

# Rastros y rostros del saber

Revista de la Licenciatura en Educación Básica

Enero - Junio 2020 | Volumen 5 Número 8 | ISSN 2539 - 3324 | E-ISSN 2665 - 4458



**Uptc**  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
DE ALTA CALIDAD  
MULTICAMPUS  
RESOLUCIÓN 023655 DE 2021 MEN / 6 AÑOS



**FESAD**  
Facultad de Estudios  
a Distancia



Licenciatura en  
Educación Básica



VIGILADA MINEDUCACIÓN



## **DIRECTIVOS UPTC**

Oscar Hernán Ramírez  
*Rector*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Manuel Humberto Restrepo Domínguez  
*Vicerrector Académico*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Enrique Vera López  
*Vicerrector de Investigación y Extensión*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Alberto Lemos Valencia  
*Vicerrector Administrativo y Financiero*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Zaida Zarely Ojeda Pérez  
*Directora de Investigaciones*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Lida Esperanza Riscanevo Espitia  
*Editora en Jefe*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Ariel Adolfo Rodríguez Hernández  
*Decano Facultad de Estudios a Distancia*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

María Helena Brijaldo Ramírez  
*Directora del Centro de Investigación y Extensión CIDEA*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Nubia Elena Pineda de Cuadros  
*Directora Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

## **COMITÉ EDITORIAL**

María Teresa Partida Sanabria, Ph. D.  
*Universidad de Guadalajara, México*

Rodrigo Jaramillo Roldán, Ph. D.  
*Universidad de Antioquia, Colombia*

Ruby Lisbeth Espejo Lozano, Ph. D.  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Martha Liliana Rodríguez, Mg.  
*Fundación Universitaria Unimonserrate, Colombia*

Derly Francedy Poveda Pineda, Mg.  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

José Weymar González Pulido, Mg.  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Nelly Estela Pardo Espejo, Mg.  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*



DOI

## **COMITÉ CIENTÍFICO**

Juan Bello Domínguez, Ph. D.  
*Universidad Pedagógica Nacional- Unidad 094, México*

Claudio Antonio Vargas Fallas, Ph. D.  
*Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Yanelys Fumero de la Cruz, Ph. D.  
*Universidad de Ciego de Ávila, Cuba*

Diego Alexander Rodríguez Ortiz, Ph. D.  
*Universidad Mariana, Colombia*

Inírida Sánchez Gil, Ph. D.  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

## **COMITÉ DIRECTIVO**

Luz Miryan Rojas Rojas  
*Editora*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

José Eriberto Cifuentes Medina, Mg.  
*Editor de Sesión*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Luz Néida Molano Avendaño  
Ruby Estella Mendoza Afanador  
*Traducciones y Corrección de Estilo*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Jaime Andrés Torres Ortiz, Ph. D.  
*Líder del Grupo SIEK, Categoría B*

Carlos Enrique Grande Núñez  
*Diseño de Portada y Separatas*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Diseño y diagramación:  
*DG. Carolina Solórzano Pulido*  
*Búhos Editores.*

## **INSTITUCIÓN EDITORA**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Facultad de Estudios a Distancia  
Avenida Central del Norte No. 39-115  
Tunja, Boyacá, Colombia  
Correo electrónico: [revista.rastrosyrostros@uptc.edu.co](mailto:revista.rastrosyrostros@uptc.edu.co)

Derechos reservados

Se permite la reproducción total o parcial citando siempre la fuente  
El contenido de los artículos de esta revista es responsabilidad de sus  
autores y en nada comprometen a la institución.

## Contenido

### **EDITORIAL**

Luz Myrian Rojas Rojas  
Editora

5

### **Desarrollo motor y asertividad en niños que practican violín y fútbol de salón**

Judy Liliana Manrique Espitia  
Nairo Yesid Hernández Espitia  
Jairo Alberto Flórez Villamizar

8

### **Estudio de las disposiciones y sus incidencias en habilidades cognitivas en preescolar**

Lilian Dayana Espinosa Reyes  
Oscar Fernando Cocunubo Valbuena

25

### **Las inteligencias múltiples, una metodología para mejorar la comprensión verbal**

Olga Lucía Rojas Rojas

37

### **Aportes de la PPIP en la formación de los licenciados en educación básica: retos y oportunidades**

Dora Yaneth Roberto Duarte  
Olga Lucía Rojas Rojas

57



## EDITORIAL



La Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en coherencia con los ejes misionales en la formación de los licenciados en educación, el apoyo a las actividades de docencia, investigación y extensión, desde el segundo semestre del año 2016 y por el empeño continuo de un grupo de docentes, colocó en circulación esta Revista Académica; la cual se convirtió en un espacio de reflexión científica de docentes y semilleros de investigación, interesados en la innovación pedagógica que brinde una Educación de calidad para todos a lo largo de la vida. Y en el primer semestre del año 2020, pone en circulación el Volumen No. 5, con la publicación de los siguientes artículos:

El primero titulado: "Desarrollo motor y asertividad en niños que practican violín y fútbol de salón" de los docentes: Judy Liliana Manrique Espitia, Nairo Yesid Hernández Espitia y Jairo Alberto Flórez Villamizar, presenta un estudio que aborda el desarrollo motor y asertivo en niños de 10 a 12 años, que asisten a un programa extracurricular de violín y fútbol. Describe los comportamientos y los perfiles psicomotores analizados bajo la Escala de Comportamiento Asertivo CABS, tipo II y la Batería Psicomotora, BPM, para demostrar que las prácticas extracurriculares influyen significativamente en el desarrollo integral del niño y aportan al pleno desarrollo de habilidades sociales y motoras. La investigación hace énfasis en la necesidad que tienen los niños de desarrollar la motricidad, base fundamental para que el ser humano adquiera durante su etapa escolar, las capacidades de expresión, creatividad, imaginación, simbolización, análisis y síntesis; proporcionados en los programas extracurriculares de formación artística y deportiva.

El segundo artículo, perteneciente a los docentes Lilian Dayana Espinosa Reyes y Oscar Fernando Cocunubo Valbuena, está relacionado con el "Estudio de las disposiciones y sus incidencias en habilidades cognitivas en preescolar", basado en un estudio sobre las disposiciones y sus incidencias en las habilidades cognitivas de niños del Grado Preescolar, en edades entre 5 a 6 años de un Colegio privado de la ciudad de Tunja. El artículo ofrece a las docentes estrategias didácticas a través de la lúdica, para la enseñanza en el área de pre-matemáticas y pre-escritura; para lograr el desarrollo de habilidades cognitivas desde los imaginarios previos y los aprendizajes significativos en la búsqueda de la solución a situaciones problemáticas propias de estas edades, despertando el asombro en el aula escolar de los infantes.

El tercer artículo, titulado: "Las inteligencias múltiples, una metodología para mejorar la comprensión verbal" producto de una investigación realizada por la docente Olga Lucía Rojas hace un acercamiento a la relación que existe entre inteligencias múltiples y comprensión verbal en estudiantes de la educación básica primaria, del Grado 5° en edades entre los 10 y los 13 años. Para lo anterior emplea el Inventario adaptado de Inteligencias Múltiples de Armstrong y la Escala Wechsler de Inteligencia para niños, que arrojan muestras correlaciones positivas y significativas entre las inteligencias naturalistas, intrapersonal y la comprensión verbal, sin que se haya comprobado una correlación positiva entre la comprensión verbal y las demás inteligencias múltiples. Brinda una herramienta para comprender más a fondo los porqués de los resultados de Pruebas Saber en el nivel de la educación básica y tener en cuenta la utilidad de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Por su parte las profesoras Dora Yaneth Roberto Duarte y Olga Lucía Rojas Rojas, en su artículo, titulado: "Aportes de la PPIP en la formación de los Licenciados en Educación Básica: Restos y oportunidades", plantean la esencia de una práctica pedagógica investigativa en el último semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, como requisito *sine qua non* para concluir sus estudios, desarrollada durante el segundo semestre académico de 2018, a través de un proyecto pedagógico de aula. Desde la sistematización de experiencias ofrece elementos para ser incluidos en procesos de mejora continua y la toma de decisiones en la formación de los licenciados en educación básica, según lo estipulado en la Ley 115 de 1994, Art. 109 y la Resolución 37 de 2015.

El anterior esbozo sobre el contenido de la octava edición de la Revista Rastros y Rostros del Saber, es una invitación a nuestros estimados lectores para establecer vínculos investigativos con sus pares académicos y semilleros de

investigación, para profundizar en las temáticas estudiadas en el presente volumen que hace énfasis en la formación de los maestros, las estrategias y didácticas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos y de áreas del conocimiento.

*Luz Myrian Rojas Rojas*

*Editora*



1

*Desarrollo motor y asertividad en niños  
que practican violín y fútbol de salón*

# DESARROLLO MOTOR Y ASERTIVIDAD EN NIÑOS QUE PRACTICAN VIOLÍN Y FÚTBOL DE SALÓN<sup>1</sup>

Judy Liliana Manrique Espitia<sup>2</sup>

Nairo Yesid Hernández Espitia<sup>3</sup>

Jairo Alberto Flórez Villamizar<sup>4</sup>

## Resumen:

Este artículo tiene como objetivo determinar los niveles de desarrollo motor y asertividad de niños de 10 a 12 años, de programas extracurriculares de violín y fútbol de salón de Villa de Leyva, apoyado en un diseño descriptivo correlacional, con enfoque cuantitativo, aplicando la escala de comportamiento asertivo CABS tipo II y la Batería psicomotora (BPM). Lo anterior permite encontrar resultados positivos en los participantes de los dos grupos, al clasificarse en el nivel de “bueno” en el perfil psicomotor; así mismo, en cuanto a la conducta pasiva y agresiva se evidencia heterogeneidad y en la conducta asertiva con promedios similares de 18,65 y 18,85 resultan homogéneos. Finalmente, se encuentra una correlación significativa moderada y directa entre los niveles de desarrollo motor y asertividad de los participantes, confirmando que la práctica de actividades extracurriculares como el fútbol de salón y violín, influyen significativamente en el desarrollo integral del niño.

**Palabras clave:** Desarrollo motor, Asertividad, Música, Deporte.

---

1 Artículo de Investigación

2 Estudiante Maestría en Pedagogía de la Cultura Física, Licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: lilims24@gmail.com

3 Especialista en Gerencia Educativa. Licenciado en Psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: nairo.hernandez@uptc.edu.co

4 Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: jairo.florez01@uptc.edu.co

**Como citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:**  
Manrique, J., Hernández, N. y Flórez, J. (2020). Desarrollo motor y asertividad en niños que practican violín y fútbol de salón. *Revista Rastros y rostros del saber*, Vol. 5 N° 8 enero-junio 2020.

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2019  
Fecha de aprobación: 21 de abril de 2020



# MOTOR DEVELOPMENT AND ASSERTIVITY IN CHILDREN WHO PRACTICE VIOLIN AND FOOTBALL

## Abstract:

The aim of this paper is to determine the levels of motor development and assertiveness of children from 10 to 12 years old, of extracurricular programs of violin and soccer in Villa de Leyva, supported by a descriptive correlational design, with a quantitative approach, applying the CABS type II assertive behavior scale and the Psychomotor Battery (BPM), these instruments allow to find positive results in the participants of the two groups, by being classified as "good" in the psychomotor profile; in terms of passive and aggressive behavior, heterogeneity is evident and assertive behavior with similar averages of 18.65 and 18.85 is homogeneous. Finally, there is a significant moderate and direct correlation between the levels of motor development and assertiveness of the participants, confirming that the practice of extracurricular activities such as indoor soccer and violin significantly influence the integral development of the child.

**Keywords:** Motor development, Assertiveness, Music, Sport.

# DESENVOLVIMENTO MOTOR E ASSERTIVIDADE EM CRIANÇAS QUE PRATICAM VIOLINO E FUTEBOL

## Resumo:

O objetivo deste artigo é determinar os níveis de desenvolvimento motor e assertividade de crianças de 10 a 12 anos, a partir de programas extracurriculares de violino e futebol de salão em Villa de Leyva, apoiados em um desenho descritivo correlacional, com abordagem quantitativa, aplicando a escala do comportamento assertivo CABS tipo II e a Bateria Psicomotora (BPM), que permite encontrar resultados positivos nos participantes dos dois grupos, pois foram classificados como "bons" no perfil psicomotor; Quanto ao comportamento passivo e agressivo, a heterogeneidade é evidente e, no comportamento assertivo, com médias semelhantes de 18,65 e 18,85, são homogêneas. Por fim, existe uma correlação moderada e direta significativa entre os níveis de desenvolvimento motor e assertividade dos participantes, confirmando que a prática de atividades extracurriculares, como futsal e violino, influencia significativamente o desenvolvimento geral da criança.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento motor, Assertividade, Música, Esporte.

## INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual el niño es sometido a una reducción de actividades creativas y motoras, debido a un sinnúmero de factores que influyen directamente, como el uso de tecnología que ocupa la atención de los seres humanos en gran parte del día, los medios de transporte que hacen más fácil los desplazamientos, los malos hábitos alimenticios, la transformación social y la percepción errada de la práctica de actividades deportivas o artísticas; vistas como pasatiempo y no como factor fundamental en el proceso de desarrollo del ser humano. Por consiguiente, se debe reflexionar acerca de los procesos educativos, durante las etapas de infancia y niñez, que se están llevando a cabo y si estos corresponden a las necesidades que demanda el desarrollo de los niños, en la obtención de recursos que les permita llegar a ser seres humanos físicamente activos, autónomos y con pleno desarrollo de sus habilidades motoras y sociales.

Por consiguiente, se debe tener en cuenta la educación que tiene el niño como base y al respecto Boulch (1983), afirma que:

Los aprendizajes preescolares y escolares no pueden ser conducidos a buen término si el niño no ha llegado a tomar conciencia de su cuerpo, a lateralizarse, a situarse en el espacio, a dominar el tiempo o si no ha adquirido una suficiente habilidad de coordinación de sus gestos y movimientos (pág. 45).

En consecuencia, con el trabajo de la psicomotricidad se pretenden desarrollar las capacidades de análisis, síntesis, simbolización, abstracción y expresión, además de estimular la imaginación y la creatividad. En ese sentido, no se debe dejar de reconocer la importancia que tiene la ejecución de los programas extracurriculares orientados a la formación deportiva y artística, razón por la cual este estudio permita dejar un precedente claro respecto a la importancia de articular procesos que permitan un desarrollo de habilidades motoras y sociales, ya que hoy en día dichos programas no se contemplan en las mallas curriculares de las Instituciones Educativas.

## CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En el desarrollo de los seres humanos, se presentan cambios en el nivel de funcionamiento del cuerpo que implican la aparición y ampliación de las capacidades para funcionar en un nivel más complejo, es decir, son conmutaciones de tipo cualitativo y cuantitativo que afectan las estructuras y funciones orgánicas que resultan de la interacción del crecimiento, la maduración y la experiencia. Esto teniendo en cuenta básicamente tres principios: las personas

se desarrollan a diferentes ritmos, el desarrollo es relativamente sistemático y tiene lugar de forma gradual, (Ruiz, 1994, p. 25).

Dicho desarrollo se presenta a partir de la etapa prenatal y continúa a lo largo de las diferentes fases de la vida del ser humano, siendo los primeros años de vida los más relevantes, puesto que tiene lugar procesos neurofisiológicos que configuran las conexiones y las funciones del cerebro. En estos procesos "se han desarrollado de forma significativa conexiones neuronales y de mielinización, las conexiones adicionales entre el cerebelo y la corteza cerebral incrementan el control de los movimientos voluntarios tales como los que se requieren para escribir" (Zahler y Carr, 2008). De esta manera, el desarrollo motor representa un factor imprescindible en el proceso de crecimiento de los seres humanos y por consiguiente, se debe tener presente que las alteraciones en este aspecto pueden a futuro llegar a relacionarse de manera directa con bajo rendimiento y deserción escolar, trastornos psiquiátricos, emocionales y conductuales; así mismo, déficit en las habilidades sociales y morbilidad en la edad adulta (Douglas, 2002, p. 45).

De la mano del desarrollo motor, también es necesario entender la importancia de las relaciones sociales en la formación del niño, ya que el ser competente socialmente implica ser asertivo, es decir, saber defender mis derechos sin pisar los de los demás. Esto a su vez, conlleva a la empatía, a ponerse en el lugar de los demás y comprender los distintos puntos de vista; así como poseer y articular en el momento preciso las distintas habilidades que requiera la situación. De esta manera, no podemos olvidar que la ética, la moral y los valores se encuentran implícitos en las diferentes actividades cotidianas. En definitiva, "lo que queremos son personas que digan lo que piensan, sin perder el respeto a los que piensan de otra manera; personas que no se hagan fuertes con los débiles y débiles con los fuertes, sino que mantengan siempre una fortaleza serena ante la incoherencia, la inmadurez y el egoísmo de otros" (Rodríguez y Grossi, 1999, p. 89).

Bajo esta perspectiva, cabe destacar que poseer la capacidad de emitir una conducta asertiva como un tipo de habilidad social, en la gran mayoría de los casos, dependerá del contexto cultural en el que se desarrolle el individuo, así como de otras variables personales y situacionales, que pueden hacer que una conducta apropiada en una situación no lo sea en otra (Flores y Díaz, 2002). Entre estas variables se encuentran el género, la situación o escenario (como la escuela o el hogar), las personas en la interacción (compañeros, pares o autoridad) y el contexto psicológico (como respuesta a críticas, violación de derechos, entre otras).

