



## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ALUMNOS  
DE UN INSTITUTO PREUNIVERSITARIO EN SAN JUAN DE MIRAFLORES**

**Línea de investigación:**

**Psicología de los procesos básicos y psicología educativa**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con  
mención en psicología clínica

**Autora**

Aviles Flores, Melissa Yolanda

**Asesor**

Mendoza Huamán, Vicente Eugenio

ORCID: 0000-0003-1946-6831

**Jurado**

Diaz Hamada, Luis Alberto

Del Rosario Pacherras, Orlando

Correa Aranguren, Iris Gladys

**Lima - Perú**

**2026**

# INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ALUMNOS DE UN INSTITUTO PREUNIVERSITARIO EN SAN JUAN DE MIRAFLORES

## INFORME DE ORIGINALIDAD

17%

INDICE DE SIMILITUD

14%

FUENTES DE INTERNET

5%

PUBLICACIONES

7%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal Trabajo del estudiante	3%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
3	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.uch.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	www.coursehero.com Fuente de Internet	1%
7	repositorio.unjfsc.edu.pe Fuente de Internet	<1%
8	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1%
9	1library.co Fuente de Internet	<1%
10	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1%
11	es.scribd.com	



Universidad Nacional  
**Federico Villarreal**

**VRIN** | VICERRECTORADO  
DE INVESTIGACIÓN

## FACULTAD DE PSICOLOGÍA

# INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ALUMNOS DE UN INSTITUTO PREUNIVERSITARIO EN SAN JUAN DE MIRAFLORES

Línea de Investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con  
mención en psicología clínica

Autora

Aviles Flores, Melissa Yolanda

Asesor

Mendoza Huamán, Vicente Eugenio

ORCID: 0000-0003-1946-6831

Jurado

Diaz Hamada, Luis Alberto

Del Rosario Pacherres, Orlando

Correa Aranguren, Iris Gladys

Lima – Perú

2026

### **Dedicatoria**

A mis padres por ser mi inspiración,  
por todo su apoyo en mi educación y  
motivación para salir adelante.

A mi hermano Omar por su apoyo e  
inspirarle a ser su ejemplo a seguir.

A mi pareja Ángel por su amor  
incondicional y acompañarme en  
todo este proceso junto a nuestro  
gatito Pepito.

### **Agradecimientos**

Primeramente, a Dios por siempre darme las fuerzas para no rendirme y luchar por mis objetivos.

A mis padres Yolanda y Ananías, por todo el amor que siempre me brindan. Sobre todo, a mi madre quien es mi ejemplo a seguir por su fortaleza y resiliencia, por eso y mucho más este logro es de ellos.

A mi Alma Mater por estos años de enseñanza y permitirme tener los mejores recuerdos.

A mi asesor el Dr. Vicente Mendoza por su apoyo y profesionalismo en todo este proceso.

## ÍNDICE

Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
I.INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Descripción y formulación del problema.....	3
1.2. Antecedentes .....	9
1.3. Objetivos .....	13
- <i>Objetivo general</i> .....	13
- <i>Objetivos específicos</i> .....	13
1.4. Justificación.....	13
1.5. Hipótesis.....	15
- <i>Hipótesis principal</i> .....	15
- <i>Hipótesis específicas</i> .....	15
II. MARCO TEÓRICO.....	16
2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación.....	16
2.1.1. <i>Definición de las inteligencias múltiples</i> .....	16
2.1.2. <i>Dimensiones de las inteligencias múltiples</i> .....	18
2.1.3. <i>Inteligencias múltiples en el proceso de aprendizaje</i> .....	19
2.1.4. <i>Inteligencias múltiples como competencia educativa</i> .....	21
2.1.5. <i>Factores que influyen en el desarrollo de inteligencias múltiples</i> .....	25
2.1.6. <i>Definición de aprendizaje significativo</i> .....	26
2.1.7. <i>Dimensiones del aprendizaje significativo</i> .....	28
2.1.8. <i>Aprendizaje significativo en jóvenes estudiantes</i> .....	28
2.1.9. <i>Aprendizaje significativo y desarrollo intelectual</i> .....	30
2.1.10. <i>Condiciones para el aprendizaje significativo</i> .....	32
III. MÉTODO .....	35
3.1. Tipos de investigación.....	35
3.2. Ámbito temporal y espacial .....	35
3.3. Variables .....	35
3.3.1. <i>Inteligencias múltiples</i> .....	35
3.3.2. <i>Aprendizaje significativo</i> .....	38
3.4. Población y muestra .....	38
3.5. Instrumentos.....	40

3.5.1. Escala de Autopercepción de Inteligencias Múltiples (AIM-S) .....	40
3.5.2. Cuestionario de Aprendizaje Significativo .....	40
3.6. Procedimientos .....	41
3.7. Análisis de datos .....	41
3.8. Consideraciones éticas .....	42
IV. RESULTADOS .....	43
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	54
VI. CONCLUSIONES .....	60
VII. RECOMENDACIONES .....	61
VIII. REFERENCIAS .....	62
IX. ANEXOS .....	77

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de la variable inteligencias múltiples.....	36
Tabla 2	Operacionalización de la variable aprendizaje significativo.....	38
Tabla 3	Datos de la muestra de estudio.....	39
Tabla 4	Prueba K-S de normalidad.....	43
Tabla 5	Correlación entre inteligencias múltiples y aprendizaje significativo....	44
Tabla 6	Análisis factorial del Cuestionario Habilidades Múltiples.....	44
Tabla 7	Prueba para Medidas de Ajuste y un Ajuste Exacto del Cuestionario Habilidades Múltiples.....	45
Tabla 8	Carga factorial por carga factorial del Cuestionario Habilidades Múltiples	45
Tabla 9	Carga factorial por covariancia factorial del Cuestionario Habilidades Múltiples.....	47
Tabla 10	Correlación ítem-total o índice de homogeneidad del Cuestionario Habilidades Múltiples.....	48
Tabla 11	Confiabilidad del Cuestionario Habilidades Múltiples.....	49
Tabla 12	Características inteligencias múltiples.....	50
Tabla 13	Nivel de aprendizaje significativo.....	50
Tabla 14	Relación entre las dimensiones de las inteligencias múltiples con aprendizaje significativo y sus dimensiones, con el coeficiente de correlación de Spearman.....	51

## RESUMEN

**Objetivo:** Este estudio planteó conocer la correlación entre inteligencias múltiples y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.

**Método:** Para ello, se implementó un método de tipo básico, no experimental de nivel correlacional, implicando la evaluación de 159 alumnos pertenecientes a una institución pre universitaria. Respecto a los instrumentos, se implementó la evaluación de la Escala de Autopercepción de Inteligencias Múltiples (AIM-S), cuya validez y confiabilidad fue confirmada para este estudio; y el Cuestionario de Aprendizaje Significativo. **Resultados:** En

cuanto a los hallazgos, se demuestra una correlación positiva considerable altamente significativa entre las variables estudiadas ( $\rho=.530$ ;  $p<.001$ ). También, se halló que el aprendizaje significativo se relaciona de forma positiva media altamente significativa con inteligencia lingüística ( $\rho=.459$ ;  $p<.001$ ), inteligencia espacial ( $\rho=.352$ ;  $p<.001$ ), inteligencia lógico-matemática ( $\rho=.473$ ;  $p<.001$ ), inteligencia musical ( $\rho=.357$ ;  $p<.001$ ), inteligencia corporal-kinestésica ( $\rho=.317$ ;  $p<.001$ ), inteligencia intrapersonal ( $\rho=.439$ ;  $p<.001$ ), inteligencia interpersonal ( $\rho=.426$ ;  $p<.001$ ) e inteligencia naturalista ( $\rho=.322$ ;  $p<.001$ ). **Conclusiones:** Tras el análisis inferencial se deduce que es muy probable que, en la medida que se empleen estrategias correctivas en una de las variables, la otra mejorará en los alumnos pre universitarios.

Palabras claves: inteligencias múltiples, aprendizaje significativo, pre universitarios

## ABSTRACT

**Objective:** This study aimed to determine the correlation between multiple intelligences and meaningful learning in students at a pre-university institute in San Juan de Miraflores. **Method:** To this end, a basic, non-experimental, correlational method was implemented, involving the evaluation of 159 students from a pre-university institution. Regarding the instruments, the Multiple Intelligences Self-Perception Scale (AIM-S) was used, whose validity and reliability were confirmed for this study; and the Meaningful Learning Questionnaire. **Results:** Regarding the findings, a considerable and highly significant positive evaluation is demonstrated among the variables studied ( $\rho=.530$ ;  $p<.001$ ). Also, it was found that meaningful learning is related in a highly significant, positive way with linguistic intelligence ( $\rho=.459$ ;  $p<.001$ ), spatial intelligence ( $\rho=.352$ ;  $p<.001$ ), logical-mathematical intelligence ( $\rho=.473$ ;  $p<.001$ ), musical intelligence ( $\rho=.357$ ;  $p<.001$ ), bodily-kinesthetic intelligence ( $\rho=.317$ ;  $p<.001$ ), intrapersonal intelligence ( $\rho=.439$ ;  $p<.001$ ), interpersonal intelligence ( $\rho=.426$ ;  $p<.001$ ), and naturalistic intelligence ( $\rho=.322$ ;  $p<.001$ ). **Conclusions:** After the inferential analysis, it is deduced that it is very likely that, to the extent that corrective strategies are used in one of the variables, the other will improve in pre-university students.

