Estrategia didáctica de aprendizaje basada en la caracterización de inteligencias múltiples que promueva la autorregulación en estudiantes de grado quinto para mejorar su rendimiento académico

Maestría en Educación

Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Orlando Marín Buitrago I.D: 000726125

Rubén Camilo Tapia Llanos I.D: 80148858

Julio Enrique Tobón Villada I.D: 000087285

Eje de Investigación

Autorregulación del aprendizaje

Profesor líder

Francisco Conejo Carrasco Mg

Profesor Tutor

Mónica Alexandra Martín García

Bogotá, Cundinamarca, Colombia mayo de 2021

Agradecimientos

Yo, Orlando Marín Buitrago, quiero agradecer por este triunfo, como primera instancia a Dios, quien ha sido la brújula en todos los caminos que he emprendido y me ha provisto de salud y fuerzas para sacar adelante este proyecto. A mi amada esposa Soraida Arenas Rojas y mi preciosa hija Sara Sofía Marín Arenas, fuentes de motivación y quienes han estado a mi lado como fieles compañeras de mil batallas y se han constituido en mi motor para no desfallecer ante las dificultades que se presentaron durante este proceso. Finalmente, al equipo de trabajo de este proyecto, especialmente a mi compañero y amigo Julio Enrique Tobón Villada quien me demostró sus grandes cualidades como persona y como profesional, imprimiendo siempre su sello de calidad, organización y dedicación en todo lo que hizo. Mil gracias.

Yo, Rubén Camilo Tapia Llanos, he llegado a la parte final de este proyecto. Dos años de esfuerzo los cuales espero redunden en beneficio primeramente de aquellos a quienes doy clase y por supuesto que vengan en beneficio de un mejor ejercicio profesional propio. Quiero agradecer a Orlando Marín Buitrago y Julio Enrique Tobón Villada a quienes debo atención por haber puesto a disposición toda su amplia experiencia académica y pedagógica y permitir así a la investigación permanecer enmarcada en los conceptos pedagógicos propios de la misma. De manera muy especial quiero agradecer a la Pastoral y el apoyo de quienes me han acompañado en el proceso de duelo y agitación económica y de salud sobre mi vida, que lamentablemente coincidió con el tiempo y decurso de esta investigación. A todos y a todo, Gracias Totales.

Yo, Julio Enrique Tobón Villada, doy infinitas gracias a Dios por haberme dado la vida, la salud, las personas y los recursos para poder llevar a cabo mis estudios, a mi esposa, mi mayor regalo de vida, por caminar siempre junto a mí y hacer de este proyecto algo suyo también, a mi hijo, mi gran bendición, por soportar las ausencias de su padre aun sin entender por qué estando en casa no podía siempre jugar con él, a mi madre, ejemplo a seguir, por su respaldo y animo permanente. Finalmente, al grupo de

estudio, quien desde, sus posibilidades, permitió la finalización de la investigación; de manera muy especial a Orlando Marín por haber puesto su humanidad por delante de todo, por ser siempre una persona íntegra persiguiendo constantemente la calidad y por haberme permitido entrar en su vida personal lo que representó también ganarme un amigo.

Como grupo, queremos agradecer a la Universidad por constituir el referente académico que facilitó todos los aprendizajes necesarios para formar Másteres de calidad y útiles a la sociedad. A la profesora Mónica Alexandra Martín García quien, gracias a su profesionalismo, entereza, compromiso, don de gentes y sensibilidad por la formación, logró ganarse todo el respeto y admiración, porque con su atención siempre presente permitió el cauce del equipo de investigación, muchas gracias profesora.

Ficha Bibliográfica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis
Programa académico	Maestría en Educación
Acceso al documento	Biblioteca digital UNIMINUTO
Título del documento	Estrategia didáctica de aprendizaje basada en la caracterización de inteligencias múltiples que promueva la autorregulación en estudiantes de grado quinto para mejorar su rendimiento académico
Autor(es)	Orlando Marín Buitrago Rubén Camilo Tapias Llanos Julio Enrique Tobón Villada
Director de tesis	Francisco Conejo Carrasco Mg
Asesor de tesis	Mónica Alexandra Martín García
Publicación	1-2021
Palabras Claves	Inteligencias múltiples; autorregulación; estrategias didácticas; rendimiento académico; aprendizaje.
2. Descripción	
Esta investigación busca estudiar la relación entre las inteligencias múltiples y las formas de autogestión de los estudiantes del grado 5° de la Básica Primaria en la escuela rural Nicolás Esguerra ubicada en Colombia, ciudad de Ibagué. El presente trabajo tiene como objeto diseñar una estrategia didáctica basada en la caracterización de las inteligencias múltiples predominantes que promueva el rendimiento académico de la población sujeto de estudio a través de sus prácticas de autorregulación en el aprendizaje. Este estudio se desarrolló bajo el enfoque metodológico de carácter cualitativo, con un diseño de tipo fenomenológico de alcance descriptivo el cual contó con una muestra poblacional de 13 estudiantes, 7 niños y 6 niñas con edades que oscilan entre los 9 y 10 años. También la conformaron los padres de familia de los estudiantes mencionados y cuatro maestros que trabajan en el grupo, a los cuales se les aplicó los instrumentos tipo formulario web de encuesta diseñados y con uno de ellos se trabajó la entrevista semiestructurada. Los resultados indican que las inteligencias múltiples predominantes en el grupo son la Ecológica y la Interpersonal y que sus procesos de autorregulación requieren ser fortalecidos en pro de su rendimiento académico. Lo anterior se constituyó en el principal insumo para que los autores generarán una propuesta innovadora que transversaliza el ámbito curricular de la institución.	
3. Fuentes	

Ardila, R. (2011). Inteligencia ¿qué sabemos y qué nos falta por investigar? Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 35(134), 97-103. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-39082011000100009

Argüelles, D. y Nagles, N. (2009). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. EAN Ediciones.

Armstrong, T. (2017). Inteligencias múltiples en el aula. Paidós. https://planetadelibrosco0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/37/36195_INTELIGENCIAS_MULTIPLES_AULA.pdf

Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. Educatio Siglo XXI, 33(1), p.55. https://doi.org/10.6018/j/222501

Bestard, C., Cantillo, A., Torres, V., Soto, J., y Andrés, B. (2015). Inteligencia humana. Un acercamiento teórico desde dimensiones filosóficas y psicológicas. Revista Información Científica, 91(3), 577-592. http://www.revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/235

Delgado F., M., y Solano G. A., (2011). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. Actualidades Investigativas en Educación, 9(2). http://euaem1.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1538/estrategias.pdf?sequence=1&isAllow

Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Vol. 2). McGraw-Hill.

Espinosa, E. A. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. Praxis; Santa Marta, 12, 90-102. https://doi.org/10.21676/23897856.1850

Fernández, A., y Mihura de Rosa, D. (2015). Inteligencias múltiples. Revista de educación, motricidad e investigación, 4, 1-12. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11632

Gardner, H. (1983). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Paidós.

Gardner, H. (2009, noviembre 26 -28). La educación del futuro. Escuela con visión [Ponencia]. X Congreso de escuelas católicas, Toledo, España. http://www2.escuelascatolicas.es/sitios/eventos/XCongreso/ponencias/4Ponencia_Gardner.pdf Congreso - Ponencia

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Houssaye, J. (1988). Le triangle pédagogique. Peter Lang. http://shs-app.univ-rouen.fr/Old_appli/civiic/archives/LE%20TRIANGLE%20PEDAGOGIQUE.pdf

Hurtado, P. A., García, M., Rivera, D. A., y Forgiony, J. O. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: Una relación que favorece el procesamiento de la información. Revista ESPACIOS, 39(17). http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280204.pdf

Ley General de Educación (1994). La autonomía escolar. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-124745_archivo_pdf9.pdf

Mercadé, A. (2019). Los 8 tipos de inteligencia según Howard Gardner: La teoría de las inteligencias múltiples. http://materialestic.es/transicion/apuntes/Los.8.tipos.de.inteligencia.segun.Howard.Gardner.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN. (2014) Sentidos y retos de la transversalidad. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-156179_recurso_12.unknown

Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vigotsky en psicología del desarrollo. Acta Colombiana de Psicología, 19(1) 271-283. https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/986

Mora, C., Mahecha, J. y Conejo, F. (2020). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, 11(2), 191-206. https://doi.org/10.17981/culteduso c.11.2.2020.12

Panadero, E., y Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. Psicología Educativa, 20(1), 11-22. https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002

Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L. B., y Camargo, Á. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? Psicogente, 18(34). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113775

Patrick, H., y Middleton, M. J. (2002). Turning the Kaleidoscope: What We See When Self-Regulated Learning is Viewed With a Qualitative Lens. Educational Psychologist, 37(1), 27-39. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_4

Piaget, J. (1981). Seis estudios de a psicología. Six Barral, S.A.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Handbook of self-regulation. Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Samanez, L. M. (2015). La evaluación formativa-colaborativa para la construcción del aprendizaje en los alumnos de arte y diseño. Educación, 24(46), 47-72. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061323

Sesento, L. (2017) Reflexiones sobre la pedagogía de Vigotsky. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales. https://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/vigotsky.html

Tuirán, A. P. (2016). Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa

Normal Superior de Sincelejo. Revista Educación y Pensamiento, 22(22). http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7.

Valdivia, I. M. (2017). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 7(19), 1007-1030. https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1362

Vigotsky, L. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica-Grijalbo.

Vivas, B. N. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. Revista de Educación Inclusiva, 8(3), 121-136. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538

Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Lawrence Erlbaum Associates. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2501_2

4. Contenidos

Marco Referencial

Estrategias didácticas de aprendizaje
- Definición de conceptos claves
- Estrategia
- Didáctica
- Aprendizaje
- Las estrategias didácticas vistas en clave de pedagogía
- Orientaciones hacia la enseñanza
- Principales actores en las estrategias didácticas
- La incidencia de los ambientes de aprendizaje
- La evaluación formativa como condición en las estrategias didácticas

Las inteligencias múltiples
- Perspectivas generales
- Perspectivas específicas
- Inteligencia y educación
- Inteligencias múltiples (IM)

Proceso de autorregulación del aprendizaje
- Definición de autorregulación
- Factores presentes en el proceso de autorregulación
- Acción motora, motivación en la autorregulación
- Administración de la autorregulación
- Objetivo del proceso de autorregulación

Método

Enfoque metodológico
Población
Población y características
Muestra
Categorización
Instrumentos
Formulario web de Inteligencias Múltiples
Formulario web de Autorregulación

Formulario web de Estrategias Didácticas de Aprendizaje
Entrevista semiestructurada
Validación de instrumentos
Juicio de expertos
Procedimiento
Fases
Cronograma
Análisis de datos

Análisis de resultados

Estrategias didácticas de aprendizaje
Inteligencias múltiples
Proceso de autorregulación del aprendizaje

Conclusiones

Principales hallazgos
Correspondencia con los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación
Generación de nuevas ideas de investigación
Nuevas preguntas de investigación
Limitantes de la investigación
Recomendaciones

5. Método de investigación

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque de carácter cualitativo, el diseño fue de tipo fenomenológico de índole hermenéutico con un alcance descriptivo, y así mismo, se definió como método, el inductivo.

De una parte, fue cualitativo ya que éste posibilita indagar, conocer y de manera directa acercarse a la problemática planteada en este trabajo, a través de la aplicación de diferentes instrumentos que llevan al estudio de la realidad académica de los estudiantes del grado 5° de la escuela Rural Nicolás Esguerra, respecto a su rendimiento académico y los factores que en él tienen incidencia.

Se adopta el diseño fenomenológico ya que este tiene como propósito central poder explorar y describir con una mayor comprensión las particularidades vivenciales de los individuos alrededor de un fenómeno.

Para esta investigación cualitativa se trabajó el método inductivo ya que se plantea un razonamiento ascendente que fluye de lo particular o individual hasta lo general (Abreu, 2014, p. 200).

También se realizó una validación de los tres instrumentos previamente avalados por tres expertos, quienes pusieron a disposición sus conocimientos disciplinares relacionados y con una vasta experiencia como investigadores para reivindicar la claridad, veracidad, coherencia, viabilidad y confiabilidad de los instrumentos. También se llevó a cabo la elaboración de la entrevista semiestructurada para uno de los docentes con su respectiva validación de experto.

6. Principales resultados de la investigación

Respecto a las IM (Inteligencias Múltiples) se obtiene que la mayoría del grupo posee las inteligencias Ecológica e Interpersonal de manera predominante, sumando entre estas dos un poco más de la mitad en

términos porcentuales, teniendo en cuenta que el contexto físico y ambiental condicionan el desarrollo de la inteligencia.

Con relación al constructo de la evaluación educativa, se resalta la valoración por parte de los profesores del rendimiento académico basándose en la participación activa de los estudiantes y en las notas obtenidas al final de un periodo, lo que da cuenta de unas prácticas evaluativas basadas en los resultados. Se observa que los maestros optan por acercar los estudiantes a los contenidos educativos a través de ejercicios de reflexión a partir de los temas vistos y en un continuo contraste entre la cotidianidad de los alumnos y los conceptos a estudiar.

Cuando se evalúan las respuestas de los tres grupos participantes en el diligenciamiento de los formularios web de encuesta, el hallazgo más significativo fue que los estudiantes, presentan actitudes que dan testimonio de esa motivación, motor que se requiere siempre en acción para sostenerse en el ejercicio autorregulatorio. Esta evidencia se presenta tanto en las acciones propias de motivación y de compromiso con porcentajes que se acercan a la media. Por último se da cuenta de la relación entre las inteligencias múltiples predominantes y su relación con los procesos de autorregulación en los estudiantes sujetos de estudios.

7. Conclusiones y Recomendaciones

El equipo investigador, a partir de los hallazgos, considera la necesidad de plantear una estrategia didáctica transversal como principal conclusión del estudio. Esta constituye una herramienta pedagógica que como se expresa desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional MEN, propende por el fortalecimiento de las competencias y acciones pedagógicas, las cuales, al integrar saberes, se convierten en praxis para la vida (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2014).

Se determina que una vez conocidas las IM predominantes es más factible apropiar herramientas pedagógicas con un mejor enfoque, permitiéndonos ajustarlas desde el momento de la planeación, hasta la propia ejecución en los ambientes de aprendizaje. Así, se puede afirmar que al ver una correlación entre las IM predominantes como lo son la ecológica e interpersonal con el contexto físico habitacional y ambiental, se pueden generar acciones que evidencien motivación y compromiso con el proceso de aprendizaje al ver por parte de los estudiantes que un 61% de estos demuestra acciones de planificación y ejecución afectivas.

Elaborado por:	Orlando Marín Buitrago Rubén Camilo Tapias Llanos Julio Enrique Tobón Villada
Revisado por:	Mónica Alexandra Martín García
Fecha de examen de grado:	12 de mayo del 2021

Contenido

Agradecimientos 2

Ficha Bibliográfica 4

Lista de tablas 15

Lista de figuras 16

Introducción 17

Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación 20

1.1 Antecedentes 22

1.2 Descripción y formulación del problema de investigación 38

1.3 Justificación 39

1.4 Objetivos 41

1.4.1. Objetivo general. 41

1.4.2. Objetivos específicos. 41

1.5 Delimitación y limitaciones 41

1.5.1. Delimitaciones. 41

1.5.2. Limitaciones. 42

1.6 Glosario de términos 44

Capítulo 2. Marco Referencial 47

2.1 Estrategias didácticas de aprendizaje 47

2.1.1. Definición de conceptos claves. 49

2.1.1.1. Estrategia. 49

2.1.1.2. Didáctica. 50

2.1.1.3. Aprendizaje. 51

2.1.2. Las estrategias didácticas vistas en clave de pedagogía. 51

2.1.3. Orientaciones hacia la enseñanza. 53

2.1.4. Principales actores en las estrategias didácticas. 54

2.1.4.1. El rol del profesor. 54

2.1.4.2. El rol del estudiante y sus ideas. 54

2.1.5. La incidencia de los ambientes de aprendizaje. 55

2.1.6. La evaluación formativa como condición en las estrategias didácticas. 56

2.2 Las inteligencias múltiples 57

2.2.1. Perspectivas generales. 57

2.2.1.1. Concepto de inteligencia. 57

2.2.1.2. Escenarios para el desarrollo de la inteligencia. 57

2.2.2. Perspectivas específicas de la inteligencia. 58

2.2.3. Inteligencia y educación. 59

2.2.4. Inteligencias múltiples (IM). 60

2.2.4.1. Definición. 60

2.2.4.2. Tipos de inteligencias múltiples. 61

2.2.4.3. Importancia de las inteligencias múltiples. 61

2.2.4.4. Aprendizaje e inteligencias múltiples. 62

2.3 Proceso de autorregulación del aprendizaje 63

2.3.1. Definición de autorregulación. 63

2.3.2. Factores presentes en el proceso de autorregulación. 65

2.3.2.1. Factores intrínsecos. 65

2.3.2.2. Factores extrínsecos. 65

2.3.3. Acción motora, motivación en la autorregulación. 66

2.3.4. Administración de la autorregulación. 67

2.3.4.1. Fases y dimensiones dentro de la autorregulación. 68

2.3.5. Objetivo del proceso de autorregulación. 70

Capítulo 3. Método 73

3.1 Enfoque metodológico 73

3.2. Población 77

3.2.1. Población y características. 77

3.2.2. Muestra. 77

3.3 Categorización 78

3.4 Instrumentos 80

3.4.1. Formulario de Inteligencias Múltiples. 81

3.4.2. Formulario de Autorregulación. 81

3.4.3. Formulario de Estrategias Didácticas de Aprendizaje. 82

3.4.4. Entrevista Semiestructurada 82

3.5 Validación de instrumentos 82

3.5.1. Juicio de expertos. 83

3.6 Procedimiento 85

3.6.1. Fases. 85

3.6.2. Cronograma. 88

3.7 Análisis de datos 88

Capítulo 4. Análisis de resultados 90

4.1 Estrategias didácticas de aprendizaje 90

4.1.1. Planeación pedagógica. 92

4.1.2. Mediación pedagógica. 93

4.1.3. Elementos influyentes en las estrategias didácticas. 94

4.1.4 Evaluación educativa. 95

4.1.5. Formación docente. 97

4.2 Inteligencias múltiples 98

4.2.1. Inteligencia y medio sociocultural 99

4.2.2. Tipos de inteligencia. 100

4.2.3. Caracterización de las inteligencias múltiples. 101

4.2.4. Aprendizaje e inteligencias múltiples. 102

4.3 Proceso de autorregulación del aprendizaje 103

4.3.1. Alcances de los procesos de autorregulación. 104

4.3.2. Elementos internos y externos que inciden en la autorregulación. 105

4.3.3. Motivación. 107

4.3.4. Organización de los procesos de autorregulación. 108

4.4 Relación entre inteligencias múltiples y autorregulación 109

Capítulo 5. Conclusiones 111

5.1 Principales hallazgos 111

5.2 Correspondencia con los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación 113

5.3 Generación de nuevas ideas de investigación 115

5.4 Nuevas preguntas de investigación 119

5.5 Limitantes de la investigación 120

5.6 Recomendaciones 121

Referencias 123

Anexos 135

Currículum Vitae 144

Lista de tablas

Tabla 1. Categorización 78

Tabla 2. Cronograma 88

Tabla 3. Estrategias didácticas de aprendizaje..... 91

Tabla 4. Inteligencias múltiples 98

Tabla 5. Proceso de autorregulación del aprendizaje..... 103

Tabla 6. Inteligencias y distribución del plan de estudio..... 116

Tabla 7. Propuesta de diseño curricular para transversalización en Inteligencias Múltiples 117

Lista de figuras

Figura 1. Tipos de inteligencias múltiples 61

Figura 2. El triángulo didáctico. 63

Figura 3. Planeación pedagógica 92

Figura 4. Mediación pedagógica 93

Figura 5. Elementos influyentes en las estrategias didácticas 95

Figura 6. Evaluación educativa 96

Figura 7. Formación docente 97

Figura 8. Inteligencia y medio sociocultural 99

Figura 9. Tipos de inteligencia 100

Figura 10. Caracterización de las inteligencias múltiples 101

Figura 11. Aprendizaje e inteligencias múltiples 102

Figura 12. Alcances de los procesos de autorregulación 104

Figura 13. Elementos internos y externos que inciden en la autorregulación 105

Figura 14. Motivación 107

Figura 15. Organización del proceso de autorregulación 109

Figura 16. Relación entre Inteligencias Múltiples y Procesos de Autorregulación 110

Figura 17. Fases del proceso del proyecto transversal 118

Introducción

Este trabajo parte del principio que los procesos educativos evolucionan al mismo ritmo de los fenómenos naturales y sociales, buscando el perfeccionamiento de las capacidades intelectuales y humanísticas de cada individuo. Aunado a lo anterior, la presente investigación pretende diseñar una estrategia didáctica que logre mejorar el desempeño académico de los educandos de 5° de la Escuela Rural Nicolás Esguerra, una vez identificadas sus inteligencias múltiples y los mecanismos de autorregulación que utilizan habitualmente en el desarrollo de su actividad académica.

Con relación a lo anterior, la autorregulación entendida como el proceso activo, constructivo propio y volitivo de los estudiantes, ha tomado protagonismo en el rol que actualmente desempeña dentro del ámbito educativo dado que ha sido concebida como medio y no como fin por las instituciones y los diferentes agentes educativos, en la búsqueda de la mejora en los resultados de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Schunk, 2012). Dentro de este mismo contexto formativo, se hayan dificultades en los alumnos cuando se sumergen en esa búsqueda de resultados en función a la implementación de componentes didácticos relacionados al aprendizaje significativo, lo cual afecta en muchas ocasiones su desempeño frente a los procesos de autorregulación o conduce a tener cursos desequilibrados, donde unos avanzan y otros se relegan, demandando una mayor intervención de los mediadores y limitando su autonomía (Panadero y Tapia, 2014).

En consecuencia, es necesario conocer la forma en que los procesos de autorregulación se incorporan al diseño de estrategias didácticas en el ámbito escolar de acuerdo con el tipo de inteligencia múltiple de los estudiantes (Valle, 2006), lo cual lleva a centrar la atención en los

sucesos propios del educando donde instaura objetivos, planifica, supervisa, controla y regula su motivación, cognición y conducta.

En la literatura actual, se reitera que para que exista un verdadero aprendizaje es necesario que se implique la autorregulación en las dimensiones cognitivas y motivacionales; sin embargo, el discurso queda corto sino se trae a colación otro concepto que es necesario ampliar a la luz de nuevas teorías, y este es el de la inteligencia, la cual como lo propone Ardila (2011) se puede entender como una capacidad no limitada a la concepción cuantitativa de objetos medibles, sino como una destreza que tiene todo el potencial de ser desarrollada multidimensionalmente.

Sin embargo, no se niega el componente genético, pues absolutamente cada individuo llega al mundo con ciertas potencialidades, las cuales van a manifestar su desarrollo de una manera o de otra dependiendo de muchos y muy diversos aspectos que en conjunto con lo referenciado anteriormente, afectarán el rendimiento académico el cual, como otros cuantos aspectos de la educación, ha sido mal entendido, o mal definido o simplemente ha sido un tema anacrónico en sus postulados y exposición pedagógica.

El rendimiento académico no siempre tiene que ver precisamente con el promedio de asignaturas aprobadas mediante técnicas estadísticas o cuantitativas, sin importar la incidencia que puedan tener los diferentes factores de carácter personal, social y económico, ergo, el rendimiento académico, para propósitos prácticos y operativos de este trabajo, será entendido como el conjunto de capacidades, destrezas, hábitos, habilidades e intereses que aplica el educando para aprender, gracias a la implementación de estrategias didácticas de aprendizaje efectivas en función al desarrollo de las inteligencias predominantes en un alumno y en general

del grupo al que, por lo que, si el rendimiento académico se considera como el indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante, no deberá ser medido en una sola dirección o dimensión y tal vez tampoco corresponda en toda su extensión a calificaciones numéricas (Edel, 2003).

La evolución, en principio referenciada, lleva a entender entonces el rendimiento académico como el resultado del esfuerzo de parte del educando durante todo su aprendizaje, siendo evidente por medio de la expresión de sus capacidades cognoscitivas o competencias adquiridas administradas por sus potencias y maneras en la que aprende.

Por consiguiente, esta investigación busca estudiar la forma en que las inteligencias múltiples se relacionan con la autorregulación de los estudiantes foco del estudio. De igual manera, se caracterizan las inteligencias detectando así las más relevantes del grupo, con la finalidad de diseñar una estrategia didáctica de aprendizaje que favorezca el rendimiento académico de los mismos; es por eso que se llevó a cabo la revisión de la literatura descrita a continuación.

Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación

En la actualidad los procesos educativos demandan que el quehacer pedagógico busque el equilibrio social atendiendo las particularidades de los sujetos y sus contextos. Así mismo, las expectativas que se tienen sobre un mundo que avanza en medio de la modernidad, la forma en la que se desarrollan las comunidades desde el punto de vista colectivo, los esfuerzos que a diario realizan las personas y las naciones por consolidarse desde sus posibilidades de autodeterminación, el poder dar respuesta desde todos los ámbitos a las incipientes necesidades de los diferentes contextos relacionados a la humanidad, indican que la educación debe hacer esfuerzos por generar espacios vinculantes, donde la sociedad encuentre puntos comunes en medio de la divergencia.

Para el caso, la investigación educativa permite analizar espacios de aprendizaje libre, crítico, reflexivo e integral que gira en torno al educando, y éste se convierta en un agente comprometido en la autorregulación de su proceso de aprendizaje, quedando el maestro en el rol de guía. En este sentido, la escuela como colectividad no es más que la suma de individualidades, cuyas características son diversas y por tanto han de abordarse de tal manera que, a través de la intencionalidad pedagógica, se pueda reivindicar que ser diferente no es sinónimo de estar limitado para aprender más y mejor.

Evaluando las problemáticas educativas de la Escuela Nicolás Esguerra, sede del Colegio Técnico Ambiental Combeima, ubicada en la Vereda Pastales, zona rural del municipio de Ibagué, Tolima, Colombia; se encuentran dificultades en los estudiantes del grado 5º con relación a los ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.

En ese sentido, la comunidad educativa participa en la posible superación de cualquier "limitante" que pueda presentar el estudiante y asume la responsabilidad de generar procesos formativos incluyentes.

Los lineamientos pedagógicos y las propuestas didácticas con todo lo que ello implica, incluidos en el Proyecto Educativo Institucional PEI, realizan un importante esfuerzo por generar la vinculación de variables como la autorregulación, atención a la diversidad, participación en la construcción curricular y generación de estrategias de enseñanza y aprendizaje multidimensionales, pero esta reflexión no consigue articularse de manera precisa, por lo que la acción educativa complejiza la trazabilidad entre lo que debe hacer y lo que se hace; es decir que se trata del campo de la planificación estratégica.

A partir de la práctica pedagógica y algunas actividades realizadas por los docentes, se puede evidenciar que no todos los niños aprenden de la misma manera y se debe tener en cuenta el desarrollo de sus inteligencias múltiples para obtener mejores resultados en el aprendizaje. Así entonces; la teoría sobre las inteligencias múltiples plantea que la dimensión cognitiva puede ser mejor entendida como el conjunto de habilidades, competencias y capacidades intelectuales y mentales que todos los seres humanos poseen y pueden desarrollar, en especial en las etapas tempranas de la vida, por lo que la edad comprendida entre los 0 y 16 años donde el cerebro se encuentra en un intenso proceso de maduración produce una ventana de oportunidades (Mercadé, 2019).

La población objetivo de esta investigación es heterogénea en sus ritmos de aprendizaje, al igual que los recursos con que cuentan para su educación. Los resultados en las pruebas efectuadas por la institución y entidades externas, demuestran que, aunque han ocurrido

progresos significativos, especialmente en lo concerniente a habilidades comunicativas, existen factores internos y externos que impiden el avance de los estudiantes.

También existe dificultad con los niveles de atención en las clases, sobre todo magistrales en las cuales no se logra el nivel de comprensión de las explicaciones de los profesores debido a los diferentes distractores que cobran valor cuando la motivación por el aprendizaje no es la suficiente como para concentrarse y reconocer la importancia de los planteamientos para la adquisición de nuevos conocimientos.

