso, el grado de complejidad del relato, así como las experiencias lingüísticas del niño.

Calificación:

1= Sólo describe la manipulación o acción de accesorios.

2= El relato se deriva sobre todo de los materiales. Se mencionan relaciones entre los personajes.

3= Inventa un problema narrativo. Se evidencia una línea una línea argumental.

COHERENCIA TEMÁTICA

Se refiere a la interrelación que existe entre los diferentes elementos del discurso que permiten hilar unas ideas con otras.

Calificación:

1= La línea argumental se interrumpe y no se reanuda.

2= Desarrollo breve de partes de la historia con líneas argumentales inconsistentes

3= Conecta acontecimientos para mantener la línea argumental

USO DE LA VOZ NARRATIVA

Análisis de la prosodia narrativa es decir, del contenido emocional e intencional del relato.

Calificación:

1= Es raro que asuma una voz narrativa.

2= Asume la voz narrativa con elaboraciones esporádicas de la acción de su relato.

3= Con frecuencia asume la voz narrativa para hacer descripciones / explicaciones sobre su relato.

USO DEL DIALOGO

Se refiere al intercambio de información, sentimientos y pensamientos entre varios personajes de una historia.

Calificación:

1= Pocos o ningún diálogo en su historia.

2= Aunque hay diálogos las conversaciones son breves y superficiales.

3= Utiliza muchos diálogos y los mantiene durante varias oraciones.

USO DE INDICADORES TEMPORALES

Hace referencia al uso de conectivos temporales en forma secuencial que reflejan un orden cronológico en el desarrollo de los acontecimientos.

Calificación:

1= Sólo utiliza conectivos sencillos y secuenciales (entonces, y después, así que).

2= A veces incluye conectivos lógicos (antes, después, hasta, mientras) y adverbios de tiempo (por la noche, a la mañana siguiente).

3= Utiliza de forma evidente los indicadores temporales del nivel 2.

EXPRESIVIDAD

Hace referencia a los diferentes matices de voz que acompañan y enriquecen la narración dándole precisión a la historia y fácil comprensión de la misma.

Calificación:

1= Historia monótona sin utilización de voces diferentes.

2= A veces utiliza efectos de sonido (voces de personajes, énfasis, cantos).

3= Narración muy expresiva usando de forma continuada efectos de sonido.

NIVEL DE VOCABULARIO

Se analiza el uso de diferentes categorías gramaticales como: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones y conjunciones presentes en el relato, que reflejan el sentido que se le quiere dar a éste.

Calificación:

- 1= Lenguaje sencillo, con pocos adjetivos.
- 2= Lenguaje descriptivo y expresivo; empleo de algunos adjetivos.
- 3= Vocabulario variado, con adverbios y adjetivos.

ESTRUCTURA DE LA FRASE

Corresponde a las relaciones de unas palabras con otras que implican concordancia de género, número y tiempos verbales y la complejidad de la estructura gramatical utilizada: frase, oración simple – compuesta – compleja.

Calificación:

- 1= Utiliza oraciones o fragmentos de oraciones simples.
- 2= Oraciones simples y compuestas. Expresiones preposicionales.
- 3= Oraciones del nivel 1 y 2. Expresiones adverbiales y de relativo.

La máxima puntuación del juego es 24.

TABLA DE PUNTUACION

CATEGORIAS	PUNTUACION
Naturaleza de la estructura narrativa	
Coherencia temática	
Uso de la voz narrativa	
Uso del diálogo	
Uso de indicadores temporales	
Expresividad	
Nivel de vocabulario	
Estructura de la frase	
TOTAL	

Anexo D. Descripción de la actividad

INFORME DE CINE

MATERIALES

- Película

Para la selección de la película se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- Que los niños no estén familiarizados con ella,
- Que sea corta, con una duración máxima de 8 minutos,
- Que no esté acompañada por una narración muy descriptiva y que
- Su argumento cuente con una sucesión definida de acontecimientos.

- Grabadora.

PROCEDIMIENTO Y GUIÓN

Se presenta la proyección a los niños de la siguiente manera: “Hoy vamos a ver la película sobre..... Después nos convertiremos en reporteros, por lo que tenemos que tratar de recordar lo que ocurra”. Es conveniente no decirles el título de la película para que ellos inventen uno. Es útil escribir la secuencia de acontecimientos de la película a la hora de entrevistar a los niños y puntuar las distintas partes de la actividad. En el Anexo G se describe una lista de las escenas de “Perro mimoso”, la película utilizada para desarrollar esta actividad.