Keywords: multiple intelligences, meaningful learning, pre-university

## I. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo contemporáneo, uno de los principales retos es la falta de atención a la diversidad cognitiva de los estudiantes. Persistir en métodos de enseñanza tradicionales, que asumen una forma única de aprender, limita seriamente la posibilidad de aplicar estrategias pedagógicas verdaderamente efectivas. Esta situación es especialmente crítica cuando se ignoran las múltiples habilidades con las que los estudiantes procesan, comprenden y transforman la información. La ausencia de un diagnóstico adecuado sobre estas diferencias cognitivas obstaculiza el desarrollo del aprendizaje significativo, el cual requiere que los contenidos se conecten con la experiencia previa y el estilo de aprendizaje de cada estudiante, a fin de construir conocimiento auténtico y duradero.

Este problema se vuelve aún más evidente en contextos como el preuniversitario, donde los estudiantes se enfrentan a procesos exigentes como el examen de admisión a universidades nacionales. A pesar de dedicar varios años a la preparación académica, muchos no logran ingresar, debido no solo a la dificultad del examen, sino también a métodos de enseñanza que no consideran sus habilidades personales. Esta situación genera frustración, pérdida de motivación y abandono del proyecto educativo, lo que lleva a que muchos jóvenes desistan de continuar sus estudios superiores. Como consecuencia, terminan insertándose en el mercado laboral sin formación profesional, lo cual limita su desarrollo personal y su aporte a la sociedad.

Frente a esta realidad, resulta fundamental analizar la relación entre las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo, ya que comprender este vínculo permitiría mejorar tanto los procesos de enseñanza como el rendimiento académico de los estudiantes. Según Gardner, la teoría de las inteligencias múltiples ofrece un marco para identificar y estimular diversas habilidades cognitivas, mientras que el aprendizaje significativo promueve una conexión profunda entre el contenido y el estudiante. Si las instituciones preuniversitarias

logran integrar este enfoque en su modelo pedagógico, no solo elevarán sus tasas de ingreso universitario, sino que también formarán estudiantes más autónomos, motivados y preparados para enfrentar retos académicos y personales.

Comprender este modelo permite al docente reconocer que cada estudiante posee un perfil cognitivo único que influye en cómo recibe, procesa y aplica el conocimiento. Algunos aprenden mejor mediante el lenguaje, otros a través de la lógica, la música, el movimiento o la interacción social. Promover el aprendizaje significativo implica adaptar las estrategias de enseñanza a estas diferencias, conectando el contenido con las experiencias, intereses y capacidades de los estudiantes. Este enfoque no solo incrementa la motivación y el rendimiento académico, sino que fortalece la autoestima y la autoconfianza, así como el sentido de propósito del estudiante dentro del proceso educativo.

Por ello, el rol del docente es clave. Para implementar con éxito metodologías basadas en las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo, se requiere un profesorado altamente capacitado, con competencias en diagnóstico pedagógico, diseño de estrategias diversificadas y evaluación contextualizada. Asimismo, las instituciones preuniversitarias deben comprometerse con una educación centrada en el estudiante, reconociendo sus fortalezas individuales como punto de partida para el aprendizaje. Solo así será posible ofrecer una formación que no solo prepare para un examen, sino que potencie habilidades que acompañen al estudiante en su vida universitaria, profesional y personal.

Para explicar la situación problemática, el presente estudio genera nuevos conocimientos a partir del análisis de la relación entre las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo en estudiantes preuniversitarios, a través de la siguiente estructura:

En la sección I, se analiza la realidad problemática, los antecedentes de diversos países y se plantea la dirección de estudio a partir de la pregunta problema, objetivos e hipótesis.

En la sección II, se realiza la revisión exhaustiva de la literatura por definición y en torno a la problemática a investigar con el fin de comparar los hallazgos con la literatura.

En la sección III, se determina el proceso metodológico, los instrumentos, procesos de análisis cuantitativos y aspectos del comportamiento ético de investigación.

En la sección IV, se desarrolló los resultados de estudio, donde se relacionaron las variables y sus respectivas dimensiones-

En la sección V, VII y VIII, se determina la discusión de los planteamientos inicial, los resultados estadísticos y la literatura, permitiendo establecer conclusiones y recomendaciones.

### **1.1. Descripción y formulación del problema**

El modelo educativo en la mayoría de los países tiene como principal objetivo promover aprendizajes y conocimientos tradicionales que sirven como base para aprobar materias o exámenes (Galván y Siado, 2021); sin embargo, la metodología tiende a ser la misma para todos los alumnos, pues su diversificación supone mayor esfuerzo, uso de recursos, especialización y costos para las instituciones (Ávalos et al., 2021). Esta barrera educativa también afecta a los alumnos, dado que la información no es aprendida de la misma forma por todos ellos, dificultando la adquisición de habilidades que contribuyan a la formación de la inteligencia (Valero, 2020); por ello, se debe estimular su adquisición a través de técnicas sofisticadas, las cuales resultan diferencialmente importantes entre unos y otros.

Respecto a las inteligencias múltiples, se sabe que la inteligencia no es una capacidad única medida por pruebas estandarizadas, sino un conjunto de habilidades diversas como la lingüística, lógico-matemática, musical, corporal, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista, que permiten al individuo desenvolverse en distintos contextos (Gardner, 1999). No obstante, en el ámbito educativo peruano, el enfoque pedagógico tradicional aún privilegia la inteligencia lógico-matemática y lingüística como indicadores principales del rendimiento

académico, dejando de lado la valoración de otras formas de capacidad (Ministerio de Educación [MINEDU], 2022). Asimismo, la brecha se acentúa cuando el uso de metodologías de aprendizaje varía acorde a la calidad de los profesionales que los imparten, existiendo una diferencia de satisfacción de un 84% en las instituciones reconocidas y un 48% en las que no, reduciendo su probabilidad de éxito, así como su motivación y desempeño; donde un 52% indica que la situación empeoró en los últimos años (Ortiz, 2025).

Es así que el alumnado no recibe una educación que se ajuste a su plasticidad de aprendizaje, donde no se tienen en cuenta las diferentes inteligencias que aperturan el proceso de asimilación de información y adquisición de conocimientos nuevos (Instituto Superior de Estudios Psicológicos [ISEP], s/f). Esta situación se acentúa en la transición de la educación básica a la educación profesional, pues los alumnos preuniversitarios se preparan para exámenes de admisión que básicamente exigen el ejercicio de análisis concreto y memorístico, descartando el uso y evaluación de inteligencias múltiples durante el proceso (Maishincho, 2022). En consecuencia, el sistema de evaluación desestima otros aprendizajes, poniendo en desventaja a los alumnos y reduciendo su oportunidad de ingreso a una universidad.

En este sentido, se acentúa la implicancia de las inteligencias múltiples en el rendimiento y aprendizaje significativo. Respecto de este último, se sabe que el conocimiento nuevo se asimila de manera más efectiva cuando se conecta con los saberes previos del estudiante, permitiendo la construcción activa de aprendizajes duraderos y con sentido (Ausubel, 1983). Sin embargo, en la práctica educativa peruana, se observa que gran parte de las metodologías aplicadas en academias e institutos preuniversitarios se centran en la memorización mecánica y en la preparación para exámenes de admisión (Juarez y Campana, 2025). Esta situación limita el desarrollo de aprendizajes profundos, lo cual se refleja en los resultados de la prueba PISA del 2022, indicando que, en Matemática, aproximadamente el 66 % de los estudiantes peruanos se encuentran en niveles de rendimiento bajo, frente al 31 %

promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); de manera similar, en Lectura el porcentaje es el 50 % en Perú versus el 26 % de los demás países, y en Ciencias el 53 % en Perú frente al 24 % (Infobae, 2023).

Al respecto, retomando las limitaciones de las metodologías tradicionales, su replicación y continuidad en aulas herméticas, desde la escuela hasta las aulas preuniversitarias mayormente tradicionales, limitan la capacidad de adquisición de nuevos conocimientos y de pensamiento crítico, afectando el aprendizaje significativo de los alumnos y, con ello, reduciendo su probabilidad de éxito en el examen de admisión (Morgado, 2016; Correo, 2010). Entonces, habiéndose analizado las limitaciones metodológicas del sistema educativo y su replicación en el entrenamiento preuniversitario para los exámenes de admisión, se desprende el escaso enfoque en el uso de inteligencias múltiples (García et al., 2016), cuyo ejercicio podría brindar igualdad en la oportunidad de ingreso, así como, de manera consecuente, mayor probabilidad de adquisición de aprendizajes significativos que les permita asimilar mejor el conocimiento para el rendimiento en el examen y la adaptación a la vida universitaria.

Diversos estudios han demostrado que el desarrollo de las inteligencias múltiples está estrechamente vinculado con la promoción del aprendizaje significativo, ya que la diversidad de habilidades cognitivas facilita que los estudiantes establezcan conexiones personales con los contenidos, lo cual fortalece la comprensión y la motivación (Armstrong, 2017; Benítez et al, 2025). Sin embargo, en el caso de los institutos preuniversitarios en Lima la realidad evidencia una disonancia, ya que el modelo educativo se concentra en la preparación intensiva y homogénea para los exámenes, descuidando la estimulación de diversas inteligencias y reduciendo la posibilidad de aprendizajes con sentido (MINEDU, 2022). Esta contradicción plantea la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas para integrar modelos que reconozcan la diversidad de talentos y promuevan aprendizajes más funcionales y duraderos en los estudiantes.