Desde la perspectiva del estudiante, la falta de autorregulación depende de factores externos tales como: el método de enseñanza de los profesores, las estrategias didácticas, las jornadas externas de estudios y las directrices institucionales sobre evaluación. No obstante, el estudiante no menciona que el éxito de su proceso formativo, está asociado a la autorregulación del aprendizaje para el alcance de los propósitos de la formación. Así mismo, factores como la forma de aprender de cada estudiante y sus capacidades diferenciadas no se tienen en cuenta de manera clara para el desarrollo de su proceso educativo, sino que se tiende a estandarizar. Es en este sentido, la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, H. 2009) favorece el aprendizaje significativo y la mejora de los resultados.

1.1 Antecedentes

Los antecedentes planteados a continuación son trabajos de investigación de nivel de maestría y doctorado que preceden al trabajo que se está abordando, toda vez que guardan relación directa con los objetivos de la presente investigación.

Antecedentes internacionales

A continuación, una tesis de maestría titulada Guía Didáctica en Inteligencias Múltiples en el Proceso Enseñanza Aprendizaje de la Educación inicial, elaborada por Padilla y Salcedo (2017), Guayaquil, Ecuador. La población del trabajo referenciado corresponde a niños de educación inicial de 4 a 5 años.

El objetivo principal del trabajo citado era aportar a la formación integral de los individuos atendiéndolos desde la etapa preescolar. Teniendo en cuenta que en esta hay un desarrollo especial en el lenguaje, tanto en sus formas de expresión escrita, como oral y gestual. Se aborda en el presente trabajo la particularidad y/o peculiaridad de cada quien, al aprender, y se espera poder analizar cómo la ejecución e implementación de las teorías de las inteligencias múltiples afecta la evolución y procesos relacionados con la enseñanza y aprendizaje hacia y en los niños.

La metodología aplicada se referencia sobre el uso del método científico en general, el método hipotético- deductivo, el método inductivo y el método analítico; de igual forma y como insumo de la metodología referenciada se hizo uso de técnicas e instrumentos como la encuesta en función de la comunidad educativa.

Los resultados o conclusiones de esta tesis permiten entender que al implementar la teoría y discurso de las inteligencias múltiples se podrá obtener mejores y mayores resultados bajo el marco del desarrollo de los estudiantes, niños y niñas o el género al que se adhieran. Así mismo se concluyó que la autoridad del plantel debe interesarse por la actualización y reajuste de los maestros en relación al tema de la implementación de los planteamientos que se hacen desde las inteligencias múltiples, pues la ausencia de capacitación al respecto está dejando los procesos de aprendizaje y de enseñanza a medio camino.

Se relaciona con la presente investigación en que se espera al implementar la teoría y discurso de las inteligencias múltiples, potencializar el aprendizaje y mejorar el desempeño escolar junto con la transformación positiva de los diversos ambientes y contextos de aprendizaje.

Por otra parte, la tesis doctoral titulada “La importancia de las inteligencias múltiples como metodología de enseñanza-aprendizaje” elaborada por Gloria Lucía Mejía Rodríguez (2017), Barcelona España, realiza un aporte significativo a nuestra investigación, ya que su objetivo era investigar y ahondar en el funcionamiento ejecutivo y expedito en el contexto escolar buscando contribuir o aportar al conocimiento y sapiencia sobre la relación existente entre la dimensión o área conductual del funcionamiento accionario, en infantes niños y niñas sin un diagnóstico clínico certero; y el rendimiento y proceso académico en diversas áreas que han sido poco o menos observadas y atendidas, como artes plásticas y ciencias naturales; además de áreas tan importantes como lo son las matemáticas y su complejidad y lenguaje en su forma escrita, oral y estructural, áreas que han sido generalmente atendidas y observadas.

Las conclusiones y síntesis obtenidas de los estudios realizados en la actual investigación, suman importancia al funcionamiento ejecutivo en medio del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de las características y particularidades relacionadas con muchas de las metodologías que se pudieran implementar en el ámbito estudiantil.

La relación con la presente idea de investigación se asegura en los métodos de identificación de las inteligencias múltiples en relación con las funciones que permiten que los niños planeen, organicen y terminen tareas.

A la par se consideró el trabajo de maestría realizado en Chile en el año 2019 denominado Concepciones de Niños y Niñas sobre la Inteligencia ¿Qué papel se otorga a las funciones ejecutivas y a la autorregulación? Elaborado por Muñoz y Filippetti. (2019). Chillán, Chile.

La población de estudio refiere a niñas y niños, de edades comprendidas entre 8 y 12 años, enmarcando el estudio en el entendimiento de cómo la capacidad intelectual de las personas determina un impacto muy grande en las diferentes sociedades y todas sus culturas, notando la amplitud de todas las definiciones que se han dado sobre el concepto de la inteligencia en los cuales se consideran apreciaciones que contemplan lo abstracto y otras sobre el componente de la inteligencia emocional, todas estas apreciaciones asocian la inteligencia con la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje.

Pino Muñoz, M. M., y Arán Filippetti, V. (2019). Concepciones de niños y niñas sobre la inteligencia ¿Qué papel se otorga a las funciones ejecutivas ya la autorregulación? Propósitos y Representaciones. Se tiene entonces por objeto no solo entender cómo la capacidad intelectual afecta la relación e interacción social del individuo sino también se pretende contemplar otras miradas que le dan a la inteligencia un estatus sobre el rendimiento de los estudiantes y lo relacionan directamente con la capacidad y resultados de aprendizaje.

El propósito de este trabajo fue detectar las opiniones de los niños comprendidos en edades de 8 y 12 años sobre el concepto de inteligencia y cómo valoran sus capacidades intelectuales. En esta investigación relacionaron la información recopilada a través de la teoría fundamentada, haciendo uso de exigentes métodos estadísticos y se encontró que los participantes atribuyen al constructo de inteligencia componentes referidos al manejo de

contenidos escolares y al rendimiento cuantitativo; también expresaron elementos relacionados con la autorregulación no sólo en la significación que hacen del constructo, sino también al caracterizar y valorar el desempeño a partir de la inteligencia.

En el trabajo también utilizaron una metodología de tipo cualitativa, porque consideraron que era coherente con el propósito de la investigación para recolectar información relacionada con las opiniones que tienen los niños respecto a la inteligencia y cómo a partir de esta se autorregulan y fortalecen sus procesos de aprendizaje.

Respecto a los resultados y en cuanto al significado dado al concepto de inteligencia, producto de los análisis de las relaciones entre las categorías y subcategorías, revelan seis conceptos claves a la hora de significar el término. El concepto relativo al manejo o posesión de contenido escolar se desprende como eje central a la hora de precisar el concepto de inteligencia; de hecho, los sujetos participantes en el estudio definen inteligencia, principalmente, con base a la capacidad de manejar contenido impartido en contexto escolar, sea a nivel general, como específico en el ámbito de las matemáticas y lenguaje principalmente.

La relación con la presente idea de investigación se centra en que permite iniciar el trabajo correspondiente al tener claro el término de inteligencia y la concepción y atención de este en un ámbito compartido entre la institución y la familia o conexos sociales diversos.

En sintonía con los antecedentes ya mencionados, se hace referencia al trabajo de tesis titulado Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes, escrito por Ruiz, B. (2015) el cual buscó identificar la correlación y/o dependencia existente entre el rendimiento académico y la autorregulación, esto último como motivador del proceso académico inmediatamente referenciado, la observación y atención realizada sobre estudiantes y educandos

del curso de Estrategias de Comunicación Lingüística del área o Facultad de Humanidades del Campus Quetzaltenango, año 2015.

La muestra fueron en total 86 estudiantes de pedagogía, psicología, matemática y física y educación Inicial haciendo uso especial del método de investigación de tipo cuantitativo y el asociado diseño descriptivo cuyo instrumento usado fue el cuestionario relacionado o sobre autorregulación para el aprendizaje académico de Torre y adaptado por Ruiz (2009), evidenciando en sus resultados que a los educandos se les demandaba mejorar la aplicación de las técnicas de autorregulación, para así poder de igual manera mejorar los resultados en relación al rendimiento académico, lo anterior sobre la base de que la media aritmética del grupo es de 77.08, con respecto a su rendimiento académico. De igual manera se manifestó que los alumnos, sujetos del estudio, no guardan una relación significativa o importante entre la autorregulación y el rendimiento académico, por lo menos en el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística ya referenciado.

Se consideró como importante y coincidente con la presente investigación el estudio de nivel de doctorado que se realizó en Granada, España, en el año 2015 denominado Acciones para la Autorregulación del Aprendizaje en Entornos personales, el cual se llevó a cabo en la Universidad de Granada, España, en la facultad de Ciencias de la Educación, particularmente en el departamento de didáctica y organización escolar.

Esta investigación pretende realizar un estudio sobre todas las determinaciones que asumen los individuos con la intención de autorregularse en sus procesos de aprendizaje en los diferentes espacios en que interactúan con otras personas. Quienes participaron de la investigación son estudiantes del grado de pedagogía, de educación social y licenciatura en

psicopedagogía, en total son 1062 estudiantes, a estos se les aplicó un cuestionario que les pregunta el nombre como condición para poder responder, con las preguntas se pretende indagar sobre aspectos y características individuales que diferencian a unos sujetos de las otros.

Dentro de los principales resultados se encontró que las personas utilizan diferentes elementos de comunicación para interactuar con otros que en su mayoría son externas a la universidad, lo que ayuda a determinar que no solo en los espacios académicos se dan procesos de aprendizaje basados en la autorregulación sino también en espacios personales y sociales es necesario la autonomía para adquirir nuevos conocimientos.

Como aporte y relación del investigación con el presente trabajo, se destaca cómo la escuela es un escenario que refleja las realidades sociales y que con ellas llegan los estudiantes a las aulas de clase por lo tanto es una responsabilidad del docente conocerlas, aceptarlas, respetarlas y convertir estas realidades en el punto de partida para la construcción del aprendizaje, toda vez que cuando una persona encuentra que los contenidos abordados y la metodología se relacionan con vida cotidiana, hay mayor probabilidad que se necesiten menos factores externos de motivación y por el contrario de un aprendizaje autorregulado.

En este mismo orden de ideas, el trabajo de investigación denominado Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples y sus efectos sobre el rendimiento y la motivación en alumnos de 4° y 5° grado de educación primaria escrito por Martí, L. (2017) tuvo como propósito relacionar el rendimiento académico y la motivación con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner para determinar qué efectos producía dicha relación.

Para su investigación utilizó el método cualitativo que fue aplicado a 96 estudiantes del curso de educación primaria del Colegio Mestre Joaquín Cartagena de Campos de María y Mare

Déu de Gracia de Bair de la comunidad Valenciana. Los resultados encontrados muestran que a pesar de algunas limitantes de tipo contextual, se pudo identificar que al aplicar en la clase de ciencias naturales como asignatura muestra, una metodología basada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, se potencializa sustancialmente el rendimiento académico, y en general, se activó un conjunto de procesos metacognitivos creados por los estudiantes en el área de Ciencias Naturales como campo disciplinar de conocimiento, lo que indicó claramente evidencias de autorregulación.

Analizados los resultados de esta investigación, se puede corroborar que la planeación didáctica combinada con factores como la plasticidad cognitiva hacia algún campo del conocimiento, en este caso inteligencia Naturalista, desarrollan como factor consecuente de la génesis y evolución progresiva de formas específicas de autorregularse ya que se muestra el éxito escolar como un factor motivacional. En este sentido se abre un camino de reflexión que permite interpretar desde esta muestra de estudiantes, qué tanto pueden influir la motivación desde variables autor regulatorias como el autocontrol, auto observación, autorreflexión y la auto reacción.

Antecedentes Nacionales

Los autores Gamboa Mora, García Sandoval & Beltrán Acosta (2013), en su artículo Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo derivado de trabajo de posgrado, tuvo como objetivo sensibilizar y orientar a estudiantes y docentes en función o relación al significado y valor que tienen tanto las estrategias pedagógicas y didácticas, según Gardner, así como la importancia que tiene la

planeación del día a día de las estrategias que permitan la motivación hacia el conocimiento y faciliten los diversos procesos de aprendizaje.

La muestra correspondió a 9 docentes y 18 estudiantes de grado 9º, sobre los cuales se aplicó el método práctico de Investigación Acción Participativa (IAP) y cuyo instrumento correspondió a dos encuestas; la primera dirigida a estudiantes indagando respecto al tipo de actividades que desarrollan los profesores en el aula y la correspondencia de las mismas con la temática. Algunos de los resultados obtenidos fueron que la mesa redonda y debates son las estrategias didácticas predilectas por los estudiantes en la asignatura de sociales; estas estrategias favorecen o van en pro del desarrollo de la inteligencia lingüística o también denominada verbal.

Así mismo, la lectura y algunos tipos de exposiciones son las estrategias didácticas preferidas por los estudiantes en la asignatura o área de español e inglés; favoreciendo principalmente el desarrollo de la inteligencia lingüística o verbal. De igual manera se encontró que las estrategias didácticas denominadas como ejercicios y juego aportan y suman principalmente al desarrollo de la inteligencia denominada cinestésica corporal.

Así entonces, la investigación inmediatamente anterior se relaciona con el trabajo de tesis objeto de este documento en que se busca que los estudiantes, gracias a la atención de las estrategias pedagógicas y didácticas propuestas en función a las inteligencias múltiples caracterizadas, puedan ser estimulados a fortalecer acciones regulatorias que en conjunto redunden al favorecimiento de los diversos procesos de aprendizaje.

En sintonía con la idea de investigación está el trabajo para grado de maestría que lleva por título: Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior, realizado por Ariza Hernández

en el año 2017 en un Curso de Fundamentos de Pedagogía, de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.

Este trabajo presenta como finalidad la descripción de la manera en que inciden la inteligencia emocional y el afecto pedagógico en la manera en que rinden académicamente los alumnos del primer semestre de educación superior, cuyas edades oscilan entre 16 y 24 años.

Se desarrolló con un carácter mixto para recolectar, analizar y vincular datos centrados en un diseño convergente, lo que significa que desde el enfoque cuantitativo se estudió la manera en que la inteligencia en el manejo de las emociones determina el logro de los resultados de aprendizaje de los alumnos que participaron en el proceso de investigación y desde el enfoque cualitativo, la forma en que los componentes pedagógicos afectan la misma situación respecto al logro de los objetivos de la educación. Es por eso que en este estudio se hizo necesario tener en cuenta los conceptos preconcebidos de los alumnos sobre su relación con los maestros.

Respecto al método que fue utilizado en la investigación que determinó la aplicación del Inventario de inteligencia emocional creado por Reuven Bar-On el cual consiste en el trabajo con personas de 16 años o más, el cual tiene la posibilidad de hacerlo de manera personal o colectiva. De esta misma manera se tuvieron en cuenta los resultados de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes del primer semestre para así poder determinar el nivel de logro de los objetivos de enseñanza.

Los resultados muestran que la inteligencia emocional influye en la capacidad de resolver problemas, para relacionarse con el otro, para realizar trabajo colaborativo y alcanzar la autorrealización, las metas y los propósitos que se tienen en la vida. Con respecto a la influencia del afecto pedagógico en el rendimiento académico de los estudiantes, se puede concluir que las

emociones manifestadas por los docentes generan cambios de comportamiento e inciden en el aprendizaje de los estudiantes.

El aporte que este trabajo ofrece a la presente investigación tiene que ver con la comprensión y la verdadera importancia que las inteligencias múltiples pueden llegar a tener en el desarrollo de los procesos formativos, toda vez que saber caracterizar a los estudiantes frente a sus capacidades puede determinar la relación con sus docentes, el logro de sus propósitos y sobre todo el empoderamiento de sus ciclos de aprendizaje en donde sea este quien reconozca y determine el tiempo y el nivel en el cual puede aprender de manera significativa.

Por otro lado, la tesis de maestría titulada Investigación en Educación: Las Inteligencias Múltiples Presentes en el Perfil Cognitivo de Estudiantes de Básica Primaria de la Ciudad de Valledupar, (Oliveos. G. 2017), permite realizar un análisis de la exploración de los procesos mentales complejos que se pretendían reconocer en los estudiantes, y desde ellas, describir las inteligencias múltiples presentes dentro de este perfil. Lo anterior permitiría determinar las habilidades de los estudiantes específicamente en relación con las inteligencias Lógico Matemática, Espacial, Kinestésica (corporal), Musical, Lingüística, Intra e Interpersonal y Naturalista. En este sentido, fue necesario también realizar una comparación inter grados para encontrar variables comunes o divergentes dentro de los grupos poblacionales estudiados.

La investigación tomó un grupo poblacional de 250 estudiantes de esta ciudad, optando por una metodología de tipo descriptiva. Los análisis estadísticos de los resultados suministrados permitieron analizar con amplitud aspectos particulares de los estudiantes de esta institución.

La autora concluyó destacando que las barreras que generan las prácticas educativas de corte tradicionalista hacen que este tipo de ejercicios investigativos sean un reto pedagógico

sobresaliente cuando el objetivo es la diversidad e individualidad. Los resultados permitieron evidenciar de manera sintética que, en general, las inteligencias múltiples sí están siempre presentes en los potenciales cognitivos de los niños y niñas de los distintos niveles educativos.

Al aplicar la referencia de medida Midas Kids se halló que este grupo poblacional se encontraba por encima de la media, siendo los grados iniciales (1° y 2°) los que presentaron mayores puntajes en los resultados que los grados 4° y 5° en todas las categorías de inteligencias. Este fue un insumo que visibilizó el potencial de inteligencias, referente fundamental para la toma de decisiones pedagógicas de docentes y directivos docentes.

En este caso poblacional, lideran los niveles de desarrollo exponencial las inteligencias Lógico Matemática, Espacial y la Naturalista. En contraste, los más bajos puntajes los ocuparon las inteligencias Lingüísticas y las Personales con relación a las otras inteligencias en todos los grados. Se muestra el inmenso potencial individual y por inteligencias comunes que poseen los estudiantes de los grados de la Básica Primaria. Fue fundamental que los padres se involucraron en el proceso y especialmente en la socialización de estos resultados, lo que generó la posibilidad de realizar una retroalimentación personalizada.

Este ejercicio, además se constituyó en un insumo para la institución donde se podría privilegiar el análisis del sistema de aprendizaje y de evaluación como estrategia diagnóstica de manera en que se producía el conocimiento en los estudiantes, y que a la postre, podría transformar varios aspectos del Proyecto Educativo Institucional con miras a hacerlo mucho más contextual y así responder a las necesidades educativas individuales de sus estudiantes.

Las conclusiones expuestas en el trabajo de Oliveos, G. (2017), son de significativa importancia para esta investigación, en la medida en que analiza de manera sensible, varios

aspectos del desarrollo cognitivo de los estudiantes, evidenciando fortaleza y limitaciones. En esta investigación se destaca, por ejemplo, que, si se aprovecha desde la edad temprana el potencial que tiene el cerebro para desarrollar sus habilidades y fortalecer sus conexiones neuronales, los resultados futuros se pueden visualizar de manera más rápida e integral.

El potencial de la investigación radica en que se constituye en un elemento que aporta a la innovación curricular y permite a las instituciones educativas realizar ajustes razonables a la acción pedagógica.

Los investigadores Prada, R., Rincón, G. A., Hernández, C. A. (2018), desarrollaron un trabajo de investigación denominado Inteligencias Múltiples y rendimiento académico del área de matemáticas en estudiantes de educación básica primaria. El objetivo estuvo relacionado con establecer si existía relación entre el rendimiento matemático y los distintos tipos de inteligencia descritos por Gardner. Fueron seleccionados 539 estudiantes del grado 4° como población muestra desde cuatro instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander (Colombia). Para su ejecución se implementó una metodología cuantitativa.

Luego de aplicar los instrumentos y realizar los respectivos análisis de resultados, se pudo concluir que efectivamente sí existe una significativa relación del rendimiento académico de los estudiantes y la inteligencia lógico matemática, ratificando así otros estudios desarrollados en el continente latinoamericano que pretendían explicar esta plasticidad del cerebro para desarrollar procesos cognitivos lógico matemáticos fruto del desarrollo de esta inteligencia y que conducían a un éxito académico en esta área del conocimiento generando importantes niveles de motivación hacia la asignatura, los contenidos y en general por las variables que intervienen en el mudo de las matemáticas.

En este sentido, resulta fundamental el análisis realizado por los autores en la medida en que permite evidenciar la necesidad de perfilar los intereses de los estudiantes y su predisposición hacia un determinado campo del conocimiento. Eso garantiza una adecuada democratización del proceso de enseñanza - aprendizaje e incrementa las posibilidades de que los estudiantes generen estrategias metacognitivas que fluyen fácilmente, pues está implícita la motivación. A su vez, plantea el reto de buscar desde el campo de la didáctica oportunidades que inviten a desarrollar en los alumnos un interés progresivo por otros campos del conocimiento, al despertar procesos cognitivos poco usados en ellos por falta de aprestamiento intencionado.

La tesis de maestría titulada Relación Entre las Inteligencias Múltiples y las Competencias Ciudadanas entre los Estudiantes de Instituciones Educativas del Área Metropolitana de Barranquilla (Ballen, P., 2017), tuvo como objetivo central establecer precisamente la correlación de estas dos variables teórico - disciplinares, rastreando desde lo demográfico hasta la puntualización de las variables que transversalizan las inteligencias múltiples, incorporando las distintas competencias que se sugieren desde el Ministerio de Educación Nacional para el énfasis ciudadano.

Esta investigación, de tipo cuantitativa la cual, como lo menciona Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2015), citado por Bellen, P. (2017) “ofrece la posibilidad de generalizar los resultados, más ampliamente concede control sobre los fenómenos puntos de vista de conteo y las magnitudes de éstos (p. 48). De las conclusiones analizadas, se encontró que se pueden lograr relaciones positivas, entre las inteligencias múltiples y las competencias ciudadanas, especialmente entre las inteligencias Interpersonal e Intrapersonal, con las

competencias de Convivencia y Paz, Participación Democrática, Pluralidad y Valoración de la Diferencia. Del mismo modo, se evidenció que los mejores resultados estaban concentrados en la inteligencia Lingüística e Intrapersonal.

El estudio hecho a la población de estudiantes presenta como particularidad que las acciones motoras y de introspección reflexiva propias de la inteligencia Corporal e Intrapersonal (baja autoeficacia hacia la orientación al logro), son las de menos resultados favorables. Dicha situación ratifica la perspectiva de Bonnet (2009), citado por Ballen, P. (2017, p.89) cuando afirma que "la inteligencia intrapersonal, es decir, el autoconocimiento y la capacidad de usar este conocimiento productivo, tienen alguna influencia en los resultados académicos", un factor clave que abre las posibilidades de iniciar procesos auto-regulatorios que inciden directamente en el aprendizaje. La inteligencia intrapersonal, a su vez, guarda una importante relación con la Competencia Comunicativa.

El autor encontró que los estudiantes, al ser expuestos a situaciones cotidianas, obtuvieron resultados satisfactorios en un rango porcentual significativamente alto, por lo que sus capacidades cognitivas y emocionales muestran buen desempeño. Ubicando los índices que se identificaron con mayor correlación fueron las categorías convivencia y paz, pluralidad y valoración de las diferencias. (Ballen, P., 2017).

Resulta pertinente el análisis de esta investigación en la medida en que se ratifica la transversalidad y aplicabilidad de las inteligencias múltiples en cualquier campo disciplinario (en este caso las humanidades) demostrando la multiplicidad del cerebro. Implica, además, que los estudiantes de este nivel educativo poseen una predisposición al conocimiento a partir de determinadas formas de mediación en la enseñanza, que exploradas de la mejor manera, pueden

generar efectos tan contundentes como la resignificación de las prácticas ciudadanas, al mismo tiempo que el descubrimiento y aprovechamiento de las condiciones que brinda la Inteligencia Intrapersonal para que el maestro utilice estos hallazgos en sus estudiantes y pueda crear estrategias pedagógicas que conduzcan a la planificación estratégica y la autorregulación de los estudiantes.

En la búsqueda de los trabajos desarrollados en la misma temática de esta investigación, se cuenta con el estudio de doctorado denominado Estrategias Instruccionales Aplicadas por los Docentes para Desarrollar Procesos Metacognitivos en los Estudiantes, el cual se llevó a cabo en el año 2017 en el municipio de San Juan del Cesar en el Departamento de la Guajira, Colombia. El lugar fue el Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional.

El propósito del estudio es analizar los diferentes recursos que utilizan los profesores en sus prácticas pedagógicas que hacen que los estudiantes no se interesen por las clases y sus temáticas, para así poder generar propuesta sobre lo que podrían ser los medios didácticos apropiados teniendo en cuenta las necesidades académicas y cognitivas de los alumnos con el fin de generar verdaderos aprendizajes, esto a pesar de las directrices institucionales que en ocasiones pueden ir en contravía de los propósitos de la enseñanza.

En cuanto a la metodología aplicada para el estudio tiene que ver con el enfoque cuantitativo ya que se analizaron los niveles de las respuestas emitidas por las personas que participaron como parte de la población y la muestra del estudio. Así mismo se realizó una comparación entre la teoría y las prácticas pedagógicas para poder realizar los análisis necesarios frente a las estrategias utilizadas por los profesores.

Dentro de los resultados del estudio se puede destacar las diversas opiniones que tienen los estudiantes frente a la manera en que los profesores abordan las temáticas, esto, debido a que cada individuo recibe la información de diferentes modos dependiendo de la experiencia personal respecto a lo que se está planteando porque es claro que los aprendizajes adquiridos previamente y de manera empírica determinan también la forma en que percibo los nuevos aprendizajes.

También se pudo constatar que la forma en que los profesores abordan los temas y el inicio de las sesiones de clase tiene mucho que ver con el factor motivacional pues se notó cuando hubo preparación previa en las estrategias y cuando se trata de una improvisación por la falta de planeación.

Al analizar las características y resultados de la investigación, se puede determinar cómo aporte importante al presente trabajo que la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes no solo tiene que ver con la voluntad, de disposición y de interés por lo temas, sino que también el profesor, sus estrategias y los medios que utilice, como interactúan con las particularidades de cada individuo para hacer que este le dé la suficiente importancia y todo el empoderamiento necesario para lograr satisfacción en los niveles de aprendizaje.

1.2 Descripción y formulación del problema de investigación

¿Cómo la relación de las inteligencias múltiples y los procesos de autorregulación de los estudiantes del grado 5° de la Escuela Rural Nicolás Esguerra promueve su rendimiento académico?

Sub preguntas

- ¿De qué manera la identificación de las inteligencias múltiples en los estudiantes del grado 5º de la Escuela Nicolás Esguerra puede incidir en los procesos de aprendizaje autorregulado?
- ¿Cuáles son las Inteligencias múltiples más relevantes en los estudiantes de grado 5º de la Escuela Nicolás Esguerra?
- ¿Cómo vincular en las estrategias pedagógicas procesos de autorregulación según las inteligencias múltiples detectadas en los estudiantes de grado 5° de la escuela Rural Nicolás Esguerra?
- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas más recurrentes entre los docentes que favorece el aprendizaje de los estudiantes?

En este ejercicio, la pregunta de investigación que se propone surge precisamente de la necesidad de encontrar las variables que permitan identificar si en efecto, cuando los estudiantes hacen prácticas auto-regulatorias durante una propuesta didáctica intencionada y basada en la plasticidad del cerebro para dominar de manera fluida y progresiva algún tipo de inteligencia a partir de la teoría de Howard Gardner, (Gardner, H. 2009), evidencian que mejoren su desempeño académico, o si es sólo un acápite de otros factores tanto endógenos como exógenos que quedan por fuera del de la perspectiva de análisis.

1.3 Justificación

La pregunta orientadora de esta investigación busca dar respuesta a la manera en que las inteligencias múltiples promueven la autorregulación del aprendizaje y ¿cómo pueden aportar a la transformación de las prácticas educativas de los docentes para obtener un mejor desempeño académico?

Esta investigación pretende determinar didácticas que permitan ir más allá del seguimiento de un currículo, pero también, plantea al docente, la necesidad de formarse con pertinencia en el ámbito educativo con el fin de acercar al estudiante a procesos auto-reguladores, motivantes y exitosos.

Aprender debe ser una acción inherente al desarrollo humano, ya que este se constituye en el acervo cultural que lo acompañará a lo largo de toda su vida, por lo que asegurar esos aprendizajes desde el marco de la utilidad y la funcionalidad posibilita una mayor eficiencia en la adquisición de conocimientos para el beneficio individual y colectivo. Es en este sentido que la investigación permite realizar una reflexión sobre cómo el estudiante puede aprender mejor. El estudio debería ser un gusto y no una obligación.