Después de la proyección se entrevista a cada niño individualmente, recibiendo cada uno la misma introducción:” Ahora, vamos a ser reporteros de noticias y contar las cosas importantes que hayan ocurrido en la película. Voy a comenzar yo y luego continúas tu. Lo primero que he visto que ocurrió fue------. Ahora serás tu el reportero y me dirás lo que hayas visto que ocurre después”.

SUCESION DE ACONTECIMIENTOS DE LA PELICULA

“PERRO MIMOSO”

En una calle tranquila de una tranquila ciudad estaba el modesto Percy Mínimo. El día más feliz de su vida, fue a comprar su primer perro, y ya le había escogido el nombre: Mimoso.

Este perro afortunado iba a disfrutar de todos los lujos. Y al fin llegó el gran momento:

_Fue al Departamento de perros. Pensó: no será fácil encontrar un pequeño cachorro mimoso. (Fue un caso de amor a primera vista).

_ Escogió un perro Danés. Lo llevó a la casa

_El perro comía muchos huesos, pero era muy desordenado.

_El señor Mínimo le enseñó a enterrar los huesos (y el perro aprendió rápidamente). Pero...

_Le enterró los zapatos, la pipa, el reloj.

_El señor los desenterraba, y se ponía bravo. Pero se le olvidaba todo y lo mimaba mucho.

El tiempo pasó y mimoso creció, creció y creció. Y junto con mimoso crecieron los problemas.

_Continuó enterrando sillas, el reloj de pared, el sofá, la mesita de noche, la cama, el piano. (El señor desenterraba las cosas y las llevaba a la casa).

_Ya le tocaba buscar las cosas de la cocina en el patio: el tostador, adivinar dónde enterró la estufa y la nevera.

_Un día el cartero llegó con una carta y también lo enterró.

_Cuando amaneció, el señor amaneció sin cama y se puso muuyy bravo, porque también enterró la casa.

_En un carro se lo llevó para una isla, cuando llegó a la casa, mimoso ya estaba allí con su isla.

_Lo llevó a una tienda de perros, lo envió en tren, pero volvía.

_Lo mandó en un barco a la China. Pero el perro se las ingeniaba para volver a la casa.

_Lo amarró a un cohete, pero esta vez el señor Mínimo se puso muy triste.

_Mimoso volvió. Enterró la luna y la gente pagaba para ir a verla y se pusieron todos muy felices (aunque también enterró toda la plata que recogieron.)

Anexo E. Protocolo y tabla de puntuación

ACTIVIDAD: INFORME DE CINE

PUNTUACION

1. Transcripción de los informes de los niños.
2. Categorías y criterios de puntuación:

- **PARTICIPACIÓN EN LA ACTIVIDAD Y NIVEL DE APOYO**

Participación en la actividad: se refiere al grado de interés y comprensión de la temática tratada en la película.

Nivel de apoyo: hace alusión a la motivación que requiere el niño para responder a las preguntas relacionadas con lo observado.

Calificación:

0= Poca o ninguna información.

1= Informa sólo cuando se le anima a hacerlo.

2= Informa respondiendo a preguntas y estímulos.

3= Informa sobre los acontecimientos de la película con poco o ningún estímulo.

- **EXACTITUD DE CONTENIDOS**

Hace referencia a la relación que existe entre los acontecimientos ocurridos en la película y la relación hecha por el niño.

Calificación:

0= Inventa una historia diferente o narra hechos que no aparecen en la película.

1= Señala pocos acontecimientos o personajes.

2= Señala acontecimientos y/o personajes, todos importantes.

3= Señala muchos de los acontecimientos y personajes.

4= Señala varios acontecimientos y personajes en sucesión correcta.

- **SENTIDO DE LA ESTRUCTURA Y DEL TEMA**

Se refiere al grado de generalización y fidelidad de la narración de la historia con el tema central de la película.

Calificación:

0= inventa una historia diferente o narra hechos que no aparecen en la película.

1= Poca conciencia de tema, no generaliza hechos concretos.

2= Desarrolla el tema de la película, pero su informe es insuficiente.

3= Capta la trama de la película, generaliza de los hechos concretos y aislados un tema general.

• **COMPLEJIDAD DEL VOCABULARIO Y NIVEL DE DETALLE:.**

Se refiere a la variedad de hechos y detalles presentes en la narración y categorías gramaticales utilizadas.

