

LA INTELIGENCIA EXITOSA EN LA PRIMERA INFANCIA: APROXIMACIONES DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

SUCCESSFUL INTELLIGENCE IN EARLY CHILDHOOD:
APPROXIMATIONS FROM THE SCHOOL CONTEXT
INTELIGÊNCIA EXITOSA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A
PROXIMAÇÕES DESDE O CONTEXTO ESCOLAR

JEANETTE CECILIA ALEZONES PADRÓN*

jeanetecfc@yahoo.es

ROSA MARÍA TOVAR**

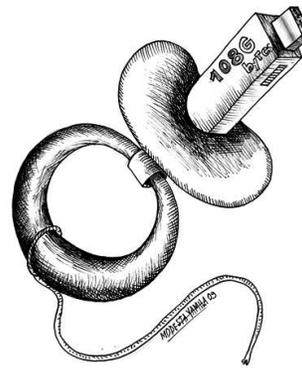
rosamtovar@yahoo.es

ENEYDA GARCÍA***

Universidad de Carabobo

Valencia, Edo. Carabobo

Venezuela



Fecha de recepción: 1 de octubre de 2008

Fecha de revisión: 25 de octubre de 2008

Fecha de aceptación: 7 de noviembre de 2008

Resumen

Este estudio presenta los resultados obtenidos en un proceso de revisión abordado en la U. E. Luisa del Valle Silva, Valencia-Venezuela, con estudiantes de 6 y 7 años, considerando la teoría de la Inteligencia Exitosa, expuesta por Sternberg. Se trata de una investigación cuyo enfoque cualitativo permitió comprender el desarrollo de los participantes respecto a las subteorías analítica, creativa y práctica. Así, se evidenció la organización del grupo atendiendo a la comparación, el contraste, el análisis y el cierre (analítica); de igual forma los participantes mostraron dominios en su operatividad, y variedad en sus producciones; destacándose el interés, la espontaneidad y la solución (creativa) y finalmente se reflejó el desenvolvimiento de habilidades para generar satisfacción y bienestar, lo que les implicó adaptarse al contexto (práctica). Se estima una conexión con la formación del pensamiento sintético, tácito y con habilidades para decidir, lo que da un impulso a la visión de la inteligencia exitosa en estas edades.

Palabras clave: inteligencia analítica, inteligencia práctica, inteligencia creativa, sintético, pensamiento.

Abstract

This study shows the results obtained during a reviewing process performed at Luisa del Valle Silva School in Valencia, Venezuela, with 6-7 years old students, considering Sternberg's theory of Successful Intelligence. The research's qualitative approach allowed understanding the development of the participants on the analytical, creative and practical sub-theories. This way, the group's organization was evident considering comparison, contrast, analysis and closing (analytical); as well, the participants showed master skills on its operation, and variety in their production; standing out interest, spontaneity and solution (creative), and finally, the skill performance to generate satisfaction and wellbeing was reflected, which implied adapting to the context (practice). A connection with the creation of synthetic, tacit and decision-skilled thought is estimated, which provides an impulse to the vision of successful intelligence at these ages.

Key words: analytical intelligence, practical intelligence, creative intelligence, synthetic, thought.

Resumo

Este estudo apresenta os resultados obtidos num processo de revisão abordado na U.E. Luisa del Valle Silva, Valencia– Venezuela, com estudantes de 6 e 7 anos, considerando a teoria da Inteligência Exitosa, exposta por Sternberg. Trata-se duma pesquisa cujo enfoque qualitativo permitiu compreender o desenvolvimento dos participantes respeito das subteorias analítica, criativa e prática. Assim, ficou em evidência a organização do grupo atendido à comparação, o contraste, a análise e o encerramento (analítica); os participantes, igualmente, mostraram domínios em sua operatividade, e variedade em seus produções; destacou-se o interesse, a espontaneidade e a solução (criativa) e finalmente se refletiu o desenvolvimento de habilidades para gerar satisfação e bem-estar; isto implicou a adaptação ao contexto (prática). Estia-se uma conexão com a formação do pensamento sintético, tácito e com habilidades para decidir, o que impulsiona a visão da inteligência exitosa nestas idades.

Palavras chave: inteligência analítica, inteligência prática, inteligência criativa, sintético, pensamento.



En las últimas décadas se han realizado avances en las que se perfilan descubrimientos sobre la genética de la inteligencia, el funcionamiento de la misma en el período más tardío del ser humano, sobre el papel de las variables ambientales en el desarrollo de esta capacidad (Colom y Pueyo, 1999). Las dimensiones que la acompañan explanan senderos a transitar, y en este sentido, Lorenzo (2005) se explica que la localización de la inteligencia, de acuerdo a Sternberg, ha de buscarse en tres ámbitos simultáneamente: el individual, el ambiente y la interacción entre ambos.

La visión de cada uno de estos ámbitos, moviliza a considerar la inteligencia con una dinámica propia, palpable en el desarrollo de habilidades necesarias para la vida. El individuo aprende a seleccionar y modificar ambientes para alcanzar propósitos individuales en el marco colectivo que le implica. Por su parte, el ambiente o contexto le presenta una multitud de oportunidades y experiencias que se regeneran en el actuar, y en este devenir de relaciones y confluencias socio-culturales, la interacción convoca un permanente intercambio desde la complejidad, como llamada imperante a la diversidad y como ápice para comprender que cada individuo tiene procesos únicos y variados, todo lo cual permite trasvasar la postura inerte de la inteligencia que, según Sternberg (1997), ha implicado solo medir para obtener un producto, sin la necesaria conexión con la vida, factor central de su teoría.

En esta llamada a reconsiderar la diversidad y la unicidad como entes que convergen en la comprensión del individuo y de sus habilidades, la interacción con el medio, la flexibilidad, y la posibilidad para maximizar las fortalezas y potenciar debilidades, se constituyen en un campo necesario para la inteligencia. Este proceso, que en “sí mismo es diverso”, (Denig, 2004, p. 15) se muestra, se palpa, como se ha venido exponiendo, en las relaciones vivas que se ejercen con el contexto. La mirada, según las ideas expuestas, precisa en otorgar