La modificación de la conducta a partir de la reflexión meta-cognitiva que el estudiante logre interiorizar y volver parte de su proceso de aprendizaje se constituye en un importante referente para transformar las realidades educativas desde todos los componentes que poseen las unidades didácticas del meso y micro currículo, así como la manera en que se piense su construcción para una futura implementación. Lo que se propone en esta investigación desarrolla pensamiento, desarrolla el ser y la acción con el otro.

Del mismo modo, se hace un aporte significativo al compromiso pedagógico del maestro en la construcción e implementación de la acción didáctica, la cual es fruto de una lectura responsable de las individualidades de su contexto educativo, que conllevan al desarrollo de las inteligencias múltiples y por consecuencia de diversos aprendizajes.

Así las cosas, hacer una aproximación investigativa que involucre todas las capacidades y potencialidades que posee el sujeto que aprende desde su individualidad, reta al docente a implementar desde la didáctica nuevas prácticas para la transformación de la escuela actual.

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general.

Diseñar una estrategia didáctica de aprendizaje para los tipos de inteligencias predominantes en el grupo de estudiantes del grado 5º de la Escuela Rural Nicolás Esguerra que promueva la autorregulación y que favorezca su rendimiento académico.

1.4.2. Objetivos específicos.

1. Caracterizar los tipos de Inteligencia Múltiple de cada uno de los estudiantes de grado 5º de la escuela rural Nicolás Esguerra.
2. Establecer la relación que tienen las inteligencias múltiples con los procesos de autogestión del aprendizaje en los estudiantes del grado 5° de la escuela rural Nicolás Esguerra.
3. Visualizar las prácticas pedagógicas más comunes implementadas por los profesores del grado 5° de la Escuela Rural Nicolás Esguerra como insumo para el diseño de una estrategia didáctica de aprendizaje.

1.5 Delimitación y limitaciones

1.5.1. Delimitaciones.

La sede Escuela Nicolás Esguerra, institución donde se desarrolla la investigación se encuentra ubicada en la Vereda Pastales, la cual pertenece a la zona rural del Municipio de Ibagué, departamento del Tolima, la cual es una de las 7 (siete) sedes de la Institución Educativa Técnica Ambiental Combeima. Su funcionamiento inició en 1930 con la razón Social Escuela

Rural Mixta Manuel Antonio Bonilla, pero a lo largo del tiempo, diversos factores hicieron que cambiara tanto de ubicación geográfica en su sede principal como de nombre hasta llegar al 2003 donde adopta la razón social actual.

Su modelo pedagógico es el Cognitivo Social por su relación con la interacción con el medio sociocultural y su énfasis ambiental. La mayoría de la población vive en el Cañón del Combeima a lo largo de las 7 (siete) veredas de esta falla geológica, las cuales se dedican a actividades económicas relacionadas con el turismo y la agricultura. Son de estrato socioeconómico uno y un significativo número de estudiantes hacen parte de familias disfuncionales, que además son flotantes por temas de desempleo, principal factor de deserción escolar en las sedes de la Institución Educativa. También ofrece Educación por Ciclo para Adultos en Jornada Sabatina.

La escuela Nicolás Esguerra atiende a 110 estudiantes comprendidos entre Preescolar a Grado 5° dentro del horario de Jornada Única, no obstante, y en la universalidad de resultados que se pueden obtener del estudio de los procesos individuales del sujeto que aprende, resulta pertinente mencionar que la población para esta investigación será el grado 5° constituido por 18 (dieciocho) estudiantes de los cuales se tomaron 13 de esta escuela, 6 niñas y 7 niños, esto desde un marco metodológico cualitativo y en un lapso de dos años comprendidos entre construcción y presentación de los resultados encontrados. Es importante aclarar que los demás estudiantes desertaron al cambiar de modalidad de estudio por consecuencia de la pandemia.

1.5.2. Limitaciones.

Es relevante destacar como limitante al proceso investigativo el tipo de población que posee la escuela, la cual, por ser de tipo rural, es flotante, lo que podría generar que los

estudiantes que hacen parte de la muestra se trasladen en cualquier momento de sede o institución y ello traiga alteraciones a los resultados o genere un impacto significativo en la información que se quiere tomar.

Otra limitante es la falta de voluntad en los procesos de intervención que requiere este ejercicio por parte de los directivos de la escuela, docentes no investigadores o estudiantes, generaría un impacto negativo en su ejecución. Del mismo modo, la institución está sujeta a particularidades no programadas en el cronograma como lo pueden ser los paros, eventos obligatorios de directriz municipal y otros donde, como se ha visto en varias ocasiones, son de tipo obligatorio y que desplazan cualquier actividad institucional, lo que lleva a que no se cumpla a cabalidad el cronograma que se establece en la investigación.

Es sin duda también una limitante para el trabajo, la afectación al calendario escolar derivados no solo de los tiempos de receso legales sino también de todas aquellas fechas en las que es obligatorio el cese de actividades por la acción sindical.

Por otro lado, se encuentra la posibilidad de traslado de institución de los maestros investigadores por pertenecer a la planta global de docentes del Estado, en cuyo caso habría que cambiar la muestra de investigación, así como varios de los apartados del ejercicio investigativo.

Por último, la aparición de factores exógenos que escapan de las posibilidades de control de los investigadores relacionadas con fenómenos antrópicos, medioambientales, naturales o biológicos (COVID -19) que pueden incidir seriamente en el desarrollo, toma de datos y otros aspectos que podrían alterar los resultados de la investigación.

1.6 Glosario de términos

Aprendizaje significativo: el aprendizaje significativo o relevante es aquel que el estudiante ha logrado interiorizar y retener luego de haber encontrado un sentido teórico o una aplicación real para su vida; este tipo de aprendizaje va más allá de la memorización, ingresando al campo de la comprensión, aplicación, síntesis y evaluación. (Picardo, J. 2005, p 26).

Autorregulación: Se refiere a los procesos que usan los aprendices para dirigir sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de sus metas. (Schunk, Dale H, 2012, p. 400).

Competencias: Es una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función. (Picardo, J. 2005, p 51).

Conocimiento: Es una forma de capacidad intelectiva, de habilidades, destrezas y competencias que se puede medir a través de métodos cualitativos, cuantitativos y psicométricos. (Picardo, J. 2005, p 26).

Educación: La educación es un proceso de crecimiento y desarrollo por el cual el individuo asimila un caudal de conocimientos, hace suyo un haz de ideales de vida, y desarrolla la habilidad de usar esos conocimientos en la prosecución de estos ideales. (Picardo, J. 2005, p 91).

Emoción: Es la reacción afectiva intensa de aparición aguda y de breve duración, determinada por un estímulo ambiental. Su aparición provoca una modificación en el nivel somático, vegetativo y psíquico. (Galimberti, O. 2002, p. 377).

Escuela: La Escuela, o centro escolar, es aquella institución social encargada del proceso de enseñanza aprendizaje, creada por la necesidad de completar la acción educativa de la familia y de generar las competencias intelectivas, habilidades y destrezas para que niños (as) y jóvenes puedan incorporarse a la sociedad. (Picardo, J. 2005, p 26).

Estilos de aprendizaje: Los estilos de aprendizaje se definen como las distintas maneras en que un individuo puede aprender, son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje. (Aragón, M. y Jiménez, I., 2009, p. 6).

Estímulo: Cualquier manifestación o variación de energía fuera o dentro del organismo que tenga lugar con cierta rapidez, que alcance una determinada intensidad y que perdure un determinado período. (Galimberti, O. 2002, p. 450).

Inteligencias múltiples: Es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. (Picardo, J. 2005, p 217).

Maestro (a): Quien ostenta el título o cargo de maestro(a) tiene una sustantiva responsabilidad, ya que asociar estos calificativos a la tarea educadora la responsabilidad es más crucial. (Picardo, J. 2005, p 217).

Metacognición: Habilidades del pensamiento que implican el nivel cognitivo más alto, las más difíciles de adquirir pero que pueden transferirse de un dominio a otro con más facilidad, tales como la planificación, la organización, el monitoreo, la evaluación y la autorregulación. (Picardo, J. 2005, p 254).

Motivación: Inicio de patrones aprendidos o habituales de movimiento o conductuales. (Schunk, Dale H, 2012, p. 348).

Neuropsicología: Estudio de las actividades mentales y de comportamiento en el nivel neurofisiológico. La neurofisiología y la psicología experimental son diferentes por su método y por su objeto de estudio. Sólo tienen en común el carácter rigurosamente científico de la investigación, que renuncia a interpretaciones no verificables. (Galimberti, O. 2002, p. 738).

Pedagogía: Ciencia, arte, saber o disciplina, se encarga de la educación, es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo; o también puede decirse que la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo. (Picardo, J. 2005, p. 287).

Psicopedagogía: La Psicopedagogía centra su intervención en los procesos de orientación y de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan a lo largo de toda la vida, tanto con personas, como con grupos e instituciones. Se puede entender la psicopedagogía como una simbiosis de los ámbitos pedagógico y psicológico con el objetivo de optimizar la eficacia de la intervención con individuos y grupos. (Picardo, J. 2005, p. 320).

Capítulo 2. Marco Referencial

El presente texto, parte de las contribuciones intelectuales propias de los teóricos cuyos aportes estructuran conceptualmente la investigación propuesta. Los argumentos expuestos, evidencian estrategias didácticas, desarrollan la teoría de inteligencias múltiples y el proceso de autorregulación del aprendizaje. Todo en conjunto constituye un sólido fundamento para lograr mejores resultados al evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así entonces, las propuestas de estrategias didácticas, en sincronía con la teoría de las inteligencias múltiples y bajo la rectoría de un proceso de autorregulación, en conjunto se consideran como fundamentales y favorables para el desarrollo de la presente investigación.

2.1 Estrategias didácticas de aprendizaje

En el presente trabajo se dan diferentes reflexiones, producto del intercambio de ideas y debates entre los investigadores y los postulados teóricos respecto al tema que abarca el estudio de la didáctica y particularmente de las estrategias de aprendizaje. Así mismo, permite abordar lo que se piensa en las distintas problemáticas que existen en las instituciones educativas en cuanto al logro en los propósitos de aprendizaje.

Dichas reflexiones empiezan a tomar forma y a materializarse en la investigación , cuando sirven como punto de partida hacia el cuestionamiento planteado en la pregunta de investigación de este trabajo , la cual invita dimensionar la forma en la que la identificación de las inteligencias múltiples puede influir en el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de quinto grado, al mismo tiempo que fortalecen procesos de autorregulación que perduren en el tiempo y generen aprendizajes significativos.

La intención de los investigadores es generar propuestas que impacten la realidad educativa actual con base en las diferentes estrategias didácticas de aprendizaje, sobre las cuales se ha teorizado en el ámbito educativo desde un punto de vista general.

Más indispensable resulta abordar dichas estrategias desde la particularidad cuando lo que se quiere es entender cómo dichas teorías se pueden materializar en un constructo propositivo que resuelva las diferentes preocupaciones de quienes ejercen la labor de docencia frente al rendimiento académico de los estudiantes, en particular, aquellos que cursan los últimos grados de la educación básica primaria.

Es por eso que se hace un recorrido por los elementos más relevantes que comprenden el estudio de las estrategias didácticas de aprendizaje, las cuales, como lo definen Díaz Barriga y Hernández (2002), constituyen el conjunto de todos los elementos que un docente pone a disposición de sus estudiantes de manera prevista e intencionada para encaminarlo hacia el aprendizaje.

De esta manera, se espera que los alumnos logren asimilar la información que reciben; esto implica que es el docente quien debe estar en la capacidad de dar respuesta a interrogantes que dan cuenta de las razones de lo que se quiere enseñar, de los propósitos que se espera alcanzar, el lugar y momento preciso y de la manera en que se llevará a cabo el abordaje de todo el contenido propuesto en un currículo determinado.

La utilización de estrategias encaminadas hacia la enseñanza, casi que obligan a convertirse en una persona que constantemente esté reflexionando sobre su quehacer, un sujeto en el que predomine la crítica sobre sus propios procesos personales y profesionales. Esto hace que en realidad deje a un lado los esquemas impuestos y que pueda convertirse en un agente

propositivo para el cambio y la transformación, no sólo de la manera de enseñar, sino de aprender por parte de quienes interactúan en cualquier escenario educativo. Lo anterior hace imprescindible el hecho de profundizar en los conceptos implícitos en el estudio del tema en cuestión y que se quiera hacer el ejercicio de desglosar todo su contenido con la intención de generar mayor reflexión que enriquezca la investigación y la visión de quienes la adelantan.

2.1.1. Definición de conceptos claves.

2.1.1.1. Estrategia.

Hurtado, García, Rivera y Forgiony (2018) plantean la estrategia como una serie de elementos importantes y secuenciales en la planificación de un ejercicio académico, estos se seleccionan de manera intencionada, lo cual comprende la elaboración de diferentes fases en el proceso, entre ellos la planeación, la utilización y la validación de la forma en que las personas pueden llegar a procesar los conocimientos que se proponen en la intencionalidad formativa.

Es importante resaltar que en la estrategia juega un papel preponderante el inventario de recursos disponibles que realiza la persona responsable de llevar a cabo ejercicios educativos, pues de ello depende la pertinencia no sólo en los contenidos sino de la forma en que se aborden. De esta manera, se podrá garantizar que se logren los propósitos e intencionalidades respecto al aprendizaje perdurable en el tiempo; así pues, quien fue artífice de los logros alcanzados podrá ser catalogado como un estratega.

Desde otras perspectivas, Delgado y Solano (2011) consideran que la estrategia es un concepto incluyente el cual contempla tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, es por eso que se hace tan necesario hablar de manera independiente de cada uno, ya que constituye un error pensar que son lo mismo o que por hablar del primero directamente se está refiriendo al

segundo, y es que tradicionalmente se ha pensado que por el hecho de que alguien enseñe significa que automáticamente se genera en el otro un aprendizaje.

Lo anterior fundamenta el concepto “estrategia”, ya que, si se construye de manera consciente, aumenta la posibilidad en que se aprenda lo que se quiere enseñar, al mismo tiempo, reduce la posibilidad de fracaso en el acto educativo y no quede en una simple transmisión de información, en donde el estudiante no logra asimilar y consecuencialmente se distancia de procesar e incorporar nuevos saberes.

En conclusión, la estrategia genera beneficios en doble vía; por una parte, al profesor, pero en mayor medida al estudiante, quien se convierte en agente activo y dueño de su proceso formativo.

2.1.1.2. Didáctica.

Abreu, Gallegos, Jácome y Martínez (2017) permiten entender que la didáctica constituye una compleja ciencia en el campo de la educación y que, dado su reciente reconocimiento en las diferentes comunidades académicas, todavía se encuentra en constante evolución, pues tradicionalmente se concebía como el simple conjunto de actividades que un profesor pudiera desarrollar en un aula de clase, a tal punto de confundirse con la lúdica y el juego como agregado de una sesión de clase.

La falta de reconocimiento hacia la didáctica se produce debido a que ha carecido también de sustento teórico, pues pocas personas se atrevían a sistematizar sus prácticas para que más adelante se pudiera vislumbrar el hecho de que constituye un entramado de conocimiento abierto a ser explorado. Incluso, al estar implícita en la pedagogía, se puede afirmar que conserva su especificidad.

La didáctica va más allá del aula de clase, toca escenarios como la planeación y las políticas institucionales para determinar los proyectos educativos, y el más importante de todos, el mundo de la investigación que le permite generar nuevos conocimientos que aportan a la transformación de las prácticas de enseñanza en los profesores, ya que da luz a la solución de problemas que se enfrentan en la cotidianidad respecto a la motivación en los estudiantes frente a los contenidos propuestos.

2.1.1.3. Aprendizaje.

Asensio (2015) propone que el aprendizaje en un primer momento se reconoce como una característica que poseen los seres vivos a través de la cual se generan cambios que transforman de manera perdurable en el tiempo las diferentes conductas y comportamientos. Estos cambios están asociados a la forma de relacionarse con otros seres, con el entorno y su propia realidad en la cual dicho aprendizaje se convierte en una herramienta que favorece la resolución de problemas individuales y comunes, en aras de la transformación de los contextos locales y globales.

La definición del aprendizaje acuñada a los seres vivos dista de cambios meramente biológicos o asociados a la edad, tampoco tiene que ver con simples modificaciones en el comportamiento, lo que significa que para este caso está estrechamente vinculado y dirigido a las personas, a la esencia del ser humano que en sus facultades adquiridas y formas de interactuar pueda dar cuenta de sus procesos de aprendizaje.

2.1.2. Las estrategias didácticas vistas en clave de pedagogía.

Gutiérrez (2018) considera que en el campo de la educación se ha empezado a hablar de estrategia didáctica como una necesidad que ha surgido de la preocupación por las formas de

enseñar que tradicionalmente se han propuesto. En efecto, este autor considera que la pedagogía tradicionalmente se ha ocupado por transmitir contenidos, pero pocas veces se piensa en la posibilidad de orientar a los estudiantes en la importancia de pensar de manera crítica, lo que significa asociar los aprendizajes con el entorno y sus realidades más próximas para hacerse preguntas que estén relacionadas. Por ejemplo: el por qué las personas se comportan como lo hacen y por qué las sociedades se han construido como lo han hecho. Posterior a ese pensamiento, en este análisis se espera desde lo pedagógico, que el estudiante se convierta en un actor activo en la resolución de los problemas.

En este sentido, para lograr incentivar en los alumnos el pensamiento crítico, es necesario que esté previsto y que sea pedagógicamente intencionado; atributos que se le dan al contenido de una estrategia didáctica de enseñanza y de aprendizaje. De la misma manera, la pedagogía contempla la estrategia como un mecanismo eficaz para que los sujetos de la enseñanza reconozcan la mejor manera de aprender y se empoderen de ella como instrumento clave a la hora de querer adquirir conocimientos.

Es importante destacar que las estrategias de enseñanza deben estar dirigidas al diálogo con el contexto e interés de la institución que en ese caso retoman el modelo pedagógico Social Cognitivo. Tuiran (2016), teorizando sobre esto, indica que pretende formar estudiantes con autonomía y reflexivos de su papel influyente como agentes de cambio y transformación social. Busca fortalecer la una personalidad con postura crítica y creativa que trascienda a lo propositivo en búsqueda de resignificar su condición social, ideológica y política. Lo anterior lleva implícita la concreción de un enfoque curricular específico pues se crea a partir de los problemas sociales, sus perspectivas políticas y sus valores inmersos. En consecuencia, su propósito es lograr que los

individuos no sólo se adapten a sus cambios, sino que sean agentes transformadores y propositivos.

De este modo, el currículo retoma la misma realidad para generar procesos de cambio desde la efectividad y la creatividad, y su metodología retoma situaciones directas de la realidad que incite el pensamiento a partir de sus procesos cognitivos, donde se destacan actividades de énfasis grupal. Es entonces necesario hacer una conexión entre currículo, estrategias de enseñanza y modelo pedagógico para lograr un engranaje que conduzca hacia una misma dirección.

2.1.3. Orientaciones hacia la enseñanza.

Espinosa (2016) realiza una serie de inferencias importantes asociadas a las estrategias que planean los profesores, una de estas es la necesidad de buscar la mediación didáctica como un elemento diferenciador y que puede llegar a marcar la pauta en el éxito de los procesos educativos. Se hace necesario en este sentido, que también las instituciones replanteen constantemente sus diseños curriculares y que de ellos pueda emanar la posibilidad de generar momentos amplios de planeación con el propósito de buscar la pertinencia en la utilización de los recursos para que en realidad se pueda trascender de los medios a la mediación.

Otro asunto importante que toma el significado de orientación para la enseñanza tiene que ver con la formación docente, la cual trasciende más allá de la academia de base a una reflexión permanente que le permite resignificar sus prácticas pedagógicas en beneficio de su quehacer educativo y los actores inmersos en él, lo cual permitirá hacer de la pedagogía un amplio campo de aprender y desaprender.

2.1.4. Principales actores en las estrategias didácticas.

2.1.4.1. El rol del profesor.

Blanco y Cuenca (2016) plantean como un aspecto significativo, el hecho que muchos profesores tienen la motivación intrínseca y personal, excluyendo factores externos que inciden en sus decisiones para renovar sus prácticas y reinventarse en las estrategias didácticas, y así lograr que sus estudiantes comprendan el tipo de enseñanza y sus intencionalidades.

Paralelamente, mientras algunos maestros se encuentran en la línea de la innovación, la creatividad y la reflexión pedagógica, otros generan un tipo de rechazo frente a lo nuevo, sustentado en la influencia casi inevitable de la tecnología en el ámbito educativo, hasta tal punto de considerarlo como un invasor en la vida personal y académica, también lo justifican en lo impersonal que se pueden volver la relación con sus aprendices.

En este sentido es importante mencionar que en muchos casos el rechazo hacia la tecnología y sus recursos en el aula tiene implícito un temor por no tener la competencia y las habilidades para manejarlas, sobre todo si se trabaja con personas, en su mayoría jóvenes, que usan fácilmente los recursos tecnológicos.

2.1.4.2. El rol del estudiante y sus ideas.

Hurtado, García, Rivera Forgiony (2018) destacan como factor determinante en las estrategias didácticas de aprendizaje, la respuesta que se obtiene de los estudiantes que en la mayoría de los casos es positiva ya que estas parten de la intención previa al acto educativo que el docente tiene en su planeación, lo que influye también directamente en la adquisición del conocimiento y la apropiación de los contenidos.

En este punto, es significativo el uso que los estudiantes hacen del aprendizaje porque en la medida que avanzan en su proceso, van adquiriendo la capacidad de procesar la información que les llega con el firme propósito de incorporarlo en su currículo personal, tanto para desempeñarse en sus entornos sociales cotidianos, familiares y académicos.

Seibane, Ferrero y Gramundo (2016) respecto al rol del estudiante en las estrategias, manifiestan que el aprendizaje significativo se da en las personas cuando, en el proceso de enseñanza, el alumno tiene la posibilidad de poner en juego, como un factor motivante, lo que sabe antes de llegar a ese momento que para él es nuevo aunque puede tener una relación cercana o no, pero existente, con lo que llegó a aprender, ese factor motivacional relacionado con las ideas previas puede ser uno de los factores desencadenantes en el éxito de la enseñanza.

2.1.5. La incidencia de los ambientes de aprendizaje.

Paramo, Heredich, López, Sanabria y Camargo (2015) han recomendado analizar los ambientes de formación como elemento fundamental en la construcción y desarrollo de estrategias didácticas, acuñan a estos la vitalidad que pueden constituir en el logro de los resultados de aprendizaje y en el aumento de los niveles de rendimiento académico. Se plantea la necesidad de dejar de concebir los ambientes como un espacio netamente físico, es más, el término de “espacio” como una categoría reduccionista y estática, debería replantearse toda vez que puede estar relacionado todavía a un escenario tradicional para la enseñanza.

Reflexionar sobre los ambientes de formación está directamente relacionado con los objetivos de aprendizaje significativo, ya que permite no solo la interacción de los estudiantes con su entorno, sino que también posibilita la construcción de tejido social, pues facilita una visión global del contexto y la comprensión de la manera en que se ha construido todo lo que

rodea al estudiante y puede llevar a pensar en la manera de aportar y potenciar dichas realidades. La concepción de los ambientes de aprendizaje debe trascender a entornos incluso familiares, pues este escenario, el de la familia, constituye la primera fuente de aprendizaje. Por tanto, en las estrategias debe contemplarse como aliado importante, su inmersión primigenia en el seno familiar y los procesos cognitivos implícitos en ella.

2.1.6. La evaluación formativa como condición en las estrategias didácticas.

Samanez (2015) considera que la evaluación en los procesos educativos debe ir más allá de fomentar la actitud de crítica en los estudiantes y de acostumbrarlos a estar siempre a la espera de la devolución que hagan los profesores, pues en la mayoría de los casos se puede idealizar la posición del docente en un comportamiento comprensivo y con la intención de no hacer sentir mal a quien recibe algún tipo de comentario o por el contrario, se puede dar lugar a susceptibilidades que opacan el aprendizaje al tomar las observaciones como algo personal y no del orden académico.

Por tanto, si se quiere seguir formando incluso hasta el momento de la evaluación, es necesario que al estudiante se le eduque en las competencias intrapersonales que lo llevarán a enfrentarse consigo mismo y con sus debilidades, porque de otra manera no interioriza sus aprendizajes y mucho menos corregirá sus falencias derivadas de sus conductas en el acto educativo. Lo anterior implica una preparación constante en el docente, pues se requiere de un nivel discursivo importante, que sea asertivo tanto en las palabras que se usen como en la forma de transmitirlas, sobre todo cuando se trabaja con estudiantes de los niveles de educación básica primaria, es decir, personas que por su edad y su condición de niños pueden llegar a ser más afectados por la retroalimentación que hagan los adultos.

2.2 Las inteligencias múltiples

2.2.1. Perspectivas generales.

2.2.1.1. Concepto de inteligencia.

En diferentes fuentes bibliográficas se puede encontrar desarrollado el término "inteligencia", que, con el paso del tiempo y el campo de acción, ha adquirido diferentes enfoques. No obstante, esta definición sigue siendo objeto de estudio.

Bestard, Cantillo, Torres, Soto, y B. S. (2015) definen la inteligencia como la posibilidad de transformación de la experiencia sensorial que se configura en un conjunto de acciones cognitivas complejas. Guilar (2009) por su parte, indica que esos procesos cognitivos están asociados a las habilidades de clasificación y categorización, inferencia y toma de decisiones, los cuales indican una activación compleja y amplia de redes neuronales. Por otro lado, Gardner (1983) citado por Mercadé (2019), añade que esta capacidad tiene como particularidad que se puede desarrollar y su trascendencia es de tipo propositivo y cultural.

2.2.1.2. Escenarios para el desarrollo de la inteligencia.

Sesento (2017) hace una importante revisión teórica del enfoque sociocultural de Vigotsky (1989), en donde describe que la inteligencia es el producto de la interacción directa con el medio sociocultural del contexto del individuo. Así pues, lo social trasciende a lo psicológico por procesos de internalización. Sin embargo, Pérez (2002) plantea que además del discurso sociocultural Vigostkiano, existe un componente hereditario implícito.

2.2.2. Perspectivas específicas de la inteligencia.

Frente a la teoría de la inteligencia, Pérez (2002) describe tres tipos: La diferencial (eco en las particularidades), la evolutiva (su origen y desarrollo en el ciclo vital) y la cognitiva (acción psicológica y los procesos del cerebro).

Con relación a la primera, Ardila (2011) hace referencia a factores antropológicos, género, rasgos culturales y étnicos, de clases, entre otros. En la segunda, Figueroa (2006) citando a algunos representantes de esta línea, asevera el componente genetista que luego avanza evolutivamente con la fusión de nuevos procesos mediadores (Kamin, 1983). La tercera, donde hace énfasis esta investigación, resalta la visión de Piaget (1981), citada por Montealegre (2016), donde argumenta que el desarrollo cognitivo de las personas pasa por un proceso el cual es progresivo y en cuyas etapas el individuo desarrolla una serie de acciones consecutivas que inician desde el momento mismo del nacimiento hasta llegar a niveles cognitivos superiores o de significaciones, donde el adecuado desarrollo de la anterior conecta y ajusta la siguiente.

En esta misma corriente cognitivista, Vigotsky (1989) revisado por Montealegre (2016) analiza que, para darle funcionalidad a cualquier acción cognitiva, ya sea de tipo productiva, del discurso, la lógica de la memoria, aprehensión significativa lingüística o cualquier otra, requiere incorporar los instrumentos de la cultura.

Agudelo y Rueda (2020), por su parte, introducen en el debate a Karmiloff-Smith (1994) quien a pesar de estar de acuerdo con varios planteamientos teóricos de Piaget y Vigotsky, propuso su propio modelo desarrollista y los modos en que pueden trabajar algunos procesos mentales. En este sentido, Karmiloff-Smith cuestionó que los individuos generen un orden lineal

de las estructuras cognitivas, ya que cada persona puede reelaborar la génesis de sus propias representaciones.