Calificación:

1= Descripciones insuficientes y poco detalladas

2= A veces las descripciones son detalladas. Utiliza, algunas veces, su vocabulario expresivo y específico.

3= A menudo las descripciones son detalladas, utiliza vocabulario variado. Lenguaje expresivo y específico.

• **ESTRUCTURA DE LA FRASE:**

Corresponde a las relaciones de unas palabras con otras que implican concordancia de género, número y tiempos verbales y la complejidad de la estructura gramatical utilizada: frase, oración simple – compuesta – compleja.

Calificación:

1= Utiliza oraciones o fragmentos de oraciones simples

2= Oraciones simples y compuestas. Expresiones preposicionales.

3= Oraciones del nivel 1 y 2. Expresiones adverbiales, de relativo, de gerundio o combinación de todas ellas.

TABLA DE PUNTUACION

CATEGORIAS	PUNTUACION
Participación en la actividad y nivel de apoyo	
Exactitud del contenido	
Sentido de la estructura y del tema	
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	
Estructura de la frase	
TOTAL	

Anexo F. Hoja de resumen del informe de cine

Niño o niña (edad)	Participación en la actividad y nivel de andamiaje	Exactitud del contenido	Sentido de la estructura y del tema	Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	Estructura de la frase	TOTAL	Comentarios y observaciones

Anexo G. Descripción de la Actividad

ACTIVIDAD: NOTICIAS DE FIN DE SEMANA

PROCEDIMIENTO

La actividad se realiza en forma individual. El viernes se le recuerda a los niños del informe que se pasara el lunes. Antes de comenzar las “noticias de fin de semana” se le explica a los niños la expresión *fin de semana*. Para iniciar, el evaluador comenta lo que hizo el fin de semana.

Se entrevista a cada niño por separado grabando su informe para poder puntuarlo.

Anexo H. Protocolo y tabla de puntuación

1. Grabación y transcripción de los informes de los niños.
2. Categorías y criterios de puntuación:

• PARTICIPACIÓN EN LA ACTIVIDAD Y NIVEL DE APOYO

Participación en la actividad: se refiere al grado de interés y comprensión del hecho sucedido.

Nivel de apoyo: hace alusión a la motivación que requiere el niño para responder a las preguntas relacionadas con lo vivido.

Calificación:

0= Poca o ninguna información.

1= Informa sólo cuando se le anima a hacerlo.

2= Informa respondiendo a preguntas y estímulos.

3= Informa sobre los acontecimientos de la película con poco o ningún estímulo.

• COHERENCIA NARRATIVA

Se refiere a la relación entre las oraciones que componen el discurso y la conexión y coherencia entre las ideas expuestas y los hechos reales.

Calificación:

1= Poca unión entre oraciones. Transiciones de un pensamiento al siguiente poco claras.

2= Hay cierta relación entre oraciones; con frecuencia los pensamientos no están directamente conectados.

3= Informe coherente y bien conectado.

• EXPANSIÓN DE LOS ACONTECIMIENTOS PRINCIPALES

Hace alusión al número de detalles contemplados, al cuidado que se tiene al describir situaciones y vivencias.

Calificación:

1= Descripciones insuficientes y poco detalladas.

2= Cuenta algunos aspectos concretos sobre determinadas experiencias.

3= Los acontecimientos se relatan en forma detallada.

• COMPLEJIDAD DEL VOCABULARIO Y NIVEL DE DETALLE

Se refiere a la variedad de hechos y detalles presentes en la narración y categorías gramaticales utilizadas.

Calificación:

1= Habla en términos generales, utilizando un lenguaje simple con pocos adjetivos.

2= Aunque el lenguaje es simple, incluye vocabulario expresivo y específico.

3= Vocabulario variado, con frecuencia su lenguaje es expresivo y específico.

• **RELACIONES ENTRE ACONTECIMIENTOS Y USO DE CONECTORES**

Es el análisis de la forma como se expresa una secuencia de hechos ocurridos, a través del uso de conectores.

Calificación:

1= Utiliza principalmente conectores secuenciales (y, entonces, así que) los cuales indican la estructura del informe.

2= Aplica conectores secuenciales y temporales que indican las relaciones de tiempo entre acontecimientos (pero, hasta, primero, al final).

3= Emplea diversos conectores; secuenciales, temporales y causales: porque, dado que, excepto, incluso, cuando, mientras, antes, por último, al día siguiente.

