



**UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES
HUMANAS**

Tesis de Grado

*La percepción de la autoeficacia y las inteligencias múltiples:
intrapersonal, interpersonal y verbal/lingüística en docentes de
nivel primario.*

Presentada por:

Verónica Beatriz Herrera (N° de legajo: 2934)

Tutor: Julio Cesar Ríos

Co-tutor: Lic. Magali Loyola

Título a obtener: Licenciatura en Psicología .Año: 2020

AGRADECIMIENTOS

Luego de transitar esta carrera a lo largo de estos cinco años, mis agradecimientos van dirigidos en primer lugar a mi familia por brindarme apoyo sincero e incondicional, en la toma de cada decisión.

En especial, quiero hacer mención al tutor de mi tesis Lic. Julio Ríos y a mi cotutora, Lic. Magali Loyola, por su disponibilidad y predisposición para que esta tesis se lleve a cabo.

A los docentes de la universidad por brindarme sus conocimientos.

Mis más sinceros agradecimientos, a mis compañeros trabajadores de la educación, por colaborar con la muestra.

Por último, mi más profundo agradecimiento a mi compañera de carrera Ayelen Mujica, por ser mi guía y apoyo a lo largo de todo este camino, alentar cada paso para que esta investigación se llevara a cabo desde el primer momento.

Índice

| | |
|--|----|
| Agradecimientos | 2 |
| <u>Capítulo I</u> | |
| Resumen | 8 |
| Abstract | 9 |
| Introducción | 10 |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 11 |
| 1.2 Objetivos..... | 12 |
| 1.3 Relevancia y justificación de la investigación..... | 12 |
| 1.4 Estado del arte..... | 13 |
| <u>Capítulo II</u> | |
| 2. Marco Teórico | 20 |
| 2.1.1 Contexto histórico del surgimiento de Autoeficacia como concepto..... | 20 |
| 2.1.2 Inicio y desarrollo de la autoeficacia en el ser humano | 20 |
| 2.1.3 Autoeficacia y docencia | 24 |

| | |
|---|----|
| 2.2.1 Contexto histórico del surgimiento del concepto..... | |
| de inteligencia | 26 |
| 2.2.2. La teoría de las Inteligencias Múltiples..... | 29 |
| 2.2.3 Inteligencias Múltiples y docentes | 31 |
| 2.2.4 El rol docente y las inteligencias múltiples en el siglo XXI..... | 34 |

Capítulo III

| | |
|------------------------------------|-----------|
| Metodología..... | 37 |
| 3.1 Tipo de investigación..... | 37 |
| 3.2 Tipo de diseño..... | 37 |
| 3.3 Muestra | 37 |
| 3.4 Participantes..... | 38 |
| 3.4.1 Criterios de inclusión..... | 38 |
| 3.4.2 Criterios de exclusión | 38 |
| 3.5 Instrumentos | 38 |
| 3.6 Procedimiento..... | 40 |

Capítulo IV

| | |
|---|----|
| Resultados | 42 |
| 4.1 Caracterización de la muestra | 42 |
| 4.2 Descripción de las variables | 49 |
| 4.3 Análisis de las dimensiones | 49 |
| 4.4. Análisis de la relación entre las variables..... | 49 |

Capítulo V

| | |
|-------------------------|----|
| Conclusión | 51 |
|-------------------------|----|

Capítulo VI

| | |
|------------------|----|
| Referencias..... | 57 |
|------------------|----|

| | |
|---------------------|----|
| Anexos | 64 |
|---------------------|----|

| | |
|--|----|
| 6.1 Instrumentos para la recolección de datos..... | 64 |
|--|----|

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1. Puntajes descriptivos medios | |
| Gráfico 2. Interpretación de la autoeficacia general | 43 |
| Gráfico 3. Edad..... | 44 |
| Gráfico 4. Estado civil..... | 44 |
| Gráfico 5. Lugar de residencia..... | 45 |
| Gráfico 6. tiene hijos..... | 45 |
| Gráfico 7. cantidad de hijos..... | 46 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 8. Ámbito de ejercicio | 47 |
| Gráfico 9. Antigüedad en la docencia..... | 48 |
| Gráfico 10. Recibe capacitación..... | 48 |

Índice de Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. resúmenes estadísticos de las inteligencias múltiples..... | 49 |
| Tabla 2. resúmenes estadísticos de la autoeficacia general..... | 49 |
| Tabla 3. análisis de la normalidad de las variables a estudiar..... | 50 |
| Tabla 4. correlación entre la autoeficacia general y las inteligencias múltiples..... | 50 |

CAPÍTULO I

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre la autoeficacia percibida y las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal/lingüística en docentes de nivel primario.

El diseño de la investigación corresponde a una metodología cuantitativa, siendo de tipo no experimental, transversal y correlacional.

La muestra es no probalístico de tipo intencional, estando conformada por 95 maestras de establecimientos públicos y privados de la zona Oeste del Gran Buenos Aires

Se administraron el Cuestionario de Autoevaluación de las Inteligencias Múltiples- Versión Reducida y Validada a 5 Factores [CAIM-R] (Kertész, 1997; adaptación argentina: Kertész, Stecconi, Etchezáhar & Longueira Puente, 2012) y la Escala de Autoeficacia General [EAG] (Schwazer & Jerusalem, 1995, adaptación argentina: Brenlla, s.f.).

Palabras claves: Autoeficacia percibida, inteligencias múltiples, docentes primarios.

Abstract

The objective of this research is to analyze the relationship between the perceived self-efficacy and intrapersonal, interpersonal and verbal/linguistic intelligences in primary level teachers. The design is quantitative, being non-experimental, cross-sectional and correlational.

The research design corresponds to a quantitative methodology, being non-experimental, cross-sectional and correlational.

The sample is non-probabilistic of intentional type, being conformed by 80 teachers from public establishments in the Western Zone of the Greater Buenos Aires.

They were administered the Multiple Intelligences Self-Assessment Questionnaire- Reduced and Validated Version to 5 Factors [MISQ-R] (Kertész, 1997; Argentinian adaptation: Kertész, Stecconi, Etchezáhar & Longueira Puente, 2012) and the General Self-efficacy Scale [GSS] (Schwazer & Jerusalem, 1995, Argentinian adaptation: Brenlla, n.d.).

Keywords: Perceived self-efficacy, Multiple intelligences, Primary teachers.

Introducción

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre la autoeficacia percibida y las inteligencias múltiples intrapersonal, interpersonal y verbal/lingüística en docentes de nivel primario. La hipótesis de este trabajo señala que a mayor autoeficacia percibida, existe un mayor nivel de inteligencias interpersonal, intrapersonal y verbal/lingüística en los trabajadores de la educación.

Históricamente la autoeficacia fue una temática estudiada. La misma refiere a como los sujetos forman sus creencias y sentimientos acerca de sí mismos. Por consiguiente, es considerada como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1987, p. 416).

Diversas investigaciones, demuestran que docentes con altos niveles de autoeficacia se plantean metas más elevadas y optan por estrategias de enseñanza que mejoran el desarrollo de los estudiantes. Esto posibilita, nuevas experiencias e incrementa el rendimiento cognitivo. Además de su motivación, su autoestima, su auto-determinación y sus actitudes pro-sociales hacia la escuela. (Byrd, 2002)

Pero sucede que, la baja autoeficacia, se vincula con niveles elevados de ansiedad, estrés y depresión. Además de generar malestar y síntomas psicosomáticos. Hasta el momento existen investigaciones que evidencian la importancia de este constructo siendo una variable que amortigua el estrés y el burnout. Permitiendo que el sujeto enfrente las diversas adversidades recurrentes en su vida cotidiana.

Junto al gran desarrollo de la ciencia y la tecnología, la sociedad se transformó, necesitando de un sistema educativo que se adapten a las nuevas enseñanzas. Es por ello que la inteligencia juega un papel relevante en el campo de la educación.

Por lo anterior mencionado, la inteligencia en un primer momento estaba asociada a un factor único. Una habilidad, que generaba nueva información que provenía del exterior o que solamente se poseía en la memoria. (1924 citado en Garmandé Villanueva, 2014).

De modo contrario, Gardner revoluciona este concepto, y comienza hablar de la multiplicidad de habilidades en todos los seres humanos. Es así, que desarrolla el concepto de inteligencias múltiples. Refiera a ellas como un potencial biopsicológico para procesar información, con el fin de producir un bien cultural (Gardner, 1999).

Por lo anterior mencionado, el sistema educativo participa de manera directa en la enseñanza y desarrollo de las mismas. Para ello, requiere de docentes con un nivel elevado de autonomía, capaces de poder autopercebirse y desarrollar nuevas tareas a la hora de enseñar (De Juanas & Beltrán, 2014).

A continuación, se planteará el problema de investigación, delineándose el estado del arte, para luego describir un marco teórico que detalle las características de la autoeficacia y las inteligencias múltiples: interpersonales, intrapersonal y verbal lingüística en el campo educativo.

1.1 Planteamiento del problema

Esta investigación se propone indagar la relación entre la autoeficacia percibida y las inteligencias múltiples intrapersonal, interpersonal y verbal / lingüística en docentes de nivel primario, ya que según investigaciones realizadas, descritas más adelante, señalan que a mayor autoeficacia percibida, existe un mayor nivel de inteligencias interpersonal, intrapersonal y verbal/ lingüística en los trabajadores de la educación.

1.1. Objetivos

Objetivo general

1. Analizar la relación entre la percepción de la autoeficacia y las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal/lingüística en docentes de nivel primario.

Objetivo específico

2. Caracterizar la muestra de acuerdo con las siguientes características sociodemográficas: estado civil, lugar de residencia, si tiene hijos, cantidad de hijos, ámbito de trabajo y si recibe capacitación.

3. Describir los niveles de inteligencias interpersonal, intrapersonal y verbal/lingüística de las docentes.

4. Describir la percepción de autoeficacia de las docentes encuestadas.

5. Asociar las distintas inteligencias múltiples indagadas en este estudio y la autoeficacia percibida

Hipótesis

1. A mayor autoeficacia percibida, existe un mayor nivel de las inteligencias interpersonal, intrapersonal y verbal/lingüística de las docentes.

1.2. Relevancias y justificación de la investigación

Teórica Este estudio permitirá conocer las características de la autoeficacia percibida por los docentes, así como determinar las influencias que podrían tener las distintas inteligencias sobre la percepción de la primera. Cabe destacar que el rol que ocupan las maestras es fundamental, por ende, es también significativo conocer como su labor es afectada por las propias percepciones sobre su eficacia y las inteligencias preponderantes.

Práctica: Los aportes de esta investigación servirán para evaluar de forma individual a las docentes en cuanto a su percepción de la propia eficacia, y amoldar su estilo de enseñanza de acuerdo con sus inteligencias preponderantes para poder impartir una mejor calidad en la enseñanza en sus estudiantes. De

esta manera, los equipos de orientación escolar de las escuelas podrían evaluar a las docentes empleando diferentes técnicas para poder establecer sus inteligencias predominantes y así adaptar, como se mencionó, los estilos de enseñanza

Social: Este estudio podrá servir como fuente de políticas educativas que podrían impartirse desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para mejorar la calidad de la educación. De esta forma, en consecuencia, se espera que el trabajo se torne menos estresante, y así evitar también las consecuencias que genera el desgaste laboral, promoviendo un menor ausentismo y una reducción de la toma de licencias por parte de las maestras.