2.2.3. Inteligencia y educación.

Se hace pertinente introducir el término *educación integral*, desarrollado por Álvarez, J. (2003) donde explica que, en lugar de considerarse como el resultado de la sumatoria de variables individuales, estas se visualizan de manera integrada e interrelacionada. Este tipo de investigaciones, donde se pone en el centro del debate el tema de la educación integral, concibiendo al estudiante precisamente como un ser con distintas dimensiones, evidencia que la educación debe apuntar precisamente al desarrollo de estas dimensiones.

Coconas (2013) realiza su propia interpretación de inteligencia al asociarla a esa capacidad, no sólo de tipo cognitiva, pues opinaba que ésta ha de hacer competente al individuo ya que produce como efecto la instrumentalización del saber. Añade además que se debe considerar que esa capacidad de hacer lecturas subjetivas y objetivas del mundo es diversa. En consecuencia, dos palabras quedan implícitas en esta definición: *cognitivismo* y *pragmatismo*, categorías que conducen al desarrollo integral del sujeto.

Danae y Jara (2018), hablan precisamente de tres: *La dimensión cognitiva* y todos los procesos mentales que ello trae consigo y que además son fundamentales para la vida académica; *la valorativa*, donde se apologiza la afectividad, las emociones y sus derivaciones y la *praxiológica* que trasciende al componente pragmático.

En esta lógica se conjugan los saberes, conocer, ser y hacer respectivamente, tan necesarias en el desenvolvimiento integral del sujeto que aprende. Delors (1997) en su informe para la UNESCO añade una más, explicitando que el desarrollo del estudiante en su ciclo vital

debe incorporar el aprender *a ser, conocer, hacer, y convivir*. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1997, 1998) adoptó esta postura como política educativa en su formación de competencias al incorporarla en los distintos lineamientos curriculares de varias áreas del conocimiento.

2.2.4. Inteligencias múltiples (IM).

2.2.4.1. Definición.

Vivas (2015) revisando la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) planteada y teorizada por Gardner (1983), argumenta que esta no se debe mirar de una manera unidireccional como lo hace el enfoque psicométrico, donde se concibe como una capacidad mental general. Asevera que la inteligencia es multifacética y que el cerebro humano tiene las condiciones para desarrollarlas si se cultivan adecuadamente en los distintos contextos.

En este sentido, identifica 8 (ocho) clases de inteligencia con sus respectivas particularidades: *musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, visual-espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista*. Cada una de estas categorías son necesarias y todo ser humano las desarrolla indistintamente.

Queda implícito entonces que el perfil intelectual es el producto de dicha combinación y que cada persona se acerca al aprendizaje de diversas formas. A Gardner le resultó muy pertinente ejemplarizar sus planteamientos a través de la metáfora de los ordenadores donde explicó la asociación de la mente y sus inteligencias con una variedad de ocho de estos artefactos incorporados en el cerebro, donde cabe la posibilidad que alguno no funcione muy bien, pero ello no anula el adecuado funcionamiento de los demás (Gardner, 2009).

2.2.4.2. Tipos de inteligencias múltiples.

Basado en la teoría de las IM de Gardner (1994), Fernández y Mihura de Rosa (2015), sintetizan de la siguiente manera las 8 (ocho) inteligencias:

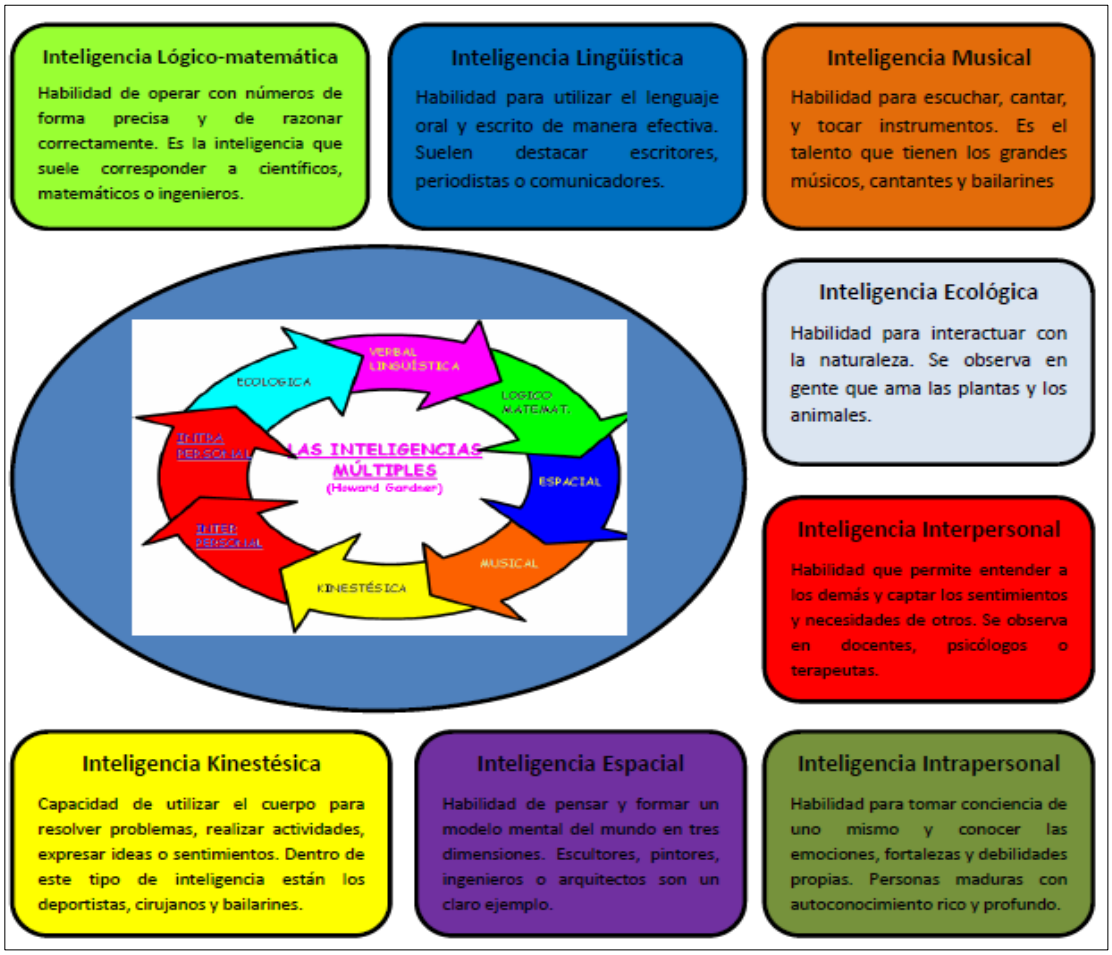


Figura 1. Tipos de inteligencias múltiples
Tomado de "Inteligencias Múltiples", por Fernández y Mihura de Rosa, 2015. Manuscrito inédito. E-motion. Revista de Educación, Motricidad e investigación, p. 8.

2.2.4.3. Importancia de las inteligencias múltiples.

La relevancia de la identificación de las IM descritas anteriormente, aplicadas a los contextos educativos, es en consecuencia, una alternativa que potencia el acceso directo al conocimiento y al aprendizaje maximizando la capacidad implícita en los estudiantes. Armstrong

(2017) plantea que estas inteligencias deben ser alimentadas intencionalmente desde todas las combinaciones que sean posibles, especialmente porque los individuos son heterogéneos, lo que permite poner sobre relieve las diversas maneras en que se puede aprender.

En este sentido, reconocer esta premisa permite al estudiante vincularse funcionalmente a una realidad que no está parcializada en unidades académicas o áreas del conocimiento, sino que, al estar incorporadas en un todo, se requiere de diversas habilidades para resolver los desafíos cotidianos de la manera más adecuada.

2.2.4.4. Aprendizaje e inteligencias múltiples.

Si bien es cierto que los estudiantes están en la capacidad de desarrollar todas las inteligencias y que poseen una predisposición para alguna de ellas como se ha mencionado anteriormente, Argüelles y Nagles (2009) explican la relevancia de incluir las IM en los procesos escolares de una manera deliberada.

Lo anterior pone en el centro del proceso los tres vértices del triángulo pedagógico, que es retomado por Klaus. A. (2013), quien citando a Houssaye (1988) explica la relación *profesor-alumno- saber*. La convergencia de los vértices *profesor–saber*, los cuales generan la relación *enseñanza*, resignifican la relación de los vértices *saber-alumno*. Así entonces, la planificación curricular y didáctica pensada en las individualidades y reflexionada sobre la base de las potencialidades que posee un grupo de estudiantes (relación profesor – saber) hace posible que el aprendizaje (relación maestro – estudiante), sea más vinculante. Es en este sentido que las Inteligencias Múltiples toman una relevancia discursiva que trasciende a la práctica: se aprende desde lo que se domina bien y se desarrolla lo que falta.

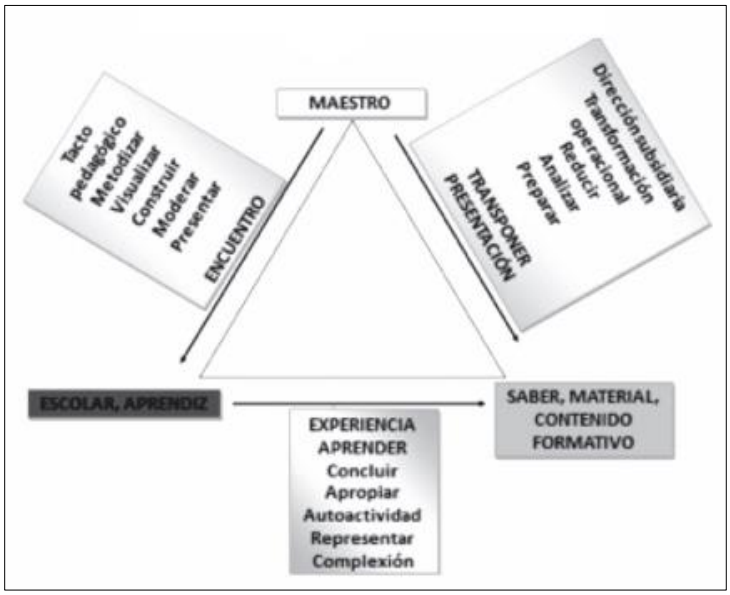


Figura 2. El triángulo didáctico.
Tomado de "Didáctica: una introducción panorámica y comparada", por Klaus, A., 2013. Manuscrito inédito. Revista de la Facultad de Educación, p. 227.

Argüelles y Nagles (2009) destacan los procesos de mediación que debe atribuirle la transposición didáctica y reflexiona sobre el papel que cumplen las IM en los procesos de aprendizaje. Señalan la posibilidad de que el estudiante incorpora procesos auto-regulatorios y metacognitivos que facilitan el pensamiento flexible y la necesidad determinar objetivos claros de aprendizaje, integrar de forma diversificada los conocimientos, habilidades y experiencias para que los procesos cognitivos puedan ser mayores.

2.3 Proceso de autorregulación del aprendizaje

2.3.1. Definición de autorregulación.

Como preámbulo a este tema, se considera pertinente mencionar algunas palabras clave que orientarán los contenidos que se desarrollarán a continuación, por ejemplo: autorregulación,

aprendizaje, factores condicionantes, auto-monitoreo, meta-cognición, motivación, evaluación, administración y tareas.

Castañeda y Morales (2018) citando a Pintrich (2000), permiten entender que el proceso de autorregulación en el aprendizaje es el conjunto de habilidades que controla los propios pensamientos, acciones, emociones y motivaciones. Dicho control se da gracias a la administración por medio de estrategias personales y manejo de las contingencias circunstanciales con el fin de alcanzar los objetivos que previamente se han fijado.

La autorregulación tiene la capacidad de modificar en el estudiante hábitos, rutinas y el ánimo. Así mismo, en menor medida, genera modificaciones fuera del individuo, entendiendo que el aprendiz, no es un agente pasivo sino activo en el desarrollo de su proceso de autorregulación. Del educando entonces emanan tanto los objetivos y metas, así como las acciones administrativas que conducen al éxito.

Valdivia (2017) referenciando a Patrick y Middleton (2002), entrega una definición que coincide con lo expuesto hasta ahora, eso sí haciendo un énfasis en que la autorregulación del aprendizaje demanda un estudio integrador de todos los aspectos y fases que le componen, coincidiendo en que es un proceso activo, en constante flujo o movimiento y recurrente, que implica poner especial atención a factores dentro y fuera del sujeto que aprende y por lo cual se hace no tan fácil entender o definir la autorregulación. De acuerdo con las posturas anteriores las actividades transversales de autorregulación permitirán que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos con mayor facilidad.

2.3.2. Factores presentes en el proceso de autorregulación.

Dado lo anterior y sabiendo que la misma definición de *proceso* lleva implícito el término *fases* (Española, R. A. 2017), se puede comprender de manera mucho más práctica la citación en este texto del término factores, entendiéndolo como "los elementos o causas que actúan en asocio con otros en función de la obtención de un producto", ergo, la literatura expone que en este se hacen presentes factores tanto intrínsecos como extrínsecos o accidentales, donde los intrínsecos apuntan a una consciencia activa durante el aprendizaje.

2.3.2.1. Factores intrínsecos.

Lamas (2008) en su referencia a González (2001) quien presenta a Zimmerman (1989, 1994), expone cómo un estudiante se considera autorregulado siempre y cuando y desde una perspectiva meta-cognitiva, motivacional y conductual, participe activamente en aprendizaje. Dado lo anterior es fácil entablar un diálogo con la teoría de las inteligencias múltiples en correspondencia con la motivación y orientación al logro. Un estudiante que aprende desde lo que mejor sabe hacer progresa notablemente en su rendimiento académico y con mayor comodidad y facilidad le será posible establecer y mantener estrategias de autorregulación.

Zambrano, (2016) entiende de Pintrich y Zimmerman que la autorregulación involucra entonces tener consciencia en relación con el aprendizaje frente al *cómo y al por qué*.

2.3.2.2. Factores extrínsecos.

Se presentan ahora los factores extrínsecos, accidentales, ambientales o fuera del individuo. Estos exhiben escenarios diversos tanto familiares, sociales, ambientales y/o curriculares, estos últimos planteando estrategias didácticas que asistan y ayuden en el desempeño académico de los estudiantes sujetos de esta investigación, previa identificación de

las inteligencias múltiples, por lo tanto, se entiende cómo algunos factores extrínsecos pueden llegar a tener incidencia en los aspectos personales e íntimos, si se considera cómo el contexto modifica el comportamiento, hábitos, representaciones mentales y construcciones teóricas en el individuo, así entonces se encuentra coincidencia con lo que presenta Valdivia (2017) cuando referencia a Koshmanova, (2007) quien concluye de las tesis de Vigotsky sobre el aprendizaje que, factores como la cultura, tradiciones e idiosincrasia son elementos gestores de cambio en el individuo y por ende en la sociedad.

En función a lo anterior y con relación al aprendizaje, se presenta la suma de factores extrínsecos como forjadora de esa cualidad especial para debatir y argumentar, la cual puede hacer del individuo un agente con la capacidad de alterar o modificar la normalidad del funcionamiento o la actividad de alguien o de algo en especial, como lo puede ser la cultura, educación y desarrollo.

Valdivia (2017) referenciando a Koshmanova, (2007) cierra con una exposición que permite entender que las funciones mentales de mayor carácter como la atención, la memoria, el lenguaje y el razonamiento corresponden a procesos mediados y afectados por lo externo.

2.3.3. Acción motora, motivación en la autorregulación.

Bajo el marco teórico que muestra la incidencia e importancia de los factores internos y externos, la responsabilidad y alcance del alumno en función a la modificación de estos, se connota una acción motora denominada motivación. En cuanto a la motivación Casado (2018) plantea que esta implica una responsabilidad compartida entre el educando y el educador.

Al tener claro qué es lo que motiva al estudiante, aquí entonces se articula la teoría de las inteligencias múltiples que por natural desarrollo se enlaza con el tema de las estrategias

didácticas, y es que, si se tiene información pedagógica útil de cada estudiante, estará más cerca el saber qué le motiva y será mucho más fácil generar esa curiosidad e interés hacia el aprendizaje.

Para lograr motivar al aprendiz, será una herramienta eficaz hacer uso de algunas estrategias didácticas como el juego y la lúdica, pues el juego es por lo menos en edades tempranas un medio de exploración para desarrollar la iniciativa y la independencia en el educando (Erikson, 1963, 1977), lo cual a su vez se constituye en una forma en la que el educando encuentra una interacción social según Parten (1932) y Recio (2019).

Entonces, se hace necesario entender la importancia del incentivo como punto de partida del proceso motivacional, recordando que este debe tomar lugar en función a las necesidades del sujeto, en este caso aprendiz, y previo al haber provocado curiosidad en este. Hará que en el estudiante se produzca un cambio en el ánimo y pueda ampliar significativamente la fuerza de voluntad en pro de conseguir algo, dando así la oportunidad para un trabajo pedagógico continuo y eficaz. (Moraine 2014).

2.3.4. Administración de la autorregulación.

Un estudiante que reflexiona sobre la importancia y la necesidad de aprender, que reconozca la realidad adyacente y se relacione de forma adecuada con ella, que especialmente esté motivado, podrá ejercer de manera positiva su proceso de autorregulación.

Sáiz y Pérez (2016), haciendo referencia a Boekaerts (1999); Corno, (1986); Zimmerman (2001) y Zimmerman y Schunk (2001) invita a ver lo importante de la administración de la autorregulación, al componerse de subprocesos como planificación, organización, vigilancia y evaluación de parte del estudiante y que le llevarán a potenciar el autoconocimiento.

Berridi y Martínez (2017) citando a Zimmerman y Martínez-Pons (1992), ratifican el compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje, haciendo que la planificación estratégica evidencie en este una voluntad, criterio y conciencia al tomar decisiones.

Respecto a lo escrito anteriormente, se solicita del estudiante autonomía, para lograr que no dependa de las instrucciones del tutor o del señalamiento que este haga del conocimiento, sino que sea gradualmente autor y constructor de su propio periplo intelectual, desarrollando rutinas y otros hábitos que le permitan obtener el objetivo planteado.

Entonces, se entiende cómo la administración dentro de la autorregulación es también transversal o está presente en diferentes momentos del proceso en el que el estudiante adquiere conocimiento y ejercita su meta-cognición en favor de aprendizajes significativos.

2.3.4.1. Fases y dimensiones dentro de la autorregulación.

Al considerar la autorregulación como un proceso y retomando a Pintrich (2000), este se presenta como un sumario de fases sobre las cuales se aclara no pueden de manera ligera catalogarse como lineales o establecer jerarquías entre un hacer u otro, por eso es que en un esfuerzo por llevar lo subjetivo e intangible a un plano objetivo y "aritmético" se definen cuatro fases, las cuales son planificación, auto-observación, control y evaluación, así entonces estas permiten tener una mayor abstracción sobre el tema.

Se expone al respecto cómo la fase de planificación refiere a preceder y preparar acciones en pro de la consecución de los objetivos. La autoobservación reseña la consciencia sobre los diversos aspectos en función al desempeño. La fase de control, por su parte, señala cómo el individuo registra, inspecciona, fiscaliza, limita y extiende las diversas acciones, momentos y factores presentes en el proceso de autorregulación, por último, la fase de evaluación presenta al

alumno valorando todas y cada una de las diferentes variables relacionadas con el alcance de los objetivos de aprendizaje planteados.

De Pintrich (2000) se entiende que las fases se relacionan directamente con el mismo estudiante o que tienen a este como actor principal. Estas se encuentran relacionadas a su vez con las dimensiones del educando, como lo son la cognitiva, afectiva, motivacional, conductual y contextual. Todas y cada una de las fases y en correlación con las dimensiones enunciadas responden o trabajan en función de una específica intención que emana del sujeto. La exposición que se hace de las dimensiones dentro del contexto de autorregulación del aprendizaje se conecta con el tema de inteligencias múltiples cuando en este se describe la relación del aprender a ser, conocer, hacer y vivir; dimensiones las cuales permiten también ver el ejercicio de la cognición y la conducta cuando se discute acerca de la formación integral del educando.

De la exposición de Pintrich (2000) se entiende cómo la dimensión cognitiva opera a su vez en cada una de las cuatro fases, por ejemplo, en la planificación, el estudiante traza objetivos y asocia conocimientos ya adquiridos, así como activa la meta-cognición. Por otro lado, en la fase de auto-observación el individuo evidencia una consciencia relacionada con su capacidad de conocer, pasando así a la fase de control donde selecciona y adapta de nuevo estrategias que le mantengan encausado **hacia su objetivo, el aprendizaje** y finalmente en la fase de evaluación, se tiene un estudiante ejercitando juicio y razón de carácter cognitivo sobre los diferentes elementos.

Pintrich (2000) permite ver la dimensión motivacional y afectiva activas en cada una de las fases, pero de maneras distintas, por ejemplo, en la fase de planificación dejará que el educando adopte con aprecio, si no, con un sentido de responsabilidad los objetivos y metas,

transitando así hacia un interés y motivación sobre lo que va tomando lugar en el proceso, roles, hábitos y tareas. En la fase de control esa dimensión afectiva y emocional permitirá que el alumno aprecie la toma de decisiones apropiadas para fiscalizar lo realizado hasta el momento, en pro de una recompensa emocional que le permita sentirse satisfecho o retado con su trabajo.

Por último, la dimensión conductual en trato con las diferentes fases permitirá la administración del tiempo, recursos y esfuerzos, generará consciencia en relación con su conducta y comportamiento. Ya en la auto-observación la dimensión conductual del sujeto derivará en la activación de conocimientos, hábitos y comportamientos de vigilancia sobre el esfuerzo y el hacer. Así se ve cómo las dimensiones y algunos términos están presentes en las diferentes fases de la autorregulación, por ejemplo, vocablos como objetivos, hábitos, conducta, no son exclusivos de cierta fase, sino que están presentes en medio de todo el proceso.

2.3.5. Objetivo del proceso de autorregulación.

Se ve el objetivo del proceso de autorregulación cumplido al observar estudiantes mejorando su rendimiento académico, adquiriendo aprendizajes significativos, empleando estrategias de control y regularización de aspectos propios de su motivación, intelecto y de su comportamiento, hábitos y rutinas, para poder entonces elegir y construir los entornos de aprendizaje propios y para instaurar objetivos y supervisar su cumplimiento. (Manso, 2017).

La literatura presenta la importancia de entender el proceso de autorregulación como un conjunto de causas de carácter relativo, que, aunque se torne complejo, permitirá que el sujeto controle su ambiente de aprendizaje y use los recursos pedagógicos disponibles de manera eficiente.

En este sentido, Candiotti (2017) permite entender también como objetivo de la autorregulación el tener individuos monitores de todo el proceso y de forma continua, evaluando, ajustando y gestionando el tiempo de manera eficaz, indagando por recursos o buscando ayuda cuando se necesite y siendo consciente del valor de lo que se aprende.

En conclusión, el marco teórico propuesto presenta la perspectiva de distintos autores que, desde la búsqueda de puntos de vista comunes y afines con el propósito de esta investigación, afirman, por un lado, que las estrategias didácticas vistas desde el aprendizaje, implican un conjunto de variables disponibles que convergen en el firme propósito de lograr que los estudiantes encuentren en la significación el camino y fin hacia la concreción duradera del conocimiento. En esta forma, disponer de un conjunto de estrategias metacognitivas permite que estas se constituyan en puentes que hacen que la trasposición didáctica sea más fácil de producir.

La autonomía, el autocontrol, el auto-monitoreo y otras estrategias propias de la autorregulación no pueden ser observadas como acciones fortuitas o accidentales, pues revisadas las perspectivas teóricas, es claro que se debe conducir al estudiante a que sea consciente de su aprendizaje, por lo que partir de una identificación real del modo en que este se autorregula, clarifica cuáles podrían ser las estrategias más convenientes a utilizar. Visto de este modo, explorar las distintas maneras en que una persona puede aprender gracias a la predisposición genética y especialmente desarrollable de la inteligencia, como lo describe el discurso de las inteligencias múltiples, funciona como un aliado que complementa los procesos que plantea el discurso de aprendizaje y autorregulación.

Así las cosas, la autorregulación centra su atención especialmente a los factores internos del estudiante sin desconocer los externos, las estrategias didácticas de aprendizaje lo hacen a

partir de la reflexión pedagógica, que pueden generar el cómo aprender y la valoración de las inteligencias múltiples democratizan ese proceso, reflexionando sobre cuáles pueden ser los posibles caminos para que los procesos cognitivos se aceleren y generan significaciones amplias y duraderas.

Capítulo 3. Método

En este capítulo se presentan los elementos que en su conjunto conforman la metodología y sus distintos componentes los cuales le dan el soporte procedimental a la actual investigación, a partir de la revisión teórica, tomando particularmente como referencia a Hernández, Fernández y Baptista (2010:4) y teniendo presente los objetivos planteados en los que se espera, de manera general, diseñar estrategias didácticas de aprendizaje a partir de la caracterización de las inteligencias múltiples.

Se determina que el enfoque es de carácter cualitativo, el diseño es de tipo fenomenológico, de índole hermenéutico con un alcance descriptivo, y así mismo, se define que el método seleccionado es el inductivo. Además, se delimita la población y la muestra en la que se desarrollará la intervención, los instrumentos y procedimientos para la recolección de datos que el diseño metodológico permite, finalmente se presenta un cronograma de actividades.

3.1 Enfoque metodológico

El enfoque utilizado para la investigación es el cualitativo ya que este posibilita indagar, conocer y de manera directa acercarse a la problemática planteada en este trabajo a través de la aplicación de diferentes instrumentos que llevan al estudio profundo de la realidad académica de los estudiantes del grado 5° de la escuela Rural Nicolás Esguerra, respecto a su rendimiento académico y los factores que en él tienen incidencia. De la misma manera, la selección del enfoque cualitativo se sustenta en que este se centra en el análisis de complejidades como lo expresan Hernández, Fernández y Baptista (2014) “El alcance final de los estudios cualitativos muchas veces consiste en comprender un fenómeno social complejo” (p.19). El centro de interés abordado dentro del contexto social escolar que se plantea en esta investigación alude

precisamente a reconocer cómo dentro de las aparentes limitaciones que plantea el sistema escolar estándar se pueden detectar posibles variables que permitan generar un diálogo entre la teoría de las inteligencias múltiples y las del desarrollo de la autogestión del aprendizaje que conlleve a la propuesta de estrategias didácticas en búsqueda de garantizar un buen rendimiento académico para los niños de la institución en cuestión.

De otro lado, “La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones” (Hernández et al. 2014, p. 19). En este sentido, se busca poder hacer un análisis detallado de la información suministrada por los actores involucrados en la acción educativa, los cuales, para este caso, están determinados por los alumnos del grado 5° de la básica primaria como principales sujetos de estudio, sus profesores como orientadores del aprendizaje y los padres de familia como acompañantes en el cumplimiento de las responsabilidades que le implica a los alumnos ejercer su rol. De este modo, y como algo muy típico de este enfoque “los datos obtenidos constituyen las perspectivas de los participantes” (Hernández et al. 2014, p. 9).

Cabe resaltar otro aspecto importante mencionado por Hernández et al. (2014) “El investigador pregunta cuestiones abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal” (p.9). Para este caso, el lenguaje escrito será fundamental para tomar esa percepción personal que los estudiantes, profesores y padres de familia de quinto grado tienen alrededor de los objetivos que se tienen. Así, de acuerdo a este enfoque son muy valiosas las “experiencias personales” (Hernández et al. 2014, p. 9). Finalmente es importante resaltar que el enfoque cualitativo también se caracteriza por ser dúctil y permitir acogerse a diferentes recursos de acuerdo con las circunstancias que rodean la realidad de los investigadores y del objeto de

estudio, para este caso por ejemplo ha sido necesario tomar decisiones respecto a la manera en que se abordarán las fuentes de información para la recolección de los datos relacionados con los análisis de los fenómenos educativos en el contexto escolar ya que el relacionamiento con alumnos, profesores y padres de familia se da de manera virtual dadas las contingencias de salud que embargan a Colombia y todas sus regiones por cuenta de la pandemia (Covid - 19) que coincide con la actualidad de la presente investigación.