• **ESTRUCTURA DE LA FRASE**

Corresponde a las relaciones de unas palabras con otras que implican concordancia de género, número y tiempos verbales y la complejidad de la estructura gramatical utilizada: frase, oración simple – compuesta – compleja.

Calificación:

1= Utiliza oraciones o fragmentos de oraciones simples.

2= Oraciones simples y compuestas. Expresiones prepositivas.

3= Oraciones del nivel 1 y 2. Expresiones adverbiales, de relativo, de gerundio o combinación de todas ellas.

CATEGORIAS	PUNTUACION
Participación en la actividad y nivel de apoyo	
Coherencia narrativa	
Expansión de los acontecimientos principales	
Complejidad del vocabulario y nivel de detalle	
Relación entre acontecimientos y uso de conectores	
Estructura de las frase	
TOTAL	

Anexo I. Hoja de resumen de las noticias del fin de semana

Niño o niña (edad)	Participación en la actividad y nivel de	Coherencia narrativa	Expansión de los acontecimientos principales	Complejidad del vocabulario o y nivel de detalle	Relaciones entre acontecimientos y uso de conectores	Estructura de la frase	TOTAL	Comentarios y observaciones

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. DOCENCIA

INFORMACIÓN GENERAL DE INVESTIGACION

TÍTULO: EXPRESION DE LA INTELIGENCIA LINGUIÍSTICA EN NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR

Investigador Principal: MARIA CARMENZA GRISALES GRISALES

Nombre del Grupo Investigador: Cognición y Educación

Clasificación del Grupo en Conciencias: A

Línea de Investigación: Cognición y Desarrollo Humano

Área de Conocimiento: Cognición

Fecha de iniciación: 2004

Fecha de finalización: 2008

RESUMEN EJECUTIVO

La Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner abrió un amplio interrogante respecto al concepto tradicional de inteligencia y sobre las pruebas o test diseñados para medirla. Las nuevas investigaciones han girado alrededor de las competencias intelectuales, relativamente autónomas, que el autor denomina “proclividades” o “inclinaciones”; éstas aparecen desde una edad muy temprana

Dicha teoría ha cambiado también la manera de concebir la evaluación de niños en edad preescolar y en los primeros grados de primaria, como resultado de una profunda reflexión sobre el por qué y el para qué de la misma. La evaluación tal como afirma Gardner debe ser adaptada en función del contexto.

Dentro de este concepto se enmarca la investigación realizada, cuyo objetivo fue describir la forma cómo expresan inteligencia lingüística niños y niñas de 4 a 5

años de edad, utilizando, de la Batería Spectrum, las pruebas para evaluar dicho dominio.

El proceso investigativo se desarrolló a través de cuatro fases: Motivación. Indagación conceptual y construcción del marco teórico, Trabajo de campo y Sistematización de la información.

En el trabajo de campo hubo dos momentos básicos: el primero con duración de dos semanas, tiempo en el cual se logró familiarizar a los niños con el examinador y con la batería de evaluación. El segundo, el de la evaluación de cada uno de los sujetos, que se desarrolló en tres sesiones: en la primera se registró el relato del Tablero de historias, en la segunda el de Informe de cine y en la tercera, el relato de las Noticias de fin semana.

Los relatos se grabaron y posteriormente se transcribieron para ser analizados, según las categorías lingüísticas esperadas en cada actividad, asignándoles un puntaje de acuerdo a la calidad de su uso. Con base en los totales obtenidos, se logró describir la expresión de la inteligencia lingüística de cada uno de los 15 sujetos y el desempeño general del grupo evaluado por categorías y por actividad.

Estos resultados se consolidaron y se analizaron teniendo en cuenta los fundamentos, criterios y principios de la teoría de las Inteligencias Múltiples y estudios similares como el realizado por Prieto sobre “Inteligencias Múltiples y Capacidades excepcionales”

Fue así como se encontró que a nivel individual: el 13.3% de los sujetos demostró *dominio* en casi todas las categorías evaluativas, por lo tanto se podrían considerar *candidatos* a tener inteligencia lingüística. El 33.3% mostró *inclinaciones* lingüísticas, debido a que alcanzó puntuaciones altas sólo en algunas categorías; finalmente, el 54% puede considerarse poseedor de

habilidades para otro tipo de inteligencia, porque se destacó en pocas categorías lingüísticas

A nivel grupal y respecto al uso de categorías, se evidenciaron mejores habilidades en: Sentido de la estructura y del tema, Participación en la actividad, Naturaleza de la estructura y Coherencia temática. Menores habilidades en: Expresividad, Uso del diálogo, Uso de indicadores temporales y Expansión de los acontecimientos.