En síntesis, este trabajo apunta a la importancia de un maestro con niveles elevados de autonomía cognitiva, capaz de llevar adelante nuevos roles, asociados a la enseñanza. Brindando a sus alumnos habilidades para la generación de conocimientos, acordes a los cambios tecnológicos, científicos y culturales. (Espinoza-Freire et al., 2017).

1.4 Estado del Arte

En el presente trabajo fueron considerados los estudios que aportes de la autoeficacia y las inteligencias múltiples en el ámbito educativo.

Canto y Rodríguez (1998) escribió un artículo titulado *Autoeficacia y Educación*, donde se describe la teoría de la autoeficacia, su definición, fuentes y dimensiones marcando la relevancia del constructo.

Además, Velásquez Fernández (2009) confeccionó un artículo titulado *Autoeficacia: Acercamientos y definiciones*, en el cual reseña el concepto de autoeficacia desde un contexto actual. El objetivo fue caracterizar el constructo y distinguirlo de otros parecidos, buscando distinguir las definiciones que se le adjudicaron en todo este período. Además, señaló que le otorga significancia a cómo la autoeficacia influye positiva o negativamente en tres factores principales

del comportamiento humano: afectivo, cognitivo y conductual. Señaló que los mismos determinan en gran parte el comportamiento humano.

Asimismo, Ruiz Dodobara (2005) redactó el artículo *Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico*, dando a conocer como la autoeficacia funcionaba como un elemento predictor del comportamiento humano. Demostró por medio de su investigación como impacta en el ámbito académico: un desempeño académico conveniente no se debía a los saberes y las capacidades individuales. Es fundamental que las creencias en la autoeficacia repercutan en el desempeño académico, así podrá tener éxito. Por ende, efectuó un estudio sobre las creencias en la autoeficacia y el éxito académico en los estudiantes universitario en 15 carreras. Luego de un año, se encontró que quienes mostraron una elevada autoeficacia evidenciaron mejores calificaciones en las carreras de ciencias y de ingeniería comparado con quienes mostraron poca confianza.

Por otro lado, Fernández-Arata (2008) realizó un trabajo denominado *Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú*. Este trabajo contaba con el objetivo de analizar la relación entre el estar orientado a los objetivos, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia y el desempeño docente. El enfoque adoptado fue el cuantitativo, empleándose una muestra de 313 docentes, de los cuales 224 eran mujeres y 89 eran hombres. Los resultados evidenciaron relaciones directas entre ambas variables.

En adición, Covarrubias Apablaza y Mendoza Lira (2013) escribieron el artículo *La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile*, donde se explica la Teoría de Autoeficacia en el tiempo y como los estudios fueron adaptados al desempeño de los maestros en los establecimientos educativos. Se planteó el origen de la teoría y sus elementos principales, considerándose las dos perspectivas más significativas que llevaron a la conceptualización de la variable. Se finalizó el artículo con una síntesis de los hallazgos sobre la autoeficacia en docentes chilenos. Se concluyó que la autoeficacia positiva o negativa genera consecuencias en el desempeño tanto en el nivel personal como profesional.

Por otra parte, Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez (2010) realizaron un estudio cuantitativo para evaluar las bondades psicométricas de la Escala de

Autoeficacia General (Jerusalem & Schwarzer, 1992) en el ámbito local. El objetivo fue analizar la validez y la fiabilidad para emplearla en investigación. Consta de 10 ítems con una escala Likert de cuatro opciones de respuesta. Se empleó una muestra de 292 sujetos residentes en la Ciudad de Buenos Aires y alrededores. Los resultados evidenciaron una buena consistencia interna, así como relaciones significativas con las estrategias planeamiento y actividad del afrontamiento.

Por otro lado, a continuación, se presentaron los estudios representativos de la variable inteligencias múltiples:

Teresa y García Nieto (2009) realizaron una investigación denominada *La dimensión comunicativa de las inteligencias múltiples*, con el objetivo de describir las distintas dotes y habilidades de los aspirantes a carreras vinculadas a las ciencias sociales y humanísticas, basándose en el modelo de las inteligencias. Se empleó como técnica para la recolección de datos la escala de Gardner con las variaciones propuestas por los autores. La muestra fue de 300 sujetos que estudian carreras afines a la comunicación, relaciones sociales y humanidades. Tras el estudio se determinó el uso de las inteligencias múltiples en todas las carreras estudiadas. Se observaron diferencias entre los resultados obtenidos en distintos sexos: las mujeres mostraron puntajes elevados en el desarrollo de las habilidades y destrezas interpersonales, mientras que los varones mostraron puntajes considerablemente altos en el desempeño de capacidades lingüísticas.

Además, Lizano Paniagua y Umaña Vega (2008) realizaron un estudio denominado *La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar*. En el avance del mismo, se planteó el objetivo de confeccionar distintas actividades desarrolladas en el marco educativo y áulico que considere herramientas y aportes provenientes de las inteligencias múltiples, más precisamente en niños preescolares. Así pues, para dicha investigación participaron niños y niñas de 5 y 6 años, madres, padres y docentes. El enfoque de investigación fue cualitativo y se desarrolló a través del diseño investigación acción. Se exploraron cualidades y capacidades distintivas de los participantes para una posterior aplicación de técnicas y observación de cambios obtenidos. De este modo, la técnica de recolección utilizada fue la entrevista dirigida a los padres, junto a una guía de preguntas y autoobservación para educandos. El

propósito fue indagar el empleo de las inteligencias en cada uno de las partes intervinientes y los recursos adquiridos tras las actividades desarrolladas. Análogamente, se buscó promover nuevas y diversas habilidades mediante el juego.

Los resultados obtenidos evidenciaron el desarrollo de otras capacidades intelectuales, lo cual demuestra la exitosa aplicación de los cambios en el diseño curricular, la intervención por la creatividad, flexibilidad, dinamismo e importancia de un modelo constructivista, donde el alumno elabora activamente saberes, con la colaboración de un guía como lo es el docente en el aula. En resumen, la supremacía fue alcanzada por la inteligencia lógico matemático y musical en ambos sexos, evidenciándose dificultad en la comunicación con los pares, es decir, la inteligencia interpersonal. Al contemplar las discrepancias entre niños y niñas, éstas últimas evidenciaron un mejor desempeño en las actividades que implicaban el desarrollo de la motricidad fina, vinculada a la inteligencia cenestésica y lingüística. En cambio, los niños evidenciaron mayor rendimiento ante tareas vinculadas a la inteligencia intrapersonal (Lizano Paniagua & Umaña Vega, 2008).

Por su parte, García Alarcón (2005) realizó una investigación titulada *Las inteligencias múltiples en la escuela secundaria: el caso de una institución pública del estado de México*. El objetivo fue indagar las definiciones de las Inteligencias Múltiples en la escuela secundaria; puntualmente en una institución pública del estado de México. El enfoque de investigación fue cualitativo y se llevó a cabo mediante el diseño investigación-acción; y tras haber explorado las definiciones de las variables, se elaboraron estrategias metodológicas para su empleo en los contenidos curriculares.

Se contó con la participación de alumnos y docentes de una secundaria pública en Toluca, México. La técnica de recolección de datos se efectuó mediante entrevistas dirigidas a los alumnos, para indagar su concepción de inteligencia, mediante la observación directa de docentes y la exploración de programas curriculares. De este modo, se empleó el análisis grupal, con el propósito de adquirir una mirada global, considerando aspectos externos e internos al ámbito educativo. Los resultados arrojados por la investigación evidenciaron la necesidad

de reformular estrategias implementadas en el aula, y para ello es necesario replantear la definición de inteligencia, con el fin de potenciar las habilidades de los alumnos. Asimismo, se criticó el modelo tradicional basado en la enseñanza y se destacó la eficacia de la construcción de aprendizajes como proceso (García Alarcón, 2005).

Además, Suárez, Maíz y Meza (2010) escribieron un artículo denominado *Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje*. Su objetivo era analizar las inteligencias, permitir actividades y ejercicios para que las maestras conocieran su implementación, y sus aspectos teóricos. La finalidad fue generar una innovación pedagógica en el proceso educativo. Se expuso la relevancia de las mismas en la educación, ya que su implementación en las estrategias metodológicas mejoraría la creatividad de los niños y jóvenes.

Por su parte, Pérez(2011) efectuaron un estudio denominado *Desarrollo y análisis psicométricos de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples en niños argentinos*. Su objetivo fue desarrollar un Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples en Niños (IAMI-N) que posibilite identificar y elaborar perfiles cognitivos de los alumnos. La muestra fue de 360 niños de ambos géneros de entre 10 y 13 años, de la ciudad de Córdoba. Por ende, se administró un consentimiento informado a los padres. La recolección de datos se efectuó mediante un cuestionario sobre la teoría de las inteligencias múltiples.

Los resultados mostraron el rendimiento académico en asignaturas teóricamente vinculadas, y diferencias de géneros: los varones mostraron mayor nivel de la inteligencia Lógico Matemática, mientras que las mujeres lo hicieron en las habilidades interpersonales. La información recabada permitiría a los docentes a generar estrategias de enseñanza personales y adaptadas a las capacidades individuales (Gardner, 2000).

Finalmente, Casado Aragoneses, Llamas Salguero y López Fernández (2015) realizaron un trabajo de investigación titulado *Inteligencias múltiples, creatividad y potencialidad nuevos retos en metodologías docentes enfocadas a la innovación educativa*. Se empleó una muestra de 30 estudiantes de 2º año de primaria, utilizándose un grupo experimental y otro control. Los resultados

mostraron niveles pobres en la Inteligencia Lingüística, Viso-espacial y Cinestésico-corporal, así como niños con problemas lateralidad. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los dos grupos. El objetivo de este estudio fue promover pautas para orientar las metodologías docentes para promover estas inteligencias, la lateralidad y la creatividad.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Contexto histórico del surgimiento de Autoeficacia como concepto

En todas las épocas de la humanidad surgieron preguntas, discusiones y varias opiniones acerca de las creencias y sentimientos que las personas tienen acerca de sí mismas. (Olaz, 2001).

Fue entonces que a finales de la década de los setenta, se da inicio a un nuevo paradigma en la psicología: la revolución cognitiva. Por consiguiente, este enfoque expone a un sujeto capaz de percibir, regular y evaluar su propia conducta. Albert Bandura por medio de la publicación del artículo "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", fundamenta como las creencias y el desarrollo de las percepciones propias de las capacidades de los sujetos, le permiten modificar el ambiente, plantear metas y controlar sus acciones. (Bandura, 1995).

Además, el autor publica el libro *Social Foundations of Thought and Action*, en el cual revela la importancia del papel de los pensamientos autorreferentes con el fin de comprender el comportamiento humano. Define al sujeto como activo, capaz de controlar el ambiente en el que vive, gracias a la utilización de las creencias de autoeficacia. Define al concepto como: "los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a las cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado" (Bandura, 1987, p. 416).