Se adopta el diseño fenomenológico ya que este tiene como propósito central "explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias" (Hernández et al. 2014, p. 493). Se selecciona teniendo en cuenta que el problema planteado en la presente investigación deja en evidencia las falencias comunes de los estudiantes del grado quinto de la Escuela Nicolás Esguerra frente a sus prácticas auto-regulatorias, lo que conlleva a obtener bajos resultados académicos. Además, se hace relevante conocer desde la experiencia de los estudiantes, maestros y padres de familia de este grado, los elementos comunes en los que coinciden en relación con los procesos implícitos en la enseñanza y su posible relación con resultados desfavorables que obtienen los estudiantes.

Consecutivamente, el enfoque fenomenológico es el hermenéutico pues: "se concentra en la interpretación de la experiencia humana" (Hernández et al. 2014, p. 493). Posee de manera implícita una serie de actividades:

> "a) definir un fenómeno o problema de investigación (una preocupación constante para el investigador), b) estudiarlo y reflexionar sobre éste, c) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno (lo que constituye la naturaleza de la experiencia), d) describirlo

> e interpretarlo (mediando diferentes significados aportados por los participantes) (Creswell et al., 2007 y Van Manen, 1990). (Hernández et al., 2014. p. 494).

De acuerdo a lo anterior, se realiza revisión documental en el marco referencial, lo que permitirá reconocer la teoría sobre las inteligencias múltiples y cómo se aplica al problema que se está abordando el cual tiene que ver con la caracterización de dichas inteligencias en los estudiantes sujetos de estudio para, posteriormente, determinar cómo estas promueven el desempeño académico y los procesos de autorregulación de los aprendizajes. Se escoge el diseño fenomenológico porque busca identificar las particularidades de cada niño para poder definir, por los hallazgos, el tipo de inteligencia múltiple de cada uno y poder diseñar estrategias didácticas. Así mismo, el alcance del diseño es de tipo descriptivo pues "Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (Hernández et al. 2014, p. 92).

Para esta investigación cualitativa se trabaja el método inductivo ya que "mediante este método se observa, estudia y conoce las características genéricas o comunes que se reflejan en un conjunto de realidades para elaborar una propuesta o ley científica de índole general" (Abreu, 2014, p. 200). Este mismo autor recalca que "El método inductivo plantea un razonamiento ascendente que fluye de lo particular o individual hasta lo general" (Abreu, 2014, p. 200). Así entonces se pretende ir de las particularidades a situaciones de carácter general que permitan analizar, en el ejercicio docente, casos específicos sobre los cuales se evidencie un beneficio en relación al rendimiento académico de los estudiantes del grado quinto de la Escuela Nicolás Esguerra.

De acuerdo a lo expuesto por (Hernández et al. 2014). “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)”. (p. 6). En este caso, los investigadores siguen la ruta rastreando “caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general” (Hernández et al., 2014, p. 9). Es esa precisamente la intención de la investigación ya que se pretende identificar las perspectivas individuales de los actores educativos al interior de sus contextos, triangular tendencias más generales y construir planes de acción que integren necesidades específicas de la población estudiada.

3.2. Población

3.2.1. Población y características.

Según Hernández et al. (2014), la población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.174), haciendo referencia a la totalidad de individuos que coinciden en variables comunes en relación a características, tiempo y contexto. Para este caso, la población se constituyó así: comunidad estudiantil de la zona rural del Municipio de Ibagué, Tolima, Colombia, dentro de la Institución Educativa Técnica Ambiental Combeima, sede Nicolás Esguerra, jornada única, para un total de 645 estudiantes distribuidos en preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

3.2.2. Muestra.

Por otro lado, se denomina muestra al “subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión.” (Hernández et al., 2014, p.173). De este modo, se determina que de los 18 niños y niñas de grado 5° se tomaron 13 estudiantes, 7 niños y 6 niñas con edades que oscilan entre los 9 y 10 años. Los cinco estudiantes restantes se encuentran en estado de deserción escolar, aunque aparecen en el

listado oficial del SIMAT, razón por la cual aparecen matriculados aún. También la conformarán los padres de familia de los estudiantes mencionados y cuatro maestros que trabajan en el grupo.

Se toma el grado 5° como población muestra por encontrarse en una posición coyuntural entre la básica y la media por lo que se brinda esta experiencia como un modelo para que se brinde la posibilidad de generar ajustes al currículo tendientes a mejorar la construcción de prácticas de enseñanza no solo de quienes vienen en el proceso de primaria sino para la población estudiantil nueva y que inicia su fase en el bachillerato en la institución. También podrá ser un insumo que se retome para desarrollarse al final de la etapa del preescolar. Por otro lado, parte del equipo investigador tiene un contacto permanente con el grado 5° gracias a algunas herramientas tecnológicas, factor muy relevante dada las condiciones de emergencia sanitaria fruto de la pandemia y con el propósito de garantizar la ejecución de proyecto de investigación.

3.3 Categorización

Tabla 1. Categorización

La categorización desarrollada en este trabajo se realiza de manera anticipada a la recolección de la información que se da a partir de la aplicación de los formularios web y de la entrevista semiestructurada aplicada a uno de los docentes. Esto sucede en razón de la propia búsqueda de los investigadores a través el marco teórico de referencias dado que es el primer acercamiento a la investigación aplicada en el campo educativo por parte de los investigadores, aquí el propósito según Cabrera (2005), es desarrollar la mayor recolección posible de información como herramienta de enriquecimiento conceptual.

Por medio de la matriz de categorización se pretende organizar la información de toda la investigación, de esta manera. De acuerdo con lo planteado por Ortiz (2018), se pueden reflejar los elementos más relevantes relacionados con los objetivos de la investigación, las categorías con sus respectivas subcategorías de análisis y posibles preguntas que se reflejan en los instrumentos seleccionados para la recolección de datos. Ver anexo E.

Objetivos específicos	**Categorías de investigación**	**Subcategorías**	**Técnicas**	**Instrumentos**	**Fuentes de información**
Caracterizar el tipo de Inteligencia Múltiple de cada uno de los estudiantes de grado 5º de la escuela rural Nicolás Esguerra.	Inteligencias múltiples.	Concepto de inteligencia Decisiones determinantes en la formación Escenarios para el desarrollo de la inteligencia Medio sociocultural Genética Educación Formación integral Tipos de inteligencia Caracterización de las inteligencias Aprendizaje e inteligencias múltiples.	Encuesta	Formulario web de encuesta 1 sobre inteligencias múltiples.	Docentes Estudiantes Padres de familia
Establecer la relación que tienen las inteligencias múltiples encontradas en los estudiantes del grado 5° de la escuela Rural Nicolás Esguerra con la manera en que auto gestionan su aprendizaje.	Proceso de autorregulación del aprendizaje.	Concepto de autorregulación Prácticas auto-regulatorias Factores de la autorregulación Motivación Agentes externos en la autorregulación Principales actores Administración y planeación Fases en la autorregulación Objetivos de la autorregulación Secuencia didáctica.	Encuesta	Formulario web de encuesta 2 sobre autorregulación del aprendizaje.	Docentes Estudiantes Padres de familia
			Entrevista semiestructurada.	Cuestionario de entrevista	Docente principal
Visualizar las prácticas pedagógicas más	Estrategias didácticas de aprendizaje.	Rendimiento académico	Encuesta	Formulario web de encuesta 3 sobre estrategias	Docentes Estudiantes

comunes implementadas por los profesores del grado 5° de la Escuela Rural Nicolás Esguerra como insumo para el diseño de una estrategia didáctica de aprendizaje.	Propósitos de aprendizaje Formación docente Interacción con otros agentes educativos Recursos educativos Pertinencia de los diseños curriculares Elementos didácticos Estilos de aprendizaje Mediación pedagógica Mediación tecnológica Innovación en el aula Ideas previas Ambientes de formación Evaluación de los aprendizajes	didácticas de aprendizaje.

Nota: Tabla 1. Descripción de las categorías y subcategorías de investigación. Fuente: elaborado por los autores.

La categorización que se lleva a cabo para el desarrollo de la investigación tienen como soporte los parámetros conceptuales que están contenidos en la pregunta de investigación a partir de los cuales se constituye el objetivo general y los específicos, dando paso a los ejes teóricos del marco referencial, al diseño de los instrumentos y al análisis e interpretación de los datos que se obtienen con la aplicación de los formularios web y de la entrevista semiestructurada como herramientas de recolección de información. En sentido se contó con tres fuentes de información representadas en los estudiantes descritos en la muestra, los padres de familia de dichos estudiantes y los docentes que participan en el proceso formativo que se adelanta en la institución con el grupo del grado 5°.

3.4 Instrumentos

Desde el enfoque cualitativo la recolección de datos como técnica, según Hernández et al. (2014) está definida como “acopio de datos en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis” (p.397). Esta recolección se llevó a cabo en el contexto escolar de modalidad eminentemente virtual y telefónica como espacio de encuentro, debido a la

contingencia generada por emergencia sanitaria del presente año. Por consiguiente y para el desarrollo de la presente investigación, se utilizó el cuestionario, el cual, según Hernández et al. (2014) citando a Chasteauneuf (2009) y a Brace (2013), es descrito como "un conjunto de preguntas en relación con una o más variables a medir, y que además debe tener congruencia con el problema planteado. En este sentido, las categorías de análisis descritas en esta investigación fueron Inteligencias Múltiples, Autorregulación y Estrategias Didácticas de Aprendizaje, alrededor de las cuales se generaron tres formularios web de encuesta (uno para cada categoría y grupo poblacional focalizado). También se utilizó la entrevista cualitativa definida por Hernández et al. (2014) como "una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)". (p.403). Ver anexo B.

3.4.1. Formulario de Inteligencias Múltiples.

Se diseñó un formulario web de encuesta para la caracterización de las inteligencias predominantes de los estudiantes, el cual fue aplicado a tres tipos de fuentes de información: estudiantes, profesores y padres de familia, utilizando preguntas cerradas. Apelando a la perspectiva de Hernández et al. (2014) sobre este respecto: "Las preguntas cerradas contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben ajustarse a éstas". (p. 217).

3.4.2. Formulario de Autorregulación.

Se creó un formulario web de encuesta para la identificación de los procesos de autogestión de los estudiantes sujetos de la investigación, el cual se aplicó a tres fuentes de información: estudiantes, padres de familia y profesores en modalidad de preguntas cerradas ya que como lo afirma Hernández et al. (2014) "son más fáciles de codificar y preparar para su análisis".

3.4.3. Formulario de Estrategias Didácticas de Aprendizaje.

Se diseñó un formulario web de encuesta para conocer las estrategias didácticas de aprendizajes utilizadas por los docentes que trabajan con los estudiantes sujetos de la investigación a partir de dos fuentes de información: estudiantes y profesores. El medio electrónico a través del que se recogió la información permitió potencializar la eficacia de los formularios como lo resalta Hernández et al. (2014) citando a Burnett (2009) cuando plantea que los formularios de encuesta enviados por medios electrónicos optimizan el tiempo, disminuyen las posibles ambigüedades y posibilitan la generación de comparación de los resultados.

3.4.4. Entrevista Semiestructurada

Se diseñó una entrevista semiestructurada para el docente Orlando Marín quien es el que más comparte los espacios pedagógicos con los estudiantes de grado 5° de la Sede Nicolás Esguerra por su asignación académica, con el fin de obtener información relevante que aporte y permita comprender distintitas dinámicas comportamentales y de intereses del grupo. La importancia de este tipo de entrevistas redunda en que “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández et al., 2014, p. 403).

3.5 Validación de instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos, en este caso los formularios web de encuesta, como se plantea en el párrafo anterior, fueron sometidos a un proceso de validación, el cual como lo describe Hernández et al. (2014), “se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir. Por ejemplo, un instrumento válido para medir la inteligencia debe medir la inteligencia y no la memoria” (p. 200). En primer lugar, se contó con la evaluación y criterio de la tutora de la Universidad quien ha sido la asesora del proyecto de

investigación en todas sus fases, posterior a dicha revisión, ajustes según comentarios, observaciones y aprobación institucional, se procede a la revisión por parte de tres validadores expertos externos. A estas personas se les hizo entrega de los instrumentos y del formato a diligenciar determinado para dicho propósito. Adicionalmente, el diseño y las preguntas de la entrevista semiestructurada también fue sometida a la revisión y posterior aprobación de la tutora de la universidad. De la misma manera fue validada por una experta externa a la institución y a la investigación.

3.5.1. Juicio de expertos.

La primera experta validadora fue Leydy Yicela Linares Cortés quien posee los títulos de Magíster en Educación y Licenciada en Educación Infantil y Preescolar, la cual se desempeña como docente de Primera Infancia en la Institución Educativa Distrital OEA, investigadora en temas relacionados con el fortalecimiento de la comprensión oral en estudiantes ciegos congénitos y videntes. La otra experta fue Lorena Velásquez quien posee los títulos de Magíster en Educación desde la Diversidad y Psicóloga, la cual se desempeña como Docente Orientadora de la I.E Ambiental Combeima, del municipio de Ibagué y docente catedrática de la Universidad del Tolima orientando diferentes cursos, incluyendo los de investigación en el programa de Pedagogía Infantil. El otro experto fue Juan Carlos Bolaños Burgos quien posee los títulos de Magíster en Educación y Licenciado en Ciencias Sociales y Humanas, el cual se desempeña como Asesor de Instituciones Públicas en el municipio de Envigado e investigador sobre el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en docentes que ya han sido capacitados en dicho tema.

La ultima experta validadora para la entrevista fue Mara Helena Ojeda Rivero quien posee los títulos de Magister en asesoría familiar y gestión de programas para la familia, especialista en

Educación Familiar, psicóloga y trabajadora social, la cual se desempeña como Orientadora Educativa en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.

En términos generales, las observaciones presentadas por los expertos fueron aprobatorias, dejando pendiente algunos aspectos por ajustar relacionados con redacción, claridad en la formulación de la pregunta o mayor pertinencia. Ver anexo C.

En el caso de la primera validadora, la licenciada Leydy Yicela Linares, el concepto cualitativo en las preguntas, siempre osciló entre excelente y bueno, siendo el primero el predominante, ningunas de las preguntas, según la evaluación, debe eliminarse y sólo dos de estas debieron cambiarse para mejorarse en su redacción. En el criterio general de los instrumentos, los ítems fueron valorados entre bueno y excelente, ninguno deficiente o aceptable.

Para la segunda validadora, la psicóloga Lorena Velásquez, también el concepto cualitativo es favorable frente a las preguntas, ubicando la mayoría en excelente y otras cuantas, en bueno, en concreto consideró que 10 de las preguntas debían mejorarse en su redacción. En la revisión general de los instrumentos la experta ubicó todos los ítems en una buena calificación.

Por último, el validador licenciado Juan Carlos Burgos observó que en el apartado del formato de validación donde se entregó la información relacionada con el proyecto había una palabra que se repetía entre líneas de un párrafo muy corto lo cual afectaba la calidad del escrito. En el resto de la evaluación no existieron observaciones ni ajustes, ubicando todas las preguntas entre los conceptos de excelente y bueno. Al final en la calificación general todos los ítems los ubicó en la casilla de excelencia.

En cuanto a la entrevista semiestructura, la validadora Mara Elena Ojeda Rivero aprobó la estructurada de la herramienta y en cuanto a las preguntas, expresa en el documento formal que la amplitud del contenido es buena y que aspectos como la congruencia de las preguntas, la redacción, la claridad y precisión y la pertinencia son excelentes lo que significa que se pudo proceder con la aplicación de la misma.

Es importante mencionar que todas las observaciones de los expertos validadores se atendieron y se realizaron los cambios pertinentes, situación que redunda en la mejora de los instrumentos de recolección de datos; de esta manera, luego de recibir el aval de la universidad a través de la asesora Mónica Alexandra Martín García, se procede a la aplicación de los mismos.

3.6 Procedimiento

A continuación, se presenta el proceso de recolección de la información. En concreto, se explica las fases que permitieron la recopilación de información útil en pro de llegar a conclusiones suficientes para resolver la pregunta de investigación. Ver anexo D.

3.6.1. Fases.

Se listan las fases relacionadas a la recolección de datos, seguido de una concreta explicación de cada una en función al ejercicio real de la aplicación de la presente investigación.

Fase 1 Autorizaciones para aplicar el instrumento

Fase 2 Envío de instrumentos

Fase 3 Aplicación de instrumentos

Fase 4 Recolección de información

Fase 5 Procesamiento de información para el análisis

Fase 1 Autorizaciones para aplicar el instrumento

Al trabajar con población menor de edad, se hizo necesario obtener permisos por parte de la institución a la que pertenecen los estudiantes, de igual manera se requirió autorización de los padres de familia o acudientes. El objeto de los permisos se socializó con la comunidad educativa y se entregaron físicos junto con los instrumentos dirigidos a padres y estudiantes. Ver anexo A.

Fase 2 Envío de instrumentos

En la semana 40 del año 2020 y dado las pruebas técnicas previas, se determinó enviar formularios físicos (instrumentos) para que fuesen diligenciados por padres y estudiantes. Para los docentes colaboradores con el proyecto se enviaron formularios de manera digital, vía internet, formularios hechos en la herramienta FORMS de Google.

Fase 3 Aplicación de instrumentos

En la misma semana 40 de 2020, se verificó telefónicamente la recepción de formularios digitales y físicos, se identificó los sujetos de la muestra que por dificultades no obtuvieron los formularios correspondientes y se determinó la aplicación de los mismos vía telefónica.

Se recordó la dinámica de respuesta, la cual es a través de selección múltiple sobre una escala de acciones. Para el caso de Inteligencias Múltiples, Sí/No/Algunas Veces, para Autorregulación Siempre/Frecuentemente/Pocas Veces/Nunca.

En el instrumento correspondiente a la categoría de Estrategias, para el estudiante se usó la misma escala de acciones ya referenciada (Siempre/Frecuentemente/Pocas Veces/Nunca), sin embargo, para el docente y en función de conocer la particularidad de su hacer y práctica pedagógica, se indicó escoger y marcar entre opciones de respuesta más elaboradas. En este

mismo sentido, con relación a la entrevista semiestructurada, se utilizó la herramienta de video llamadas de Google Meet para llevarla y a cobo y obtener la grabación de la misma.

Para todos los respondientes se indicó plazo de respuesta a mitad de la misma semana 40.

Fase 4 Recolección de información

Las respuestas a los formularios diligenciados por los docentes colaboradores se recibieron en tiempo real vía internet y a través de las herramientas Forms y Meet de Google. Respecto a las respuestas de parte de los padres y estudiantes, las cuales fueron diligenciadas en físico, los investigadores asumieron la responsabilidad de ingresarlas a la herramienta Forms.

Fase 5 Procesamiento de información para el análisis

Dado que las respuestas se recolectaron finalmente de manera digital, se obtuvo un insumo óptimo para administrar la información de manera práctica. Por tanto, desde la herramienta FORMS se descargó la información a hojas de cálculo, las cuales fueron cargadas al libro de Excel donde reposan los instrumentos originales. En el libro de Excel referenciado, se hallan algoritmos que asignaron un peso o número a cada respuesta de acuerdo a su valoración. Sentencias como “SIEMPRE” o “SÍ” tuvieron un mayor peso que valores como “POCAS VECES” o “NO”, lo anterior entonces se debe entender que, para realizar análisis estadístico, se requirió codificar las respuestas de los participantes a las preguntas del formulario web, lo que implicó, como lo describe Hernández et al. (2014), asignarles símbolos o valores numéricos a las preguntas cerradas, esta opción está presente en los formularios y fue el procedimiento empleado por el equipo investigador.

Teniendo así el valor de cada respuesta se obtuvo mediante una suma aritmética el valor cuantitativo de la perspectiva de cada uno de los respondientes, de manera automática el número

de cada perspectiva se relaciona aritméticamente con el peso asignado a cada respondiente, porcentaje definido así: mayor peso para la perspectiva del docente y estudiante, siendo la de menor participación la perspectiva de los padres de familia.

3.6.2. Cronograma.

Tabla 2. Cronograma

	2020					2021	
Actividad	**Abril**	**Mayo**	**Agosto**	**Septiembre**	**Octubre**	**Marzo**	**Mayo**
Definición de la muestra			X				
Diseño de instrumentos			X				
Validación de instrumentos				X			
Aplicación de instrumentos y entrevista semiestructurada				X			
Análisis de los resultados					X		
Conclusiones y recomendaciones						X	
Entrega final							X

Nota: Tabla 2. Descripción del cronograma de actividades para la ejecución del proyecto de investigación. Fuente: elaborado por los autores.

3.7 Análisis de datos

Habiendo procesado la información digital proyectada en escalas numéricas, se favoreció el análisis para llegar a conclusiones relacionadas con el objetivo de la investigación, por lo tanto, se pudo identificar la o las inteligencias predominantes de cada uno de los estudiantes, así como su nivel de autorregulación y la percepción de la innovación de parte del docente en relación con su cátedra. Así mismo se identificaron algunas de las estrategias usadas en clase por parte de los profesores, de igual manera se conoció de manera práctica en qué aspectos o dinámicas los docentes no tenían tantas fortalezas.

El análisis de información cualitativa permitió, por ejemplo, determinar si las estrategias didácticas de los docentes iban en favor del aprendizaje de los estudiantes en función a sus inteligencias predominantes, estimulando así, acciones de autorregulación que a la final favorecen su desempeño académico, ergo, se pudo diseñar con argumentos estrategias didácticas de enseñanza.

Capítulo 4. Análisis de resultados

Esperando alcanzar los objetivos que desde un principio se trazaron para esta investigación, se recolectó la información derivada de las respuestas a los formularios web aplicados a los 3 (tres) roles escogidos y la entrevista semiestructurada con el docente seleccionado. Los instrumentos se elaboraron sobre la herramienta Forms de Google y la información digital de estos se administró por medio de Excel y la entrevista a través de Google Meet. Así entonces se obtuvo matrices de datos confiables y de primera mano para poder analizar e interpretar bajo la luz de la pregunta de investigación correspondiente a este trabajo. Se presentan los datos bajo la filosofía y orden planteados en los capítulos anteriores, que están íntimamente ligados al objetivo general, y como es natural, a los secundarios. Después de la administración digital de la información, se identifican unas problemáticas o puntos de mejora bajo el contexto de la presente investigación y gracias a las respuestas de parte de los docentes, estudiantes y padres de familia.

Los formularios web de encuesta se aplicaron a 13 estudiantes, 4 docentes colaboradores y los respectivos padres de familia y/o acudientes. A continuación, se presenta por cada una de las categorías expuestas en el capítulo 1 y 2 los hallazgos más importantes derivados de los números obtenidos de las respuestas a los formularios y la entrevista, esperando que, bajo pensamientos rectores apropiados, se pueda dar respuesta a la pregunta problematizadora.

4.1 Estrategias didácticas de aprendizaje

El constructo de estrategias didácticas constituye, según los planteamientos de Díaz Barriga y Hernández (2002), los elementos propositivos e intencionados con los que cuenta un docente para encaminar la enseñanza directamente hacia el aprendizaje significativo por medio

de los recursos dispuestos en el contexto educativo, la experiencia con que cuenta y las características particulares de los estudiantes y lo que estos como grupo llegan a representar.

Tabla 3. Estrategias didácticas de aprendizaje

Estrategias didácticas de aprendizaje
Planeación pedagógica
Propósitos de aprendizaje**:** En el ejercicio de la enseñanza, el docente determina el tipo de estudiante que quiere formar y la manera en que se cumplirá dicho propósito. ***Relación entre planeación y currículo*****:** El logro de los objetivos de aprendizaje está condicionado por la manera en que se armonizan la proyección pedagógica y las políticas institucionales. ***Contenidos educativos*****:** La manera en que los docentes conciben los elementos temáticos que direccionan su quehacer impacta directamente en la forma de aprender de cada estudiante.
Mediación pedagógica
Recursos educativos: El inventario de recursos que realiza el docente durante la planeación es determinante en el impacto que genera una estrategia de aprendizaje. ***Elementos didácticos:*** La evaluación de los logros alcanzados en la práctica docente debe ir acompañada por la revisión de la selección de los medios didácticos y su pertinencia. ***Interacción pedagógica:*** La relación entre lo que se pretende enseñar y lo que el estudiante aprende está mediada por la relación entre los agentes educativos y el rol que cada uno desempeña. ***Medios tecnológicos:*** El uso de medios tecnológicos más que una obligación por el contexto educativo y la presión que por este pueda existir, debe responder a las necesidades propias de conjunto temario a desarrollar con los estudiantes.
Elementos influyentes en las estrategias didácticas
Ambientes de formación: El ambiente en que se desarrolla el acto educativo influye de manera significativa en el alcance de los propósitos de aprendizaje.
Evaluación educativa
Rendimiento académico: La respuesta dada por los estudiantes frente a las propuestas didácticas, también permiten determinar el nivel de resultados en un periodo determinado. ***Contenidos educativos y contexto:*** Un factor motivacional y que da cuenta del éxito en la estrategia tiene que ver con la relación de los estudiantes con su realidad. ***Formas de evaluar:*** Independientemente de cómo se evalúe, el enfoque debe apuntar a la construcción del estudiante en sus dimensiones académica y personal.
Formación docente

Temas de actualización: El conjunto de posibilidades en actualización da cuenta a su vez de las oportunidades de fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje.

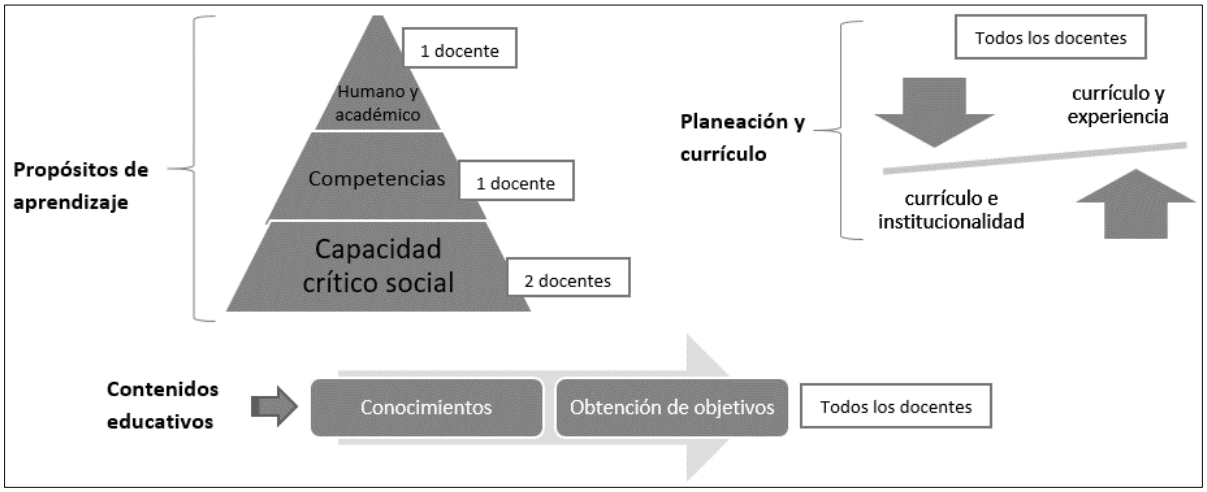
Frecuencia de actualización: El contexto educativo determina la periodicidad en la formación que permita dar respuesta a las necesidades propias del desempeño docente.

Nota. Tabla 3. Estrategias didácticas de aprendizaje. Fuente: elaborado por los autores.

4.1.1. Planeación pedagógica.

El conjunto de acciones que se emprenden dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje determinan, desde su inicio, la intención pedagógica ya que como lo plantea Tovar (2013) es, a partir de ahí, donde se definen las herramientas teóricas y prácticas que permiten dinamizar el acto educativo para que este sea adaptable al contexto.

Figura 3. Planeación pedagógica



Nota. Figura 3. Planeación pedagógica. Fuente: elaborado por los autores.