En cuanto a las actividades evaluativas se refiere, los relatos con mejores puntuaciones, se obtuvieron en el tablero de historias, en segundo lugar Noticias de fin de semana y en último lugar Informes de cine.

CONCLUSIONES

- Se puede decir que los niños y las niñas de 4 a 5 años de edad que asisten a Jardín logran expresar su inteligencia lingüística a través de relatos orales con estructura de narración de historia, es decir, desarrollan una temática fantasiosa o basada en hechos reales, en forma coherente.

En su discurso se encuentra un vocabulario amplio y variado tipo de oraciones relacionadas a través de los conectores indicados para cada caso. Como característica por destacar, demuestran poseer una expresión oral rica en matices vocales y además un buen manejo del tiempo al citar en orden cronológico los hechos o acontecimientos, mediante el uso adecuado de los diversos indicadores temporales, sin dejar de mencionar que demostraron un alto grado de interés y comprensión de las actividades propuestas por el interlocutor.

-Estos resultados muestran como la elaboración de historias con base en la manipulación de juguetes reales, fue la actividad en la cual los niños y las niñas

mostraron mayor interés y facilidad para expresarse oralmente, comportamiento muy característico de esta etapa del desarrollo del lenguaje cuando el niño interactúa con los objetos que llaman su atención, a los cuales les otorga un significado y una función, que expresa con palabras.

-Es conveniente tomar con prudencia la teoría del innatismo así como también afirmar que en la adquisición del lenguaje, especialmente después de los 3 años, todos los niños hacen gala de una extraordinaria facultad de creatividad verbal, tanto en el nivel de vocabulario como en el de las estructuras morfogramaticales. En este sentido es mejor hablar de un verdadero proceso de autoconstrucción del saber verbal, que muy bien podría explicarse desde la presencia de una aptitud innata ligada a la estimulación proveniente del medio.

Al respecto, Chomsky afirma que el niño construye a partir de un conjunto finito de reglas y unidades gramaticales, la sintaxis que le permitirá progresivamente producir y comprender una infinidad de frases de su lenguaje.

-Es algo prematuro afirmar si niños y niñas de 4 a 5 años, expresan o no inteligencia lingüística porque en esta etapa del desarrollo del lenguaje, aunque se han adquirido los fundamentos básicos en cuanto a las habilidades lingüísticas y las destrezas conversacionales, es a través de las experiencias personales, familiares y escolares, como se van perfeccionando, a lo largo del ciclo vital dichas habilidades y destrezas hasta llegar a consolidarse en los estados finales del adulto, cuando cumple el rol de "Autor" como narrador de historias, poeta y orador.

-Los resultados globales de esta investigación deben considerarse como un punto de partida importante porque proporcionan información sobre habilidades lingüísticas y destrezas conversacionales básicas que se deben tener en cuenta al evaluar la inteligencia lingüística. Aspectos como: habilidad para escuchar,

callar, mantener la palabra, cederla, conseguir una nueva formulación de un mensaje, respetar el turno y convencer entre otras, no son contemplados. Al parecer Gardner en su propuesta de evaluación con la Batería Spectrum, consideró sólo aspectos fundamentales del discurso convencido de que se deben trazar ciertos límites a la investigación porque esto permite aclarar las ideas, analizar y revisar datos; establecer prioridades, desarrollar tácticas y estrategias de campo.

-Otro interrogante que surge del estudio hace referencia a la forma como Gardner sugiere evaluar la inteligencia lingüística a través de una serie de categorías, porque los parámetros que propone para dicho análisis, no contemplan con rigurosidad todos los componentes: funcionales o sintácticos formales o gramaticales, léxicos o semánticos, por cuanto se dejan de lado algunos de estos aspectos y otros no se profundizan, particularmente aquellos que hacen referencia al contenido.