Por lo tanto, los elementos personales, comportamentales y ambientales operan recíprocamente. Este determinismo recíproco permite al sujeto autoreflexionar y autorregularse. Develando a un individuo necesitado de un autoconocimiento, capaz de formar su propia opinión para luego operar en el medio en el cuál se desarrolla. Resolviendo distintas tareas o actividades.

Involucrando a la autoevaluación de sus capacidades y habilidades (Bardales, Díaz, Jiménez, Terreros, & Valencia, 2006).

En la puesta en marcha de las distintas tareas o actividades, Olaz (2003) deja de manifiesto que las creencias operan desde los patrones de éxitos, fracasos, logros, rendimientos, entre otros. Por consiguiente, dichas señales actúan conformando creencias y capacidades propias de cada sujeto, denominados: juicios de autoeficacia. Pudiendo ser positivos o negativos, dependiendo de la forma en cómo el sujeto interpretó dichas señales. Por lo tanto, define a la autoeficacia como: el juicio de las capacidades personales de respuestas. Apoyando esta idea se encuentra, Schunk (1995) quien reafirma que los mismos se forman combinando y reuniendo distintas percepciones que se obtuvieron de la capacidad de afrontar dificultades, o cantidad de fracasos y éxitos que experimentó.

Al retomar la historia de la autoeficacia en sus comienzos, el constructo se abordaba desde contextos específicos, otorgando respuestas puntuales a determinadas conductas; los contextos que se tenían en cuenta eran: conocimientos escolares, percepciones de enfermedades, vocaciones profesionales y capacidades físicas (Sanjuán, Pérez & Bermúdez, 2000).

En las últimas décadas, cambia la mirada y amplificando el concepto. Se involucra el entorno del individuo y todas aquellas situaciones estresantes que vivencia a diario. La autoeficacia ahora es general, esta nueva concepción explica, no una sola conducta específica, si no varias (Luszczynska, Gibbons, Piko & Tekozel, 2004).

Al respecto, Sanjuán et al. (2000) plantea que la autoeficacia general se refiere entonces a la capacidad que tiene una persona desde una mirada amplia de la gama de estresores de su vida cotidiana. Por consiguiente, el manejo óptimo se logra a partir del proceso metacognitivo que media entre el conocimiento y la acción, que determina los éxitos o fracasos de su ejecución. La perspectiva que tenga una persona acerca de sus capacidades o posibilidades de acción se determina por el mecanismo cognitivo conformado por creencias y sentimientos

internos, los cuales fueron desarrollados a partir de todas las posibilidades que le ofreció su entorno a lo largo de toda su vida.

2.1.2 Inicio y desarrollo de la autoeficacia en el ser humano

La autoeficacia se desarrolla en los primeros años de vida. Es allí donde el infante aun no puede realizar autoevaluaciones. Necesita de una persona externa para crear su autoconfianza. Padres y maestros otorgan al infante ese primer sentido de valía. Son aquellas primeras tareas a resolver, que le permiten a los niños apropiarse de estrategias de manejo de distintas experiencias, para superar los distintos desafíos (Pajares & Schunk, 2001).

Por lo anteriormente mencionado, Greenspan (1997) indica la importancia de que los niños indaguen distintas soluciones, aceptando riesgos, probando diversas oportunidades e incluso frustrarse en la resolución de una tarea. Este proceso de búsqueda de respuestas, de soluciones y evaluaciones son las que generan sentimientos de autoconfianza.

Por lo tanto, el autor señala que existen dos grupos de padres: aquellos que resguardan de manera extrema el cuidado de sus hijos, llamados padres protectores. Quienes limitan el desarrollo de sus capacidades y habilidades cognitivas, ya que obstaculizan la exploración del medio que los rodea.

Y por otro, se encuentran los padres seguros. Los mismos fomentan el desarrollo de las capacidades sociales y cognitivas. Ejercen la conducta comunicativa y dan lugar a la exploración libre del ambiente

Por otra parte, Pajares (2002) expone que existen cuatro fuentes fundamentales que intervienen el desarrollo y creación de la autoeficacia. La primera son las experiencias vicarias, refiere a la observación de estándares sociales que conforman sus propias creencias de éxitos o fracasos para ejecutar sus tareas. Esto señala que, si una persona ve a otra esforzarse para lograr sus metas, la motivación y las creencias de eficacia aumenta. Por el contrario, si observan personas que se

esfuerzan y fracasan, la motivación y el nivel de eficacia se verán afectadas de forma negativa.

La segunda, compete a la persuasión verbal, la misma juega un papel de suma importancia para el dominio o fracasos de la resolución de tareas, ya que dependerá de cómo el individuo haya sido persuadido de forma verbal, es decir, si fue convencido de que carecen de capacidades, se rendirá o evitará cualquier dificultad o actividades desafiantes. Muy por el contrario, si la persona fue motivada, apoyada potencian cualquier tipo de actividad.

La tercera fuente se trata del éxito de experiencias. Se trata de poner en marcha todas aquellas estrategias que le permitan resolver desafíos. Le otorga al sujeto resiliencia, perseverancia y el esfuerzo en cada paso, dándole lugar al éxito de sus actividades

Como última fuente, las personas se guían por sus estados corporales y psicológicos. Por medio de sus estados emocionales evalúan sus capacidades a través de las reacciones de tensión y estrés. Actúan como signos de un pobre desempeño y o vulnerabilidad. El humor o mal humor influyen directamente en los niveles de autoeficacia. Por ello, esta fuente funciona para que las personas interpreten sus estados emocionales y luego desempeñen sus tareas.

Por otro lado, se encuentra el desempeño de sus actividades, que involucran determinados procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Todos se interrelacionan para generar distintas respuestas al medio, marcando la diferencia con respecto a tener un sentido de eficacia fuerte o débil. Por ello, existen personas que enfrentan con perseverancia los desafíos, vencen obstáculos y aprenden de ellos. Además, están aquellas personas que, ante los mismos desafíos, carecen de compromiso, evitan resolver el conflicto, huyen de los problemas y dejan de creer en sí mismas (Pajares, 2002).

2.1.3 Autoeficacia y docencia

Retomando el concepto de Bandura (1995), la percepción de eficacia personal refiere al conjunto de creencias que tienen las personas acerca de sus propias capacidades para obtener el rendimiento deseado. En el ámbito educativo no basta con la obtención de saberes y habilidades académicas. Resulta primordial, la forma en que cada docente se perciba, se evalúe y regule sus propias conductas. Ello, marcará la diferencia a la hora de poner en práctica la enseñanza en el ámbito académico.

Por lo tanto, la eficacia del docente proviene del significado de la opinión y del juicio que cada trabajador de la educación tiene acerca de su propia capacidad para el logro, metas y expectativas académicas (Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 1998).

Docentes seguros, son aquellos que creen en sus capacidades a la hora de desempeñar su labor. Fomentando en sus alumnos elevadas expectativas de control, desarrollo y autodirección. A diferencia de los docentes inseguros, que dudan de sus prácticas pedagógicas, a causa de sus creencias de contar con poca capacidad. Generando en los estudiantes un deterioro en sus desarrollos cognitivos. Por consiguiente, las creencias de autoeficacia por parte de los docentes influye y predice el éxito o fracaso académico de sus estudiantes (Fernández-Arata, 2008).

A la hora de enseñar, maestros eficaces y competentes resultan organizados y muestran entusiasmo en labor. Sus ideas, resultan innovadoras. Están abiertos a nuevas ideas, incluso experimentan nuevas estrategias de trabajo y tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes. Pueden evaluar sus recursos y limitaciones, según el contexto. Se perciben con un alto sentido de eficacia. (Guskey, 1998; Stein & Wang, 1998) .

Por lo anterior mencionado, se puede indicar que estos maestros persisten en cualquier tipo de tarea que se les presenta. Son percibidos por sus directivos como maestros entusiasmados con sus tareas. Son evaluados con altos promedios de nivel de desempeño. El esfuerzo y aprendizaje se vinculan directamente con

las creencias de su propia eficacia. Reflejando un efecto directo en su práctica (Ashton, Webb & Doda, 1982).

Al respecto Glickman (s.f. citado en Tschannen- Moran & Woolfolk, 2002) investigó acerca de la práctica docente en el proceso educativo. Diferenció a los maestros en dos grupos: quienes poseen experiencia y quienes recién se inician. Los maestros experimentados evidenciaron un alto nivel de autoeficacia en contraposición a sus pares que recién se iniciaron de manera temprana.

Por lo anterior expuesto, el autor expone que maestros experimentados confían en sus recuerdos e interpretaciones, apoyándose en sus experiencias áulicas. En cambio, los maestros novatos formulan juicios eficaces evaluando sus recursos. Los mismos dependen del apoyo externo como: compañeros, directivos, comunidad escolar. Según estos autores, los maestros que abandonan su práctica son aquellos que han recibido bajos promedios en niveles de autoeficacia, a diferencia de los que continúan ejerciendo su labor pedagógica.

Por otra parte, el factor experiencia juega un rol significativo. Maestros que a lo largo de su carrera han fomentado un fuerte sentido de eficacia, no necesitan del apoyo de directivos y colegas para formar una fuerte concepción acerca de su desempeño. Evalúan sus tareas a través de su propio criterio. Aparentemente, están acostumbrados a trabajar en aislamiento y así formaron sus juicios de autoeficacia.

El rendimiento docente es fundamental en el proceso educativo, es la actividad más relevante, por lo que es imprescindible estudiar su relación con la motivación, las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia (Fernández, 2002).

2.2.1 Contexto histórico del surgimiento del concepto de inteligencia

Posteriormente al recorrido teórico acerca del constructo autoeficacia, se desarrollará el concepto de inteligencias múltiples. Conociendo en primera medida, la evolución de la inteligencia humana vista desde varias perspectivas teóricas a lo largo de la historia. Recorrer la teoría postulada por Garden y por último, vincularla con el ámbito educativo.

Para comenzar, se conoce que los cambios sociales, culturales y científicos modificaron la definición de inteligencia, otorgándole distintos significados a lo largo de la historia. En la edad antigua, encontramos el concepto asociado a la sabiduría. Todas aquellas personas que poseían y acumulaban conocimientos como los ancianos, eran consideradas sabias. (Gomis Selva, 2007).

Posteriormente, con el desarrollo de las sociedades, una persona era considerada inteligente, si era capaz de orientar a una sociedad hacia la protección y supervivencia. Más tarde, con el desarrollo de las industrias, la inteligencia quedó ligada a las habilidades para aportar conocimientos en áreas lingüísticas y lógico-matemáticas. Al respecto, Riart (2002) afirma que: podemos deducir que en aquellos tiempos se identificaba la inteligencia con un tipo de razonamiento lógico y argumentativo y separada de otras cualidades que hoy en día implicamos en el ser inteligente y que entonces no se vinculaban, por ejemplo, a la capacidad de gobernar (mandar, dirigir), a la de predicar (comunicar, transmitir) o a la de ser virtuoso (ética). (p. 9).

En el siglo xx, la inteligencia fue estudiada desde el campo experimental. Galton (1822-1911) estudió la variabilidad humana. Le dio impronta a las diferentes capacidades psicológicas y demostró que las personas se distinguen por sus procesos básicos. Afirma que la inteligencia no es adquirida, si no hereditaria. La define como la capacidad cognitiva individual que posee una persona para llegar al máximo rendimiento en sus tareas (Molero Moreno, Sainz Vicente & Esteban Martínez, 1998).

En adición, Wunt (1832-1920) estudia por medio de la introspección los procesos mentales. Realiza estudios experimentales sobre el rendimiento y las capacidades congénitas de la inteligencia en los seres humanos. Por otra parte, Binet, en respuesta a las demandas del ministerio de educación francés, crea el primer test de inteligencia. Su finalidad fue predecir el rendimiento escolar de alumnos que presentaban distintas problemáticas (Binet & Simón, 1911).

Posteriormente, busca las bases de la inteligencia en las funciones superiores del hombre. Publica el test Stanford e introduce un nuevo concepto: el cociente intelectual (C.I.). El mismo, refleja la razón entre la edad mental y la edad cronológica. El campo de la experimentación se plantea si la inteligencia depende de un solo factor general o de muchos específicos. (Molero Moreno et al., 1998).

Esta crisis conceptual, reflejaba dos perspectivas antagónicas. Por un lado, Spearman, defendía un único factor estructural con una perspectiva factorial. La inteligencia, era un nivel individual de energía mental denominado factor "general" (Factor "G"). A diferencia de los pluralistas, la inteligencia era vincular, la misma se la observaba como estructuras independientes que incluían reflejos, hábitos y se asociaban para ejecutar una tarea (Stemberg & Powell, 1989).

En el mismo siglo, desde un mirada conductista se observaban a la inteligencia como una simple asociación de estímulos que se conectaban, con el fin de dar una respuesta al medio que habitan. Para Watson, quién lograba tener mayores asociaciones eran personas más inteligentes, con un mayor intelecto que la clase ordinaria. En contraposición, Weschsler estudia los procesos intelectuales, definiendo la inteligencia como las habilidades para pensar y actuar en el entorno donde viven. Brinda relevancia a las relaciones entre los sujetos con el entorno de acuerdo con la personalidad. (Molero Moreno et al., 1998).

Desde una perspectiva cognitiva, los sujetos son capaces de utilizar las herramientas del medio, manipulándolas y sobre todo otorgándoles significado. La atención está puesta en como los individuos procesan la información. Una de las teorías más importantes fue la teoría triárquica, postulada por Sternberg, que describe a la inteligencia como exitosa. Afirmaba que la misma se compone por

tres tipos de pensamientos fundamentales, el creativo, el práctico y el analítico. Son ellos los que se entrelazan y forman la inteligencia (Sternberg, 1997).

Por otro lado, Gardner (2000) distingue la inteligencia como: “un potencial biopsicológico, con un desarrollo neuronal determinado por una carga innata y por los estímulos del ambiente, que le permiten al sujeto aprender en un contexto determinado y así desarrollarla” (p. 67).

Desde esta mirada, da a conocer la teoría de las Inteligencias Múltiples, en la cual destaca la importancia de desarrollar las capacidades humanas. El propósito de su postulado es distinguir a la inteligencia en diversos tipos. De este modo, las clasifica en siete, involucra las habilidades lógico-matemática y verbal lingüística. Agrega la inteligencia espacial, musical, interpersonal y la intrapersonal (Gardner, 1983).

Otra perspectiva cognitiva fue la de Kaufman y Kaufman (1997), quienes consideran a la inteligencia como un estilo individual de resolver problemas y de procesar información. Propone un modelo espirado en el cual se tiene como base los circuitos neuronales, en ellos se acumulan nuevos conocimientos que provienen de estímulos, relaciones y conexiones novedosas, creando nuevas estructuras neuronales y, de esta manera, hace que los sujetos vuelvan a iniciar un conocimiento, dándole paso a la inteligencia.

Fue Jean Piaget, quien planteó el desarrollo intelectual infantil explicando cómo se lograba el saber mediante las habilidades intelectuales. Esta perspectiva permitió la evolución de la inteligencia, distinguiendo las capacidades intelectuales y de la mente en la evolución de las especies (Gardner, 2000)

La perspectiva cognitiva considera la inteligencia como un proceso formado por componentes. Sobre este marco florece el modelo computacional, el cual pretende dar cuenta de la analogía entre máquina e inteligencia humana. En búsqueda de esta igualdad, Turing (1950) realizó una publicación llamada *Computing machinery and intelligence*.

De manera análoga, Hardy (1952 citado en Gardner, Kornhaber & Krechevsky, 1993) apunta a una nueva conceptualización del ser humano, donde los procesadores toman más relevancia que la mente humana. La nueva visión actual de inteligencia objeta a la colección de habilidades poco relacionadas. Se puede decir que la significación era utilizada desde lo biológico, heredado, medible, cuantificable más como un atributo del individuo.

En los años 90, Marina (1993) plantea que el constructo no es un nivel de inteligencia humana, sino un conjunto de procesos y operaciones mentales. La importancia está puesta en el modo de la utilización, reflejando el nivel superior de las actividades en el cual se manifiesta la inteligencia humana. La inteligencia cuenta ahora con un nuevo enfoque, no existe como un atributo independiente, sino que es visto como un modo de usar las facultades desde un mirar independiente, un recordar independiente y un imaginar inteligente.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, la autora se refiere a tres miradas acerca del concepto: subjetiva, objetiva y funcional. La inteligencia humana puede producir, examinar y dirigir las operaciones mentales que, a su vez, se caracteriza por crear y manejar fantasías que pueden adaptarse al medio, inventando y resolviendo las distintas problemáticas. El resultado de estas operaciones es la creación de su mundo. Los últimos avances en tecnología incluyen a las emociones de las personas, su parte emotiva, siendo Goleman (1996) quién explica como la razón y la emoción forman un aspecto distintivo de la inteligencia humana.

2.5. La teoría de las Inteligencias Múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples, desarrollada por Howard Gardner (1983), provocó un cambio en el concepto de inteligencia. Explicó la existencia de varias inteligencias. En palabras de Garner la definió como: “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor en una cultura” (Gardner, 2000, p. 67).

Expone que todas las personas tienen en mayor o menor grado ocho tipos de inteligencias. Ellas son : la inteligencia lingüística, lógico-matemática, cenestésico-corporal, musical, visual-espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, 1994).

La inteligencia intrapersonal, es la capacidad que posee una persona para explorar su mundo interior, estar en contacto con sus emociones y tener en cuenta sus sentimientos aceptando sus fortalezas y debilidades. Esta auto observación permite a los sujetos desarrollar su autoconocimiento y desenvolverse de manera eficaz en la vida (Gardner, 1983).

La Inteligencia interpersonal, revela la capacidad de un individuo para reconocer las emociones y sentimientos de los otros, la cual proviene de las relaciones entre las personas y los grupos. Asimismo, señala la existencia de una *inteligencia verbal- lingüística*, entendida como el conjunto de habilidades relacionadas con lo verbal, la expresión hablada o escrita y la facilidad para desenvolverse en el uso de otros dialectos (Gardner, 1994).

Según el autor, la *inteligencia musical-rítmica* es la que hace que las personas posean habilidades para el desempeño eficaz en actividades musicales, canto y manejo de instrumentos; posibilitando la comprensión de notas musicales y destrezas relacionadas a lo mencionado (Gardner, 1994).

Asimismo, *la inteligencia lógico-matemática*, refiere a la capacidad del manejo de razonar y detectar patrones de resolución de problemas. Se vincula a cálculos numéricos y metodologías con rigor científico, apelando a razonamientos deductivos e inductivos (Gardner, 1994).

La inteligencia cenestésico-corporal indica la capacidad para manejar el cuerpo, para realizar movimientos según el espacio físico y manipular objetos con destreza (Gardner, 1994).

Por otro lado, *la inteligencia visual-espacial* se vincula al manejo de los espacios, planos, mapas y la poder visualizar objetos desde diferentes perspectivas (Gardner, 1994).

Por último, incorpora en el año 1999 la octava capacidad común a todos los seres, se trata de *la inteligencia naturalista*, siendo la capacidad de desarrollar la importancia por el entorno natural y la observación científica como la biología, la geología o la astronomía (Gardner, 1999).

El autor aclara, que el ser humano cuenta con un perfil propio, ya que la forma en que operan y desarrollan cada una de las inteligencias se da en un nivel particular. Es por ello que el autor, propone un sistema educativo que eduque para la comprensión y desarrollo de las mismas (Gardner, 1994; 1999).

2.6. Inteligencias Múltiples y docentes

El postulado de Gardner, no encontró aceptación por parte de sus colegas, pero si por el campo de la educación. En palabras del autor expresó: "Mí teoría gustó a unos cuantos psicólogos, desagradó a unos pocos más y la mayoría la ignoró (...) Existía otro público con un auténtico interés por mis ideas: el público de los profesionales de la educación" (Garden, 1995, pp. 14-15).

La misma modificó el perfil del profesional. Su proceso de enseñanza-aprendizaje, implica un cambio en la mirada hacia sus educandos. Para ejercer su pedagogía se debería pensar en la heterogeneidad en un mismo espacio áulico. En esta escuela inteligente, el docente reorganiza sus tareas en pos al desarrollo de las capacidades y competencias de cada uno de sus alumnos. (Delgado, 2013)

Por lo anteriormente mencionado, Gardner (1999) señala el valor de una escuela centrada en el estudiante, comprometida con su desarrollo y perfil cognitivo, que tiene en cuenta que no todos aprenden de la misma manera y que nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender. Desde este enfoque, el educador se convierte en un especialista evaluador, gestor, estudiante de un currículo, con el fin de comprender los intereses y las habilidades de sus

estudiantes, nivelar los contenidos curriculares, junto al perfil de cada alumnado y proporcionar oportunidades de aprendizaje.

Desde esta institución educativa inteligente, la misma se desarrolla en cada una de las asignaturas o contenidos, permitiendo la formación del alumnado. El aprendizaje se efectúa por medio de la relación entre quien enseña, quien aprende y lo que se aprende. Esto se llama triángulo didáctico, que se compone con sus tres actores: docente, alumno y conocimiento (Chevallard, 1991).

De esta forma, se redefine el modo de enseñar, el triángulo didáctico y sobre todo el modelo del alumno que aprende aislado. El rol del maestro implica estimular el aprendizaje y darle un sentido orientando al individuo, con el fin de explorar y potenciar por medio de su experiencia las distintas inteligencias (Gardner, 1998).

Para lograr que la labor pedagógica se redefina, Braslavsky (1999) destaca la importancia del rol docente en este saber-hacer. Pensar en un nuevo docente implica pensar en que tipos de competencias debería desarrollar para luego pensar en que tipo de actividades debe elaborar. Para ello, el autor despliega cinco dimensiones en esta área del saber-hacer:

La primera es *la dimensión pedagógica didáctica*, la cual alude al desarrollo de los aprendizajes involucrando el contexto actual.

La segunda es *la dimensión político-institucional*, la misma implica que el profesional de la educación puede apropiarse de los conocimientos en pos de lo que está buscando la escuela y el sistema educativo. Esta dimensión pretende superar el encierro tradicional del docente con una mirada fuera del contexto de la comunidad escolar.

Por otra parte, se encuentra, *la dimensión productiva*, la cual implica que el docente enseñe a los alumnos a reconocer por medio de su enseñanza los problemas de la comunidad escolar, del país y del mundo.

La dimensión interactiva involucra un docente que sea capaz de interactuar de modo asertivo con los sujetos de la comunidad escolar: padres, alumnos y colegas. El autor señala la importancia de desarrollar esta dimensión, con el fin de que la profesión docente cambie la perspectiva individual de trabajo.

Por último, el autor describe a *la dimensión especificadora*, la cual se refiere a que todas las dimensiones anteriores se deben concretar frente a situaciones específicas, según su objetivo de trabajo. Poner en prácticas las mismas involucra adaptarse a una nueva enseñanza que apunte a un saber- hacer. Pensar la enseñanza desde competencias supera la diferencia entre el saber y el hacer, además de permitir entender la enseñanza como una gestión de aprendizaje.

Es Fonseca Mora (2002) quien detalla cada una de las inteligencias múltiples y actividades áulicas que cumplan con ese objetivo. La *inteligencia lingüística*, junto a las actividades curriculares, fomentan discusiones en grupo, debates, juegos de palabras, narraciones, memorización de eventos históricos y elaboración de distintos textos, por ejemplo, quien desarrolle la misma.

Por otra parte, exclama que la *Inteligencia lógico-matemática* se pone en marcha con ejercicios destinados a resolver problemas, por ejemplo, los rompecabezas o cálculos mentales, entre otros.

En cuanto a la *Inteligencia espacial*, las propuestas didácticas se vinculan a la visualización y comprensión de cuadros, gráficos, diagramas, mapas, diapositivas, películas, etc

No obstante, es la *Inteligencia Corporal-kinestésica* la que pone en práctica el movimiento creativo, por medio de actividades físicas que estimulan el uso del lenguaje corporal o las experiencias vinculadas a materiales táctiles, dramatizaciones, danzas y ejercicios de relajación.

A continuación, menciona que, en la *Inteligencia musical*, imperan actividades lúdicas como: cantos, tarareos, grabaciones, apreciación musical, elaboración de diferentes ritmos, uso de música de fondo y narraciones cantadas.

Por otra parte, es la *Inteligencia interpersonal* la que promueve trabajos o juegos grupales cooperativos, donde se pone en juego la mediación de conflictos, reuniones con fines creativos, participación comunitaria, entre otros.

Asimismo, la *Inteligencia intrapersonal* implica el juego individualizado, las reflexiones, conexiones personales, actividades de autoestima, confección de diarios y de relajación.

Por último, la *Inteligencia naturalista* contiene actividades asociadas temas vinculados a la naturaleza, como paseos por la naturaleza, acuarios, huertas, plantas en el aula y la descripción de animales y plantas.

Todas las actividades que se llevan a cabo en el aula se planifican desde distintos contenidos y áreas del currículo, requiriéndose de una organización de los objetivos y las actividades, así como un plan secuencial que ejecute con motivación las diferentes estrategias que apunten al desarrollo de las inteligencias múltiples (Fonseca Mora, 2002).

2.7. El rol docente y las inteligencias múltiples en el siglo XXI

La educación, en siglo XXI apunta a dos cuestiones significativas: el desarrollo cognitivo y el emocional de los alumnos. Por ende, se cree que un educador debe promover el desarrollo de la inteligencia emocional. Éste último fue acuñado por Salovey y Mayer (1990), siendo Goleman (1995)

Por lo tanto, Gardner (1995) expone que las inteligencias intrapersonal y la interpersonal son referentes fundamentales, para llevar adelante toda clase de vínculos. Desarrollarlas implica que el educando domine las habilidades sociales, la comunicación afectiva y significativa para con un uno y otros.

En efecto, la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, señala que dentro del rol de la educación se deben enfrentar los desafíos actuales. Ese informe entregado a la UNESCO reafirma la importancia de asignar nuevos objetivos cuando se educa, tales como: aprender a conocerse y a convivir. La educación involucra un vínculo interpersonal, atravesada por fenómenos emocionales entre el alumno y el docente. (Delors et al., 1996).

Según Gardner, la educación de las inteligencias múltiples es esencial a la hora de pensar en las escuelas de futuro y su evaluación a lo largo de los años

estudiándolas, lo llevaron a pensar cuán importante centrarse en la diversidad (Gardner, 1995).

CAPÍTULO

III

Metodología

3.1 Tipo de investigación:

Esta investigación es de tipo cuantitativo, debido a que se recurrió a la recolección de datos para contrastar una hipótesis a través del análisis estadístico (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio, 2006).

3.2 Tipo de diseño:

El presente trabajo es de tipo no experimental, ya que se puntualizó en fenómenos tal y como se manifestaron en su contexto natural, con el fin de analizarlos.

El diseño es de tipo transversal ya que se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo determinado. Con la finalidad de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

El estudio es correlacional porque se estudiaron dos variables en un grupo determinado. Pretende evaluar la asociación entre dos variables en un entorno determinado mediante un patrón predecible. (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio, 2006).

3.3 Muestra

La muestra es no probabilística de tipo intencional. Ya que la elección de las unidades depende de las causas vinculadas con los rasgos de la investigación o de quién hace la muestra (Hernández Sampieri et al., 2014).

La población se conformó por 80 maestras de establecimientos públicos de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires. El 11,8% de las docentes tiene entre 25 y 35 años, el 82,8% entre 36 y 55 años y el 11,8% más de 56 años. En cuanto al estado civil, el 19,6% se encuentra soltera, el 4,3% comprometida, el 43,5%

casada, el 13% tiene una unión libre o unión de hecho, el 6,5% se encuentra separada, el 10,9% divorciada y el 2,2% viuda. El 82,8% vive en el Partido de Moreno y el 17,2% en otro lugar de residencia. El 89,2% tiene hijos, de las cuales el 95,2% tiene entre 1 y 3 hijos y el 4,8% entre 4 y 6 hijos. El 73,3% de las docentes ejerce en el ámbito público y el 26,7% en el ámbito privado. En cuanto a la antigüedad en la docencia, el 12% ejerció esta profesión entre 1 y 5 años, el 13% entre 6 y 10 años, el 21,7% entre 11 y 15 años, y el 53% más de 16 años. El 91,3% de las maestras recibe capacitación.

3.4 Participantes

3.4.1 Criterios de inclusión:

- Tener entre 25 y 60 años de edad.
Residir en la zona Oeste del Gran Buenos Aires.
- Tener una antigüedad en la docencia de al menos 1 año.
- Ser docentes del nivel primario.

3.4.2 Criterios de exclusión:

- No desempeñan funciones pedagógicas como: directores, secretarios, psicopedagogos o asistentes sociales.
- Docentes que desempeñen tareas pasivas.
- Docentes que se encuentren de licencia.

3.5 Instrumentos

. - **Cuestionario sociodemográfico:** creado para cumplir con los objetivos de este estudio. Analiza la edad, el estado civil, el lugar de residencia, si tiene hijos, la cantidad de hijos, el ámbito de trabajo, la antigüedad en la docencia, si recibe capacitación y la frecuencia con la que la recibe.

- **Cuestionario de Autoevaluación de las Inteligencias Múltiples- Versión Reducida y Validada a 5 Factores [CAIM-R]** (Kertész, 1997; adaptación argentina: Kertész, Stecconi, Etchezáhar & Longueira Puente, 2012). Esta versión reducida analiza 7 inteligencias mediante 5 sub-inteligencias que responden a distintos elementos de las primeras. Las personas deben responder siguiendo una Likert con 10 opciones de respuesta que oscilan entre 1-Nunca y 10-Siempre sobre la manera en que realiza diferentes actividades. Las inteligencias evaluadas son las siguientes:

Intrapersonal: lo que sucede en la mente. Ítems 1 al 5 ($\alpha = 0.66$).

Interpersonal: los vínculos con los otros. Ítems 6 al 10 ($\alpha = 0.71$). -

Verbal-lingüística: la lectura, la escritura y la comunicación verbal. Ítems 11 al 15 ($\alpha = 0.78$).

Visual-espacial: la imaginación, la observación y la creación de formas. Ítems 16 al 20 ($\alpha = 0.73$). -

Lógico-matemática: la abstracción, el razonamiento y el cálculo. Ítems 21 al 25 ($\alpha = 0.75$).

Musical-rítmica: es el oído para los tonos, los sonidos y los ritmos. Ítems 26 al 30. ($\alpha = 0.81$).

Corporal-kinestésica: es la percepción y el control del cuerpo la expresión y la habilidad manual. Ítems 31 al 35. ($\alpha = 0.71$).

A los fines de este estudio, solo se analizaron las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal/lingüística en las docentes de nivel primario de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires.

Escala de Autoeficacia General [EAG] (Schwazer & Jerusalem, 1995, adaptación argentina: Brenlla, s.f.). Es un cuestionario autoadministrable de 10 ítems, en el que el sujeto lee las instrucciones y responde por sí mismo. No existen preguntas correctas ni incorrectas, solicitándosele que piense en qué medida cada frase lo representa. Los ítems poseen una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta, las cuales oscilan entre 1-Nunca y 4-Siempre. Para el cálculo, se suman todos los ítems oscilando la puntuación entre 10 y 40 puntos.

Las puntuaciones iguales o menores a 29 indicarían un nivel bajo de autoeficacia, entre 30 y 36 un nivel medio y mayores a 37 un nivel elevado. El coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.76.

3.6. Procedimientos

Debido a la situación actual de pandemia de COVID-19, y en consecuencia al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio dictado por el Poder Ejecutivo Nacional, se administraron los cuestionarios mediante una plataforma de encuestas online.

Se informó a los participantes sobre la investigación, siendo invitados a participar de manera voluntaria. Una vez completadas las encuestas se almacenan de manera online. Posteriormente los datos son descargados y analizados con el SPSS 26.0. Por último, se abordaron las conclusiones obtenidas a partir de los análisis estadísticos efectuados.

CAPÍTULO IV

Resultados

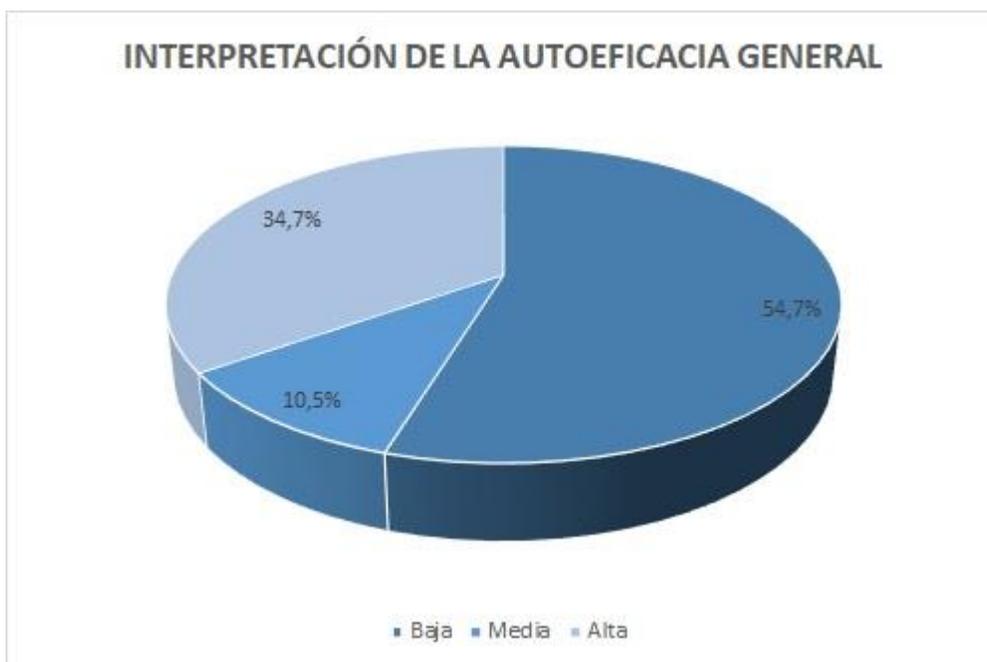
4.1 Caracterización de la muestra:

Gráfico 1. Puntajes descriptivos medios.



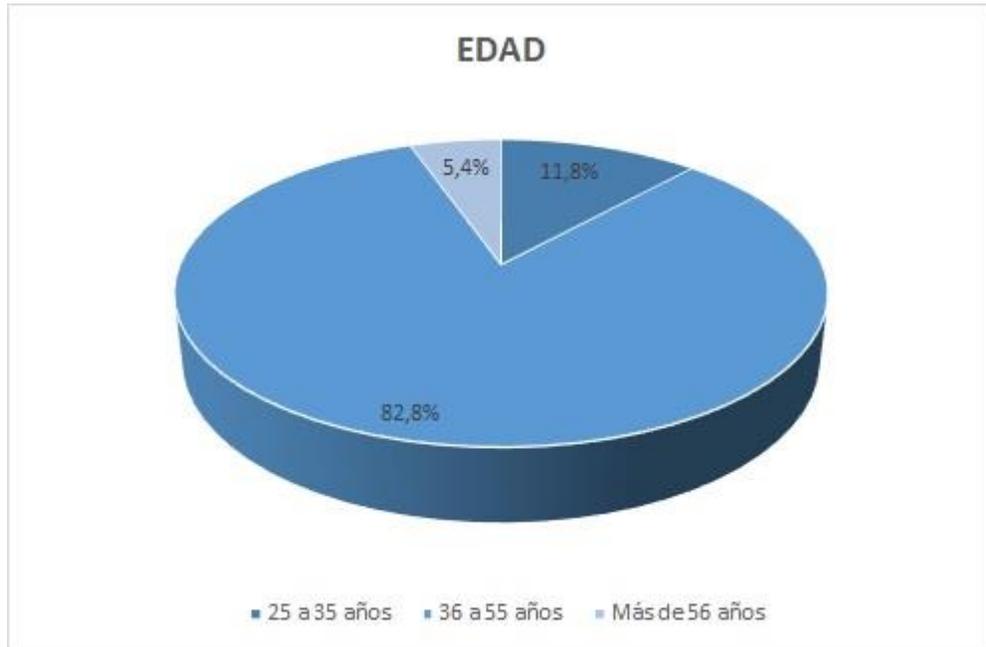
Para las 95 maestras, el puntaje total más elevado corresponde a la Inteligencia Verbal-lingüística, seguida de la Intrapersonal y la Interpersonal

Gráfico 2. Interpretación de la Autoeficacia General



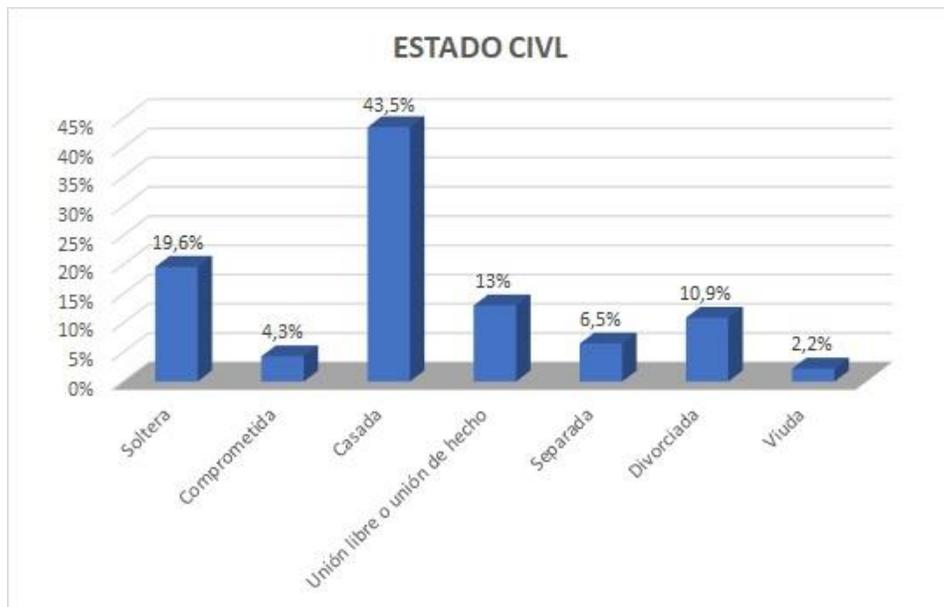
Como se puede observar, el 54,7% de las maestras mostraron tener una autoeficacia general baja, un 10,5% una autoeficacia general media y un 34,7% una autoeficacia general alta.

Gráfico 3. Edad



El 11,8% de las maestras tiene entre 25 y 35 años, el 82,8% entre 36 y 55 años y el 11,8% más de 56 años.

Gráfico 4. Estado civil



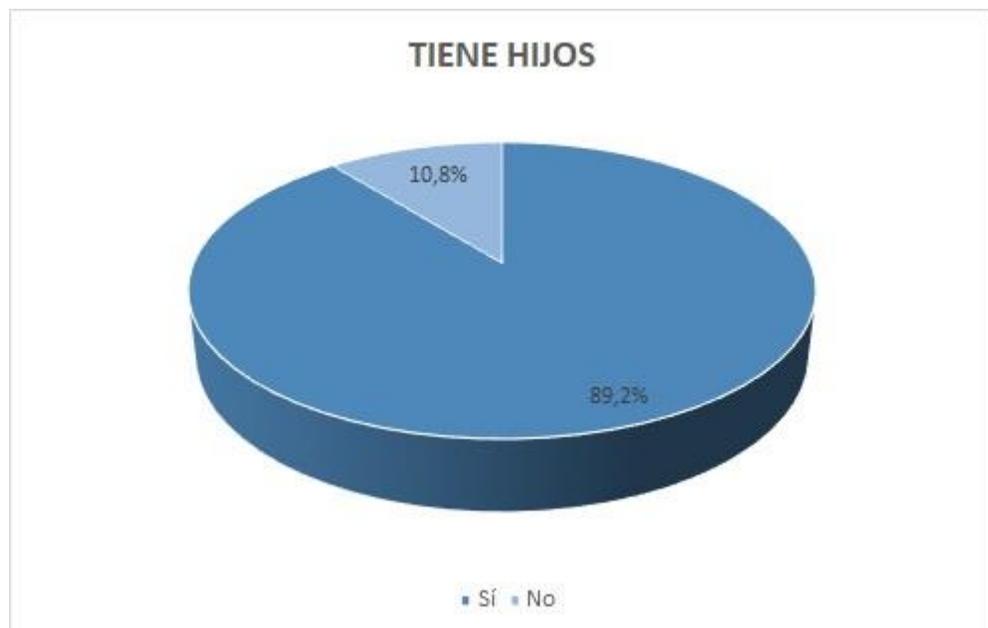
En cuanto al estado civil, el 19,6% se encuentra soltera, el 4,3% comprometida, el 43,5% casada, el 13% tiene una unión libre o unión de hecho, el 6,5% se encuentra separada, el 10,9% divorciada y el 2,2% viuda.

Gráfico 5. Lugar de residencia



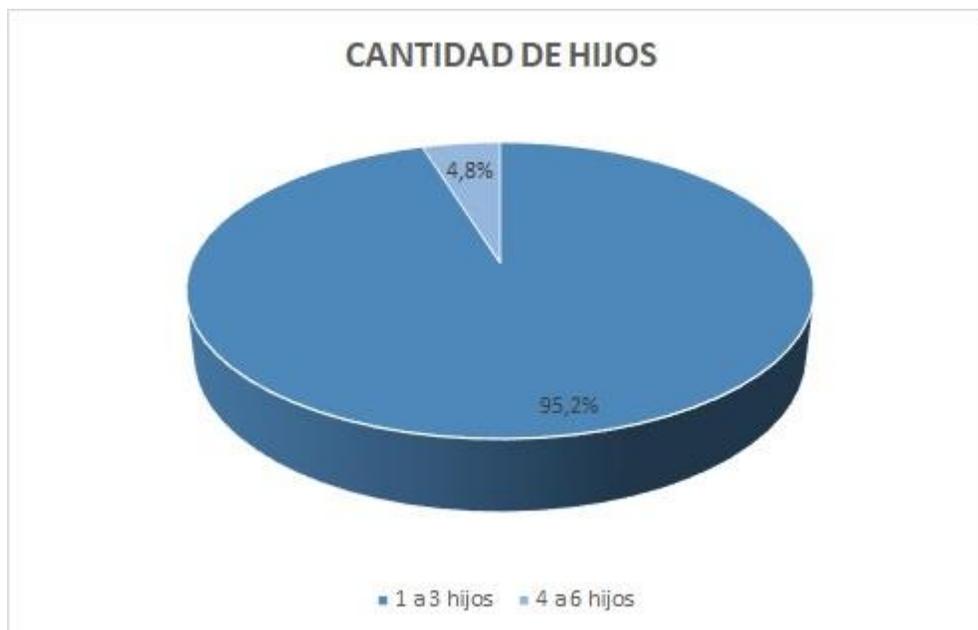
El 82,8% vive en el Partido de Moreno y el 17,2% en otro lugar de residencia.

Gráfico 6. Tiene hijos



El 89,2% de las maestras tiene hijos y el 10,8% no tiene hijos.

Gráfico 7. Cantidad de hijos



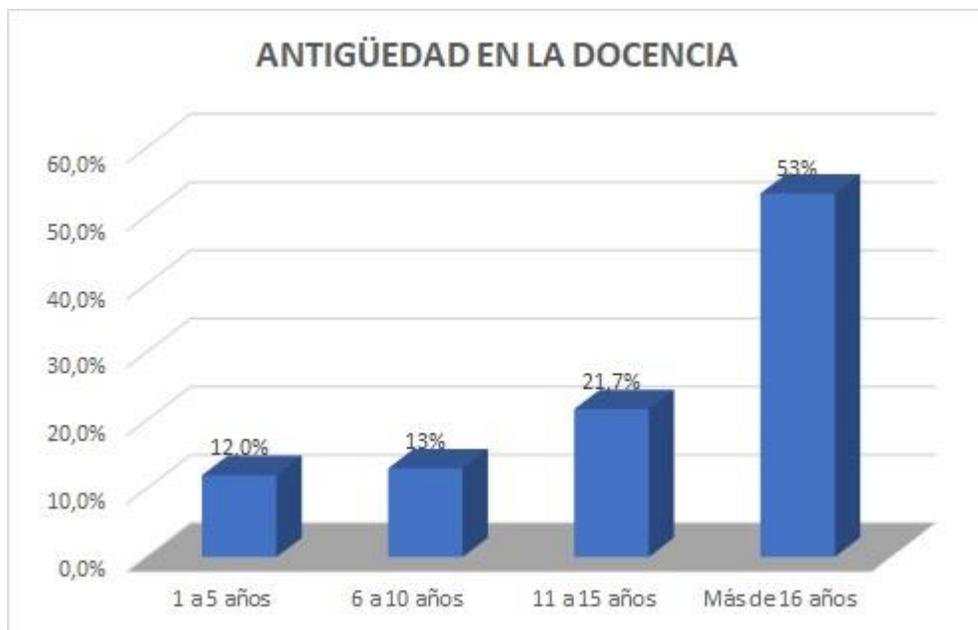
Dentro del grupo de las maestras con hijos, el 95,2% tiene entre 1 y 3 hijos y el 4,8% entre 4 y 6 hijos.

Gráfico 8. Ámbito de ejercicio



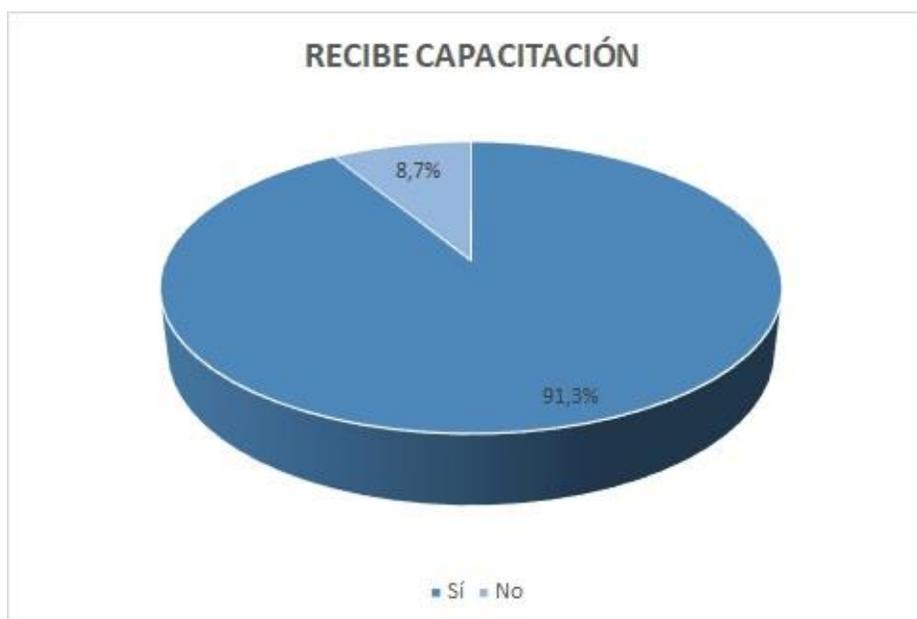
El 73,3% de las docentes ejerce en el ámbito público y el 26,7% en el ámbito privado.

Gráfico 9. Antigüedad en la docencia



En cuanto a la antigüedad en la docencia, el 12% ejerció esta profesión entre 1 y 5 años, el 13% entre 6 y 10 años, el 21,7% entre 11 y 15 años, y el 53% más de 16 años

Gráfico 10. Recibe capacitación



El 91,3% de las docentes recibe capacitación mientras que el 8,7% no la recibe.

4.2 Descripción de las variables

Cuestionario de Autoevaluación de las Inteligencias Múltiples – Versión Reducida y Validada a 5 Factores (CAIM-R)

Tabla 1. Resúmenes estadísticos de las Inteligencias múltiples.

| Variable | N | M | Md | DT | Min. | Max. |
|---------------------------------|----|-------|----|-------|------|------|
| Inteligencia intrapersonal | 93 | 44 | 45 | 4,972 | 28 | 50 |
| Inteligencia interpersonal | 94 | 43,03 | 44 | 5,148 | 20 | 50 |
| Inteligencia verbal-lingüística | 95 | 44,28 | 46 | 5,477 | 20 | 50 |

Escala de Autoeficacia General (EAG)

Tabla 2. Resúmenes estadísticos de la Autoeficacia general.

| Variable | N | M | Md | DT | Min. | Max. |
|----------------------|----|-------|----|-------|------|------|
| Autoeficacia general | 95 | 30,86 | 31 | 4,341 | 13 | 40 |

4.3 Análisis de las dimensiones

Análisis de la normalidad

Se llevó a cabo el análisis de normalidad para las variables descritas anteriormente. Se empleó la prueba de Shapiro-Wilk, los resultados son los siguientes:

Tabla 3. Normalidad de las variables a estudiar.

| | p |
|---------------------------------|------|
| Inteligencia intrapersonal | ,000 |
| Inteligencia interpersonal | ,000 |
| Inteligencia verbal-lingüística | ,000 |
| Autoeficacia general | ,003 |

Como se puede apreciar, las variables analizadas no poseen una distribución normal.

4.4. Análisis de la relación entre las variables

Se encontraron relaciones significativas entre la Autoeficacia general y las distintas inteligencias múltiples analizadas en este estudio.

Por otro lado, no se hallaron relaciones significativas entre la edad, antigüedad en la docencia, frecuencia con la que recibe capacitación y la Autoeficacia general y las diferentes inteligencias múltiples.

Tabla 4. Correlación entre la Autoeficacia general y las Inteligencias múltiples.

| | | p |
|---------------------------------|------|------|
| Inteligencia intrapersonal | ,370 | ,000 |
| Inteligencia interpersonal | ,540 | ,000 |
| Inteligencia verbal-lingüística | ,392 | ,000 |

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Los resultados permiten corroborar la existencia de relaciones significativas entre la Autoeficacia general y las Inteligencias Intrapersonal, Interpersonal y Verbal-lingüística. En todos los casos, las relaciones encontradas fueron directamente proporcionales, es decir, que al incrementarse el nivel de

autoeficacia general, también aumentarían los niveles de las tres inteligencias indagadas en esta investigación.

4.2.5. Análisis de las diferencias de grupo

No se encontraron diferencias significativas según las variables estado civil, lugar de residencia, si tiene hijos, cantidad de hijos, ámbito de trabajo y si recibe capacitación, para los niveles de Autoeficacia general y para las distintas inteligencias múltiples analizadas en este estudio.

CAPÍTULO V

CONCLUSIÓN

A fines de concluir esta investigación, se relacionarán los resultados obtenidos con la hipótesis formulada en la introducción, para luego ser analizados a la luz de la información que reflejan los apartados de metodología y resultados.

Por lo anterior mencionado, se brindará alguna implicación práctica que se dé como producto del trabajo presentado. A partir de allí, se mencionara las fortalezas y limitaciones del mismo con la posible proposición a futuro.

Esta investigación comenzó con la hipótesis principal la cual manifiesta que docentes que se perciben con niveles altos de autoeficacia marcan la existencia de un mayor nivel de las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal/lingüística.

Como fue establecido en el punto de partida, el objetivo de la investigación fue describir si existe una relación significativa entre los constructos indagados. Por consiguiente, los resultados arrojados permitirán evaluar y establecer si existe dicha relación.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el siguiente análisis se puede afirmar que se confirma parcialmente la hipótesis, ya que se corrobora la existencia de relaciones significativas entre la Autoeficacia y las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal-lingüística. En todos los casos, las relaciones halladas fueron directamente proporcionales, es decir que, al incrementarse el nivel de autoeficacia también aumentarían los niveles de las tres inteligencias indagadas en esta investigación

Por otro lado, no se encontraron relaciones y diferencias significativas entre la autoeficacia percibida y las inteligencias múltiples, y algunas de las variables sociodemográficas indagadas en esta investigación.

Las variables que no mostraron relaciones significativas con los constructos analizados fueron la edad, la antigüedad en la docencia y la frecuencia con la que recibe capacitación. Por lo tanto, en referencia a la edad y la frecuencia con la que

recibe capacitación, cabe destacar que el 82,8% se encuentra en el rango de los 36 y 55 años, lo que podría explicar que, por ser un rango medianamente acotado, no se encontraran relaciones con esta variable.

No obstante, el 91,3% de las docentes recibe capacitación. Esto evidencia que existe mucha diferencia entre los grupos de docentes que efectivamente realizan y no efectúan capacitaciones, lo que podría explicar la no existencia de diferencias en base a si las realiza. De todas formas, la frecuencia con la que las efectúa tampoco se asoció de forma significativa con la autoeficacia general y las inteligencias múltiples.

Además de si recibe capacitaciones, en este estudio no se encontraron diferencias significativas según las variables estado civil, lugar de residencia, si tiene hijos, cantidad de hijos y ámbito de trabajo, para los niveles de Autoeficacia general y para las distintas inteligencias múltiples analizadas en este estudio.

Estos resultados podrían indicar ni el estado civil, el lugar de residencia, si tiene hijos y el ámbito de trabajo (mayoritariamente las maestras residían en el Partido de Moreno, Zona Oeste del Gran Buenos Aires, tenían hijos y pertenecían al sector público, mientras que la mitad de ellas se encontraba en pareja), sería elementos que repercutirían en las inteligencias múltiples y en la autoeficacia percibida. Estos hallazgos llevan a la mención de las limitaciones de esta investigación, que la mayor parte de la bibliografía sobre inteligencias múltiples y sobre la autoeficacia fue analizada en los estudiantes y no en los docentes. Por ende, no se encontraron estudios que demuestren los efectos de las inteligencias múltiples en la forma en que las docentes de nivel primario imparten clases. Asimismo, los hallazgos se circunscribirían solo a docentes de la zona oeste del Gran Buenos Aires, ya que de allí proviene la muestra.

Como fortaleza, este estudio sigue una línea en la que se plantean las fortalezas de las inteligencias múltiples en la educación. Destaca la importancia del desarrollo de las mismas pensando por un lado, en escuelas abierta a la diversidad, al desarrollo y potencial de los alumnos. Capaz de adentrarse a un siglo, que para educar apunta a dos cuestiones significativas: el desarrollo cognitivo y emocional. Y por otro, el rol docente es primordial ya que para se desarrollen en estas escuelas inteligentes implica que domine todas las

habilidades sociales, personales y comunicativas. Por ello, esta investigación tiene la finalidad de generar un antecedente de estudio de la misma en los docentes. Además, se fomenta la consideración de las distintas clases de inteligencias en la educación, las cuales la volverían más efectiva y personalizada a la situación de los estudiantes.

A modo de cierre, se aguarda que futuros estudios indaguen más profundamente las características sociodemográficas que fomentarían la autoeficacia y las inteligencias múltiples en los docentes, ya que ninguna de las aquí analizadas pareció afectarlas. Por lo tanto, se podría pensar que existen factores asociados a las vivencias infantiles que podrían afectar la autoeficacia y las inteligencias múltiples.

De todas formas, se podría también considerar la ampliación de la muestra, para establecer si la autoeficacia es un fenómeno que solo repercute en los docentes de la Zona Oeste del Conurbano, o si forma parte de un fenómeno más extenso. Por lo tanto, se deja a consideración de los investigadores si analizan en una nueva ocasión la relación de la autoeficacia y las inteligencias múltiples en docentes primarios, extendiendo la muestra a docentes secundarios e incluso universitarios.

CAPÍTULO VI

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. IBE/UNESCO Working Papers on Curriculum Issues N°8, Ginebra, Suiza.

Ashton, P., Webb, R. B. & Doda, N. (1982). "A study of teachers' sense of efficacy". *Final Report to the National Institute of Education*. Gainesville: Florida University.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. New York. Cambridge University Press.

Bardales, P. Díaz, M. Jiménez, M. Terreros & Valencia, L. (2006) *Psicología Social: Pasado, Presente y Futuro*. Universidad del Valle: Instituto de Psicología.

Binet, A. & Simon, Th. (1911). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. *Année Psychologique*, 17, 145-201.

Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 19, 13-50.

Brenlla, M. E. (s.f.). Instrucciones para la administración y puntuación de la Adaptación argentina de la Escala de Autoeficacia General (EAG) de Schwarzer.

Brenlla, M. E., Aranguen, M., Rossaro, M. F. & Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la escala de autoeficacia general. *Interdisciplinaria*, 27(1),77-94.

Byrd, L.S. (2002). The impact of teacher efficacy on the academic achievement of third-grade students. (Ed, South Carolina State University, 20002). Dissertation Abstracts International-A 63/02, 432

Canto y Rodríguez, J. E. (1998). Autoeficacia y Educación. *Educación y Ciencia*, 2(4), 45-53

Casado Aragoneses, Y., Llamás Salguero, F. & López-Fernández, V. (2015). Inteligencias múltiples, creatividad y lateralidad, nuevos retos en metodologías docentes enfocadas a la innovación educativa. *Reidocrea*, 4, 343-358

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editorial.

Covarrubias Apablaza, C. & Mendoza Lira, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Hemisferios y Polares*, 4(2),107-123.

Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 1(46), 72-90.

DeJuanas, O. Á. & Beltrán, L. J.A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82

Delgado, H. (2013). Aplicación didáctica de las Inteligencias Múltiples. *Revista de Educación, Motricidad e Inteligencia*, 1, 103-116

Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.

Dodobara Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16

Espinoza-Freire, E. E., Tinoco-Izquiero, W. E. & Sánchez-Barreto, X. R. (2017). Características del docente del siglo XXI. OLIMPIA. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53

Fernández M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Universidad de Lima.

Fernández-Arata, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401

Fonseca Mora, M.C. (2002). *Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar*. Sevilla: Mergablum.

García Alarcón, G. (2005). Las inteligencias múltiples en la escuela secundaria: el caso de una institución pública del Estado de México. *Tiempo de Educar*, 6(12), 289-315

Gardner, H. (1994). Intelligences in theory and practice: A response to E. W. Eisner, R. J. Sternberg, & H. M. Levin. *Teachers College Record*, 95(4), 576-583.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente – Teorías de las Inteligencias Múltiples*. México. Fondo de la Cultura Económica.

Gardner, H. (1998). *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1999). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (6º Ed.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Spain: Grupo Planeta Spain.

Gardner, H., Komhaber, M. & Krechevsky, M. (1993). Abordar el concepto de Inteligencia. En H. Gardner, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (pp. 243-259). Barcelona: Paidós Ibérica.

Garmandé Villanueva, N. (2014). *Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: unidad piloto para propuestas de cambio metodológico*. Tesis inédita de grado, Universidad Internacional de la Rioja.

Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18.

Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origen de una idea. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens & M. García-Renedo (Eds). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castellón: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones.

Glickman, C. D. & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19(4), 558–562

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Golernan, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gomis Selva, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. Tesis inédita de doctorado, Universidad de Alicante.

Greenspan, S. I. (1997). *The Growth of the Mind. And the Endangered Origins of Intelligence*. New York: Addison-Wesley.

Guskey, T. R. (1998). Making time to train your staff. *The School Administrator*, 55(7).

Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4° ed.). México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes*. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195–213). Hemisphere Publishing Corp.

Kavanagh, D. J. (1992). Self-efficacy and depression. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 177-193). Washington, DC: Hemisphere.

Kertész, R., Stecconi, C., Etchezáhar, E. & Longueira Puente, M. (2012). Construcción y Validación del Cuestionario de Autoevaluación de las Inteligencias Múltiples. *Hologramática*, 17(3), 85-111

Lizano Paniagua, K. & Umaña Vega, M. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 135-149

Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Luszczynska, A., Gibbons, F., Piko, B. & Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology and Health*, 19, 577-593

Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-38

Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: editorial Anagrama.

Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E. & Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30

Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la autoeficacia. Contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. Tesis inédita de grado, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Evaluar*, 3.

Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy*. EEUU: Emory University.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences, Vol. 2. Self-perception* (pp. 239–265). Ablex Publishing.

Pérez, E., Lescano, C., Heredia, D., Zalazar, P., Furlán, L. & Martínez, M. (2011). Desarrollo y análisis psicométricos de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples en niños argentinos. *Psicoperspectivas, 10*(1), 169-189

Pérez-García, A., Sanjuan, P. & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema, 12*(2), 509-513.

Pintrich, P. R. & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40

Riart, J. & Soler, M (2004). *Estrategias para el Desarrollo de la Inteligencia*. Barcelona: CEAC.

Riart, J. (2002). Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica. *Educación XXI, 5*, 139-151.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.

Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W. & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family, 46*(1), 129–143.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *The Plenum series in social/clinical psychology. Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281–303). Plenum Press.

Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education, 4*, 171–187.

Stemberg, R. J. & Berg, C. A. (2003). Integración Cuantitativa. Definiciones de inteligencia: una comparación de los simposios de 1921 y

de 1986. En R. J. Sternberg & D. K. Deeterman (Coords.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 185-194). Madrid: Pirámide.

Sternberg, R. J. & Powell, J. S. (1989). Teorías de la Inteligencia. En R. J. Sternberg (Ed.), *Inteligencia humana, IV Evolución y desarrollo de la Inteligencia* (pp. 1503-1540). Barcelona: Paidós Ibérica.

Sternberg, R. J. (1997). A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. In N. Coleangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 43-53). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Suárez, J., Maíz, F. & Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-84.

Teresa, M. & García Nieto, M. T. (2009). La dimensión comunicativa de las inteligencias múltiples. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 14.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2002) *The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind, New Series*, 59(236), 433-460

Velásquez Fernández, A. (2009). Autoeficacia: acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12(21), 231-235

ANEXOS

6.1. Instrumento de recolección de datos

Por medio de este formulario, se lo invita a participar voluntariamente del proceso de investigación realizado por Verónica Herrera para la finalización de la carrera de Lic. en Psicología en la Universidad Abierta Interamericana. Solo se le pedirá que complete estos datos socio- demográficos para adjuntar a la investigación. Su participación tiene carácter anónimo y confidencial, siendo útil únicamente a los fines de la tesis de grado.

p.1) A continuación le presentamos varias frases que se refieren a cómo las personas se evalúan a sí mismas. Por favor señale para cada una de ellas la opción que considere que mejor se aplica a usted mismo, marcándola con una cruz (X). No hay respuestas correctas o incorrectas. Solo responda con sinceridad

| | Nunca | Pocas veces | Muchas veces | Siempre |
|--|-------|-------------|--------------|---------|
| 1- Puedo resolver problemas difíciles si hago el esfuerzo necesario | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2- Aunque alguien se me oponga, puedo encontrar los medios y la forma de obtener lo que quiero | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3- Me resulta fácil enfocarme en los fines que persigo y lograr mis objetivos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4- Tengo confianza en que podría manejar eficazmente situaciones imprevistas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5- Gracias a mis capacidades y recursos, sé cómo | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| manejar situaciones inesperadas | | | | |
| 6- Puedo resolver la mayoría de mis dificultades si me esfuerzo lo suficiente | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7- Puedo mantener la calma cuando me enfrento a dificultades porque confío en mis habilidades para afrontarlas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8- Cuando me enfrento a un problema, generalmente puedo encontrar varias soluciones alternativas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9- Si tengo problemas, generalmente se me ocurre una solución | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10- Por lo general puedo manejar cualquier situación que se me presente | 1 | 2 | 3 | 4 |

p.2) El concepto de “Inteligencias Múltiples” fue creado por el Dr. Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, con el objeto de ampliar la toma de conciencia sobre nuestras capacidades, tradicionalmente concentradas en sólo dos de ellas: *Verbal/Lingüística* y *Lógico/Matemática*. El presente listado provee una guía sobre las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal/lingüística. Para cada una de estas Inteligencias hemos seleccionado una serie de 5 subinteligencias que representan diferentes componentes de las mismas. Marque con un puntaje de 1 a 10, en el cual 1 significa nunca y 10 significa siempre, la forma en que se desempeña en las siguientes actividades.

| TIPOS Y SUBTIPOS DE INTELIGENCIA | |
|---|--|
| INTRAPERSONAL (lo que ocurre en mi mente). | |
| 1. Analizo y mejoro mis ideas y proyectos. | |
| 2. Sé cuándo puedo arreglarme solo y cuando necesito pedir ayuda. | |
| 3. Me doy cuenta de las distintas emociones que siento (alegría, afecto, miedo, rabia, tristeza, fastidio, etc.). | |
| 4. Acepto mi responsabilidad por lo que pienso, siento y hago en vez de culpar a otros). | |

| | |
|---|--|
| 5. Me doy cuenta de lo que me digo a mí mismo (puedo escuchar mis diálogos internos). | |
| INTERPERSONAL (mis relaciones con los demás) | |
| 6. Al observar las conductas de otras personas, me doy cuenta de las emociones que sienten. | |
| 7. Escucho a los demás y llego a aceptarlos aunque no esté de acuerdo con ellos. | |
| 8. Obtengo los resultados deseados como líder o conductor de grupos. | |
| 9. Capto lo negativo y lo positivo de las personas, pero tiendo a reforzar lo positivo en ellas en vez de criticarlas o discutir con ellas. | |
| 10. Disfruto estando en compañía de gente que tenga valores e intereses parecidos a los míos. | |
| VERBAL-LINGÜÍSTICA (leer, escribir, comunicarme hablando) | |
| 11. Entiendo los diversos textos escritos y puedo comentarlos. | |
| 12. Expreso fácilmente por escrito lo que pienso y siento, en forma comprensible para otros. | |
| 13. Entiendo y empleo el buen humor, el doble sentido de los chistes y los juegos de palabras. | |
| 14. Expreso fácilmente hablando lo que pienso y siento, en forma comprensible para otros. | |
| 15. Mantengo la fluidez hablando en público. | |

p.3) Cuestionario sociodemográfico

- a- Edad:**
- Entre 25 y 35 años
 - Entre 36 y 55 años
 - Más de 56 años

- b- Estado civil:**
- Soltera
 - Comprometida
 - Casada
 - Unión libre o de hecho