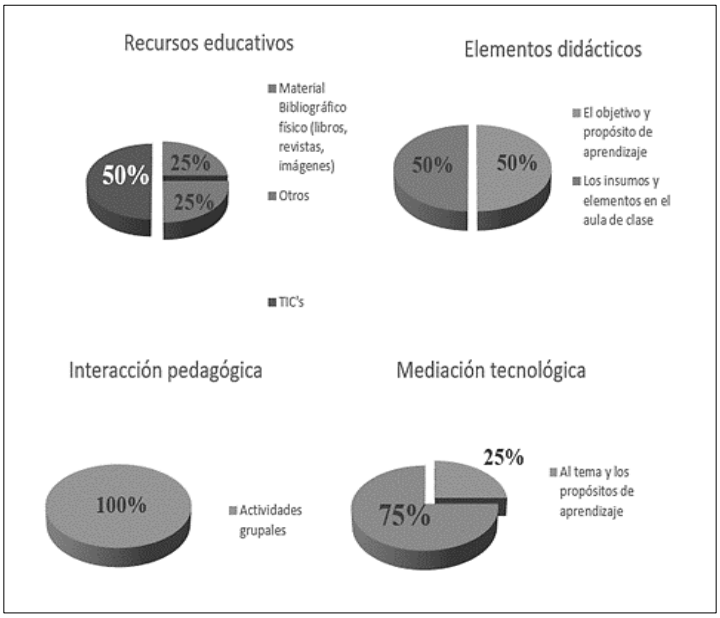
En la figura anterior se muestra como hallazgo que al indagar en los docentes sobre los propósitos de aprendizaje que tienen con relación al tipo de estudiante que desean formar, la mitad de estos, muestra su énfasis en la capacidad crítico social de los alumnos, otro docente hace hincapié en la adquisición de competencias y el último se centra en la combinación de lo

humano con lo académico. A su vez se observa que todos los profesores privilegian en su planeación la relación del currículo con su experiencia profesional enriqueciendo de esta manera sus actividades, de tal forma que estén armonizadas con las políticas curriculares de la institución. Por último, se halla que la totalidad de los maestros ven en los contenidos educativos todo el soporte de conocimientos que les permitirá encaminar a sus alumnos hacia la obtención de los objetivos de aprendizaje propuestos en su planeación pedagógica.

4.1.2. Mediación pedagógica.

Dentro de todos los medios que están al servicio del acto educativo, existe un factor común que tiene que ver con la manera en que se usan, persiguiendo el aporte que estos hacen al aprendizaje significativo como principal objetivo. De acuerdo con lo planteado por Prieto (1995), se puede entender que, en todos los factores, siempre el docente tendrá un lugar privilegiado pues es el principal agente mediador entre el estudiante y el conocimiento.

Figura 4. Mediación pedagógica



Nota. Figura 4. Mediación pedagógica. Fuente: elaborado por los autores.

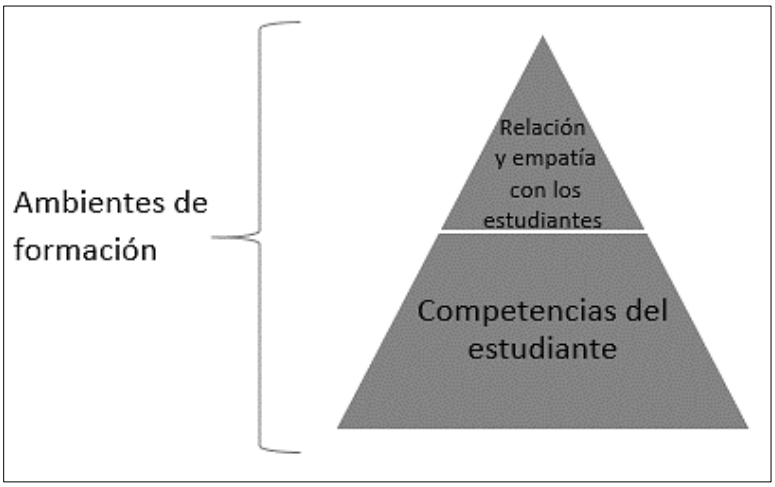
En la figura 4 se observa que respecto a los recursos educativos la preferencia de la mitad de los docentes está orientada hacia el uso de las tecnologías de información y la comunicación, otro opta el uso de material físico y el último se inclina por la combinación de ambos recursos, lo que significa que, en general, los profesores están alineados con las exigencias del contexto educativo actual y las condiciones sociales en las que están inmersos los estudiantes. De la misma manera este grupo de maestros, en el uso de los elementos didácticos, trabaja de la mano con lo que hay a su disposición por parte de la institución enlazados con los objetivos del aprendizaje.

Es importante rescatar que, respecto a la forma de interacción pedagógica, se halló que es preponderante la dinámica de trabajo grupal lo cual guarda total relación con las características del grupo sujeto de estudio donde predomina también la inteligencia interpersonal, lo anterior es producto, entre otras cosas, del aporte que los profesores realizan. A esto se añade que el uso de los recursos tecnológicos aporta al desarrollo de las actividades en la medida en que se encuentren disponibles en la escuela y que los estudiantes tengan el acceso a conectividad dadas las características de la zona rural y apartada en la que viven, por eso también se halló que tres de los maestros incorporan la tecnología dependiendo de los temas a tratar y de los objetivos de aprendizaje.

4.1.3. Elementos influyentes en las estrategias didácticas.

El ambiente de formación representa el entorno en el cual confluyen los elementos que inciden en la aplicabilidad de las estrategias de acuerdo con la planteado por Paramo et al (2015). En este sentido se contempla el conjunto de condiciones que propician y facilitan cualquier proceso formativo y que va desde lo físico, lo tecnológico, lo interpersonal y la dinámica sociocultural de quienes interactúan en el contexto educativo.

Figura 5. Elementos influyentes en las estrategias didácticas



Nota. Figura 5. Elementos influyentes en las estrategias didácticas. Fuente: elaborado por los autores.

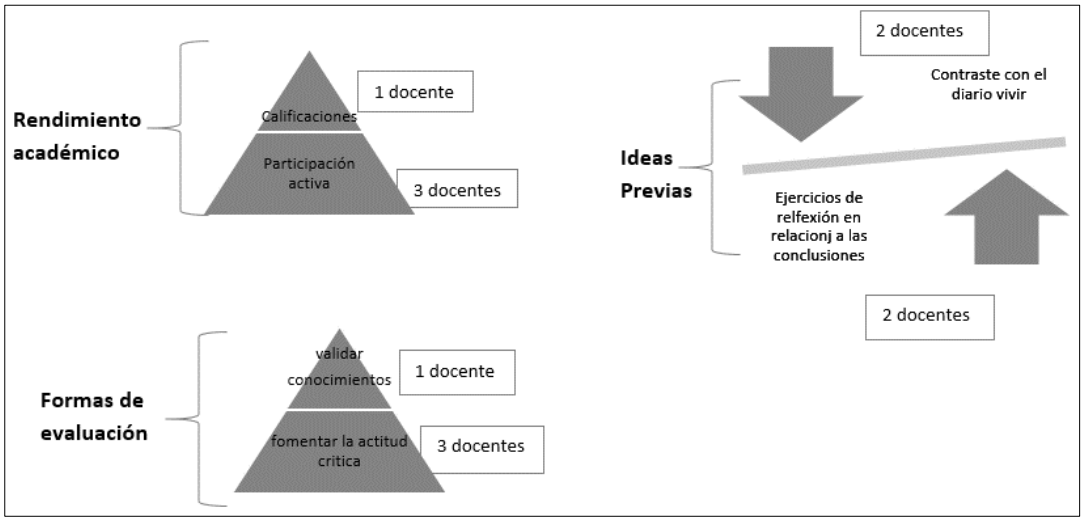
El hallazgo más relevante representado en la figura 5 da cuenta del significado que tiene para los maestros el ambiente de formación, dado que desde su planeación estos lo determinan, en su mayoría, teniendo en cuenta las competencias de los estudiantes demostrando así que en sus estrategias didácticas es protagonista el alumno hasta tal punto de convertir su aula de clase en un elemento mediador y determinante que favorece las características propias de los estudiantes y busca su fortalecimiento. Lo anterior implica también un nivel alto de solidaridad con el alumno ya que uno de los docentes en su respuesta da cuenta de la importancia de la empatía entre los agentes del acto educativo.

4.1.4 Evaluación educativa.

La evaluación en el ámbito educativo admite prácticas que van desde lo diagnóstico, otras que pasan por la intención formativa y así mismo incluye ejercicios de revisión de resultados finales. En todos los casos, como lo plantea Scriven (2000) la evaluación debe ir encaminada

hacia la detección de aspectos positivos como aquellos que requieren un cambio en miras hacia la mejora continua, en donde sean preferiblemente protagonistas los sujetos de estudio evaluado.

Figura 6. Evaluación educativa



Nota. Figura 6. Evaluación educativa. Fuente: elaborado por los autores.

Respecto al constructo de la evaluación educativa, en la figura anterior se resalta, en primer lugar, la valoración por parte de tres de los profesores del rendimiento académico basándose en la participación activa de los estudiantes durante su aprendizaje y el otro docente, en las calificaciones, lo que da cuenta de unas prácticas evaluativas basadas en los resultados. De la misma manera se halla que dos maestros optan por acercar los estudiantes a los contenidos educativos a través de ejercicios de reflexión a partir de los temas vistos y dos maestros lo hacen a través de un continuo contraste entre la cotidianidad de los alumnos y los conceptos a estudiar, lo que tiene que ver con las características propias de la evaluación diagnóstica.

Por último, se evidencia que tres maestros consideran que en sus formas de evaluar es primordial el fomento de la actitud crítica en sus estudiantes y para un maestro lo importantes es que los alumnos den cuenta de sus conocimientos, situación que tiene total relación con la

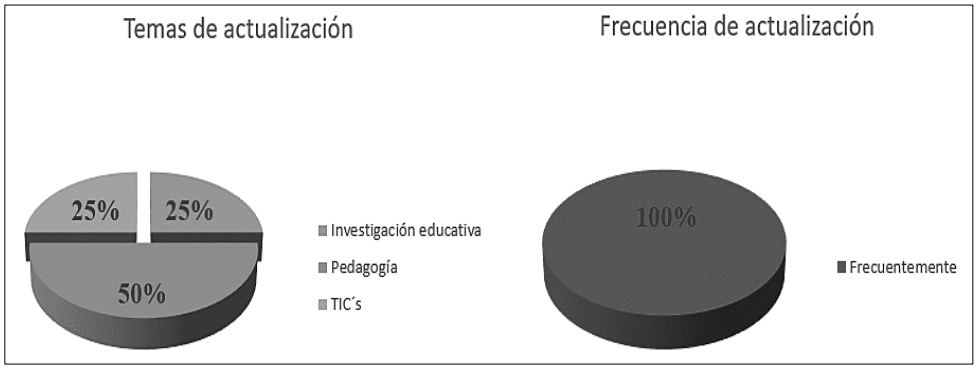
primera subcategoría aquí descrita donde se deja constancia que los docentes, en primera medida, privilegian, en sus objetivos de aprendizaje, la capacidad crítica frente a la sociedad en que viven sus alumnos.

Se puede afirmar que los docentes están orientando sus prácticas evaluativas desde un enfoque integrador ya que según los planteamientos de Jornet (2009), la evaluación se da a lo largo de toda la vida de una persona por lo que se puede ver inmersa en procesos de evaluación diagnóstica, formativa o sumativa y cada una aporta de acuerdo a las necesidades y circunstancias del contexto.

4.1.5. Formación docente.

De acuerdo con Espinosa (2016) el docente representa en la escuela el agente que posee la capacidad de acercar al estudiante frente al conocimiento con la intención de lograr que la práctica dialogue con la teoría que sustenta dicho conocimiento. Lo anterior implica el mejoramiento permanente y fortalecimiento de la experiencia disciplinar a través de la actualización, bien sea desde lo cotidiano y académico o desde lo científico a partir de ejercicios de investigación.

Figura 7. Formación docente



Nota. Figura 7. Formación docente. Fuente: elaborado por los autores.

Respecto a la formación de los docentes objeto de estudio en la categoría de estrategias didácticas de aprendizaje, queda demostrado, como se ve en la figura 7, que la mitad de estos prefiere actualizarse frecuentemente en temas relacionados con el componente pedagógico lo que da cuenta del interés por cualificar su oficio para dar respuesta a las necesidades propias y cambiantes de los estudiantes, reconociendo que no es suficiente con poseer un saber específico sino también tener las herramientas pertinentes para acercarlo de manera efectiva a los alumnos. Por otro lado, uno de los docentes se inclina por la actualización sobre las tecnologías de información y comunicación y el último por la investigación educativa, dos temas que también dentro del componente pedagógico, juegan un papel preponderante en la formación de estudiantes que están cada vez más cerca de los recursos digitales.

4.2 Inteligencias múltiples

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) plantea que la inteligencia no es unidireccional sino multifacética y que en concreto son ocho tipos las cuales, combinadas entre sí, determinan el perfil intelectual de un individuo. Además, afirma que si se cultivan con eficiencia pueden generar valiosos resultados en los procesos de aprendizaje.

Tabla 4. Inteligencias múltiples

Inteligencias múltiples
Inteligencia y medio sociocultural
Escenarios para el desarrollo de la inteligencia: El entorno sociocultural juega un papel fundamental como elemento mediador para el desarrollo de la inteligencia en los estudiantes.
Tipos de inteligencia
Las inteligencias en contexto: Las inteligencias múltiples se encuentran internalizadas en una determinada proporción en los contextos educativos y es posible evidenciarse a partir de la indagación de variables que conducen a su descubrimiento.

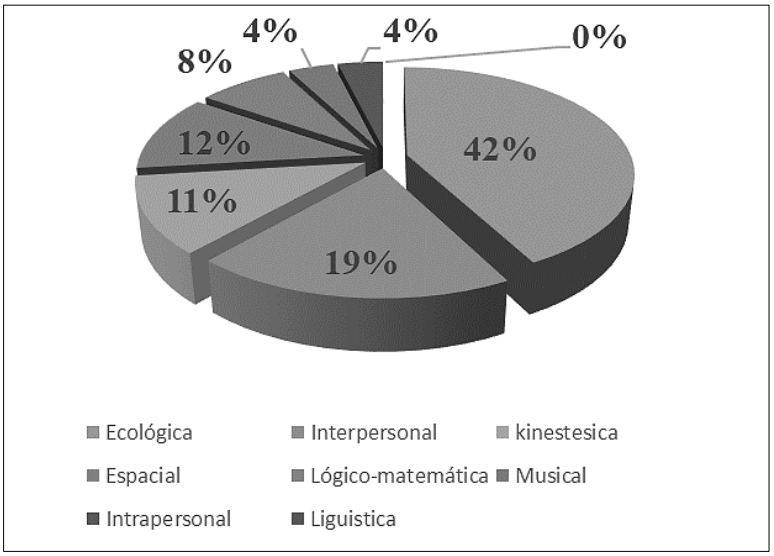
Caracterización de las inteligencias múltiples
Combinación de inteligencias: El perfil intelectual es el resultado de la integración de todas las inteligencias múltiples por lo que ello representa una visión no lineal sino holística de la inteligencia.
Aprendizaje e inteligencias múltiples
Maximización del aprendizaje: La existencia de la multiplicidad de inteligencia y de heterogeneidad de la población potencian el aprendizaje.

Nota. Tabla 4. Inteligencias múltiples. Fuente: elaborado por los autores.

4.2.1. Inteligencia y medio sociocultural

El medio sociocultural según lo plantea Vigotsky (1989) es un potente determinador de la inteligencia en la medida en que este influye directamente sobre el individuo y su interacción con el contexto.

Figura 8. Inteligencia y medio sociocultural



Nota. Figura 8. Inteligencia y medio sociocultural. Fuente: elaborado por los autores.

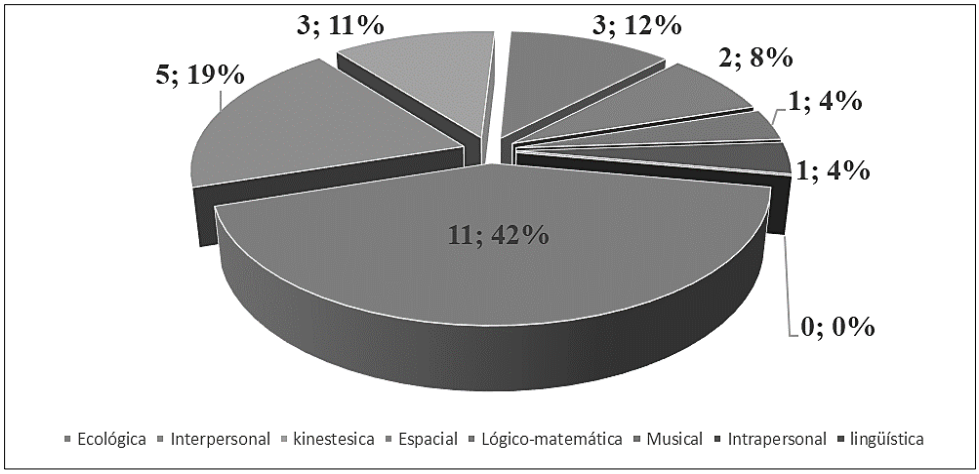
La figura 8 muestra los resultados del nivel de participación de las inteligencias en los estudiantes de grado 5°, destacando en qué grado de mayor o menor número según los grupos encuestados está presente determinado tipo. Como hallazgo significativo se puede observar que

la mayoría del grupo presenta inteligencia ecológica e interpersonal de manera predominante, lo cual tiene relación con la teoría Vigotskiana debido a que los estudiantes viven en una zona turística y de gran confluencia de personas, desde temprana edad están habituados a la interacción social. Por otro lado, la cercanía con el medio ambiente al vivir en la zona del Cañón del Combeima genera una importante sensibilidad por lo ecológico y ha ampliado el espectro de conocimientos relacionados con el tema.

4.2.2. Tipos de inteligencia.

Gardner (1987) señala ocho clases de inteligencia, todas ellas apuntando a especificidades que las caracterizan y que se encuentran inmersas en el ser humano en distintos niveles de desarrollo: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, visual-espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Figura 9. Tipos de inteligencia



Nota. Figura 9. Tipos de inteligencias. Fuente: elaborado por los autores.

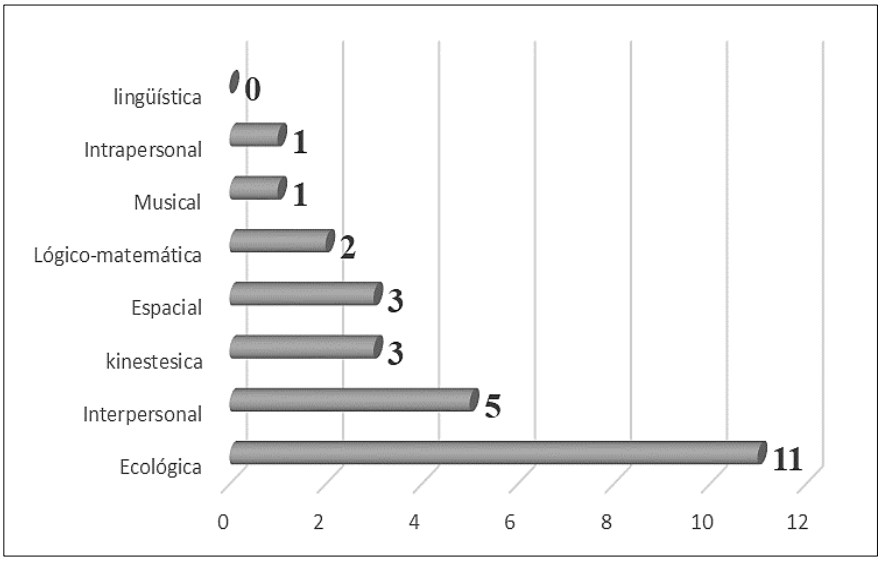
La figura 9 representa la distribución porcentual de las ocho inteligencias múltiples presentes en los trece estudiantes evaluados de grado 5, donde, más allá del peso del porcentaje,

está claramente identificado que todas las inteligencias se encuentran presentes en un menor o mayor grado, lo cual se constituye en el principal hallazgo de esta subcategoría. En este caso específico son la inteligencia ecológica y la interpersonal las de mayor peso y las de más baja puntuación son la lingüística, musical e intrapersonal.

4.2.3. Caracterización de las inteligencias múltiples.

El perfil intelectual no se encuentra mediado por un conjunto de habilidades cognitivas lineales para poder catalogar a un individuo como "más o menos inteligente", sino que Gardner (2009) desde su metáfora "ordenadores" indica que esa multiplicidad de condiciones que tiene el cerebro para resolver problemas de manera eficiente son las que producen de manera combinada ese coeficiente intelectual en cada persona.

Figura 10. Caracterización de las inteligencias múltiples



Nota. Figura 10. Caracterización de las inteligencias múltiples. Fuente: elaborado por los autores.

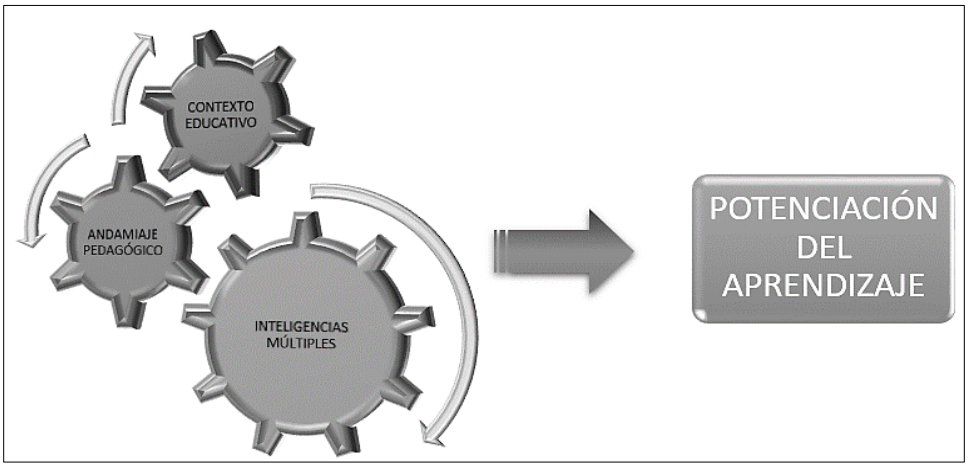
La figura 10 representa como hallazgo, la caracterización del perfil intelectual del grupo indicando que las habilidades presentes en él permitirían el desarrollo de proyectos

institucionales que apunten hacia aprendizajes integradores el medio ambiente y la interacción social. Además, genera importantes reflexiones sobre la necesidad de impulsar estrategias académicas que fortalezcan áreas como las matemáticas, el lenguaje y campos vocacionales como la música.

4.2.4. Aprendizaje e inteligencias múltiples.

Desde la perspectiva de Gardner (1987) toda persona tiene la posibilidad de desarrollar las inteligencias, pero el andamiaje que genera la mediación pedagógica, como lo expresa Armstrong (2017) incrementa de manera exponencial las posibilidades de que ese desarrollo sea más eficiente, rápido y duradero, es decir, que genere aprendizajes significativos.

Figura 11. Aprendizaje e inteligencias múltiples



Nota. Figura 11. Aprendizaje e inteligencias múltiples. Fuente: elaborado por los autores.

La figura 11 representa la relación inteligencias múltiples, andamiaje pedagógico y contexto educativo como una combinación que genera eficacia, eficiencia y finalmente mejora el aprendizaje. Por tal razón, y en consonancia con el hallazgo que se identifica, la heterogeneidad de inteligencias que poseen los integrantes de grado 5° y el nivel de peso que tiene cada una de

ellas en los 13 niños visto de manera individual, indica el enorme potencial de aprendizaje que posee este curso lo cual plantea un contexto de oportunidades significativas.

4.3 Proceso de autorregulación del aprendizaje

De Castañeda y Morales (2018) citando a Pintrich (2000), se entiende que la autorregulación en el aprendizaje está compuesta por habilidades de control que se relacionan con los pensamientos, acciones, emociones y motivaciones del mismo individuo. El ejercicio completo de lo relacionado anteriormente, lleva al estudiante a enlazar estrategias personales y administrar azares circunstanciales, en pro de alcanzar los objetivos fijados por él mismo. En el desarrollo de la autorregulación se evidenciará un cambio o ajuste sobre los factores intrínsecos y en menor medida, sobre los factores extrínsecos. Así entonces evidenciamos en la investigación que el estudiante es un agente activo en el desarrollo de su proceso de autogestión.

Tabla 5. Proceso de autorregulación del aprendizaje

Proceso de autorregulación del aprendizaje
Alcances de los procesos de autorregulación
Evidencia de parte del individuo: Evidencia positiva conductual para con los proceso de autorregulación.
Elementos internos y externos que inciden en la autorregulación
Elementos intrínsecos de la autorregulación: Consciencia en función a la responsabilidad del proceso de aprendizaje. ***Elementos extrínsecos de la autorregulación:*** Administración de elementos externos en favor del alcance de los objetivos.
Motivación
Acciones motivacionales: Evidencia del ánimo para con el proceso de aprendizaje.
Organización del proceso de autorregulación
Mejorar planificación: Etapa de planificación susceptible de mejora. ***Diligencia y esmero en pro de la organización:*** Evidencia de autocontrol y orden en la etapa de ejecución.

Cierre débil del proceso: Mayor ejercicio en la etapa de Auto-reflexión**.**

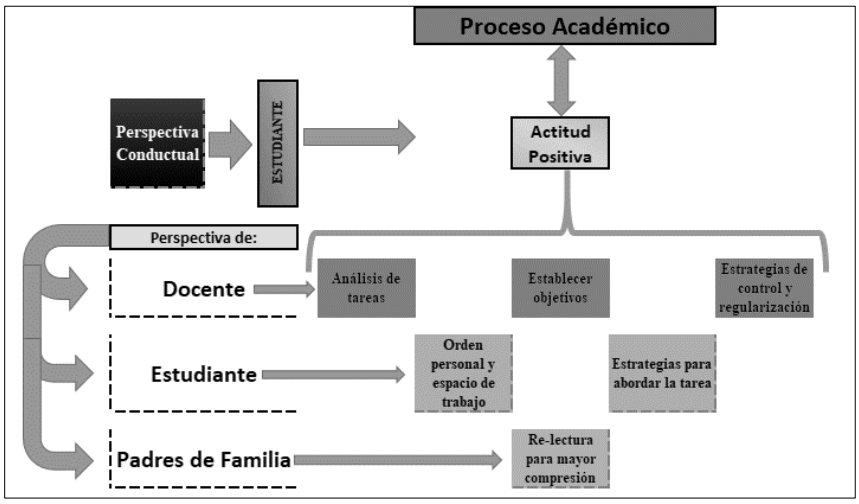
Nota. Tabla 5. Proceso de autorregulación del aprendizaje. Fuente: elaborado por los autores.

4.3.1. Alcances de los procesos de autorregulación.

Para esta subcategoría se ha tenido en cuenta indicadores como la evidencia de la autogestión en el aprendizaje y los objetivos alcanzados gracias a la autorregulación consciente. Pintrich (2000) presenta conclusiones justas para con el tema de este aparte y en especial relacionados a los alcances, cuando el educando adopta responsabilidad en relación a los objetivos y metas de su proceso académico, esto como evidencia, en parte, de lo que puede generar la autorregulación en el individuo y lo que este puede alcanzar gracias a su autogestión.

Manso (2017) expone así los alcances de la autorregulación cuando de manera clara presenta que el objetivo de dicho proceso se satisface al ver individuos con una mejora sustancial de su rendimiento académico, así como evidenciar en este la meta-cognición activa gracias al control y regularización de los factores intrínsecos que redundará sin duda en los extrínsecos, exposiciones coincidentes con el discurso de Zimmerman (1989, 1994).

Figura 12. Alcances de los procesos de autorregulación



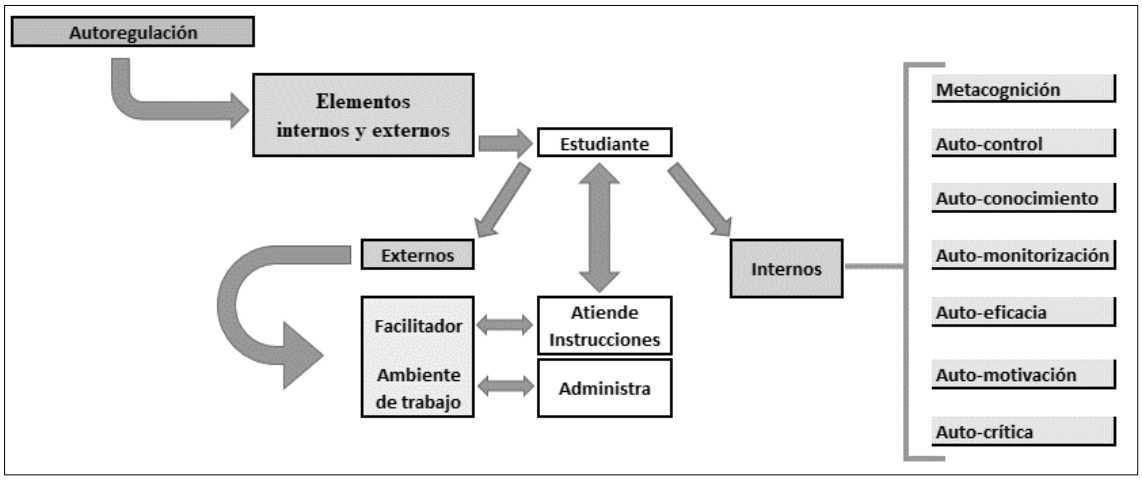
Nota. Figura 12. Alcances de los procesos de autorregulación. Fuente: elaborado por los autores.