al proceso educativo y, por ende, a la pedagogía, un sentido relevante en la cultivación de la inteligencia. Esta es inmanente a un contexto que obedece a un continuo cambio y su conexión con la realidad del educando, perfila o no el desarrollo de habilidades para la vida que esta fluyendo. De esta manera, la multidimensionalidad se conecta al proceso de inteligencia, abarcando diversas capacidades y habilidades del alumno(a), por lo que es necesario comprenderlo en este contraste; es así que Stemler, Elliot, Grigorenko y Sternberg (2006), aseverase como inadmisibles, limitar la inteligencia a un mismo factor general, pues existe un arsenal de inteligencias que para la educación significan un valor, de acuerdo a la diversidad de opciones que se pueden tener para formar (Haley, 2004; Hickey, 2004; Hoerr, 2004; Kallenbach y Viens, 2004; Ozdemir, Guneyu y Tekkaya, 2004; Shearer, 2004). Sin embargo, en este ámbito, estudios actuales se interrogan respecto al desarrollo de la inteligencia, pues aún se busca uniformidad en las respuestas de los alumnos(as) y, por ende, la instrucción se desconecta de sus posibilidades para llegar al aprendizaje. A esta situación se conecta la propensión a pensar en que lo cognitivo es lo más importante, otorgando un sentido de privilegio al cálculo por ejemplo, y con ello a la memorización y transmisión (Chikering y Stamm, 2004; Sternberg, Bruce y Grigorenko, 1998). Las incertidumbres siguen a la vanguardia en este campo y aun cuando se estudien patrones definidos para medir las habilidades cognitivas superpuestas en las diferentes tareas que se cumplen en el entorno escolar (Donolo y Elisondo, 2007; Ferrándiz, Prieto, Ballester, Bermejo, 2004; Sternberg, Prieto y Castejón, 2000), aún falta conectarse a la comprensión del cómo aprenden los alumnos(as), cuáles son los estilos que manejan para construir sus significados, qué habilidades, más allá de las cognitivas, desarrollan en su contexto para ser exitosos, sobre todo cuando son pequeños todavía.

En este plano, la investigación se mece en el delicado vaivén de arriesgarse a establecer baremos que dejan en entredicho las mediciones realizadas a los niños(as) específicamente menores de 7 años, precisamente porque las afirmaciones que se plantean obedecen a una interpretación de los datos poco ajustadas a sus necesidades (Chikering y Stamm, 2004; Donolo y Elisondo, 2007), no parece haberse concretado que el perfil de definiciones en cuanto a la inteligencia, estará sujeta al desarrollo y al aprendizaje del alumno, especialmente en estas edades, a la conexión con el pensamiento diferenciado y a la diversidad que en sí misma representa. En este marco, la poca especificación de los estudios revisados, con respecto a los procesos de inteligencia en los niños(as) de menor edad (6 y 7 años), remite a una idea esencial, no se exploran las formas en que se define la inteligencia, reduciendo al margen de la explicación conceptual, de acuerdo a Froufe y Colom (s/f), el conocimiento de la creatividad, el sentido práctico o el componente emocional y

las habilidades del pensamiento analítico, procesos definitorios de la inteligencia en estas edades. En esta carencia de interpretación global, se desvía la reflexión y se establece una ruptura en los procesos de reajuste y mejora, tan necesarios en el plano educativo, psicológico e investigativo. Es necesario entonces abogar porque la inteligencia no se reduzca a una sola construcción y amplíe el sentido de sus definiciones hacia la comprensión de los alumnos(as) en cuanto al desarrollo de las habilidades necesarias para resolver problemas conectados con la vida, la confianza en sus posibilidades, la visión de los docentes sobre su misión (Chang, 2007; Stemler, Elliot, Grigorenko y Sternberg, 2006; Sternberg, 2005; Sternberg y Grigorenko, 2004), sobre todo en las edades preescolares, período en que las situaciones, cambios sufridos y las posibilidades vividas, darán un eje significativo y estable en la adultez respecto al actuar inteligente, de acuerdo a Colom y Pueyo (1999).

El valor de estas experiencias nos invita a imbuirnos en la multidimensionalidad que se ha venido abordando respecto a la inteligencia de los niños y niñas en edad preescolar; primero, como vertiente clave del éxito, y en segundo lugar, como un sendero lleno de diversidad desde el que podamos conectarnos a su confluir respecto a este proceso. Ello invita a replantearse con seriedad una dinámica investigativa que posibilite aproximarnos a describir, comprender e interpretar su actuar, pensar y sentir, dado los anclajes que se gestan como clave para su posterior desarrollo.

Justificación

Justificar este estudio implica reconsiderar al ser humano en sus múltiples dimensiones, en especial en su etapa infantil, por ser éste un momento clave en su desarrollo. De manera que justificar este estudio a nivel teórico, significa corresponder a las demandas actuales en torno a la posibilidad de generar conocimiento sobre los procesos que muestra el grupo de niños(as) de 6 y 7 años en su contexto escolar, y percatarnos de su organización para llevar a cabo la acción en la escuela y de las habilidades que maneja cuando se enfrenta a los retos escolares, de los procesos cognitivos que moviliza, el acercamiento social que propicia y las alternativas que encuentra para dar respuestas a las metas o tareas propuestas.

Objetivo

El objetivo central de la investigación es comprender los procesos que muestra el grupo de niños(as) de 6 y 7 años estudiantes del Centro de Estimulación Integral. CEI-UC, ubicado en Valencia Edo. Carabobo, toda vez que puede acercarnos al planteamiento de indicadores que se aproximen a la inteligencia creativa, analítica y práctica,

componentes de la inteligencia exitosa. Se planteó el estudio de este propósito, sumando la interpretación de vertientes claves como (i) la organización del niño(a) respecto a las metas o tareas escolares, atendiendo a las habilidades que maneja para alcanzar las mismas, (ii) los condicionantes de su acción y (iii) las alternativas que surgen ante las diversas situaciones vividas desde su dinámica escolar

Método

Participantes

El estudio se llevó a cabo con 15 niños y niñas en edades comprendidas entre los 6 y 7 años, pertenecientes al Centro de Estimulación Integral-CEI-UC. Valencia, Venezuela y conforman el aula de Preescolar IV. De acuerdo a la tradición del método etnográfico, se trabaja con un reducido número de unidades de análisis, elegido de forma intencional o basado en criterios (Vasilachis, 2006), seleccionado según dos criterios esenciales; i) evidencian establecimiento de concepciones iniciales argumentadas sobre el mundo, lo que genera una riqueza de datos para el estudio y ii) están en un mismo contexto, por lo que comparten experiencias similares de aprendizaje.

Otros informantes

Mirada del docente: se recabó la información que sostiene el registro de evaluaciones, lo que permitió agregar detalles para la investigación necesarios.

Técnicas e instrumentos

Portafolio etnográfico. En este primer dispositivo de registro se asumen criterios tales como i) pensamiento dialéctico constituido por las preguntas, analogías, hechos, que surgían de la acción diaria y se integraban al discurso profesional y ii) comportamiento dialógico, donde emergían las relaciones y el sentido comunicativo entre los participantes y la investigadora. (Arráiz, 2005; Pozo y García, 2006). Estos criterios orientan la puesta en marcha de las siguientes técnicas e instrumentos utilizados.

