

APROXIMACIÓN A LA INTELIGENCIA ANALÍTICA: HABILIDADES Y ORGANIZACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA TAREA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

APPROXIMATION TO ANALYTICAL INTELLIGENCE: SKILLS AND ORGANIZATION FOR
THE DEVELOPMENT OF HOMEWORK IN CHILDREN IN PRIMARY EDUCATION

JEANNETTE CECILIA ALEZONES PADRÓN*

jeanetecfc@yahoo.es

ROSA MARÍA TOVAR**

rosamtovar@yahoo.es

ENEYDA GARCÍA RUIZ ***

eneydagarcia@hotmail.com

Universidad de Carabobo.

Valencia, Edo. Carabobo.

Venezuela.

Fecha de recepción: 5 de septiembre de 2008

Fecha de aceptación: 11 de octubre de 2008



Resumen

En este estudio se presentan los resultados aproximativos relacionados con la Inteligencia Analítica obtenidos en un proceso de revisión desde el entorno escolar con niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. Esto permitió conectarnos con una mirada desde lo espontáneo para establecer planteamientos claves respecto al desarrollo del niño y la niña atendiendo a las teorías de la inteligencia exitosa o triárquica abordada por Sternberg, específicamente en los lineamientos que explican la subteoría componencial analítica. Se enmarcó en una investigación cualitativa cuyos resultados permiten corroborar el acercamiento del grupo a los aspectos claves que sustenta esta subteoría, tales como la comparación, el contraste, el análisis y la evaluación. En este sentido, el grupo muestra una organización en cuanto a sus tareas desde el inicio, el desarrollo y la culminación de las mismas.

Palabras clave: inteligencia analítica, componencial, triárquica.

Abstract

In this study the approximate results related to Analytical Intelligence obtained in a revision process on school children between the ages of 6 and 7 are presented. This allowed us to connect with a view from spontaneity to establish key statements on children development following the theories of successful intelligence or triarchic tackled by Sternberg, specifically in the alignments that explain the analytical component sub theory. It was framed on a qualitative research which results allow proving the closeness of the group to the key aspects sustained by this theory, such as comparison, contrast, analysis and evaluation. In this sense, the group shows an organization on its tasks from the beginning, development and finish.

Key words: analytical intelligence, component, triarchic.



En las últimas décadas se han realizado importantes descubrimientos acerca de la genética de la inteligencia, lo que ha permitido sustraerla de su connotación simplista de “cociente intelectual” y de su ubicación tradicional en el ámbito personal. Sternberg (citado en Lorenzo, 2002), como representante de una de las posturas más novedosas frente a este tema, considera que la localización de la inteligencia ha de buscarse en tres ámbitos simultáneamente: el individual, el ambiental y la interacción entre ambos.

Sternberg (2000) expone con vehemencia la teoría triárquica, la cual contempla una relación entre la inteligencia analítica, la creativa y la práctica, cada una con vertientes diferentes entre sí, negándose su estandarización.

Desde este punto de vista, la inteligencia es asumida como un concepto dinámico, con un movimiento propio, 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 y, a su vez, el ambiente o contexto le presenta una multitud de oportunidades y experiencias que se regeneran en el actuar. En este devenir de relaciones y de confluencias socio-culturales, la interacción convoca un permanente intercambio desde la complejidad, todo lo cual permite traspasar la postura inerte de la inteligencia que, según el autor, ha implicado sólo medir para obtener un producto, sin la necesaria conexión con la vida, factor central de su teoría.

En este sentido, la clave se encuentra en ayudar al alumno(a) en el éxito de sus gestiones y, por ende, en el

desarrollo de una inteligencia analítica, en tanto compare y contraste, juzgue, evalúe y analice las situaciones presentadas en la vida cotidiana, lo que le lleva a resolver problemas. Una inteligencia creativa, en cuanto le permite: descubrir, inventar, imaginar y suponer, y una inteligencia práctica que implica conectarse con la vida y llevar a la realidad las soluciones propuestas, involucra habilidades para usar, aprovechar y aplicar.

La mirada se dirige a otorgar al proceso educativo y, por ende, a la pedagogía, un sentido relevante en el cultivo de la inteligencia, en cuanto ha de obedecer a un contexto sujeto a continuos cambios y ha de conectarse con la realidad del educando, en la búsqueda del desarrollo de habilidades para la vida. Sternberg (1997) plantea como eslabón preponderante, las implicaciones de un proceso educativo que brinde al niño la posibilidad de cultivar sus capacidades y habilidades, lo que lleva a concebir diversas oportunidades para que se desarrolle a plenitud, construya su confianza personal y potencie sus capacidades.