-Finalmente, se puede considerar que las actividades propuestas en la Batería Spectrum para evaluar la inteligencia lingüística, aunque se centran en el discurso donde se mira el empleo de algunas herramientas lingüísticas, particularmente en relación a la forma como el niño se expresa (fonología y sintaxis), dejan de lado el contenido (semántica) y el uso del lenguaje (pragmática) elementos que tienen gran importancia en los procesos cognitivos y hacen parte de la tétrada sobre la cual se apoya la competencia lingüística.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia, Inteligencia lingüística, Habilidades, Dominio, Competencia, Evaluación, Categorías lingüísticas, Discurso, Relato, Narración, Sintaxis.

RESUMEN ANALITICO EN EDUCACION

TITULO: EXPRESION DE LA INTELIGENCIA LINGUIÍSTICA EN NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR

AUTOR: MARIA CARMENZA GRISALES GRISALES

LUGAR: Universidad de Manizales

AÑO: 2008

PÁGINAS: 207

ANEXOS: 9

PALABRAS CLAVE: Inteligencia, Inteligencia lingüística, Habilidades, Dominio, Competencia, Evaluación, Categorías lingüísticas, Discurso, Relato, Narración, Sintaxis.

DESCRIPCION

La presente investigación pretende dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo expresan inteligencia niños y niñas de 4 a 5 años de la Ciudad de Manizales?, planteando la necesidad de aplicar pruebas diferentes a las psicométricas para medir la inteligencia. Particularmente sobre la evaluación de la inteligencia lingüística, son escasos los estudios llevados a cabo. El Proyecto Spectrum de Howard Gardner y Colaboradores, es uno de los pocos que se conocen en habla hispana, y que se ha utilizado como herramienta para evaluar dicha competencia.

FUENTES

ANDRADE, Miguel; MIRANDA, Cristian y FREIXAS, Gabriela. (Artículo). Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico-matemático por medio de las variables modificables y de las inteligencias múltiples y del hogar. Año 2000. http://contexto-educativo.com.ar/2001/3/nota_11.htm. ARMOSTRONG,

Thomas. Inteligencias Múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos. Edit. Norma, 2002. BALLESTER, Pilar. (Artículo). Evaluar y atender la diversidad de los alumnos desde las inteligencias múltiples. Universidad de Murcia, 2003. BRUNER, Jerome. El habla del niño. Cognición y desarrollo humano. Paidós. 1995.

http://www.cibernetia.com/tesis_es/PEDAGOGIA/TEORIA_Y_METODOS_EDUCATIVOS/EVALUACION_DE_ALUMNOS/1. CAMPBELL, B. Inteligencias Múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje. Editorial Troquel, 2000. CHOMSKY, Noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Gedisa. 1999. FERRANDIZ, Carmen. (Artículo). Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias Múltiples. Universidad de Murcia, 2002. [/www.cibernetia.com/tesis_es/PSICOLOGIA/PSICOPEDAGOGIA/METODOS_EDUCATIVOS/1](http://www.cibernetia.com/tesis_es/PSICOLOGIA/PSICOPEDAGOGIA/METODOS_EDUCATIVOS/1). _____. La Nueva Ciencia de la Mente. Historia de la revolución cognitiva. Editorial Paidós, 1987. _____. Inteligencias Múltiples. La teoría es la práctica. Editorial Paidós, 1998. _____. La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el siglo XXI. Editorial Paidós, 1999. _____. Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica. México, 1987. _____. La mente no escolarizada Cómo piensan los niños y cómo deberían pensar las escuelas. Editorial Paidós, 1997. _____. Educación artística y desarrollo Humano. Paidós Educador, 1994. _____. Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós Básica, 1987. GARDNER, Howard; FELDMAN, David y KRECHEVSKY, M. El Proyecto Spectrum. Tomo I y Tomo II. Editorial Morata, 2000. GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy y WAKE, Warren. Inteligencias Múltiples Perspectivas. Editorial Aique, 1996. HENAO, Luz Stella; LOPEZ, Dora Elsy y SUAREZ, María Ofelia. Correlaciones existentes entre una prueba psicométrica (WISC) y una prueba contextual que permite valorar el tipo de inteligencia que poseen los niños y las niñas con bajos puntajes en coeficiente intelectual y que se encuentran matriculados en instituciones educativas oficiales del Municipio de Pereira.