Por lo anterior, las primeras etapas del desarrollo del niño son de trascendental importancia, ya que es allí donde se establecen las bases del desarrollo humano, habilidades sociales y destrezas sensoriales y motrices, interacción,

participación y comunicación; al respecto Rizzolli, Martell, Delgado, Villasis, Reyes, O'Shea (2015), argumentan que los primeros años de vida se consideran importantes para el progreso y maduración, dado que es durante esta etapa cuando se desarrolla el 90% del cerebro. De esta manera, se puede determinar que si no existen programas que contribuyan al desarrollo motor en la primera infancia, es probable que continuemos encontrando niños con ciertas dificultades y posiblemente con el correr de los años, algunas de ellas no se puedan corregir en su totalidad; convirtiéndose en un factor determinante en el desarrollo de las necesidades básicas que a diario realiza el ser humano, principalmente la que compete a las necesidades de seguridad y protección y las necesidades sociales, como lo sustenta la Teoría de las Necesidades Humanas, de Maslow (1943).

En consecuencia, el tiempo invertido en diferentes actividades extraescolares y una cierta variedad de estas, previenen conductas de riesgo, promueven la orientación académica y predicen el tipo de influencias sociales por relaciones interpersonales (Busseri et al., 2006; Rose-Krasnor et al., 2006). Profundizando en el análisis de los efectos más inmediatos de una diversidad de prácticas, se ha mostrado que la variedad de actividades físicas ofrece aprendizajes únicos y que la combinación de distintas actividades potencia entre otros aspectos más pluralidad de habilidades, conocimientos, interacciones con iguales relaciones de liderazgo, competencias, exploración de identidades, o compensación de experiencias negativas (Larson y Verma, 1999, p. 72).

De esta manera, los conocimientos transversales, las artes plásticas, la música, la educación física y la psicomotricidad se deben potenciar mucho más y estar presentes en todas las asignaturas de una u otra forma porque estimulan el cerebro; ayudan a activar la plasticidad neuronal, a tener un mayor control ejecutivo, a mejorar las habilidades sociales o a potenciar el lenguaje", (Bueno, 2018, p. 40).

Por lo anterior, los análisis presentados en este artículo, confirman que la música y el deporte, constituyen un factor fundamental en los procesos de desarrollo integral de los niños y podrían llegar a complementarse como un aprendizaje transversal, que permita a los niños explorar y desarrollar habilidades que las dos áreas pueden ofrecer en la misma proporción.

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación tiene un estudio descriptivo correlacional, con enfoque cuantitativo, aplicado a un grupo de estudio de 40 niños de 10 a 12 años de los programas extracurriculares de formación musical en violín y de formación deportiva en fútbol de salón del municipio de Villa de Leyva. Los

criterios de inclusión tenidos en cuenta son el rango de edad de 10 a 12 años y un tiempo mínimo de práctica de 8 meses, con manifestación de voluntad de participación y autorización de sus padres mediante asentimiento informado. Para la medición de las variables, se aplicaron dos instrumentos, uno de ellos la Escala de Comportamiento Asertivo, CABS tipo II, por sus siglas en inglés, (De la Peña, Hernández y Rodríguez, 2003), la cual proporciona información sobre el comportamiento asertivo y no asertivo en niños y permite conocer el estilo de relación (asertivo, pasivo o agresivo) y la Batería Psicomotora (BPM), por sus siglas en inglés (Vitor da Fonseca, 2005), destinada al estudio del perfil psicomotor del niño.

## RESULTADOS

### Análisis descriptivo en el grupo de fútbol de salón y el grupo de violín sobre el BPM

En el grupo del programa de fútbol de salón la puntuación acumulada mínima fue de 20 y la máxima de 26 puntos, lo cual indica que los resultados de los individuos variaron en el rango de 20 a 26 puntos (ver Tabla 1). El promedio de las puntuaciones de los participantes del grupo de fútbol de salón fue de  $22,90 \pm 1,861$  donde la cantidad  $\pm 1,861$  corresponde a la desviación estándar (DS) (ver Tabla 1). Con base en estos resultados, el grupo de fútbol de salón se perfila como "bueno"; es decir, de manera grupal, los participantes pueden considerarse buenos en referencia al BPM. Por otra parte, se estableció un CV =  $1,861/22,90 = 0,0856 = 8,56\%$ , este coeficiente indica que los participantes de este grupo son casi homogéneos respecto a las puntuaciones obtenidas en el acumulado de las siete dimensiones (son casi similares en cuanto a las puntuaciones obtenidas).

**Tabla 1.** Puntuaciones promedio de los participantes del grupo de fútbol de salón con el BPM

	N	Valid	20
		Missing	0
Mean			22,90
Std. Deviation			1,861
Minimum			20
Maximum			26

Por otra parte, en el grupo del programa de violín la puntuación acumulada mínima fue de 19 y la máxima de 25 puntos, lo cual indica que los promedios que obtuvieron los individuos variaron en el rango de 19 a 25 puntos (ver Tabla 2). El promedio de las puntuaciones de los participantes del grupo de fútbol de salón fue de  $22,80 \pm 1,795$  donde la cantidad  $\pm 1,795$  corresponde

a la desviación estándar (DS) (ver Tabla 2). Con base en estos resultados, el grupo de violín se perfila como “bueno”; es decir, de manera grupal, los participantes pueden considerarse buenos en referencia al BPM. Adicionalmente, se determinó un  $CV = 1,795 / 22.80 = 0.0787 = 7.87 \%$ , este coeficiente indica que los participantes en este estudio pertenecientes al grupo de violín son homogéneos respecto a las puntuaciones obtenidas en el acumulado de las siete dimensiones (son similares en cuanto a las puntuaciones logradas al aplicar la batería).

**Tabla 2.** Puntuaciones promedio de los participantes del grupo de violín con el BPM

N	Valid	20
	Missing	0
Mean		22,80
Std. Deviation		1,795
Minimum		19
Maximum		25

En resumen, a través del análisis descriptivo efectuado con los datos recogidos mediante la batería BPM, se puede establecer que los participantes tanto del grupo de fútbol de salón como del grupo de violín, se clasificaron de forma grupal en la categoría en el perfil psicomotor correspondiente a “bueno”. El coeficiente de variación obtenido indica que los participantes del grupo de fútbol de salón resultaron casi homogéneos en cuanto a las puntuaciones acumuladas obtenidas a través de la mencionada batería; mientras que, los individuos del grupo de violín resultaron homogéneos (similares).

### **Análisis descriptivo en el grupo de fútbol de salón y el grupo de violín valorados con el CABS**

En el grupo del programa de fútbol de salón la puntuación total (A-Total) mínima fue de -13 y la máxima de 1 punto. El promedio fue de  $-4,00 \pm 3,061$  donde la cantidad  $\pm 3,061$  corresponde a la desviación estándar (DS) (ver Tabla 3). Con base en estos resultados, se estableció un  $CV = 3,061 / 4,00 = 0.7652 = 72.52\%$ , este coeficiente indica que los participantes de este grupo resultaron heterogéneos respecto a la puntuación total. Además, en el grupo de fútbol de salón la puntuación referida a la asertividad pasiva (A-Pasiva) mínima fue de -13 y la máxima de 0 puntos. El promedio fue de  $-4,70 \pm 3,045$  donde la cantidad  $\pm 3,045$  corresponde a la desviación estándar (DS). Con base en estos resultados, se estableció un  $CV = 3,045 / 4,70 = 0.6478 = 64.78\%$ , este coeficiente indica que los participantes de este grupo resultaron heterogéneos respecto a la asertividad pasiva. Por otra parte, en el grupo de fútbol de salón la puntuación referida a la conducta agresiva (A-Agresiva) mínima fue de 0 y la máxima de 4 puntos.

El promedio fue de  $0,65 \pm 1,040$  donde la cantidad  $\pm 1,040$  corresponde a la desviación estándar (DS). Con base en estos resultados, se estableció un  $CV = 1,040 / 0,65 = 1.6 = 160\%$ , este coeficiente indica que los participantes de este grupo resultaron heterogéneos respecto a la conducta agresiva. Finalmente, en el grupo de fútbol de salón la puntuación referida a la conducta asertiva (A-Asertiva) mínima fue de 11 y la máxima de 24 puntos. El promedio fue de  $18,65 \pm 3,329$  donde la cantidad  $\pm 3,329$  corresponde a la desviación estándar (DS). Con base en estos resultados, se estableció un  $CV = 3,329 / 18,65 = 0.1784 = 17.84\%$ , este coeficiente indica que los participantes de este grupo resultaron casi homogéneos respecto a la conducta asertiva.

**Tabla 3.** Puntuaciones promedio total, pasiva, agresiva y asertiva de los participantes del grupo de fútbol de salón con el CABS

		A_Total	A_Pasiva	A_Agresiva	A_Asertiva
N	Valid	20	20	20	20
	Missing	0	0	0	0
Mean		-4,00	-4,70	,65	18,65
Std. Deviation		3,061	3,045	1,040	3,329
Minimum		-13	-13	0	11
Maximum		1	0	4	24

En el grupo del programa de violín la puntuación total (A-Total) mínima fue de -8 y la máxima de 2 puntos (ver Tabla 4). El promedio fue de  $-2,75 \pm 2,653$  donde la cantidad  $\pm 2,653$  corresponde a la desviación estándar (DS). Con base en estos resultados, se estableció un  $CV = 2,653 / 2,75 = 0.9647 = 96.47\%$ , este coeficiente indica que los participantes de este grupo resultaron heterogéneos respecto a la puntuación total. Además, en el grupo de violín la puntuación referida a la asertividad pasiva (A-Pasiva) mínima fue de -8 y la máxima de -1 puntos. El promedio fue de  $-3,95 \pm 2,139$  donde la cantidad  $\pm 2,139$  corresponde a la desviación estándar (DS). Con base en estos resultados, se estableció un  $CV = 2,139 / 3,95 = 0.5415 = 54.15\%$ , este coeficiente indica que los participantes de este grupo resultaron heterogéneos respecto a la asertividad pasiva. Por otro lado, en el grupo de violín la puntuación referida a la conducta agresiva (A-Agresiva) mínima fue de 0 y la máxima de 7 puntos.

El promedio fue de  $1,20 \pm 1,576$  donde la cantidad  $\pm 1,576$  corresponde a la desviación estándar (DS). Con base en estos resultados, se estableció un  $CV = 1,576 / 1,20 = 1.31 = 131\%$ , este coeficiente indica que los participantes de este grupo resultaron heterogéneos respecto a la conducta agresiva. Finalmente, en el grupo de violín la puntuación referida a la conducta asertiva (A-Asertiva) mínima fue de 12 y la máxima de 23 puntos. El promedio fue de

18,85  $\pm$  2,661 donde la cantidad  $\pm$  2,661 corresponde a la desviación estándar (DS). Con base en estos resultados, se estableció un CV = 2,661 / 18,85 = 0.1411 = 14.11 %, este coeficiente indica que los participantes de este grupo resultaron casi homogéneos respecto a la conducta asertiva.

**Tabla 4.** Puntuaciones promedio total, pasiva, agresiva y asertiva de los participantes del grupo de violín con el CABS

		M_Total	M_Pasiva	M_Agresiva	M_Asertiva
N	Valid	20	20	20	20
	Missing	0	0	0	0
Mean		-2,75	-3,95	1,20	18,85
Std. Deviation		2,653	2,139	1,576	2,661
Minimum		-8	-8	0	12
Maximum		2	-1	7	23

En conclusión, por medio del análisis descriptivo efectuado con los datos recogidos a través del CABS, se ha determinado que, los participantes tanto del grupo de fútbol de salón como del grupo de violín resultaron heterogéneos respecto a las puntuaciones totales y se observa una considerable diferencia respecto al promedio. También resultaron heterogéneos en cuanto a la conducta pasiva y a la conducta agresiva; asimismo, sus respectivos promedios presentan marcadas diferencias. Los participantes de ambos grupos solamente resultaron homogéneos en la conducta asertiva y con promedios similares de 18,65 y 18,85 respectivamente.

### Análisis correlacional

La matriz de correlaciones (general) se presenta en la Tabla 5. Con base en dichos resultados, se establece que existe una correlación significativa al 5% (0.05) entre las puntuaciones del BPM y las del CABS, puesto que se obtuvo un p\_valor = 0.025, el cual es inferior a 0.05, el coeficiente de correlación de Pearson fue de  $r = 0.499$ ,  $p < 0.05$ , 2\_colas (2-tailed). Por lo tanto, al interpretar el coeficiente se interpreta que existe una relación significativa, moderada y directa entre las mencionadas puntuaciones. Por lo tanto, se concluye que un aumento moderado en los niveles de desarrollo motor genera un incremento moderado en la asertividad y viceversa, un incremento en la asertividad es atribuible a un aumento en el desarrollo motor de los estudiantes participantes en el grupo de fútbol de salón.

**Tabla 5.** Matriz de correlaciones entre las puntuaciones del BPM y el CABS en el grupo de fútbol de salón

		Puntua_T	DA_TOTAL
Puntua_T	Pearson Correlation	1	0,499(*)
	Sig. (2-tailed)		0,025
	N	20	20
DA_TOTAL	Pearson Correlation	0,499(*)	1
	Sig. (2-tailed)	0,025	
	N	20	20

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Por consiguiente, existe una correlación significativa moderada y directa entre los niveles de desarrollo motor y la asertividad de los participantes de este estudio que forman parte del grupo de fútbol de salón, con un nivel de significancia del 5% (0.05).

La matriz de correlaciones (general) para el grupo de violín se presenta en la Tabla 6. Con base en estos resultados, se determina que existe una correlación no significativa al 5% (0.05) entre las puntuaciones del BPM y las del CABS, puesto que se obtuvo un  $p_{\text{valor}} = 0.610$ , el cual es superior a 0.05, el coeficiente de correlación de Pearson fue de  $r = -0.122$ ,  $p < 0.05$ , 2\_colas (2-tailed). Por lo tanto, al interpretar este coeficiente se interpreta que existe una relación no significativa, débil e inversa y directa entre las mencionadas puntuaciones. Por lo tanto, se concluye que un aumento débil en los niveles de desarrollo motor genera una disminución débil en la asertividad y vice-versa, un decremento en la asertividad es atribuible a un aumento débil en el desarrollo motor de los estudiantes participantes del grupo de violín.

**Tabla 6.** Matriz de correlaciones entre las puntuaciones del BPM y el CABS en el grupo de violín

		Total_M	M_TOTAL
Total_M	Pearson Correlation	1	-,122
	Sig. (2-tailed)		,610
	N	20	20
M_TOTAL	Pearson Correlation	-,122	1
	Sig. (2-tailed)	,610	
	N	20	20

En consecuencia, existe una correlación débil e inversa entre los niveles de desarrollo motor y la asertividad de los participantes de este estudio que forman parte del grupo de violín, la cual resultó no significativa al 5% (0.05).

En la Tabla 7, se establece que, las puntuaciones totales promedio logradas por los participantes del grupo de fútbol de salón y los del grupo de violín son similares en cuanto al desarrollo motor.

**Tabla 7.** Puntuaciones promedio en el BPM en el grupo de fútbol de salón y el grupo de violín

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BPM	fútbol de salón	20	22,9000	1,86096	,41612
	violín	20	22,8000	1,79473	,40131

Podemos decir que el desarrollo motor es similar en los dos grupos de participantes en este estudio, y que difiere en los dos grupos de participantes en este estudio, siendo mayor en el grupo de fútbol de salón.

A continuación, se determina si existen diferencias significativas en los dos grupos. Para esto, en primer lugar, se efectúa la prueba K-S de Kolmogorov - Smirnov con el propósito de verificar si las puntuaciones correspondientes al BPM en ambos grupos cumplen el supuesto de normalidad.

De la Tabla 8, se deduce que el P-valor para las puntuaciones del BPM en el grupo de fútbol de salón (Total- fútbol de salón) es de 0.589, el cual es superior al 0.05 (5%), esto indica que los datos son normales; además, el P-valor para las puntuaciones del BPM en el grupo de violín es de 0.437 el cual también es mayor que 0.05 e indica que los datos también son normales en el grupo de violín. Por lo tanto, si es factible usar una prueba t-student para datos provenientes de muestras independientes.

**Tabla 8.** Prueba K-S de Kolmogorov – Smirnov BPM en el grupo de fútbol de salón y en el grupo de violín

		Total-fútbol de salón	Total- violín
N		20	20
Normal Parameters(a,b)	Mean	22,90	22,80
	Std. Deviation	1,861	1,795
Most Extreme Differences	Absolute	,173	,194
	Positive	,146	,110
	Negative	-,173	-,194
Kolmogorov-Smirnov Z		,773	,869
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,589	0,437

*A Test distribution is Normal. b Calculated from data.*

La prueba t-student para muestras independientes se efectuó con un nivel de significancia del 0.05 (5%). De la Tabla 9 se establece que el P-valor de la prueba (Sig. 2-tailed) es de 0.864, el cual es superior a 0.05, en consecuencia, se tiene que en promedio, las diferencias entre las puntuaciones totales del BPM entre el grupo de fútbol de salón y el grupo de violín son no significativas. En conclusión, tanto los participantes del grupo de fútbol de salón como los del grupo de violín lograron puntuaciones similares en cuanto a su desarrollo motor valorado mediante la batería BPM.

**Tabla 9.** Prueba t-student para comparar las puntuaciones promedio en el grupo de fútbol de salón y las del grupo de violín en el desarrollo motor

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
BPM	Equal variances assumed	,622	,435	,173	38	,864	,10000	,57811	-1,07032	1,27032
	Equal variances not assumed			,173	37,950	,864	,10000	,57811	-1,07037	1,27037

A continuación se efectúa una comparación entre las puntuaciones totales logradas por los participantes del grupo de fútbol de salón en comparación con los obtenidos por los del grupo de violín en referencia a la asertividad.

**Tabla 10.** Puntuaciones promedio en la asertividad en el grupo de fútbol de salón y el grupo de violín

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Asertividad	fútbol de salón	20	-4,0000	3,06079	,68441
	violín	20	-2,7500	2,65320	,59327

De la Tabla 10, se establece que las puntuaciones totales promedio logradas por los participantes del grupo de fútbol de salón y los del grupo de violín difieren en cuanto a la asertividad, aunque aún hace falta probar si tales diferencias son significativas.