Las investigaciones realizadas desde esta vertiente (Chang, 2007; Stemler, Elliot, Gringorenko y Sternberg, 2006; Sternberg y Gringorenko, 2004) muestran preocupación por el rol de la educación en el éxito de sus alumnos, el desarrollo de las habilidades necesarias para resolver problemas conectados a la vida, el desarrollo de la confianza en los estudiantes y la visión de sus docentes sobre su misión. En el plano educativo, esta acción relevante de la pedagogía alcanza niveles utópicos, pues mientras estudios actuales se movilizan a interrogarse sobre el desarrollo de la inteligencia en ámbitos diversos, todavía en las escuelas se persigue la uniformidad en las respuestas de los alumnos, se pretende la homogenización del pensamiento y se traduce el aprendizaje a rutina. Esto representa una divergencia que violenta la diferenciación del pensamiento, la diversidad del ser humano y desconecta al educador de sus estudiantes y a éstos de sus posibilidades para alcanzar el aprendizaje.

La escuela, como institución que debe cultivar la diferencia y dedicar el tiempo necesario para demarcar un proceso pedagógico que no homogenice las propuestas, desatiende las características de los alumnos(as), y “premia habilidades que no son lo más importante en la vida” (Sternberg, 1997: 50).

Por ello, desde las diferentes tareas que se cumplen en el entorno escolar, hace falta conectarse a la comprensión del cómo aprenden los alumnos(as), cuáles son los estilos que manejan para construir sus significados, qué habilidades, mas allá de las cognitivas, desarrollan en su contexto para ser exitosos. En este marco que revitaliza la visión de la inteligencia, surge una inquietud respecto a la aproximación de los niños y niñas menores de 7 años al desarrollo de las inteligencias mencionadas, puesto que

los estudios revisados se han enfocado en los niños y las niñas mayores de esta edad.

Al indagar en la investigación en estas edades, se ha encontrado que los procesos de inteligencia se han medido, sin querer llegar a pretensiones exhaustivas, de las siguientes formas: (i) entablando criterios que pueden no estar adecuados al desarrollo y al aprendizaje del alumno, (ii) desatendiendo la mirada en la aplicación de instrumentos que no se conectan a ese pensamiento diferenciado y (iii) aludiendo a un solo dominio, como proceso representativo de la inteligencia.

Ello genera conclusiones que verifican la poca especificación de los estudios revisados con respecto a los procesos de los niños y las niñas de menor edad (6 y 7 años), baremos que no concuerdan con estas edades, además de afirmaciones que se plantean desde una interpretación de los datos poco ajustadas a las necesidades de los niños y niñas entre 6 y 9 años (Chikering y Stamn, 2004; Donolo y Elisondo, 2007).

En esta carencia de interpretación, se desvía la reflexión y se establece una ruptura en los procesos de reajuste y mejora, tan necesarios en el plano educativo y pedagógico, debilitándose la mirada multidimensional de la inteligencia exitosa. De aquí colige una serie de situaciones que son poco atendidas, tales como el desarrollo de actitudes que posibilitan a los alumnos estar abiertos al cambio y sentirse cómodos en la ambigüedad e incertidumbre, concebir procesos de creatividad así como habilidades que inviten hacia el respeto a lo multicultural, la sensibilidad en el trabajo con gente diversa y la conexión con el alcance de metas, habilidades para la comunicación, procesos de autoeficacia, habilidades prácticas y manejo de emociones (Chang, 2007; Firlik, 2005).

Esta situación induce a virar la mirada hacia el acompañamiento del alumno, entendiendo las ventajas de este proceso desde que se incorpora a la escuela, pequeño aún. En cuanto a esto, Colom y Pueyo (1999) señalan que:

La gran cantidad de situaciones y cambios sufridos por el individuo desde su niñez, atendiendo a la acción de un contexto, las relaciones entre los pares y a su propia personalidad, funcionalmente son equivalentes para estimular su desarrollo mental. Y ese vivir desde niños, da un vértice relativamente estable en la adultez respecto a lo que sería su actuar inteligente posteriormente. La asistencia a cursos de preescolar, aumenta las diferencias de inteligencias en edades posteriores (p. 17).

El valor de estas experiencias nos motiva a aproximarnos a los indicadores que, desde los planteamientos de la inteligencia exitosa, puedan evidenciar niños y niñas menores de 7 años respecto a la organización que hacen

de las tareas que se plantean en el entorno escolar y las habilidades que manejan para alcanzar las tareas.

1. Propósito

Se pretende conocer los procesos que muestra un grupo de niños y niñas con edades comprendidas entre 6 y 7 años, en relación con el desarrollo de la inteligencia exitosa. Para ello se considera la exploración de la organización del niño respecto a las metas o tareas escolares, tomando en cuenta las habilidades que maneja para alcanzarlas.

2. Metodología

Participantes

El estudio se llevó a cabo con 6 niñas y 9 niños con edades comprendidas entre los 6 y 7 años, pertenecientes al Centro de Estimulación Integral-CEI-UC. Valencia-Venezuela. El grupo fue seleccionado según dos criterios; 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.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Portafolio etnográfico. Corresponde a la construcción de criterios asumida por las docentes investigadoras para agrupar los diferentes datos recabados, de acuerdo con los siguientes aspectos; 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, en el que emergían las relaciones y el sentido comunicativo entre los participantes y las investigadoras (Arraiz, Sabirón, Cortés, Escudero, 2006; Pozo y García, 2006).