Para determinar la situación, se realizó la revisión de estudios previos respecto a las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo. A nivel internacional, respecto a las inteligencias múltiples, Lanchipa (2017) en Bolivia halló que en estudiantes del último año de secundaria predomina el nivel alto de inteligencia lingüística; asimismo, Ledesma (2024) encontró que, en estudiantes de bachillerato en Ecuador, predominan mejores niveles en las inteligencias interpersonal e intrapersonal, pero niveles bajos en viso-espacial, verbal y lógico-matemática. Respecto al aprendizaje significativo a nivel internacional, estudios en Singapur, Polonia y Finlandia, considerados países que encabezan la calidad en educación mundial, se caracterizan por enfocar sus esfuerzos en el aprendizaje significativo. Dichos datos se respaldan en los resultados de los informes PISA, TIMSS y PIRLS (AulaPlaneta, 2017).

En el ámbito nacional, Pineda (2020) en Lambayeque halló que la inteligencia interpersonal presenta un nivel alto (33%), la inteligencia lógico-matemática un nivel escaso (40%), la espacial un nivel regular (35%), la kinestésico-corporal un nivel regular (27%), la musical-rítmica un nivel alto (42%), la intrapersonal un nivel sobresaliente (66%) y la naturalista un nivel escaso (23%). En cuanto al aprendizaje significativo, Quenta (2020), en estudiantes de bachillerato en Tacna, halló que predomina el nivel bajo (48.2%); asimismo, Pucllas y Rivera (2024) reportan que en estudiantes del último año de secundaria se evidencia un nivel deficiente de aprendizaje significativo.

En el contexto local, respecto a las inteligencias múltiples, Carhuayal (2023) en estudiantes del último año de secundaria, reportó predominancia de inteligencias del nivel medio en lingüístico-verbal (66.4%), lógico matemático (72%), espacial (56.8%), kinestésica (59.2%), así como nivel alto en inteligencia musical (58.4%), intrapersonal (68%), interpersonal (57.6%) y naturalista (65.6%). Por otro lado, para el aprendizaje significativo en estudiantes de bachillerato, Córdor (2022) halló que la mayoría se encuentra medianamente

satisfecho (53%); así también, Blanco y Blanco (2021) hallaron niveles moderados en aprendizaje significativo en estudiantes de secundaria.

Los sistemas educativos entre naciones tienden a diferenciarse notablemente, indicados en los resultados de evaluación de inteligencia en diferentes áreas, sobre todo cuando enfocan sus esfuerzos educativos y económicos en promover educadores capacitados para emplear estrategias instruccionales que sobrepasen la barrera tradicional y provean aprendizajes significativos en sus alumnos (Mendoza y Mamani, 2012). En Perú, una de las mayores limitaciones que mantienen las prácticas metodológicas tradicionales en la educación son las políticas educativas (Ramos et al., 2020), dato evidenciado en la prueba PISA, donde Perú se ubica por debajo de la mitad de países en promedio en matemática, lectura y ciencia, así como se indica una repitencia del 13.5% de alumnos (MINEDU, 2024); sin embargo, si se obtienen suficientes conocimientos y evidencias de la necesidad de cambio, se podrá promover una enseñanza adaptada a la diversidad de alumnos y un aumento en su calidad (Gómez et al., 2019).

Las falencias no solo tienen consecuencias en el proceso de postulación, sino que, tras los intentos fallidos de ingreso debido a este problema, la desaprobación del examen de admisión ocasiona una incidencia en la oportunidad de la población joven, restando, a mediano y largo plazo, fuerza profesional que contribuya a la construcción del país; sino que, por el contrario, contribuye al incremento de los denominados “ninis”, jóvenes que no estudian ni trabajan, que al 2020 ascienden al 26.6% (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2021). Este dato tiende a agravarse cuando se presenta una mayor concentración en una ciudad como Lima, donde el porcentaje asciende al 24% del total de jóvenes sin actividad (Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU], 2023); pues, como en el caso del distrito de San Juan de Miraflores, la falta de actividad productiva sugiere la búsqueda de actividades que

compensen necesidades, propiciando conductas ilícitas, evidenciadas en el operativo Recuperamos San Juan, donde se detuvo a 300 personas, entre adolescentes y jóvenes.

Tras la evidencia de las falencias en el sistema educativo peruano, la realidad de los institutos particulares preuniversitarios no es ajena, pues replican la simplicidad de la enseñanza mediante metodologías tradicionales. Ahora bien, si se ha establecido la importancia de las inteligencias múltiples en las nuevas metodologías del tercer milenio, los datos revisados muestran que estas no se implementan en un sector educativo importante, lo que conlleva consecuencias negativas. Asimismo, de acuerdo con Ausubel (1983), el aprendizaje significativo resulta esencial para individualizar la adquisición de saberes y habilidades que sustenten el desarrollo personal y académico, a fin de optimizar las capacidades. En este sentido, surge la incógnita sobre la medida en la que una o más inteligencias múltiples podrían influir en un mayor o menor nivel de aprendizaje significativo en los estudiantes de San Juan de Miraflores. Por ello, se plantean las preguntas de investigación.

### **1.1.1. Formulación del problema**

- **Problema general**

¿Cuál es la relación entre inteligencias múltiples y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores?

- **Problemas específicos.**

- ¿Qué característica de inteligencia múltiple predomina en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores?
- ¿Cuál es el nivel que predomina en el aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores?

- ¿Cuál es la relación de las dimensiones de inteligencias múltiples con el aprendizaje significativo y cada una de sus dimensiones en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores?

## **1.2. Antecedentes**

### ***1.2.1. Antecedentes nacionales***

Cruz (2023) investigó la relación entre las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo; para ello evaluó a 71 estudiantes de una institución educativa. El estudio fue cuantitativo, de diseño no experimental, descriptivo y correlacional, empleando para la evaluación el Cuestionario de Inteligencias Múltiples y el Cuestionario de Aprendizaje Significativo de Cervantes (2013). Los resultados indican que se confirma una relación positiva moderada altamente significativa entre las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo ( $r=.51$ ), así como con experiencias previas ( $r=.420$ ), nuevos conocimientos ( $\rho=.419$ ) y relación entre antiguos y nuevos conocimientos ( $\rho=.500$ ). Se concluye que, en la medida en que se dé una mejora en la implementación de metodologías de enseñanza que fortalezcan a su vez las inteligencias múltiples, mejorará el aprendizaje significativo y viceversa.

Quiroz (2022) publicó un estudio sobre la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo, realizado en una muestra de 120 estudiantes de secundaria. El método empleado fue de nivel correlacional, en el cual se utilizó un Cuestionario de Inteligencias Múltiples y un Cuestionario de Aprendizaje Significativo. Los resultados indican que las variables inteligencia emocional y aprendizaje significativo se encuentran relacionadas de forma directa baja y significativa ( $\rho=.430$ ), así como con experiencias previas ( $\rho=.300$ ), nuevos conocimientos ( $\rho=.390$ ) y asociación de conocimientos ( $\rho=.400$ ). El estudio concluye que, en la medida en que se fortalezcan los indicadores de la inteligencia emocional, se favorecerá la mejora del aprendizaje significativo en los alumnos.

Soto (2022) realizó una investigación para determinar la influencia de las inteligencias múltiples en el aprendizaje significativo, tomando como muestra a 106 estudiantes de bachillerato de una universidad. Se utilizó un diseño no experimental de nivel descriptivo correlacional, aplicando como instrumentos un Cuestionario de Inteligencias Múltiples y un Cuestionario de Aprendizaje Significativo. Los resultados reportan que, a nivel descriptivo, la mayoría indica un nivel promedio de aprendizaje significativo; a nivel inferencial, se infiere que las inteligencias múltiples presentan una influencia positiva respecto al aprendizaje significativo ( $r=.544$ ;  $p=.000$ ). El estudio concluye que la atención al desarrollo de las inteligencias múltiples en el proceso de enseñanza-aprendizaje mejorará directamente el aprendizaje significativo.

Aparicio (2020) investigó la relación entre los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples, estudio aplicado en una muestra de 373 alumnos que cursan tercero y cuarto de secundaria. El método fue de diseño no experimental y de nivel descriptivo correlacional. Los instrumentos utilizados fueron la Escala Minds de Inteligencias Múltiples y la escala del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. Los resultados reportados indican que predomina el uso del estilo de aprendizaje teórico-reflexivo, mientras que en las inteligencias múltiples todas presentan niveles moderados, pero en la inteligencia matemática se observa un nivel bajo. Los hallazgos inferenciales indican que, por lo general, la inteligencia kinestésico-corporal presenta relación baja altamente significativa con todos los estilos de aprendizaje ( $.284 > \rho > .172$ ;  $p=.000$ ). Se concluye que, en la medida en que mejore la inteligencia kinestésico-corporal, existe mayor probabilidad de que a su vez mejore el aprendizaje significativo, y viceversa.