Entrevista no estructurada o etnográfica, reunió información del grupo desde lo espontáneo, donde se focalizaba lo que los niños(as) estaban haciendo y cómo lo habían hecho a la luz de la conversación natural y amistosa (Spradley, 1979). Fue registrada semanalmente a 3 niños(as) diferentes durante el período de abril a julio del 2007. Las respuestas se grabaron y se transcribieron para su posterior categorización, interpretación y triangulación.

Registro descriptivo, se constataron las acciones devenidas de los procesos comunicativos, de los



significados y sentidos a que hayan dado lugar las vivencias. (Vasilachis, 2006). Se registró la acción del grupo semanalmente, elaborado con una regularidad interdiaria, para un total de tres registros cada semana partiendo del mes de abril hasta el 9 de julio del 2007. Se recoge la manifestación de los niños(as), atendiendo a los trabajos grupales, individuales, momentos de recreación e incluso durante el almuerzo y talleres en el turno de la tarde. La profundización del registro (Flick, 2004) permitió concretar notas respecto a acciones, gestos, molestias, confrontaciones, respuestas diversas a las propuestas pedagógicas o soluciones acaecidas en los diversos momentos de la jornada, manejo de emociones.

Análisis de las evaluaciones realizadas por la docente de aula, se analizaron los datos contenidos en las evaluaciones de cada niño(a) durante el periodo de abril a julio 2007, para comprender el rendimiento del grupo en cada una de las áreas de desarrollo (cognitiva, afectiva, motora y de lenguaje), a fin de utilizar esta información como acercamiento a la forma de resolver y de actuar y a los problemas confrontados desde la cotidianidad.

Producciones gráfico plásticas. Se tomo en consideración la espontaneidad contenida en la elaboración de dichas producciones, el desenvolvimiento al momento de crear y las decisiones concebidas como parte de la creación individual y colectiva. El segundo dispositivo de registro, se centró en la observación participativa pasiva; como método directo, se alimentó de la retrospectiva como anclaje para atender a las características del producto.

Sistema de categorías mutuamente excluyentes

Las categorías iniciales se codificaron de forma abierta y selectiva, disponiendo primeramente de su numerabilidad, se utilizó el criterio temático para agruparlas por unidades y posteriormente se generaron categorías centrales. A partir del proceso de triangulación de datos, se compararon éstos y se propició su cruce, además, se manejó la triangulación teórica, favoreciendo las relaciones, lo que permitió obtener las primeras interpretaciones aproximativas del estudio. Las categorías iniciales fueron reagrupadas e incorporadas a un sistema de matrices descriptivas (Miles y Huberman, 1994) aludiendo a la dimensión de agrupamiento conceptual que implican las habilidades y organización ante las tareas escolares, los procesos que se conectan con los condicionantes de la acción y los aspectos de la producción y solución como indicadores de la inteligencia analítica, práctica y creativa respectivamente, según la teoría de la inteligencia exitosa. El agrupamiento empírico es dado por la acción de los participantes (García e Fidalgo, 2003). Surgen 20 categorías centrales que son agrupadas por una estructura jerárquica de 3 dimensiones o campos

conceptuales diferentes que permiten ordenar las líneas y apreciar una imagen global del área de conocimiento. Un primer campo conceptual que define las categorías relacionadas con *las Habilidades y Organización* (HO). Un segundo campo conceptual en el que se encuentran las categorías pertinentes a los *Condicionantes de la acción* (A), y un tercer campo conceptual donde se congregan las categorías pertenecientes a *las Alternativas de producción y de solución* (P) y (S) (Tabla 1). La construcción y la realización del sistema de categorías, se hizo siguiendo pautas concebidas por estudios previos, además de requerir de la investigadora un careo con pares y expertos para asegurar los criterios de calidad redefinidos y enriquecidos para los estudios cualitativos, en tanto se valora el proceso de investigación y, por ende, los objetivos concebidos. (Flick, 2004; Vasilachis, 2006); tales son: credibilidad, transferibilidad, seguridad y confirmabilidad.

Diseño

La investigación tiene un enfoque cualitativo, fenomenológico, y se orienta hacia la exposición del método etnográfico, como acercamiento a un mayor conocimiento del grupo y de su proceso. Se concreta en un sistema, tal cual es un aula de clase y es abordado desde su concepción de unicidad e inclusividad al concebirse el trabajo con varias unidades de análisis que conforman un todo, tal como fue el grupo de 15 niños y niñas de 6 y 7 años, pertenecientes al aula del preescolar IV. Se aborda desde la comparación constante y se concibe a partir del muestreo teórico, permitiendo así descubrir las categorías y sus propiedades.

Procedimiento

La investigación, se inició con la revisión de los planteamientos de la inteligencia exitosa, expuesta por Sternberg. Se siguieron las fases señaladas por Rodríguez, Gil y García (1996) a saber; en la fase preparatoria, se realizó la revisión teórica y de los estudios empíricos, implicó solicitar los permisos y precisar un marco conceptual que permitió obtener referencia para el proceso y establecer un marco descriptivo e interpretativo de la realidad observada. Fue realizado directamente por la investigadora, desde el 10 de abril del 2007 hasta el 9 de julio del 2007, captando momentos de la jornada. La fase analítica concibió la reducción de información bajo el marco pragmático (Tashakkori y Teddie, 1998) que incluye procedimientos inductivos y deductivos, se realizó de una manera simultánea atendiendo a la interconexión reducción-disposición de datos-conclusiones expuesta por Rodríguez, Gil y García (1996) y se consideraron los procesos de análisis exploratorio, descripción, interpretación, teorización, expuestos por Tesch, según Colás, (1992). Se obtuvo un sistema de categorías mutuamente excluyente analizadas a partir de su distribución en una tabla de Excel a fin de

obtener una visión ampliada del comportamiento de las mismas.

Resultados preliminares

Primer campo conceptual: habilidades y organización que se manejan para el desarrollo de las tareas o metas. En este campo se encuentran agrupadas las categorías inicio y ejecución de la tareas (HOIE), procesos de planificación (HOP), la información y socialización (HOIS), los procesos cognitivos (HOPC), la conexión con la tarea (HOC), el niño y la meta (HONM), la repregunta (HORE), el reajuste (HOR). Ellas aportan un conocimiento de la organización del grupo al momento de realizar su tarea, imperan los procesos cognitivos para manifestarse en su contexto escolar y se inicia con referentes tales como los procesos de la secuencia didáctica y los referentes al desarrollo y culminación de la tarea (Figura 1).