Al sopesar los datos recolectados de los instrumentos aplicados (Figura 12), uno de los hallazgos más importantes es que los estudiantes, analizados como grupo, evidencian una actividad positiva importante, visto desde una perspectiva conductual, al ver cómo emplean estrategias de control y regularización preliminares. Se toma como primera referencia en el análisis, la perspectiva docente gracias al ejercicio intelectual y profesional que entrega una data más precisa de esos alcances, de ahí ver cómo los aprendices analizan, establecen objetivos y trazan estrategias ad portas de iniciar la tarea, sin embargo, con relación a este punto, desde la perspectiva del estudiante y padre de familia se evidencia también una fuerte tendencia al orden preliminar de las actividades, así lo soporta la mayoría de los estudiantes que manifiestan ordenar los útiles de estudio para entonces sí abordar la tarea, lo cual se relaciona de manera directa con la disposición de leer repetidamente para no avanzar sin antes alcanzar una comprensión plena del tema a tratar.

4.3.2. Elementos internos y externos que inciden en la autorregulación.

De Zambrano, (2016) entiende de Pintrich y Zimmerman que el proceso de autorregulación demanda consciencia para con el aprendizaje y los autores lo expresan como las responsabilidades de la manera en que se desarrolla y de la razón para abordarlo. Valdivia (2017) cita a Vigotsky a través de la referencia a Koshmanova, (2007), exponiendo factores externos, extrínsecos, de carácter social, como elementos gestores en la sociedad gracias al cambio generado primeramente en el individuo.

Figura 13. Elementos internos y externos que inciden en la autorregulación



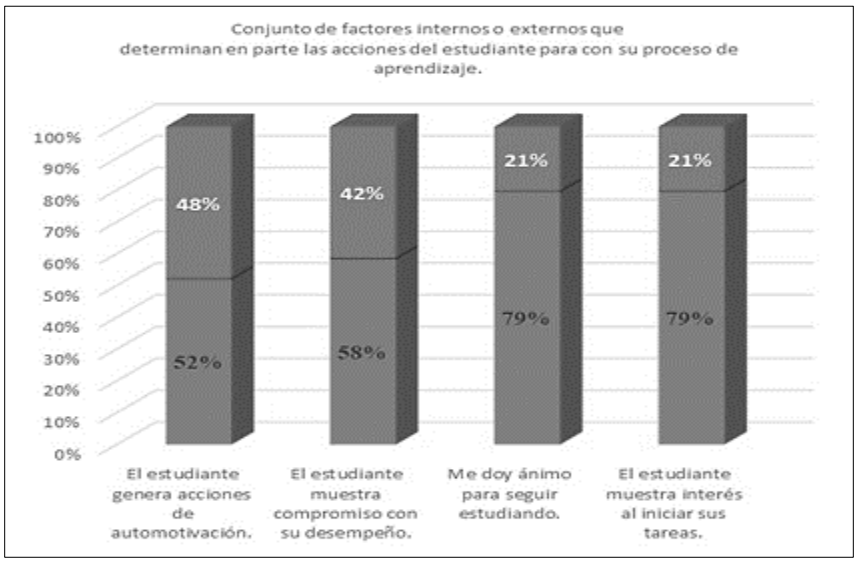
Nota. Figura 13. Elementos internos y externos que inciden en la autorregulación. Fuente: elaborado por los autores.

En los análisis hechos sobre la información obtenida de los instrumentos aplicados, uno de los hallazgos más importantes es el manejo y administración de elementos internos y externos que condicionan también el proceso autorregulatorio del estudiante (Figura 13). Al tomar como referencia indicadores que representan con mayor fidelidad los conceptos a explicar, se puede ver que la interacción del estudiante con el profesor, este último como protagonista secundario en la autorregulación del estudiante pero también como parte de los elementos externos, se halla entonces una disposición para sumar factores que están fuera de sí mismo, representado lo anterior por los estudiantes que manifiestan atender instrucciones, e igual porcentaje de estudiantes que manejan el entorno presente en su rol dentro de la institución, sin embargo, los elementos internos más prácticos de analizar no son, al final, los que primero dan fe del estudiante, pues al ser la autorregulación, en primera instancia, personal, es natural sopesar los elementos internos como aquel conjunto de desarrollos de naturaleza conscientes e inconscientes que bien pueden disponer una imagen del estudiante completamente distinta a la obtenida de los elementos orgánicos.

4.3.3. Motivación.

La responsabilidad y alcance del estudiante en función a la modificación de elementos tanto intrínsecos como extrínsecos connotan una acción motora denominada motivación. Casado (2018) orienta a entender cómo la motivación se configura como un constructo donde se demanda protagonismo primeramente del educando, apareciendo en escena el docente como un proveedor de maneras, modos o formas gracias a las cuales el alumno generará cambios en su ánimo y pueda con facilidad entonces avanzar en el desarrollo de su aprendizaje.

Figura 14. Motivación



Nota. Figura 14. Motivación. Fuente: elaborado por los autores.

Cuando se evalúan las respuestas de los tres roles que participaron en el diligenciamiento de los instrumentos, el hallazgo más significativo es que los estudiantes, vistos como conjunto, presentan actitudes que dan testimonio de esa motivación, motor que se requiere siempre en acción para sostenerse en el ejercicio autorregulatorio. Esta evidencia se presenta con un 52%

con relación con las acciones propias de motivación y un 58% de compromiso con su desempeño.

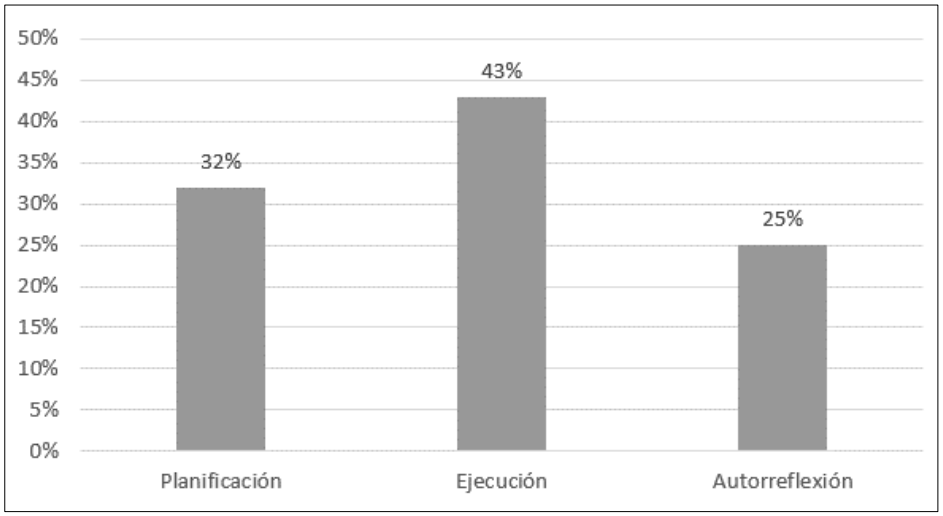
Así entonces, y según la figura 14, desde la perspectiva docente y/o desde el ambiente de la institución, se tiene sobre la media evidencia del ánimo de los estudiantes para con el aprendizaje, lo que contrasta con la opinión personal del aprendiz y el ambiente familiar en el que se muestran mayores acciones que dan cuenta de la motivación del educando con un 79% para ambas perspectivas.

Lo anterior puede colegirse con el resultado en el cual se indaga al grupo si de tener tiempo libre en el salón preferirían estudiar o jugar, a lo cual la respuesta natural fue que preferían jugar, respuesta obvia considerando la edad de los estudiantes y el contexto social y vecinal que se describe en la muestra.

4.3.4. Organización de los procesos de autorregulación.

La organización y vigilancia de los procesos de autorregulación llevan a entender cómo estas grandes acciones se componen a su vez de subprocesos que no solo se relacionan directamente al estudiante, sino que son responsabilidad del mismo, tal y como lo presenta Pintrich (2000). Etapas o subprocesos como planificación, administración y supervisión que a su vez implica acciones de evaluación. Así se refuerza esta idea al referenciar a Candiotti (2017) cuando de este se entiende que el objetivo de la autorregulación demanda una organización de la autorregulación, acción derivada y condicionada por la observación continua, lo cual llevará al ajuste de prácticas y elementos, como el tiempo, a la par que se escudriña por recursos que enriquezcan el aprendizaje.

Figura 15. Organización del proceso de autorregulación



Nota. Figura 15. Organización de los procesos de autorregulación. Fuente: elaborado por los autores.

El hallazgo presentado en la figura 15 en función a los resultados es que el grupo sujeto de estudio desarrolla mayores acciones de autorregulación en la etapa de ejecución y en menor grado en la fase de autorreflexión. Lo anterior sugiere una mayor actividad metacognitiva del grupo cuando se encuentran desarrollando las acciones planteadas por los docentes, pero una gran debilidad a la hora de evaluarse a sí mismos al final del proceso de aprendizaje.

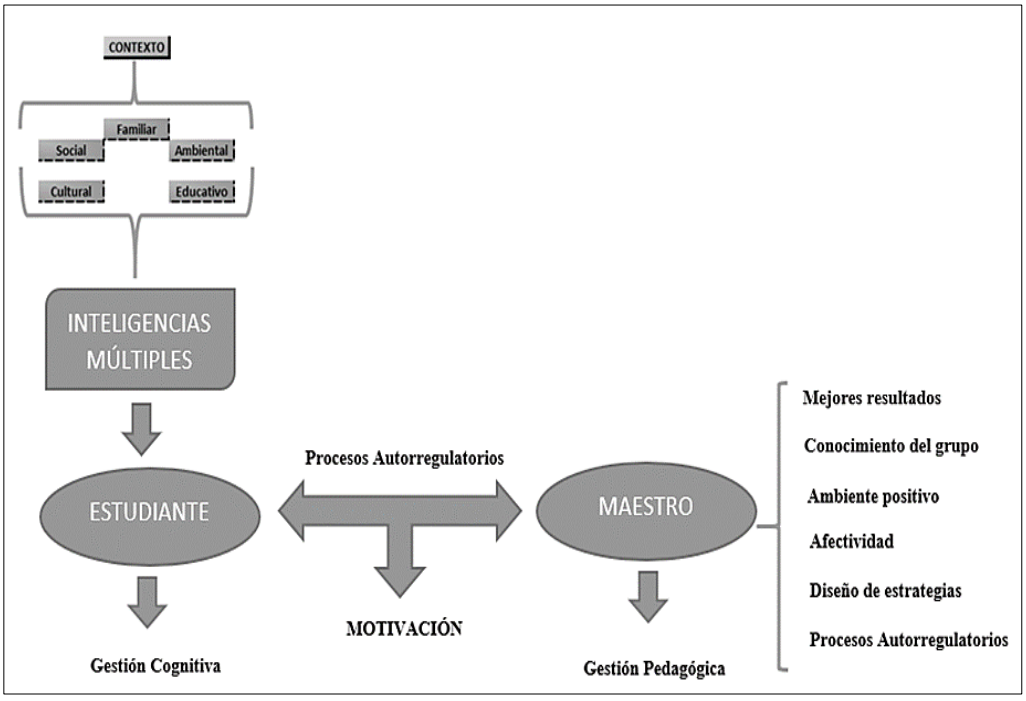
4.4 Relación entre inteligencias múltiples y autorregulación

A partir de las respuestas planteadas por el docente entrevistado Orlando Marín Buitrago, se pueden establecer relaciones entre las inteligencias múltiples con los procesos de autorregulación expresados de varias maneras. En primer lugar, esta relación puede generar planes de acción que reconozcan las diferencias individuales de los integrantes del curso. Además, brinda herramientas al docente y al estudiante para realizar de forma adecuada las diferentes actividades. En este mismo sentido, cuando el educando se siente reconocido y

motivado mientras trabaja, se genera en él mejores respuestas, y, por ende, se dinamiza el proceso educativo y se obtienen resultados muy positivos.

Por otro lado, es importante destacar que se mejoran los ambientes de trabajo en el aula, el alumno está más atento a recibir las instrucciones y/o el conocimiento y de la misma forma, a ser un agente propositivo y participativo de su proceso. Finalmente, otras relaciones que se pueden establecer indican que el docente que reconoce la IM del grupo tiene mayor impacto en ellos y se crean lazos de afectividad pues se tiene un mayor conocimiento del recurso humano lo que permite potenciar sus aptitudes. Desde el punto de vista pedagógico, se fortalece la gestión y el uso de herramientas para el diseño de prácticas de enseñanza, se propende por el uso de nuevas metodologías y hay un mayor empoderamiento del estudiante frente a su desempeño.

Figura 16. Relación entre Inteligencias Múltiples y Procesos de Autorregulación



Nota. Figura 16. Relación entre Inteligencias Múltiples y Procesos de Autorregulación. Fuente: elaborado por los autores.

Capítulo 5. Conclusiones

En el transcurso de la investigación desarrollada con los estudiantes de grado quinto de la Escuela Rural Nicolás Esguerra y luego de la aplicación de los instrumentos encontramos diferentes hallazgos que estructuraron las respuestas a las preguntas planteadas y a dar cuenta de los objetivos. Es por eso que en este capítulo se presentan las conclusiones más relevantes con las cuales se evidencia el impacto del estudio y se abre la puerta a nuevas posibilidades de profundización en los temas centrales y posibles nuevos hallazgos.

5.1 Principales hallazgos

Con la aplicación de los formularios web de encuesta a las tres fuentes de información consultada que corresponden a los estudiantes, padres de familia y docentes en propiedad y a la entrevista del docente Orlando Marín, se encontraron de manera principal los siguientes hallazgos: se evidenció que la mitad de los docentes espera formar estudiantes con capacidad crítica frente a la sociedad en que viven.

Respecto a la mediación pedagógica, los datos recolectados demuestran que la mitad de los docentes prefiere el uso de las tecnologías de información (TIC). La experiencia docente de los investigadores permite valorar las TIC en el potencial que tienen para el aprendizaje a un ritmo propio condicionado por el desarrollo de habilidades que están estrechamente ligadas con las inteligencias predominantes presentes en los individuos sujetos de la investigación.

Otro hallazgo relevante es la importancia que para los maestros tiene el ambiente de formación, pues condiciona la planeación pedagógica. Teniendo presente las competencias de los estudiantes, las inteligencias evidenciadas en el grupo y que en interacción con las estrategias

didácticas convertirán el aula de clase en un elemento mediador para favorecer los procesos pedagógicos y académicos.

De igual manera otro importante hallazgo en relación con las prácticas pedagógicas más comunes y que sirven de insumo para las didácticas, es la importancia que la mayoría del cuerpo docente da a la participación activa de los estudiantes durante su aprendizaje, esto por encima de las notas obtenidas al final de un periodo.

En relación con lo anterior, otro hallazgo relevante es que, al indagar por los elementos influyentes en las estrategias didácticas, el 75% del cuerpo docente refirió la importancia de las competencias de los estudiantes.

Respecto a las IM (Inteligencias Múltiples) se halla como relevante que la mayoría del grupo posee las inteligencias Ecológica e Interpersonal de manera predominante, 42% y 19% respectivamente, teniendo en cuenta que el contexto físico y ambiental condicionan la interacción social. En función a los datos recolectados se observa lo diverso de las inteligencias presente en los integrantes de grado 5°, lo que permite pensar en el potencial de aprendizaje que posee el grupo estudiado.

Con relación a las estrategias de autorregulación, la información resultante de la aplicación de instrumentos muestra de parte de los estudiantes que un porcentaje importante (82%) manifiesta acciones de regulación, orden y proceso al abordar tareas o sesiones de estudio, lo cual permite concluir que tanto en los elementos internos y externos que inciden en los procesos de autorregulación, el grupo evidencia una propensión positiva y activa.

Otro hallazgo relevante es que para el 75% de los maestros es sumamente importante que producto de la evaluación se estimule y evidencie una actitud crítica en sus estudiantes.

Finalizando la exploración, un hallazgo significativo en contraposición a las TIC, es que a pesar de la modalidad virtual en que nos encontramos, no es del interés principal de los docentes la actualización en TIC, antes bien el 50% de estos prefiere actualizarse frecuentemente en temas relacionados con el componente pedagógico.

Los hallazgos anteriormente referenciados conducen a no observar que la motivación, motor indispensable en el proceso de aprendizaje, está presente en la gran mayoría de los individuos del grupo, lo cual permite al maestro implementar y desarrollar con éxito la planeación. Además, se observa que los estudiantes presentan mayores niveles de autorregulación en la fase de ejecución y en la que más requieren acompañamiento es en la fase de autorreflexión.

5.2 Correspondencia con los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación

El alcance del objetivo general se da a través de la generación de nuevas ideas, en las cuales se presenta concretamente la propuesta de estrategia didáctica de aprendizaje denominada Proyecto Transversal, con el cual se espera favorecer el rendimiento académico individual y por extensión del grupo.

Respecto a la formulación del problema de investigación, se observa que, en efecto, al haber encontrado las IM predominantes, es más factible asirse de herramientas pedagógicas con un mejor enfoque, que al ser activas en los procesos educativos correspondientes de manera natural darán respuesta del cómo a la pregunta de investigación, permitiendo ajustar desde la planeación hasta la cátedra y el ambiente de aprendizaje como tal, esto dado que la estimulación y trabajo con las IM (inteligencias múltiples) se relaciona directamente con los procesos autorregulatorios que redundan en una mayor orientación al logro de metas. Así entonces deriva

la afirmación de ver una correlación entre las IM predominantes como lo son la ecológica e interpersonal con el contexto físico habitacional y ambiental que redunda en acciones que evidencian motivación y compromiso con su proceso de aprendizaje al ver, por ejemplo, un 61% de los estudiantes planificando en pro de la ejecución.

En otras palabras, se refiere que el contexto ambiental, habitacional y físico afecta, moldea o condiciona las IM en los sujetos y al estar entonces estas inmersas en el ambiente generador se desarrollan actividades fluidas de autorregulación.

Bajo la misma línea argumentativa y coligiendo la literatura y los resultados ya referenciados con las respuestas a la entrevista hecha al docente titular, se concluye que existe una estrecha relación entre las IM predominantes del grupo y sus acciones autoregulatorias positivas y a favor de los procesos académicos. Esta relación está planteada desde dos perspectivas: por un lado, la del estudiante quien manifiesta una mejor actitud al trabajar desde sus potencialidades y capacidades cognitivas, empoderándolo de su propio proceso y maximizando sus resultados al incorporar el proceso autorregulatorio de la motivación. Por el lado del maestro facilita su gestión pedagógica al poder tener una visión más detallada de las posibilidades de sus estudiantes lo que facilita la planeación de actividades acordes a las necesidades del grupo, lo que pueden generar no solo variadas formas de acercarse al conocimiento, sino también de sacarle el mayor provecho al grupo y mejorar sus resultados.

Por otro lado, se encuentra una evidencia clara de las prácticas pedagógicas más comunes en los docentes, como lo son que el 50 % de los docentes se apercibe de recursos TIC, o da su mayor importancia a estos, como herramientas de medición pedagógicas. En la misma proporción es importante para los docentes el uso y disposición de insumos y elementos físicos

con los que cuentan en el aula o espacio de clase. Pero sobre todo y en directa relación con la IM predominante, el total del cuerpo docente da uso de las actividades grupales para el buen término de su clase en pro de alcanzar el objetivo, lo cual lleva al equipo de investigación a no proponer estrategias y prácticas ya atendidas por los docentes y si en cambio, a diseñar nuevas formas de desarrollar el acto educativo.

5.3 Generación de nuevas ideas de investigación

Para el alcance del tercer objetivo específico, el equipo investigador considera pertinente plantear la estrategia didáctica de Proyecto Transversal el cual constituye una herramienta pedagógica que como se expresa desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional MEN, propende por el fortalecimiento de las competencias y acciones pedagógicas, las cuales, al integrar saberes, se convierten en praxis para la vida (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2014).

Además, este tipo de diseño no es ajeno a lo planteado por la ley 115 donde se destaca claramente la posibilidad de que las instituciones educativas de Colombia, basados en derechos de autonomía, puedan reajustar la organización de las áreas fundamentales de cada nivel, introducir asignaturas optativas y generar adaptaciones que respondan a las necesidades contextuales (MEN, ley 115, 1994).

Así las cosas, al haberse identificado las inteligencia *Naturalista e Interpersonal* como predominantes en el grupo investigado, se determinó que debía ser con estas categorías desde donde se podrían generar los procesos de transversalización. Por lo anterior, se realizó una lectura de los Derechos Básicos de Aprendizaje de las asignaturas en cuestión y se encontró una afinidad con las distintas áreas del conocimiento de la siguiente manera:

Tabla 6. Inteligencias y distribución del plan de estudio

Inteligencia Naturalista
Eje: Naturaleza y medio ambiente ***Asignatura:*** Ciencias naturales, Ecoturismo, Ciencias Sociales, Educación física, Artística; Matemáticas ***Herramienta Pedagógica:*** La huerta escolar
Inteligencia Interpersonal
Eje: Sociedad y comunicación ***Asignatura:*** Castellano, Ética y valores humanos, Informática, Ingles, Religión. ***Herramienta Pedagógica:*** El noticiero

Nota. Tabla 6. Distribución de las áreas del plan de estudio frente a la afinidad con las inteligencias múltiples predominantes en grado 5°. Fuente: elaborado por los autores.

Es importante, además, plantear otros elementos a esta estrategia didáctica que necesariamente afectarían el diseño curricular de la institución. En primera medida, se establecieron dos ejes de formación para trabajar cada inteligencia y la herramienta pedagógica de cada una, como lo expresa la figura 17. Finalmente se propuso que el producto final a entregar fuese precisamente la construcción de una *huerta escolar* y la puesta en escena de un *noticiero tipo magazine*. Los demás elementos del diseño curricular para la inteligencia naturalista que se proponen, se encuentran en la tabla 18. En el caso del diseño para la otra inteligencia, se propone el mismo, realizando los ajustes al contenido.

Tabla 7. Propuesta de diseño curricular para transversalización en Inteligencias Múltiples

Estructura Curricular
Inteligencia: Naturalista ***Eje de formación:*** Naturaleza y Medio Ambiente ***Semestre:*** Primero ***Áreas Participantes:*** Ciencias naturales, Ecoturismo, Ciencias Sociales, Educación física, Artística; Matemáticas ***Grado:*** 6° ***Herramienta Pedagógica:*** La Huerta Escolar ***Perfil del Estudiante:*** El estudiante comprende la naturaleza desde la dimensión de relevancia y preservación.
Objetivos
Contextualizadores: Identifica... ***Fundamentadores:*** Explica… ***Pragmáticos:*** Realiza… ***Reflexivos:*** Evalúa…
Pregunta Problematizadora
¿Qué características tiene el medio natural que rodea la institución? ¿Cómo interactúan los elementos bióticos y abióticos con el medio físico de la institución? ¿De qué manera se puede construir una huerta escolar? ¿Qué importancia tiene para el medio ambiente y el desarrollo sostenible las huertas escolares?
Competencia
Realizo planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias para encontrar información que conteste a mis preguntas. **Nota:** Las tres competencias restantes serán desarrolladas de acuerdo a los objetivos planteados.
Producto
Entrega del proyecto de siembra en su etapa de observación. Presentación oral y escrita de avances del proyecto.
Criterios de Evaluación
Argumenta de forma clara y precisa sus ideas

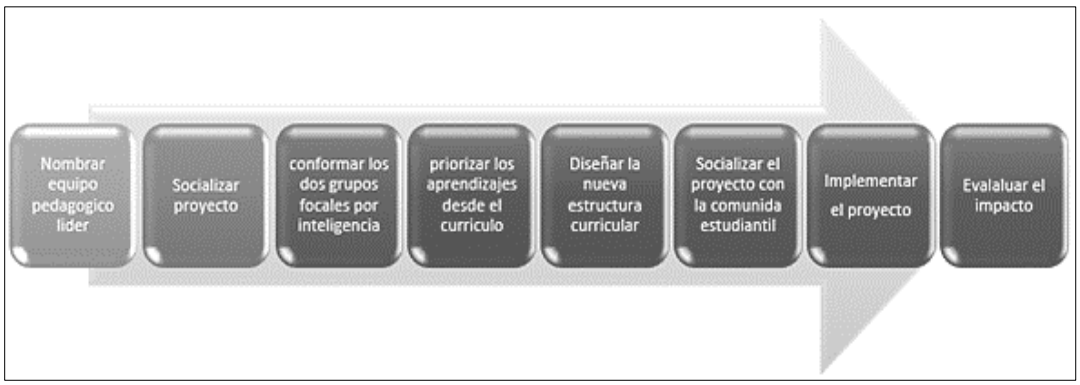
Nota. Tabla 7. Propuesta de diseño curricular para transversalización en Inteligencias Múltiples. Fuente: elaborado por los autores.

Para conseguir la adecuada transversalización, esta propuesta explica las diferentes etapas del proceso de implementación. Inicialmente, se debe nombrar un equipo pedagógico líder que se encargará de direccionar todas las etapas del proceso. Dicho equipo deberá ser escogido de

acuerdo a una alta formación académica (especialización, maestría o doctorado hasta donde lo posibiliten las condiciones del talento humano de la institución), para lograr un significativo impacto en la comunidad educativa. Luego se socializará el proyecto con el cuerpo docente, para después pasar a formar los dos grupos focales (uno para cada inteligencia) conformado por los docentes que dictan las asignaturas que se integrarán con cada inteligencia.

Estos dos grupos focales deberán seleccionar las competencias, Derechos Básicos de Aprendizajes y contenidos que deben priorizarse para articularlos al proyecto, y a partir de ellos, generar el diseño y contenido de esa nueva estructura curricular. Los contenidos disciplinares que no logren la afinidad con el proyecto de transversalización, se dictan de manera paralela como es tradicional. Las tres últimas etapas están relacionadas con la socialización a los estudiantes y padres de familia de grado 6° (sexto) del proyecto, la implementación y finalmente la evaluación del impacto del mismo. Este último se realizará a partir de las evaluaciones tanto internas como externas del año de ejecución del proyecto.

Figura 17. Fases del proceso del proyecto transversal



Nota. Figura 17. Fases del proceso del proyecto transversal. Fuente: elaborado por los autores.

En la evaluación de los estudiantes no solo se realizan la hetero-evaluación, sino que también se propone una autoevaluación en los distritos procesos del aprendizaje desde una

matriz de autorregulación en sus tres fases (antes, durante y al finalizar la actividad), la cuales están basadas en los hallazgos en las prácticas autor-regulatorias de este grupo. Se propone una matriz para el maestro y otra para cada estudiante.

5.4 Nuevas preguntas de investigación

Desde un punto de vista holístico, resulta pertinente plantear que el contenido de este trabajo tiene una fuente de análisis científica que permite determinar, a la luz de las perspectivas teóricas y de una puesta en práctica de las mismas, que se pueden dar alternativas de solución pedagógicas a fenómenos educativos, pues esta investigación resalta el valor que se aporta a la educación desde distintos enfoques: la transversalidad, la integración curricular, la innovación, la democratización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el uso eficiente de la metacognición y la potencialización de recursos cognitivos que disponen los estudiantes, lo cual redunda en una aportación a la calidad educativa. Los anteriores planteamientos combinados con otras unidades investigativas de análisis, enriquecen el debate al respecto y generan la posibilidad de producir nuevos hallazgos científicos. Es por eso que se plantean las siguientes preguntas para futuras investigaciones:

¿Cómo podría complementarse el proyecto transversal si al curso ingresaran estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?

¿Qué otras prácticas auto-regulatorias podrían incluirse en las dinámicas metacognitivas ya validadas?