En seguida se establece si existen diferencias significativas en los dos grupos. Para esto, en primer lugar se efectúa la prueba K-S de Kolmogorov- Smirnov con el propósito de verificar si las puntuaciones correspondientes a la asertividad en ambos grupos cumplen el supuesto de normalidad.

De la Tabla 11, se deduce que el P-valor para las puntuaciones de la asertividad en el grupo de fútbol de salón (Asertividad- fútbol de salón) es de 0.710, el cual es superior al 0.05 (5%), esto indica que los datos son normales; además, el P-valor para las puntuaciones de la asertividad en el grupo de violín es de 0.334 el cual también es mayor que 0.05 e indica que los datos también son

normales en el grupo de violín. Por lo tanto, sí es factible usar una prueba t-student para datos provenientes de muestras independientes.

**Tabla 11.** Prueba K-S de Kolmogorov – Smirnov CABS en el grupo de fútbol de salón y en el grupo de violín

		Asertividad fútbol de salón	Asertividad violín
N		20	20
Normal Parameters(a,b)	Mean	-4,00	-2,75
	Std. Deviation	3,061	2,653
Most Extreme Differences	Absolute	,157	,211
	Positive	,122	,155
	Negative	-,157	-,211
Kolmogorov-Smirnov Z		,701	,945
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,710	0,334

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

La prueba t-student para muestras independientes se efectuó con un nivel de significancia del 0.05 (5%). De la Tabla 12 se establece que el P-valor de la prueba (Sig. 2-tailed) es de 0.176, el cual es superior a 0.05, en consecuencia, se tiene que en promedio, las diferencias entre las puntuaciones totales de la asertividad entre el grupo de fútbol de salón y el grupo de violín son no significativas. En conclusión, tanto los participantes del grupo de fútbol de salón como los del grupo de violín lograron puntuaciones similares en cuanto a su asertividad valorada mediante el CABS.

**Tabla 12.** Prueba t-student para comparar las puntuaciones promedio en el grupo de fútbol de salón y las del grupo de violín en la asertividad

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Asertividad_Total	Equal variances assumed	,000	1,000	-1,380	38	,176	-1,25000	,90576	-3,08361	,58361
	Equal variances not assumed			-1,380	37,250	,176	-1,25000	,90576	-3,08482	,58482

## CONCLUSIONES

El estudio demuestra que el perfil de desarrollo motor, tanto del grupo de fútbol de salón como del grupo de violín presentó un nivel de clasificación

en la Batería de Desarrollo Psicomotor, bueno con un puntaje promedio de 22,90 y 22,80 respectivamente.

Así mismo, los participantes del grupo de fútbol de salón y del grupo de violín resultaron heterogéneos respecto a las puntuaciones totales y se observa una considerable diferencia en cuanto al promedio. Por otra parte, son heterogéneos en lo referente a la conducta pasiva y a la conducta agresiva; así mismo, sus respectivos promedios presentan marcadas diferencias. Los participantes de ambos grupos solamente resultaron homogéneos en la conducta asertiva y con promedios similares de 18,65 y 18,85 respectivamente. En cuanto al desarrollo motor y asertividad, los participantes del grupo de fútbol de salón y los del grupo de violín, lograron puntuaciones promedio similares y las diferencias que puedan existir son estadísticamente no significativas.

Finalmente, se evidencia una correlación significativa moderada y directa entre los niveles de desarrollo motor y la asertividad de los participantes de este estudio que forman parte del grupo de deporte a nivel general; en particular, se obtuvieron relaciones significativas tanto para la tonicidad y la conducta pasiva como para la praxia fina y la conducta pasiva (moderadas y directas). Así mismo, entre la praxia global y la conducta agresiva (moderada e inversa), además, entre la tonicidad y la conducta asertiva (moderada y directa); las demás correlaciones resultaron no significativas en el grupo de deporte. En cuanto al grupo de música, si existe una correlación débil e inversa entre los niveles de desarrollo motor y la asertividad de los participantes de forma general, la cual resultó no significativa; en particular, se obtuvieron relaciones no significativas entre las siete dimensiones y la asertividad pasiva, la conducta agresiva y la conducta asertiva.

## REFERENCIAS

- Bueno, D. (2018). Las artes plásticas, la música y la educación física estimulan el cerebro de los niños. *Eleconomista.es*. Recuperado de: <https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/9249772/07/18/David-Bueno-Las-artes-plasticas-la-musica-y-la-educacion-fisica-estimulan-el-cerebro-de-los-ninos.html>
- Busseri, M., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T., y Chalmers, H. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology*, 42, 1313-1326.

- Cano, M., Oyarzún, T., Leyton, F. y Sepúlveda, C. (2014). Relación entre estado nutricional, nivel de actividad física y desarrollo psicomotor en preescolares. *Nutrición hospitalaria*, 30 (6), 1313-1318.
- De la Peña, V., Hernández, E., y Rodríguez, F. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6 -12 años). Recuperada de Redalyc (Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), 8 (2), 11-25.
- Flores, M.; Díaz, R. (2002). Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales. Universidad Autónoma de Yucatán, 132.
- Fonseca, V. (2005). Manual de Observación Psicomotriz. España: INDE publicaciones
- García, L., Gutiérrez, D., González, S., y Valero, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Psicología del Deporte*, 21 (2).
- Gutiérrez, M. y López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2), 42-58.
- Leiva, M., Alvarado, C; Gallardo, R; Vargas, R; Martínez, C., y Carrasco, V. (2015). Desarrollo motor en escolares con diferentes aprestos formativos motrices. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 16 (1), 19-28.
- Maslow, A. (1943). Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 50, 370-396
- Osés, R., Duarte, E. y Pinto, M. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6º grado de escuelas públicas. *Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (3), 176-186.
- Praderas, J., Campos, M., Contreras, M., Puentes, D., y Luna, P. (2017). Comparación del desarrollo motor en escolares de 9 y 10 años de edad en clases de educación física y talleres deportivos extracurriculares. *Ciencias de la actividad física*, 18 (2), 11-18.

- Rizzolli, A., Martell, L., Delgado, L., Villasís, M., Reyes, H., Oshea, G., et al. (2015). Escrutinio poblacional del nivel de desarrollo infantil en menores de 5 años beneficiarios de prospera en México. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 72 (6): 409-419.
- Romero, E. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Enfermería herediana*, 10 (1), 9-13.
- Ruíz, L. (1994). *Deporte y aprendizaje: procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Visar, 2.



## 2

**Estudio de las disposiciones y sus incidencias en habilidades cognitivas en preescolar**

# ESTUDIO DE LAS DISPOSICIONES Y SUS INCIDENCIAS EN HABILIDADES COGNITIVAS EN PREESCOLAR<sup>5</sup>

*Lilian Dayana Espinosa Reyes<sup>6</sup>*

*Oscar Fernando Cocunubo Valbuena<sup>7</sup>*

## Resumen

El presente artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo general analizar la influencia de las disposiciones cognitivas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de grado transición del Colegio Nueva Granada de la ciudad de Tunja. Para esto se implementaron estrategias didácticas en el área de pre-matemáticas y pre-escritura, favoreciendo así la interacción de los estudiantes, tanto con sus pares como en el desarrollo de las actividades propuestas. Este estudio es de naturaleza cualitativa y se desarrolla a través de la metodología investigación acción, utilizando la observación y entrevistas para la recolección de datos. Se concluye que incentivar las disposiciones cognitivas en los estudiantes, es indispensable y se debe tener en cuenta los diferentes factores que las influyen para generar así nuevas formas de pensar y favorecer el surgimiento de nuevos intelectos a través de un aprendizaje significativo.

**Palabras Claves:** Habilidades cognitivas, disposiciones, estrategias, comprensión, aprendizaje, ambientes.

---

5 Artículo de Investigación

6 Estudiante de Maestría en Educación Contacto: dayana.espinosa.911@gmail.com

7 Licenciado en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa. Docente de Psicopedagogía Colegio Nueva Granada Tunja. Contacto: daya\_espi\_911@hotmail.com



# STUDY OF THE PROVISIONS AND THEIR IMPACT ON COGNITIVE SKILLS IN PRESCHOOL

## Abstract

This article is the result of an investigation and the main objective was to analyze the influence of cognitive dispositions on the learning process of (pre-school) grade students at the Nueva Granada School in the city of Tunja. For this case, didactic strategies were implemented in the area of pre-mathematics and pre-writing, thus favoring the interaction of students, both with their peers and in the development of the proposed activities. This study had a qualitative research method and action research methodology, using the observation process and interviews to collect data. The conclusions show that encouraging cognitive dispositions in students is essential and the different factors that influence them must be taken into account in order to generate new ways of thinking and favor the emergence of new intellects through meaningful learning.

**Key Words:** Cognitive Skills, Conducts, Strategies, Comprehension, Learning, Environment.

# ESTUDO DAS DISPOSIÇÕES E SEU IMPACTO NAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS NA PRÉ-ESCOLA

## Sumário

Este artigo é o resultado de uma investigação que teve como objetivo geral analisar a influência das disposições cognitivas no processo de aprendizagem de alunos da série de transição na Nueva Granada School, na cidade de Tunja. Para isso, estratégias didáticas foram implementadas na área de pré-matemática e pré-escrita, favorecendo a interação dos alunos, tanto com seus pares quanto no desenvolvimento das atividades propostas. Este estudo é de natureza qualitativa e é desenvolvido por meio de metodologia de pesquisa-ação, utilizando observação e entrevistas para coletar dados. Conclui-se que incentivar as disposições cognitivas nos alunos é essencial e os diferentes fatores que as influenciam devem ser levados em consideração para gerar novas formas de pensar e favorecer o surgimento de novos intelectos por meio da aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Habilidades cognitivas, disposições, estratégias, compreensão, aprendizado, ambientes.

## INTRODUCCIÓN

Es necesario hablar acerca de las disposiciones y las habilidades cognitivas en los niños. Teniendo en cuenta, que tanto las habilidades como las disposiciones actitudinales son necesarias por igual, actuando de manera integral en el proceso reflexivo del pensamiento, a tal punto que sin las segundas las primeras no funcionarían correctamente y estas generan nuevas formas de pensar que favorecen nuevos intelectos.

Al retomar la transcendencia del recurso citado, la presente investigación se encaminó al estudio de las disposiciones y sus incidencias en habilidades cognitivas en niños de preescolar de 5 a 6 años del Colegio Nueva Granada de la ciudad de Tunja. Por tal motivo, es indispensable estimular el desarrollo de las habilidades del pensamiento de los estudiantes y propiciar la aplicación de dichas habilidades en el aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones, en diversas situaciones y ambientes.

Por tal motivo, el propósito de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr teniendo en cuenta las disposiciones actitudinales para el desarrollo de habilidades cognitivas.

Como consecuencia, es necesario propiciar diversos ambientes de aprendizaje, metodologías, estrategias, técnicas e instrumentos utilizados para el proceso de recolección y análisis de la información; donde los estudiantes realicen una serie de actividades que permitan un aprendizaje significativo y se genere un fortalecimiento en sus habilidades cognitivas, a la vez una autonomía en su devenir. Como lo expresan Ennis et al. (1964, p. 37) y Facione (1993, p. 37) presentan las disposiciones como primarias y conformadas por una tríada de elementos, uno de los cuales son las habilidades, los autores afirman que tener ciertas habilidades de pensamiento es condición necesaria para tener una disposición de pensamiento, pero no es una condición suficiente.

Más que habilidades que se despliegan en ocasiones especiales, las disposiciones de pensamiento son rasgos intelectuales permanentes del carácter. De modo que, si alguien tiene una disposición de pensamiento, no verá solamente la habilidad sino también los componentes psicológicos que estimulan el uso de esa habilidad en el cual se proponen ciertas disposiciones, cada una de las cuales está constituida por un conjunto de inclinaciones, sensibilidades y habilidades. De ahí que, las habilidades del pensamiento y las disposiciones son las que se adquieren en el intelecto, expresándose por medio de las actitudes adquiridas a través de la razón.

Según Perkins, Jay, Eileen y Tishman, Shari (1993, p. 35) las disposiciones cognitivas pueden ser mejoradas a través de la enseñanza directa, y no las relacionan como mecanismos de la inteligencia. Se infiere en cuanto a la conceptualización de las disposiciones cognitivas como un medio que permite el aprendizaje y se pueden mejorar. De esta manera, las disposiciones en el ser humano son hábitos de la mente las cuales se evidencian de forma significativa a través de ciertos estímulos, que se fomentan por medio de la enseñanza. Se infiere en cuanto a la conceptualización de las disposiciones cognitivas como un medio de conocimiento que se puede mejorar. Es decir, cada disposición trae consigo ciertas características y cualidades manifestándose a través de cada uno de los contextos, en donde cada una de las disposiciones se manifiesta a través de cada habilidad adquirida.

A su vez, Acosta (2006, p. 39) sugiere que las disposiciones motivan conductas cognitivas que son originadas y sostenidas por el sujeto, es decir, activan y sostienen el uso de esas capacidades, a tal punto que es posible predecir comportamientos futuros a partir de estas. Del mismo modo, se menciona que las "disposiciones cognitivas no tienen una expresión única y es por ello por lo que es indispensable el estudio del impacto que estas generan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, puesto que cada estudiante tiene un potencial que se evidencian por medio de su inteligencia. Por lo tanto, las disposiciones son una conducta que presenta cada uno de los seres humanos a través de los estímulos y vivencias significativas a través de la enseñanza.

De acuerdo con Larrosa (1998, p. 38): "es preciso "repensar la idea de formación teniendo en cuenta los planteamientos que, desde el interior mismo de las humanidades, han cuestionado sus supuestos básicos". Según él, la idea clásica de formación tiene dos caras. Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones pre-existentes. Por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano. La apuesta de esta mirada sería pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización.

Por este motivo, es indispensable la formación de los docentes, ya que ellos son de vital importancia en el proceso de aprendizaje de los alumnos, y deben despertar e iniciar con el asombro en el aula escolar y en todo su contexto educativo dándose por medio de nuevas experiencias, interacción, diálogo, empatía; que surgen en los alumnos. Es por esto que se deben implementar diversas estrategias para lograr un gusto al momento de realizar cada una de las actividades y así estas sean del agrado de los niños, para que se sientan motivados y a la vez haya una interacción significativa, conllevándolos a un sinfín de nuevas experiencias.

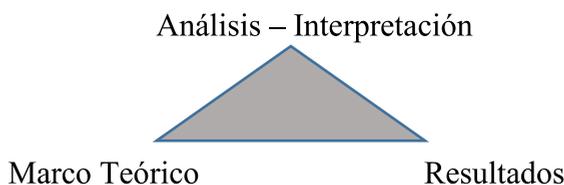
## ANÁLISIS

A continuación se incluye el análisis de los instrumentos aplicados. Este estudio es de naturaleza cualitativa y se desarrolla a través de la metodología investigación acción, utilizando la observación y entrevistas para la recolección de datos (formatos de observación diarios de campo), la organización y estructuración de la información obtenida, que conduce al estudio del material de los participantes del proyecto educativo en investigación. Según Kemmis y McTaggar (citados por Bausela Herreras, p. 2002), se propone mejorar los procesos educativos, pues fortalece los trabajos, la comprensión y mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica; todo esto conlleva a que en la experiencia se integre la reflexión y el análisis de las actividades que se pretenden plantear en los estudiantes de grado transición logrando evidenciar cada una de sus habilidades cognitivas a través del desarrollo de las actividades.

### Categorización y Triangulación de los Resultados

En esta sección se presenta el análisis e interpretación de los resultados que acompañan al desarrollo práctico de la presente categorización y triangulación de la información, por lo tanto se abordaron diferentes aspectos que se desglosan de las dos categorías que son: el proceso de pre-matemáticas y el de lectura, sus subcategorías, descripción, análisis, marco teórico y finalmente la interpretación de resultados, a continuación se presentan aspectos de manera sustancial.

*Figura 1. Explicación análisis triangulación.*



*Fuente: Autor.*

### Interpretación de los Resultados

#### **Categoría : Lecto-escritura.**

- Las disposiciones y las habilidades son indispensables y deben actuar por igual para generar nuevas formas de pensar y conllevar a nuevos intelectos, y de esta forma surga un aprendizaje significativo, que es aquel que proviene de cada una de las vivencias y es expresado a través de las conductas e intelectos.

- Se hace evidente que los estudiantes al momento de leer parten por una iniciativa, es así que el proceso lector inicial se da desde la interacción del niño y el texto, por ello que se debe tener en cuenta desde antes de realizar una lectura propiciar una motivación, permitiendo una interacción con la lectura conllevando un sin fin de significados.
- La etapa preescolar es donde el individuo construye su identidad y conciencia, se reconoce a sí mismo, reconoce al otro, desde las perspectivas de sí mismo y de sus pares. Toma en cuenta la importancia del otro, sus intereses, objetivos, metas, necesidades y los hace comunes en un espacio y tiempo determinado que originan la construcción en sociedad.

### REJILLA DE OBSERVACIÓN PRE-ESCRITURA

Nombre: Actividades realizadas proceso - Lector

ALCANCE: Explorar y experimentar logrando una constante interacción a través de cada una de las actividades.