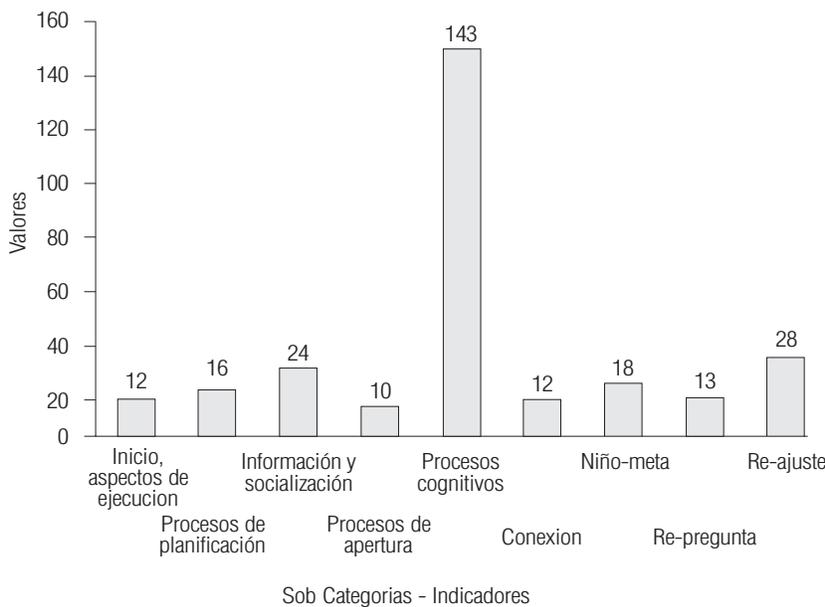


Figura 1. HABILIDADES Y ORGANIZACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA TAREA

El grupo demuestra una aparición relativamente temprana, aunque incipiente de la conducta metacognitiva (Díaz Barriga, 2002). El grupo estudiado se organiza a la luz de tres momentos esenciales, (i) momento de inicio, cuando se dispone a realizar la tarea; (ii) al estar plenamente entregado en la realización, se conecta al momento de desarrollo y (iii) al entrar en la fase de culminación, que es el cierre de la actividad. Podríamos acercarnos en advertir que ya desarrollan posibilidades que les permiten concertar estrategias desde su interés inmediato para abordar una acción definida, pues establecen la comparación, el contraste, la evaluación y revisión, mostrando la comprensión y disposición a la organización estratégica que necesitan para salir airoso ante una propuesta, reto o tarea. Así mismo, muestran planificación de lo que harán a partir

de un plan que incluye identificación de la meta, la selección o programación de estrategias. Se plantea un marco de interés para la tarea, lo que deduce la estructuración de la misma, ello, de acuerdo a Sternberg, Bruce y Gringorenko (1998), se avala atendiendo a que el desarrollo de la tarea, por sencilla que sea, no es inmune a la influencia de estrategias, bien sea en un nivel altamente refinado y complejo o en el simple nivel de seguir observando el lugar donde aparecerá el estímulo. Surge la responsabilidad y la voluntad como definición clave de este campo, mostrando conexión con el hacer desde lo que considera importante, así sea este proceso momentáneo. Obsérvese la siguiente expresión durante la clase de Inglés: R.: *“Tenemos que recortar y pegarlo. Yo lo recorté por la línea, lo estoy pegando como si fuese un rompecabezas, si lo desarmo lo tengo que armar otra vez y pegarlo”.*

La revisión implica un proceso de reajuste para modificar, agregar, cambiar elementos que considere, se da la regulación que se sucede desde dos parámetros, es decir, la regulación externa, que se conecta al acompañamiento del docente o de pares, y la autorregulación, como proceso que permite revisar lo hecho desde las referencias y posibilidades propias, a fin de acceder al reajuste pertinente. De igual forma se evidencian procesos para resolver tales como los clasificatorios, el cálculo, las relaciones numéricas primarias. El manejo del tiempo o las relaciones infralógicas se presentan para explicar las acciones realizadas en el pasado inmediato y para configurar aquellas que realizaran en un futuro próximo, a fin de integrar ideas que sustenten el desarrollo de su tarea o meta y la transferencia específica (Woolfolk, 1996), se enfocan los

organizadores de avance para proporcionar fundamento a la nueva información. Uno de los organizadores de avance que se estrecha es el comparativo, todo lo cual permite activar los esquemas existentes. Los principios de agencia y de propósito, según Kosulin (2000), están figurados en lo expuesto y deducen la capacidad del grupo para realizar las metas, ya con intencionalidad, implica un proceso de relaciones ternarias, dando cuentas de operaciones más complejas, que desde estas edades, se están desarrollando. La comprensión de que el grupo maneja en algunos casos, procesos para generar éxito en su cotidianidad escolar, es lo que nos permite concienciar las conexiones con la teoría de la inteligencia exitosa, en tanto se mantiene la premisa de que el grupo estudiado organiza las estrategias que necesita para salir airoso ante una propuesta, reto o tarea. (Tabla 2)



Segundo campo conceptual. Condicionantes para la acción. En este campo se integran las categorías interés (AI), la autonomía (AAU), la participación (AP), la disposición (AD), las normas (AN), la consecuencia (AC) y el apoyo (AA) y se generan referentes que van definiendo la satisfacción y bienestar, convivir y saber, y las sujeciones en la dinámica social. En la Figura 2, las categorías AI (interés), AC (consecuencia) y AA (apoyo) permiten deducir que en el grupo imperan acciones que giran en torno a la satisfacción y el interés en el hacer.