Entrevista etnográfica, técnica de utilidad para reunir información del grupo desde lo espontáneo, en la que se focalizaba lo que los niños y niñas estaban haciendo y cómo lo habían hecho. Las preguntas tuvieron como enfoque primordial la conversación natural y amistosa (Spradley, 1979), toda vez que permitían adaptarse a cada niño.

Análisis de documentos, se corresponde con el análisis de las evaluaciones realizadas por la docente del aula. Se consideraron los datos contenidos en las evaluaciones hechas durante el periodo de abril a julio de 2007, relacionadas con las áreas de desarrollo (cognitiva, afectiva, motora y de lenguaje) a fin de utilizar esta información como



acercamiento a su organización ante las tareas, la forma de resolver y de actuar y los problemas confrontados desde la cotidianidad.

Registro descriptivo, se constataron las acciones devenidas de los procesos comunicativos, así como de los distintos significados y sentidos que se dieron lugar en los espacios escolares. Se reunieron los datos emergentes de la acción del grupo en registros semanales elaborados con una regularidad interdiaria. Fue clave respetar la espontaneidad del grupo e impulsar una visión de éste respecto a los planteamientos de la inteligencia analítica, en tanto mostrasen las pautas a seguir en el desarrollo de su tarea.

Procedimiento

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. Se siguieron las fases señaladas por Rodríguez, Gil y García (1996), a saber: *Fase preparatoria*. Además de la revisión teórica y de estudios empíricos que aportasen luces al desarrollo del estudio, implicó adentrarse en el escenario o campo y precisar un marco conceptual que permitió obtener referencia para el proceso.

- *Fase analítica*. Se consideraron los procesos de análisis

exploratorio, descripción, interpretación y teorización, expuestos por Tesch (citado en Colás y Buendía, 1992). Se obtuvo un sistema de 8 categorías que dan cuenta de las habilidades y organización ante las tareas.

- *Fase informativa*. Correspondió al proceso de escritura de la memoria de la experiencia de investigación. Desde allí se establecieron los contrastes respecto a la inteligencia exitosa, atendiendo a los planteamientos de Sternberg.

3. Resultados

Una vez codificados los datos, se obtuvieron 8 categorías emergentes, congregadas en la Tabla 1, que permiten ordenar las líneas y apreciar una imagen global del área de conocimiento: **Habilidades y organización para el desarrollo de la tarea (HO)**. Estas categorías aportan un conocimiento de la organización del grupo al momento de dinamizar en su medio escolar, involucra las pautas que concibe al realizar su tarea y el desarrollo de sus ideas.

Estas categorías son las siguientes: 1) Inicio de la tarea, aspectos de ejecución (HOIE). 2) Procesos de planificación (HOP). 3) Información y socialización (HOIS). 4) Procesos cognitivos (HOPC). 5) Conexión con la tarea (HOC). 6) El niño y la meta (HONM). 7) Repregunta (HORE). 8) Reajuste (HOR).

Tabla 1. DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS EMERGENTES DE LAS HABILIDADES Y ORGANIZACIÓN PARA LA TAREA COMO APROXIMACIÓN A LA INTELIGENCIA ANALÍTICA

Categoría emergente	Clave	Definición	Ejemplo
Inicio-Aspetos 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 y 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"
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 juntos"
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"
Niño-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 de 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"

1.- Procesos de la secuencia didáctica: apertura, inicio y desarrollo de la tarea

La interpretación de los datos contenidos en la Tabla 1 permite inferir que el grupo estudiado se organiza a la luz de tres momentos: (a) Momento de inicio, cuando se dispone a realizar la tarea; (b) Momento de desarrollo, al estar plenamente entregado en la realización y (c) Momento de culminación, que es el cierre de la actividad. Cada uno de ellos despliega una serie de aspectos que permiten comprender las habilidades y la organización que el grupo de estas edades manifiesta.

Las categorías HOIAE (inicio de aspectos de ejecución) definen vertientes que dan un impulso a la tarea, se convalidan en el inicio de la misma, lo que posibilita buscar alternativas, deteniéndose en detalles. Existe un proceso en el que el niño y la niña combinan alternativas, mostrando su gama de conocimiento respecto al lenguaje escrito, oral y gestual; ayudándole a establecer pautas de comunicación.

Surge la responsabilidad y la voluntad como definición clave de esta categoría, mostrando que el grupo estudiado puede conectarse con el hacer desde lo que considera importante, así sea este proceso momentáneo. Ejemplo de ello se observa en la siguiente expresión:

Situación: Trabajo en el período de pequeños grupos. Durante la clase de inglés, los niños y niñas construían rompecabezas de animales a partir de figuras completas que eran recortadas para luego volver a unirlos.