¿De qué otras maneras se podrían integrar las variables inteligencias múltiples, estrategias didácticas de aprendizaje y procesos auto-regulatorios en una propuesta pedagógica?

¿Qué otros caminos podrían hacer posible que nuevas inteligencias múltiples emerjan como predominantes en este grupo?

¿Cómo lograr vincular esta propuesta con cada curso de la institución ampliando el espectro de alcance e impacto institucional?

5.5 Limitantes de la investigación

Este proceso de investigación se vio limitado, en sus inicios, por las condiciones de ubicación geográfica de los estudiantes dado que por pertenecer a zonas rurales existe un alto grado de fluctuación e inestabilidad de las familias frente a la posibilidad de permanecer por muchos años asentados en un mismo territorio.

La limitante más importante de la investigación se dio cuando el momento clave de la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información coincide con los efectos de la COVID -19 en el país y lo que esto implicó al pasar de tener a los estudiantes en las aulas de clase físicas a la formación 100 % desde la virtualidad. En este sentido fue necesario sortear la forma en que llegaría dichos instrumentos a las fuentes de información, la manera en que los profesores percibían las capacidades e inteligencia de sus estudiantes para dar respuesta asertiva al diagnóstico que se pretendía realizar, y por último lo más relevante, la permanencia de los alumnos en la escuela, a tal punto que, de los 18 estudiantes iniciales, desertaron 5 de la muestra seleccionada para el estudio.

Por último, se presentó la dificultad de acceso a conectividad por parte de las fuentes de información, principalmente padres de familia y estudiantes, ya que, si bien podían contar con equipo de cómputo, carecían de conexión a internet por los costos que este representaba y las condiciones sociodemográficas que los caracteriza.

5.6 Recomendaciones

Se recomienda. en primera medida que la institución implemente la creación de un grupo de investigación integrado por los principales agentes educativos con el propósito de descubrir las posibilidades de potencializar el quehacer educativo y elevar los niveles de pertinencia en las estrategias de aprendizaje que se implementen.

Es recomendable también centrar esfuerzos en identificar las matrices de motivación en los estudiantes asociados a sus características respecto a los tipos de inteligencia en todos los grados y niveles que atiende la institución lo que permitirá mejores resultados de aprendizaje que redunda en un alto rendimiento académico.

Sería importante revisar en qué manera se podrían generar criterios para pensar en grupos estratégicos donde se pueda aplicar el proyecto para garantizar mayores efectos (primero y sexto, por ejemplo) y cómo involucrar a los estudiantes nuevos que llegan a la institución y los grados caracterizados.

Por último, dadas las exigencias emergentes por cuenta de la contingencia de salud que atraviesa el país y el mundo así el reto que se tuvo que asumir frente a la virtualidad como principal medio para el desarrollo de los contenidos, se considera importante rediseñar las estructuras curriculares para que los recursos tecnológicos sean uno de los principales mediadores en el logro de los objetivos pues no es solo algo que corresponde a una situación de emergencia sino la respuesta a las tendencias globales con las cuales deberán coexistir los estudiantes. Esto último debe estar acompañado con el acceso a la conectividad de los miembros de la comunidad académica.

Claramente hay que reseñar que lo anterior no es posible con la voluntad unilateral de la institución sino de la suma de esfuerzos de todos los agentes externos involucrados: Estado, Secretaría de Educación y familias del Cañón del Combeima.

Referencias

Abreu, J. (2014) El método de la investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 9(3), 195-204. http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf

Abreu, O., gallegos, M. C., Jácome, J. G., y Martínez, R. J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria, 10*(3), 81-92. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009

Abreu, O., Naranjo, M. E., Rhea, B. S., y Gallegos, M. C. (2016). Modelo Didáctico para la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria, (9)4,* 03-10. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400002

Agudelo, D; y Rueda, A. (2020). Annette Karmiloff-Smith (1938-2016): Precursora de una psicología del desarrollo interdisciplinaria. *Informes Psicológicos, 20*(1), 183-200. https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n1a12.

Álvarez, J. (2003). *Análisis de un modelo de educación integral* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/handle/10481/4438

Aragón, M; y Jiménez, G. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 9, 01-21. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121714002

Ardila, R. (2011). Inteligencia ¿qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales,* 35(134), 97-103. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-39082011000100009

Argüelles, D. y Nagles, N. (2009*). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: EAN Ediciones

Ariza, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores, 20(2),* 193-210. http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2

Armstrong, T. (2017). *Inteligencias múltiples en el aula*. Paidós. https://planetadelibrosco0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/37/36195_INTELIGENCIAS_MULTIPLES_AULA.pdf

Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. *Educatio Siglo XXI, 33*(1), 55. https://doi.org/10.6018/j/222501

autorregulado en entornos virtuales de aprendizaje. Eido. http://www.investigo.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/776/Contribuciones_a_la_mejora_del_soporte.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Ballen, P. (2017). *Relación entre las inteligencias múltiples y las competencias ciudadanas entre los estudiantes de instituciones educativas del área metropolitana de Barranquilla* (Tesis de Maestría en Educación). Fundación Universidad del Norte, Barranquilla. https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8050/131747.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Berridi, R., y Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos, 39(156)*, 92. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089

Bestard, C., Cantillo, A., Torres, V., Soto, J., y Andrés, B. (2015). Inteligencia humana. Un acercamiento teórico desde dimensiones filosóficas y psicológicas. *Revista Información Científica*, *91*(3), 577-592. http://www.revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/235

Blanco, A. V., y Amigo, J. C. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 86*, 103-114. https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf

Branda, L. (2001). Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad. *Aportes para un cambio curricular en Argentina*, 79-101. http://rlillo.educsalud.cl/Capacitacion_ABP/ABP%20centrado%20en%20el%20estudiante.pdf

Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, *14*(1), 61-71. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107

Calderón J., Ortiz K., Trejo C., Espinoza K., y Vicente J. (2018). Análisis Multivariante de los Aspectos Emocionales y las Inteligencias Múltiples en la Era Digital. *Risti. 18(02).* https://search.proquest.com/openview/54782484211a689993bb68af9ab7b8ae/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393

Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación Revista Digital. Organización de los Estados Americanos.*143, junio, 1-4. http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf

Candiotti, M. A. P. (2017). La autorregulación: Un horizonte de posibilidades. *Educación*, (*23)*, 9-13. https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1163

Cárdenas, M., Berrio, S., y Anaya, A. (2017). Estrategias instruccionales aplicadas por los docentes para desarrollar procesos metacognitivos en los estudiantes. *Praxis; Santa Marta*, *13*(1), 25-36. https://doi.org/10.21676/23897856.2064

Casado, O. (2018). La autorregulación en el aula de educación primaria: estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía. *Uva DOC.* 49-50. https://doi.org/10.35376/10324/33456

Casallas, M., y Guerrero, V. (2017). La pedagogía: El complemento estratégico de la educación ambiental. *Praxis Pedagógica.*, *17*(20), 103-122. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.20.2017.103-122

Castañeda, E., y Morales, J. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas, (31),* 139. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383452

Chaves, E., Trujillo, J. y López, J. (2015). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. *Medios y Educación. (48)* 67-82. https://www.redalyc.org/pdf/368/36843409006.pdf

Coconas, N. (2013). Modelo Pedagógico Dialogante y su Aplicación en la Escritura. Universitaria de Investigación, (14)1, 23-40. https://www.redalyc.org/pdf/410/41059088001.pdf

Danae, S. y Jara, O. (2018). *Las diversas estrategias en los saberes, conocer, hacer y ser en relación al uso académico (Tesis de Grado Licenciatura en Educación Inicial).* Universidad Inca Garcilaso de la Vega. http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/3834

Delgado F., M., y Solano G. A., (2011). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, *9*(2). http://euaem1.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1538/estrategias.pdf?sequence=1&isAllow

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Perú: Santillana Ediciones UNESCO. http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847

Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Vol. 2).* México. McGraw-Hill.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 1 (2), p. 1-16. https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf

Escobar, M., & Inés, M. (2016). *Expresión de las inteligencias de niños y niñas y concepciones de los Docentes sobre la inteligencia en el contexto de la educación preescolar*. (Tesis doctoral), Universidad de Manizales, Manizales. http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/475

Espinosa, E. A. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Praxis; Santa Marta*, *12*, 90-102. https://doi.org/10.21676/23897856.1850

Fernández, A., y Mihura de Rosa, D. (2015). *Inteligencias múltiples*. Revista de educación, motricidad e investigación, *4*, 1-12. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11632

Figueroa, M. (2006). Repaso de las distintas concepciones y modelos de la inteligencia y del talento. Una perspectiva evolutiva desde el punto de vista de la Psicología Humanista. *Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*. https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8058/Repaso_de_las_distintas_concepciones_y_modelos_de_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, C., Castañeda, E., y Mancilla, J. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, *31*, 137-148. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383452

García, T., Fernández, E., Vázquez, A., García P., Rodríguez, C. (2017). El Género y la Percepción de las Inteligencias Múltiples. Análisis en Función del Informante. *Psicología Educativa. 24(1)*, 31-37. https://doi.org/10.5093/psed2018a4

García, T., Rodríguez, C., González, P., Álvarez, D., y González, J. (2016). Metacognición y funcionamiento ejecutivo en Educación Primaria. Metacognition and executive functioning in Elementary School. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *32*(2), 474-483. https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.202891

Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.

Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de la Cultura Económica. https://n9.cl/85sg

Gardner, H. (2009, noviembre 26 -28). *La educación del futuro. Escuela con visión* [Ponencia]. X Congreso de escuelas católicas, Toledo, España. http://www2.escuelascatolicas.es/sitios/eventos/XCongreso/ponencias/4Ponencia_Gardner.pdf Congreso – Ponencia

González, A. E., y López, Á. del V. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior* (Vol. 18). Canadá. Narcea Ediciones. https://n9.cl/dagmq

Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, *13*(44), 235-241. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100028

Gutiérrez Tapias, M. (2018). *Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y «aprender a aprender»*. https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004

Gutiérrez, J. C. L., y Ones, I. P. (2018). ¿Por qué es necesaria una didáctica específica para la educación Superior? *Revista Científica ECOCIENCIA*, *5*(1)**,** 1-17. https://doi.org/10.21855/ecociencia.51.13

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill. http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Houssaye, J. (1988*). Le triangle pédagogique*. Peter Lang. http://shs-app.univ-rouen.fr/Old_appli/civiic/archives/LE%20TRIANGLE%20PEDAGOGIQUE.pdf

http://186.151.197.48/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Bessy.pdf

Hurtado, P. A., García, M., Rivera, D. A., y Forgiony, J. O. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: Una relación que favorece el procesamiento de la información. *Revista ESPACIOS*, *39*(17). http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html

Jiménez M; Berrio, S; Aquiles Mejía A. (2017). Estrategias instruccionales aplicadas por los docentes para desarrollar procesos metacognitivos en los estudiantes. *Praxis*, *13*(1), 25-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6203541

Kamin, L. (1983). *Ciencia y política del cociente intelectual*. Madrid: Siglo XXI. https://www.sigloxxieditores.com/libro/ciencia-y-politica-del-cociente-intelectual_17058/

Karmiloff-Smith, B. A. (1994). Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science. *European Journal of Disorders of Communication*, *29*(1), 95-105. https://doi.org/10.3109/13682829409041485

Klaus, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. Itinerario Educativo. *Revista de la Facultad de educación*. Universidad de Antioquia: Medellín. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280204.pdf

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), p.15. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272008000100003&script=sci_arttext

Ley General de Educación (1994). La autonomía escolar. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-124745_archivo_pdf9.pdf

Londoño Machado, S. J., & Zapata, S. J. (2014). *Manifestación de las inteligencias múltiples más representativas en alumnos del grado 10° 1, Institución Educativa Finca la Mesa, Medellín* (Tesis doctoral). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello. https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/4173

Manso, M. (2017). *Contribuciones a la mejora del soporte al aprendizaje*

Martí, L (2017). Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples y sus efectos sobre el rendimiento y la motivación en alumnos de 4 y 5 de educación primaria. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante. España. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72343/1/tesis_lucia_marti_quiles.pdf

Mercadé, A. (2019). *Los 8 tipos de inteligencia según Howard Gardner: La teoría de las inteligencias múltiples*. http://materialestic.es/transicion/apuntes/Los.8.tipos.de.inteligencia.segun.Howard.Gardner.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN (1998) *Lineamientos curriculares Constitución Política y Democracia y Educación Ética y Valores Humanos*. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf7.pdf.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN. (1997) *Lineamientos pedagógicos para la educación inicial.* Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf10.pdf.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN. (1998) *Lineamientos curriculares Ciencias Sociales.* Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN. (2014) *Sentidos y retos de la transversalidad.* Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-156179_recurso_12.unknown

Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vigotsky en psicología del desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología, 19(1) 271-283*. https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/986

Mora, C., Mahecha, J. y Conejo, F. (2020). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, 11*(2), 191-206. https://doi.org/10.17981/culteduso c.11.2.2020.12

Mora, M. C. G., Sandoval, Y. G., y Acosta, M. B. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD, 12*(1), 101-128. https://doi.org/10.22490/25391887.1162

Moraine, P. (2014). *Las funciones ejecutivas del estudiante: Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje.* Narcea Ediciones. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jFhuBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Moraine,+P.+(2014).+Las+funciones+ejecutivas+del+estudiante:+Mejorar+la+atenci%C3%B3n,+la+memoria,+la+organizaci%C3%B3n+y+otras+funciones+para+facilitar+el+aprendizaje+(Vol.+197).+&ots=_7kFXo5Ymw&sig=ZzfZXaF8AQvpKfwqhJhOEBp36jg#v=onepage&q&f=false

Moreno Pizarro, J., & Planells Hernani, B. (2016). Propuesta para la implementación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en el sistema de Educación Infantil en España. *Revista*

Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, *19*(3), 199. https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267341

Oliveos, G. (2017). Investigación en educación: las inteligencias múltiples presentes en el perfil cognitivo de estudiantes de básica primaria de la ciudad de Valledupar (Tesis de maestría). Universidad del Norte, Valledupar. http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7716/130311.pdf?sequence=1

Ortíz, J. A. R., y Contreras, M. C. B. (2018). Categorización de resúmenes de publicaciones científicas basada en similitud semántica. *Pistas Educativas*, *38*(120), 1-17. http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/636

Padilla Beltrán, M. I. (2017). Guía Didáctica en Inteligencias Múltiples en Proceso Enseñanza Aprendizaje. Educación Inicial (Tesis de maestría). Universidad de Guayaquil, Guayaquil. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/27058

Panadero, E., y Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, *20*(1), 11-22. https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002

Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L. B., y Camargo, Á. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? *Psicogente*, *18*(34). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113775

Patrick, H., y Middleton, M. J. (2002). Turning the Kaleidoscope: What We See When Self-Regulated Learning is Viewed With a Qualitative Lens. *Educational Psychologist*, *37*(1), 27-39. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_4

Pérez, V. (2002). Reflexiones psicopedagógicas sobre la inteligencia. *PULSO. Revista de Educación*, *0*(25), 77-86. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=243734

Piaget, J. (1981). *Seis estudios de a psicología.* Barcelona. Six Barral, S.A.

Picardo, O. (2005). *Diccionario Pedagógico*. San Salvador: Colegio García Flamenco. http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/656/1/diccionario%20pedag%C3%B3gico.pdf

Picco, S. (2017). Introducción. Reflexiones en torno a la historia y al presente de la Didáctica general. *Archivos de Ciencias de la Educación; Ensenada*, *11*(11), 18. https://search.proquest.com/docview/1943129798/citation/98A71A6C65BB4BF0PQ/1

Pino Muñoz, M., y Arán Filipetti, V. (2019). Concepciones de Niños y Niñas Sobre la Inteligencia ¿Qué papel se otorga a las funciones ejecutivas y a la autorregulación? *Propósitos y Representaciones*, *7*(2), 1-18. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.281

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning. In Handbook of self-regulation*. Academic Press, 451-502. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Prada, R., Rincón, G. A., Hernández, C. A. (2018). Inteligencias múltiples y rendimiento académico del área de matemáticas en estudiantes de educación básica primaria. *Infancias Imágenes, 17*(2), 163-175. https://doi.org/10.14483/16579089.12584

Quiles, L. M. (2017). *Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples y sus efectos sobre el rendimiento y la motivación en alumnos de 4º y 5º de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, alicante. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/72343

Recio, A. (2019). *BreakoutEdu: el juego serio como estrategia para mejorar las habilidades de la competencia básica "aprender a aprender". Su incidencia en la motivación intrínseca, la autorregulación, la metacognición y el trabajo cooperativo del alumnado de Educación primaria de la Escuela Lumen de Terrassa*. P-14. [Tesis de maestría, Universitat Oberta de Catalunya]. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/99326/6/areciocrTFM0619memoria.pdf

Ruiz, B. (2015). *Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción.

Sáiz, M. y Pérez, M. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas". *Psicología desde el Caribe* 33(1). 14-30. http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n1/v33n1a03.pdf

Samanez, L. M. (2015). La evaluación formativa-colaborativa para la construcción del aprendizaje en los alumnos de arte y diseño. *Educación, 24*(46), 47-72. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061323

Schunk, Dale H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson. https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf

Scriven, M. (2000). The three revolucions. http://michaelscriven.info/papersandpublications.html

Seibane, C., Ferrero, G., y Gramundo, A. (2016). *Saberes previos: su importancia en la promoción de aprendizajes* [Conferencia]. I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación, La Plata, Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61328

Sesento, L. (2017) Reflexiones sobre la pedagogía de Vigotsky. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales.* https://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/vigotsky.html

Tolchinsky, L. (1996). Más allá del modularidad de Annette Kamiloff Smith o cómo hacer de la psicología del desarrollo una ciencia relevante. *Anuario de psicología,* 69, 199-211. https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/download/9098/11612

Tuirán, A. P. (2016). Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. *Revista Educación y Pensamiento, 22*(22). http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7.

Valdivia, I. M. (2017). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 7*(19), 1007-1030. https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1362

Valle, A. et al. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. Psicothema. 18 (2), p. 165-170. https://www.redalyc.org/pdf/727/72718201.pdf

Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica-Grijalbo.

Vivas, B. N. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista de Educación Inclusiva*, *8*(3), 121-136. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538

Zambrano, C. (2016). Autoeficacia, Prácticas de Aprendizaje Autorregulado y Docencia para fomentar el Aprendizaje Autorregulado en un Curso de Ingeniería de Software. Formación universitaria, 9(3), 52. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300007

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. American educational research journal, 31(4), 845-862. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312031004845

Zimmerman, B.J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis.* Lawrence Erlbaum Associates. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2501_2

Anexos

Anexo A. Consentimientos informados

INSTITUCION EDUCATIVA TECNICA
"AMBIENTAL COMBEIMA"

Resolución de Reconocimiento No 00002530 del 26 de Octubre de 2016
Secretaria de Educación Municipal
NIT. No. 809011406 – 9 DANE 273001004073

Ibagué 24 de septiembre de 2020

Señores
Orlando Marín Buitrago
Rubén Camilo Tapia Llanos
Julio Enrique Tobón Villada
CORPORACIÓN UNIVERSITARIO MINUTO DE DIOS
Bogotá, Cundinamarca

ASUNTO: Autorización ejecución de proyecto de investigación

Apreciados estudiantes, en atención a la comunicación enviada pos ustedes el día 23 de septiembre del presente año en la cual solicitan autorización para el desarrollo del proyecto de investigación aplicada titulado *Estrategias Didácticas de Aprendizaje Basadas en la Caracterización de Inteligencias Múltiples que promueven la Autorregulación en Estudiantes de Grado Quinto para Mejorar su Rendimiento Académico*, para optar por el título de Magister en Educación otorgado por la Universidad Minuto de Dios. El objetivo general es: Proponer estrategias didácticas de aprendizaje a partir de la caracterización de las inteligencias múltiples que promuevan la autorregulación de los estudiantes del grado 5º de la Escuela Rural Nicolás Esguerra y que impulsen su rendimiento académico.

Les informo que, en calidad de rectora de la institución educativa Institución Educativa Técnica Ambiental Combeima, autorizo el desarrollo del proyecto al interior de la institución, no sin antes recordarles que contamos con un manual de protección de datos el cual deberán tener en cuenta para el manejo que le den a la información recolectada durante el desarrollo del proyecto de investigación.

De antemano agradezco su interés por aportar mediante su investigación al mejoramiento de los procesos formativos institucionales, quedo atenta a los resultados de la investigación.

Atentamente,

MARIA EDILMA FIERRO R.
Rectora

UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Sede Virtual y a Distancia

CONSENTIMIENTO INFORMADO
APLICACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
Versión 1.

Yo, MARCELA CIFUENTES, mayor de edad, identificado (a) con cédula de ciudadanía número 1127147365, domiciliado (a) en IBAGUE, en mi calidad de ACUDIENTE, autorizo de manera voluntaria, libre y espontánea a CIFUENTES CORTES ASHLEY SOFIA con documento de identificación: T.I. 1027527969, para aplicar los instrumentos de recolección de datos: Cuestionario de inteligencias múltiples, cuestionario de autorregulación y cuestionario de estrategas de aprendizaje, de su trabajo de investigación titulado: Estrategias Didácticas de Aprendizaje Basadas en la Caracterización de Inteligencias Múltiples que promueven la Autorregulación en Estudiantes de Grado Quinto para Mejorar su Rendimiento Académico, cuyo objetivo es: Proponer estrategias didácticas de aprendizaje a partir de la caracterización de las inteligencias múltiples que promuevan la autorregulación de los estudiantes del grado 5º de la Escuela Rural Nicolás Esguerra y que impulsen su rendimiento académico.

Se firma en la ciudad de Ibagué a los 25 días del mes de septiembre de 2020.

Atentamente,

Marcela Cifuentes Cortes

Nombre Completo y firma

Escaneado con CamScanner

Anexo B. Instrumentos

Teniendo en cuenta las características del proyecto, se construyeron y aplicaron, por una parte, tres instrumentos, uno para cada fuente de información, estudiantes, profesores y padres de familia a los cuales se le indagó sobre las tres categorías del estudio, inteligencias múltiples, estrategias didácticas de aprendizaje y autorregulación. Por otro lado, se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada a uno de los docentes del grado 5 quien es el de mayor experticia, conocimiento y cercanía con el grupo, esto con el propósito de indagar sobre la relación entre las inteligencias múltiples del grupo y su relación con los procesos de autorregulación. Dado que el documento es robusto por el número de preguntas necesarias, se anexa enlace de acceso libre para la visualización de los instrumentos ya que anexarlos directamente afectaría notablemente la extensión de este documento.

https://drive.google.com/file/d/12ALzfTcV1FJd3FklgOV8VvPiptyS2ea1/view?usp=sharing

Anexo C. Validación de instrumentos

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Juan Carlos Bolaños Burgos, titular de la Cédula de Ciudadanía Nº 10934300, de profesión Magister en Educación, ejerciendo actualmente como Master Teacher, en la Institución Centro de Innovación y Desarrollo de Envigado.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación al personal que estudia y labora en zona rural del Municipio de Ibagué, Tolima, Colombia, dentro de la Institución Educativa Técnica Ambiental Combeima, sede Nicolás Esguerra

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Medellín, a los 23 días del mes de septiembre del 2020

Firma

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Leydy Yicela Linares Cortés, titular de la Cédula de Ciudadanía Nº 52.841.640, de profesión Licenciada en Educación Infantil y Preescolar, ejerciendo actualmente como Docente de planta, en la Institución Educativa Distrital OEA.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación al personal que estudia y labora en zona rural del Municipio de Ibagué, Tolima, Colombia, dentro de la Institución Educativa Técnica Ambiental Combeima, sede Nicolás Esguerra.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 24 días del mes de septiembre de 2020

Leydy Yicela Linares Cortés

Firma

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Lorena Velásquez, titular de la Cédula de Ciudadanía No 36.178.697, de profesión Psicóloga, ejerciendo actualmente como Docente Orientadora, en la Institución Educativa Ambiental Combeima.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación al personal que estudia y labora en zona rural del Municipio de Ibagué, Tolima, Colombia, dentro de la Institución Educativa Técnica Ambiental Combeima, sede Nicolás Esguerra

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			X	

En Ibagué, a los 22 días del mes de septiembre del 2020.

Firma

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Mara Helena Ojeda Rivero, titular de la Cédula de Ciudadanía Nº 51.723.338, de profesión psicóloga y trabajadora social especialista en educación familiar, magíster en asesoría familiar y gestión del programa para la familia, ejerciendo actualmente como Orientadora en la Ciudad de Bogotá.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (entrevista semiestructurada), a los efectos de su aplicación al personal que labora en zona rural del Municipio de Ibagué, Tolima, Colombia, dentro de la Institución Educativa Técnica Ambiental Combeima, sede Nicolás Esguerra.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 23 días del mes de septiembre del 2020

Firma

Anexo D. Evidencias de trabajo de campo

Teniendo en cuenta las características del proyecto, se construyeron y aplicaron, por una parte, tres instrumentos, uno para cada fuente de información, estudiantes, profesores y padres de familia a los cuales se le indagó sobre las tres categorías del estudio, inteligencias múltiples, estrategias didácticas de aprendizaje y autorregulación. Por otro lado, se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada a uno de los docentes del grado 5 quien es el de mayor experticia, conocimiento y cercanía con el grupo, esto con el propósito de indagar sobre la relación entre las inteligencias múltiples del grupo y su relación con los procesos de autorregulación. Dado que el documento es robusto por el número de preguntas necesarias, se anexa enlace de acceso libre para la visualización de las evidencias de trabajo ya que anexarlos directamente afectaría notablemente la extensión de este documento.

Formularios:

https://drive.google.com/file/d/1IOQ_3VyLjCeu0w5e5dds8CHRNwXGBlO6/view?usp=sharing

Entrevista:

https://drive.google.com/file/d/16-UCA2nExVqhyeswNZbLtpCSsmQ5DXkT/view?usp=sharing

Anexo E. Matriz de análisis categorial

Teniendo en cuenta las características del proyecto, se construyeron y aplicaron tres formularios web, uno para cada fuente de información, estudiantes, profesores y padres de familia a los cuales se le indagó sobre las tres categorías del estudio, inteligencias múltiples, estrategias didácticas de aprendizaje y autorregulación. Dado que el documento es robusto por el

número de subcategorías necesarias, se anexa enlace de acceso libre para la visualización de la matriz de análisis categorial ya que anexarlos directamente afectaría notablemente la extensión de este documento.

https://drive.google.com/file/d/1bj1Sj7KEAFmAfkDdF-mfMQDS4z7-43Eu/view?usp=sharing

Currículum Vitae

Orlando Marín Buitrago

Colombiano. Docente de Básica Primaria y Educación por Ciclo para adultos en modalidad Sabatina en la Institución Educativa Técnica Ambiental Combeima.

Normalista Superior, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad del Valle y estudiante de Maestría en Educación Corporación Universitaria Minuto de Dios. Con 18 años de experiencia docente, competente en del desarrollo de planificación pedagógica y currículo y participante en la elaboración de material didáctico tipo ICFES para empresas dedicadas a la preparación de estudiantes para la prueba de Estado.

Rubén Camilo Tapia Llanos

Colombiano. Docente de Tecnología en la institución pública Carlos Pizarro León Gómez IED en la ciudad de Bogotá, Colombia.

Ingeniero en Electrónica de la UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia) Ingeniero en Telecomunicaciones de la Almeda University. Especialista en Gerencia de proyectos del Politécnico Gran Colombiano y agrego a mi academia un derrotero de diferentes cursos y capacitaciones relacionadas a los pregrados referenciados. Aspirante al grado de Magister en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Poseo una experiencia laboral de más de 22 años en el campo de la ingeniería, que junto con la actitud positiva para aplicar los conocimientos adquiridos durante mi academia y gestión laboral han permitido desarrollarme y crecer profesionalmente. A la fecha no poseo en mi palmarés trabajos o publicaciones de carácter científico o pedagógico a excepción del trabajo de investigación con el cual se relaciona el presente perfil.

Julio Enrique Tobón Villada

Colombiano. Profesional de apoyo psicosocial en el área de Bienestar al Aprendiz del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA – Regional Antioquia.

Trabajador Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, formado en Pedagogía para Profesionales no Licenciados y estudiantes de Maestría en Educación de la misma universidad. Con 10 años de experiencia en el ámbito educativo acompañando procesos de investigación con un alto impacto social a través de las tecnologías emergentes.