**Tabla 1.** Rejilla análisis pre -escritura.

USO DEL TIEMPO ASIGNADO					MANEJO DE LA TEMÁTICA					AMBIENTES DE APRENDIZAJES					DISPOSICIONES					COMPRENSIÓN					DESEMPEÑO GENERAL				
Grado de cumplimiento					Grado de cumplimiento					Grado de cumplimiento					Grado de cumplimiento					Grado de cumplimiento					Grado de cumplimiento				
ítem	1	2	3	4	ítem	1	2	3	4	ítem	1	2	3	4	ítem	1	2	3	4	ítem	1	2	3	4	ítem	1	2	3	4
Observación al ítem					Observación al ítem					Observación al ítem					Observación al ítem					Observación al ítem					Observación al ítem				
A				X	a				X	A				X	a				X	a				X	A				X
B				X	b				X	B				X	b				X	b				X	B				X
C			X		c			X		C			X		c			X		c			X		C			X	
D			X		d			X		D			X		d			X		d			X		D			X	
E			X		e			X		E			X		e			X		e			X		E			X	
F			X		f			X		F			X		f			X		f			X		F			X	
G			X		g			X		G			X		g			X		g			X		G			X	
H			X		h			X		H			X		h			X		h			X		H			X	
I			X		i			X		I			X		i			X		i			X		I			X	
J			X		j			X		J			X		j			X		j			X		J			X	
K			X		k			X		K			X		k			X		k			X		K			X	
L			X		l			X		L			X		l			X		l			X		L			X	
M			X		m			X		M			X		m			X		m			X		M			X	
N			X		n			X		N			X		n			X		n			X		N			X	

Análisis Global

Para el desarrollo de la rejilla del proceso lector se implementaron las siguientes actividades: Juguemos con la arena, interactuemos con la harina, leer a través de imágenes, lotería de vocales, juego lotería vocales mayúsculas y

minúsculas, juego con el dado fortalece lectura a través de imágenes, exploremos con la anilina, ruletas, fichas silábicas.

A continuación se abarcarán cada uno de los ítems mencionados en la rejilla siendo los siguientes: uso del tiempo asignado, manejo de la temática, ambientes de aprendizaje, disposiciones, comprensión y desempeño general. De los cuales cada uno presenta diversas características con opciones de 1, 2, 3, 4. Simbolizando un análisis y su respectiva Figura correlacionándolo con un referente teórico.

## Análisis

**Tabla 2.** Análisis pre –escritura

ÍTEMS	TOTAL
1	0
2	0
3	24
4	60
TOTAL	84

**Figura 2.** Pre-Escritura – Lectura



Fuente: Autor.

En la Figura 2 de pre- escritura se observa que los estudiantes con relación a la actividad ítems 4) obtuvo un 71%, el ítem 3) obtuvo un 29 %, y los ítems 1 y 2 no obtuvieron ningún resultado con ello se puede inferir: los docentes deben tener una iniciativa propia al momento de crear cada una de sus clases, desde la planificación, ejecución hasta la evaluación. Para lograr conectar a sus estudiantes y así poder obtener una enseñanza, mejorar la comprensión

conceptual, fortalecer sus habilidades del pensamiento de los estudiantes, producir un conocimiento para la enseñanza a través de sus propias experiencias defendiendo un conocimiento a través de las experiencias. Los docentes son productores del conocimiento es así como se considera que el escenario educativo es un lugar de enriquecimiento que conlleva a la creación de experiencias significativas.

### REJILLA DE OBSERVACIÓN PRE-MATEMÁTICAS

Nombre: Actividades pre- matemáticas.

ALCANCE: Lograr una lógica matemática en los niños.

**Tabla 3.** Rejilla análisis pre – matemáticas. Fuente: Autor.

USO DEL TIEMPO ASIGNADO					MANEJO DE LA TEMÁTICA					AFIANZAMIENTO					ESTIMULACIÓN					CREATIVIDAD					DESEMPEÑO GENERAL				
Grado de cumplimiento					Grado de cumplimiento					Grado de cumplimiento					Grado de cumplimiento					Grado de cumplimiento					Grado de cumplimiento				
ítem	1	2	3	4	ítem	1	2	3	4	ítem	1	2	3	4	ítem	1	2	3	4	ítem	1	2	3	4	Ítem	1	2	3	4
Observación al ítem					Observación al ítem					Observación al ítem					Observación al ítem					Observación al ítem									
a				X	a				X	a				X	a				X	a				X	A				X
b			X		b			X		b			X		b			X		b			X		B				X
c			X		c			X		c			X		c			X		c			X		C				X
d			X		d			X		d			X		d			X		d			X		D				X
e			X		e			X		e			X		e			X		e			X		E				X
f			X		f			X		f			X		f			X		f			X		F				X
g			X		g			X		g			X		g			X		g			X		G				X
h			X		h			X		h			X		h			X		h			X		H				X
i			X		i			X		i			X		i			X		i			X		I				X
j			X		j			X		j			X		j			X		j			X		J				X
k			X		K			X		k			X		k			X		k			X		K				X
l			X		L			X		l			X		l			X		l			X		L				X
m			X		m			X		m			X		m			X		m			X		M				X
n			X		N			X		n			X		n			X		n			X		N				X

Análisis Global

Durante el transcurso de las sesiones se implementaron las siguientes estrategias: afiancemos nuestra motricidad fina, secuencia de colores, juego de nociones “adentro -afuera”, “adelante – atrás”, lotería Figuras colores primarios y secundarios, mandalas, secuencias de colores y números, juguemos con las manitos, carreras de números del 1 al 10.

A continuación, se abarcarán cada uno de los ítems mencionados en la rejilla siendo los siguientes: uso del tiempo asignado, manejo de la temática, afianzamiento, estimulación, creatividad, desempeño general. De los cuales cada uno presenta diversas características con opciones de 1, 2, 3, 4. Simbolizando un análisis y su respectiva Figura correlacionándolo con un referente teórico.

## Análisis

**Tabla 4.** Análisis prematemáticas.

ÍTEMS	TOTAL
1	0
2	0
3	24
4	60
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>

**Figura 3.** Pre-Matemáticas



Fuente: Autor.

La Figura 4 de pre – matemáticas muestra el análisis de los estudiantes con relación a la actividad: ítems 4) obtuvo un 100 % y los ítems 1, 2 y 3 no obtuvieron ningún resultado se puede evidenciar que:

### Interpretación de los Resultados

**Categoría:** Pre - Matemáticas

Los niños aprenden a través del juego la principal función de las matemáticas es desarrollar un pensamiento lógico, interpretar la realidad y la comprensión de una forma de lenguaje. Es importante que el niño construya por sí mismo

los conceptos matemáticos básicos y de acuerdo con sus estructuras utilice los diversos conocimientos que ha adquirido a lo largo de su desarrollo. Es así como se deben potencializar las habilidades cognitivas de los niños, esto se logra incrementando el juego, lo cual genera despertar sus intereses permitiendo incrementar su intelecto.

El pensamiento lógico matemático es construido por el niño desde su interior a partir de la interacción con el entorno. La asociación de operaciones mediante la clasificación y seriación posibilitan la movilidad y reversibilidad del pensamiento, necesarias en la construcción del concepto de sus habilidades cognitivas.

## **CONCLUSIONES**

Esta investigación permitió describir cómo las disposiciones favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas en los niños. Cuando interactúan en un ambiente de saber apropiado para fortalecer su conocimiento. También brinda una metodología de enseñanza para que los docentes fortalezcan el desarrollo de cada una de las clases y tengan en cuenta la importancia del juego (la lúdica) para un aprendizaje significativo y cambios conceptuales a partir de imaginarios previos.

El aprendizaje significativo le da sentido a aquello que ha de tener sentido, a lo que pueda comprender, a lo que está dentro de un campo próximo de aprendizaje; por lo tanto es un proceso de construcción individual y personal y de esta manera, se puede lograr en los niños una integración de las estructuras de conocimientos, es así que las disposiciones en el ser humano son hábitos de la mente los cuales se evidencian de forma significativa a través de los estímulos significativos, adquiriéndose a través de la enseñanza.

Las disposiciones frente a las matemáticas es posible optimizarlas, potenciarlas y explorarlas para el mejoramiento o para la adquisición de las habilidades cognitivas que serán el insumo clave y fundamental para generar un aprendizaje cognitivo necesario para la solución de situaciones problemáticas a nivel preescolar.

## **REFERENCIAS**

Acosta Silva, D.A., (2006). De la habilidad a la práctica, un estudio de sensibilidad cognitiva. (Tesis de maestría), Bogotá, Universidad de la Salle, Maestría en docencia.

Ennis, R., Gardiner, W. L., Guzzetta, J., Morrow, R., Paulus, D., & Ringel, L. (1964). Cornell Critical Thinking Test Series conditional-reasoning test, 72 FORM X. Urbana-Champaign: Department of Educational Policy Studies, University of Illinois.

Facione, P. A. (1990). The Delphy Report. California: The California Academic Press.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes.

Larrosa, Jorge (1998). La experiencia de la Lectura. México. Editorial Fondo de la cultura.

Perkins, D. N., Jay, Eileen y Tishman, Shari. Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. Harvard University. Harvard Graduate School of Education. 1993. Documento electrónico: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/merrill.pdf>, consultado última vez: 11 08 2013.



3

*Las inteligencias múltiples,  
una metodología para mejorar  
la comprensión verbal*

# LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, UNA METODOLOGÍA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN VERBAL<sup>8</sup>

Olga Lucía Rojas Rojas<sup>9</sup>

## Resumen

El objetivo del presente artículo, es presentar la relación existente entre inteligencias múltiples y comprensión verbal en alumnos de 5º grado de Educación Básica. Se utilizó una muestra de 34 sujetos con edades comprendidas entre los 10 y 13 años ( $M= 11.33$ ;  $DT= 0.32$ ). Se analizó el nivel de inteligencias múltiples a través del *Inventario de Inteligencias Múltiples* (Armstrong, 1999; adaptado por Prieto y Ballester, 2003) y el índice de comprensión verbal mediante la *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños Revisada* (WICS-IV; Wechsler, 2005). Los resultados obtenidos muestran correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la inteligencia intrapersonal e inteligencia naturalista y la comprensión verbal. Sin embargo, no se hallaron correlaciones positivas entre comprensión verbal y el resto de las inteligencias. Como consecuencia se diseñó un programa de intervención para fortalecer la comprensión verbal a través de la metodología centrada en las inteligencias múltiples.

**Palabras claves:** Inteligencias múltiples, comprensión verbal, programa de intervención, educación primaria.

---

8 Artículo de Investigación

9 Magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja; Psicóloga, Universidad Católica de Colombia; Especialista en Educación y Orientación Familiar, Unimonserrate; Especialista en Psicología Clínica, Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: olga.rojas01@uptc.edu.co



# MULTIPLE INTELLIGENCES, A METHODOLOGY TO IMPROVE VERBAL UNDERSTANDING

## Abstract

The aim of this paper is to explore the relationship between multiple intelligences and verbal comprehension of students in 5th grade students of Basic Education. A sample of 34 subjects aged between 10 and 13 years ( $M= 11.33$ ;  $DT= 0.32$ ) was used. The level of multiple intelligences was analyzed through the *inventory on Multiple Intelligences* (Armstrong, 1999; adapted by Prieto and Ballester, 2003) and *verbal comprehension index using the Wechsler Intelligence Scale for Children Revised*; (WICSIV; Wechsler, 2005). The results show positive correlations and statistically significant between intrapersonal intelligence and naturalist intelligence and verbal comprehension. However, no positive correlations were found between speech understanding and other intelligence. Following is an intervention program designed to strengthen understanding through verbal methodology focused on intelligence multiple.

**Keywords:** Multiple intelligences, verbal comprehension, program intervention, elementary education.

# MÚTIPLAS INTELIGÊNCIAS, UMA METODOLOGIA PARA MELHORAR A COMPREENSÃO VERBAL

## Sumário.

O objetivo da pesquisa, resultado deste artigo, foi explorar a relação entre inteligências múltiplas e compreensão verbal em estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental. Foi utilizada uma amostra de 34 indivíduos com idades entre 10 e 13 anos ( $M = 11,33$ ;  $DT = 0,32$ ). O nível de inteligências múltiplas foi analisado por meio do Inventário de Inteligência Múltipla (Armstrong, 1999; adaptado por Prieto e Ballester, 2003) e o índice de compreensão verbal utilizando a Escala de Inteligência para Crianças de Wechsler Revisada (WICS-IV; Wechsler, 2005). Os resultados obtidos mostram correlações positivas e estatisticamente significantes entre inteligência intrapessoal e inteligência naturalista e compreensão verbal. No entanto, não foram encontradas correlações positivas entre a compreensão verbal e o restante das inteligências. Como consequência, um programa de intervenção foi projetado para fortalecer a compreensão verbal por meio da metodologia focada em múltiplas inteligências.

**Palavras-chave:** Inteligências múltiplas, compreensão verbal, programa de intervenção, ensino fundamental.

## INTRODUCCIÓN

Dentro de las políticas de mejora de la calidad de educación en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), viene realizando evaluaciones periódicas del desempeño a estudiantes a través de las Pruebas Saber a 3º y 5º grado de Educación Básica y 9º grado de Educación Básica, (3º ESO), que permiten obtener medidas periódicas del desarrollo de competencias, conocimiento y habilidades desarrolladas durante la trayectoria escolar, y a partir de las mismas, definir planes de mejora en sus respectivos ámbitos de actuación. Su carácter periódico posibilita valorar los avances en un determinado tiempo y establecer el impacto de programas y acciones específicas en torno a planes de mejora (MEN, 2013).

Los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas en el año 2013, que evaluaban las competencias de lenguaje, matemáticas y competencias ciudadanas, no superaron las expectativas, presentando unos índices por debajo de lo esperado, lo que llevó a direccionar las estrategias, las políticas educativas, currículos y metodologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente a estos indicadores, y sin desconocer las desigualdades que se presentan en el país, y que afectan directamente la calidad educativa, se suman además, estrategias de enseñanza con modelos tradicionales, que no son atractivos ni motivantes para el aprendizaje, como tampoco el no aportar nuevas alternativas para la mejora de la calidad educativa (MEN, 2013).

Actualmente, una de las teorías que ha obtenido resultados favorables con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, es la ofrecida por Gardner (1983), en su *Teoría de las Inteligencias Múltiples* y que permitió desarrollar nuevos modelos de aprendizaje como herramienta para enseñar y aprender y con ello a fortalecer la comprensión verbal de los sujetos, lo que permitirá en el futuro mejorar en sus procesos académicos (De Luca, 2007). Esta teoría sugiere la utilización de diferentes actividades y estrategias teniendo en cuenta características, intereses y necesidades individuales del sujeto y que, a la vez, permiten fortalecer las ocho inteligencias presentes en distintos grados de desarrollo. Además de su amplia implicación en los contextos educativos, sus presupuestos han sido aplicados en áreas o campos que van desde la estimulación temprana, educación especial, orientación vocacional, tratamiento a alumnos en situaciones de riesgo, educación en adultos y estudio de la creatividad y talentos. Así, a través de las *Inteligencias Múltiples* se favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre ellos los de comprensión verbal y comprensión lectora, que juegan un papel relevante a través de todo el proceso formativo (García, 2009).

La comprensión verbal es un proceso dinámico donde se activan procesos cognitivos que llevan al sujeto a comprender lo que se dice. Está relacionada

con el reconocimiento de los fonemas y las palabras del idioma que se habla; con la selección de información que le parece relevante; con la interpretación del sentido que se le da a lo escuchado; con la anticipación a lo que se va a decir; si mantiene el hilo discursivo; con la inferencia de la información no explícita, utilizando ayuda del contexto situacional y con la retención en la memoria de toda la información reunida. Una adecuada comprensión verbal, permite comprender el significado de las palabras. De esta adecuada comprensión va a depender que el sujeto pueda entender un hecho y aplicar sus conocimientos a situaciones y contextos diferentes (Crespo y Cáceres, 2006).

Así, comprender los contenidos de aprendizaje es un objetivo central en todo proceso educativo. La comprensión debe ser entendida como la capacidad que tiene el individuo para aplicar lo aprendido, sus conceptos y habilidades llevando a cabo ese conocimiento a nuevas situaciones de la realidad (Gardner, 1994; Valero, 2007), por lo que es importante que la institución educativa fortalezca las herramientas necesarias para lograr el objetivo, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades en comprender los materiales impartidos (De Luca, 2007).

De este modo, fortalecer la comprensión verbal dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, donde haya una participación del estudiante utilizando la metodología de las *Inteligencias Múltiples*, permitirá superar los bajos índices obtenidos en las Pruebas Saber y con ello, afianzar los procesos de comprensión, interpretación y almacenamiento de información, como elementos fundamentales para la mejora de cada uno de los procesos de aprendizaje. Esta propuesta personalizada y orientada hacia la comprensión, permite adicionalmente potenciar las *Inteligencias Múltiples* e incrementar de forma productiva las estrategias y actividades relacionadas con el aprendizaje tanto en el aula como en contextos externos. Por consiguiente esta investigación parte del propósito de conocer los perfiles de las *Inteligencias Múltiples* de un grupo de 34 estudiantes de quinto grado de Educación Básica (ESO) mediante la administración del *Inventario de Inteligencias Múltiples*, adaptado por Prieto y Ballester (2003) y evaluar la comprensión verbal mediante la administración de la escala índice de comprensión verbal mediante la *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños Revisada* (WISC-IV; Wechsler, 2005), que evalúa la capacidad que presentan los sujetos de entender, captar lo que se lee o escucha y la abstracción que le permiten transformar símbolos en significados. Lo anterior, permitirá precisar si existe una relación significativa entre las *Inteligencias Múltiples* y la comprensión verbal y con ello sentar las bases para el desarrollo de una intervención adecuada al grupo intervenido

## MÉTODO

La investigación *Las Inteligencias Múltiples, una metodología para mejorar la Comprensión Verbal*, se basó en el paradigma empírico analítico, de tipo no experimental descriptivo y correlacional de un grupo no aleatorio, con aportes cuantitativos, por permitir medir con valores numéricos las variables analizadas y cuyo carácter no experimental se justifica en la imposibilidad de controlar las variables ni de realizar asignaciones aleatorias. Dado que el objetivo del problema es estudiar la relación entre variables el diseño es de tipo correlacional. El total de sujetos participantes fue de 34 estudiantes de 5° grado de Educación Básica (18 chicos y 16 chicas). El rango de edad para la muestra total fue de 10 a 13 años ( $M = 11.33$ ;  $DT = 0,32$ ). Para participar en la investigación se tuvo en cuenta el consentimiento informado de los padres, así como permiso de la institución educativa. Con respecto a la parte académica este grupo presenta calificaciones medias-bajas en el área de lengua castellana, observándose dificultades en la comprensión, análisis, interpretación de significado, recuperación y organización de la información.