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.

Esta categoría se conecta a un momento de concentración, principio que impera en la marcha de su trabajo, y habla de la búsqueda de las alternativas para resolver la tarea y el uso de la comunicación como anclaje para la conexión con lo que hará.

Por su parte, la categoría HOP (planificación) refleja puntos

claves de alternativas que el niño y la niña manejan cuando se disponen a iniciar la tarea. Buscan orientación del entorno para iniciar la tarea, dan a entender sus ideas, se conectan con la información que se les ofrece, además de pedir la información que necesitan a fin de iniciar el proceso de planificación.

Se encuentra que el grupo conjuga, en un primer instante, elementos que le permiten acercarse a la planificación de lo que hará, identificándose un plan que incluye identificación de la meta, (sea definida externa o internamente), selección y programación de estrategias.

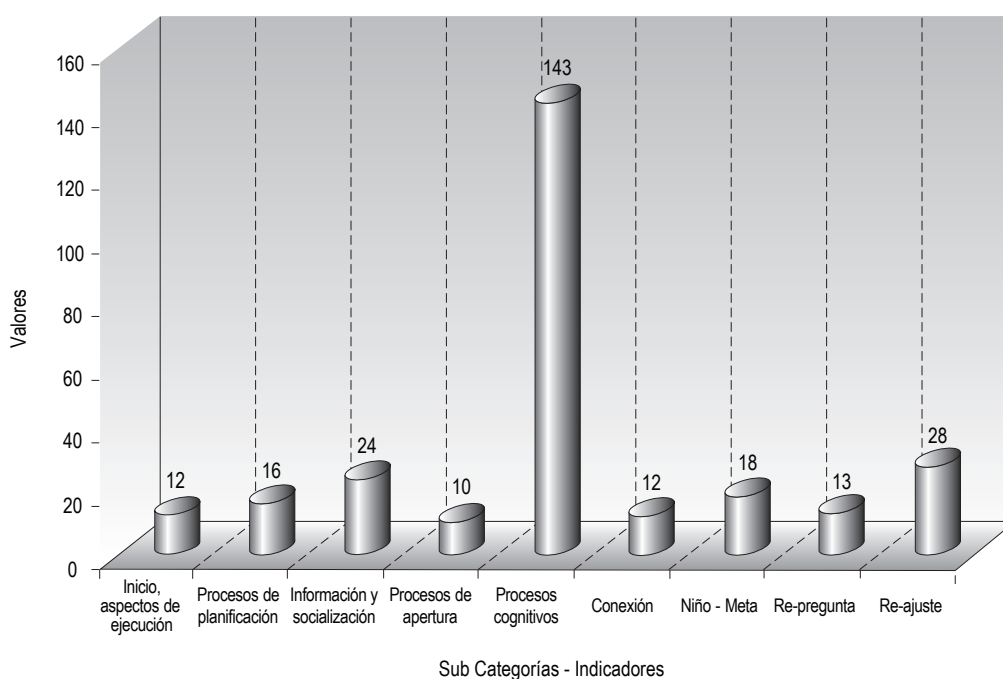
Para Díaz y Hernández (2002), la planificación involucra la posibilidad de predecir los resultados, sin embargo, se observa que los niños y las niñas participantes se acercan a determinar lo que resultará, atendiendo a las premisas dadas por el docente. El siguiente escenario ilustra lo abordado:

Situación: Trabajo en el período de pequeños grupos, en la biblioteca durante el desarrollo del Proyecto Didáctico “El curioso mundo del bebé”, luego de la sugerencia de la maestra sobre la dinámica a seguir, se le pregunta a J. ¿qué harás?, ante lo cual responde:

J.: la maestra me dio un papel, nosotros haremos dibujos allí sobre el espermatozoide, primero dibujamos con el lápiz, luego utilizamos colores y escribimos lo que sabemos del espermatozoide

En este sentido, se observa que en la realización de las actividades, el niño y la niña hacen uso de la informa-

Figura 1. HABILIDADES Y ORGANIZACIÓN PARA LA TAREA. Aproximación, Inteligencia analítica





ción obtenida en el abordaje de los Proyectos Didácticos. Desde esta dimensión, las premisas de la docente fluyen afiliándose a los aspectos conocidos y significativos para establecer tareas diversas. Por su parte, el grupo ha dejado de apropiarse solamente del desarrollo de técnicas, las que definen Pozo et al. (2006) como rutina o consecuencia de la práctica repetida, por ende, son automatizadas, para avanzar hacia el desarrollo de los pasos necesarios a seguir, aun cuando éstos no implican gran elaboración.

Es preciso demarcar dos de los elementos que se relacionan con las ideas antes consideradas. La categoría HOPC (procesos cognitivos) está definiendo los procesos o habilidades cognitivas que se ponen en juego para la realización de la tarea, en los que tanto la observación como la atención (Figura 1) son procesos que dan paso a la praxis, es decir, coinciden con el inicio de las tareas y favorecen la exploración y selectividad con la que el grupo se adentra en la misma.