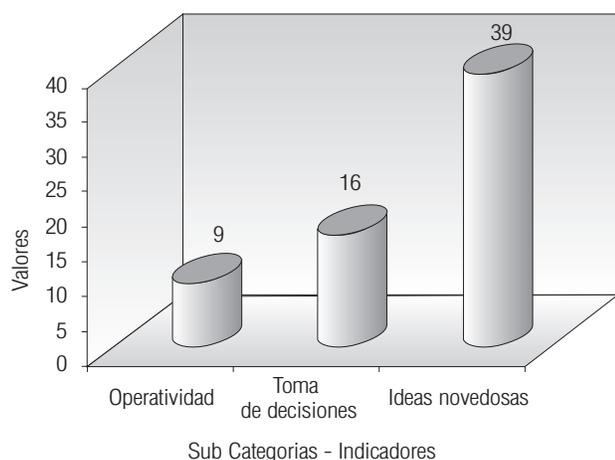


Figura 2. CONDICIONANTES PARA LA PRODUCCIÓN

La inteligencia exitosa deduce que el individuo, al emplear diversos caminos para lograr objetivos importantes, desarrolla y aplica todo un abanico de habilidades de adaptación general, lo cual representa una premisa del éxito en el contexto. Los datos permiten comprender que la disposición para socializar se conecta a un marco de ofuscación y aceptación, generando acciones diversas ante la solución; se configura la idea de que el grupo estudiado puede balancearse ante un proceso de adaptación al medio que le lleva a seleccionar los elementos que le agradan y a desechar los que no, para sentirse cómodos en su contexto, se denota la trasgresión de normas y un proceso de regulación conectada al interés por lo que se hace, lo que concreta una ecuación simple: a mayor satisfacción, mayor concentración y pertinencia con el hacer. En el proceso de regulación, el acompañamiento del docente accede ante la certeza de que es conveniente un freno antes que desbocarse en un precipicio de castigos o reprimendas. De manera que la regulación del docente, en este caso, viene imbuida de tres fuentes importantes; por un lado, es necesario generar acompañamiento en la realización de la tarea, cuando ésta se plantea fuera del interés del grupo. Por otro lado, es conveniente acompañar los procesos que implican fomentar las normas, la socialización; para apuntalar a procesos armónicos de interacción y, en último caso, es ventajoso un proceso de regulación que inste a la conformación de estrategias para resolver, dialogar y expresarse respetando al otro.

La funcionalidad que se le otorgue a lo realizado, se afilia en sí misma con ganancias que perduran y son transferibles a otras situaciones de igual cariz, se evidencia la posibilidad de sacar provecho de sus puntos fuertes y de compensar sus debilidades, planteamiento que se hace frecuente en las observaciones derivadas del grupo estudiado. (Sternberg et ál., 1998; Wu-Tien, 2004).

A estos efectos, la definición contextual o práctica de la inteligencia exitosa, se constituye en torno a esa dinámica fluida con el medio, abarca adaptación consciente, la transformación y la selección de un ambiente acorde con la vida y las habilidades de la persona, procesos que sabemos no están definidos en el grupo de este estudio, sin embargo, compartimos la idea de que sí se aproximan a la búsqueda de los medios que le permiten beneficiarse externa e internamente de su entorno, al establecer relaciones diversas con sus pares desde su propio marco de interés (Tabla 3).

Tercer campo conceptual. Alternativas de producción y solución. Las categorías son respecto a las de producción (P), la operatividad (PO), toma de decisiones (PTD), ideas novedosas (PIN). Frente a las alternativas de solución (S) se notan la variedad (SV) y la expresión (SE). El grupo se moviliza al encuentro de perspectivas diversas desde su experiencia y da vida a lo que se imagina. La creatividad es algo modesto y personal. Así lo expresa el autor Ríos (2004), al concluir que no se trata sólo de grandes creadores y creaciones, sino que abarca la conducta espontánea, todo lo que tenga un acento personal y no meramente repetitivo. La subteoría creativa define la habilidad para enfrentar tareas y situaciones desconocidas, y se manifiesta en tres tipos: la codificación, la combinación y la comparación selectiva (Sternberg, 1997). Desde la subteoría creativa, los niños pequeños exhiben naturalmente este tipo de creatividad, mientras en los niños mayores y adultos es difícil encontrarla (Sternberg et ál., 1998). El grupo de 6 y 7 años, evidencia autonomía, satisfacción de intereses y confianza; aspectos tratados anteriormente, conformándose en piezas para fortalecer la posibilidad del hacer con sentido y significado, se observa un dominio de los instrumentos, recursos y materiales pertinentes para realizar la creación, en la utilización de dichos instrumentos, a mayor dominio del recurso, mejor operatividad del mismo y mayor riqueza en las producciones, desarrollan alternativas ante las diversas situaciones vividas desde su dinámica escolar. Importa gestar las ideas desde la utilidad que aporten, aun cuando puede dárseles formas desde lo no usual, con lo que se estarían abordando aspectos como el de la originalidad en las producciones, aspecto que "tiene que ver con lo novedoso y único" (Romo, 1987). La originalidad se vincula a la imaginación, libertad interior, evolución, cambio, construcción y da sentido al proceso creativo y, con ello, a significados que enriquecen la comprensión y

el desarrollo. La creatividad ha tenido diversas acepciones, por su parte, Sternberg, de acuerdo a Woolfolk (1996) la vincula con dos características de la conducta inteligente, a saber: (a) discernimiento o la capacidad de manejar en forma efectiva situaciones recientes y (b) la capacidad de llegar a ser eficiente y automático en el pensamiento y solución de problemas. Así, la inteligencia implica el pensamiento creativo en la solución de problemas nuevos y capacidad de automatización, convertir con rapidez las nuevas soluciones en proceso de rutina que se puedan aplicar sin mucho esfuerzo. Todo ello puede ser ilustrativo de la mirada que en este momento focaliza las alternativas de producción mostradas por el grupo objeto de este estudio. Es decir, la participación en el grupo estudiado esta conectada a este proceso de creación, al interés (Figura 2), la capacidad para expresarse, manejar la información y decidir los aspectos generales de su producción, permiten dar un marco de entendimiento a lo que se hace. Si la producción es prefijada desde el exterior, se aborda a partir de la operatividad necesaria para cristalizarla, pero si la producción es abordada partiendo del querer hacer, puede contarse con una capacidad singular de mirar la producción, pues desde sus inicios hasta su culminación, el niño(a) decide qué elementos tomar, cómo manejarlos, qué placer le rinde en su propósito, y qué tan acordes están a la producción.

En este sentido se evidencia un inicio importante para elegir la posibilidad que más interesa, considerando su propio sentir, así el toque personal es impulsor de la producción. El toque personal genera pertinencia con lo hecho y se inspira en la renovación a partir de la que recobra sentido el hacer espontáneo. Cuando el interés y el placer por la producción están presentes, se denota un desempeño acucioso que se muestra en la elaboración de las propuestas. Las formas y los colores giran como un torbellino para conceder sentido a lo elaborado. Por su parte, las alternativas de solución, invocan dos categorías, es decir; variedad y expresión, las que implican a su vez, búsqueda de alternativas y definen la comunicación, además del manejo de argumentos. El grupo se moviliza al encuentro de perspectivas diversas desde su experiencia y da vida a lo que se imagina. Las consideraciones expuestas incitan a visualizar los procesos que dispone el grupo de 6 y 7 años, al desarrollar alternativas ante las diversas situaciones vividas desde su dinámica escolar (Tabla 4).

Discusión y conclusiones

La inteligencia exitosa según Sternberg vierte su sentido en tres aspectos claves, a saber: analítico, práctico y creativo. Cada uno de estos aspectos explica la amplitud que posee el ser humano para desarrollarse plenamente. Sabemos que para el niño(a) de 6 y 7 años, aún no se han desarrollado medidas específicas en torno a la inteligencia exitosa (Sternberg y Gringorenko,

2004) sin embargo, desde este estudio se sucede un acercamiento más bien para comprender procesos y encontrar analogías aproximativas a la teoría de la inteligencia exitosa. Así, el acercamiento se mira como fortalezas desde las cuales el grupo muestra procesos que deducen un actuar genuino.