Para la medición de la inteligencia se utilizó la *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños Revisada* (WICS-IV; Wechsler, 2005), instrumento de aplicación individual para la evaluación y la capacidad cognoscitiva de niños desde los 6 años hasta 16 años y 11 meses de edad, organizado en cuatro índices que representan las habilidades intelectuales generales (comprensión verbal (CV) y razonamiento perceptivo (RP)) y habilidades de procesamiento cognoscitivo (memoria de trabajo (MT) y velocidad de procesamiento (VP)). El índice de comprensión verbal está relacionado con las habilidades de formación de conceptos verbales, expresión de relaciones entre conceptos, riqueza y precisión en la definición de vocablos, comprensión social, juicio práctico, conocimientos adquiridos y agilidad e intuición verbal.

Se diseñaron cinco pruebas: semejanzas, vocabulario, comprensión, información y adivinanzas (las dos últimas son optativas). El Índice de Razonamiento Perceptivo se manifiesta en el procesamiento espacial, integración visomotora, formación y clasificación de conceptos no verbales, análisis visual y procesamiento simultáneo. Constituido por cuatro pruebas: cubos, conceptos, matrices y Figuras incompletas (las dos últimas son optativas). El Índice de Memoria de Trabajo analiza la capacidad de retención y almacenamiento de información, de operar mentalmente con esta información, formado de tres pruebas: dígitos, letras y números y aritmética (prueba optativa). Por su parte, el Índice de Velocidad de Procesamiento de la información mide la capacidad para focalizar la atención, explorar, ordenar y/o discriminar información visual con rapidez y eficacia. Constituido por tres *sub-tests* que se desarrollan bajo control de tiempo: claves, búsqueda de símbolos y animales (optativa) (Wechsler, 2005).

Para esta investigación se administró individualmente la prueba de comprensión verbal, en las escalas de semejanza que permite analizar la capacidad de abstraer y generalizar a partir de dos conceptos dados; la escala de vocabulario, que analiza el conocimiento léxico, la precisión conceptual y la capacidad expresiva verbal y la escala de comprensión que mide razonamiento y juicio social frente a la solución de problemas cotidianos. Las escalas optativas información y adivinanzas no fueron aplicadas.

Para la medición de la inteligencia múltiples se utilizó el *Inventario de las Inteligencias Múltiples* (Armstrong, 1999; adaptado por Prieto y Ballester, 2003), compuesto por un cuestionario para cada una de las ocho inteligencias, que a su vez contienen 10 ítems cada uno, lo que permitió evidenciar las habilidades presentadas en cada una de estas inteligencias: lingüística, lógico matemáticas, espacial, cinestésico corporal, musical, naturalista, intrapersonal e interpersonal. Las respuestas se contabilizan mediante una escala tipo *Likert* de 3 puntos SI; NO; AL (algunas veces). La puntuación obtenida se presenta en los siguientes índices: 0 a 2 nivel bajo; 2,5 a 4 nivel medio-bajo; 4,5 a 6 nivel medio; 6,5 a 8 nivel medio-alto y 8,5 a 10 nivel alto. Son los profesores tutores de los alumnos los que diligencian dicho cuestionario.

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo utilizando pruebas paramétricas. Para el estudio de la correlación entre las variables se empleó el coeficiente de correlación de Pearson con una significación de  $p \leq .05$ . Según Cohen (1988) valores  $\geq 0,10$  y  $\leq 0,30$  suponen una relación de pequeña dimensión, y valores entre 0,30 a 0,49 y  $\geq 0,50$  indican una relación de magnitud media y alta, respectivamente. Para llevar a cabo el análisis de datos se ha empleado el programa estadístico SPSS.

## **RESULTADOS: ANÁLISIS DESCRIPTIVO**

### **Test de Inteligencias Múltiples**

Se presentan a continuación los resultados del análisis de frecuencias de las puntuaciones obtenidas por la muestra en la evaluación de cada una de las Inteligencias Múltiples (véanse tablas 1 al 8).

En el análisis de las puntuaciones en Inteligencia Lingüística se encontró como frecuencia mayor la puntuación 6 con un 20% sobre el total de participantes (véase Tabla 1). Las puntuaciones altas y bajas son las de menor frecuencia, mientras que las puntuaciones medias presentan mayores frecuencias y son similares a una distribución normal.

**Tabla 1.** *Tabla de frecuencia de las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Lingüística*

Puntuación	Frecuencia	%	válido	%	% acumulativo
2,5	1	2,9		2,9	2,9
3,0	2	5,9		5,9	8,8
3,5	2	5,9		5,9	14,7
4,0	2	5,9		5,9	20,6
4,5	3	8,8		8,8	29,4
5,0	5	14,7		14,7	44,1
6,0	7	20,6		20,6	64,7
6,5	5	14,7		14,7	79,4
7,0	4	11,8		11,8	91,2
7,5	2	5,9		5,9	97,1
8,5	1	2,9		2,9	100
Total	34			100	100

En la Inteligencia Lógico-Matemática (véase Tabla 2) se observa que el 17,6% de la muestra obtuvo una puntuación de 7 en esta dimensión, siendo esta la frecuencia más alta en las puntuaciones obtenidas. El 50% de los participantes tienen puntuaciones entre 1 y 5 y la otra mitad puntuaciones mayores a este valor.

**Tabla 2.** *Frecuencia de las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Lógico Matemática*

Puntuación	Frecuencia	%	válido	%	% acumulativo
1,0	2	5,9		5,9	5,9
1,5	1	2,9		2,9	8,8
2,0	1	2,9		2,9	11,8
2,5	3	8,8		8,8	20,6
3,0	3	8,8		8,8	29,4
3,5	1	2,9		2,9	32,4
4,0	1	2,9		2,9	35,3
4,5	2	5,9		5,9	41,2
5,0	3	8,8		8,8	50,0
6,0	4	11,8		11,8	61,8
6,5	3	8,8		8,8	70,6
7,0	6	17,6		17,6	88,2
8,5	2	5,9		5,9	94,1
9,0	2	5,9		5,9	100
Total	34	100		100	

Por otra parte, en la Inteligencia Espacial (véase Tabla 3) se encontró mayor frecuencia en puntuaciones como 6,5 (17,6%) y 5 (14,7%), y con menor fre-

cuencia las puntuaciones 7 (2,9%) y 8,5 (2,9%). Se aprecia variabilidad en las frecuencias obtenidas en esta dimensión.

**Tabla 3.** Frecuencia de las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Espacial

Puntuación	Frecuencia	%	válido	%	% acumulativo
2,5	3	8,8		8,8	8,8
3,0	4	11,8		11,8	20,6
4,0	3	8,8		8,8	29,4
4,5	4	11,8		11,8	41,2
5,0	5	14,7		14,7	55,9
6,0	3	8,8		8,8	64,7
6,5	6	17,6		17,6	82,4
7,0	1	2,9		2,9	85,3
8,0	2	5,9		5,9	91,2
8,5	1	2,9		2,9	94,1
9,0	2	5,9		5,9	100
Total	34	100		100	

En cuanto a la Inteligencia Kinestésica-Corporal (véase Tabla 4), las mayores frecuencias fueron las correspondientes a las puntuaciones 7 (23,5%) y 6,5 (14,7%). El 35,3% de los participantes obtuvieron puntuaciones menores o iguales a 6,5.

**Tabla 4.** Frecuencia de las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Kinestésica Corporal

Puntuación	Frecuencia	%	válido	%	% acumulativo
2,5	1	2,9		2,9	2,9
4,5	3	8,8		8,8	11,8
5,0	2	5,9		5,9	17,6
6,0	1	2,9		2,9	20,6
6,5	5	14,7		14,7	35,3
7,0	8	23,5		23,5	58,8
7,5	4	11,8		11,8	70,6
8,0	2	5,9		5,9	76,5
8,5	5	14,7		14,7	91,2
9,0	3	8,8		8,8	100
Total	34	100		100	

En Inteligencia Musical (véase Tabla 5), se aprecia como puntuación máxima 8,5 y mínima 2,5. La mayor frecuencia se observa en la puntuación 6 (20,6) y 7 (11,8%), mientras que las menores frecuencias se ubican en los valores mínimo y máximo (2,9%).

**Tabla 5.** Frecuencia de las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Musical

Puntuación	Frecuencia	%	válido	%	% acumulativo
2,5	1	2,9		2,9	2,9
3,0	2	5,9		5,9	8,8
4,0	2	5,9		5,9	14,7
4,5	3	8,8		8,8	23,5
5,0	5	14,7		14,7	38,2
5,5	4	11,8		11,8	50,0
6,0	7	20,6		20,6	70,6
6,5	2	5,9		5,9	76,5
7,0	4	11,8		11,8	88,2
7,5	1	2,9		2,9	91,2
8,0	2	5,9		5,9	97,1
8,5	1	2,9		2,9	100
Total	34	100		100	

En Inteligencia Naturalista (véase Tabla 6), se puede observar que siete participantes (20,6%) obtuvieron una puntuación de 6, y seis obtuvieron 7 puntos (17,6%), siendo estas las más altas frecuencias en las puntuaciones. Se observó como frecuencia más baja la puntuación mínima (1 punto, 2,9%). El 52,9% de los participantes tienen puntuaciones menores o iguales a 6.

**Tabla 6.** Frecuencia de las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Naturalista

Puntuación	Frecuencia	%	válido	%	% acumulativo
1,0	1	2,9		2,9	2,9
3,0	2	5,9		5,9	8,8
4,5	2	5,9		5,9	14,7
5,0	4	11,8		11,8	26,5
5,5	2	5,9		5,9	32,4
6,0	7	20,6		20,6	52,9
6,5	4	11,8		11,8	64,7
7,0	6	17,6		17,6	82,4
7,5	4	11,8		11,8	94,1
8,0	2	5,9		5,9	100
Total	34	100		100	

Por su parte, la Inteligencia Interpersonal (véase Tabla 7) presenta como frecuencias más altas a las puntuaciones 5 y 7 (14,7% cada una) y nuevamente la menor frecuencia se ubica en la puntuación mínima (2,5) obtenida por los participantes (2,9%). La mitad de los participantes obtuvieron puntuaciones de 2,5 a 6, la otra mitad obtuvieron entre 6,5 y 9.

**Tabla 7.** Frecuencia de las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Interpersonal

Puntuación	Frecuencia	% válido	% válido	Acumulativo 100%
2,5	3	8,8	8,8	8,8
3,0	2	5,9	5,9	14,7
3,5	1	2,9	2,9	17,6
4,0	1	2,9	2,9	20,6
4,5	2	5,9	5,9	26,5
5,0	5	14,7	14,7	41,2
5,5	2	5,9	5,9	47,1
6,0	1	2,9	2,9	50,0
6,5	2	5,9	5,9	55,9
7,0	4	11,8	11,8	67,6
7,5	5	14,7	14,7	82,4
8,5	3	8,8	8,8	91,2
9,0	3	8,8	8,8	100
Total	34	100	100	

En la Inteligencia Intrapersonal las puntuaciones 6,5 y 7 fueron las de mayor frecuencia (14,7% y 20,6%, respectivamente), mientras que 5,5 y 8 en esta dimensión son las puntuaciones con menor frecuencia. Los participantes obtuvieron entre 3 y 9 puntos en la evaluación de esta inteligencia (véase Tabla 8).

**Tabla 8.** Frecuencia de las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Intrapersonal

Puntuación	Frecuencia	%	válido	%	% acumulativo
3,0	3	8,8		8,8	8,8
4,5	3	8,8		8,8	17,6
5,0	3	8,8		8,8	26,5
5,5	1	2,9		2,9	29,4
6,0	3	8,8		8,8	38,2
6,5	5	14,7		14,7	52,9
7,0	7	20,6		20,6	73,5
7,5	3	8,8		8,8	82,4
8,0	1	2,9		2,9	85,3
8,5	3	8,8		8,8	94,1
9,0	2	5,9		5,9	100
Total	34	100		100	

En el análisis de medidas de tendencia central de las puntuaciones observadas en la prueba de inteligencias múltiples (ver tabla 9), se puede apreciar que los promedios de la Inteligencia Kinestésica ( $M = 6,9$ ), Intrapersonal ( $M = 6,4$ ), Naturalista e Interpersonal ( $M = 6$ ) fueron los más altos en la muestra (véase Tabla 11 y Figura 4). Por su parte, las inteligencias Lógico-Matemática ( $M =$

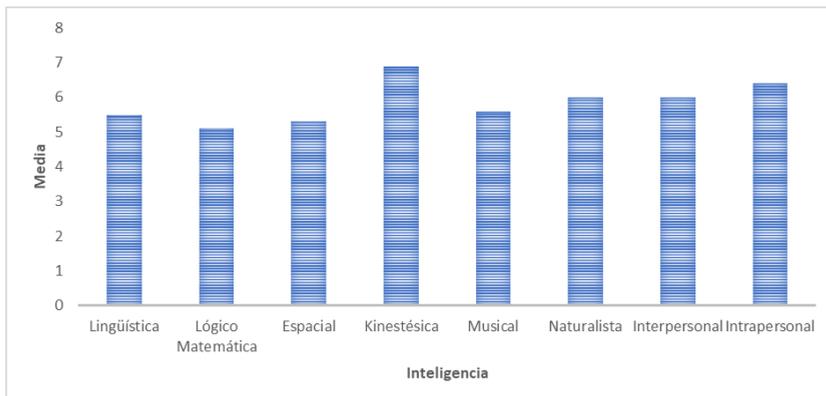
5, 1), Espacial ( $M = 5,3$ ) y Lingüística ( $M = 5,5$ ) presentan los promedios más bajos. En cuanto a la variación de los datos, se encontró que las puntuaciones de la Inteligencia Lógico-Matemática ( $S_x = 2,33$ , Rango = 8) e Interpersonal ( $S_x = 2,33$ , Rango = 6,5) son las que más varían (más heterogéneas) entre los participantes, mientras que las inteligencias Musical ( $S_x = 1,43$ , Rango = 6) y Lingüística ( $S_x = 2,46$ , Rango = 6) presentan medidas más homogéneas entre los participantes. En las puntuaciones máximas y mínimas de las inteligencias Lógico-Matemática, Espacial, Kinestésica, Inter e Intrapersonal se encontraron puntuaciones máximas de 9 de 10 puntos posibles, mientras que en lógico matemática y naturalista se registraron puntuaciones de 1 sobre 10 puntos.

**Tabla 9.** Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de la prueba de Inteligencias Múltiples

Inteligencia	Media			Med	Moda	Desviación Estándar	Rango	Mínimo		Máximo
Lingüística	5	5,		6	6	1,47	6	2,5		8,5
Lógico Matemática	1	5,		5,5	7	2,33	8	1		9
Espacial	3	5,		5	7	1,89	5 6,	2,5		9
Kinestésica	9	6,		7	7	1,51	5 6,	2,5		9
Musical	6	5,		5,8	6	1,43	6	2,5		8,5
Naturalista	0	6,		6	6	1,52	7	1		8
Interpersonal	0	6,		6,3	5	2,03	5 6,	2,5		9
Intrapersonal	4	6,		6,5	7	1,63	6	3		9

En las puntuaciones máximas y mínimas de las inteligencias Lógico-Matemática, Espacial, Kinestésica, Inter e Intrapersonal se encontraron puntuaciones máximas de 9 de 10 puntos posibles, mientras que en lógico matemática y naturalista se registraron puntuaciones de 1 sobre 10 puntos (Ver tabla 10).

**Figura 1.** Promedios de las puntuaciones de la prueba de Inteligencias Múltiples.



Teniendo en cuenta la clasificación de la prueba de inteligencias múltiples respecto a las puntuaciones obtenidas (Bajo, Medio-Bajo, Medio, Medio-Alto y Alto), se puede apreciar en la Tabla 11, los niveles de los participantes en esta prueba. En primer lugar, se observa un predominio del nivel medio-alto en la inteligencia Kinestésico-corporal (55,9%) y altos porcentajes de participantes con nivel medio de Inteligencia Naturalista (47,1%), Intrapersonal (47,1%) e Interpersonal (32,4); Musical (55,9%); Lingüística (44,1%) y Espacial (35,3%). El 14,7% de los participantes presentan un nivel bajo en la Inteligencia Lógico-Matemática; no se encontraron participantes con nivel de Inteligencia baja en las demás dimensiones. La inteligencia con mayores porcentajes en el nivel alto fueron la inteligencia Kinestésica-Corporal (23,5%) e inteligencia Intrapersonal (17,6%).

**Tabla 11.** Frecuencias de los niveles de inteligencia observados en la muestra.

Inteligencia	Nivel de Inteligencia								
	Total	Bajo	Medio-Bajo		Medio	Medio-Alto		Alto	
Lingüística			7	5	1	1	1	,9	
			0,6		4,1		2,4		
LógicoMatemática		4,7	7		9		9	1,8	
			0,6		6,5		6,5		
Espacial			0	1	2	1	7	4,7	
			9,4		5,3		0,6		
Kinestésica			1		6	9	1	3,5	
			,9		7,6		5,9		
Musical			5	9	1		7	,8	
			4,7		5,9		0,6		
Naturalista			2	5	1	6	1	,9	
			,9		4,1		7,1		
Interpersonal			7	0	1	1	1	7,6	
			0,6		9,4		2,4		
Intrapersonal			3	0	1	6	1	4,7	
			,8		9,4		7,1		

### 1. Escala de Comprensión Verbal WISC-IV

La Tabla 12 muestran los estadísticos descriptivos de las puntuaciones escalares de Comprensión verbal del WISC-IV, los cuales tienen un promedio y mediana de 23, moda de 20 y desviación estándar de 2, 86. Los coeficientes de asimetría y curtosis estandarizada indican una distribución mesocúrtica (-,84) y sin sesgos (,67), lo cual indica una distribución semejante a una normal. El participante con menor puntuación obtuvo 18 y el de mayor puntuación 29 puntos en esta escala. El rango observado es de 18 (ver tabla 11).