La categoría HOPC tiene una vida propia, en la que el proceso de observación implica percepción de datos e informaciones provenientes del exterior a través de los sentidos, lo que permite examinar una situación u objeto para indagar aspectos del mismo. Nótese esto en el siguiente diálogo:

Situación: *Se reparten diversos tipos de recursos: memorias, loterías y rompecabezas con la intención de que seleccionen y procedan a jugar.*

Investigadora: ¿Por qué has puesto esta pieza aquí?

MF: *Porque vi bien las piezas, las conseguí y lo armé. Vi bien con la vista, encontré la pareja, me fue bien.*

C. (Interviene aclarando): *Porque era la pieza correcta, porque vi bien cuando estaba armando.*

La pertinencia de la observación para encontrar el camino que le lleva a iniciar la tarea se evidencia en la búsqueda; pero luego se denota que este proceso impera en todo el flujo de acciones que se desarrollan. Desde este ejemplo se muestra cuán conectado se encuentra, en este caso el grupo, con la realización de la tarea y con el proceso seguido para llevarlo a cabo.

La observación permite llevar un orden de lo que se hará, para ello se dispone de la integración de los sentidos, especialmente visión y audición, a partir de los que el niño y la niña detallan situaciones, en las que la atención se hace necesaria como punto de encuentro con la tarea.

La atención puede verse interrumpida si la propuesta no parte de ellos, por ende, los recursos cognitivos disponibles pueden cambiar de acuerdo con el control sobre lo que se atiende y lo que se ignora (Bjorklund y Harnishfeger, 1990). Es necesario destacar que la audición y la visión se integran de forma armónica para la apertura y desarrollo de la actividad, lo que se conecta con la capacidad creciente para

“fijar la atención en lo que conforma el contexto, detectar sus atributos, cualidades y propiedades” (Ríos, 2004: 46).

De esta forma, la categoría HOPC permite entender los procesos o habilidades cognitivas que son dispuestos voluntariamente para desarrollar tareas. Así, las acciones se conforman en estrategias que siguen una secuencia: parten de la observación para conocer detalles, establecer un orden, explorar, descubrir formas, integrar sentidos; se convalidan en la atención y la concentración y construyen significados.

El niño y la niña pueden iniciar un proceso de búsqueda, aun cuando en ese momento no tengan referentes externos, tales como el modelo presentado o la solicitud del docente, es decir, que puede generarse desde la propia imaginación, desde lo aprendido como comprensión del entorno y de lo que implica buscar la información para manejarla en aras de generar hipótesis primarias. La siguiente expresión coincide con las ideas planteadas:

Situación: *Todos sentados en círculo, la docente traza una línea libre en la pizarra y espera la creación del grupo.*

V: *La actividad me pareció como una imaginación de la cabeza, por ejemplo si ellos (los compañeros) hacen un cuadrado, lo convierten en una franela. Los círculos lo pueden hacer como una cara y las rayas verticales, lo pueden hacer como tuberías de la cárcel, así sale el dibujo de un hombre en la cárcel, ese que tú ves.*

De esta manera, la secuencia vertebra el inicio de la tarea, generando concepciones de planificación que atienden al cómo habrá de resolver. Se suscita, en este sentido, un proceso de indagación que da cuenta de un hacer no totalmente autónomo, pues el grupo aún parte de referentes externos, no obstante, maneja lo que ha gestado de acuerdo con su experiencia. Son referentes que permiten producir puntos de apoyo desde los cuales entablan su acción.

En esta dinámica, los procesos claves que se integran al inicio de la tarea o meta demarcan la transferencia específica, como una posibilidad para la aplicación en una situación similar, de una regla o habilidad que se aprendió (Woolfolk, 1996). Así mismo, ya en el momento que corresponde al desarrollo de la tarea, utilizan algunos procesos mentales que son los apropiados y necesarios para resolver una propuesta, tales como los clasificatorios, el cálculo, las relaciones numéricas primarias, visto ello en los datos manejados. Ejemplo de esta situación se puede observar a continuación:

Situación: *Período de actividades libres en las áreas. Se establecen comparaciones que surgen desde la espontaneidad.*

R.: *“Mi mamá cumple 33 años y mi papá cumple 36, yo cumpla 6 y mi hermana cumple 3. Viste, si mi mamá cumple 34, mi hermana cumple 4 y si mi papá cumple 37, yo cumpla 7.”*

El manejo del tiempo se presenta para operar con el pasado y el futuro a fin de integrar ideas que sustenten el desarrollo de su tarea o meta. El tiempo y sus relaciones son dispuestos como una posibilidad para establecer conexiones con sus propias experiencias y con las experiencias de otros, a fin de determinar pautas de realización.