Las primeras conclusiones aproximativas evidencian tres campos conceptuales que deducen la capacidad del grupo para organizarse ante las tareas, concebir una acción que implica significado y participación, además de la consideración de alternativas desde las que pueden resolver su producción, creación o las situaciones que acontezcan en su cotidianidad escolar. Dichos campos conceptuales, tal y como diversos estudios lo han expuesto, corroboran que la inteligencia no obedece a un solo dominio (Chang, 2007; Sternberg, 2005; Sternberg y Grigorenko, 2004; Sternberg, Bruce y Grigorenko, 1998; Sternberg, Okasaki y Jackson, 1990; Sternberg, Prieto y Castejón, 2000), y que el grupo estudiado reflejó una serie de procesos o habilidades, que en la consideración de analogías respecto a la inteligencia exitosa, implican entender que el acercamiento del grupo a la inteligencia analítica descifra (a) conocimiento respecto a una situación por resolver, y maneja de forma inicial, la definición y formulación de estrategias. La conexión con la información tiene su base en este caso, en la transferencia, experiencia previa y organizadores de avance. El manejo del tiempo se conecta a procesos de regulación interna (autorregulación) a partir de la que puede gestar los cimientos para ser eficaz en las habilidades que necesita ante la tarea. Todo ello da soporte al indicador *procesos cognitivos* como una categoría que resalta ante la puesta en marcha de la tarea, evidenciándose la observación y atención, transferencia de conocimiento, del significado, seguimiento de instrucciones, del tiempo, comparaciones, cuantificadores, relaciones, procesos clasificatorios, a partir de los cuales se cristaliza la acción.

Este proceso no es completamente autónomo, pues se observa tamizado de la regulación externa o apoyos que devienen del docente. Así mismo, el grupo evidencia un proceso de revisión y reajuste aun regulándose, que le permite describir lo hecho en la culminación de la tarea. En cuanto a (b) los *condicionantes para la acción* el interés, autonomía, participación, disposición, normas, consecuencia, apoyo; son acercamientos a los procesos de la inteligencia práctica. Se convalidan en los anclajes reales a la cotidianidad, como fuente de partida para establecer contacto que son controlados desde el exterior. El aspecto *procedimiento*, una de las características del conocimiento tácito (Sternberg et ál., 1998), se focaliza desde la disposición a la acción y la obtención de metas, está imbricado a procesos como la autonomía, disposición y participación, para referir aspectos o tareas que al grupo de participantes le generan satisfacción y se encuentran dentro de su campo de significados. El grupo evidencia una base aún limitada



del conocimiento tácito, esto es de esperar, sin embargo, importa la comprensión de los acercamientos a la inteligencia práctica, como anclajes que pueden favorecerse en la acción educativa para estas edades.

Respecto a las (c) *alternativas para la producción y solución*, se concibe la idea de la obra que se quiere realizar, para plasmarla atendiendo a lo estético, a las ganas de hacerlo, al bienestar por hacerlo, sus indicadores: operatividad, toma decisiones, ideas novedosas, variedad, expresión. Hay conexión con la formación del pensamiento sintético (Sternberg et ál., 1998), pues las ideas se conciben desde su interés y a la luz de las conexiones que deben desarrollar en este sentido. El indicador *ideas novedosas* fluye con fuerza en la producción cuando se propician intercambios que representan aspectos de interés, además la disposición se apersona para brindar los espacios necesarios ante la consolidación de nuevas ideas y ante la toma de decisiones. Se generan soluciones en las que la variedad de estilos y singularidades, coinciden con la expresión como lazo para realizar producciones, o para establecer criterios necesarios al resolver situaciones diversas. Existe un singular movimiento entre la libertad para ejercer completo dominio de las propuestas y el control que pudiese estar ejerciendo el docente frente a esas propuestas.

Finalmente, los indicadores que se aproximan a la inteligencia creativa fluyen en medio de dos condicionantes: a mayor disposición de instrucciones y tareas prefijadas desde el exterior, la operatividad funciona en forma mínima, solo para solventar los requerimientos externos. Sin embargo, cuando la producción depende del interés del niño(a), se reconvierte en procesos hacia la invención, imaginación y deducción de lo que necesitan para la elaboración de la tarea o resolución de una situación. La disposición, autonomía y participación conforman indicadores que propician encuentros certeros desde donde se construyen nuevos saberes. De toda

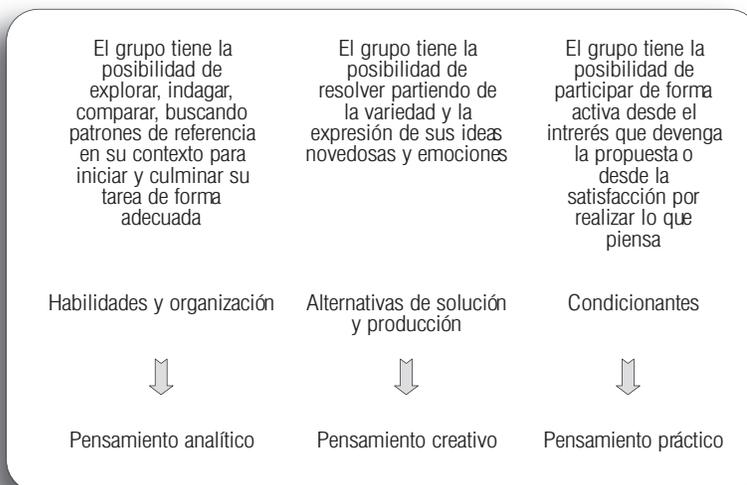


Figura 4. Composición campos conceptuales- Inteligencia exitosa

esta macro mirada a los procesos que muestra el grupo de 6 y 7 años, estudiantes del Centro de Estimulación Integral. CEI-UC, ha quedado un aprendizaje respecto a los anclajes que ya desde esta edad se evidencian como un posible camino para seguir indagando en la profundidad de la acción, el pensamiento y la creación del niño(a). (Figura 4) ©

* Licenciada en Educación, mención Educación Preescolar. Magíster en Gerencia, mención Sistemas Educativos. Profesora del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Miembro del equipo de Investigación del Centro de Estimulación Integral.

** Licenciada en Educación, mención Educación Especial. Magíster en Educación, mención Lectura y Escritura. Profesora del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad, y de la Maestría en Lectura y Escritura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Miembro del equipo de Investigación del Centro de Estimulación Integral.

*** Licenciada en Educación, mención Preescolar. Magíster en Educación, mención Lectura y Escritura. Profesora del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Miembro del equipo de Investigación del Centro de Estimulación Integral.