Maestría en Educación y desarrollo Humano, 2004. (Tesis). LURIA, A. R. Lenguaje y pensamiento. Ediciones de la Universidad de Moscú, 1975. ORTIZ, Elena María. Inteligencias Múltiples en la educación de la persona. Cooperativa Editorial Magisterio. PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia. Barcelona: Crítica, 1985. _____. La construcción de lo real en el niño. Barcelona: Crítica, 1995. PRIETO, María Dolores y FERRANDIZ, Carmen. Inteligencias Múltiples y Currículo Escolar. Editorial ALJIBE, 2001. PRIETO, María Dolores y otros. Perfiles de los alumnos con talentos específicos. Departamento de psicología y educación. Revista Educar. Mayo de 2002. http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/6/e2k05_11.pdf. _____. Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales, 2003. (Artículo). _____. (Artículo). Inteligencias Múltiples y niños excepcionales, 2005. [www.leeds.ac.uk/ documents](http://www.leeds.ac.uk/documents). SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Mac Graw-Hill, 2003. SATTLER, Jerome. La Evaluación Infantil. Editorial Manual Moderno, 1996. STERNBERG, Robert. Inteligencia Humana, I. La naturaleza de la inteligencia y su medición. Ediciones Paidós, 1982. _____. Inteligencia Humana., IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia. Editorial Paidós, 1989. Terman, Lewis M. Medida de la inteligencia. ESPASA-CALPE, S.A, 1970. VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. Aprendizaje Visor, 1995. WECHSLER, David. La medida de la inteligencia del adulto. Argentina: Ed. Huascar, 1973.

CONTENIDO

En el proyecto se hace un breve recorrido histórico sobre distintas definiciones de inteligencia y teorías explicativas de la misma. Contiene puntos de vista de los teóricos tradicionales más destacados y de los creadores de las pruebas para medirla, además se incluyen autores contemporáneos quienes enfatizan en un enfoque multifacético de ésta.

Incluye igualmente una revisión detallada de las bases teóricas y principios de aplicación de las inteligencias múltiples; se define cada una de ellas y se hace una exposición sobre la importancia e influencia que tiene esta teoría en el ámbito educativo en lo referente al diseño curricular y a la evaluación; finalmente se expone en forma minuciosa la inteligencia lingüística, fundamento de este estudio.

METODOLOGIA

El presente estudio se ubica dentro del tipo de investigación descriptiva, con elementos cuantitativos y cualitativos; por cuanto pretende especificar la forma como se manifiesta la inteligencia lingüística en niños pequeños y los rasgos que la identifican y caracterizan. Sampieri, 1995, afirma que “los estudios descriptivos miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar”; aclara que en este tipo de estudios se selecciona una serie de cuestiones, en este caso destrezas lingüísticas, se valoran cada una de ellas independientemente y finalmente se describen y analizan.

Es así como en esta investigación se describieron una a una las destrezas lingüísticas que se asocian a la expresión de la inteligencia lingüística, según Gardner para obtener información sobre cómo se manifiesta este tipo de inteligencia en niños y niñas de 4 a 5 años.

Para el estudio llevado a cabo se empleó la técnica de *Observación*. La Observación fue de tipo participativa en una primera etapa del trabajo de campo, puesto que la investigadora se integró al grupo de niños y niñas seleccionados para el estudio con el fin de lograr su aceptación.

La evaluación de la inteligencia lingüística se basó en la Batería de Evaluación Infantil Spectrum y las pruebas para evaluarla fueron: Tablero de historias, Informe de cine y Noticias de fin de semana.

CONCLUSIONES

- Se puede decir que los niños y las niñas de 4 a 5 años de edad que asisten a Jardín logran expresar su inteligencia lingüística a través de relatos orales con estructura de narración de historia, es decir, desarrollan una temática fantasiosa o basada en hechos reales, en forma coherente.

En su discurso se encuentra un vocabulario amplio y variado tipo de oraciones relacionadas a través de los conectores indicados para cada caso. Como característica por destacar, demuestran poseer una expresión oral rica en matices vocales y además un buen manejo del tiempo al citar en orden cronológico los hechos o acontecimientos, mediante el uso adecuado de los diversos indicadores temporales, sin dejar de mencionar que demostraron un alto grado de interés y comprensión de las actividades propuestas por el interlocutor.

-Estos resultados muestran como la elaboración de historias con base en la manipulación de juguetes reales, fue la actividad en la cual los niños y las niñas mostraron mayor interés y facilidad para expresarse oralmente, comportamiento muy característico de esta etapa del desarrollo del lenguaje cuando el niño interactúa con los objetos que llaman su atención, a los cuales les otorga un significado y una función, que expresa con palabras.