Por otro lado, se establecen comparaciones sobre la base de las diferencias y similitudes que encuentran. Éstas surgen desde un marco de contraste en el que se expresan las diversas posibilidades que se tienen para el desarrollo de la tarea o desde la que se responde a las mismas, atendiendo al marco instruccional propuesto y a las propias ideas que surgen para comprobar el mundo y para descubrir relaciones en cada palmo de la dinámica vivida. En la realización de una actividad en conjunto, una de las niñas del grupo se expresa de la siguiente forma:

Situación: *Reunión grupal. Los niños y las niñas dibujan en el pizarrón diversas figuras que se movilizan desde su experiencia previa.*

V.: *Recordé que tengo un caracolito en la casa y después hice ese espiral que está en el pizarrón, se parece a mi caracolito. Estaba pensando y luego lo recordé.*

Las comparaciones, según Ríos (2004), implican “establecer relaciones de semejanzas o diferencias entre objetos, hechos o personas. Pueden resultar en analogías cuando hay conexiones, o en diferencias, cuando hay discordancia” (p. 48). Esta habilidad ayuda a definir en el grupo los aspectos resaltantes que le conviene utilizar en su acción atendiendo a las características del objeto comparado.

2.- Referentes al desarrollo y culminación de la tarea: sobre la base de la revisión

Los planteamientos desarrollados en la Tabla 1, muestran la *organización previa* del niño respecto a la tarea o meta, y se generan con base en lo significativo. En este sentido, la categoría HONM (niño/niña-meta) define la disposición de dicha organización, considerando el abordaje de las pautas a seguir en la realización de la tarea. Es un aspecto que implica estructurar momentáneamente la acción, lo que puede devenir desde las prioridades del propio grupo, así como de las demandas del entorno, dígase pares o docentes. Ello afecta el desarrollo en sí de la tarea, pues se inicia un proceso a partir del cual se motorizan caminos o pasos, que si bien son concretos, permiten secuenciar la acción.

En este caso, el grupo pudiese estar evidenciando un actuar intencional y voluntario en función de la tarea que realizará. Es decir, no es ya un acto incidental, más bien se coordina con un papel activo; y de acuerdo con las demandas del contexto va apropiándose de diversas formas de actuar, según se requiera. Los principios de agencia y de propósito, según Kosulin (2000), están figurados en lo

expuesto y deducen la capacidad del grupo para alcanzar las metas, ya con intencionalidad.

La tarea puede segmentarse en pasos más pequeños que se llevan a cabo de forma consecutiva, y le permite hacer frente a aspectos de desempeño de la misma (Anderson, 2001). Esto requiere de una estrategia y una planificación autónoma, que en este caso se está construyendo. Esto implica un proceso en el que se plantean relaciones terciarias, dando cuentas de operaciones más complejas que, desde estas edades, se están desarrollando. Una expresión que corrobora estas ideas, es la siguiente:

Situación: *Trabajo en el periodo de pequeños grupos, el área de Juegos Tranquilos. Se le presentan diversos juegos didácticos, D. toma un juego de memoria.*

D: *es fácil, encuentras una pieza y después completas el juego, por ejemplo, busca la A y el dibujo del avión.*

Es de resaltar que durante la ejecución de las tareas, si bien es cierto que el grupo mostró disposición a la organización y a un actuar intencional, tiende a contrastar lo que realiza con la impresión de la docente, realizando modificaciones de acuerdo con las sugerencias de ésta. Así mismo, se corrobora la conexión con el seguimiento de instrucciones, especialmente cuando se realizan actividades grupales guiadas. En este sentido, el acompañamiento de la docente en el desarrollo de la tarea, se evidencia en la categoría HORE (repregunta), focalizándose la repregunta como impulsor para confrontar, aclarar dudas, conectar con la respuesta, movilizar alternativas. Aun cuando influyen la mirada y los aportes de la docente, los niños y las niñas se dan un tiempo en verificar lo hecho (Figura 1).

El manejo de la información influye para que el grupo inicie, desarrolle y culmine su tarea con éxito. Ante esta situación la repetición de la pregunta por parte de la docente se manifiesta con la intención de que se comprendan los albores de la situación. Si bien es cierto que las *preguntas* conforman un importante eje para la organización, pues le ayudan a confrontarse y revisarse; se hace necesario entender que la *repregunta*, concebida como un camino para generar comprensión, es conveniente pero dependerá de la mirada del docente. Obsérvese el siguiente escenario:

Situación: *Trabajo en pequeños grupos, área de biblioteca. Ante una actividad de lectura en el aula, se le pregunta a A: Investigadora: ¿Qué hiciste?*

A: *Vi en la pizarra para ver cuál era la letra, escribí y más nada*

I: *¿Qué más?*

A: *Más nada.*

I: *¿Qué dice allí?*

Él lo lee de nuevo y dice:

A: *Esto no lo entendí (La docente lo lee en voz alta)*

A: *Ya lo entendí, es que no escuché esto*



La *revisión*, categoría HOR (reajuste), forma parte de la culminación de la tarea, pero igualmente implica procesos tales como verificar los detalles, saber lo que sirve o no, observar, agregar detalles faltantes, en fin, implica un proceso de reajuste en el que puede, atendiendo a sus posibilidades, modificar, agregar o cambiar elementos.