Portocarrero (2020) realizó una investigación sobre la relación entre las inteligencias múltiples y el aprendizaje; para ello evaluó a 321 alumnos de secundaria de una institución educativa en Lima. Se usó un diseño no experimental de nivel descriptivo correlacional,

aplicando el test de inteligencias múltiples de Gardner y el Cuestionario de tipos de aprendizaje. Los resultados descriptivos indican que, en las inteligencias múltiples, se presenta un nivel bajo a nivel general (40%), bajo en lingüística (37%), bajo en musical (42%), bajo en lógico-matemática (36%), bajo en espacial (35%), medio en kinestésico (36%), medio en intrapersonal (36%), medio en interpersonal (40%) y bajo en naturalista (40%). Respecto a los hallazgos inferenciales, las inteligencias múltiples presentan una relación directa alta y altamente significativa con los tipos de aprendizaje ( $\rho=.735$ ), así como con aprendizaje cognitivo ( $\rho=.810$ ), con aprendizaje procedimental ( $\rho=.750$ ) y aprendizaje actitudinal ( $\rho=.780$ ). Se concluye que, en la medida en que la inteligencia en sus múltiples formas tienda a mejorar, a su vez lo hará el aprendizaje.

### ***1.2.2. Antecedentes internacionales***

Cusin (2024) investigó la relación entre las inteligencias múltiples y el rendimiento académico, evaluando a 112 alumnos que cursan quinto de secundaria en el curso de lengua y literatura. Se usó un método de diseño no experimental y nivel correlacional. Los instrumentos empleados fueron un Cuestionario de Inteligencias Múltiples y los registros de notas escolares. Los resultados demuestran que las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en estos estudiantes no hay relación ( $p>.05$ ). El estudio concluye que la inteligencia del alumno no afecta las notas obtenidas en los cursos de lengua y literatura.

Maya y López (2023) realizaron un estudio sobre la relación entre las inteligencias múltiples y el rendimiento académico, evaluando a 140 estudiantes de una institución educativa nacional entre 17 y 19 años. Se implementó un método no experimental de nivel correlacional, utilizando el test de Inteligencias Múltiples de Thomas y el registro de notas. Los resultados indican que las variables inteligencias múltiples y rendimiento académico no se encuentran

relacionadas ( $p > .05$ ), así como tampoco las respectivas dimensiones ( $p > .05$ ). Se concluye que las inteligencias múltiples no afectan el rendimiento académico de los alumnos.

Rodríguez y Velandia (2023) investigaron la relación entre las variables inteligencias múltiples, personalidad y rendimiento académico, evaluando a una muestra de 572 universitarios entre 15 y 22 años. Hicieron uso de un diseño no experimental y nivel correlacional, aplicando los instrumentos: Cuestionario de Dieciséis Factores de Personalidad y Escala de Inteligencias Múltiples. Los resultados muestran que las variables inteligencias múltiples y rendimiento académico se encuentran significativamente relacionadas ( $p < .05$ ). El estudio concluye que, en la medida que en el ámbito universitario se permita el ejercicio y fortalecimiento de las inteligencias múltiples, a su vez mejorará el rendimiento académico.

Espinosa y Martínez (2021) realizaron un estudio de relación entre estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, donde se evaluó a 272 alumnos de bachillerato. Se utilizó un método de diseño no experimental y nivel correlacional, aplicándose el Cuestionario de las Inteligencias Múltiples de Gardner y el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAE-Junior). Los resultados indican que existe relación significativa entre estilo reflexivo e inteligencia lingüística ( $\rho = .203$ ), así como entre estilo teórico e inteligencia matemática ( $\rho = .250$ ). El estudio concluye que, en la medida que se fortalezca el estilo de aprendizaje reflexivo y teórico, también mejoran la inteligencia lingüística y matemática, respectivamente.

Franco y Recillo (2021) estudiaron la relación entre el aprendizaje significativo y su influencia en el rendimiento académico, para ello se obtuvo una muestra de 45 estudiantes de secundaria. Se utilizó un diseño no experimental de nivel correlacional, aplicándose un Cuestionario de Aprendizaje Significativo y obteniendo el registro de notas de los alumnos. Los resultados indican que se comprueba una alta influencia del aprendizaje significativo sobre

el rendimiento académico ( $\rho=.867$ ). Las conclusiones indican que, en la medida que se fortalezca el aprendizaje significativo de los alumnos, mejorarán sus notas curriculares.

### **1.3. Objetivos**

#### ***1.3.1. Objetivo General***

Determinar la relación entre inteligencias múltiples y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.

#### ***1.3.2. Objetivos específicos***

- Establecer las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad del instrumento de inteligencias múltiples en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.
- Identificar la característica de inteligencias múltiples predominante en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.
- Identificar el nivel predominante del aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.
- Establecer la relación de las dimensiones de inteligencias múltiples con el aprendizaje significativo y cada una de sus dimensiones en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.

### **1.4. Justificación**

El estudio presenta una mirada complementaria a la necesidad de cambio en las metodologías de enseñanza por parte de las instituciones educativas, pues determina la participación de las inteligencias múltiples en la adquisición de aprendizajes significativos, variables que generalmente no presentan implicancias en la enseñanza tradicional, donde las

limitaciones prácticas educativas son claras. Es decir, aún se pretende medir y enseñar con base en conceptos, información concreta y memorización, excluyendo elementos bajo la perspectiva de otras habilidades diferenciales en los alumnos para adquirir conocimientos, como las inteligencias múltiples, poniendo en desventaja a muchos de ellos.

En ese sentido, desde la justificación teórica, este estudio contribuye al repertorio de pocos estudios tanto de las variables mencionadas entre sí como en estudios en estudiantes preuniversitarios, dado que es una población que pretende ajustarse al sistema de medición de conocimientos para aprobar exámenes, siendo para muchos un objetivo inalcanzable debido a sus falencias para comprender la diversidad de inteligencias y las prácticas necesarias en la enseñanza aprendizaje.

En la justificación metodológica, este estudio promueve el uso de instrumentos con respaldo teórico y metodológico, destacando como característica la validez y confiabilidad de los mismos, permitiendo precisar con objetividad los hallazgos y propiciar nuevos conocimientos claros. Asimismo, este estudio realizará el análisis de validez y confiabilidad de los instrumentos para respaldar su precisión en estudiantes preuniversitarios.

Finalmente, como justificación práctica, se comprueban las hipótesis planteadas, por tanto, el conocimiento obtenido podrá ser trasladado a medidas aplicadas de cambio, sugiriendo una reestructuración metodológica de la enseñanza educativa, propiciando una mayor especialización del plantel docente de las instituciones preuniversitarias. Asimismo, en este mismo sentido, sirve como material de referencia para los psicólogos del plantel preuniversitario, pues permitirá orientar las estrategias de estudio de los alumnos.

## **1.5. Hipótesis**

### ***1.5.1. Hipótesis general***

Existe relación directa entre inteligencias múltiples y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.

### ***1.5.2. Hipótesis específicas***

- Existe relación directa de las dimensiones de inteligencias múltiples con el aprendizaje significativo y cada una de sus dimensiones en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación

#### 2.1.1. *Definición de las inteligencias múltiples*

La inteligencia es comprendida como una facultad que le permite al ser humano desarrollar acciones, pensamientos y gestionar emociones de forma superior a otros seres vivos; asimismo, mucho se discute sobre la diferenciación entre los seres humanos, siendo causa de juicios y etiquetas, pero también diferencial para diagnósticos. Romuzo (2013) explica que la inteligencia es aquello que tiene la propiedad de la mente, donde se la relaciona con la habilidad para solucionar problemas, desarrollar aprendizaje, planificar, comunicarse, razonar, entender y pensar de forma abstracta.

La inteligencia, entonces, es comprendida como aquello que posibilita desarrollar con destreza diferentes formas de pensamiento a niveles diversos; por ello, Rivera y Camarena (2007) explican que autores científicos como Thurstone y Spearman intentaron explicar la inteligencia a partir del análisis de factores que intervienen en el proceso, creando la teoría que habla del factor G, donde se comprenden habilidades mentales primarias como el razonamiento inductivo, memoria, representación espacial, rapidez perceptiva, capacidad de cálculo, fluidez verbal y comprensión verbal, sentando las bases para la teoría de inteligencias múltiples planteada años después por Gardner.

Es así que Gardner (2006) define a las inteligencias múltiples como un conjunto de inteligencias propias del ser humano, por lo cual una persona puede destacar en una o algunas de ellas respecto a las otras, resaltando la capacidad de poder desarrollarlas. Respecto a la inteligencia, Fonseca (2007) explica que comprende múltiples formas de ser, desde habilidades cognitivas hasta emocionales y sociales, todas igualmente valiosas; por ello, la formación integral de los alumnos debe incluir tanto lo cognitivo como lo emocional.

Por su parte, Macías (2002) define a las inteligencias múltiples como la capacidad de resolver problemas, por lo que abordar un problema implica que toda actividad mental está orientada hacia el objetivo de encontrar una solución, requiriendo el desarrollo de estrategias y mecanismos que facilitan alcanzar dicha meta. Al respecto, Amarís (2002) indica que cada inteligencia refleja una habilidad que funciona según sus propios métodos, sistemas y reglas, sustentándose en bases biológicas específicas; desde una perspectiva teórica, este enfoque es fundamental para determinar si una capacidad puede considerarse una forma de inteligencia.

Sánchez (2015) lo define como aquella capacidad propia de los seres humanos para en cada etapa de desarrollo que le permite conocer el mundo de ocho formas distintas, distinguiéndose por el contexto en el que ocurren o se combinan cuando se realizan actividades diversas, permitiendo progresar y solucionar problemas. Por otro lado, Macías (2002) explica que las inteligencias múltiples están moldeadas según sea la necesidad del contexto cultural, pues puede partir de la solución de un problema básica haciendo uso de instrumentos rudimentarios, hasta el desarrollo de tecnologías complejas según se genere la necesidad, el cual muchas veces va de la mano con la búsqueda de calidad de vida en la sociedad.

Para este estudio se tomará en cuenta como base para la percepción de las inteligencias múltiples la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001). Esta teoría se basa en la neurobiología, que ha identificado áreas cerebrales relacionadas con distintos tipos de cognición. Al respecto, Gardner propone que existen diversas competencias intelectuales con su propio desarrollo, y la neurociencia respalda la idea de múltiples formas de procesamiento de información en el cerebro. Asimismo, Céspedes (2007) indica que presentar diversas habilidades neurobiológicas representa un estado de equilibrio en el organismo, facilitando la armonía entre diversos tipos de temperamentos; además expone que estas habilidades permiten integrar de manera efectiva las emociones con los procesos cognitivos, lo que posibilita a las

personas mantener un equilibrio saludable al gestionar sus impulsos, favoreciendo el logro de sus objetivos profesionales.

### ***2.1.2. Dimensiones de las inteligencias múltiples***

Para poder determinar la diversificación en las inteligencias múltiples y su medición, el concepto fue asumido inicialmente por Guildford (1950), tomando inicialmente en cuenta aspectos relacionados a la creatividad y pensamiento divergente; posteriormente desde un enfoque factorial analítico, una postura monista y pluralista por diversos autores, así como la teoría de aprendizaje y desarrollo cognitivo como base. En perspectiva, Gardner (1987), tomando en cuenta los aportes previos, formula su Teoría de inteligencias múltiples, permitiendo definir ocho tipos de inteligencias:

- **Inteligencia Musical:** facilita la percepción y expresión de la música, incluyendo la sensibilidad a aspectos como el timbre y tono. Las personas pueden tener una comprensión global e intuitiva o una comprensión más técnica y analítica de la música (Armstrong, 1999).
- **Inteligencia Corporal – kinestésica:** se relaciona con la capacidad de usar el cuerpo para expresar ideas y emociones, e incluye habilidades como la coordinación, el equilibrio, la destreza y la percepción táctil (Armstrong, 1999).
- **Inteligencia Lingüística:** implica la habilidad para usar las palabras correctamente en la comunicación oral y escrita, abarcando aspectos como la sintaxis, fonética, semántica y los usos prácticos del lenguaje (Armstrong, 1999).
- **Inteligencia Lógico:** involucra la habilidad para resolver problemas matemáticos y reconocer patrones y relaciones lógicas, además de comprender conceptos abstractos (Armstrong, 1999).

- Inteligencia Espacial: facilita la creación y reconocimiento de imágenes visuales, permitiendo identificar características y realizar abstracciones mentales (Armstrong, 1999).
- Inteligencia Interpersonal: permite identificar y comprender las emociones y motivaciones de los demás, respondiendo de manera efectiva a sus señales emocionales (Armstrong, 1999).
- Inteligencia Intrapersonal: se refiere a la capacidad de conocerse a sí mismo, gestionando emociones, fortaleza mental y limitaciones personales (Armstrong, 1999)
- Inteligencia Naturalista: se centra en la capacidad de observar y comprender las relaciones entre elementos del mundo natural, como la flora y la fauna, y formular hipótesis sobre ellos (Armstrong, 1999).

### ***2.1.3. Inteligencias múltiples en el proceso de aprendizaje***

Las inteligencias múltiples se desarrollan de diferentes formas en cada sujeto cuando busca resolver un problema o explicar situaciones de la vida cotidiana. No obstante, ello también se manifiesta en el proceso de aprendizaje, pues moviliza el razonamiento, las emociones y los comportamientos; sin embargo, en la práctica académica estos no son considerados. Al respecto, Buñay (2023) explica que los sistemas escolares suelen priorizar las inteligencias matemática y lingüística, ignorando otras, lo que desmotiva a estudiantes con estilos de aprendizaje diferentes y puede generar rechazo hacia ciertas materias.

La teoría de las inteligencias múltiples sostiene que no existe una inteligencia única, sino que los seres humanos, en base a la construcción de su experiencia, no operan de la misma forma; por ello, no es necesario enseñar siempre los mismos contenidos de igual manera ni evaluar a los estudiantes con un único método (Arias, 2025). En este sentido, Hernández et al. (2006) critican los estándares que atribuyen que una persona sea considerada inteligente a partir

de capacidades exclusivas, pues sostienen que el ser humano tiene la capacidad de desarrollar distintas inteligencias a un nivel moderado o alto según se adecue la instrucción y el desarrollo.

Extendiendo la explicación del aprendizaje basado en las inteligencias múltiples, Rumazo (2013) explica que el ser humano, por naturaleza, se caracteriza por presentar mentalidades distintas, pues sus realidades también son diferentes y moldean sus aprendizajes; además, indica que estas inteligencias deben ser ocho (naturalista, intrapersonal, interpersonal, espacial, lingüística, lógico-matemática, cinético corporal y musical). En complemento, Calderón y Rosales (2024) señalan que, si bien existen diferentes tipos de inteligencia en el individuo, una o algunas de ellas tienden a ser predominantes, influyendo en sus estrategias de aprendizaje y preferencias.

Es por ello que, en el contexto educativo, se reconoce el error de estandarizar la inteligencia, pues ello no permite conocer y analizar completamente las habilidades de los estudiantes, lo que limita que los docentes utilicen métodos de evaluación y aprendizaje que reflejen las diferentes inteligencias en el aula (Grados et al., 2023). Por ello, teniendo en cuenta la diversidad en las preferencias de aprendizaje, se subraya la importancia de personalizar la enseñanza para potenciar el aprendizaje individual de los estudiantes (Calderón y Rosales, 2024), a través de la implementación de enfoques pedagógicos variados que involucren diferentes sentidos y actividades, lo cual resulta clave para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus preferencias de aprendizaje (Solano, 2022).

Teniendo en cuenta que el ser humano hace uso preferente de aprendizajes múltiples dependiendo del entorno y la tarea, se debe prestar especial atención a las prácticas educativas y orientativas, pues estas tienen un impacto directo en la vida de los alumnos (García, 2020). Rumazo (2013), al respecto, explica que muchos profesionales pudieron haber tenido más éxito en otras carreras, entendiendo el éxito no solo como estabilidad económica, sino como la posibilidad de ser una persona responsable, comprometida y feliz. Esto se debe a que el sistema

educativo resalta determinadas inteligencias, promoviendo la idea de que las carreras que más las emplean son las que predicen mayor probabilidad de éxito, lo cual resulta ajeno a la realidad.

#### ***2.1.4. Inteligencias múltiples como competencia educativa***

Tras la revisión de la implicancia tradicional en el concepto de inteligencia y la necesidad de un enfoque distinto que contemple la diversidad de inteligencias y permita una mayor flexibilidad y eficiencia en el proceso de aprendizaje, Cotera (2021) complementa sugiriendo que debe ser de interés común en la competencia educativa la integración de diferentes capacidades cognitivas para ampliar la gama de habilidades académicas, emocionales y artísticas, favoreciendo el crecimiento y progreso del estudiante; pues las inteligencias se manifiestan de manera diferente en cada etapa evolutiva, por lo que es fundamental ofrecer estímulos y evaluaciones adecuados a cada momento (Budini y Raniolo, 2014).

Es por ello que Pérez (2000) también sugiere activar el potencial de las aulas a través de la integración de las inteligencias múltiples en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, para ello, Santana et al. (2018) a su vez indican que el modelo educativo requiere la presencia de profesionales clave, como un especialista en habilidades e intereses, un mediador entre el alumno y el currículo y un enlace entre la escuela y la comunidad, para ofrecer oportunidades educativas fuera del entorno escolar; donde se permita a los estudiantes desarrollar apropiadamente sus destrezas y habilidades para solucionar problemas, enfrentar la realidad y ser creativos (Sánchez, 2015).

Del mismo modo, Garay (2015) sugiere que incorporar las inteligencias múltiples en la educación es esencial para conectar el conocimiento con el aprendizaje de los estudiantes, formando individuos capaces de resolver problemas; sobre todo en la educación media, donde se requieren facilitadores que promuevan este enfoque, brindando diversas opciones para el

aprendizaje. De la misma manera, Budini y Raniolo (2014) indican que se debe restar énfasis, en la educación formal, a la evaluación de la inteligencia única y su medición, así como a la jerarquización condicionada de lo útil y medible; pues ello resta atención a los vínculos sociales como oportunidad de aprendizaje, ya que las experiencias interpersonales permiten el desarrollo integral de las personas.

Durante (2013) explica que el sistema educativo, al priorizar la memorización sobre la comprensión profunda y utilizar la evaluación como medida del aprendizaje, condiciona fuertemente la vida escolar de los estudiantes mediante calificaciones, sin fomentar necesariamente el desarrollo del pensamiento crítico o la verdadera apropiación del conocimiento. Es por ello que, en palabras de Beane (2010), el enfoque educativo basado en competencias y aprendizaje integral, junto con aulas democráticas e integración del conocimiento, ofrece a todos los estudiantes, incluyendo los más diversos, mayores oportunidades de éxito.

Por su parte, Suárez et al. (2010), en cuanto al empleo de las inteligencias múltiples como diversificación en el aprendizaje, indican que, para que esto suceda, el profesorado debe guiar el uso de recursos educativos para mejorar la calidad educativa, adoptando un enfoque de planificación basado en proyectos, donde el aprendizaje no es homogéneo y comprendiendo que no todos los estudiantes pueden abarcar todo el contenido de manera uniforme. En concordancia, Nadal (2015) explica que las inteligencias múltiples pueden ser desarrolladas con práctica y experiencia, y resalta la importancia del docente en el proceso formativo, indicando que trabajar estas inteligencias es una estrategia efectiva para potenciar las habilidades de los estudiantes.