Tabla 1. Definición de las categorías emergentes de las habilidades y organización para la tarea, condicionantes de la acción y alternativas de solución en el contexto escolar como aproximación a la inteligencia analítica, práctica y creati.

A) habilidades y organización para el desarrollo de la tarea- aproximación inteligencia analítica	Categoría emergente	clave	definición	ejemplo
Inicio-aspectos de ejecución	Hoiae	Antes de la tarea se conectan aspectos claves para la ejecución, tales como la voluntad, responsabilidad, los detalles	"Mira, voy a hacer el espermatozoide, así nace el bebe"	
Procesos planificación	Hop	Orientación y comunicación como procesos intervinientes en la planificación y desarrollo de la tarea	"Mae, será que hago la línea por este lado ante de escribir óvulo"	

Tabla 1. Definición de las categorías emergentes de las habilidades y organización para la tarea, condicionantes de la acción y alternativas de solución en el contexto escolar como aproximación a la inteligencia analítica, práctica y creatív. (Cont.)

A) Habilidades y organización para el desarrollo de la tarea- aproximación inteligencia analítica			
Categoría emergente	Clave	Definición	Ejemplo
Información y socialización	Hois	Combina lengua escrita y oral, para comunicarse	“J. Donde dejaste mi lápiz, siempre me lo agarras”
Procesos cognitivos	Hopc	Observación y atención, transferencia de conocimiento, del significado, seguimiento de instrucciones, del tiempo, comparaciones, cuantificadores, relaciones.	“Yo dije que eran igualitos y por eso los puse junto”
Conexión	Hoc	Impera la experiencia previa - conexión con el presente	“Yo pensé en el caracolito que tengo en la casa y por eso dibuje eso”
Nino-meta	Honm	Establecimiento de pautas a seguir	“Primero debes hacer una línea y después debes escribir sobre ella lo que parece. . .”
Repregunta	Hore	Repetición de la pregunta como anclaje la organización de sus respuestas	“Ahhh, es que no había entendido hasta que me lo dijiste otra vez”
Reajuste	Hor	El significado genera la revisión y el reajuste en la culminación de la tarea	“Bueno yo hice esto pero me faltó la a”
B) condicionantes de la acción- aproximación inteligencia práctica			
Interés	Ai	El desarrollo de la práctica y la acción integran el elemento interés y la satisfacción de necesidades	“Dibuje este carro porque me encantan los carro tuning”
Autonomía	Aau	Atención a las preferencias, expresión de gustos, esfuerzos y retos	“ Yo prefiero salir al parque a jugar con los bachacos. . .”
Participación	Ap	Manejo de la idea, de los recursos y de las estrategias	“Mae, necesito la tijera y un pedazo de cinta plástica para pegar esto que se me rompió”
Disposición	Ad	Integración de actitudes favorables al hacer , a la confianza y a la complementariedad en el trabajo individual y colectivo	“Todos vamos a recoger porque si no el salón queda sucio”
Normas	An	Define la contradicción entre las normas, deberes y la conveniencia	“Cuando trabajamos con pega nos lavamos las manos, pero que flojera”
Consecuencia	Ac	Manejo de actitudes en la acción y la consecuencia	“Si haces algo malo te castiga tu mamá”
Apoyo	Aa	Búsqueda de apoyo en sus docentes y pares para iniciar, desarrollar tareas y socializar.	“Mae, cómo hago aquí para que me quepa”
C.1) Alternativas de producción – aproximación inteligencia creativa			
Operatividad	Po	Valoración de la independencia en la motricidad fina como factor para propiciar la producción espontánea	“Sí, yo lo dibuje solo, al principio me costaba, pero luego aprendí”
Toma decisiones	Ptd	Creación implica contemplar los aspectos generales, espontaneidad, disfrute, detalles.	“Dibuje a mamá porque pensé en ella y la quiero, mira le dibujé zarcillos y su pelo amarillo”
Ideas novedosas	Pin	Desarrollo de la forma, el color y diferentes vías para realizar la producción	“Dibujé círculos, triángulos, cuadrados y con ellos hice el parque”
C.2) Alternativas de solución – aproximación inteligencia creativa			
Variiedad	Sv	Implica búsqueda de alternativas simples	“ Bueno si no lo quieres dámelo, pero no pelees”
Expresión	Se	Define la comunicación y el manejo de argumentos	“Los problemas se resuelven hablando. . .”



Tabla 2. Aproximaciones a la inteligencia exitosa

Inteligencia exitosa – Competencias	
Subteoría componencial-analítica	Pensar de manera abstracta y procesar eficientemente la información: Comparar, contrastar, juzgar, evaluar y analizar- Capacidad para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones, identificar el problema, planificar la estrategia para resolver.
Inteligencia exitosa-Aproximaciones	
Campo conceptual a) Habilidades y Organización en el desarrollo de la tarea	<p>Antes de la tarea Comparar El grupo caso del estudio muestra responsabilidad y voluntad, capacidad para comunicar sus ideas, búsqueda de información. Habilidades: observación, atención, secuencia de pasos, pautas a seguir</p> <p>Desarrollo de la tarea Comparar-Contrastar El grupo caso del estudio muestra conexión con el hacer Habilidades: Buscar detalles, seguir orden, explorar, descubrir, se integran sentidos, atiende a la construcción de significados. Maneja relaciones infralógicas y referentes, tanto externos como los propios, la transferencia específica, las comparaciones, estableciendo semejanzas y diferencias además de los organizadores de avance-comparativos</p> <p>Cierre de la tarea Evaluar-Analizar El grupo caso del estudio se da un tiempo para la ver el producto Habilidades: Revisión, su actuar es intencional, establece relaciones ternarias, se da la regulación tanto externa (acompañamiento del docente) como interna (control que fluye desde sí mismo)</p>

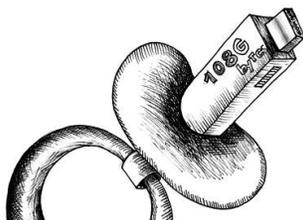


Tabla 3. Aproximaciones a la inteligencia exitosa

Inteligencia exitosa- Competencias	
La subteoría Contextual o Práctica	Capacidad para adaptarse al cambio en las condiciones ambientales y propiciar el ambiente que permita incrementar las fuerzas y virtudes, así como compensar las debilidades.
Inteligencia exitosa -Aproximaciones	
Campo conceptual b) Condicionantes de la acción	<p>Satisfacción y bienestar: querer hacer El grupo caso del estudio muestra disposición a los retos, el hacer tiene sentido, aflora la satisfacción de intereses y necesidades y se denota una dualidad entre el querer hacer y el hacerlo por (obligación). A mayor satisfacción, mayor concentración y pertinencia con el hacer, aun cuando pudiesen haber vacíos en este. Se busca el bienestar y se establecen criterios desde la acción. Se denota posibilidad de ver sus puntos fuertes y sacar provecho de ellos, compensando sus debilidades.</p> <p>Convivir y saber: el ser El grupo caso del estudio muestra que la autonomía está presente, lo que permite el atreverse a proponer. Así como la confianza en la participación, lo que le conecta con lo que realiza. El colectivo ejerce influencia en la regulación, donde el lenguaje y la actividad práctica es preponderante.</p> <p>Sujecciones en la dinámica social El grupo caso del estudio muestra contradicción entre normas y conveniencia, ello se gesta en pleno proceso de socialización. La adaptación a las exigencias del entorno implica dos procesos: ofuscación y aceptación. La interacción es activa, pasan las molestias rápidamente.</p>

Tabla 4. Aproximaciones a la inteligencia exitosa.