**Tabla 12.** Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de la escala de Comprensión Verbal del WISC-IV

Estadísticos descriptivos	Comprensión Verbal WISC-IV
N	34
Media	23,0
Mediana	23,0
Moda	20
Desviación estándar	2,86
Rango	11,0
Mínimo	18
Máximo	29
Asimetría (estandarizada)	-0,84
Curtosis (estandarizada)	0,67

## 2. Análisis Correlacional

La Tabla 13, muestra las correlaciones entre las puntuaciones escalares de comprensión verbal y cada una de las puntuaciones de inteligencias múltiples obtenidas mediante la aplicación de la prueba. Dada la naturaleza cuantitativa de las variables, el número de participantes y la distribución de estas, se utilizó el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson ( $r$ ) y de acuerdo con los criterios de Cohen (1988) se analizó la magnitud de la correlación de acuerdo con el tamaño del efecto. Según este criterio, los coeficientes de correlación mayores o iguales a .50 son considerados como de alta magnitud, entre .30 y .49 como correlaciones de magnitud media y de baja magnitud aquellos  $r$  entre .10 y .29. Coeficientes  $r$  menores a .10 indican ausencia de relación. Para el análisis también se tuvo en cuenta la significancia estadística para determinar mediante prueba de hipótesis la existencia de correlaciones estadísticamente significativas.

Se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre comprensión verbal y la Inteligencia Naturalista ( $p = .004$ ), considerada como una correlación de magnitud media ( $r = .48$ ) según los criterios de Cohen (1988). El coeficiente de determinación ( $r^2 = .23$ ), indica que el 23% de la variabilidad en la comprensión verbal es explicada por la Inteligencia Naturalista. La Figura 10 contiene el Figura de dispersión en la que se aprecia la tendencia positiva de la relación entre las variables.

También se observó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la Comprensión Verbal y la Inteligencia Intrapersonal ( $p = .05$ ), con una relación de magnitud media ( $r = .34$ ), atendiendo a los criterios de Cohen (1988). El coeficiente de determinación ( $r^2 = .116$ ), indica que el 11.6% de la variabilidad en la Comprensión Verbal es explicada por la Inteligencia Intrapersonal. El Figura de dispersión (véase Figura 11) muestra la tendencia

positiva de la relación entre estas dos variables. No se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre Comprensión Verbal y la Inteligencia Lingüística ( $p = .23$ ), LógicoMatemática ( $p = .54$ ), Espacial ( $p = .12$ ), Musical ( $p = .24$ ), ni Interpersonal ( $p = .56$ ) y las correlaciones son de magnitud pequeña de acuerdo con el criterio de Cohen ( $r < .3$ ).

Finalmente se puede apreciar que no hay correlación entre la Comprensión Verbal e Inteligencia Kinestésica-Corporal ( $r = .04$ ,  $p = .89$ ) al presentar un coeficiente  $r$  menor de .1.

**Tabla 13.** Correlaciones entre comprensión verbal y las inteligencias múltiples

Inteligencia		r	(Sig.)	p	r <sup>2</sup>
Lingüística		.21		.23	.044
Lógico matemática		.11		.54	.012
Espacial	.28		.12		.078
Kinestésica		.04		.89	.002
Musical		.20	.24		.040
Naturalista		.48**		.004	.23
Interpersonal	.10		.56		.01
Intrapersonal	.34*		.05		.12

Nota: \*  $p > .05$  \*\*  $p > .01$

## DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre la comprensión verbal y las diferentes inteligencias múltiples en una muestra de 34 alumnos (18 niños y 16 niñas) de 5° grado de Educación Básica, cuya media de edad es de 11,33 años. Los resultados permitieron diseñar un programa de intervención para mejorar la comprensión verbal a través del desarrollo de actividades de comprensión relacionadas con las ocho inteligencias múltiples.

Los resultados del análisis de las inteligencias múltiples realizado a través del Inventario sobre las Inteligencias Múltiples (Armstrong, 1999; adaptado por Prieto y Ballester, 2003) reflejan que la media de inteligencia cinestésico-corporal de los sujetos en dicha prueba fue valorada como medio-alto. Por su parte las inteligencias lingüísticas; lógico matemática, espacial, musical, naturalista, interpersonal, e intrapersonal fueron valoradas en la prueba a nivel medio. La única inteligencia que fue valorada en nivel bajo fue la inteligencia lógico-matemática. En cuanto a las correlaciones, los resultados mostraron que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la comprensión verbal y las inteligencias intrapersonal y naturalista, siendo las que mejor se relacionan con la comprensión verbal.

Por su parte no existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre las inteligencias lingüística, lógico-matemática, espacial, musical e interpersonal. Se presenta una correlación nula entre la comprensión verbal y la cinestésico-corporal. Llama la atención, la no correlación entre la inteligencia lingüística y la comprensión verbal, teniendo en cuenta, que la inteligencia lingüística posee la capacidad de relacionarse con todas las inteligencias, estar presente en el proceso formativo y desarrollo de los individuos y permitir a su vez, mejorar las habilidades de comprensión tanto oral, no verbal y escrito del mundo que le rodea (Gardner, 2003), por lo que adquiere una mayor relevancia.

Estos resultados rechazan la hipótesis al considerar que existen correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la totalidad de las Inteligencias Múltiples y la comprensión verbal, mostrando que los sujetos no relacionan en su totalidad las inteligencias múltiples con el desempeño en la comprensión verbal, lo que permite corroborar los postulados de Gardner (1983, 2001), que indican, que a pesar de las diferencias de cada una de las inteligencias, estas trabajan de forma conjunta y compleja interactuando entre sí, donde cualquier actividad que desarrolle el individuo requiere de una participación de una o más inteligencias, en su mayor o menor desempeño. Así mismo, puede sobresalir en una o más inteligencias sin que sea necesario destacarse en el resto. Armstrong (1994) por su parte afirmó, que los niveles básicos que presentan algunos alumnos en las inteligencias múltiples podían potencializarse al trabajar con todas las inteligencias, desarrollando nuevas estrategias, habilidades y conocimientos beneficiando su aprendizaje y rendimiento académico, sin dejar de lado la mejora de la autoestima, el interés por el estudio, así como la minimización de problemas de conducta, como lo indica de Luca (2007).

Ante los resultados y postulados anteriores, el MEN (2013), con base a los bajos resultados de las pruebas relacionadas con la competencia de lenguaje, determinó direccionar las estrategias y metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de los currículos, como alternativa de mejora de la calidad educativa, delegando a las instituciones educativas generar nuevas alternativas de intervención, cambiando con ello los modelos de enseñanza tradicionales. El modelo propuesto por Gardner (1983) ha sido una metodología que ha permitido desarrollar nuevos estilos y habilidades para enseñar y aprender, y a futuro mejorar en los procesos académicos de los estudiantes (De Luca, 2007), y defender el desarrollo de las inteligencias múltiples en el aula, las cuales permiten dar nuevas alternativas de aprendizaje relacionado con los contenidos del currículo, teniendo en cuenta como eje central al individuo, sus intereses y motivaciones (Gardner, 1983, 2001), sin dejar de lado atender las bases neuropsicológicas para potencializar los procesos de enseñanza-aprendizaje centrandose en la comprensión de los procesos cerebrales su relación con la conducta, siendo el ente rector para la propuesta

de intervención, en el fortalecimiento de la comprensión verbal a través de la metodología de las inteligencias múltiples.

El presente estudio destaca las limitaciones halladas durante la investigación y que deberían ser consideradas en futuras investigaciones. En primer lugar, el número de la muestra es reducido y los resultados no pueden ser generalizados para toda la población de niños del mismo nivel y edad. En segundo lugar, no se consideraron otras variables, como estilos de aprendizaje, rendimiento académico, problemas de aprendizaje, características psicológicas y sociales de los niños. En tercer lugar, no se indagó sobre las diferentes metodologías implementadas por los profesores en el desarrollo de las temáticas y conocimientos transmitidos, evidenciando si estas contribuyen al mejoramiento de los procesos de aprendizaje y el desempeño de los alumnos.

Según los resultados presentados, es necesario llevar a cabo un plan de mejora que potencie todas las inteligencias múltiples y la comprensión verbal, planteando un programa de intervención integral a nivel institucional, en la formación a docentes, como entes rectores de los procesos de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, permitiendo evaluar, identificar y desarrollar las capacidades y habilidades implícitas en cada una de las inteligencias y descubran el estilo de aprendizaje de sus alumnos en cada una de las áreas. En la formación a las familias como garantes de la educación integral; a los directivos en la implicación activa del mejoramiento de los currículos y apoyo de recursos mínimos que permitan garantizar el desarrollo y cambio de nuevas propuestas.

## REFERENCIAS

- Ander –Egg, E. (2007). Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples. Sevilla: Homo sapiens.
- Armstrong, T. (2000). Multiple intelligences in the classroom (2nd edition). Beauregard St. Alexandria, USA: SCD.
- Antunes, C. (2008). ¿Cómo desarrollar contenidos aplicando las inteligencias múltiples?  
Petrópolis: Bozes Ltda.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. New York: John Wiley & Sons.
- Cassany, D., Luna, M. y Sáenz, E. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: GRAÓ.

- Crespo, N. y Cáceres, C. (2006). La comprensión oral de las frases hechas: Un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 42 (2), 77- 90.
- De Luca. S. L. (2007). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 1-12.
- Fathi, A., Kerin, G. y Mourad, A. (2009). The effectiveness of a multiple intelligencesbased program on improving certain reading skills in 5th-year primary learning-disabled students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 673-690.
- García. N. T. (2009). La dimensión comunicativa de las inteligencias múltiples. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 14, 141-157.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gomis, S. N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Lineros, Q. R. (2013). Comprensión y expresión de textos orales. *Revista Educativa y Cultural Contraclave*, 26, 1-34.
- Lizano, P. K. y Umaña, V. M. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 135-149.
- López, V. (2007). La inteligencia social: aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psychke*, 16(2), 17-28.
- Mayor, J. (1991). *La actividad lingüística entre la cognición y la comunicación*. Tratado de psicología general. Madrid: Alambra.
- Mendoza, C. G. Ortiz, E. Pérez, C. y Vivas, P. E. (2012). *Diferencias entre memoria visual y auditiva*. Universidad Autónoma de México. Facultad de estudios superiores.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Primeros resultados de SABER 3°, 5° y 9° 2012. Evaluaciones en 2013 –ICFES. Recuperado el 30 de abril de 2014 de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-21386\\_Presentacion\\_ICFES.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-21386_Presentacion_ICFES.pdf)
- Monfort. I. y Monfort, M. (2013). Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología*, 56(1), s141-s146.
- Monfort, M. (2008). Intervención logopedia en los trastornos de comprensión. *Revista Neurología*, 40 (1), S127-S130.
- Moreno, M. M. Saiz, E. V. y Martínez, C. E. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 1, 11-30.
- Ortiz, G. J., Rocha, R. D., Rodríguez, N.V. (2009). *Comprensión oral: Un acercamiento al trabajo de Aula. (Tesis de Maestría)*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Perrino, G. L. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples en la formación a docentes en educación infantil. (Tesis de Maestría)*. Universidad de Valladolid: España.
- Piacente, I. T. (2012). *Comprensión verbal en alumnos universitarios*. *Revista Orientación y Sociedad*, 12.
- Prieto, M. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículo escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santo, A. C. y Grau, V. R. (2012). Las inteligencias múltiples en el aula de educación infantil. En: *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativas*. Universidad de Valencia, 357-365.
- Perrino, G. L. *Inteligencias múltiples en la formación a docentes en educación infantil. (Tesis de Maestría)*. Universidad de Valladolid: España.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Desafío docente quinto grado*. Comisión Nacional de Libros: México.
- Sierra-Fitzgerald, O. y Quevedo-Caicedo, J. (2001). La teoría de las inteligencias múltiples: Contexto neurocognitivo adecuado para la hipótesis neuropsicológica sobre los factores y mecanismos de la superioridad. *Revista de Neurología*, 33(11), 1060-1064.

- Suárez, J. Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación y Postgrado*, 25 (1), 81-94.
- Tua, R. Y. (2012). Técnicas creativas para el desarrollo de las inteligencias múltiples: Módulo para orientación docente del segundo año de educación básica. (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.
- Valero, R. J. (2007). Las inteligencias múltiples: Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Wechsler, D. (2005). *Escala Wechsler de inteligencia para niños IV. Versión revisada*. México: Manual Moderno.



# 4

**Aportes de la PPIP en la formación  
de los licenciados en educación  
básica: retos y oportunidades**

# APORTES DE LA PPIP EN LA FORMACIÓN DE LOS LICENCIADOS EN EDUCACIÓN BÁSICA: RETOS Y OPORTUNIDADES<sup>10</sup>

*Dora Yaneth Roberto Duarte*<sup>11</sup>

*Olga Lucía Rojas Rojas*<sup>12</sup>

## Resumen

El presente artículo de reflexión presenta los resultados del segundo semestre de 2018 correspondientes a la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Se presentan los retos y oportunidades del rol del maestro en formación en diferentes contextos educativos en los cuales la Licenciatura hace presencia. Es importante resaltar que el programa lleva más de treinta años de experiencia en la formación de Licenciados en el país, donde se destacan los logros obtenidos de los maestros en formación ya que se ponen a prueba el desarrollo de las competencias que adquirieron durante todo su proceso académico dando respuesta a las necesidades y problemáticas de los diversos escenarios educativos a los cuales se ven enfrentados.

**Palabras clave:** Práctica Pedagógica, Licenciatura en Educación Básica, docencia-formación docente, contextos educativos.

---

10 Artículo de investigación.

11 Magíster en Tecnologías de la información aplicadas a la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación Informática Educativa. Docente Universidad Católica de Colombia. Contacto: dora.roberto@uptc.edu.co

12 Magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja; Psicóloga, Universidad Católica de Colombia; Especialista en Educación y Orientación Familiar, Unimonserrate; Especialista en Psicología Clínica, Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: olga.rojas01@uptc.edu.co

## Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:

Roberto, D. y Rojas, O (2020). Aportes de la PPIP en la formación de los licenciados en educación básica: retos y oportunidades. Revista Rastros y rostros del saber, Vol. 5 N° 8 enero-junio 2020.

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2019

Fecha de aprobación: 21 de abril de 2020



# CONTRIBUTIONS OF THE PPIP IN THE TRAINING OF LICENSORS IN BASIC EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

## Abstract

This reflection article shows the analysis of Educational Research of Detailing in the training of teachers in the Bachelor's in Basic Education during the second semester of 1918. This paper presents the performance of the teachers in different educational contexts in which the Program is offered. It is important to highlight that the program has more than thirty years of experience in the training of Graduates in the country, where the teachers show their skills acquired throughout their professional training, according to the needs of the educational contexts with which they are faced.

**Key words:** Pedagogical Practice, Bachelor of Basic Education, teaching-teacher training, educational contexts.

# CONTRIBUIÇÕES DO PPIP NA FORMAÇÃO DE LICENCIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

## Resumo

Este artigo de reflexão apresenta os resultados do segundo semestre de 2018 correspondentes à Prática Pedagógica Investigativa de Aprofundamento da Graduação em Educação Básica. São apresentados os desafios e oportunidades do papel do professor na formação em diferentes contextos educacionais nos quais o Bacharel está presente. É importante ressaltar que o programa possui mais de trinta anos de experiência na formação de egressos no país, onde são destacadas as realizações dos professores em treinamento, à medida que são testadas as habilidades adquiridas ao longo do processo. resposta acadêmica às necessidades e problemas dos vários contextos educacionais com os quais se deparam.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica, Bacharelado em Educação Básica, formação de professores e professores, contextos educacionais.

## INTRODUCCIÓN

La Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización (PPIP) está vinculada a un conjunto de experiencias pedagógicas que conducen hacia los procesos de enseñanza donde el estudiante de último semestre de la Licenciatura desempeña un rol integral desde lo investigativo y pedagógico a partir de sus dimensiones personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y de valores (Ferro y otros, 1999). Esta práctica se realiza durante 16 semanas del semestre académico, con un equivalente de 40 horas semanales (Resolución 37 de 2015, Párrafo 2, Artículo 18) y de tiempo completo en la institución educativa gubernamental, social o cultural que ofrezca los servicios de Educación Básica, que reúna los requisitos mínimos legales y de reconocimiento, como tal, por parte de los organismos gubernamentales educativos y/o sociales, como también, que se ajuste a las reglamentaciones establecidas por la UPTC para tales fines.

Por su naturaleza y carácter teórico-práctico, la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización no es validable, ni habilitable ni homologable, como tampoco es objeto de segundo calificador (Resolución 37/15, Art. 25). Para su evaluación y atendiendo al Artículo 28 de la Resolución 37 de 2015, será el resultado cualitativo y cuantitativo del trabajo desarrollado durante el semestre en los ámbitos académicos, administrativos y comunitarios, siendo responsables el docente asesor de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización designado por el Comité de Currículo, quien asigna el 50% de la nota final, y un docente licenciado que adquiere el rol de docente titular, asignado por la Institución Educativa (IE) donde el estudiante desarrolla la práctica, quien dará el 50% restante. El Artículo 19 de la misma Resolución, plantea su evaluación a partir de un proyecto pedagógico de aula, que debe corresponder a las necesidades identificadas en la IE y los demás momentos que favorezcan el rol integral del maestro. Se aprueba con una calificación igual o superior a tres a 3,0 en concordancia con el acuerdo 097 de 2006 o la norma que lo modifique o lo sustituya.

La Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, fortalece la comprensión reflexiva desde los ámbitos académicos, administrativos y comunitarios (MEN) y los procesos de formación con las realidades educativas y situaciones que se originan en el ambiente educativo, direcciona hacia mejores aprendizajes y formación integral, no solamente desde el rol, en el ejercicio de la práctica, sino, en la formación profesional y personal de los futuros Licenciados upetecistas.

El informe técnico corresponde al segundo semestre académico 2018 y pretende caracterizar la práctica pedagógica a partir del contexto en que se lleva a cabo, evidenciar las particularidades de los estudiantes, sistematizar los

datos e informar al Comité de Currículo los aspectos que la involucran para la toma de decisiones.

Como objetivo general se sistematizó y caracterizó la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización (PPIP) del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, destacando las fortalezas y aspectos a mejorar. Para lograr este objetivo macro se propusieron como objetivos específicos analizar la información suministrada por los maestros en formación que cursaron la PPIP en el segundo semestre académico de 2018, de acuerdo con categorías de análisis definidas por el comité de práctica. Así mismo, se identificaron fortalezas y aspectos a mejorar del proceso de PPIP para diseñar estrategias que permitan la mejora continua en el futuro inmediato y se divulgaron los alcances de la PPIP ante la comunidad académica con información útil para la toma de decisiones.

### **Hacia una conceptualización de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización**

En el marco de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su Artículo 109 (MEN) la práctica docente es un "proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica"; en este sentido la práctica que desarrollan los estudiantes de X semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, constituye una oportunidad para la resignificación de lo teórico y lo práctico a partir de las competencias básicas, generales y profesionales adquiridas en el transcurso de la formación (Resolución 37 de 2015), donde el maestro a través de la interacción permanente con la realidad educativa, demuestra sus capacidades y competencias en la cotidianidad del aula, de la escuela y del entorno en sus diferentes dimensiones (UPTC, 2009, p. 125), a través del saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir; que le permite aportar a la construcción y transformación del contexto social, educativo y cultural de desempeño.

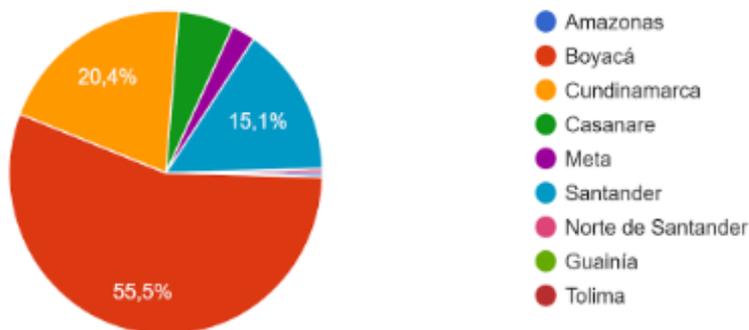
Según Avalos (2002, p. 109), la práctica pedagógica se concibe como: "el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica", en la cual se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Pero también es vista como una etapa de superación de pruebas, puesto que con las experiencias que se van adquiriendo a partir de las actuaciones realizadas como docente, se avanzará en las capacidades que tiene el docente para enfrentarse en su labor profesional.

Por consiguiente (Rojas, 2017), argumenta que la práctica pedagógica investigativa de profundización resignifica la formación profesional entre lo teórico y práctico, a través de la interacción permanente de la realidad educativa, su contexto, los sujetos, los métodos, la pedagogía y la didáctica; articulado con la razón de ser del saber pedagógico y relación con los saberes específicos que le dan sentido e identidad a su profesión. De esta forma, se convierte en la estructura central de la formación del futuro licenciado. Lo que permite ser un actor social y transformador desde los saberes fundamentales de desarrollo del conocimiento científico: del saber conocer, del saber hacer, del saber ser y del saber convivir. Como lo indica Parra (2013), Esta dimensión cimienta las relaciones entre la educación y la pedagogía y obtiene una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes, promueve el desarrollo humano y ofrece a la sociedad un profesional capaz de contribuir en la solución de problemas en diversos contextos educativos (86).

En este sentido, los asesores de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización orientan el trabajo de los maestros en formación de manera articulada con los docentes titulares de las diferentes instituciones educativas de carácter oficial y privadas donde los futuros maestros realizan un diagnóstico para aplicar un proyecto de aula, desarrollar las competencias en los estudiantes de acuerdo con la Ley General de Educación y políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional en los niveles de educación básica.

Dentro del informe se tiene como resultados que las ciudades en las que los 247 maestros en formación realizaron su práctica fueron: Tunja, Chiquinquirá, Bogotá, Soatá, Sogamoso, Yopal Garagoa, Quetame, Leticia, La Palma, Acacías, Barbosa, Barrancabermeja, Chiscas y Cogua, de los cuales 193 son mujeres y 33 hombres, se evidencia que la tendencia en el programa de la Licenciatura es de tener más estudiantes mujeres que hombres. En cuanto al Departamento, los resultados se observan en la Figura:

**Figura 1.** Departamento donde se desarrolló la PPIP

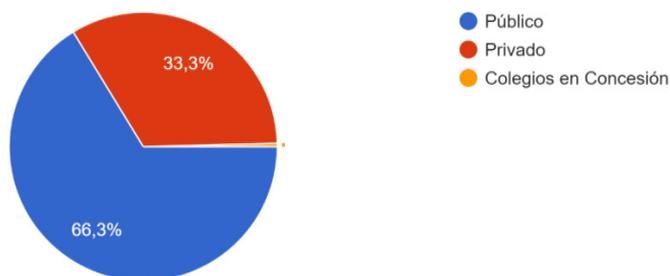


Fuente: Elaboró Equipo PPIP (2018).

Si bien, la mayoría de los maestros en formación desarrolló su PPIP en el departamento de Boyacá, evidenciado en un 55.5%, se puede destacar el cubrimiento que se tuvo en otros departamentos y, por ende, en diversos escenarios educativos, pues se observa influencia en Cundinamarca (20,4%), Santander (15,1%), Casanare, Meta, Norte de Santander e incluso Amazonas. Todo esto, gracias a la cobertura obtenida por la Facultad de Estudios a Distancia (FESAD) desde los diferentes Centros Regionales de Educación a Distancia (CREAD).

Con referencia al tipo de institución educativa donde desarrollaron la práctica se obtuvieron los siguientes datos:

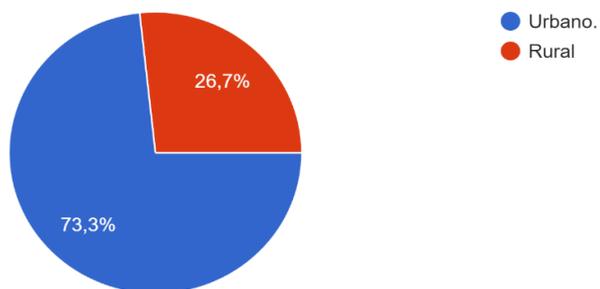
**Figura 2.** Tipo de institución educativa



*Fuente: Elaboró Equipo PPIP (2018).*

De las 247 respuestas obtenidas en este Ítem, sobresale la preferencia por el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en las instituciones de carácter público con un 66,3%, esto gracias a que se tuvieron maestros en formación en el sector rural en donde la mayoría de las sedes pertenecen a este sector. Entre tanto el 33,3% de nuestros maestros en formación llevaron a cabo su proceso en Instituciones privadas resaltando, de igual forma, la importancia que están tomando estas instituciones para los estudiantes.

**Figura 3.** Sector en el cual se encuentra ubicada la Institución Educativa



Fuente: Elaboró Equipo PPIP (2018).

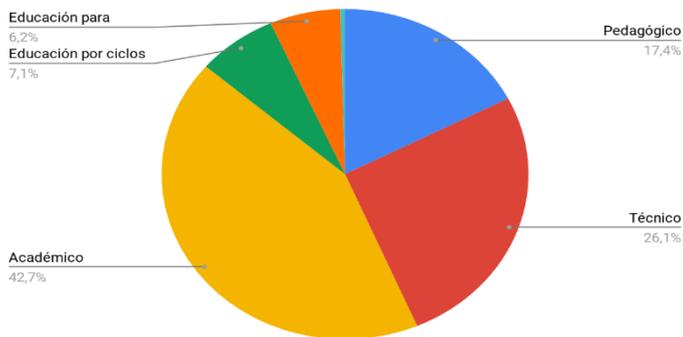
La mayoría de los Maestros en formación llevaron a cabo la Práctica Pedagógica Investigativa de profundización en el sector urbano reflejado en el 73,3% de los encuestados. No obstante, la cobertura de docentes que ejecutaron su práctica en el sector rural con un 26,7% redonda en la cobertura de la Licenciatura en educación Básica en todos los sectores educativos, los cuales enmarcan este proceso en diversos escenarios y contextos de aprendizaje y puesta en práctica de competencias.

¿Cuál es la modalidad de la Institución Educativa?

**Tabla 1.** Modalidad de la institución educativa

MODALIDAD	CANTIDAD	PORCENTAJE
Pedagógico	42	17%
Técnico	63	26%
Académico	102	42%
Educación por ciclos	17	7%
Educación para Adultos	15	6%
Otro	1	3%
TOTAL	247	100%

**Figura 4. Modalidad de la Institución Educativa**



Fuente: Elaboró Equipo PPIP (2018).

## DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

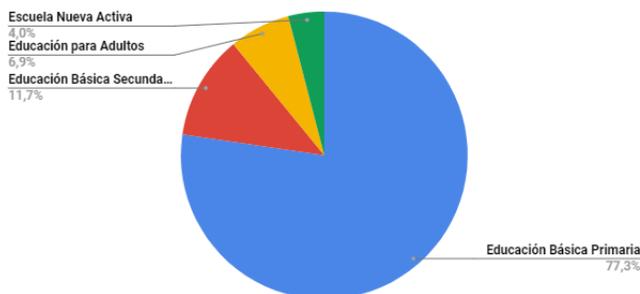
Del total de los maestros en formación el 17% lo realizaron en Instituciones Educativas (I.E) con modalidad en pedagogía, el 26% lo realizó en I.E. de modalidad técnica, el 42% en I.E. de modalidad académica, el 7% lo realizó en institución de educación para adultos por ciclos, al igual que el 6% en educación para adultos y el 3% lo realizó en instituciones con otro tipo de modalidad.

¿En qué niveles de formación se encuentra desarrollando su proceso de práctica?

**Tabla 2. Niveles de formación**

MODALIDAD	CANTIDAD	PORCENTAJE
Educación Básica Primaria	191	77,3%
Educación Básica Secundaria	29	11,7%
Educación para Adultos	17	6,9%
Escuela Nueva Activa	10	4,0%
TOTAL	247	100%

**Figura 5. Niveles de formación**



Fuente: Elaboró Equipo PPIP (2018).

## DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

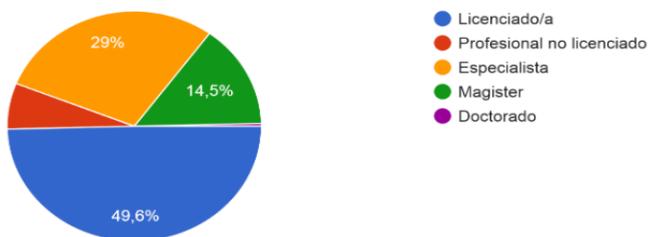
Cómo lo evidencia la Figura, el 77.3% de los maestros en formación hicieron su PPIP en educación básica primaria, 11,7% en educación básica secundaria y el 6,9% en educación para adultos y en escuela nueva activa un 4%. Resultados que evidencian que los maestros en formación realizan su proceso de Práctica pedagógica investigativa en diferentes niveles educativos de la educación básica y con población de diferentes edades.

¿Cuál es el nivel de formación del docente titular de práctica asignado por la Institución Educativa?

**Tabla 3. Nivel de formación del titular**

CATEGORÍA	CANTIDAD	PORCENTAJE
Licenciado	122	49,6 %
Profesional no licenciado	16	6,5 %
Especialista	72	29 %
Magíster	36	14,5 %
Doctorado	0	0 %
TOTAL	247	

**Figura 6.** Nivel de formación del docente titular de práctica Educativa



Fuente: Elaboró Equipo PPIP (2018).

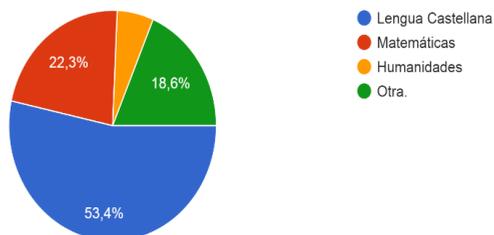
En los resultados obtenidos se aprecia que la mayoría de los maestros en formación fueron acompañados por un licenciado en alguna área del conocimiento dentro de la institución educativa. Además, se debe resaltar que dicho acompañamiento se da dentro de las condiciones adecuadas para el correcto funcionamiento y desarrollo del proceso pedagógico que se afronta en esta instancia formativa por parte de los estudiantes; siendo así una garantía por lo menos desde lo experimental y procedimental para que los diferentes momentos de la clase y del quehacer pedagógico en general se den efectivamente apoyados y supervisados por los docentes titulares y sus amplios años de experiencia profesional. También es preciso comentar que los docentes titulares gozan de estudios de posgrado que realimentan el aprendizaje de los maestros en formación según sus conocimientos más profundos y científicos. En síntesis, los maestros en formación cuentan con el acompañamiento justo para ejecutar una excelente práctica pedagógica.

¿La temática abordada en el Proyecto Pedagógico de aula pertenece a alguna de las áreas de énfasis de la Licenciatura en Educación Básica, cuál?

**Tabla 4.** Temática abordada

CATEGORÍA	CANTIDAD	PORCENTAJE
Lengua Castellana	132	53,4 %
Matemáticas	55	22,3 %
Humanidades	14	5,7 %
Otra	46	18,6 %
TOTAL	247	

**Figura 7.** Relación de los Proyectos Pedagógicos de Aula y las áreas de énfasis de la Licenciatura en Educación Básica



Fuente: Elaboró Equipo PPIP (2018).

El énfasis más repetitivo que se puede apreciar según los resultados obtenidos es Lengua Castellana con más de la mitad del recuento total. Es evidente que los maestros en formación de la licenciatura prefieren dicho énfasis por encima de los otros dos aduciendo interés y gusto por los contenidos escritos, lectores, comprensivos, interpretativos y demás que la lengua castellana permite trabajar para el desarrollo de las competencias comunicativas. Por otra parte, también se debe comentar que la escogencia e inclinación por esta asignatura de trabajo, corresponde a las múltiples dificultades presentadas por estudiantes en las instituciones educativas y que tienen que ver con la apropiación del proceso lecto-escritor en los primeros grados escolares, permitiendo que, desde aquellos grados, el escolar debe desarrollar habilidades básicas para su desempeño académico.

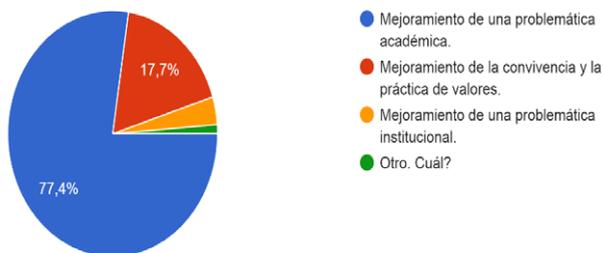
Desde otro punto de vista, los demás énfasis todavía tienen una aceptación baja para desarrollar proyectos pedagógicos en las instituciones educativas y las razones podrían variar desde el gusto personal hasta la preparación y seguridad del maestro en formación respecto del nivel conceptual y cognitivo. Las demás asignaturas del plan de estudios presentan un bajo porcentaje de desarrollo.

Los principales aportes del Proyecto Pedagógico de Aula se orientaron hacia:

**Tabla 5.** Aportes del Proyecto

CATEGORÍA	CANTIDAD	PORCENTAJE
Mejoramiento de una problemática académica	192	77,4 %
Mejoramiento de la convivencia y la práctica de valores	44	17,7 %
Mejoramiento de una problemática institucional	9	3,6 %
Otra, ¿Cuál?	3	1,2 %
TOTAL	247	

**Figura 8.** Principales aportes del Proyecto Pedagógico de Aula



Fuente: Elaboró Equipo PPIP (2018).

Los resultados derivados dentro de este cuestionamiento refieren en gran parte al mejoramiento de una problemática académica y que se relaciona directamente con las impresiones anteriormente mencionadas. En ese sentido, es preciso mencionar que los maestros en formación se interesan por contribuir con el fortalecimiento de las debilidades pedagógicas y didácticas que presentan los escolares. De igual forma, la identidad y perfil profesional del futuro egresado del programa de licenciatura, corresponde al servicio social como elemento de ayuda para las comunidades donde fueron a desarrollar el proceso de la práctica pedagógica. Otro de los indicadores de acción, manifiesta que un 17,7% de los maestros en formación apuntaron al mejoramiento de los valores y sus implicaciones éticas dentro del contexto educativo; la cual, sin duda alguna, es un aliciente que contribuye al crecimiento social de las personas y más precisamente de los estudiantes y de toda la comunidad educativa en general. El trabajo con la comunidad administrativa, personal docente, padres de familia y otros miembros institucionales, se vio reflejado desde la minoría obtenida, pero se destaca que estuvo presente.