Es así que, para Burgos (2021), la enseñanza de las inteligencias múltiples debe preparar a los estudiantes para la vida, promoviendo diversas formas de abordar problemas y

reconociendo sus capacidades en lugar de evaluarlos solo desde sus limitaciones. En este sentido, Ruiz (2007) determina cuáles son las habilidades contenidas en cada tipo de inteligencia, las cuales deben ser abordadas en el proceso de aprendizaje y enseñanza:

- Inteligencia verbal-lingüística: Las personas con alta inteligencia lingüística tienen habilidades en sintaxis, fonética, oratoria, lectura y humor, y suelen destacarse en materias como inglés, ciencias sociales e historia.
- Inteligencia musical: Las personas con inteligencia musical tienen una notable habilidad para trabajar con sonidos y música, siendo frecuentes sus actividades de escuchar, cantar y tocar instrumentos.
- Inteligencia espacial: Las personas con inteligencia espacial son hábiles para percibir y trabajar con elementos visuales, destacándose en actividades como el dibujo, la pintura y la creación de imágenes mentales.
- Inteligencia kinestésica-corporal: Las personas con inteligencia corporal-cinestésica se destacan en actividades físicas como danza y deportes, prefieren aprender a través de la práctica y son hábiles para usar su cuerpo de manera coordinada y equilibrada para resolver problemas.
- Inteligencia interpersonal: Las personas con inteligencia interpersonal son hábiles en la comunicación, disfrutan de actividades grupales y suelen ser buscadas por otros para recibir consejos, especialmente en entornos sociales como fiestas.
- Inteligencia intrapersonal: Las personas con inteligencia intrapersonal tienen una alta autoestima, autodisciplina y son capaces de reflexionar sobre sí mismas para evaluar su vida y sus objetivos.
- Inteligencia naturalista: Las personas con inteligencia naturalista se destacan por su habilidad para observar, clasificar y registrar fenómenos naturales, disfrutando de actividades como la fotografía, el dibujo y los deportes de aventura.

- Inteligencia lógico - matemática: habilidad para predecir, manejo de relaciones y patrones lógicos, propuestas y enunciados, sus cursos favoritos son matemática y ciencias, le gusta experimentar, los descubrimientos científicos, da explicaciones racionales, piensa en conceptos abstractos, visuales, sin palabras, prefiere medir, categorizar, analizar o cuantificar. Habilidades para agrupar por categorías, clasificar, resolver problemas, generalización, cálculo y comprobar hipótesis.

Por otro lado, Llorente (2016) tomando en cuenta los postulados de Amstrong, sugiere que el cambio parte de las aulas, por lo tanto, se deben considerar lo siguiente factores a implementar:

- Identificar las inteligencias predominantes y las menos desarrolladas en los estudiantes mediante herramientas como tests y observación.
- Fomentar el trabajo con todas las inteligencias, diversificando los contenidos y estrategias al observarlas desde diferentes perspectivas.
- Innovar en las metodologías de enseñanza, como el trabajo por proyectos, que resulta ideal para abordar múltiples inteligencias al mismo tiempo, lo que promueve la autonomía y motivación de los estudiantes.
- Impulsar el aprendizaje activo, permitiendo que los estudiantes pongan en práctica la teoría utilizando diversos lenguajes, herramientas y soportes, lo que también contribuye al desarrollo de su competencia.
- Incorporar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), ya que facilitan el acceso a recursos digitales.
- Considerar la evaluación alineada con las inteligencias múltiples, es decir, utilizar diversos métodos de evaluación para que los estudiantes puedan demostrar lo aprendido de distintas maneras.

### ***2.1.5. Factores que influyen en el desarrollo de inteligencias múltiples***

El sistema educativo, como se revisó en la literatura, no es el único factor que limita el desarrollo de las inteligencias múltiples, sino que además se pueden presentar otros factores internos y externos a considerar tomando en cuenta estudios previos:

- Factor de desarrollo cerebral. Las investigaciones de neuroimagen muestran una correlación moderada entre la cantidad de materia gris en el cerebro y la inteligencia general. Aunque la corteza frontal influye en el CI, estudios más recientes indican que el patrón de desarrollo de la corteza prefrontal es más relevante para las funciones ejecutivas y el pensamiento avanzado (Thompson, 2001; Shannon, 2013).
- Factores Biológicos. La carga genética de las personas podría influir en el desarrollo de diferentes tipos de inteligencia, como se ha evidenciado en estudios neuropsicológicos que identifican áreas del cerebro responsables de formas específicas de cognición (Rumazo, 2013).
- Factores Biográficos. Las experiencias de las personas y su entorno pueden influir positivamente o negativamente en el desarrollo de alguna inteligencia. En particular, durante la infancia y la adolescencia, las experiencias juegan un papel crucial en la formación y evolución de las inteligencias (Rumazo, 2013).
- Factores Históricos y Culturales. El contexto temporal, geográfico y cultural en el que una persona crece influye en el desarrollo de sus inteligencias, ya que las sociedades valoran ciertas actividades de manera diferente, lo que puede estimular o desalentar el desarrollo de habilidades específicas (Rumazo, 2013).
- La zona geográfica. El ambiente en el que un niño crece puede impactar el desarrollo de sus inteligencias, como en el caso de la inteligencia cinético-corporal, que se desarrolla más fácilmente en entornos rurales que en áreas urbanas (Rumazo, 2013).

- Factores de la educación. La educación influye en el aumento del coeficiente intelectual, ya que los retrasos en la escolarización o largas vacaciones pueden causar pérdidas significativas en el CI, algunas de las cuales son permanentes (Papalia et al., 2012).
- Raza y posición socioeconómica. Las diferencias en las puntuaciones de pruebas entre grupos raciales y étnicos han sido motivo de críticas, especialmente por la disparidad histórica entre niños africanos y blancos. Sin embargo, en años recientes, las brechas se han reducido, y los niños hispanoamericanos presentan puntuaciones de CI intermedias entre los niños afrodescendientes y los blancos (Papalia et al., 2012).

### **2.1.6. Definición de aprendizaje significativo**

Para definir el aprendizaje significativo, se debe diferenciar el concepto del aprendizaje tradicional, pues tiene como característica la integración de la información tras un proceso particularmente complementario. Explicado en palabras de Ausubel (1983), el aprendizaje significativo ocurre cuando nuevas ideas se vinculan con conceptos previamente adquiridos, sirviendo estos como puntos de apoyo en la estructura cognitiva del individuo para facilitar la comprensión de la nueva información. Como diría Delors (1994), es el proceso que permite aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir.

Entonces, se entiende por aprendizaje la organización de contenidos educativos y abarca todas las posibilidades de formación a lo largo de la vida en diversas áreas del conocimiento (Belandó, 2017); a la vez que el aprendizaje significativo es un proceso continuo que busca equilibrar los conocimientos previos del individuo con la nueva información, permitiendo la modificación de sus esquemas de conocimiento a lo largo del tiempo (Ballester, 2002). A razón de ello, Rodríguez (2011) explica que el aprendizaje significativo es fundamental en la educación debido a su eficacia para adquirir y almacenar conocimientos, destacándose por ser no arbitrario y profundo, en lugar de solo literal.

Por su parte, Moreira (2017) define el aprendizaje significativo como el proceso de adquirir conocimientos que no solo se entienden y se critican, sino que también se pueden aplicar para resolver problemas y argumentar de manera efectiva. Asimismo, Arancibia et al. (1999) complementan explicando que el aprendizaje significativo comprende la estructura cognitiva como la organización del conocimiento previo del individuo, la cual debe ser considerada en la planificación educativa para facilitar la integración de nuevos conocimientos o permitir ajustes conceptuales.

Latorre (2017) refiere que el aprendizaje significativo se produce cuando el nuevo conocimiento se conecta de forma lógica y coherente con los conceptos previamente establecidos en la mente del estudiante, de manera clara y estable. En complemento, López et al. (2022) indican que el aprendizaje significativo se produce cuando el nuevo conocimiento se conecta lógicamente con los conceptos previos del estudiante, proceso que también promueve el desarrollo de la metacognición, permitiendo que los estudiantes reflexionen y gestionen su propio aprendizaje; además, indican que, para ello, los docentes deben ofrecer oportunidades para la reflexión y el autoanálisis.

Para este estudio se tomará en cuenta la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976). El modelo de enseñanza propuesto por Ausubel se basa en el aprendizaje receptivo significativo, en lugar del aprendizaje por descubrimiento. Mientras que el enfoque basado en el descubrimiento pone énfasis en el activismo y el aprendizaje a través de la experiencia directa, Ausubel considera que la forma más eficaz de aumentar y retener el conocimiento es cuando la nueva información se conecta con conceptos previos en la estructura cognitiva del estudiante. Este enfoque no requiere que todo se descubra por sí mismo, ya que considera este proceso demasiado lento y poco efectivo. En lugar de eso, el modelo se enfoca en los procesos cognitivos que los estudiantes utilizan para generar conocimiento, las condiciones necesarias para que el aprendizaje se produzca, y cómo evaluar dicho aprendizaje. La teoría de Ausubel

busca garantizar que el contenido que se enseña tenga un significado real para los estudiantes, promoviendo la construcción activa de significados en el proceso educativo.