La categoría HOR es un punto resaltante en la Figura 1, si bien se menciona que el docente guarda una relación estrecha con la revisión, también el niño y la niña, desde su propia mirada, inician un proceso de búsqueda que tiene como referente su propia consideración acerca de qué le pareció la tarea, y de cómo pudo haberla desarrollado mejor.

Las ideas consideradas exponen procesos de revisión sobre lo que se realiza y con ello se plantea la regulación. En este caso, se evidencia que la regulación se sucede desde dos parámetros, la regulación externa, que compone lo que se ha venido señalando sobre el 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.

Este es un momento que tiene su estructura y en el que se busca seguridad partiendo del carácter significativo que tiene lo que ha de hacer o se está haciendo, la conexión con el significado le permite transferir y encontrar las respuestas que requiere. En este caso, la *regulación externa* conjuga dos situaciones que se interconectan con la elaboración de la tarea, es decir, se busca al docente para establecer una mediación oportuna de la tarea o meta, para aclarar una duda, para buscar recursos que están fuera de su alcance, o bien la regulación externa puede desarrollarse como motor que dirige lo que se está haciendo.

La regulación se hace necesaria desde el acompañamiento y la mediación, convirtiéndose en un eje que propicia la autorregulación, pues se muestra propulsora de la seguridad en el hacer y de la autonomía en el cómo hacer. La autorregulación surge como un proceso manejado para resolver; que permite disponer de los elementos necesarios para accionar y que se posiciona en el proceso arduo de revisar lo hecho, para reajustarlo, si es necesario.

Ello es relevante pues, en opinión de Anderson (2001), las actividades relacionadas con la regulación y control en la ejecución de las estrategias que se utilizan para realizar la tarea parecen depender más del tipo de tareas y de la situación planteada y no de la edad, al grado de que estas conductas autorreguladoras pueden aparecer aun en niños y niñas con edades muy tempranas. Desde el ámbito de la metacognición, y de acuerdo con algunos datos evolutivos, se demuestra una aparición incipiente de la conducta metacognitiva y cuyo desarrollo se prolonga con lentitud hasta la adolescencia (Díaz et al., 2002).

Los elementos metacognitivos incluyen aspectos tales como el reconocimiento de que existe un problema, la posibilidad de seleccionar estrategias, decidir cómo asignar los recursos a la atención, supervisar el desempeño de la tarea y utilizar la retroalimentación sobre ese desempeño.

De acuerdo con Sternberg, la variación en el desempeño de la tarea intelectual no está determinada por la velocidad en el procesamiento per se, sino por la eficiencia de los metaelementos que controlan estos procesos básicos (en Anderson, 2001). Ninguna tarea, por sencilla que sea, es inmune por completo a la influencia de estrategias, tanto en un nivel altamente refinado y complejo como en el simple nivel de seguir observado el lugar donde aparecerá el estímulo.

En este caso y para establecer un acercamiento de este estudio de casos, a la teoría de la Inteligencia Exitosa, desarrollada por Sternberg, se ha construido una matriz de invención (Tabla 2), con la finalidad de establecer las aproximaciones de este campo conceptual, definido como *organización y habilidades en el desarrollo de la tarea*, a la subteoría Componencial o Analítica.

En principio, es importante señalar los tres componentes claves o metacomponentes que le componen, (i) los que involucran procesos de orden superior como planear y tomar decisiones. (ii) Los componentes de ejecución, que se utilizan para solucionar problemas; a saber, selección y recuperación de la información, y (iii) los componentes para la adquisición de conocimiento, que hablan de los procesos empleados para aprender nuevos conocimientos.

Aun cuando es pertinente puntualizar que los planteamientos analíticos de esta teoría no se aprecian, ya consolidados, en niños y niñas menores de 7 años, como quienes participaron de esta investigación, sí podríamos advertir que ya desarrollan posibilidades que les permiten concertar estrategias desde su interés inmediato para desarrollar una acción definida.

El grupo de este estudio se fortalece en el desarrollo de parámetros claves hacia la comparación, el contraste, la evaluación y análisis, mostrando una serie de procesos que le movilizan hacia el logro de la tarea, a la luz de tres momentos situacionales: antes, en el desarrollo y al cierre de la misma.

La comprensión de los procesos que necesita para generar éxito en su cotidianidad escolar que el grupo maneja en algunos casos, es lo que permite concienciar las conexiones con la teoría de la inteligencia exitosa, en tanto el grupo organiza las estrategias que necesita para salir airoso ante una propuesta, reto o tarea. Parte de los resultados en este momento, se concretan en estas premisas y se conectan con indicadores que permiten conocer las aproximaciones a la inteligencia exitosa desde la subteoría componencial-analítica.