**Tabla 6.** ¿Cuáles fueron las debilidades de su proceso de Práctica Pedagógica?

CATEGORÍA	CANTIDAD	PORCENTAJE
Dominio de grupo	25	10,08%
Fortalecimiento del rol docente	50	20,16%
Apropiación de conocimientos	50	20,16%
Desarrollo pedagógico	50	20,16%
Planificación y material didáctico	73	29,44%

**Figura 9.** Debilidades de su proceso de Práctica Pedagógica

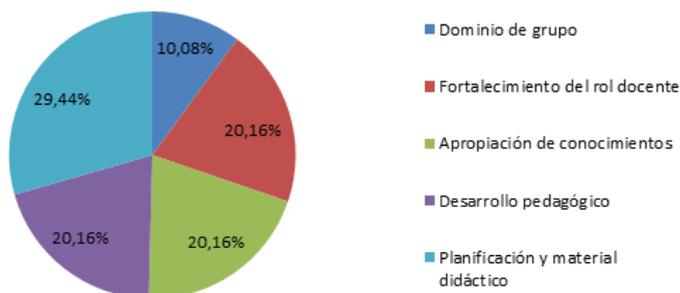


Fuente: Elaboró Equipo PPIP (2018).

De forma general, los resultados del proceso de práctica fueron satisfactorios desde el punto de vista de aprendizaje y de formación, pues con 64,8% los maestros en formación manifestaron no demostrar debilidades pues se sintieron cómodos y preparados para ejercer esta labor docente. Este es un resultado alentador que permite comprender el desempeño de los futuros egresados en el ámbito educativo ya que gran parte de los encuestados son conscientes de la adecuada formación profesional que han recibido en el transcurrir de su preparación universitaria. Sin embargo, también se debe mencionar que un porcentaje determinado manifestó dificultades con el manejo de grupo y las estrategias que conlleva un correcto desenvolvimiento dentro del aula de clase al momento de aplicar las clases. Es un dato llamativo, porque se deberá enfocar esfuerzos para que los siguientes grupos de maestros en formación, se les brinde de mejor manera dichas estrategias a fin de reducir estos porcentajes obtenidos.

¿Cuáles fueron los aportes de la práctica en su proceso de formación docente?

**Figura 10.** Aportes de la práctica en su proceso de formación docente



Fuente: Elaboró Equipo PPIP (2018).

La Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización aportó a los Maestros en Formación, la apropiación de conocimientos desde las competencias generales y específicas. Con un porcentaje mayor equivalente al 29,44%, se desarrolló la habilidad para realizar planeaciones de clase adecuadas y así mismo la utilización de material didáctico que facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos. En un segundo lugar, con un 20,16% se fortaleció el rol docente, la apropiación de conocimientos y el desarrollo pedagógico. Y con un porcentaje menor equivalente al 10,08%, se logró que los Maestros en Formación mejoraran el dominio de grupo.

### **Experiencias de las Instituciones Educativas que reciben maestros en formación**

De acuerdo con los diferentes registros del proceso de PPIP, como actas de visitas, sustentaciones de proyectos, actas de sustentación, además, charlas informales con directivos y docentes titulares, se evidencia en general muy buenos registros sobre el desempeño de los maestros en formación. Valoran como muy positiva la buena disposición de los maestros en formación para apoyar los diferentes procesos de las instituciones educativas; además de la creatividad para desarrollar las clases según la asignación académica.

En ocasiones la praxis educativa puede seguir siendo vertical, lo que permite a las Instituciones Educativas por medio de las prácticas pedagógicas conocer nuevas estrategias y dinámicas de trabajo, el maestro en formación no solo realiza una intervención académica dentro del aula sino hace parte del cuerpo docente quienes tienen que realizar actividades pedagógicas, culturales y administrativas permitiéndoles aprender de forma práctica y sustentando sus ideas ante un equipo de trabajo.

Desde la perspectiva de algunos docentes titulares parte del éxito de la práctica es comprender y apropiar dinámicas de aula y contexto, identificar los roles que ejerce cada estudiante dentro del grupo, tener dominio de las áreas asignadas, dichas experiencias prácticas permiten a los docentes en formación enfrentar problemas cotidianos del aula.

En relación al rol que desempeñan los maestros en formación en cada uno de los escenarios educativos ellos manifiestan aprender a través de la práctica a implementar sus diferentes competencias profesionales dentro de su perfil como futuro licenciado, de la propia experiencia surgen herramientas valiosas para el desempeño profesional e incorporar propuestas significativas a partir de las realidades del contexto. Dentro del desarrollo de la Práctica Pedagógica surgen propuestas valiosas para las instituciones educativas que se incorporan dentro de actividades soportadas dentro de un trabajo mancomunado con la población educativa.

## **Los proyectos Pedagógicos de Aula en el escenario educativo**

Los proyectos pedagógicos de aula desarrollados por los maestros en formación durante 14 semanas en las Instituciones Educativas, en palabras de directivos y docentes titulares, fueron de gran utilidad para estudiantes y para la Institución; se abordaron problemáticas de aula concretas y se diseñaron propuestas pedagógicas para su mejoramiento; en temas como: comprensión lectora, aprendizaje de las matemáticas, práctica de valores, cuidado del medio ambiente, entre otros.

El proyecto de aula se convierte en un pretexto para propiciar las competencias investigativas en los maestros en formación ya que involucran competencias interpretativas, argumentativas y propositivas posibilitando la acción educativa ya que se convierte en un espacio de grupo que puede establecer lazos de comunicación proyectándolo de manera flexible e innovadora.

Dicha estrategia didáctica despierta el espíritu de colaboración, resignificando el concepto del aula, invitando a los estudiantes, docentes y en ocasiones a padres de familia a ser parte de los lazos de transformación contribuyendo desde las experiencias a cambios sociales y resultados de aprendizaje satisfactorios, también son proyectos que por su impacto Institucional entran a consideración del centro Educativo para formar parte de los proyectos Institucionales.

Cada una de las propuestas planteadas por los maestros en formación, surgen a través de necesidades observadas en las primeras semanas de diagnóstico; desde de allí se estructuran los diferentes talleres que a medida que transcurre el proceso de práctica pedagógica logran un mejoramiento significativo en las problemáticas, estas actividades logran ser de alto impacto para la comunidad educativa que las continúan implementando en los escenarios educativos.

De la misma manera, para el maestro practicante (Guerrero Fagua, 2018), el desarrollo de los proyectos de aula permite fortalecer y adquirir una convicción ética, y al mismo tiempo, reforzar los conceptos adquiridos durante su formación profesional, involucrando además la creatividad y los saberes dentro del proceso formativo, el cual es llevado a los diferentes escenarios y contextos donde desarrolla su práctica. El valor agregado al desarrollar los proyectos de aula es su impacto social, al incorporar a los padres de familia y a la comunidad educativa. El manejo de temas relevantes para este contexto y que permean en el aula, permiten, contribuir a solucionar necesidades de acuerdo con el contexto y las realidades actuales de la población, no solamente desde el aula, la institución, sino la familia y la comunidad.

## **Aciertos, retos y oportunidades de la práctica pedagógica en los escenarios educativos**

Los maestros en formación señalan como un acierto el acompañamiento de los asesores de práctica en su proceso de práctica; igualmente, de los docentes titulares y el apoyo por parte de las directivas de las instituciones educativas. Un desacierto que evidencian los maestros en formación es la poca experiencia en el manejo de grupo y en las estrategias didácticas en el aula. Comprensible si se tiene en cuenta que es su primera experiencia 100% tiempo completo en una institución educativa.

Por parte de los titulares, señalan que son muchos los aciertos, se destaca el acompañamiento de los asesores al proceso, los criterios claros para el desarrollo de la práctica, la cartilla como una herramienta muy útil de seguimiento, las jornadas de sustentación de los proyectos; valoran como altamente positivo el desarrollo del proyecto pedagógico de aula.

Otro acierto de la PPIP en que permite que los maestros en formación estén inmersos en contextos educativos diversos, en instituciones públicas y privadas, rurales y urbanas, en diferentes municipios del departamento de Boyacá y en ocho departamentos más de Colombia; es una gran fortaleza hacer presencia local y regional con 247 maestros en formación, en rincones apartados de la geografía colombiana como Amazonas, Guainía, Tolima, Santander, Cundinamarca, Casanare, Norte de Santander y Meta.

Un reto es que muchos maestros en formación llegan a la PPIP con deficiencias que pueden trabajarse (o exigirse) desde primeros semestres: ortografía, redacción de textos, estrategias didácticas, estrategias para el manejo de grupo, normas APA. Se evidencia frecuentemente deficiencias en estos temas que afectan la imagen del maestro en formación y de la universidad.

Otro acierto excelente es la comunicación con los docentes titulares de quienes aprendieron formas de evaluar, momentos de desarrollo de una clase, igualmente el apoyo y comunicación constante con los docentes asesores de práctica. Desacierto no tener las competencias para atender los retos de la educación inclusiva dentro del aula, esto no solo fue un desafío para los maestros en formación sino para los maestros titulares que en ocasiones se encuentran en el área rural de los municipios.

## **CONCLUSIONES**

La Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización propicia espacios de interacción y reflexión dando la oportunidad a los maestros en formación de

convertir la teoría en práctica de manera dinámica, didáctica y lúdica de esa manera se facilitan para los estudiantes el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro de los retos a los que se enfrenta el maestro en formación está en educar a las generaciones de niños, adolescentes y adultos respondiendo a los contenidos temáticos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, el uso de herramientas didácticas y las TIC repercutiendo en los nuevos procesos de aprendizaje, pero también exige nuevas competencias no solo en sus prácticas pedagógicas sino a nivel de formación académica.

La práctica pedagógica de los futuros licenciados Upetecistas, (Cap. 1, Artículo 2), evidencia su naturaleza a partir de los procesos de interacción permanente del estudiante, a través de la acción pedagógica, investigativa, social y cultural, con la realidad educativa, el contexto y entorno. Esta es desarrollada en un tiempo de 40 horas semanales, de tiempo completo en la institución educativa y 16 semanas del semestre académico; tiempo en el cual el maestro en formación afianza y resignifica sus competencias desde "el saber pedagógico, los conocimientos teóricos y prácticos" que conllevan a transformar la realidad educativa y ser gestor de transformación no solo en el aula, sino en la comunidad educativa donde se desempeña. Se resalta en el ejercicio de esta práctica, las propuestas de innovación y creatividad, que transforman el aula a partir de las distintas maneras de aprender, llegando a una pedagogía incluyente y transformadora, no solo desde el aprendizaje de los estudiantes, sino hacia la formación integral desde lo profesional y personal del maestro y su entorno.

Los Proyectos Pedagógicos de Aula constituyen un aporte significativo a las diferentes Instituciones Educativas, en las cuales el docente asumió con autonomía, el rol de gestor y transformador de su praxis; a partir de los acontecimientos y situaciones diversas que se presentaron desde el mismo ejercicio de la práctica, del contexto del aula y el ámbito institucional y que afectaban no solo su ejercicio, sino el desempeño integral de los sujetos a cargo, llevando a fortalecer sus competencias profesionales, su desarrollo personal, la didáctica en el aula y la toma de decisiones. Se evidenció en su desempeño la autonomía, creatividad e innovación para transformar las situaciones problema en oportunidades de aprendizaje. Lo anterior se afirma a partir de lo expuesto por Rojas y Castillo (2016) donde el maestro que desarrolla la práctica tiene autonomía para asimilar teorías y adaptarlas a diferentes espacios educativos (p. 62), evidenciando con ello el desarrollo y puesta en marcha de sus competencias aprendidas en el desarrollo de su formación, las cuales fueron adaptadas a un contexto real y significativo que dio sentido a la práctica misma.

Con respecto a las planeaciones de clase, permitió a los maestros en formación cumplir con los contenidos exigidos desde el Ministerio de Educación Nacional

y a la vez, desarrollar competencias pedagógicas, didácticas, metodológicas, el diseño de materiales educativos inclusivos y novedosos. Así mismo les permitió fortalecer el ejercicio de planeación de las diferentes clases y sortear las dificultades que se presentan día a día en el quehacer docente y llevar al estudiante a comprender y aprender a direccionar objetivos comunes para la obtención del aprendizaje significativo, visualizando con ello el camino para enseñar a aprender de manera significativa.

Por consiguiente, el desarrollo de la PPIP permitió llevar al maestro en formación hacia una interacción continua con la realidad, el contexto social, educativo y cultural donde se desempeñó (Res. 37/15, P.3) y *evidenciar acciones directas en el aula y el contexto educativo, a través de un currículo que permitió ligar concepciones, percepciones, tradiciones, normas e instrucciones que contribuyeron a la formación del educando* (Rojas y Castillo, 2016, p. 63), que en conjunto ratifican la puesta en escena de las competencias disciplinar, interdisciplinar de profundización y su saber pedagógico, a través de las interacciones que ocurren en el aula, el contexto y en el entorno de esta (Res. 61 de 2009) y su proceso continuo de esta interacción, ratificada en la investigación que el maestro lleva a cabo en cada una de sus acciones desde el rol de maestro, para cualificar su praxis.

## REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile, pág. 109.
- Ferro, C. Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México: Paidós.
- Guerrero Fagua, N. (2018). Proyectos pedagógicos de aula. Una mirada de la práctica pedagógica investigativa de Profundización. Rastros y Rostros del Saber, 3(4), 101-110.
- La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. (2016). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf)
- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación. MEN.
- Resolución 061 de 2009. Por la cual se aprueba la reestructuración del plan de estudios del programa en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la FESAD-UPTC.

Resolución 37 de 2015. Por la cual se establecen los lineamientos de las Prácticas Pedagógicas Investigativas de los programas de Licenciaturas Presencial y Distancia de la UPTC.

Rojas Rojas, L. M. & Castillo Gutiérrez, M. C. (2016). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. *Rastros y Rostros del Saber*, 1(1), 74-88.

Rojas Rojas, O. L. (2017). La práctica pedagógica investigativa de profundización en la Licenciatura de Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia. *Rastros y Rostros del Saber*, 2(3), 82-91.



## PAUTAS PARA AUTORES

La Revista ***RASTROS y ROSTROS DEL SABER***, se publica en los meses de junio y diciembre de cada año, está adscrita a la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación de la Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Su temática está orientada hacia la divulgación de escritos originales y especializados en el campo de la Educación y está dirigida a la comunidad académica, investigadora y centros de investigación de instituciones de carácter educativo. Se pretende promover iniciativas investigativas alternas, humanidades, artes y ciencias y, ser un medio de divulgación de experiencias pedagógicas innovadoras en la formación de Licenciados y/o Educadores, a través de las diversas mediaciones pedagógicas y tecnológicas que potencian la alteridad educativa y la autonomía en el aprendizaje.

A continuación se presentan los requisitos y características que deben contener los artículos presentados por los autores de la Revista: ***RASTROS y ROSTROS DEL SABER***, que debe ajustarse a los siguientes parámetros:

1. Podrán publicarse todos los artículos que provengan de docentes e investigadores nacionales o internacionales que cumplan con los criterios de calidad investigativa y académica requeridos según los parámetros establecidos por el Boletín Académico.
2. Los artículos han de ser originales, contener una extensión de 8 a 15 páginas, en formato carta, fuente Arial tamaño 12, espacio 1 y ½, con márgenes no inferiores a 3 cm, estrictamente con normas APA (Séptima edición).
3. Se sugiere que el número de autores del artículo no sea superior a tres (3).
4. Los artículos evaluados podrán ser susceptibles de: Publicable, Publicable con ajustes o No publicable.
5. Los autores asumen la responsabilidad de la originalidad de los artículos enviados o publicados, siguiendo lo establecido en la ley según de derechos de autor, así como las consecuencias jurídicas que se pueden derivar de la publicación del artículo y no comprometen el criterio de la directora, el editor, la escuela, la facultad o Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Se considera una publicación especializada en Ciencias de la Educación, el Comité editorial seleccionará los textos que sean originales y que se encuentren inscritos en los ejes temáticos de la revista; según la clasificación de las mejores experiencias académicas, investigativas y pedagógicas.

### **Los artículos deben presentarse con la siguiente estructura:**

**Título:** No ha de exceder 15 palabras, es necesario incluir la traducción del mismo en inglés.

**Autor:** Incluir datos personales, en especial, la pertenencia institucional, instituto o universidad y correo preferiblemente de índole institucional. Si el artículo pertenece a un proyecto finalizado o en desarrollo, se ha de indicar el nombre del mismo.

**Resumen:** En un máximo de 300 palabras y también se ha de traducir al inglés bajo la denominación (Abstract) y también en Portugués.

**Palabras clave:** Un máximo de 5 palabras, sinónimas del tema; en español, inglés y portugués.

**Introducción:** Todo artículo ha de contener introducción a fin de comprender el desarrollo del mismo.

**Contenido:** Depende de la clasificación del artículo, se ha de ajustar a dichas condiciones, de lo contrario será devuelto por parte del comité editorial.

**Metodología:** Aplica solo en el caso de un artículo de investigación.

**Resultados:** Aplica solo en el caso de un artículo de investigación.

**Conclusiones:** Son indispensables y difieren según la clasificación del artículo.

**Referencias bibliográficas:** Se ha de incluir la bibliografía completa al final del artículo en orden alfabético.

**Nota:** Las imágenes deben ser presentadas en formato jpg o tif, se recomienda una buena resolución al momento de capturarlas.

Los autores recibirán (1) ejemplar de la Gaceta Académica en el que aparezca el artículo de su autoría.

**La recepción de los documentos se realizará a través OJS en el siguiente link: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/about/submissions>**

Y al correo electrónico: [revista.rastrosyrostros@uptc.edu.co](mailto:revista.rastrosyrostros@uptc.edu.co)

*Revista Rastros y Rostros del Saber*  
Licenciatura en Educación Básica Primaria  
Escuela de Ciencias Humanísticas y de Educación  
Facultad de Estudios a Distancia FESAD  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
OJS <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros>  
Dirección: Avenida central del Norte  
PBX: 7425626 Ext. 2217 y 2218  
Tunja - Boyacá



Revista de la Licenciatura en Educación Básica

 **Rastros**  
**y rostros**  
*del saber*