### ***2.1.7. Dimensiones del aprendizaje significativo***

Para medir el aprendizaje significativo, Ausubel tomó en cuenta tres procesos implicados en el tratamiento de información; por lo que, en base a sus postulados, Calderón (2019) presenta tres dimensiones:

- Experiencias previas: son fundamentales para el aprendizaje de nuevos contenidos, ya que ayudan a organizar y asimilar la información. Según Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo conocimiento se conecta de manera coherente con estos conocimientos previos, favoreciendo un entendimiento profundo y duradero (Ontoria, 2006).
- Nuevos conocimientos: implica la integración de nueva información con los conocimientos previos del estudiante, lo que facilita su comprensión y retención. Según Ausubel, este proceso ocurre cuando los nuevos conceptos se conectan de manera lógica a la estructura cognitiva existente (Ontoria, 2006).
- Relación entre nuevos y antiguos conocimientos: ocurre cuando los nuevos conocimientos se integran con los previos, generando un conflicto cognitivo que debe resolverse. Este proceso permite la creación de conexiones significativas que facilitan un aprendizaje profundo y la aplicación de los conceptos en distintos contextos (Ontoria, 2006).

### ***2.1.8. Aprendizaje significativo en jóvenes estudiantes***

Para que se produzca el aprendizaje significativo, se deben emplear técnicas diferentes a las tradicionales, teniendo en cuenta la edad de las personas objetivo para esta finalidad, pues muchas veces condiciona los esfuerzos. Al respecto, Delgado et al. (2023) coinciden al criticar el enfoque tradicional, pues la memorización planteada supone desafíos en los estudiantes. Del mismo modo, Darling et al. (2021) señalan que la acumulación pasiva de datos, caracterizada

por exigir a los estudiantes que recuerden información de forma aislada, no fomenta un entendimiento profundo ni el desarrollo de habilidades críticas; siendo que este modelo limita la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento de manera efectiva en situaciones prácticas o en contextos del mundo real, ya que la información se aprende de forma fragmentada y descontextualizada, sin conexiones significativas que permitan la transferencia de esos aprendizajes a nuevas circunstancias.

Al respecto, Freire (1980, como se citó en Halanoca, 2023) también criticó la metodología tradicional que se enfoca en preparar al alumno para responder pruebas o exámenes, modulando la educación bancaria, donde el estudiante viene a presentar un rol de recipiente pasivo. Frente a esta situación, autores como Torres (2019) propusieron un enfoque educativo que empodera al estudiante, colocándolo como protagonista activo de su aprendizaje, en lugar de solo recibir información; en dicho modelo se promueve la reconstrucción y asimilación significativa de conceptos en las estructuras cognitivas del estudiante.

Para ello, Carneros (2018) señala que el aprendizaje significativo fomenta la adquisición de conocimiento a través de un proceso en el cual el estudiante selecciona, recolecta y analiza la información obtenida al estudiar un contenido; indica que en este proceso se implica la conexión de la nueva información con los conocimientos previos y las experiencias personales vividas en la vida cotidiana. No obstante, Ausubel (2002) no descarta el aprendizaje memorístico o mecánico para algunas etapas del desarrollo del conocimiento, pero enfatiza promover relaciones con nueva información para fortalecer la estructura cognitiva a partir de conocimientos preexistentes y almacenamiento construido en el proceso de aprendizaje.

Ballester (2002) explica también que los aprendizajes con base en la repetición inhiben los nuevos aprendizajes; mientras que el aprendizaje significativo los facilita al relacionar los

conocimientos previos con la nueva información. Es decir, en palabras de Posso et al. (2022), el aprendizaje significativo favorece la conexión entre nuevos conocimientos y los previamente adquiridos, ayudando a los estudiantes a entender las relaciones entre diferentes áreas del saber. Para comprender más sobre este tipo de aprendizaje, Ausubel y Hanesian (2001) lo tipifican en tres:

- Aprendizaje de representaciones: asigna significados a símbolos, como las luces del semáforo, para que las personas comprendan cuándo deben cruzar la calle.
- Aprendizaje de conceptos: e da cuando un niño entiende que un dibujo y la palabra "globo" representan lo mismo, lo cual es fundamental en la educación y no solo una simple asociación.
- Aprendizaje de proposiciones: implica entender el significado de las proposiciones y la relación entre palabras para formar nuevas ideas, las cuales se integran en la estructura cognitiva del individuo.

### ***2.1.9. Aprendizaje significativo y desarrollo intelectual***

Existen riesgos de estancamiento en los procesos de aprendizaje, dentro de los cuales se encuentra el desarrollo intelectual del individuo; pues, al limitarse los elementos que estimulan su amplitud respecto a la realidad que debe afrontar día a día, su capacidad de respuesta se verá drásticamente limitada. Por ello, las instituciones educativas no deben limitarse a evaluaciones y enseñanzas tradicionales. Al respecto, para Ausubel et al. (2001), el peligro de la falta de práctica del aprendizaje significativo por recepción es que el estudiante pueda engañarse a sí mismo, creyendo haber comprendido los significados cuando solo ha aprendido una serie de verbalismos, creando una falsa impresión de comprensión.

Para el desarrollo adecuado del aprendizaje significativo se requiere experiencia previa, interés del estudiante y tiempo para desarrollarlo; por ello, los docentes deben modular el

contexto idóneo a través de un aprendizaje atractivo que les permita sugerir una exploración de sí y del entorno, propiciando un aumento en el compromiso hacia el aprendizaje y, consigo, aplicar los nuevos conocimientos en su vida diaria (Moreira, 2021). Así también, explican Rivera et al. (2020), los docentes deben encontrarse capacitados para abordar la diversidad, lo que les permitirá conectar el conocimiento previo y nuevo en el estudiante.

Garcés et al. (2018) explican, además, que el aprendizaje significativo facilita la fijación y asimilación de conocimientos al vincular nueva información con la estructura cognitiva, superando el aprendizaje memorístico, logrando así un aprendizaje profundo, interactuando con las estructuras intelectuales del estudiante y favoreciendo la motivación para apropiarse del conocimiento. Caballero (2008) refiere que el aprendizaje significativo tiene base en el desarrollo cognitivo a partir de la interacción entre nuevos conocimientos y conocimientos previos; no obstante, recalca que este proceso es gradual y no lineal, y que las situaciones juegan un papel crucial al proporcionar el contexto para que el conocimiento se aplique y se profundice. La tarea del docente es crear condiciones que favorezcan este aprendizaje eficaz.

Para Posso et al. (2020), este tipo de aprendizaje fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas, habilidades que ayudan a los estudiantes a aplicar el conocimiento en situaciones reales y tomar decisiones; razón por la que los docentes deben generar oportunidades para que los estudiantes desarrollen estas habilidades y ofrecer retroalimentación adecuada. Al respecto, Ausubel (1983) explicaba que las circunstancias idóneas para su desarrollo deben implicar la enseñanza docente, la currícula formativa del conocimiento que se desea producir y el contexto social-educativo; así también, explica que este aprendizaje se da en complemento con:

- Diferenciación progresiva. Se da cuando la nueva información se integra en un concepto más amplio, diferenciándose progresivamente de otros conceptos. Esto ocurre mediante la

repetición de situaciones que permiten la subordinación de nuevos conceptos a los existentes.

- Reconciliación integradora. Ocurre cuando varios conceptos subordinados se agrupan bajo una idea o proposición superior, transformando la estructura cognitiva. Este proceso genera una mayor diferenciación y progresiva integración de los conceptos existentes, favoreciendo el aprendizaje significativo.

#### ***2.1.10. Condiciones para el aprendizaje significativo***

El aprendizaje significativo es un proceso en el que el nuevo conocimiento se conecta de manera sustancial con la estructura cognitiva existente, integrando y generando nuevos significados; este proceso no solo lleva a un resultado, sino que es esencial para la atribución de significados (Contreras, 2016). Al respecto, Sanfeliciano (2019), tomando en referencia los postulados de Ausubel, indica que deben darse condiciones adecuadas y necesarias para el desarrollo del aprendizaje significativo, dentro de las cuales:

- Considerar los conocimientos previos: El aprendizaje significativo se basa en la conexión entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos, por lo que es crucial tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe para profundizar en el aprendizaje.
- Fomentar el interés del alumno: Las actividades que despiertan el interés del estudiante facilitan la disposición a incorporar nuevos conocimientos en su marco conceptual, haciendo el aprendizaje más efectivo.
- Crear un ambiente de confianza: Es fundamental que el alumno confíe en el profesor como una figura de apoyo, ya que esta relación de seguridad es clave para que el proceso de aprendizaje no se vea obstaculizado.
- Fomentar la participación activa: Proveer actividades que inviten al estudiante a opinar, intercambiar ideas y debatir, permite que el conocimiento sea construido por los propios estudiantes a partir de sus marcos conceptuales.

- Usar ejemplos prácticos: Los ejemplos son útiles para contextualizar el aprendizaje, ayudando a los estudiantes a comprender la complejidad de la realidad y facilitando la asimilación de conceptos.
- Guiar el proceso cognitivo: Aunque los estudiantes son activos en la construcción de su conocimiento, es importante que el docente supervise y oriente el proceso, ya que los errores pueden surgir y deben ser corregidos adecuadamente.
- Promover el aprendizaje contextualizado: La educación debe tener en cuenta el entorno sociocultural de los estudiantes. Comprender que el conocimiento es construido e interpretativo en función de diferentes contextos favorece un aprendizaje más significativo.