-Es conveniente tomar con prudencia la teoría del innatismo así como también afirmar que en la adquisición del lenguaje, especialmente después de los 3 años, todos los niños hacen gala de una extraordinaria facultad de creatividad verbal, tanto en el nivel de vocabulario como en el de las estructuras morfogramaticales. En este sentido es mejor hablar de un verdadero proceso de autoconstrucción del saber verbal, que muy bien podría explicarse desde la presencia de una aptitud innata ligada a la estimulación proveniente del medio.

Al respecto, Chomsky afirma que el niño construye a partir de un conjunto finito de reglas y unidades gramaticales, la sintaxis que le permitirá progresivamente producir y comprender una infinidad de frases de su lenguaje.

-Es algo prematuro afirmar si niños y niñas de 4 a 5 años, expresan o no inteligencia lingüística porque en esta etapa del desarrollo del lenguaje, aunque se han adquirido los fundamentos básicos en cuanto a las habilidades lingüísticas y las destrezas conversacionales, es a través de las experiencias personales, familiares y escolares, como se van perfeccionando, a lo largo del ciclo vital dichas habilidades y destrezas hasta llegar a consolidarse en los estados finales del adulto, cuando cumple el rol de “*Autor*” como narrador de historias, poeta y orador.

-Los resultados globales de esta investigación deben considerarse como un punto de partida importante porque proporcionan información sobre habilidades lingüísticas y destrezas conversacionales básicas que se deben tener en cuenta al evaluar la inteligencia lingüística. Aspectos como: habilidad para escuchar, callar, mantener la palabra, cederla, conseguir una nueva formulación de un mensaje, respetar el turno y convencer entre otras, no son contemplados. Al parecer Gardner en su propuesta de evaluación con la Bateria Spectrum, consideró sólo aspectos fundamentales del discurso convencido de que se deben trazar ciertos límites a la investigación porque esto permite aclarar las ideas, analizar y revisar datos; establecer prioridades, desarrollar tácticas y estrategias de campo.

-Otro interrogante que surge del estudio hace referencia a la forma como Gardner sugiere evaluar la inteligencia lingüística a través de una serie de categorías, porque los parámetros que propone para dicho análisis, no contemplan con rigurosidad todos los componentes: funcionales o sintácticos formales o gramaticales, léxicos o semánticos, por cuanto se dejan de lado algunos de estos

aspectos y otros no se profundizan, particularmente aquellos que hacen referencia al contenido.

-Finalmente, se puede considerar que las actividades propuestas en la Batería Spectrum para evaluar la inteligencia lingüística, aunque se centran en el discurso donde se mira el empleo de algunas herramientas lingüísticas, particularmente en relación a la forma como el niño se expresa (fonología y sintaxis), dejan de lado el contenido (semántica) y el uso del lenguaje (pragmática) elementos que tienen gran importancia en los procesos cognitivos y hacen parte de la téttrada sobre la cual se apoya la competencia lingüística.

RECOMENDACIONES

-Las inteligencias funcionan aisladas unas de otras y por eso se puede investigar la relativa autonomía de cada una de ellas, tal como se hizo en este caso particular. Al respecto, sería interesante, que se lleven a cabo estudios similares al presente, que describan la forma como un sujeto expresa un tipo de inteligencia en particular. Realizar dichas investigaciones en lugares e instituciones diversos, con diferentes grupos etéreos, con el fin de validar los resultados obtenidos en la presente investigación.

-La experiencia obtenida en el desarrollo de este estudio, mostró la necesidad de incluir en el equipo de investigación de cualquier tipo de inteligencia, al experto en la competencia a evaluar para garantizar la confiabilidad de los resultados.

-La investigación realizada se podría considerar como un estudio de caso, dado que se tomó como muestra un grupo escolar compuesto por quince sujetos del nivel "Jardín", por lo tanto, los resultados obtenidos se deben interpretar con

precaución como lo sugiere Gardner, teniendo en cuenta la relativa homogeneidad de dicha muestra y además que la prueba original no se ha normativizado.

-Se sugiere realizar otros estudios sobre la evaluación de la inteligencia lingüística de niños y niñas en edad preescolar, tomando las tres actividades de la Batería Spectrum diseñada por Gardner y Colaboradores incluyendo nuevas categorías que permitan contemplar habilidades lingüísticas y destrezas conversacionales que Gardner no tuvo en cuenta con el fin de poder hacer un análisis más riguroso de los relatos, particularmente en lo que al contenido del discurso se refiere.