Tabla 2. APROXIMACIONES A LA INTELIGENCIA EXITOSA

Inteligencia exitosa – Competencias				
Subteoría Componential-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)(HO) Habilidades y Organización en el desarrollo de la tarea	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> 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 </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> 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 </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> 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 si mismo) </td> </tr> </table>	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	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	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 si mismo)
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	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	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 si mismo)		

4. Discusión y conclusiones

La inteligencia exitosa, según Robert Sternberg, vierte su sentido en tres aspectos claves: 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 y la niña de 6 y 7 años, aún no se han desarrollado medidas específicas en torno a la inteligencia exitosa (Sternberg et al., 2004), sin embargo, desde este estudio se sucede un acercamiento para comprender procesos y encontrar analogías aproximativas a la teoría de la inteligencia exitosa, perfilándose algunos de los indicadores que surgen desde estas edades como posibles vertientes a ser considerados en la acción educativa.

El acercamiento a la inteligencia analítica descifra el conocimiento que el grupo objeto de este estudio tiene respecto a una situación por resolver, y al plantearse resolver, maneja de forma inicial, la definición y formulación de estrategias (Sternberg ob. cit.). 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 evidencia mostrando procesos de regulación interna (autorregulación) a partir de los que funda los cimientos para ser eficaz en el manejo de las habilidades que necesita en la tarea. Todo ello da soporte al indicador *procesos cognitivos* como una categoría que resalta ante la puesta en marcha de la tarea.

Para la realización de la tarea, se ponen en marcha procesos tales como 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 de la docente. Así mismo, el grupo evidencia un proceso de revisión que le permite describir lo hecho, en el que existe un proceso de reajuste utilizado en la culminación de la tarea, no observándose con fuerza en el desarrollo de la tarea. De igual forma, se nota que este proceso es ocasionalmente regulado, lo que deduce un proceso aún gestándose.

Igualmente, se deduce que el campo Habilidades y Organización aparece reflejado con múltiples ganancias en cuanto a procesos cognitivos. Ello pudiese estar indicando, por un lado, fortalezas en dichos procesos y con ello potencialidad en la elaboración de las tareas o situaciones. Por otro lado, que las propuestas que se generan desde el contexto escolar giran en torno a procedimientos analíticos demarcados como anclaje primordial del devenir educativo.

De esta mirada a los procesos que muestra el grupo de 6 y 7 años del Centro de Estimulación Integral. CEI-UC, y a fin de acercarnos a indicadores que conecten con la inteligencia exitosa, 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 todos nos haría bien detenernos y acercarnos a comprender nuestro hacer, saber y conocer, para sacar el máximo partido de nuestras habilidades, completar nuestras tareas y llegar al final, tener iniciativa, aceptar el reproche, automotivarnos, aprender a controlar nuestros impulsos, saber cuándo perseverar, traducir el pensamiento en acción,



tal y como lo expone Sternberg (ob. cit.). Sólo así, docentes, padres o adultos significativos podremos aportar a la educación y a la vida de los niños y niñas con certeza de que crecerán para la vida con una inteligencia exitosa. ©

* 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.

Bibliografía

- Arraiz, Ana; Sabirón, Fernando; Cortés, Alejandra y Escudero, Tomás. *El portafolio-etnográfico de evaluación de competencias*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (en prensa).
- 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.
- Chang, David. (2007). *Leadership and Intelligence*. *Roeper Review*, 29(3), 183-189.
- Chikering, Arthur y Stamn, Liesa (2002). *Making our purposes clear*. *About Campus*, 30-32.
- Colas, Pilar y 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.
- 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
- Firlik, Russ. (2005). *A Generation of Happiness*. *American School Board Journal*, April, 54-55.
- Lorenzo, Raquel. (2005). *Predictores de talento*. *Intangible Capital [Revista en línea]*, 1(7). Disponible: www.Google.com
- Kosulin, Ann (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Sternberg, Robert (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona, España: Paidós.
- Sternberg, Robert y Gringorenko, Elena. (2004). *Successful Intelligence In Classroom*. *Theory into practice*, 43(4).
- 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.
- Spradley, James. (1979). *The Ethnographic Interview*. Nueva 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.
- Woolfolk, Ames. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Denig, S. (2004). *Múltiples Intelligences and Learning Styles*. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 96-111.
- Eisner, Elliot. (2004). *Múltiples Intelligences: Its Tensions and Possibilities*. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 31-39.
- 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.
- 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.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Sánchez, Margarita. (2005). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas.
- Sternberg, Robert; Bruce, T. y Gringorenko, Elena. (1998). *Teaching for Successful Intelligences reaises school achievement*. *Phi Delta Capan*, [Revista en línea], 79(9). Disponible: [http:// search-ebshost.com/login.aspx](http://search-ebshost.com/login.aspx).
- 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).
- Vasilachis, Irene. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.