Inteligencia exitosa- Competencias	
La subteoría experiencial-creativa	Capacidad para enfrentar lo novedoso y para la automatización del proceso informativo. Ir mas allá de lo dado, comporta engendrar ideas nuevas e interesantes
Campo conceptual c) alternativas ante las diversas situaciones vividas desde la dinámica escolar	Inteligencia exitosa -Aproximaciones Dominios en la operatividad: apertura de la creación y solución El grupo caso de este estudio se conecta con alternativas que implican un hacer con sentido hacia la producción, destacándose la coordinación visomotora y la motricidad fina como motores para crear. Las alternativas se conectan con la autonomía, confianza, espontaneidad, participación y toque personal. Se gestan en un intento de originalidad e innovación desde el que se conforma el repertorio para el discernimiento súbito. Las alternativas que se accionan tienen condicionantes:
	<pre> graph TD A[Querer] --- B[Alternativas] C[Tener que] --- B B --- D[Toma de desiciones] D --- E[Disfrute - compromiso] </pre>

Bibliografía

- Arráiz, Ana; Sabirón, Fernando; Cortés, Alejandra y Escudero, Tomás. (2006). El portafolio-etnográfico de evaluación de competencias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (en prensa).
- Chang, David. (2007). Leadership and Intelligence. *Roeper Review*, 29(3), 183-189.
- Chikering, Arthur y Stamm, Liesa (2002). Making our purposes clear. *About Campus*, 30-32.
- Colas, Pilar; Buendía, Leonor. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- Colom, Roberto y Pueyo, Andrés (1999). El estudio de la Inteligencia Humana: Recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-463.
- Denig, S. (2004). Multiples Intelligences and Learning Styles. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 96-111.
- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Donolo, Danilo y Elisondo, Romina. (2007). Creatividad para todos. Consideraciones para un grupo particular. *Anales de Psicología*, 23(1), 147-151.
- Ferrandiz, Carmen; Prieto, María Dolores; Ballester, Pilar y Bermejo, Rosario (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicothema*, 16(001), 7-13.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Froufe, M., y Colom, R. (s.f.). Inteligencia racional vs Inteligencia emocional. *Cuadernos de Educación*, 12(3), 40-45.
- García, Nicasio y Fidalgo, Raquel, (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15(003), 41-48.
- Haley, M. (2004). Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiples Intelligences with Second Language Learners. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 163-180.
- Hickey, M. (2004). "Can I Pick More Than One Project?". Case Studies of Five Teachers who used MI Based Instructional Planning. *Teachers Collage. Dimensions*, 106(1), 77-86.
- Hoerr, T. (2004). How MI Informs Teaching at New City School. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 40-48.



Bibliografía

- Kallenbach, S., Viens, J. (2004). Open to Interpretation: Multiples Intelligences Theory in Adult Literacy Education. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 58-66.
- Kosulin, Ann (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Lorenzo, Raquel. (2005). Predictores de talento. *Intangible Capital* [Revista en línea], 1(7). Disponible: www.Google.com
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ozdemir, P., Guneysu, S. y Tekkaya, C. (2006). Enhancing Learning Through Multiple Intelligences. *JBE*, 40(2), 74-78.
- Pozo, María Teresa y García, Beatriz. (2006). El portafolio del alumnado: una investigación acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 341, 737-756.
- Ríos, Pablo (2004). *Psicología. La aventura de conocernos*. Caracas: Texto.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Romo, M. (1987). 35 años del pensamiento divergente: Teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 27, 75-92.
- Shearer, B. (2004). Multiples Intelligences Theory After 20 Years. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 2-16.
- Spradley, James (1979). *The Ethnographic Interview*. New York, Holt: Rinehart and Winston.
- Stemler, Steven, Elliot; Julian, Gringorenko; Elena y Sternberg, Robert (2006). There's more to Teaching than Instruction: seven strategies for dealing with the practical side of teaching. *Educational Studies*, 32(1), 101-118.
- Sternberg, Robert (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona, España: Paidós.
- Sternberg, Robert (2005). Accomplishing the Goals of Affirmative Action with or with or without Affirmative Action. *Change*. January-February, 6-13.
- Sternberg, Robert; Prieto, María Dolores y Castejón, Juan (2000). Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(004), 642-647.
- Sternberg, Robert y Grigorenko, Elena (2004). Successful Intelligence In Classroom. *Theory into practice*, 43(4).
- Sternberg, Robert; Okasaki, L. y Jackson, A. (1990). Practical Intelligence for Success in School. *Educational learship*. [Revista en línea]. Disponible: [http:// search-ebshost.com/login.aspx](http://search-ebshost.com/login.aspx)
- Sternberg, Robert; Bruce, T. y Grigorenko, Elena (1998). Teaching for Successful Intelligences raises school achievement. *Phi Delta Kappa*, [Revista en línea], 79(9). Disponible: [http:// search-ebshost.com/login.aspx](http://search-ebshost.com/login.aspx)
- Tashakkori, A. y Teddie, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. California: Sage.
- Vasilachis, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Woolfolk, Ames. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Wu-Tien, Wu (2004). Multiple Intelligences, Educational Reform, and a Successful Carerr. *Teachers Collage Record*, 106(1), 181-192.
- Anderson, Mike. (2001). *Desarrollo de la inteligencia*. México: Mexicana.
- Bjorklund, David, y Harnishfeger, Kate. (1990). The resources construct in cognitive development: Diverse sources of evidence and a theory of inefficient inhibition, *Developmental Review*, 10, 48-71.
- Eisner, Elliot. (2004). Multiples Intelligences: Its Tensions and Possibilities. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 31-39.
- Firlik, Russ. (2005). A Generation of Happiness. *American School. Board Journal*, April, 54-55.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Sánchez, Margarita. (2005). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas.