

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**TRABAJO DE GRADO
PROGRAMA DE INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA PARA
PERSONAS QUE INGRESAN A LA VIDA UNIVERSITARIA**

**DIRIGIDO POR:
ESTHER SUSANA MARTINEZ DE DIAZ**

**FEDERICO ARCINIEGAS FORERO
YADIRA CARRO RAMOS
MARCELA RAMIREZ GÓMEZ**

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
PROGRAMA DE INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA PARA PERSONAS QUE INGRESAN A LA VIDA UNIVERSITARIA	2
MARCO TEORICO	3
Historia y desarrollo del concepto de inteligencia	3
La teoría de las inteligencias múltiples	15
Inteligencia lingüística	17
METODO	40
Sujetos	40
Instrumentos	41
Procedimiento	41
RESULTADOS	43
Datos demográficos	43
Variables generales	44
Estadística descriptiva pre-test y pos-test	44
Items con movimientos de frecuencia	45
Diferencia entre grupo control y grupo experimental	47
Prueba de U-Mann-Whitney	48
Prueba de Wilcoxon	49
DISCUSION	52
REFERENCIAS	
ANEXOS	

TABLA DE ANEXOS

Tabla distribución de edades	Anexo A
Tabla de frecuencias preguntas pre-test	Anexo B
Tabla de frecuencias pregunta post-test	Anexo C
Prueba Mann - Whitney	Anexo D
Transcripción literal pregunta libre 1	Anexo E
Transcripción literal pregunta libre 2	Anexo F
Relación de preguntas con objetivos del programa.	Anexo G
Valoración del programa	Anexo H
Pre- test	Anexo I
Post- test	Anexo J
Lectura empleada	Anexo K
Programa	Anexo L

RESUMEN

El presente estudio de tipo descriptivo correlacional denominado "Programa de inteligencia lingüística para personas que ingresan a la vida universitaria", se elaboró partiendo de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, tema que ha revolucionado en los últimos años a la psicología y a la educación entre las ciencias pertinentes a dicha investigación. Se eligió principalmente la inteligencia lingüística al observar y al experimentar como estudiantes, las dificultades presentadas al no tener explotada esta área, tales como errores de ortografía, de comprensión, de manejo de público y de expresión, entre otros. Se desarrolló un programa basado en ocho talleres creados y desarrollados por los autores de la presente tesis, en los cuales se trabajaban los elementos fundamentales de la inteligencia lingüística: La expresión escrita, verbal y corporal, la ortografía, el simbolismo, el pensamiento crítico y la comprensión oral y escrita. La población a la cual se le aplicó dicho programa, correspondió a estudiantes de último año de bachillerato próximos a comenzar la vida universitaria. Las actividades realizadas fueron validadas antes por los jueces bajo los principios de pertinencia, precisión y suficiencia. Se diseñó y aplicó un instrumento (pre-test, post-test) de tercer diseño preexperimental, con el fin de identificar las diferencias encontradas entre el grupo control y el grupo experimental. Se diseñó también una evaluación cuyo fin era evaluar el desempeño de los practicantes, los recursos, la metodología empleada y dos preguntas abiertas sobre los aportes y nuevos conocimientos que brindó el programa. El marco teórico aborda los postulados y principios fundamentales de las inteligencias múltiples, profundizando en la inteligencia lingüística, las dificultades que se presentan en la finalización escolar, y las nuevas tendencias educativas, enmarcado todo dentro del contexto educativo. Se pretende, con el presente estudio, que el tema de la inteligencia lingüística sea tenido en cuenta para posteriores investigaciones.

PROGRAMA DE INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA PARA PERSONAS QUE INGRESAN A LA VIDA UNIVERSITARIA

El tema de las inteligencias múltiples ha revolucionado el mundo moderno, un mundo que obedece muchas veces a patrones de conducta y a creencias. Una idea, un descubrimiento, cualquier acontecimiento novedoso, provocan un interés y a veces una revolución. Tal es el caso de la teoría de las inteligencias múltiples, que ha revolucionado entre otras cosas la educación. Ya no se habla de un único tipo de inteligencia evaluado generalmente por el C.I. Esta teoría sostiene que los individuos desarrollan algún tipo de inteligencia de acuerdo con sus características personales y sociales. Según Gardner (1998), importante investigador en el tema, existen siete tipos de inteligencia. El asunto de las inteligencias múltiples ha sido históricamente muy debatido y controvertido, adquiriendo cada día mayor relevancia, hasta el punto de constituir hoy en día uno de los fundamentos básicos para el desarrollo integral y pleno de la personalidad, tal como lo promulga la Ley General de Educación de 1994. Es importante por lo tanto tener la comprensión del concepto y sus implicaciones que inciden en el diseño e Implementación de los contenidos y metodologías de los distintos grados y niveles de la educación básica, técnica y superior. Nuestra experiencia como estudiantes en los respectivos colegios y en la universidad, además de la adquirida en las prácticas profesionales con estudiantes de algunos colegios de Chía y con alumnos de los primeros semestres, donde se evidencia que las dificultades más frecuentes en la universidad se deben a un déficit en los procesos de comprensión y expresión oral y escrita, generó en los autores del presente trabajo la inquietud por indagar sobre el tema, no sólo desde el punto de vista conceptual, sino también aplicado a poblaciones que están iniciando estudios superiores. Tenemos el propósito de aportar una alternativa que contribuya a la prevención y enfrentamiento de este tipo de problemáticas. Asimismo se pretende que este programa

contribuya a ampliar los aportes que ofrece el Centro de Servicios de Psicología de la Universidad de la Sabana, y a los asesores académicos, que se ven enfrentados a problemas de este tipo. Igualmente podrá servir como herramienta de consulta a los alumnos que estén interesados en profundizar acerca del tema de la inteligencia lingüística.

El presente trabajo tratará la inteligencia lingüística a través de talleres vivenciales centrados en los aspectos básicos que la conforman. Estos determinarán en gran parte el éxito del desempeño académico en el contexto universitario y el papel que juega ésta en el buen rendimiento de un estudiante que comienza la vida universitaria.

MARCO TEORICO

Historia y desarrollo del concepto de inteligencia

Para introducirnos en la presente temática se hace necesario conocer el recorrido histórico y la evolución conceptual de la inteligencia en general, para luego adentrarse en los terrenos de las inteligencias múltiples desde sus orígenes y bases, para específicamente poder desarrollar una de estas inteligencias (la lingüística) y orientarla a personas que se introducen en el ámbito universitario.

El estudio de la inteligencia puede hacerse a través de los trabajos realizados desde las distintas escuelas tradicionales en psicología. Un recorrido histórico sobre el concepto de inteligencia lleva casi obligatoriamente a comenzar con la tradición Psicométrica, al ser esta escuela la que más productividad y más contribuciones importantes ha realizado. Siguiendo a Siegler y Dean (1989), los enfoques psicométricos de la inteligencia se caracterizan por su énfasis en cuantificar y ordenar las habilidades intelectuales de las personas, en la confianza en los test generales de inteligencia como base para sus datos y en el uso del análisis factorial para analizarlos. Desde esta perspectiva los seres humanos estamos dotados de un conjunto de factores o rasgos, de los que cada

individuo dispone de manera diferente. Estas diferencias individuales en los factores se refieren a las diferencias en el rendimiento intelectual.

Continuando con el recorrido y adentrándonos en los inicios del siglo XX, se puede citar a Galtón (1869 -1911), quien fue uno de los primeros investigadores que se dedicó al estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental, demostrando que las personas diferían unas de otras en los procesos más básicos, lo que causaba las diferencias en su capacidad mental. A Galton le interesan todos los factores que hacen diferente a la gente, guiado por la idea de evolución, y en particular por el concepto de variación. Estaba convencido de que las diferencias individuales más importantes, entre las que incluye las morales, intelectuales y características, no son adquiridas. Su meta más importante es llegar a demostrar que son innatas, es decir, que derivan de la herencia.

Al aplicar esto al contexto universitario se puede decir que cada individuo posee unas características que lo hacen diferente de los otros, incluida su capacidad intelectual. Todo el mundo tiene capacidad intelectual, mas sus formas de expresarla y desarrollarla son diferentes.

Todo estudiante de educación superior necesita desarrollar, más que todas las inteligencias, la lingüística, ya que maneja todos los tipos de lenguaje (verbal, escrito, no verbal, expresivo, entre otros).

A fines del siglo XIX, concretamente en el año 1890, Carell inventa las pruebas mentales con el objetivo de convertir a la psicología en una ciencia aplicada (Hardy, 1992). En el año 1905 Alfred Binet (1859 - 1911), bajo el encargo del Ministro francés de la Instrucción Pública, quien le pidió que creara un test simple que pudiera utilizarse en las escuelas con el objetivo de localizar a los deficientes mentales, para que pudieran recibir instrucción especial, elaborará la primera escala de inteligencia para niños y escribe: "El órgano fundamental de la inteligencia es el juicio. En otras palabras, el sentido común, el sentido práctico. La iniciativa, la facultad de adaptarse, juzgar bien, comprender bien, y razonar bien son los resortes esenciales de

la inteligencia". Binet se dio cuenta de que las tareas utilizadas por Galton tales como el tiempo de respuesta y la agudeza sensorial no estaban relacionadas con el éxito escolar y buscó las bases de la inteligencia en las funciones superiores del hombre, afirmando que "un individuo muestra su valor personal a través de la totalidad; somos un conjunto de tendencias y la resultante de todas ellas es lo que se expresa en nuestros actos y hace que nuestra existencia sea lo que es". Las escalas de Binet fueron introducidas en los Estados Unidos por Henry Goddard y se utilizaron en las llamadas clínicas de orientación psicológica de niños, la primera de las cuales aparece en el año 1909, vinculada a un tribunal de menores de Chicago (Hardy, 1992). La escala publicada por Binet fue modificada posteriormente en el año 1916. En la nueva versión del test de Stanford Binet aparece por primera vez el concepto del cociente intelectual -CI-, definido como la razón entre la edad mental y la edad cronológica.

El trabajo de Binet dio comienzo a la polémica de si el rendimiento en inteligencia dependía de un único factor general o de muchos pequeños factores específicos. Este problema atrajo a multitud de investigadores que durante mucho tiempo dedicaron su trabajo a su resolución. Los defensores de una inteligencia general o factor g (Terman, 1916; Spearman, 1927), llamados también monistas, defendían la existencia de un único factor estructural, denominado factor "general", que penetraba en la ejecución de todos los test y tareas utilizados para valorar la conducta inteligente. Spearman definía el factor g como un nivel individual de energía mental. Por otra parte, los defensores de una teoría correccional más pluralista (Thurstone, 1938; Guilford, 1967), defendían que la inteligencia general podía concebirse como un gran número de vínculos estructurales independientes, que incluían los reflejos, los hábitos, las asociaciones aprendidas, etc. La ejecución de una tarea activaría muchos de estos vínculos (cit, en Sternberg y Powell, 1989).

En el año 1917, después de que Estados Unidos declarara la guerra, la APA, presidida entonces por Robert Yerkes -psicólogo comparativo-, organiza doce comisiones con el objetivo de unificar el esfuerzo de guerra de los psicólogos. En el año 1918, la comisión dirigida por Yerkes inventa las pruebas de inteligencia aplicables en grupo, conocidas como ARMY ALPHA (para reclutas alfabetizados) y ARMY BETA (para presuntos analfabetos con malos resultados en el ALPHA). Su objetivo, “asignar el hombre apropiado al puesto apropiado”. El programa termina en enero de 1919, pero para entonces 1'175.000 soldados han sido evaluados. Por esos años los investigadores siguen creyendo que la inteligencia es innata e insisten en que las diferencias raciales en inteligencia son muy reales. Las pruebas de inteligencia suponen para la psicología un paso adelante, ya que tal y como afirma Spearman “ han proporcionado la fundamentación genuinamente científica anhelada por largo tiempo en la psicología”. (Cit, en Hardy, 1992).

Siguiendo con el periodo comprendido entre los años 20 y 50, se encuentra que en 1920 Thorndike publica un artículo titulado “La inteligencia y sus usos”, donde se da un paso hacia la mejor comprensión de lo que significa inteligencia e introduce el componente social en su definición. En dicho artículo Thorndike señala la existencia de la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social. Por inteligencia abstracta entiende la habilidad para manejar ideas y símbolos tales como palabras, números, formulas químicas y físicas, decisiones legales, leyes etc. Por inteligencia mecánica, la habilidad para entender y manejar objetos y utensilios tales como armas y barcos. Finalmente Thorndike define la inteligencia social como la habilidad de entender y manejar a hombres y mujeres; en otras palabras de actuar sabiamente en las relaciones humanas. La inteligencia es por aquel entonces un concepto en auge. En los Estados Unidos los progresistas creen al igual que Thorndike que “a la larga merece la pena ser gobernados por la inteligencia”. Además de la importancia que le otorgan a la inteligencia existe en Estados Unidos un autentico énfasis en su

medición. En el año 1923 Yerkes afirma que “el ser humano es tan mensurable como una barra o una maquina”. Continúa la concepción de la inteligencia como algo innato. Un psicólogo de la época llamado Goddard - discípulo de Galton- afirma que “el principal determinante de la conducta humana es un proceso mental unitario llamado inteligencia... que es innata... (y a la que) afectan poco las influencias posteriores” (cit. en Hardy).

Durante la década de los 30 tiene lugar el auge del conductismo. La escuela conductista concibió la inteligencia como puras asociaciones entre estímulos y respuestas (Watson, 1930; Thorndike, 1931; Guthrie, 1935). Para los conductistas cualquier tipo de conducta se sustrae por completo a una concepción de tipo E-R (Hardy, 1992). Thorndike y sus colaboradores afirman textualmente en el año 1926: “...en su carácter más profundo, las formas superiores de funcionamiento intelectual son idénticas a la simple formación de asociación o conexión, dependiendo de las mismas clases de conexiones fisiológicas, pero requiriendo muchas más”. Es decir, el problema de la inteligencia queda resuelto desde este punto de vista como un problema de cantidad: “...la persona que dispone de un intelecto mayor, superior o mejor que el de otra persona se diferencia de ésta en que tiene, no una nueva clase de proceso psicológico, sino simplemente un mayor número de conexiones que la clase ordinaria”. En otras palabras: La inteligencia es para los asociacionistas una función del número de conexiones entre E-R (Cit en Sternberg y Powell, 1989).

En el año 1939 Wechsler diseña la escala Wechsler-Bellevue, que evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos y que se presenta como una alternativa a la escala de Stanford Binet que se había mostrado como poco apropiada para adultos. Diez años más tarde, en 1949, Wechsler adaptó la escala de 1939 modificando algunos elementos del test, obteniendo como resultado la “Escala de Inteligencia Wechsler para niños”. Las posteriores adaptaciones de la escala Wechsler (tanto en su versión

para adultos como para niños) Wais y Wisc son incluso hoy en día ampliamente utilizadas por psicólogos y pedagogos.

Otras escuelas dentro del campo de la psicología contribuyeron con sus trabajos a ampliar la perspectiva del concepto de inteligencia. Por ejemplo, desde las teorías de la Gestalt, consideradas como representantes de las teorías experimentales de la inteligencia, cuyos principales defensores fueron: Wertheimer (1880-1943), Kohler (1887-1967) y Koffka (1887-1941), se introdujo el concepto de discernimiento (Kohler, 1927). En términos de Wertheimer, la conducta inteligente se caracteriza principalmente por el pensamiento productivo con discernimiento, más que por el pensamiento reproductivo de memoria (cit, en Sternberg y Powell, 1989).

Ya en la década de los 50, y hasta la actualidad, se puede destacar que, después de la segunda guerra mundial, se presta más atención a los procesos cognoscitivos como consecuencia a los ataques al conductismo y el debilitamiento de los supuestos en que se apoyaba. A comienzos de los sesenta, emergen dentro de la psicología cognoscitiva diversas propuestas. Las dos más importantes son el estructuralismo y el procesamiento de la información.

El estructuralismo es la primera propuesta de la psicología cognoscitiva en aparecer. Sus seguidores son psicólogos cognoscitivos radicales que buscan una ruptura con el pasado y que aspiran a desarrollar un paradigma que una a todas las ciencias sociales. En la psicología el más destacado estructuralista es Jean Piaget (1896-1980) y Hardy (1992). Su teoría del desarrollo intelectual contrasta de modo visible con los enfoques psicométricos y también con el enfoque del procesamiento de la información. De los enfoques psicométricos se diferencia en que éstos pretenden cuantificar las habilidades intelectuales e identificar las diferencias individuales en estas habilidades, mientras que el enfoque Piagetiano se preocupa más de los aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales establecidos como los órdenes invariantes de adquisición. Se

distingue del enfoque de procesamiento de información, en que al igual que en el enfoque psicométrico se dice poco acerca de los procesos específicos implicados en el funcionamiento de la inteligencia, el enfoque del procesamiento de información pone énfasis en el estudio de las habilidades individuales de forma aislada (Siegler y Dean, 1989). Piaget comienza a estudiar el desarrollo cognoscitivo en niños hacia los años 20. Denomina a su campo de trabajo "Epistemología Genética" o estudio de los orígenes del conocimiento en el desarrollo del niño (Hardy, 1992). La teoría evolutiva Piagetiana afirma que en muchos conceptos, los niños progresan a través de una secuencia de estados de conocimiento cualitativamente discretos y parcialmente correctos, que son anteriores a la comprensión completa. Esta secuencia de comprensiones parciales se produce en un orden fijo, por lo que resulta imposible enseñar la comprensión conceptual a edades considerablemente más tempranas, que las edades en las que normalmente se denominan los conceptos (Siegler y Dean, 1989).

La segunda propuesta importante dentro del campo de la psicología cognoscitiva es el procesamiento de la información. En la actualidad esta propuesta es la más influyente y la que cuenta con un apoyo más extenso. El enfoque de procesamiento de la información parte de la idea de que el hombre es un manipulador de símbolos. Sus objetivos más básicos consisten en identificar y describir los símbolos que son manipulados. Desde la teoría de los correlatos cognoscitivos el estudio de la inteligencia se ha llevado a cabo seleccionando una capacidad que pueda medirse con un test de inteligencia, como la capacidad verbal, con el objetivo de describir las diferencias individuales en esa capacidad, en función de diferencias en capacidades o técnicas generales de procesamiento de la información.

Un camino alternativo para describir las diferencias en la capacidad intelectual es la teoría de los componentes cognoscitivos. Esta teoría intenta responder a preguntas tales como: ¿Qué es lo que mide un test de inteligencia? Para contestar esta pregunta los investigadores han

desmenuzando las tareas que deben realizar los sujetos cuando responden a un test de inteligencia, en lo que han denominado componentes cognoscitivos de la inteligencia a los que más tarde se les añadieron los metacomponentes. Por componentes entiende Sternberg los procedimientos automáticos de procesamiento de información, mientras que por metacomponentes entiende las técnicas estratégicas necesarias para manipular estos componentes. Su análisis componencial implica una nueva forma de definir la inteligencia. En lugar de decir "la inteligencia es lo que se mide en un test de inteligencia", el enfoque de los componentes cognoscitivos permite afirmar que la inteligencia implica las diferencias en los procesos componentes X, Y y Z (cit Mayer, 1983).

Dentro del enfoque del procesamiento de información, el auge de la llamada inteligencia artificial hizo que algunos investigadores sobre los procesos superiores humanos, recogieran el modelo computacional para intentar explicar los procesos cognoscitivos en las personas. La cuestión de si una máquina puede llegar a imitar la inteligencia humana, se convierte en el centro de la ciencia cognoscitiva. En el año 1950 Turing (1912-1954) publica en la revista *Mind* un trabajo titulado "Computing machinery and intelligence" que define el campo de la inteligencia artificial y establece el programa de la inteligencia cognoscitiva. Los psicólogos deben comenzar a trabajar encontrando paralelos entre la estructura del cerebro humano y la del computador. Para Hardy (1992), lo que empieza a surgir durante la década de los 50 es una nueva concepción del ser humano como máquina y un nuevo lenguaje en el formular teorías sobre procesos cognoscitivos.

La psicología cognoscitiva ha puesto tanto énfasis en las operaciones cognoscitivas que desde las teorías sobre inteligencia artificial, algunos expertos han hecho la atrevida afirmación de que en la inteligencia, la conciencia no sirve para nada; en otras palabras, la conciencia adquiere una importancia secundaria en la explicación de la conducta humana. Puede aportar información sobre alguno de los determinantes de la conducta, y eso

sin excesiva eficiencia, pero no desempeña papel alguno en la determinación efectiva de la conducta (Hardy, 1992). Esta visión actual de la inteligencia desde el punto de vista cognoscitivo ha hecho que muchos autores sostengan que actualmente la psicología cognoscitiva se mueva a un nivel subpersonal (Dennet, 1978), es decir, la persona queda desplazada, porque lo que importa son las operaciones que es capaz de realizar.

Sin embargo, las teorías cognoscitivas adolecen de un grave error, porque cuando estudian los procesos cognoscitivos o las operaciones que el sujeto realiza, lo que están estudiando es la inteligencia computacional y no la inteligencia humana. Tal y como afirma Hardy (1992) los esfuerzos en el campo de la inteligencia artificial pueden ser instructivos para la psicología y sugerirle tipos de recursos cognoscitivos que han de tener los seres humanos para tener inteligencia, pero especificar el modo en que las personas actúan inteligentemente es tarea que exige algo más.

Como se ve, las cuestiones históricas y filosóficas del concepto de inteligencia siguen sin estar suficientemente resueltas. La solución a la polémica de si cabe conceptualizar la inteligencia como dependiente de un único factor general o de muchos pequeños factores específicos no es en la actualidad una cuestión resuelta. Los tres principales enfoques del desarrollo intelectual (el psicométrico, el Piagetiano y el de procesamiento de la información) reflejan esta misma tensión entre la conceptualización de la inteligencia como un rasgo consciente y como una colección de habilidades poco relacionadas. Mientras que los enfoques psicométrico y Piagetiano han hecho hincapié en la unidad entre las habilidades intelectuales, el enfoque del procesamiento de información se ha inclinado a poner de relieve las habilidades individuales de forma aislada (Siegler y Dean, 1989). Estas cuestiones, junto al papel que desempeñan las contribuciones genéticas y ambientales en la inteligencia humana, la definición de la inteligencia humana, animal y artificial y el papel de la cultura en la inteligencia,

constituyen una parte importante de la controversia actual en este campo de investigación (Jerison, 1989).

En la actualidad se reclama un acercamiento más humanista al concepto de inteligencia. La inteligencia comienza a ser concebida, no ya como algo que se tiene, ni solamente como algo que se tiene más o menos, sino como algo que se va haciendo o deshaciendo. Si bien es cierto que las ciencias cognitivas han hecho aportes valiosos que se deben aprovechar, la labor pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, donde no se trate sólo de lógica formal, sino también de lógica inventiva; no sólo de razón, sino también de sentimientos; no sólo de medios, sino también de fines. Los últimos aportes en la reconceptualización del concepto de inteligencia van en esta dirección (Marina, 1993).

La inteligencia no es común e idéntica en todos los individuos. No todos tienen la misma habilidad para realizar operaciones lógico-matemáticas, o lingüísticas, o espaciales, o musicales, entre otras. Estos subtipos de inteligencia hasta el día de hoy no han sido lo suficientemente explorados. Cada carrera necesita de una o varias de éstas, más que de otras. Se puede ver por otro lado que el estudio de la inteligencia ha sido siempre de carácter comparativo, ya que a lo largo de la historia ha sido estudiado por medios de modelos psicométricos, computacionales y conductuales. Dentro de este campo psicológico, no se puede pasar por alto la importancia de una inteligencia más humana y de una inteligencia que permita el entendimiento de las formas de comunicación que expresa esa humanidad.

Hecho el recorrido histórico, se continuará con la definición del concepto de inteligencia. Es muy importante definir el término de donde parte el tema de este estudio del presente trabajo, ya que sin considerar las bases no se puede hablar correctamente de lo que de ellas se deriva.

En un principio la inteligencia se consideró como algo biológico, hereditario, que estaba dentro de la mente del individuo y que podía medirse; como un atributo unitario situado en la cabeza de los individuos (Gardner,

Kornhaber y Krechevsky, 1993). Hasta principios de este siglo las ideas acerca del significado de la inteligencia eran primitivas. Se utilizaba la palabra, pero existía un desinterés o despreocupación por su significado exacto.

En el año 1921 se convocó un simposio sobre el significado de la palabra "inteligencia". Catorce expertos dieron su opinión sobre el carácter de la inteligencia con definiciones como estas: "el poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad o el hecho" (Thorndike); "la capacidad de adaptarse adecuadamente a la vida en situaciones relativamente nuevas" (Pinter); "la capacidad para adquirir capacidad" (Woodrow). Ninguna de las definiciones que se presentaron contentó a la totalidad de los investigadores.

Tanta resultó la dificultad por encontrar un acuerdo en dar una definición de inteligencia que dos años más tarde del simposio, en el año 1923, Boring en un artículo publicado en *New Republic* llegó a definir la inteligencia como "lo que miden los test". Sesenta años más tarde, Sternberg pidió a sus contemporáneos especialistas que respondieran a la misma pregunta. El desacuerdo que existe sigue siendo desalentador. Tanto así que Eysenck respondió a la pregunta con un estudio titulado ¿ Existe la inteligencia?. Un año más tarde Scarr y Carter (1989) lamentan que aún no se posea ninguna definición formal explícita de inteligencia.

Las definiciones comunes y tradicionales de inteligencia han incluido conceptos o actividades tales como la capacidad de aprender, de adaptarse a situaciones nuevas, de representar y manipular símbolos y de resolver problemas. Siguiendo a Mayer (1983) una definición general de inteligencia debe hacer relación a tres cuestiones importantes: en primer lugar a las características cognoscitivas internas

-la inteligencia concierne a la naturaleza del sistema cognoscitivo humano-, en segundo lugar debe hacer relación al rendimiento -está relacionada con el rendimiento en tareas como la solución de problemas-, y finalmente debe hacer constar la existencia de diferencias individuales -las diferencias en

inteligencia son relativas a diferencias en las características cognoscitivas internas y el rendimiento-. Mayer acaba definiendo la inteligencia como “las características cognoscitivas internas relativas a las diferencias individuales en el rendimiento, para la resolución de problemas”.

Por otra parte, Scarr y Carter (1989) afirman que se crea confusión a la hora de hablar de inteligencia porque se utiliza el término en diferentes niveles que no están necesariamente relacionados entre sí. El término puede aplicarse mal a cuatro niveles: a nivel cultural, a nivel de organización social, en pequeños grupos y finalmente a un nivel individual. Desde su punto de vista, el término inteligencia debería reservarse para el nivel individual del funcionamiento cognoscitivo, para aquellos atributos individuales que se centran alrededor de las habilidades de razonamiento, el conocimiento de la propia cultura y la capacidad de llegar a soluciones innovadoras para los problemas. El término inteligencia debería reservarse para describir los atributos transituacionales que los individuos llevan consigo en diversas situaciones. Estas dos definiciones, sin embargo, tampoco recogen todo cuanto es y significa la inteligencia, ya que como se observa hacen referencia únicamente a los procesos cognoscitivos.

Siguiendo a Marina (1993) actualmente, y simplificando, se pueden clasificar las definiciones sobre inteligencia en dos grandes grupos. El primer grupo estaría formado por los investigadores que consideran a la inteligencia como un proceso computacional. Entrarían dentro de este grupo las concepciones de la inteligencia como la capacidad de manipular símbolos, de procesar información, de resolver problemas, etc. El segundo grupo estaría formado por los autores que consideran a la inteligencia como una actividad dirigida a un fin. Para entender los autores que se engloban dentro de este grupo, Marina cita la definición de Weschler; inteligencia es: “la capacidad global del individuo para actuar de forma propositiva e intencional, para enfrentarse eficazmente con su medio”.

Los últimos avances en el campo de la inteligencia se caracterizan por incluir dentro de su concepción la parte emotiva y afectiva de las personas, a la vez que se intenta describir y explicar como la razón y la emoción se unen y conforman el aspecto distintivo de la inteligencia humana (Goleman, 1996); al fin y al cabo nuestro contacto básico con la realidad es sentimental y práctico, porque ante todo, “las cosas son lo que son para mí” (Marina, 1993).

La teoría de las inteligencias múltiples

Una vez definida la historia del desarrollo y del concepto de inteligencia, entramos en el tema de las inteligencias múltiples. Gardner (1998), máximo representante de esta teoría, habla de las bases biológicas en las cuales se sustenta. Los hallazgos más recientes se centran en dos cuestionamientos: el primero se refiere a la flexibilidad del desarrollo humano. Y consiste en definir en qué medida se pueden alterar los potenciales o capacidades intelectuales de un individuo o grupo de individuos mediante diversas intervenciones. Desde un punto de vista, el desarrollo puede considerarse como relativamente encerrado, preordenado, sólo alterable en lo particular; pero desde otra perspectiva, existe mucha más maleabilidad o plasticidad en el desarrollo al entender que las intervenciones apropiadas en momentos decisivos producen un organismo con diversidad y profundidad de capacidades (y limitaciones) muy diferentes. Se deben tener en cuenta los tipos de intervención más apropiados para cada caso. Solamente si se resuelven estos dos cuestionamientos será posible determinar cuáles intervenciones educacionales son más efectivas para permitir a los individuos lograr el desarrollo de sus potenciales intelectuales.

El segundo cuestionamiento es la identidad o naturaleza de las capacidades intelectuales que pueden desarrollar los seres humanos. Es posible analizar esto desde diferentes niveles que van desde las funciones de las células específicas hasta las funciones de cada hemisferio cerebral. El

biólogo, por lo tanto, necesita explicar las capacidades como el lenguaje, que parecen evolucionar hasta un grado elevado en todos los individuos normales, en contraposición a otras habilidades como la música, en que prevalecen mucho las diferencias y los logros individuales.

Hay que tener en cuenta los descubrimientos de los genetistas para cualquier estudio biológico: La distinción entre el genotipo, la estructura del organismo determinada según las contribuciones genéticas de cada padre; Y el fenotipo, las características visibles del organismo de cada padre.

Se puede decir que actualmente se ha abierto el campo al descubrimiento de diferentes tipos de inteligencia, pero en el ámbito general se piensa aún que la inteligencia es una, que es general y que sólo hay una manera de medirla, debido a lo cual unos individuos son más inteligentes que otros. Al calificar a una persona como poseedora de inteligencia o no-inteligencia, influyen varios factores que hacen que un solo tipo de inteligencia no sea generalizable a toda la población.

Uno de ellos es el contexto, es decir, no todas las personas crecen y se desarrollan en un mismo lugar, lo cual hace que se desarrollen más capacidades en unos u otros aspectos. Otro de estos factores es la disposición que cada persona de por sí posee con respecto a sus capacidades, es decir, hay personas que son más hábiles para desenvolverse verbalmente, otras matemáticamente, otras artísticamente y otras emocionalmente, entre otros aspectos. La inteligencia tiene que ver también con la capacidad que tiene la persona para solucionar problemas. Gardner (1998), teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, hace la siguiente definición de inteligencia: "Es la capacidad de resolver problemas, o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales".

En el ambiente cultural colombiano existen diferentes subculturas que a su vez se vuelven a dividir en otras más pequeñas. Cada una cuenta con características especiales que exigen un tipo de inteligencia específico. Dentro de la subcultura del ámbito universitario existen carreras como

ramificaciones de la misma; éstas cuentan con características propias que exigen ciertas habilidades. Algunos individuos a lo largo de su vida muestran más disposición y más afinidad en algún área de la vida en la que por sus características personales y sociales se ha desarrollado a través de las experiencias.

Inteligencia lingüística

Para la inteligencia lingüística desde una visión humanista, lo más importante en psicología es saber ponerse en los zapatos del otro. Para hacer esto, lo más importante es conocer su lenguaje, saber interpretarlo, y saber entenderlo. Estos aspectos forman parte indispensable de la inteligencia lingüística, que se tratará a continuación.

Gardner (1998) habla de la inteligencia lingüística como una de las inteligencias múltiples, y la define como la capacidad de desarrollar el lenguaje en todos sus aspectos.

Hay cuatro aspectos del conocimiento lingüístico, que han probado su gran importancia en la sociedad humana. El primero es el aspecto retórico de lenguaje, el cual consiste en la habilidad para emplearlo con el fin de convencer a otros individuos acerca de un grupo de acción. Esta habilidad es desarrollada, por ejemplo, por los políticos. Este factor se empieza a cultivar desde los tres años de vida. El segundo importante factor es el poder mnemotécnico, que consiste en la capacidad de emplear el lenguaje para ayudar a recordar información. El tercer aspecto se refiere al papel de explicación; explica que la gran parte de la enseñanza y el aprendizaje ocurren por medio del lenguaje, permite a los individuos ordenar palabras, recibir y dar instrucciones orales y dar explicaciones.

La Última facultad del lenguaje es la habilidad para emplearlo, lo cual significa reflexionar y empeñarse en el análisis metalingüístico.

El lenguaje es la instancia más preeminente de la inteligencia humana; en ella intervienen factores que se describirán a continuación:

Como primer factor, se encuentra el desarrollo de habilidades lingüísticas: las raíces del lenguaje se pueden hallar en la jerga infantil de los primeros meses de vida. Los pequeños primero imitan sonidos que encuentran en el repertorio que ofrece el medio circundante, generalmente de padres o adultos cercanos. A principios del segundo año de vida, la actividad lingüística es diferente, ya que el niño comprende la expresión punteada de palabras aisladas; por ejemplo: "mamá", "guau", "galleta". Después de utilizar las palabras aisladamente, comienza a concatenarlas y crea algún tipo de comunicación, por ejemplo: "bebé- llora", "guau- bravo". A los tres años, el niño expresa secuencias de mayor complejidad; incluye preguntas y negaciones; por ejemplo: "tengo que ir a la cama", "no quiero comer sopa". También realiza operaciones con cláusulas, por ejemplo, "me puedo comer el postre antes de almorzar, cierto?". A los cuatro años el pequeño corrige los errores sintácticos en éstas oraciones, puede entonces hablar con bastante fluidez en formas cada vez más parecidas a las del adulto. Los infantes logran trascender la expresión mundana y producen figuras sorprendentes en el habla; por ejemplo: comparar un pie dormido con las burbujas de una gaseosa, narrar historias acerca de sus aventuras o de sus amigos imaginarios; puede también alterar el registro del habla, dependiendo de la persona a la cual se esté dirigiendo. Resulta tan rico el lenguaje a ésta edad, que ni siquiera los lingüistas más hábiles del mundo han podido escribir las reglas que expliquen la forma y significado de las expresiones de la niñez.

Para el programa de inteligencia lingüística, se hace indispensable y teniendo en cuenta lo citado por Gardner anteriormente, hablar de elementos fundamentales dentro de la lingüística,. Estos se describen a continuación:

La ortografía. Según J. Florit (1979), la expresión es el conjunto de signos lingüísticos. En la semiótica moderna se denomina sí a toda la secuencia de signos escritos que tenga forma lineal, con independencia de que tenga o no-significado.

La correcta expresión escrita se caracteriza por: la correcta utilización de símbolos y signos gramaticales, por la capacidad de hacer entender lo que se pretende dar a conocer, por la riqueza y contenido del lenguaje y por la capacidad de Manifestar los sentimientos, formas de pensar y emociones entre otros aspectos.

La en que se escribe, respetando normas ortográficas, gramaticales, y el estilo propio, dan a las personas la capacidad de comunicarse con los demás, quienes entenderán el mensaje dependiendo de la manera en que este se trasmite.

La ortografía es una de las características importantes dentro de la expresión escrita. A algunos sujetos les resulta más fácil interiorizar normas ortográficas; lo cual puede sugerir una característica de inteligencia lingüística.

Quezada (1963), define la ortografía como el arte de la correcta escritura de las palabras: como ciencia, la teoría que codifica un sistema de leyes generales y específicas. Con relación al campo grafemático y como técnica, la aplicación de una teoría grafemática en función del uso correcto de signos gráficos (letras, acentos y signos de puntuación)

Breckner y Bond (1975), definen la capacidad ortográfica, como una expresión general considerada sinónimo de aptitud para reproducir correctamente las letras que componen una palabra.

El escribir y el deletrear correctamente un vocablo una forma compleja de respuesta influida por ciertas características fisiológicas individuales (visión, ciertas características fisiológicas individuales, métodos de estudio, hábitos lingüísticos, una gran cantidad de aptitudes y destrezas relacionadas con la lectura y la escritura y por otros factores de menor importancia desde el punto de vista diagnóstico correctivo)

Jiménez (1980), define la ortografía como la correcta escritura de las letras y demás signos auxiliares.

Dice que se escribe una palabra convenientemente, cuando se posee una imagen visual, auditiva y articularia e incluso una matriz correcta. Cuanto más estables sean las asociaciones de una palabra con algunas de las imágenes anteriores, menos probabilidad existe de cometer un error al escribirla.

Bond (1975), dice que los errores de ortografía más frecuentes se producen entre las sustituciones de letras de sonido idéntico o similares.

Otra de las características del lenguaje es el estilo que se tiene para expresarlo, en el caso este caso de manera escrita. La belleza del lenguaje, el empleo y repertorio de adjetivos, sustantivos y otras figuras gramaticales, enriquecen el lenguaje. Haciendo que el mensaje adquiere la capacidad de expresar por medio de sí emociones, sentimientos y maneras diferentes de pensar.

La comunicación. La según Chomsky (1984) nace de la vida social, y contribuye a mantener la cohesión. Las actitudes, los gestos, la mímica, la palabra, la escritura, el dibujo, sirven para transmitir mensajes a los demás. La forma de expresión varía de una cultura a otra, e incluso dentro de un mismo grupo cultural es necesario un previo aprendizaje para comprender la significación de las expresiones.

Según Ortega citado por Carro (1995), para que los mensajes obtengan resultado, es necesario hacerlos llegar a varias personas a la vez. En esto consiste la comunicación masiva, en transmitir información, ideas, y sentimientos a una persona, o grupo de personas mediante el uso de los medios creados para este fin.

La persona que trata de comunicar su mensaje a miles de personas al mismo tiempo, no puede obrar de manera que las haga a todas reaccionar de acuerdo con sus deseos; un enfoque que tal vez sea convincente para unas personas, puede no resultar para otras. La persona que logra éxito en el arte de la comunicación, es aquella que encuentra el método de comunicación adecuada, que establece simpatía entre ella y el mayor número de oyentes.

La expresión lingüística corresponde al igual que cualquier otra forma de expresión, a las manifestaciones expresivas inconscientes que pueden proporcionar alguna conclusión sobre el modo de ser del individuo.

Todos los lenguajes humanos poseen una estructura lingüística esencial para comprender el habla y lograr una comunicación: para esto hace uso de tres niveles: el nivel fonológico, el nivel gramatical y el nivel semántico. El fonológico corresponde a las unidades sonoras fundamentales que constituyen el fluir del habla. El gramatical corresponde a aquel que se divide entre la morfología y la sintaxis, siendo la primera las unidades más pequeñas del habla y la última en el ordenamiento y enlazamiento de palabras en el discurso, formando así oraciones y frases. El nivel semántico hace referencia al significado del lenguaje.

Es importante señalar que las personas a veces se expresan cometiendo errores en el habla (vocalización, poca parsimonia, baja intensidad de la voz, utilización de muletillas, entre otros), esto puede ocasionar interferencias entre el emisor del mensaje y el receptor quien puede no comprender con claridad el mensaje que se pretende enviar. Muchas veces estos errores son inconscientes, y muchas veces los demás perciben más fácilmente estos que la persona que se expresa. Lo ideal es que la persona que desea expresarse de manera correcta, debe tomar consciencia de sus errores para mejorar su calidad lingüística.

Los Símbolos: las palabras, los colores y los iconos gráficos son los principales símbolos de la comunicación. Keith Davis y John W. Newstrom. (1999) Un símbolo tiene la propiedad de poseer diversos significados, ser manejado de forma inconsciente y tener una modalidad donde se expresa. De esta forma una palabra como rueda, puede tener varias significaciones como; rueda de prensa, rueda de carro, o la pelota que rueda. El color rojo puede significar amor o sangre derramada y el dibujo de una paloma ser la paloma de la paz, de la pureza, de la libertad. Proporcionalmente, el uso de los símbolos corresponde en la gran mayoría de los casos a una

comunicación verbal, no obstante la modalidad escrita que es donde se manifiestan colores e iconografía es más frecuente de lo que imaginamos.

La referencia a significación múltiple de un símbolo obedece proporcionalmente a la complejidad del mundo y a la comunicación en sí que se realiza. Recordemos que la criptología se encarga de la comunicación a nivel secreto y recurre a símbolos para brindar seguridad y lenguajes cifrados; aun los lenguajes cotidianos hacen recurso de los símbolos como por ejemplo, los jeroglíficos. La intensidad del uso de símbolos y la capacidad de interpretación y expresión obedece, a parámetros netamente culturales y aprendidos. Así en nuestra cotidianidad recurrimos a ellos en las categorías de expresión audio visual, las cuales son canales de medios de comunicación masiva, pero definitivamente el lenguaje verbal, específicamente, las palabras y al menos en gran parte de las culturas del planeta es el que es usado con profusión. Por último cabe anotar que la antigüedad de los símbolos escritos y gráficos corresponde a la invención de la escritura, ya que fue gracias a la codificación de significados que se pasó a una administración de datos, como un correspondiente a la información antes manejada de forma verbal, y por tanto a la transmisión a través de información que perdura en el tiempo de forma menos vulnerable a la tergiversación de conocimiento.

La expresión no verbal: La gente a menudo es más elocuente con sus actos corporales de lo que se da cuenta o desea. Transmite información a través de las expresiones faciales, las posturas corporales, la entonación y la distancia física. En efecto, el cuerpo en ocasiones envía mensajes que desmienten lo que decimos con palabras.

Según Tompson y Meltzer (1964) Las expresiones faciales son el indicador más ostensible de las emociones. Se puede saber mucho sobre el estado emocional de alguien con solo observar si está sonriendo, llorando, riéndose o frunciendo el ceño. Muchas expresiones faciales son innatas no adquiridas. Los niños que nacen sordos y ciegos utilizan los mismos gestos faciales para

manifestar las mismas emociones que los niños normales. Ciertas emociones resultan ser más fáciles de expresar que otras.

Tompson y Meltzer afirman que ciertas emociones son más fáciles de expresar que otras. En la mayoría de las personas no hay problema para expresar amor, miedo, determinación y felicidad; aún más difícil es expresar sufrimiento, disgusto y desprecio convincentemente.

El lenguaje corporal es otro medio de transmitir mensajes no verbales. Cuando estamos relajados tendemos a estirarnos en la silla; cuando estamos tensos, nos sentamos rígidamente con los pies juntos.

Birdwhistell (1957), luego de un estudio del lenguaje corporal en una ciencia llamada cinesia afirma que todos los movimientos del cuerpo tienen un significado, que ninguno es accidental y que los movimientos y gestos significativos de cada persona son aprendidos.

Del mismo modo que la gente transmite mensajes complejos y contradictorios de carácter emocional, también puede externar una gran variedad en su capacidad de interpretarlos.

En un estudio de Rosenthal y sus colegas (1979), sobre el perfil de sensibilidad no verbal lograron demostrar que las mujeres eran siempre mejores que los hombres en la comprensión de las señales no verbales, aunque en las profesiones que requieren apoyo afectivo (psiquiatría, psicología, junto con artistas, actores y diseñadores) ellos lograron calificaciones tan altas como las de las mujeres. El estudio demostró así mismo que la sensibilidad a las señales no verbales aumenta con la edad, quizás porque al ir envejeciendo se acumula más experiencia sobre como juzgar los tonos de voz y observar los movimientos corporales.

Este tipo de expresión, hace parte del lenguaje y muchas veces es más disiente que el propio lenguaje escrito o hablado, la capacidad de entender e interpretar este, también implica el desarrollo de ciertas capacidades las cuales por lo general, no son lo suficientemente desarrolladas en la mayoría de las instituciones educativas. Al igual que hay personas con más

habilidades para expresarse de manera oral o escrita dentro de este tipo de inteligencia, existen las personas con habilidades superiores para expresarse de manera no verbal.

Es importante mencionar, por otro lado a Piaget (1976), quien habla del desarrollo intelectual desde el nacimiento; define la inteligencia como una adaptación, ya que para captar la vida en general es necesario establecer con precisión las relaciones existentes entre el organismo y el medio. Plantea cinco estadios para el desarrollo intelectual, cada uno con sus propias cualidades. En primera instancia se encuentra el estadio sensorio- motor; ocurre aproximadamente de los 0 a los 18 meses de vida. Este se caracteriza por una reversibilidad práctica, ya que se vuelve al punto de partida en la acción, no se da aún un nivel mental. El equilibrio es restringido y ágil, pues no hay anticipación ni representación. El periodo que le sigue es el de inteligencia intuitiva; su edad de aparición es aproximadamente de los 4 a los 7 años de edad. En éste estadio el niño ya ha adquirido la representación, pero carece de operaciones generalizadas, logrando en algunos momentos el equilibrio, pero únicamente en el campo de la percepción y de la acción. No hay aún reversibilidad, ya que no concibe la operación inversa como necesaria. El equilibrio es aún limitado, pues sólo lo alcanza en la medida en que esté controlado por la percepción. El nivel que sigue es el de operaciones concretas; éste se da aproximadamente entre los 7 y 11 años, aquí la reversibilidad es posible, ya que hay una coordinación de relaciones que sobrepasa los datos percibidos conllevando a la deducción; sin embargo el campo de equilibrio sigue siendo restringido pues para que funcionen las operaciones reversibles, los datos del razonamiento deben ser comprobados por la percepción. Un último nivel es el de operaciones formales; en éste las operaciones se hacen posibles a partir de datos asumidos, es decir, sobre hipótesis. Se alcanza un verdadero equilibrio en el pensamiento, pues hay una conservación de los datos percibidos y de hipótesis que no corresponden a ninguna percepción anterior, dando así

lugar a un pensamiento que puede explicar las realidades a través de la deducción.

Aunque los estadios del desarrollo de la inteligencia, según Piaget, corresponden a edades cronológicas inferiores a las de un estudiante universitario, las edades mentales aún se siguen conservando en edades posteriores a las planteadas. Así es posible encontrar estudiantes con un pensamiento aun de carácter concreto, lo cual imposibilita la capacidad de adquirir más fácilmente la habilidad lingüística. Es importante entonces trabajar el pensamiento, ya que como dice Gardner, es la práctica la que hace que se logre el desarrollo de una inteligencia y no sólo los factores hereditarios o ambientales, aunque no los descarta.

Jean Piaget es el psicólogo por antonomasia de la inteligencia y del niño. Desde 1920 hasta el año de su muerte (1982) publicó más de 30 libros y más de 100 artículos sobre psicología infantil. Sus búsquedas intelectuales giraron desde un principio sobre la biología y la filosofía, es decir, sobre la vida y la reflexión. De allí nació su gran proyecto de la epistemología genética que pretendió salvar el abismo entre disciplinas que empleaban métodos tan diferentes. Por ello nunca separó lo empírico de lo teórico. Encontró que el desarrollo mental del niño es una construcción continua en su aspecto tanto intelectual como afectivo. Distinguió seis etapas o estadios de desarrollo que señala la aparición de estructuras construidas sucesivamente y que van desde los ajustes hereditarios hasta la etapa de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción intelectual y afectiva en la comunidad de la adolescencia. Lo esencial de cada construcción subsiste como subestructura en el curso de nuevas construcciones. La aparición del lenguaje es antecedida y producida por la etapa de la inteligencia sensorio - motriz o práctica, y a la vez la aparición del lenguaje marca el principio de la socialización, la aparición del pensamiento propiamente dicho y la interiorización de la acción como experiencia mental.

Se empezará a ver el proyecto de la epistemología genética de Piaget que enmarca la psicología del lenguaje entendido como producto de la inteligencia sensorio - motriz.

J. Piaget (1975) afirma que las funciones del lenguaje infantil se dividen en dos grandes grupos, llamados: egocéntrico y socializado.

El niño al pronunciar las frases del primer grupo, no se ocupa de saber a quién hablar ni si es escuchado. Habla ya para sí, ya por el placer de asociar a cualquiera a su acción inmediata. Este lenguaje es egocéntrico en primer lugar porque el niño no habla sino de sí mismo, pero sobre todo porque no trata de ponerse en el punto de vista del interlocutor. El interlocutor es el primero que llega. El niño no le pide sino un interés aparente, aunque se haga a la creencia de que es oído y comprendido. No experimenta verdaderamente algo: en parte es como la conversación de ciertos salones, en los que todos hablan de sí mismos y nadie oye.

Según Piaget, el lenguaje egocéntrico puede ser dividido en tres categorías:

La primera corresponde a la repetición (ecolalia): ésta es la repetición de sílabas o palabras. El niño las repite por el placer de hablar, sin la menor preocupación de dirigirse a alguien, y ni siquiera por pronunciar palabras que tengan un sentido. Es uno de los últimos restos del balbuceo de los bebés, que evidentemente no tiene todavía nada de socializado. Le sigue el monologo el cual consiste en que el niño habla para sí, como si pensara fuerte, pero no se dirige a nadie. Por último habla del monologo en pareja o colectivo, el cual es la contradicción interna de esta apelación. Sugiere muy bien la paradoja de las conversaciones infantiles de que acabamos de hablar, en las que cada uno asocia al otro en su acción o a su pensamiento momentáneo, pero sin preocuparse por ser oído o comprendido realmente. El punto de vista del interlocutor no interviene jamás: el interlocutor es sólo un motivador.

En cuanto al lenguaje socializado se pueden distinguir cinco categorías. La primera se define como la información adaptada en la cual el niño intercambia su pensamiento con el de los demás, ya sea que informe al interlocutor de algo que pueda interesar e influir sobre su conducta, o ya sea que haya un verdadero intercambio, discusión o incluso colaboración para perseguir un bien común. Si el niño se coloca en el punto de vista del interlocutor y si éste no es intercambiable con el primero que llega, hay información adaptada; si, por el contrario, el niño no habla sino de sí mismo sin preocuparse por el punto de vista del interlocutor y ni siquiera sin asegurarse de si el interlocutor lo oye y lo comprende, hay monólogo colectivo.

La segunda se define como la crítica, la cual abarca todas las observaciones sobre el trabajo o la conducta de los demás, que tienen el mismo carácter que la información adaptada, es decir, que son específicas con respecto a un interlocutor dado. Pero estas observaciones son más afectivas que intelectuales, es decir, que afirman la superioridad del "yo" y denigran al prójimo. Se podría tener la tentación, en virtud de este último hecho, de clasificar este grupo en las categorías egocéntricas, pero "Egocéntrico" aquí se toma naturalmente en sentido intelectual y no moral. Ahora bien, en el presente grupo de lo que se trata es de la acción de un niño sobre otro, acción que resulta fuente de discusiones, de peleas por rivalidades, mientras que las palabras del monólogo colectivo no tienen ningún efecto sobre el interlocutor. Por otra parte, el matiz que diferencia la crítica de la información adaptada es muchas veces sutil, y sólo queda determinado por el contexto. El siguiente grupo corresponde a las órdenes, los ruegos y las amenazas, donde se da fuera de toda duda una acción de un niño sobre otro. El cuarto grupo es el referente a las preguntas, que son la mayoría de las que hace un niño a otro, que piden una respuesta, de modo que se les puede clasificar dentro del lenguaje socializado, sin temor a equivocaciones. El siguiente grupo corresponde a las respuestas, y, como su

nombre lo indica, son las respuestas dadas a las preguntas propiamente dichas y a las órdenes, y no a las respuestas dadas a lo largo de los diálogos o proposiciones que no son preguntas, sino que se remiten a la información.

Siguiendo con Piaget (1975), quien afirma que el lenguaje es una inteligencia representativa, debido a que su pensamiento científico, Jean Piaget (1896- 1982) se orientó desde su juventud en la pequeña ciudad universitaria de Neuchatel, a demostrar que la evolución de la inteligencia de los niños reproduce a la humanidad, si se comparan sus etapas de desarrollo con las etapas del desarrollo de las ciencias. Su obsesión investigativa de más de 50 años pretendía darle a la especulación filosófica, como manera de preguntar por el hombre y el mundo, el rigor de las ciencias exactas de la misma forma (él lo reconoce) que los filósofos griegos eran pensadores serios que hacían ciencia, incluso hasta Descartes. De esta idea surge su proyecto de una epistemología genética, como única perspectiva posible a su formación de biólogo y a su inclinación de psicólogo. Al referirse a su teoría del conocimiento piensa Piaget (1981) que, para hacer epistemología de una manera objetiva y científica, no hay que tomar el Conocimiento como un estado en sus formas superiores, sino encontrar los procesos de formación, cómo se pasa de un conocimiento menor a uno superior, siendo esto relativo al nivel y al punto de vista del sujeto. Al estudio de estas transformaciones del conocimiento, al ajustamiento progresivo del saber, es lo que llama "epistemología genética". Para encontrar un puente entre la biología y la teoría del conocimiento, le fue necesario estudiar el desarrollo mental, el desarrollo de la inteligencia, la psicogénesis de las nociones. Sostuvo siempre que el conocimiento de la realidad es descubierto y construido por la actividad inteligente del niño frente al mundo, y en esto discrepa de las enseñanzas de los conductistas norteamericanos que sostenían una actitud espectadora y mecanicista de un observador pasivo del medio ambiente. El concepto de la inteligencia humana fue concebido por un tipo de rendimiento biológico que permite a los individuos interactuar eficazmente con el medio

ambiente a nivel psicológico. Este rendimiento exige la actividad mental y un equilibrio que supone una coordinación y ajuste entre esta actividad (las estructuras cognoscitivas), y las adaptaciones biológicas a un medio ambiente. El oficio de Piaget fue entonces, el de estudiar la formación de los conocimientos, distinguiendo los factores que intervienen del medio de la experiencia exterior, y aquí incluye la vida social y el lenguaje, y los factores internos, los que se deben a la estructura interna del pensamiento del sujeto que se construye a medida que éste se desarrolla. De ésta manera liga los problemas epistemológicos con la investigación en psicología de la inteligencia. Por lo tanto, el propósito de su teoría es dar cuenta de cómo el sujeto construye sus conocimientos de un estadio de desarrollo a otro; por esto se ocupa especialmente de los niños, como individuos que parten de cero y sufren un determinado orden secuencial de etapas de desarrollo intelectual que se dan en la misma edad, aunque, si se cambia de civilización, se encuentran adelantados y retardados en los estadios pero siempre con el mismo orden de sucesión. Piaget experimentó en principio con sus propios hijos y al final de sus días todavía se sorprendía de la convergencia de respuestas con niños distantes en otro tiempo y espacio.

Con el fin de evitar restricciones a sus investigaciones, jugó con distintas definiciones generales de inteligencia en función de tres conceptos fundamentales: " Contenido manifiesto", " estructura" y "función". El contenido manifiesto son las respuestas verbales de los niños que reflejan el contenido del pensamiento de acuerdo con sus intereses y con el marco de referencia que le plantean sus problemas. Al aplicar el "método clínico", procedimiento verbal para obtener respuestas a interrogantes bien determinados y poder definir el contenido del pensamiento, encontró que interesaban más las respuestas incorrectas en niños de la misma edad que las respuestas correctas. De ahí que pudiera descubrir las ideas que los niños tienen sobre el mundo y su conducta verbal. Estudió además la manera como la herencia afecta la inteligencia. La transmisión hereditaria de

las estructuras físicas y las relaciones conductuales automáticas están ligadas al funcionamiento intelectual pero se van modificando por el contacto con el medio. Reconoce que todas las especies heredan "funciones invariantes" como tendencias básicas subyacentes de organización y adaptación. La organización es la tendencia a la sistematización de los procesos físicos y psicológicos en estructuras coherentes de orden superior, cada vez más complejas logrando un punto de equilibrio. La "adaptación", su nombre e indicativo, es la tendencia heredada del organismo a adaptarse al medio, definida en términos complementarios, "asimilación" y "acomodación". Sin la una no existe la otra, como mecanismos de la misma estructura. Piaget considera que la asimilación es la prueba de que existen estructuras, de tal manera que cualquier estímulo anterior, está integrado a estructuras anteriores, lo que permite modificar una conducta de tal manera que el organismo asimila el medio porque este está subordinado a la estructura interna, y no al contrario. El objeto determina la acomodación y el sujeto la asimilación; este es "el ajuste del esquema" a la situación particular. La adaptación es el "equilibrio", entre la asimilación y la acomodación, como un todo integrado por el sujeto de la asimilación y el objeto de la acomodación que se respaldan. Las tendencias a organizar y adaptar la conducta y el pensamiento al medio produce determinadas estructuras psicológicas en determinados períodos históricos del niño. Por ejemplo, antes de la adquisición del lenguaje, el niño de dos años posee una inteligencia práctica llamada "sensoriomotriz" que comprende conductas instrumentales como acercar un objeto tirando de una sábana. Luego aparece el lenguaje como inteligencia representativa, que posibilitará más tarde el perfeccionamiento de la capacidad de operaciones lógico-matemáticas. El llamado "constructivismo Piagetiano", se fundamenta en la premisa de que estas estructuras se construyen al tiempo que el sujeto lee la realidad y la construye, que nada está dado al comienzo del mundo interno ni en el exterior. Las estructuras básicas subyacentes a las acciones

explícitas son los "esquemas" que regulan las "invariantes funcionales" y las estructuras psicológicas. Las etapas de desarrollo intelectual van acompañadas de diferentes tipos de estructuras psicológicas. Rebeca Puche (N 1975, citada por Piaget), discípula directa de él, presenta una interpretación a continuación que permite ubicar el nacimiento de la actividad simbólica y la adquisición del lenguaje.

Al hablar del lenguaje, debemos tener en cuenta un aspecto muy importante y es el referente al cerebro. Los futuros escritores, son los individuos en los cuales ha florecido la inteligencia lingüística mediante el trabajo y a través de cualidades genéticas. Sin embargo, otros individuos pueden presentar dificultades particulares con respecto al lenguaje. Parece a veces que las dificultades son inherentes sobre todo en la discriminación auditiva. Se presenta entonces una dificultad para descifrar una serie rápida de fonemas, lo cual crea problemas de comprensión y articulación inapropiada. La capacidad de procesar los mensajes lingüísticos con rapidez, es un prerequisite para entender el área normal. Todo parece depender del lóbulo temporal izquierdo que debe estar intacto, ya que cualquier lesión, o su desarrollo anormal bastan para producir impedimentos en el lenguaje.

Hay niños que presentan insensibilidad a los factores sintácticos. Por ejemplo a la hora de imitar, se ven obligados a presentar simplificaciones del siguiente tipo:

- Oración normal: "No quieren jugar conmigo. "
- Imitación con daño: "No jugar con yo."

Estos niños se comportan con absoluta normalidad, resolviendo toda clase de problemas referentes a otras áreas. Tal situación hace que se pasen por alto los canales oral, auditivo o de presentación. En comparación con otros niños que son relativamente normales, excepto por la dificultad selectiva en las tareas del lenguaje, muchos infantes que de otra manera serían perturbados, muestran un lenguaje que ha sido salvado en forma selectiva. Algunos individuos con retardo mental tienen una habilidad

sorprendente para manejar el lenguaje sobre todo en los aspectos fonológico y sintáctico medulares, aunque tengan poco que enunciar de importancia. Si bien la lectura comienza a los cinco años de edad, los niños "hiperléxicos" a menudo pueden descifrar textos ya desde los dos o tres años. En los individuos diestros normales el lenguaje está ligado íntimamente a la operación de diferentes áreas del hemisferio izquierdo del cerebro. El examen cuidadoso de estos infantes revela que utilizan estrategias lingüísticas que difieren de las de los individuos (normales o anormales) que emplean las áreas normales del lenguaje en el hemisferio izquierdo. Los individuos que dependen de los mecanismos de análisis del hemisferio derecho proceden casi del todo a partir de la información semántica. Esto significa que descifran las oraciones a la luz de los significados de los principales artículos léxicos, mientras que son incapaces de utilizar las señales de la sintaxis. Solo los niños que explotan su hemisferio izquierdo son capaces de poner atención a señales sintácticas tales como el orden de las palabras. De esta manera, tanto los semidecordados izquierdos como los derechos pueden comprender oraciones cuyos significados se pueden inferir simplemente de un conocimiento del significado de los sustantivos. Sólo el individuo cuyo hemisferio izquierdo está intacto, es capaz de descifrar oraciones en las que la diferencia crítica en el significado es del todo inherente a señales sintácticas. Parece que los infantes sin hemisferio izquierdo son inferiores a quienes carecen de hemisferio derecho, en tareas de la producción del habla y la comprensión del vocabulario y, en general, pueden aprender el lenguaje con mayor lentitud. La canalización que gobierna el proceso de la adquisición del lenguaje está comprobada por las pruebas de otras poblaciones insólitas. Por ejemplo, los niños sordos de padres que sí oyen desarrollan por sí mismos lenguajes de gestos que muestran las características de giro del lenguaje natural. En estos lenguajes de gestos, que se desarrollan espontáneamente, se encuentran manifestaciones de las propiedades sintácticas y semánticas básicas que se

muestran en las expresiones orales más tempranas de los infantes que sí oyen. Un siglo de estudio de las consecuencias lingüísticas del daño unilateral del cerebro aporta numerosas series de evidencia en apoyo del análisis de las funciones del lenguaje que se han planteado. Se pueden enumerar de manera específica, lesiones que provocan dificultades particulares en la discriminación y producción fonológicas, en los usos pragmáticos del habla y, de la manera más crítica, en los aspectos semántico y sintáctico del lenguaje. Cada uno de estos aspectos del lenguaje se puede destruir, con relativo aislamiento: se puede confrontar a individuos cuya sintaxis está dañada pero cuyos sistemas pragmático y semántico están preservados de manera relativa, incluso en la misma forma como se pueden encontrar individuos cuyo lenguaje comunicativo ordinario está mayormente viciado a la luz de la preservación selectiva de sus poderes sintácticos.

Por qué este cuadro de especificidad y localización tan sorprendente?: No cabe duda de que parte de la respuesta está en las historias (y misterios), de la evolución de la facultad del lenguaje. Algunos otros organismos comparten algunos de los mecanismos. Por ejemplo, el hallazgo de fronteras de fonemas ocurre en forma parecida en otros mamíferos, como la chinchilla. Otros procesos como la sintaxis, parecen claramente restringidos a los seres humanos. Algunos mecanismos lingüísticos están localizados en regiones bastante punteadas del cerebro, por ejemplo, los procesos sintácticos que favorece el área conocida como de Broca; otros están mucho más dispersos en el hemisferio izquierdo del cerebro; por ejemplo, el sistema semántico; hay otros más que aparecen en forma importante de las estructuras del hemisferio derecho, como las funciones pragmáticas del lenguaje. Sin embargo, lo que sí parece claro es que, con la edad, estas funciones cada vez más se localizan en los individuos diestros normales: (las interacciones más complejas que caracterizan nuestra correspondencia lingüística cotidiana dependen de una corriente de información sin trabas entre estas importantes regiones lingüísticas. Esta

interacción es reveladora en el desciframiento del lenguaje escrito más que en ningún otro sitio. Se ha dicho de manera convincente que el lenguaje escrito "cabalga" sobre el lenguaje oral en el sentido de que no es posible seguir leyendo normalmente si se han destruido las áreas del lenguaje oral - auditivo. Esta pérdida en la habilidad para la lectura ocurre incluso en individuos que leen con fluidez sin subvocalización o movimiento de los labios. Sin embargo, en tanto que casi siempre la afasia ocasiona dificultad en la lectura, el grado de la dificultad dependerá de la clase de alfabetismo presente. Lo que es instructivo son las diferentes maneras en que se puede representar la lectura en el sistema nervioso, según el código que prefiera una cultura específica. En los sistemas basados fonológicamente del Occidente, la lectura se apoya de manera particular en las áreas del cerebro que procesan sonidos lingüísticos; pero en los sistemas (en el Oriente) donde se prefiere la lectura ideográfica, la lectura depende de manera más vital de los centros que interpretan los materiales pictóricos. (Esta dependencia puede lograrse también para los individuos sordos que han aprendido a leer). Por último, en el caso de los japoneses, que cuenta con un sistema de lectura de silabario (Kana) y uno ideográfico (kanji), el mismo individuo aloja dos mecanismos para la lectura. Así, una clase de lesión provocará relativamente mayor daño a la descodificación de símbolos (Kana), en tanto que otra dará rienda suelta a su estrago de manera específica en la descodificación de los símbolos (Kanji). A la mejor comprensión de estos mecanismos le han seguido determinadas implicaciones pedagógicas. Ahora se comprende cómo podría un individuo enseñar a leer los diversos códigos a niños que casi son normales y que, por cualquier razón, tienen dificultad para manejar el código predominante de su cultura. Dado que es posible aprender a leer por al menos dos rutas opcionales, los infantes con incapacidades específicas de aprendizaje debieran aprovecharse de "la otra ruta", dominando así el principio de la escritura manuscrita, aunque no fuese esta la forma específica preferida por

su cultura. Y, de hecho, los sistemas basados en la ideografía han demostrado su eficacia con los infantes que muestran problemas particulares en el dominio de un sistema de alfabetismo basado en la fonología. Sin la evidencia de que los daños cerebrales confieren una "validez aparente" al análisis de los componentes de la facultad del lenguaje que se ha propuesto, todavía se deben tener en cuenta sus implicaciones para la existencia del lenguaje como una facultad separada, semiautónoma - en términos más comprensibles- una inteligencia separada. Aquí la evidencia es un tanto menos decisiva. Parece claro que, a la vista de afasia significativa, puede haber cierto deterioro de las capacidades intelectuales más generales, en especial la habilidad para formar conceptos, clasificar apropiadamente y resolver problemas de abstracción como los que contienen muchas pruebas de inteligencia no verbal. En este sentido al menos, es difícil contar con una componenda desarrollada del área del lenguaje a la vista de las habilidades no dañadas de la comprensión y el razonamiento. Sin embargo, la preponderancia de la evidencia sí apoya la noción de la inteligencia lingüística como una inteligencia aparte. Así, en su sentido más estricto, cuando se centra en las cualidades fonológicas sintácticas y algunas semánticas, el lenguaje surge como una inteligencia relativamente autónoma. La sensibilidad a la narrativa, incluyendo la habilidad de comunicar lo que ha sucedido en una serie de episodios, parece estar relacionada más estrechamente con las funciones pragmáticas del lenguaje que con las funciones medulares sintáctica, fonológica y semántica descritas. Del lenguaje por lo que es más frágil en los casos de enfermedad, de una lesión en el área de Wernicke, que ha ocasionado una afasia, la señal del lenguaje está repleta con formas sintácticas complejas y una diversidad de inflexiones, pero a menudo es difícil extraer del lenguaje sustantivo. Una lesión en la circunvolución angular, ocasiona que la señal del habla carezca de nombres.

Con respecto a lo anterior se puede concluir que el lenguaje involucra procesos complejos de adquisición, ajenas no a las comprendidas en sólo otras esferas intelectuales sino también a procesos particulares del desarrollo del lenguaje, lo que hace que dentro de éste haya personas que dominen más una forma que otra, ejemplo: Personas con facilidad de expresión no verbal, escrita, expresiva, corporal entre las principales áreas. Por otra parte se ve cómo el cerebro juega un papel muy importante y hasta ahora no se sabe como reparar una lesión; esto no significa que el habla no pueda ser adquirida pero si que necesitará más practica, ya que resultará más complicada dependiendo de la lesión.

Dada la importancia que tiene el contexto en el desarrollo de la inteligencia, el cual proporciona diferentes formas de expresar, entender y sentir los mensajes, se hace indispensable hablar del ámbito en el cual se ubica la población del presente trabajo. Se trata de la universidad.

Se puede decir, que la vida universitaria es una vivencia de la persona que se debe entender más allá del área académica o del proceso enseñanza- aprendizaje. Comprende la formación de estructuras cognoscitivas, socio - afectivas y culturales que van necesariamente a fusionarse profundamente en la dinámica mental del individuo. Es por ello que asimismo el ser un universitario conlleva a una serie de ajustes, adquisiciones, aprendizajes y en términos generales a una reestructuración del comportamiento de la persona, originada en una necesidad de educación y formación de índole superior. Estos cambios en el universitario los podemos considerar desde la perspectiva de la adaptación citada por Merani, (1980) "Procesos que hacen más efectivas y ajustadas las actividades del trabajo o del proceso de aprendizaje." Uno de estos cambios lo podemos ver en la manera en que tienen que enfrentarse a las exigencias netamente académicas, como lo son las que derivan del considerar un carácter superior en el pensamiento del joven. La visión que se debe tener acerca del universitario es la de Prieto, (1996) " Los jóvenes cuestionan

las condiciones, costumbres y practicas socio - políticas imperantes en sus respectivos países". "Los jóvenes tienden a darse a la autocrítica, el auto análisis y la introspección, lo que los lleva al cuestionamiento de sus actitudes, sentimientos y acciones, posibilitando que se sientan en un escenario donde los demás siempre los están juzgando, y - o pendientes de ellos." Específicamente nos estamos refiriendo a algunas de las características de un pensamiento formal. Es decir se introduce en el proceso de enseñanza - aprendizaje aún cada vez más un carácter complejo de producción intelectual. En este orden podemos seguir citando las demás variables relacionadas con estas vicisitudes de la vida del universitario como lo son, pedagogías y metodologías acordes a la institución, el perfil del profesor y en forma más compleja a las características propias de la carrera y las materias que se ven en ella. Por otro lado encontramos tres grandes factores o elementos que componen la vida del universitario; estos son: los personales, los familiares y los ambientales.

Dentro de los personales debemos incluir, entre otros, el bagaje de actitudes, aptitudes, componentes de la personalidad como la autoestima con todos sus elementos de propia valoración, experiencias, carácter, temperamento y demás consideraciones que atañen a la conformación de la persona integral en la dimensión individual. Retomando uno de estos encontramos una propuesta acerca de las aptitudes de Merani (1980) "Las habilidades para adquirir de manera paulatinamente general o especial cierto tipo de conocimiento" que junto a la ya tradicionalmente definida manera de responder o reaccionar de forma estereotipada ante unos estímulos que se relacionan profundamente con creencias y valores que la persona posee internalizados de una u otra manera y es conocida como actitud, reflejan mucho de la importancia de estas variables para la vida universitaria. Así lo atribuyen específicamente en términos de desempeño académico Díaz y Torres (1993): " El conjunto de aptitudes, representadas por un sujeto,

permiten predecir su éxito académico, ya que le facilitaría su desempeño dentro de una actividad".

Pasando a las correlaciones e implicaciones que el factor familiar tienen sobre el universitario y la vida universitaria, se puede seguramente mencionar de forma inmediata, la elección de carrera, la presión familiar a favor o desfavorable hacia la misma, o la institución, las expectativas acerca del desempeño del estudiante y sus maneras de asumir el estudio. Del mismo modo encontramos aquellos conocidos elementos que desde la influencia familiar configuran desde la disposición hacia el estudio y el trabajo, hasta los mismos hábitos por un lado, y por otro la seguridad y en forma general el respaldo o red de apoyo para alguien que se encuentra asumiendo el rol de estudiante universitario. Por último podemos encontrar acuerdo en la importancia del factor familiar para el universitario y la vida universitaria; Hoffman (1992): " La familia constituye un contexto muy importante para el desarrollo del adulto. Una encuesta reciente a nivel nacional, hombres y mujeres de todas las edades dijeron que sus papeles familiares eran de capital importancia, Esta encuesta fue hecha por los siguientes autores Beroff, Douvan, Julka (1981). Respecto a la relevancia que desde el factor ambiental, (entiéndase desde el grupo de referencia hasta el macro social), se le puede atribuir al universitario y la vida universitaria encontramos el pensamiento de Whitaker, (1977): "La forma como pensamos, como percibimos el mundo, las actividades que tenemos, las metas que deseamos alcanzar, cómo expresamos nuestros sentimientos, todo está afectado en forma significativa por el ambiente social en que vivimos". De forma más directa compartimos el acercamiento de nuevo encaminado a analizar el éxito académico y a la permanencia de la persona en la vida universitaria según el ambiente hecho por León y Rojas, (1987): "El ambiente universitario y el alumno son elementos importantes que determinan el buen rendimiento y permanencia en la universidad, cuando son congruentes entre sí". Siguiendo en estas consideraciones, encontramos

de nuevo este pensamiento: "Un factor que juega un papel importante en el éxito académico es el medio, dando como resultado en algunos individuos un mayor esfuerzo para mantenerse en la carrera elegida". (León y Rojas, 1987)

Después de analizar y tener en cuenta éstas consideraciones acerca del universitario, podemos entenderle en definitiva como una persona dentro de una condición específica otorgada por el deseo y la necesidad de superación mediante la formación superior, que le obliga a desempeñarse dentro de unas exigencias que van desde lo netamente académico, pasando por una variedad de elementos personalísticos, familiares y ambientales que le influyen determinadamente.

En lo anterior podemos encontrar una concepción del universitario y de la vida universitaria, que si bien puede llegar a ser compuesta por una visión mucho más profunda y especializada, en términos generales sí contiene los macros determinantes de una conceptualización del universitario, y sobre todo las pautas relacionales entre los distintos estamentos de la idea. Esto puede ser visto cuando por el lado de macros hablamos de factores ambientales, personales y familiares, y por el lado de las pautas relacionales cuando establecemos la disposición hacia el estudio influida por la familia, o la actitud hacia una materia, profesor o la misma carrera dada desde la experiencia y el componente personal.

Para entender aun más al universitario debemos acercarnos al contexto de la misma institución. Para el caso de la educación en sí misma, según Arizmendi, (1992) " La Universidad de la Sabana concibe el proceso educativo, como la cooperación que la institución educativa presta a sus integrantes para que mediante el ejercicio responsable de su libertad y esfuerzo individual, alcance el desarrollo de su personalidad en todas sus dimensiones con el fin de lograr la apertura a la verdad, y así dignificar y elevar la condición humana". Esto implica con toda seguridad que un joven que ingresa a la universidad deba atravesar por un proceso o serie de experiencias hasta llegar a ser un profesional. Para ello, como se ha dicho

antes se necesita poseer y desarrollar una serie de elementos, y como también se sabe específicamente para el estudiante universitario se suponen una serie de logros a alcanzar. Estas metas o condiciones, prerrequisitos para ser profesional también supone una serie de habilidades para desenvolverse como estudiante en la universidad, y se podría asegurar que de forma muy importante se encuentran las capacidades de expresión y comunicación a todo nivel. Para el desempeño del estudiante y profesional se hacen prioritariamente necesarias estas fortalezas en este aspecto, y más cuando el marco educativo en general es de carácter superior y específicamente, como cita Arizmendi, (1992) " Se propone una formación a partir de la concepción del hombre como ser social, creador de cultura. Manifestaciones de esta concepción de sus tres campos de formación: Científico - investigativo, Profesional - específico y Social - humanístico"

MÉTODO

Para la presente investigación se empleó un diseño descriptivo, el cual permitió simplificar y organizar la información en torno al tema de investigación y de esta manera facilitó una mayor comprensión del fenómeno estudiado; a su vez posibilitó el surgimiento de nuevos interrogantes, conclusiones y sugerencias con respecto al mismo. La fase correlacional de este estudio estableció la asociación que existe entre la aplicación del programa teniendo en cuenta antes y después de su aplicación pre - test y post - test a dos grupos, uno experimental y otro control. Se pretendió analizar la diferencia que existía entre la primera y segunda aplicación del mismo estando de por medio el programa.

Sujetos

El primer paso para seleccionar la muestra, fue definir la unidad de análisis (el quienes van a ser medidos), que para este caso fue un grupo de personas que tienen como característica común, ser estudiantes próximos a ingresar a la vida universitaria, luego se procedió a delimitar la población de estudio

sobre la cual se generalizaron los resultados. La muestra es no probabilística ya que, la elección de los elementos no dependió de la probabilidad, sino de las características relacionadas con la investigación propia. Dentro de la rama de las muestras no probabilísticas, esta correspondió, a una muestra no probabilística de sujetos voluntarios. La muestra no probabilística fue elegida, ya que en esta no se requiere tanto de una representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características específicas previamente planteadas en la investigación.

En la investigación participaron dos grupos mixtos, aproximados de 30 estudiantes de último grado de secundaria cada uno, del colegio Liceo Teilhard de Chardin, cuyas edades oscilaron entre los 15 y 18 años de edad, de estrato social medio bajo.

Esta población tuvo como característica estar próxima a ingresar a la educación superior.

Instrumentos y procedimiento

El programa se desarrolló en un amplio salón adaptado de tal forma que se pudo realizar el taller. Se utilizaron recursos tales como grabadora y materiales indispensables como: Lápices, hojas de papel y textos de trabajo. Se elaboró un instrumento de medición pre - test, post - test y una evaluación del trabajo realizado.

En primera instancia fue aplicado un pre - test a un grupo experimental y a un grupo control; éste contenía los aspectos involucrados en la inteligencia lingüística aplicada al estudio. Luego se desarrolló el programa que constó de seis talleres de 45 minutos cada uno, con la presencia de los facilitadores de los mismos.

Este programa estuvo conformado por: (a) Expresión verbal. Este incluyó talleres relacionados con elementos básicos de expresión oral: hablar en público, discurso, expresión de ideas y sentimientos, desarrollo del espíritu crítico. (b) Expresión escrita: Este incluyó elementos importantes de la

escritura tales como: ortografía, gramática, redacción y creación de textos y puntuación, comprensión de lecto - escritura. (c) Expresión no verbal: Incluyó aspectos como expresión de sentimientos, símbolos, manejo del cuerpo y del habla y lenguaje gestual. (d) Simbólico: Incluyó aspectos tales como identificación y reconocimiento de categorías y clases simbólicas y conocimiento e interpretación de significaciones.

Una vez concluida la aplicación del programa, se aplicó el post - test del instrumento al grupo experimental y al grupo control, con el fin de conocer los efectos del programa.

Se utilizó para la presente investigación la comparación entre el grupo control y el grupo experimental denominada "tercer diseño preexperimental". Se aplicó este diseño ya que se desean conocer los efectos del programa de inteligencia lingüística.

El análisis estadístico fue llevado a cabo con la ayuda del SPSS (Statistical Presentation Software System) versión 8.0, calculando datos estadísticos descriptivos, prueba de U-Mann-Whitney y prueba de Wilcoxon.

Estas, se aplicaron por presentarse mediciones de tipo ordinal (siempre, algunas veces, etc.), por tener una muestra menor de 30 casos lo cual sugiere que no se puedan distribuir normalmente.

La prueba de U-Mann-Whitney se emplea cuando tenemos dos muestras independientes, en nuestro caso grupo control y grupo experimental. La prueba de Wilcoxon se emplea para dos muestras relacionadas, como en el caso del pretest y posttest.

RESULTADOS

A continuación se encuentra la lectura, la interpretación y análisis estadístico del programa aplicado al grupo control y al grupo experimental, utilizando como instrumento un pre-test, post- test.

El esquema a seguir es un primer momento descriptivo general con las MTC o Medidas de Tendencia Central desde las principales variables. Luego, desde las tablas de referencia, se buscan preguntas que impliquen un cambio en el comportamiento o movimiento ascendente o descendente en las frecuencias hacia algún extremo de la escala, hallando así la importancia con respecto a los objetivos de los ítems y su relación con las partes del programa aplicado. Se pasa luego a un momento donde se analiza el total pretest y el total del posttest, el grado de significación y en el mismo sentido los grupos control y experimental. Se realiza una descripción de la prueba U Mann-Whitney en cuanto al pretest, post- test. Igualmente se realiza el análisis de los resultados de la prueba Wilcoxon .

En las tablas relacionadas en los anexos aparecen la validez de porcentaje de cada pregunta tanto en el momento de pretest como en el posttest, la significación, las zetas, las medidas T, los rangos, las U, la probabilidad y la significación estadística de cada una. Estos mismos criterios se aplican a los totales de pretest y post test y a los grupos en sí.

Datos demográficos.

La media de la edad de los sujetos de la muestra es de 16.80, la desviación estándar .13. y la varianza de .92 con un rango de 4 un mínimo de 15 y un máximo de 19 . La edad que más se repite es el modo de 16 y la ubicación media o la mediana de la muestra corresponde a 17.00 años de edad. La distribución de los percentiles para la edad es de 25 en 16.00 50 en 17.00 y 75 en 17.00. La curtosis es de .500 con un estándar de error para ésta de .639 indicando que la distribución de las edades y frecuencias fue en general muy estable y central. Como conclusión encontramos que la

distribución es simétrica, debido a que las medidas de tendencia central se encuentran en el mismo sector. Las muestras empleadas en ambos grupos también conservan las características de ser mixtos y de encontrarse en último grado de educación secundaria.

Edad: Las frecuencias corresponden a 1 para 15 años con un %1.9 y el mismo porcentaje acumulativo. 22 personas con 16 años, % 40.7 de la muestra, un %40.7 de validez de porcentaje y % 42.6 de acumulativo. 22 personas con 17 años, % 40.7 de la muestra, un %40.7 de validez de porcentaje y % 42.6 de acumulativo y 4 personas con 19 años de edad con un %7.4 e igual cifra en la validez de porcentaje y total de 54 personas, %100 y %100 en la validez.

Variables Generales.

Grupo: El grupo experimental está constituido por una muestra de 27 personas con un porcentaje de 50.0 e igual cifra en la validez de porcentaje y el acumulativo. El grupo control está constituido por una muestra de 27 personas con un porcentaje de 50.0 e igual cifra en la validez de porcentaje y el acumulativo. Siendo los totales de 54 personas %100.0 y la misma cifra en la validez y acumulativo final.

Sexo: Para el género masculino se encontró una frecuencia 27 personas con un porcentaje de 50.0 e igual cifra en la validez de porcentaje. Para el género femenino igualmente se encontró una frecuencia 27 personas con un porcentaje de 50.0 e igual cifra en la validez de porcentaje y el acumulativo. Siendo los totales de 54 personas %100.0 y la misma cifra en la validez.

Estadística descriptiva del pre test y del post test

El N para el pre- test fue de 54, encontrándose una ausencia en el post – test, siendo el N de 53. La media en el pre- test fue de 56.28 mientras que en el post- test fue de 55.21 .La desviación estándar que fue para el pre- test de 8.61 y en el post- test de .82 no siendo estas cifras distantes entre si. Igualmente el modo para el primer caso es de 58 y de 52 respectivamente, e indica que la cifra dentro de los rangos totales, es decir, de 25 a 125 no

cambian sensiblemente ni se alejan del centro de la curva. Esta misma información la encontramos en el rango para el pre- test de 34 y el post de 47 con unos mínimos de 42 para el pre test y 37 para el post- test. El rango máximo para el pre- test fue de 76 y el del post- test de 84.

Otros datos en este mismo orden son la mediana de 56.00 para el pre- test y 54.00 para el post- test mostrando que existió un pequeño cambio de comportamiento que no alcanza a ser estadísticamente significativo. Por último la varianza corresponde a 74.17 en el pre- test y 96.82 en el post- test, lo que indica finalmente que la diferencia entre el pre test y post test no es significativa o apreciable.

Items con movimientos de frecuencias.

A continuación se realizará un análisis descriptivo de las amplitudes más frecuentes, relacionadas con los objetivos del instrumento del programa.

Se comenzará analizando aquellos ítems que cuentan con la menor variedad de respuestas encontrando las 3 opciones (siempre, casi siempre y algunas veces).

En la pregunta número 6 ocurrió un cambio, ya que el porcentaje de la frecuencia más alta en el pre- test, fue de 53.7 y en el post- test fue de 48.1.

En la pregunta número 15 se evidencia un cambio, ya que el porcentaje de la frecuencia máxima del pre- test fue de 47.7 y en el post- test fue de 46.6.

En la pregunta número 20 no se evidencia cambio, ya que en las respuestas entre el pre- test y el post- test no hay diferencias.

En la pregunta número 24 no se evidencia cambio, ya que en las respuestas entre el pre- test y el post- test no hay diferencias.

Las siguientes preguntas cuentan con la variedad intermedia de respuestas encontrándose siempre cuatro de las cinco opciones de respuesta.

En la pregunta número 1 se manifiesta un cambio, ya que el porcentaje máximo de la frecuencia en el pre-test es de 42.6 y el del post-test de 37.0.

En la pregunta número dos se evidencia un cambio, ya que el porcentaje de la mayor frecuencia en el pre- test es de 48.1 y de 35.2 en el post- test.

En la pregunta número 8 se evidencia un cambio, ya que el porcentaje de la mayor frecuencia en el pre- test fue de 55.6 y en el post- test de 59.3.

En la pregunta número 11 se percibe un cambio, ya que el porcentaje de la mayor frecuencia en el pre- test es de 38.9 y en el post- test de 40.7.

En la pregunta número 12 hay un cambio, ya que el porcentaje de la frecuencia más alta en el pre-test es de 35.2 y en el post- test de 40.7.

En la pregunta número 18 se evidenció un cambio positivo estadísticamente, ya que el porcentaje de la frecuencia más alta en el pre- test fue de 33.3 y en el post- test de 37.0.

En la pregunta número 23, se evidencia un cambio, ya que el porcentaje de la frecuencia más alta en el pre- test fue de 53.7 y en el post- test de 42.6.

Las siguientes preguntas cuentan con la mayor variedad de respuestas encontrándose siempre la totalidad de las cinco opciones. Para la pregunta número 9 hubo una máxima frecuencia de 19 sujetos en la opción de respuesta "algunas veces" en el pre-test, aumentando a 22 sujetos en el post- test lo que corresponde a un porcentaje de 40.7.

Para la pregunta número 17 se encuentra un cambio, ya que el porcentaje de la máxima frecuencia en el pre- test es de 40.7 y en el post- test es de 31.5.

En la pregunta 19 se evidencia un cambio, ya que el porcentaje de la frecuencia máxima en el pre- test fue de 33.3 y en el post- test 29.9.

En la pregunta número 21, se evidencia un cambio, ya que el porcentaje de la frecuencia más alta en el pre- test corresponde a 57.4 y en el post- pre a 38.9.

En la pregunta número 25 no se evidencia cambio, ya que entre los resultados del pre- test y el post- test no hay diferencias.

En las preguntas que se mencionan a continuación, ocurre un cambio de amplitud con respecto a las frecuencias: 1,4,10, 13, 3, 5, 7, 14, 22, 16.

Diferencia significativa entre experimental y control a nivel del puntaje total del pre- test y del post- test

Estadística descriptiva de los grupos.

Tabla 1

Totales pre- test, post- test

Total pre- test	T= -.329	GI = 52	P = . 743	Diferencia significativa = - . 78
Total post- test	T = -1.602	GI = 51	P = . 115	Diferencia significativa = - 4.26

La anterior tabla muestra que no hay diferencias significativas entre la aplicación del pre - test y la del post- test.

Para el grupo experimental en el pretest el N fue de 27 y en el post test de 26 la media de 55.89 con una desviación estándar de 7.44 y una media de error estándar de 1.43, indicando que con respecto al pos test en la media que corresponde a 53.04, en la desviación estándar con 8.53 y en la media de error estándar de 1,67 no se alejaron las medidas entre sí.

En el grupo control el N en el pre- test fue de 27 y en el post test de 27 la media de 56.67 con una desviación estándar de 9.77 y una media de error estándar de 1.88 indicando que con respecto al pos test en la media que corresponde a 57.30, en la desviación estándar con 10.65 y en la media de error estándar de 2,05 igualmente no se alejaron las medidas entre sí y lo hicieron en menor rango que en el grupo experimental.

Finalmente no se encuentra significación entre los grupos estadísticamente importante al ser para el grupo experimental de .126 y para el control de .406, una t de -329 con 52 en grados de libertad y una probabilidad de 743 para el grupo experimental y en el grupo control una t de

-1.609 con 51 grados de libertad y una probabilidad de .115 lo cual hace no significativa cualquier diferencia estadística entre los grupos.

Diferencia entre el grupo control y el grupo experimental .

Prueba de Mann-Whitney

Tabla 2

Tabla de preguntas con diferencias significativas

ITEM	U	Z	P
PRE PRE 23	223.500	- 2.697	.007
POST PRE 12	243.500	-2.051	.040
POST PRE 14	244.500	-2.040	.041
POST PRE 15	224.500	-2.583	.10
POST PRE 24	187.000	-3.236	.001
POST PRE 25	243.500	-2.012	.044

De la tabla se deduce que para el grupo experimental el rango medio se ubicó en 27.39 mientras que el rango medio de el control fue de 27.61 para el total del pre- test . En el grupo experimental el rango medio se ubicó en 23.88 mientras que el rango medio del control fue de 30.00 para el total del postest.

Con respecto a los ítems el único que a nivel de pre test consigue significación (probabilidad de .007) es el # 23 correspondiente al objetivo de análisis del elemento subjetivo mediante la descripción en la parte del programa correspondiente a expresión y lenguaje, situación que sin embargo en el pos test no se mantiene. A nivel de pos test consigue significación (probabilidad de 0.40) el ítem # 12 "Doy ideas personales de las lecturas que realizo" correspondiente al objetivo de comprensión y espíritu crítico en la parte de expresión verbal del programa. Igualmente tiene significación (probabilidad de .041) la pregunta ítem #14 "El contacto visual me comunica

algo” correspondiente al objetivo de descubrir mensajes en el contacto visual en la parte del programa de expresión y lenguaje no verbal.

De la misma forma consigue significación (probabilidad de.010) el ítem # 15 “puedo comprender que una palabra, figura o color significa varias cosas a la vez” correspondiente al objetivo de trabajar el concepto modalidad y significación de los símbolos en la misma parte del programa.

Por ultimo consiguen significación (probabilidad de .001 y .044) los ítems número 24 y 25 “Las respuestas que obtengo corresponden a las preguntas que hago” y “ expreso el mismo lenguaje a través del cuerpo y el habla” correspondiente a el objetivo de desarrollar la habilidad de preguntar correctamente y descubrir mensajes en el contacto visual en la parte del programa expresión y lenguaje y de expresión y lenguaje no verbal respectivamente.

Tabla 3

Prueba de Wilcoxon.

Prueba de Wilcoxon de todos los datos		
ITEM	Z	P
POS PRE12 PRE-PRE12	-2. 532	.011
POS PRE20 PRE PRE20	-2. 97	.022
POS PRE22 PRE PRE22	-2.307	.021
Prueba de Wilcoxon grupo experimental		
ITEM	Z	P
POS PRE12 PRE PRE12	-2.859	.004
POS PRE25	-2.358	.018

PRE PRE25		
-----------	--	--

Prueba de Wilcoxon grupo control		
ITEM	Z	P
POS PRE14 PRE PRE14	-2. 521	.012
POS PRE20 PRE PRE20	- 2. 333	.020
POS PRE23 PRE PRE23	-2.138	.033

En la tabla consiguen significación a nivel de pre test pos test los ítems #12 “Doy ideas personales de las lecturas que realizo” correspondiente al objetivo de comprensión y espíritu crítico en la parte de expresión verbal del programa. (Con probabilidad de .011). El # 20 “Cuando leo un texto identifico fácilmente la idea principal” (con probabilidad de .022) y con el objetivo de trabajar la comprensión de lectura en la parte del programa expresión verbal, y el # 22 “Soy consciente de cómo cambia el sentido de una lectura según la puntuación” correspondiente al objetivo de trabajar la puntuación en la parte del programa de lenguaje escrito. (Con probabilidad de .021).

De la misma forma se halla significación por segunda vez para el grupo experimental en los ítems 12 “Doy ideas personales de las lecturas que realizo” correspondiente al objetivo de comprensión y espíritu crítico en la parte de expresión verbal del programa. (Con probabilidad de .004). y el 25 “expreso el mismo lenguaje a través del cuerpo y el habla” (con probabilidad de .018) y con el objetivo de descubrir mensajes en el contacto visual en la parte del programa lenguaje no verbal, a nivel de pre test pos test.

En cuanto al grupo control los ítems numero 14 “El contacto visual me comunica algo” correspondiente al objetivo de descubrir mensajes mediante contacto visual en la parte de expresión no verbal del programa. (Con

probabilidad de .012). El # 20 “Cuando leo un texto identifico fácilmente la idea principal” (con probabilidad de .020) y con el objetivo de trabajar la comprensión de lectura en la parte del programa expresión verbal, y el # 23 “Soy consciente de cómo cambia el sentido de una lectura según la puntuación” correspondiente al objetivo de trabajar la puntuación en la parte del programa de lenguaje escrito. (Con probabilidad de .021). Por último consigue significación (probabilidad de .033) el # 23 “Las descripciones que hago están libres de mis impresiones” correspondientes al objetivo de análisis del elemento subjetivo mediante la descripción en la parte del programa correspondiente a expresión y lenguaje.

DISCUSION

Esta sección presenta la discusión y el análisis de los resultados obtenidos en el presente estudio investigativo, contrastados con la literatura recopilada en el marco teórico sobre el tema trabajado. La investigación se realizó en el marco de la psicología educativa como área aplicada de la psicología básica que atiende a procesos enmarcados en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, relacionados con la inteligencia lingüística (lectura, escritura, expresión oral, escrita y corporal, símbolos). En el análisis del estudio se encontró que los factores que más impactaron por su novedad fueron el simbolismo, la expresión no verbal y la expresión escrita de sentimientos.

Los grupos a nivel de pre test y post test y entre sí no poseen diferencia estadística significativa encontrándose sin embargo ítems con significación y que poseen las siguientes relaciones con el programa: los objetivos de descubrir mensajes en el contacto visual fue alcanzado en las preguntas 25 y 14 para el componente de lenguaje no verbal del programa. El preguntar correctamente como objetivo fue cubierto al igual que realizar descripciones para el componente del programa de expresión y lenguaje con las preguntas 24 y 23 respectivamente. El componente de expresión verbal con los objetivos de comprensión de lectura y espíritu crítico fue tomado por las preguntas 12 y 20. El componente escrito y de símbolos del programa fueron tomados respectivamente por la pregunta 22 y 15.

Encontramos que el porcentaje de preguntas que miden los rasgos y cubren los objetivos es inferior al %25 no existiendo diferencias significativas. Sin embargo se encuentran pequeñas diferencias si se toman cada uno de los componentes del programa de inteligencia lingüística.

A continuación se describen los componentes más significativos del programa mencionado.

En la pregunta número 15 se evidencia un cambio, ya que el porcentaje de la frecuencia máxima del pre- test fue de 47.7 y en el post- test fue de 46.6, lo cual indica que después de la aplicación del programa muchos de los sujetos lograron identificar los símbolos de la comunicación lingüística, en cuanto a concepto, modalidad y significación. Lo cual se vincula con la afirmación de Keith Davis y John W. Newstrom. (1999) referida a que las palabras, los colores y los iconos gráficos son los principales símbolos de la comunicación. Un símbolo tiene la propiedad de poseer diversos significados, ser manejado de forma inconsciente y tener una modalidad donde se expresa.

En la pregunta número 24 no se evidencia cambio, ya que en las respuestas entre el pre- test y el post- test no hay diferencias. Dicha pregunta, comprendía la parte del programa de formas adecuadas de comunicación cuyos resultados mostraban una tendencia a transmitir información y expresarse de manera correcta. Este hecho se constata en la afirmación de Ortega citado por Carro (1995), que para que los mensajes obtengan resultado, es necesario hacerlos llegar a varias personas a la vez. En esto consiste la comunicación masiva, en transmitir información, ideas, y sentimientos a una persona, o grupo de personas mediante el uso de los medios creados para este fin.

En la pregunta número 1 se manifiesta un cambio, ya que el porcentaje máximo de la frecuencia en el pre-test es de 42.6 y el del post –test de 37.0. Esto significa que después de la aplicación del programa, las personas lograron diferenciar, cuando una misma palabra puede tener varios significados; esto dentro de la parte del programa referente a la identificación de símbolos en la comunicación lingüística. Al respecto Keith Davis y John W. Newstrom. (1999) opina que la referencia a significación múltiple de un símbolo obedece proporcionalmente a la complejidad del mundo y a la comunicación en sí que se realiza.

En las preguntas número 2 y 11 se percibe un cambio, el porcentaje de la mayor frecuencia en el pre- test es de 38.9 y en el post- test de 40.7. Y de 48.1 y 35.2 respectivamente. Esto indica que algunos de los sujetos de la muestra después de la aplicación del programa, lograron expresar de forma abierta ideas personales en trabajos grupales e identificar la importancia de la comunicación dentro del trabajo colectivo. Esto relacionado con lo que opina Gardner (1998) sobre el aspecto retórico de lenguaje, el cual consiste en la habilidad para emplearlo con el fin de convencer a otros individuos acerca de un grupo de acción, esta habilidad es desarrollada, por ejemplo, por los políticos y se empieza a cultivar desde los tres años de vida

En las preguntas número 8 y 21 se evidencia un cambio. El porcentaje de la mayor frecuencia en el pre- test fue de 55.6 y en el post- test de 59.3 y de 57.4 y 38.9 respectivamente, esto quiere decir, que algunos de los sujetos de la muestra lograron tomar consciencia de los errores que cometen al expresarse oralmente. Lo anterior en contraste con lo que afirma Ortega (1995) citado por Carro sobre que las personas a veces se expresan cometiendo errores en el habla (vocalización, poca parsimonia, baja intensidad de la voz, utilización de muletillas, entre otros), esto puede ocasionar interferencias entre el emisor del mensaje y el receptor quien puede no comprender con claridad el mensaje que se pretende enviar. Muchas veces estos errores son inconscientes, y muchas veces los demás perciben más fácilmente éstos que la persona que se expresa. Lo ideal es que la persona que desea expresarse de manera correcta, debe tomar consciencia de sus errores para mejorar su calidad lingüística.

En la pregunta número 12 hay un cambio, ya que el porcentaje de la frecuencia más alta en el pre-test es de 35.2 y en el post- test de 40.7. Esto significa que en algunos de los sujetos de la muestra se evidenció un incremento en la capacidad de comprensión y espíritu crítico. Lo anterior se sustenta con lo que afirma Ortega (1995) acerca de que la persona que trata

de comunicar su mensaje a miles de personas al mismo tiempo, no puede obrar de manera que las haga a todas reaccionar de acuerdo con sus deseos; un enfoque que tal vez sea convincente para unas personas, puede no resultar para otras.

En las preguntas número 18, 23 y 6 se evidenció un cambio positivo estadísticamente, ya que el porcentaje de la frecuencia mas alta en el pre-test fue de 33.3 y en el post- test de 37. 0, 53.7 y 42.7; y 53.7 y 48.1 respectivamente. Esto indica que según el objetivo planteado para dicha pregunta ocurrió un incremento en la identificación de la riqueza de vocabulario, como una fortaleza de la expresión, hacer descripciones más objetivas y reconocieron que no empleaban el lenguaje correcto ante diferentes situaciones. Como sostiene Ortega (1995), la persona que logra éxito en el arte de la comunicación, es aquella que encuentra el método de comunicación adecuada, que establece simpatía entre ella y el mayor número de oyentes. La expresión lingüística corresponde al igual que cualquier otra forma de expresión, a las manifestaciones expresivas inconscientes que pueden proporcionar alguna conclusión sobre el modo de ser del individuo. La persona que trata de comunicar su mensaje a miles de personas al mismo tiempo, no puede obrar de manera que las haga a todas reaccionar de acuerdo con sus deseos; un enfoque que tal vez sea convincente para unas personas, puede no resultar para otras. La persona que logra éxito en el arte de la comunicación, es aquella que encuentra el método de comunicación adecuada, que establece simpatía entre ella y el mayor número de oyentes. La expresión lingüística corresponde al igual que cualquier otra forma de expresión, a las manifestaciones expresivas inconscientes que pueden proporcionar alguna conclusión sobre el modo de ser del individuo.

Como conclusiones generales extraída del estudio y de la experiencia de los autores se puede afirmar que, aunque existen nuevas tendencias dentro de la educación como es el caso de las inteligencias múltiples, la educación

actual sigue funcionando basada en los antiguos métodos y teorías. Según lo observado al realizar la investigación, la inteligencia no se exime de esta característica, ya que el CI, sigue siendo la forma principal de medir la inteligencia en general, y en pocos ámbitos es conocida su multiplicidad en cuanto a los diferentes individuos y áreas. Debido a esto se evidencia la dificultad de ver las otras inteligencias con el mismo grado de importancia al de la conocida. Una persona que tiene gran capacidad de expresarse en la gama de la inteligencia lingüística, no sería vista como una persona intelectual, no porque no lo sea, sino porque este nuevo concepto de inteligencia, no ha sido retomado por la mayoría de las instituciones educativas.

Los sujetos de la investigación manifestaron no haber tomado conciencia de la importancia de la inteligencia lingüística hasta que alguien les hace darse cuenta de ello. Descubren entonces que la expresión, la comprensión, la ortografía, los símbolos, y otros elementos dentro de la misma, son fundamentales para la comprensión de otras disciplinas. Estos elementos corresponden según Gardner (1998) al cuarto factor del lenguaje que es la habilidad para emplearlo, relacionada con la capacidad reflexionar y empeñarse en el análisis mental. Muchos afirmaron la importancia por ejemplo de la puntuación y otros errores gramaticales que allí se cometen. También se encontró que otros lenguajes alternativos como el corporal, causan curiosidad e interés debido a la poca exploración de este dentro del ámbito educativo. Se reconoce el lenguaje como un pilar o soporte fundamental de las demás disciplinas e incluso de la vida misma.

A todos los elementos tomados en el programa de inteligencia lingüística se les da una gran importancia, debido a que dichos elementos no se limitan al ámbito educativo, sino que se extienden a la cotidianidad; de igual manera dicho programa permitió a cada uno de los sujetos de la muestra evaluar el conocimiento y las capacidades lingüísticas de cada sujeto, reconociendo que cada una de las actitudes identificadas en ellos mismos conforman la

lingüística. Generalmente este tipo de inteligencia no explotada de manera suficiente en cuanto a conocimiento y aptitudes, emergiendo de esta deficiencia dificultades a la hora de asimilar el programa.

Se percibe que los sujetos descubren lenguajes alternativos a la lectura, a la escritura y a formas de comunicación, a través del uso de signos corporales y comunicación no verbal.

Muchos de los sujetos de la muestra expresaron haberse dado cuenta de la importancia de reforzar los elementos lingüísticos no solo dentro del contexto educativo, sino dentro del ámbito personal y social y aporte para el conocimiento propio.

Se percibe el programa como un medio para conocer y valorar como se encuentran en el uso de cada uno de estos elementos.

En los resultados no se encontraron diferencias significativas. Esto pudo deberse a diversos factores, tales como variables no controlables en la aplicación del programa, el tiempo destinado a la realización de las sesiones, el cual puede resultar insuficiente teniendo en cuenta la complejidad de las temáticas tratadas, por tanto de aquí parte una primera sugerencia para futuras investigaciones y es destinar más tiempo para el desarrollo de dichos talleres. Vale la pena que el tema sea profundizado a nivel interdisciplinario, es decir, que no solo sea tema de algunos profesionales, sino tema de una formación integral que contribuya no solo al mejoramiento de la inteligencia lingüística, sino de los otros tipos de inteligencia mencionados dentro de la teoría de las inteligencias múltiples. La explotación de este tema posiblemente sirva, para el mejoramiento de la calidad de vida de la persona, tanto en el ámbito educativo, refiriéndose con este tanto a instituciones como a profesionales en el área tales como psicólogos y maestros.

REFERENCIAS

CHOMSKY, N. y Piaget J. (1983). Teorías del lenguaje y teorías del aprendizaje. Edt Grijalbo. Mexico.

DAVIS Y NEWSTROM (1999). Comportamiento humano en el trabajo. México. Edt. Mc Graw hill. Interamericana de México , S.A.

SAPIR .E (1984). El lenguaje. Fondo de cultura económica. México.

SEARLE. J. (1977). La revolución de Chomsky en lingüística. Edt Anagrama. Barcelona. (España)

SKINER, B.F. (1981). Conducta verbal. Edt Trillas. México.

WATSON, J.B. (1981). Qué es el conductismo. Buenos Aires. Edt Paidós. Barcelona (España)

DIAS Y TORRES. Validez del proceso de selección de la Universidad de la Sabana. Tesis de grado (1983). Bogotá- Colombia.

LEON Y ROJAS. Psicografía del estudiante de una facultad de psicología. Tesis de grado (1987). Bogotá- Colombia.

MERANIA, A. (1990). Diccionario de psicología. Edt Grijalbo . México

WITAKER (1987). Psicología. Edt Interamericana. México.

CARRO Luciano (1995). Taller de comunicación para trabajadores. Bogotá Colombia.

- ASCUN . Autoevaluación universitaria. (1993). Bogotá Colombia.
- CRAIG Grace. J. (1992). Desarrollo psicológico. Edt Prentice Hall. México.
- GARDNER. H. (1998). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Edt Paidós Ibérica. Barcelona (España)
- STEMBERG R.J (1989). Evolución y desarrollo de la inteligencia. Edt Paidós. Barcelona (España).
- GARDNER. H. (1989). Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples. Edt biblioteca de psicología y psicoanálisis. Madrid (España).
- ARIZMENDI.O. (1992). Universidad y valores; recopilación del escritor sobre educación. Universidad de la Sabana. Santa fé de Bogotá.
- WEISINGER, H. (1998). La inteligencia emocional en el trabajo. Edt Grupo Zeta editor. Buenos Aires (Argentina).
- CHIRIBI Y ORDOÑEZ (1984). Diagnóstico psicolingüístico de las dificultades en la ortografía en la enseñanza básica primaria. Tesis de grado. Universidad de la Sabana. Bogotá –Colombia.
- MARIANA, J.A. (1993). Teoría de la inteligencia creadora. Edt Paidós. Barcelona (España).
- SIEGLER, R.S. (1989). El desarrollo de la inteligencia. Edt paidós Ibérica. Barcelona (España).

ANEXOS

ANEXO A
DISTRIBUCION DE EDADES

EDAD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 15	1	1.9	1.9	1.9
16	22	40.7	40.7	42.6
17	22	40.7	40.7	83.3
18	5	9.3	9.3	92.6
19	4	7.4	7.4	100.0
Total	54	100.0	100.0	

ANEXO B

TABLA DE FRECUENCIAS PREGUNTAS PRETEST

PREPRE1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	15	27.8	27.8	27.8
	Casi Siempre	23	42.6	42.6	70.4
	Algunas Veces	14	25.9	25.9	96.3
	Casi Nunca	2	3.7	3.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	18	33.3	33.3	33.3
	Casi Siempre	26	48.1	48.1	81.5
	Algunas Veces	8	14.8	14.8	96.3
	Casi Nunca	2	3.7	3.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	13	24.1	24.1	24.1
	Casi Siempre	19	35.2	35.2	59.3
	Algunas Veces	18	33.3	33.3	92.6
	Casi Nunca	3	5.6	5.6	98.1
	Nunca	1	1.9	1.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	12	22.2	22.2	22.2
	Casi Siempre	23	42.6	42.6	64.8
	Algunas Veces	17	31.5	31.5	96.3
	Casi Nunca	2	3.7	3.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	13	24.1	24.1	24.1
	Casi Siempre	16	29.6	29.6	53.7
	Algunas Veces	17	31.5	31.5	85.2
	Casi Nunca	6	11.1	11.1	96.3
	Nunca	2	3.7	3.7	100.0
Total		54	100.0	100.0	

PREPRE6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	13	24.1	24.1	24.1
	Casi Siempre	29	53.7	53.7	77.8
	Algunas Veces	12	22.2	22.2	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	32	59.3	59.3	59.3
	Casi Siempre	13	24.1	24.1	83.3
	Algunas Veces	7	13.0	13.0	96.3
	Casi Nunca	1	1.9	1.9	98.1
	Nunca	1	1.9	1.9	100.0
Total		54	100.0	100.0	

PREPRE8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	15	27.8	27.8	27.8
	Casi Siempre	30	55.6	55.6	83.3
	Algunas Veces	8	14.8	14.8	98.1
	Casi Nunca	1	1.9	1.9	100.0
Total		54	100.0	100.0	

PREPRE9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	8	14.8	14.8	14.8
	Casi Siempre	14	25.9	25.9	40.7
	Algunas Veces	19	35.2	35.2	75.9
	Casi Nunca	12	22.2	22.2	98.1
	Nunca	1	1.9	1.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	10	18.5	18.5	18.5
	Casi Siempre	19	35.2	35.2	53.7
	Algunas Veces	22	40.7	40.7	94.4
	Casi Nunca	3	5.6	5.6	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	21	38.9	38.9	38.9
	Casi Siempre	14	25.9	25.9	64.8
	Algunas Veces	17	31.5	31.5	96.3
	Casi Nunca	2	3.7	3.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	10	18.5	18.5	18.5
	Casi Siempre	18	33.3	33.3	51.9
	Algunas Veces	19	35.2	35.2	87.0
	Casi Nunca	7	13.0	13.0	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	18	33.3	33.3	33.3
	Casi Siempre	21	38.9	38.9	72.2
	Algunas Veces	12	22.2	22.2	94.4
	Casi Nunca	3	5.6	5.6	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	28	51.9	52.8	52.8
	Casi Siempre	18	33.3	34.0	86.8
	Algunas Veces	7	13.0	13.2	100.0
	Total	53	98.1	100.0	
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

PREPRE15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	15	27.8	27.8	27.8
	Casi Siempre	22	40.7	40.7	68.5
	Algunas Veces	17	31.5	31.5	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	1	1.9	1.9	1.9
	Casi Siempre	6	11.1	11.1	13.0
	Algunas Veces	13	24.1	24.1	37.0
	Casi Nunca	18	33.3	33.3	70.4
	Nunca	16	29.6	29.6	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	11	20.4	20.4	20.4
	Casi Siempre	22	40.7	40.7	61.1
	Algunas Veces	14	25.9	25.9	87.0
	Casi Nunca	4	7.4	7.4	94.4
	Nunca	3	5.6	5.6	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	12	22.2	22.2	22.2
	Casi Siempre	18	33.3	33.3	55.6
	Algunas Veces	18	33.3	33.3	88.9
	Casi Nunca	6	11.1	11.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	1	1.9	1.9	1.9
	Casi Siempre	15	27.8	27.8	29.6
	Algunas Veces	18	33.3	33.3	63.0
	Casi Nunca	14	25.9	25.9	88.9
	Nunca	6	11.1	11.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	8	14.8	14.8	14.8
	Casi Siempre	30	55.6	55.6	70.4
	Algunas Veces	16	29.6	29.6	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	9	16.7	16.7	16.7
	Casi Siempre	12	22.2	22.2	38.9
	Algunas Veces	31	57.4	57.4	96.3
	Casi Nunca	1	1.9	1.9	98.1
	Nunca	1	1.9	1.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	31	57.4	57.4	57.4
	Casi Siempre	16	29.6	29.6	87.0
	Algunas Veces	7	13.0	13.0	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	4	7.4	7.4	7.4
	Casi Siempre	16	29.6	29.6	37.0
	Algunas Veces	29	53.7	53.7	90.7
	Casi Nunca	5	9.3	9.3	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	11	20.4	20.4	20.4
	Casi Siempre	29	53.7	53.7	74.1
	Algunas Veces	14	25.9	25.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

PREPRE25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	10	18.5	18.5	18.5
	Casi Siempre	20	37.0	37.0	55.6
	Algunas Veces	20	37.0	37.0	92.6
	Casi Nunca	3	5.6	5.6	98.1
	Nunca	1	1.9	1.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

ANEXO C

TABLA DE FRECUENCIAS PREGUNTAS POST TEST

POSPRE1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	20	37.0	37.7	37.7
	Casi Siempre	19	35.2	35.8	73.6
	Algunas Veces	14	25.9	26.4	100.0
	Total	53	98.1	100.0	
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	17	31.5	32.1	32.1
	Casi Siempre	19	35.2	35.8	67.9
	Algunas Veces	15	27.8	28.3	96.2
	Casi Nunca	2	3.7	3.8	100.0
	Total	53	98.1	100.0	
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	11	20.4	20.8	20.8
	Casi Siempre	19	35.2	35.8	56.6
	Algunas Veces	20	37.0	37.7	94.3
	Casi Nunca	3	5.6	5.7	100.0
	Total	53	98.1	100.0	
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	12	22.2	22.6	22.6
	Casi Siempre	27	50.0	50.9	73.6
	Algunas Veces	14	25.9	26.4	100.0
	Total	53	98.1	100.0	
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	14	25.9	26.4	26.4
	Casi Siempre	15	27.8	28.3	54.7
	Algunas Veces	18	33.3	34.0	88.7
	Casi Nunca	6	11.1	11.3	100.0
	Total	53	98.1	100.0	
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	15	27.8	28.3	28.3
	Casi Siempre	26	48.1	49.1	77.4
	Algunas Veces	12	22.2	22.6	100.0
	Total	53	98.1	100.0	
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	22	40.7	41.5	41.5
	Casi Siempre	19	35.2	35.8	77.4
	Algunas Veces	11	20.4	20.8	98.1
	Casi Nunca	1	1.9	1.9	100.0
	Total	53	98.1	100.0	
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	11	20.4	20.8	20.8
	Casi Siempre	32	59.3	60.4	81.1
	Algunas Veces	9	16.7	17.0	98.1
	Casi Nunca	1	1.9	1.9	100.0
	Total	53	98.1	100.0	
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	9	16.7	17.0	17.0
	Casi Siempre	14	25.9	26.4	43.4
	Algunas Veces	22	40.7	41.5	84.9
	Casi Nunca	6	11.1	11.3	96.2
	Nunca	2	3.7	3.8	100.0
	Total	53	98.1	100.0	
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	11	20.4	20.8	20.8
	Casi Siempre	23	42.6	43.4	64.2
	Algunas Veces	16	29.6	30.2	94.3
	Casi Nunca	2	3.7	3.8	98.1
	Nunca	1	1.9	1.9	100.0
	Total	53	98.1	100.0	
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Siempre	15	27.8	28.3	28.3	
	Casi Siempre	22	40.7	41.5	69.8	
	Algunas Veces	14	25.9	26.4	96.2	
	Casi Nunca	2	3.7	3.8	100.0	
	Total	53	98.1	100.0		
Missing	System	1	1.9			
Total		54	100.0			

POSPRE12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Siempre	14	25.9	26.4	26.4	
	Casi Siempre	25	46.3	47.2	73.6	
	Algunas Veces	10	18.5	18.9	92.5	
	Casi Nunca	4	7.4	7.5	100.0	
	Total	53	98.1	100.0		
Missing	System	1	1.9			
Total		54	100.0			

POSPRE13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	14	25.9	26.4	26.4
	Casi Siempre	27	50.0	50.9	77.4
	Algunas Veces	10	18.5	18.9	96.2
	Casi Nunca	1	1.9	1.9	98.1
	Nunca	1	1.9	1.9	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	21	38.9	39.6	39.6
	Casi Siempre	22	40.7	41.5	81.1
	Algunas Veces	8	14.8	15.1	96.2
	Casi Nunca	2	3.7	3.8	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	14	25.9	26.4	26.4
	Casi Siempre	32	59.3	60.4	86.8
	Algunas Veces	7	13.0	13.2	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Casi Siempre	4	7.4	7.5	7.5
	Algunas Veces	20	37.0	37.7	45.3
	Casi Nunca	18	33.3	34.0	79.2
	Nunca	11	20.4	20.8	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	14	25.9	26.4	26.4
	Casi Siempre	15	27.8	28.3	54.7
	Algunas Veces	17	31.5	32.1	86.8
	Casi Nunca	4	7.4	7.5	94.3
	Nunca	3	5.6	5.7	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	12	22.2	22.6	22.6
	Casi Siempre	21	38.9	39.6	62.3
	Algunas Veces	17	31.5	32.1	94.3
	Casi Nunca	3	5.6	5.7	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	6	11.1	11.3	11.3
	Casi Siempre	10	18.5	18.9	30.2
	Algunas Veces	16	29.6	30.2	60.4
	Casi Nunca	16	29.6	30.2	90.6
	Nunca	5	9.3	9.4	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	14	25.9	26.4	26.4
	Casi Siempre	31	57.4	58.5	84.9
	Algunas Veces	8	14.8	15.1	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	7	13.0	13.2	13.2
	Casi Siempre	21	38.9	39.6	52.8
	Algunas Veces	18	33.3	34.0	86.8
	Casi Nunca	5	9.3	9.4	96.2
	Nunca	2	3.7	3.8	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	25	46.3	47.2	47.2
	Casi Siempre	12	22.2	22.6	69.8
	Algunas Veces	14	25.9	26.4	96.2
	Casi Nunca	2	3.7	3.8	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	4	7.4	7.5	7.5
	Casi Siempre	23	42.6	43.4	50.9
	Algunas Veces	23	42.6	43.4	94.3
	Casi Nunca	3	5.6	5.7	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	12	22.2	22.6	22.6
	Casi Siempre	29	53.7	54.7	77.4
	Algunas Veces	12	22.2	22.6	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

POSPRE25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	15	27.8	28.3	28.3
	Casi Siempre	19	35.2	35.8	64.2
	Algunas Veces	16	29.6	30.2	94.3
	Casi Nunca	2	3.7	3.8	98.1
	Nunca	1	1.9	1.9	100.0
	Total		53	98.1	100.0
Missing	System	1	1.9		
Total		54	100.0		

ANEXO D

Prueba de U-Mann-Whitney

Group Statistics

	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOTAPRE	Experimental	27	55.89	7.44	1.43
	Control	27	56.67	9.77	1.88
TOTAPOS	Experimental	26	53.04	8.53	1.67
	Control	27	57.30	10.65	2.05

Test Statistics^a

	TOTAPRE	TOTAPOS
Mann-Whitney U	361.500	270.000
Wilcoxon W	739.500	621.000
Z	-.052	-1.443
Asymp. Sig. (2-tailed)	.959	.149

a. Grouping Variable: GRUPO

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
TOTAPRE	Equal variances assumed	2.417	.126	-.329	52	.743	-.78	2.36	-5.52	3.9
	Equal variances not assumed			-.329	48.552	.744	-.78	2.36	-5.53	3.9
TOTAPOS	Equal variances assumed	.701	.406	-1.602	51	.115	-4.26	2.66	-9.59	1.0
	Equal variances not assumed			-1.609	49.378	.114	-4.26	2.65	-9.57	1.0

ANEXO G

SESION 1	OBJETIVO Trabajar el área de la inteligencia lingüística relacionada con la expresión verbal
DINAMICA 1	OBJETIVO Trabajar la expresión oral con el fin de que las personas tomen consciencia de los errores que cometen.
1	Soy consciente de la fluidez de mi habla.
2	Al hablar me doy cuenta que cometo errores.
3	Mi vocalización al hablar es correcta.
4	Cuando hablo pronuncio correctamente las palabras.
4.1	Estructuro bien los mensajes, expresando ideas con orden.
4.2	Hablo con precisión siendo conciso y directo.
5	Al hablar interpongo palabras repetitivas.
DINAMICA 2	OBJETIVO Trabajar la comprensión de lectura para que cada persona se concientice de su autoexpresion
6	Cuando leo un texto identifico fácilmente la idea principal.
7	En la lectura de un texto diferencio las ideas principales de las ideas conectoras.
8	En la lectura me ubico fácilmente párrafos, líneas, secciones.
9	Elaboro resúmenes y síntesis de las lecturas.
DINAMICA 3	OBJETIVO Trabajar la capacidad de comprensión y el espíritu crítico, con el fin de desarrollar ambos elementos
10	Cuando leo un texto determino la calidad literaria del mismo.
11	Al hacer una lectura encuentro fortalezas y debilidades del texto
12	Al leer hago reflexiones críticas del texto
13	Doy ideas personales de las lecturas que realizo.
14	Puedo diferenciar perfectamente la parte formal y de contenido de una lectura
SESION 2	OBJETIVO Trabajar la escritura con el fin de que cada integrante del grupo se de cuenta y evalúe su forma de escribir, tanto sus cualidades como dificultades.
DINAMICA 1	OBJETIVO trabajar la aplicación de la ortografía y la consciencia que se tiene de ella
15	Al escribir cambio el orden de las letras en las palabras
16	Cuando escribo coloco letras demás en las palabras.
17	Al escribir coloco letras que suenan de manera similar pero se escriben de manera diferente.
18	Al redactar coloco letras que se parecen gráficamente.
19	Al escribir utilizo correctamente las tildes
DINAMICA 2	OBJETIVO Trabajar la puntuación con el fin de que cada persona detecte las posibles fallas que en esta área tiene y reflexione acerca de la importancia de esta.
20	Soy consciente de cómo cambia el sentido de una lectura según

	la puntuación
20.1	Estructuro los mensajes escritos escribiendo ideas con lenguaje claro conciso.
21	Utilizo correctamente las comas en mi redacción.
22	Utilizo adecuadamente los signos de interrogación.
23	Cierro frases con puntos seguidos e ideas con puntos finales.
24	Hago uso adecuado de guiones y signos de admiración
25 DINAMICA 3	Empleo apropiadamente los espacios entre palabras y signos. OBJETIVO Trabajar la capacidad que cada cual tiene para expresarse de manera escrita.
26	Aprovecho los antónimos y sinónimos de las palabras.
27	Utilizo un buen repertorio de palabras en mi redacción,
28	Exploto el repertorio de palabras que tengo debidamente.
29	Empleo apropiadamente las mismas palabras sin redundar.
30	Repito las mismas palabras de manera redundante en un texto.

SESION 3	OBJETIVO Implementar formas adecuadas de comunicación en los estudiantes de manera que fortalezcan su expresión y lenguaje.
DINAMICA 1	OBJETIVO Analizar el elemento subjetivo en la comunicación ejercitando la descripción
31	Empleo el lenguaje adecuado a cada situación.
31.1	Identifico con claridad y acierto los contenidos de la propia comunicación.
32	Identifico la riqueza de vocabulario como una fortaleza de mi expresión.
33	Cuando realizo una descripción enumero únicamente por características.
34	Soy capaz de transmitir en una descripción mi propia percepción.
35	Las descripciones están libres de mis impresiones
DINAMICA 2	OBJETIVO Ver la importancia de la comunicación para realizar un trabajo colectivo.
36	Mi comunicación en trabajos en grupo es constante.
37	Prefiero trabajar de forma individual.
38	Expreso de forma abierta ideas en trabajos grupales.
DINAMICA 3	OBJETIVO Desarrollar mediante ejercicio la habilidad de hacer preguntas correctas.
39	Utilizo apropiadamente los al hacer preguntas.
40	Puedo diferenciar claramente las formas de preguntar.
41	Mis inquietudes se reflejan claramente en mis preguntas.
42	Las respuestas que obtengo corresponden a las preguntas que hago.

SESION 4	OBJETIVO Reconocer una manera diferente de expresión y encontrar alternativas distintas del lenguaje no verbal
DINAMICA 1	OBJETIVO Descubrir que mensajes podemos transmitir mediante el solo contacto visual con las personas.
43	El contacto visual me comunica algo.
44	La postura y actitud de mi cuerpo comunican algo de mi.
45	Apoyo con gestos aprobación o seguimiento la comunicación que recibo de otros.
46	Expreso el mismo mensaje a través del cuerpo y el habla.
47	Comprendo los mensajes de otros a través de sus gestos.
DINAMICA 2	OBJETIVO Reflejar nuestro cuerpo, porte y actitud frente al otro tratando de comunicar.
48	Soy capaz de reflejar emociones por medio de mis gestos.
49	Mis actitudes se reflejan en mi cuerpo.
50	Mi estado de animo se trasmite en mis actitudes.
51	Adopto posiciones fisicas, en situaciones de comunicación interpersonal que generan barreras.
52	Doy la espalda cuando hablo con otras personas.

SESION 5	OBJETIVO Entender e identificar los símbolos de la comunicación lingüista
DINAMICA 1	OBJETIVO Reconocer los símbolos según sus categorías y formas lingüísticas
53	Diferencio cuando una misma palabra puede tener varios significados.
54	Los colores simbolizan sentimientos y emociones para mi.
55	Para mi las palabras, figuras y colores pueden tener varios significados.
56	Puedo identificar categorías de símbolos.
DINAMICA 2	OBJETIVO Trabajar el concepto, modalidad y significación de los símbolos de forma practica
57	Puedo comprender que una palabra, figura o color representa o significa varias cosas a la vez.
58	Identifico cuando un símbolo esta plasmado de forma visual o escrita.
59	Puedo establecer en una palabra o figura los diferentes aspectos que pueden significar.
60	Mi comprensión de los símbolos ocurre de forma espontanea.

ANEXO H

VALORACION DEL PROGRAMA

Califique de 1 a 5 los siguientes aspectos (1 malo, 2 regular, 3 aceptable, 4 bueno y 5 excelente).

	1	2	3	4	5
La metodología empleada					
Los recursos con que se desarrollo el programa					
La importancia de la temática tratada					
La dirección de los facilitadores					

¿ Qué aportes para su desempeño académico le implica haber trabajado este programa?

¿ Respecto a lo que usted sabía de las temáticas trabajadas que cosas nuevas aprendió?

ANEXO I

PRETEST. PROGRAMA DE INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.

Sexo: M___F___ Edad_____ Nivel educativo _____.

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de afirmaciones. Cada una tiene cinco opciones de respuesta (Siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca), de las cuales usted debe **MARCAR CLARAMENTE CON UNA "X"** la que elija. Lea cuidadosamente el ejemplo. Debe contestar todas las afirmaciones. En caso de duda pregunte a los facilitadores.

Ejemplo:

Empleo adecuadamente los signos de interrogación.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

1. Diferencio cuando una sola palabra puede tener varios significados.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

2. Mi comunicación en trabajos de grupo es constante.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

3. Utilizo correctamente las comas en mi redacción.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

4. Mi comprensión de los símbolos ocurre de manera espontánea.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

5. Al leer hago reflexiones críticas del texto.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

6. Empleo el lenguaje adecuado en cada situación.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

7. Soy capaz de reflejar emociones por medio de mis gestos.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

8. Mi vocalización al hablar es correcta.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

9. Al escribir utilizo correctamente las tildes.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

10. Empleo apropiadamente las mismas palabras sin redundar.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

11. Expreso de forma abierta mis ideas en trabajos grupales.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

12. Dooy ideas personales de las lecturas que realizo.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

13. Soy consciente de la fluidez de mi habla.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

14. El contacto visual me comunica algo.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

15. Puedo comprender que una palabra, figura o color, significa varias cosas a la vez.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

16. Al escribir cambio el orden de las letras en las palabras.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

17. Cierro frases con puntos seguidos e ideas con puntos finales.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

18. Identifico la riqueza de vocabulario como una fortaleza de mi expresión.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

19. Adopto posiciones físicas en mi comunicación interpersonal que generan barreras.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

20. Cuando leo un texto identifico claramente la idea principal.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

21. Al hablar me doy cuenta que cometo errores.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

22. Soy consciente de cómo cambia el sentido de una lectura según la puntuación.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

23. Las descripciones que yo hago están libres de mis impresiones.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

24. Las respuestas que obtengo corresponden a las preguntas que hago.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

25. Expreso el mismo mensaje a través del cuerpo y del habla.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

ANEXO J

POSTEST. PROGRAMA DE INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.

Sexo: M___F___ Edad_____ Nivel educativo _____.

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de afirmaciones. Cada una tiene cinco opciones de respuesta (Siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca), de las cuales usted debe MARCAR CLARAMENTE CON UNA "X" la que elija. Lea cuidadosamente el ejemplo. Debe contestar todas las afirmaciones. En caso de duda pregunte a los facilitadores.

Ejemplo:

Empleo adecuadamente los signos de interrogación.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

1. Las respuestas que obtengo corresponden a las preguntas que hago.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

2. Doy ideas personales de las lecturas que realizo.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

3. Mi comunicación en trabajos de grupo es constante.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

4. Soy capaz de reflejar emociones por medio de mis gestos.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

5. Expreso el mismo mensaje a través del cuerpo y del habla.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

6. Mi vocalización al hablar es correcta.

a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

7. Soy consciente de la fluidez de mi habla.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

8. Al escribir utilizo correctamente las tildes.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

9. 14. El contacto visual me comunica algo.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

10. Puedo comprender que una palabra, figura o color, significa varias cosas a la vez.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

11. Al leer hago reflexiones críticas del texto.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

12. Al escribir cambio el orden de las letras en las palabras.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

13. Expreso de forma abierta mis ideas en trabajos grupales.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

14. Cuando leo un texto identifico claramente la idea principal.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

15. Diferencio cuando una sola palabra puede tener varios significados.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

16. Al hablar me doy cuenta que cometo errores.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

17. Empleo apropiadamente las mismas palabras sin redundar.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

18. Cierro frases con puntos seguidos e ideas con puntos finales.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

19. Soy consciente de cómo cambia el sentido de una lectura según la puntuación.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

20. Utilizo correctamente las comas en mi redacción.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

21. Las descripciones que yo hago están libres de mis impresiones.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

22. Empleo el lenguaje adecuado en cada situación.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

23. Identifico la riqueza de vocabulario como una fortaleza de mi expresión.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

24. Mi comprensión de los símbolos ocurre de manera espontánea.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

25. Adopto posiciones físicas en mi comunicación interpersonal que generan barreras.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Algunas veces d. Casi nunca e. Nunca

ANEXO K

Menú del violento:

La violencia es el uso oculto o directo de la fuerza como medio para resolver un conflicto. Técnicamente hablando, la violencia no es una fuerza, sino el abuso de la fuerza. Igual el libertinaje no es el uso de la libertad, sino el abuso de ella.

Consideramos la violencia como única fuerza capaz de oponerse a la violencia del otro. Principio tan profundo, que pensar de otra manera indicaría vivir en un mundo extraño. De echo, la única fuerza capaz de oponerse a la violencia es la fuerza de la justicia; a la mentira es la verdad; al odio es el amor. Vamos en contravía, es decir, nos hemos educado al revés.

Por otra parte, alimentamos la violencia con nuestra debilidad, cobardía y silencio. No nos atrevemos a hablar o actuar y con ello mantenemos la violencia. El país está saciado de nuestra cobardía, si bien es cierto que la prudencia tiene que orientar las palabras y acciones, no es menos cierto, que la firmeza, la audacia y la verdad tienen que acompañar nuestra vida ordinaria. Nos hemos acostumbrado a toda clase de racionamientos con los que solemos justificar la cobardía y el silencio. Decimos: "Si hablamos, nos matan, nos echan del trabajo..." razones por demás, consecuentes.

El país no necesita muertos, necesita personas capaces de ofrecer alternativas y acciones constructivas para el futuro. Pero también es cierto, que cuando cada uno de nosotros interioriza la verdad, entonces somos capaces de hablar y actuar contra la violencia y contra la injusticia aunque nos maten. Gandhi decía severamente: "No puedo predicar la No Violencia a los que no saben morir".

Nadie puede obligar a otro a ser mártir de la verdad o de la justicia. En la medida en que la verdad y el amor estén en nosotros estamos dispuestos a respetar la vida por ellos.

El No violento dice NO a las formas de violencia: dice NO a la brutalidad, que es el predominio de las fuerzas inferiores del ser humano (amenazas, chantaje, secuestro, boleteo, homicidios, desapariciones, etc.); dice NO al abuso o a toda violación directa de un derecho humano. La persona no violenta dice NO a la mentira, en una sociedad que se ha institucionalizado aun en las hojas de vida, en que se ocultan apariencias de fingida cortesía. Dice NO a la astucia. El astuto es el aprovechado, el que abusa de la buena fe del otro, el que "mete goles", el que pasa por encima de los demás, de los derechos más elementales, de las normas de convivencia humana y se enorgullece de esto.

Todas las consideraciones anteriores nos llevan a comprender hasta que punto estamos viviendo la cultura de la violencia y nos hemos formado de tal manera que es difícil llegar a ser constructores de la cultura de la paz. La No Violencia nos plantea los dos principios sobre los cuales la negociación y el dialogo adquieren todo su sentido: La fuerza de la verdad y el poder del amor.

ANEXO L

PROGRAMA DE INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA PARA PERSONAS QUE INGRESAN A LA VIDA UNIVERSITARIA.

Justificación del programa:

Debido a que el joven universitario necesita de una aptitud verbal ya que debe utilizar lo mejor posible los elementos del lenguaje implicados en el aprendizaje, tales como la expresión oral, escrita, verbal, no verbal y simbólica, entre otros, se hace necesario implementar un plan de inteligencia lingüística.

Objetivo:

General:

Trabajar las áreas de la inteligencia lingüística, con el fin de que el estudiante adquiera y desarrolle habilidades y herramientas, que permitan un mejoramiento en el desempeño académico.

Específicos:

1. Trabajar la expresión escrita, con el fin de que el estudiante se concientice de sus errores y adquiera herramientas para mejorar sus habilidades.
2. Trabajar la expresión verbal con el fin de que el estudiante se concientice de sus errores al hablar, y adquiera herramientas para mejorar sus habilidades.
3. Trabajar la expresión no verbal, con el fin de que el estudiante trabaje su lenguaje no verbal, y adquiera herramientas para mejorar sus habilidades en esta área.
4. Trabajar la expresión simbólica, con el fin de que el estudiante reconozca categorías, clases y significaciones simbólicas.

Descripción del programa

Este será un programa vivencial destinado a la población de estudiantes próximos a ingresar a la universidad, que estará compuesto por nueve talleres dentro de los cuales se trabajarán las siguientes temáticas: concepto de inteligencias múltiples, distintas formas de inteligencias múltiples, Inteligencia lingüística, expresión verbal, expresión escrita, expresión no verbal, expresión simbólica. Los anteriores se trabajarán a través de diferentes dinámicas de trabajo individual y grupal, distribuidas a lo largo de las sesiones, con el fin de lograr la propuesta de trabajo.

Duración total de programa:

El programa tendrá una duración de nueve sesiones con una intensidad horaria de 90 minutos cada sesión.

Desarrollo del programa:

Sesión # 0:

Nombre: "El principio"

Objetivo: Favorecer el conocimiento e integración de los talleristas, motivando a los participantes hacia el proceso que se seguirá. Igualmente se esperará crear el clima de trabajo adecuado e interés por la realización del mismo.

Duración total: 45 minutos.

Dinámica # 1

Nombre: El corral.

Objetivo: Adecuar el ambiente de trabajo tanto a nivel personal como interpersonal que permita el agradable desenvolvimiento e integración del grupo.

Recursos: Salón, sillas, recursos humanos.

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: Se pondrán en común cuatro tipos de animales (marrano, león, murciélago, burro) y a cada persona se le asignará uno de los cuatro

elegidos. El grupo se ubicará en círculo quedando una persona de pie y el resto sentados. Luego se dirá: "Salga el animal X"; todos los animales X se levantarán para cambiar de puesto imitando el sonido de cada animal. El que quede de pie seguirá otra vez la secuencia anterior. Cuando se diga "Corraleja!", todos deben salir de sus puestos y ocupar otra silla diferente.

Recomendaciones: es importante que quien dirija el grupo lo haga de manera adecuada, es decir, que se respete el cumplimiento de las reglas del juego.

Dinámica #2

Nombre: "Presentación"

Objetivo: Lograr que las personas del grupo, incluidos los facilitadores, se conozcan más.

Recursos: Humanos.

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: Una vez terminada la sesión anterior, cada persona deberá presentarse a sí misma y decir el animal que le tocó representar. Ejemplo: soy "X" y me tocó representar al murciélago.

Dinámica # 3

Nombre: Pre- test

Objetivo: Evaluar la población antes de la aplicación del programa de inteligencia lingüística a través de un instrumento de medición (pre - test), para ser comparado luego con el pos - test.

Desarrollo: Aplicación de la prueba.

Duración: 15 minutos

Recursos: prueba y lápices.

Sesión # 1.

Nombre: Cómo nos expresamos.

Objetivos:

1. Trabajar el área de la inteligencia lingüística relacionada con la expresión oral y escrita.

Dinámica # 1

Nombre: Comprendemos lo que leemos y lo sabemos expresar?

Objetivo. Trabajar la lectura para que cada persona se concientice de su autocomprensión y de su forma de expresarse.

Duración: 30 minutos

Desarrollo: Se entregará a cada miembro del grupo un texto. Habrá 15 minutos de tiempo límite para leer. Se elegirán tres personas al azar para que expresen su opinión acerca del texto. Se evaluará su expresión verbal ante el público (el habla es fluida, coherente, comprensible, empleo de muletillas, tono de la voz, vocalización). Se realizará luego una puesta en común sobre la idea de la lectura, y las personas voluntarias expresarán su acuerdo o desacuerdo con respecto a la misma. Finalmente se hará una retroalimentación

Sesión # 2:

Nombre: Expresándonos de manera escrita.

Marco teórico:

Según J. Florit (1979), la expresión es el conjunto de signos lingüísticos. En la semiótica moderna se denomina sí a toda la secuencia de signos escritos que tenga forma lineal, con independencia de que tenga o no significado.

La correcta expresión escrita se caracteriza por: la correcta utilización de símbolos y signos gramaticales, por la capacidad de hacer entender lo que se pretende dar a conocer, por la riqueza y contenido del lenguaje y por la capacidad de Manifestar los sentimientos, formas de pensar y emociones, entre otros aspectos.

La forma en que se escribe, respetando normas ortográficas, gramaticales, y el estilo propio, dan a las personas la capacidad de comunicarse con los demás, quienes entenderán el mensaje dependiendo de la manera en que éste se trasmite.

La ortografía es una de las características importantes dentro de la expresión escrita. A algunos sujetos les resulta más fácil interiorizar normas ortográficas; lo cual puede sugerir una característica de inteligencia lingüística.

Quezada (1963) define la ortografía como el arte de la correcta escritura de las palabras: como ciencia, la teoría que codifica un sistema de leyes generales y específicas. Con relación al campo grafemático y como técnica, la aplicación de una teoría grafemática en función del uso correcto de signos gráficos (letras, acentos y signos de puntuación)

Breckner y Bond (1975) definen la capacidad ortográfica, como una expresión general considerada sinónimo de aptitud para reproducir correctamente las letras que componen una palabra.

El escribir y el deletrear correctamente un vocablo es una forma compleja de respuesta influida por ciertas características fisiológicas individuales: visión, métodos de estudio, hábitos lingüísticos, una gran cantidad de aptitudes y destrezas relacionadas con la lectura y la escritura y por otros factores de menor importancia desde el punto de vista diagnóstico correctivo.

Jiménez (1980) define la ortografía como la correcta escritura de las letras y demás signos auxiliares.

Dice que se escribe una palabra convenientemente, cuando se posee una imagen visual, auditiva y articuladora e incluso una matriz correcta. Cuanto más estables sean las asociaciones de una palabra con algunas de las imágenes anteriores, menos probabilidad existe de cometer un error al escribirla.

Bond(1975) dice que los errores de ortografía más frecuentes se producen entre las sustituciones de letras de sonido idéntico o similar.

Otra de las características del lenguaje es el estilo que se tiene para expresarlo, en este caso de manera escrita. La belleza del lenguaje, el empleo y repertorio de adjetivos, sustantivos y otras figuras gramaticales, enriquecen el lenguaje, haciendo que el mensaje adquiere la capacidad de

expresar por medio de sí emociones, sentimientos y maneras diferentes de pensar.

Objetivo: Trabajar la escritura con el fin de que cada integrante del grupo se dé cuenta y evalúe su forma de escribir, teniendo en cuenta sus cualidades y dificultades.

Duración: 30 minutos.

Dinámica # 1:

Nombre: Ortografía.

Desarrollo: Se repartirá un texto individualmente, en el cual harán falta letras claves en ortografía tales como las siguientes: H, Z, C, LL, Y, J, G, X, y signos de puntuación. Las personas deberán completar el texto con la letra y con la puntuación que consideren correcta en cada espacio. Luego se realizará la exposición del texto correcto, realizando finalmente una puesta en común.

Duración: 35 minutos.

Recursos: texto, lápiz, borrador.

Recomendación: hacer que las personas tengan en cuenta los errores cometidos en el texto.

Dinámica # 2:

Nombre: Expresando sentimientos de forma escrita.

Objetivo: Trabajar la capacidad que cada cual tiene para expresarse de manera escrita.

Duración: 25 minutos.

Recursos: humanos, grabadora, CD Vángelis 1492.

Desarrollo: Se dará primero la instrucción de que cada persona cierre los ojos. Una vez los han cerrado se pondrá música "Vángelis, 1492", Luego se hará un relato e la situación por la cual atraviesa Colombia, ya que éste es un tema que afecta a toda la población. Una vez concluida la música, cada cual deberá escribir en un papel todo aquello que sintió, con las palabras que le salgan. Se dará un tiempo límite.

Sesión # 3

Nombre: Comunicándonos

Marco teórico:

La comunicación, según Chomsky (1984), nace de la vida social, y contribuye a mantener la cohesión. Las actitudes, los gestos, la mímica, la palabra, la escritura, el dibujo, sirven para transmitir mensajes a los demás. La forma de expresión varía de una cultura a otra, e incluso dentro de un mismo grupo cultural es necesario un previo aprendizaje para comprender la significación de las expresiones.

Según Ortega, citado por Carro (1995), para que los mensajes obtengan resultado, es necesario hacerlos llegar a varias personas a la vez. En esto consiste la comunicación masiva, en transmitir información, ideas, y sentimientos a una persona o grupo de personas mediante el uso de los medios creados para este fin.

La persona que trata de comunicar su mensaje a miles de personas al mismo tiempo, no puede obrar de manera que las haga a todas reaccionar de acuerdo con sus deseos; un enfoque que tal vez sea convincente para unas personas, puede no resultar para otras. La persona que logra éxito en el arte de la comunicación, es aquella que encuentra el método de comunicación adecuado, que establece simpatía entre ella y el mayor número de oyentes. La expresión lingüística corresponde al igual que cualquier otra forma de expresión, a las manifestaciones expresivas inconscientes que pueden proporcionar alguna conclusión sobre el modo de ser del individuo.

Todos los lenguajes humanos poseen una estructura lingüística esencial para comprender el habla y lograr una comunicación: para esto hace uso de tres niveles: el nivel fonológico, el nivel gramatical y el nivel semántico. El fonológico corresponde a las unidades sonoras fundamentales que constituyen el fluir del habla. El gramatical corresponde a aquel que se divide entre la morfología y la sintaxis, siendo la primera la unidad más pequeña del habla y la última en el ordenamiento y enlazamiento de palabras en el

discurso, formando así oraciones y frases. El nivel semántico hace referencia al significado del lenguaje.

Es importante señalar que las personas a veces se expresan cometiendo errores en el habla (vocalización, poca parsimonia, baja intensidad de la voz, utilización de muletillas, entre otros); esto puede ocasionar interferencias entre el emisor del mensaje y el receptor quien puede no comprender con claridad el mensaje que se pretende enviar. Muchas veces estos errores son inconscientes, y muchas veces los demás los perciben más fácilmente que la persona que se expresa. Lo ideal es que la persona que desea expresarse de manera correcta debe tomar conciencia de sus errores para mejorar su calidad lingüística.

Objetivo: Implementar formas adecuadas de comunicación en los estudiantes, de manera que fortalezcan su expresión y lenguaje.

Duración 45 minutos

Dinámica # 1

Nombre: "Entendiéndonos".

Objetivos:

1. Analizar el elemento subjetivo en la comunicación, ejercitando la descripción.
2. Ver la importancia de la comunicación para realizar un trabajo colectivo.

Duración: 25 minutos.

Recursos : humanos.

Desarrollo: Se le pide a tres voluntarios que salgan del salón; a una persona se le asignará un personaje (el presidente), a otra se le asignará un lugar (mina), y a la última se le asignara un valor (respeto). Al entrar al salón deben hablar de las características de esa palabra sin expresarla. El resto del grupo deberá adivinar las palabras teniendo en cuenta las características descritas. Posteriormente se realizará una retroalimentación en la cual se destacará la importancia de la comunicación para un trabajo en grupo.

Dinámica # 2

Nombre: Donde está...?

Objetivo: desarrollar mediante este ejercicio la habilidad de hacer preguntas correctas.

Duración 20 minutos

Recursos: Humanos

Desarrollo: Un voluntario tiene que salir del salón; al resto del grupo se le asignará un personaje de la televisión (Martín De Francisco). La persona debe entrar y realizar preguntas hasta adivinar de qué personaje se trata.

Recomendaciones: la dinámica puede irse variando y haciendo más compleja en la medida que el grupo vaya adquiriendo experiencia en el manejo de las preguntas. (Se puede aplicar a un hecho real que todos conozcan, o a alguna información que haya aparecido en algún medio de comunicación).

Sesión # 4

Nombre: Expresión no verbal

Marco teórico:

La gente a menudo es más elocuente con sus actos corporales de lo que se da, cuenta o desea. Transmite información a través de las expresiones faciales, las posturas corporales, la entonación y la distancia física. En efecto, el cuerpo en ocasiones envía mensajes que desmienten lo que decimos con palabras.

Según Tompson y Meltzer (1964), las expresiones faciales son el indicador más ostensible de las emociones. Se puede saber mucho sobre el estado emocional de alguien con solo observar si está sonriendo, llorando, riéndose o frunciendo el ceño. Muchas expresiones faciales son innatas no adquiridas. Los niños que nacen sordos y ciegos utilizan los mismos gestos faciales para manifestar las mismas emociones que los niños normales. Ciertas emociones resultan ser más fáciles de expresar que otras.

Tompson y Meltzer afirman que ciertas emociones son más fáciles de expresar que otras. En la mayoría de las personas no hay problema para expresar amor, miedo, determinación y felicidad; aún más difícil es expresar sufrimiento, disgusto y desprecio convincentemente.

El lenguaje corporal es otro medio de transmitir mensajes no verbales. Cuando estamos relajados tendemos a estirarnos en la silla; cuando estamos tensos, nos sentamos rígidamente con los pies juntos.

Birdwhistell (1957), luego de un estudio del lenguaje corporal en una ciencia llamada cinesia, afirma que todos los movimientos del cuerpo tienen un significado, que ninguno es accidental y que los movimientos y gestos significativos de cada persona son aprendidos.

Del mismo modo que la gente transmite mensajes complejos y contradictorios de carácter emocional, también puede externar una gran variedad en su capacidad de interpretarlos.

En un estudio de Rosenthal y sus colegas (1979) sobre el perfil de sensibilidad no verbal lograron demostrar que las mujeres eran siempre mejores que los hombres en la comprensión de las señales no verbales, aunque en las profesiones que requieren apoyo afectivo (psiquiatría, psicología, junto con artistas, actores y diseñadores) ellos lograron calificaciones tan altas como las de las mujeres. El estudio demostró así mismo que la sensibilidad a las señales no verbales aumenta con la edad, quizás porque al ir envejeciendo se acumula más experiencia sobre como juzgar los tonos de voz y observar los movimientos corporales.

Este tipo de expresión, hace parte del lenguaje y muchas veces es más diciente que el propio lenguaje escrito o hablado. La capacidad de entender e interpretar éste, también implica el desarrollo de ciertas capacidades que por lo general, no son lo suficientemente desarrolladas en la mayoría de las instituciones educativas. Al igual que hay personas con más habilidades para expresarse de manera oral o escrita dentro de este tipo de inteligencia,

existen las personas con habilidades superiores para expresarse de manera no verbal.

Objetivo: Reconocer una manera diferente de expresión y encontrar alternativas distintas del lenguaje no verbal.

Duración total: 60 minutos.

Dinámica # 1

Nombre: Representando mensajes conocidos.

Objetivo: Descubrir qué mensajes podemos transmitir mediante la expresión no verbal, que son comunes a la mayoría de las personas.

Recursos: Humanos

Duración: 15 minutos

Desarrollo: Se escogerá a cinco personas del grupo a las cuales se le asignarán los siguientes elementos, que corresponden a las formas más conocidas de comunicación (agresión, comodidad, atención, indiferencia, gusto por el otro). Posteriormente estas personas adoptarán una posición corporal que represente cada uno de los elementos mencionados. El grupo deberá interpretar el lenguaje de su cuerpo.

Duración: 30 minutos.

Dinámica # 2:

Nombre: Interpretando expresiones.

Objetivo:

2. Reflexionar y trabajar el lenguaje no verbal.

Duración: 15 minutos.

Desarrollo: se formarán parejas dentro del grupo. Una persona se pondrá enfrente de la otra. Durante 5 minutos deberán sostener una conversación utilizando todos los medios de comunicación, exceptuando el verbal. Posteriormente se hará una retroalimentación.

Duración: 30 minutos.

Dinámica # 3

Nombre: Reflejando simultáneamente.

Marco teórico:

Símbolos:

Las palabras, los colores y los iconos gráficos son los principales símbolos de la comunicación. Keith Davis y John W. Newstrom (1999). Un símbolo tiene la propiedad de poseer diversos significados, ser manejado de forma inconsciente y tener una modalidad donde se expresa. De esta forma una palabra como rueda, puede tener varias significaciones como; rueda de prensa, rueda de carro, o la pelota que rueda. El color rojo puede significar amor o sangre derramada, y el dibujo de una paloma la paz, de la pureza, la libertad. Proporcionalmente, el uso de los símbolos corresponde en la gran mayoría de los casos a una comunicación verbal, no obstante la modalidad escrita que es donde se manifiestan colores e iconografía es más frecuente de lo que imaginamos.

La referencia a la significación múltiple de un símbolo obedece proporcionalmente a la complejidad del mundo y a la comunicación en sí que se realiza. Recordemos que la criptología se encarga de la comunicación a nivel secreto y recurre a símbolos para brindar seguridad y lenguajes cifrados; aun los lenguajes cotidianos hacen uso de los símbolos, como los jeroglíficos. La intensidad del uso de símbolos y la capacidad de interpretación y expresión obedece a parámetros netamente culturales y aprendidos. Así en nuestra cotidianidad recurrimos a ellos en las categorías de expresión audio visual, las cuales son canales de medios de comunicación masiva, pero definitivamente el lenguaje verbal, específicamente las palabras, es el que es usado con profusión gran parte de las culturas del planeta. Por último cabe anotar que la antigüedad de los símbolos escritos y gráficos corresponde a la invención de la escritura, ya que fue gracias a la codificación de significados como se pasó a una administración de datos, como un correspondiente a la información antes

manejada de forma verbal, y por tanto a la transmisión a través de información que perdura en el tiempo de forma menos vulnerable a la tergiversación de conocimiento.

Objetivo: Descubrir todo lo que podemos reflejar por medio del cuerpo y de la expresión no verbal.

Desarrollo: Se colocan en parejas una frente a la otra; comienzan adoptando la misma posición y se mueven muy lentamente al punto que cada persona no sabrá si esta siendo reflejado o él está reflejando a la otra persona.

Duración 30 minutos.

Sesión: # 5

Nombre: Siguiendo la pista.

Objetivo: Entender e identificar los símbolos de la comunicación lingüística.

Duración total: 90 minutos

Dinámica # 1

Nombre: La clave

Objetivo: Reconocer los símbolos según sus categorías y formas lingüísticas.

Recursos: Humanos, papel, lápices, revistas.

Duración:30 min.

Desarrollo: Se compartirán las nociones que de símbolos se tenga en el grupo, luego se realizará un consenso, con la ayuda de los directores de la actividad. Seguidamente con los materiales dados se identificarán los símbolos en los medios impresos y audiovisuales. Se compartirá lo encontrado y se discutirá sobre ellos.

Dinámica # 2

Nombre: Entendiéndonos

Objetivo: Trabajar el concepto, modalidad y significación de los símbolos de forma práctica.

Recursos: Humanos

Duración:30 min.

Desarrollo:

Se hará una reflexión sobre el concepto modalidad y significación de los símbolos. Para ello se emplearán las siguientes preguntas:

¿Qué es un símbolo? ¿Qué tipo de símbolos conoce? ¿Qué medios conoce para expresarlos?. Una vez trabajadas estas preguntas se entregará a diferentes subgrupos material para identificar y exponer diferentes símbolos.

Sesión # 6

Nombre: La cima

Objetivo general

Concluir el programa de inteligencia lingüística, cerrando temáticas y realizando consensos de la vivencia.

Duración total: 30 minutos

Dinámica #1

Nombre: Lo aprendido

Objetivo: Realizar unas conclusiones acerca de lo aprendido utilizando las herramientas dadas en el programa.

Recursos: Humanos.

Duración: 30 minutos

Desarrollo: Se subdividirá el grupo según las distintas formas de inteligencia lingüística trabajadas. Cada cual creará un mensaje acerca de lo aprendido, utilizando para dirigirse al grupo la forma escogida, y para comunicarse entre sí la forma del grupo contiguo, a mano derecha.

Recomendaciones : Ser estricto en el cumplimiento de las condiciones para así lograr el objetivo.

Dinámica #2

Nombre: Evaluándonos.

Objetivo: Evaluar el proceso del programa desarrollado.

Recursos: Humanos, valoración.

Duración: 15 minutos

Desarrollo: Se aplicará una valoración escrita, que incluye las generalidades del programa de forma escrita.

Dinámica #3

Nombre: Aplicación post test

Objetivo: Realizar la aplicación del instrumento de medición que permita encontrar una influencia del programa de inteligencia lingüística.

Recursos: Humanos, test, lápices.

Duración: 30 minutos

Desarrollo: Se distribuirá el instrumento entre los participantes y la actividad será supervisada.

supervisada.