Además, Moriera (2010) habla del aprendizaje significativo crítico, que particularmente propicia la reflexión y el cuestionamiento tanto de su propio aprendizaje como el conocimiento adquirido; el autor sugiere como principios de este tipo de aprendizaje significativo:

- Aprender a partir de lo que ya sabemos: El aprendizaje se basa en la conexión con los conocimientos previos que ya poseemos.
- Aprender y enseñar a través de preguntas: En lugar de enfocarse solo en respuestas, es crucial fomentar preguntas que estimulen la reflexión y el cuestionamiento.
- Aprender con diversos materiales educativos: Es importante aprender no solo a través del libro de texto, sino con una variedad de materiales educativos que enriquezcan el proceso de aprendizaje.
- Aprender que somos percibidores y representantes del mundo: Reconocer que nuestro aprendizaje está mediado por nuestra percepción y la forma en que representamos la realidad.

- Aprender que el lenguaje está intrínsecamente relacionado con la percepción de la realidad: El lenguaje juega un papel esencial en nuestros intentos por comprender y percibir el mundo.
- Aprender que el significado reside en las personas, no en las palabras: El significado no está encerrado en las palabras, sino que es atribuido por los individuos según su contexto y experiencia.
- Aprender que el ser humano aprende a través de la corrección de errores: El aprendizaje se nutre de los errores, pues corregirlos es una forma efectiva de avanzar en el conocimiento.
- Aprender a desaprender: Es fundamental desaprender conceptos y estrategias obsoletas o irrelevantes que ya no sirven para nuestro desarrollo o supervivencia.
- Aprender que las preguntas son herramientas de percepción y las definiciones y metáforas son herramientas de pensamiento: Las preguntas nos permiten explorar la realidad, mientras que las definiciones y metáforas son recursos para estructurar el pensamiento.
- Aprender con diversas estrategias de enseñanza: La enseñanza debe incorporar diferentes estrategias para fomentar un aprendizaje más completo, evitando la dependencia exclusiva de métodos tradicionales como el uso de la pizarra.

### III. MÉTODO

#### 3.1. Tipos de investigación

La investigación fue de tipo básica, pues buscó examinar un contexto real para obtener conocimientos in situ, sin intervención ni realización de acciones que puedan generar cambios (Hernández, 2023). En este sentido, el estudio tiene diseño no experimental, pues no se realizaron acciones que alteren el curso de las variables de investigación, sino, por el contrario, se recolectó información del comportamiento natural de los encuestados en su respectivo entorno (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC], 2018). Respecto al nivel de investigación, este fue descriptivo y correlacional; descriptivo porque buscó generar conocimientos tras la medición de variables y correlacional porque se buscó establecer el grado de relación entre dos o más variables (Hernández y Mendoza, 2018).

#### 3.2. Ámbito temporal y espacial

La investigación comprendió el proceso de evaluación durante los meses de febrero, marzo y abril, con fechas diversas programadas por la institución en dichos meses. Ello se realizó en una institución preuniversitaria ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores, evaluando a los alumnos matriculados en el período de verano.

#### 3.3. Variables

##### 3.3.1. *Inteligencias múltiples*

**3.3.1.1. Definición conceptual.** La habilidad requerida para resolver problemas o crear productos que son relevantes en un contexto cultural o dentro de una comunidad específica (Gardner, como se citó en Torres y Aguaded, 2018).

**3.3.1.2. Definición operacional.** Sáenz (2018) creó un instrumento en base a los postulados de la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner, el cual permite medir la variable

utilizando el instrumento Escala de Autopercepción de Inteligencias Múltiples (AIM-S), donde, a través de 43 preguntas, se evalúa ocho dimensiones: inteligencia naturalista, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial e inteligencia lingüística.

**Tabla 1**

*Operacionalización de la variable inteligencias múltiples*

Variable	Dimensiones	indicadores	Ítems	Medición
Inteligencias múltiples	Lingüística	usar las palabras correctamente en la comunicación oral y escrita, abarcando aspectos como la sintaxis, fonética, semántica y los usos prácticos del lenguaje	1,2,3,4,5,6,7	Puntuaciones ordinales a partir de una escala Likert de 5 opciones de respuesta: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).
	espacial	facilita la creación y reconocimiento de imágenes visuales, permitiendo identificar características y realizar abstracciones mentales	8,9,10,11	
	lógico-matemática	habilidad para resolver problemas matemáticos y reconocer patrones y relaciones lógicas, además de comprender conceptos abstractos	12,13,14,15,16,17	

musical	comprensión global e intuitiva o una comprensión más técnica y analítica de la música	18,19,20,21,22,23,24
corporal-kinestésica	incluye habilidades como la coordinación, el equilibrio, la destreza y la percepción táctil	25,26,27,28
interpersonal	permite identificar y comprender las emociones y motivaciones de los demás, respondiendo de manera efectiva a sus señales emocionales	29,30,31,32,33,34
intrapersonal	capacidad de conocerse a sí mismo, gestionando emociones, fortaleza mental y limitaciones personales	35,36,37,39,39,40
naturalista	capacidad de observar y comprender las relaciones entre elementos del mundo natural, como la flora y la fauna, y formular hipótesis sobre ellos	41,42,43

---

### 3.3.2. Aprendizaje significativo

**3.3.2.1 Definición conceptual.** Es el proceso mediante el cual el individuo realiza una metacognición a partir de los conocimientos previos y de ellos adquiridos el individuo logra una interacción y su aprendizaje es mucho más significativo (Zuñiga et al., 2016).

**3.3.2.2. Definición operacional.** Cervántes (2013), tomando en cuenta los postulados de la Teoría de Ausubel, crea el Cuestionario de Aprendizaje Significativo, el cual indica es capaz de medir tres dimensiones de la variable: experiencias y conocimientos previos, nuevos conocimientos y relación entre antiguos y nuevos conocimientos.

**Tabla 2**

*Operacionalización de la variable aprendizaje significativo*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valorización
Aprendizaje significativo	experiencias y conocimientos previos	Recojo de saberes previos.	1,2,3,4	Puntuaciones ordinales a partir de una escala Likert de 5 opciones de respuesta: Nunca (0), Pocas veces (1), Medianamente (2), Muchas veces (3) y Siempre (4).
	nuevos conocimientos	Comprende y manifiesta la nueva información	5,6,7,8	
	relación entre antiguos y nuevos conocimientos	Evidencia sus nuevos aprendizajes	9,10,11,12	

### 3.4. Población y muestra

La población estuvo compuesta por aproximadamente 400 alumnos jóvenes matriculados en una institución pre universitaria en las aulas del ciclo de repaso verano en el distrito de San Juan de Miraflores.

Así mismo, respecto a la muestra, se obtuvo 149 participantes, 89 mujeres y 60 hombres; cuyo muestreo fue no probabilístico intencional, debido a las limitaciones de acceso a la lista específica de alumnos matriculados en la institución, permitiendo evaluar sólo las aulas a las que brinden acceso por temas de tiempo y conveniencia de la institución. Como criterio de inclusión se consideró todos los alumnos que asistan las fechas asignadas por los permisos de evaluación, que firmen el consentimiento informado y se mantengas de inicio a fin de forma voluntaria durante el proceso de evaluación; así también, como criterio de exclusión, se consideró aquellas pruebas de alumnos que estén viciada o incompletas.

Respecto a la distribución de la muestra, se establece las proporciones en la siguiente

Tabla:

**Tabla 3**

*Datos de la muestra de estudio*

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	89	59.7
	Hombre	60	40.3
Total		149	100

En la Tabla 3 se observa una la distribución del sexo de los participantes, donde el 59.7% corresponde a mujeres y el 40.3% corresponde a hombres.

### 3.5. Instrumentos

#### 3.5.1. *Escala de Autopercepción de Inteligencias Múltiples (AIM-S)*

**3.5.1.1. Descripción.** La escala fue creada por Saenz (2018) en una población de 1126 alumnos de secundaria en Lima. Tiene por objetivo medir la percepción que los estudiantes tienen de las inteligencias múltiples en la medida en que les permite dar solución a los problemas educativos. Para ello, el autor indica que se deben medir las inteligencias: naturalista, intrapersonal, interpersonal, corporal-kinestésica, musical, lógico-matemática, espacial y lingüística, las cuales se distribuyen en 43 preguntas, que deben ser contestadas en un tiempo promedio de 20 minutos, de forma colectiva o individual; esta prueba está dirigida a adolescentes y jóvenes de ambos sexos.

**3.5.1.2. Validez y confiabilidad.** El investigador Saenz (2018) reporta que el instrumento es válido y confiable; para demostrarlo, reportó la validez de contenido a través del juicio de expertos, indicando una V de Aiken mayor a .8; así también, indicó un índice de homogeneidad tras una prueba piloto, donde se señaló que, en el margen superior a la carga estadística .2, todos los ítems presentaron relación adecuada respecto al test, aunque se halló carga factorial insuficiente en los ítems 13, 14 y 35. Respecto al análisis factorial, se halló un puntaje alto en la prueba KMO de .922, así como una significancia adecuada en la prueba de esfericidad de Bartlett ( $p < .001$ ); se confirmó además la existencia de ocho factores. En cuanto a la confiabilidad, se obtuvo un valor de .902 para la variable y un intervalo entre .585 y .783 para las dimensiones. Para efectos de este estudio, se confirmó que el instrumento cuenta con bondades estadísticas aceptables para su uso.

#### 3.5.2. *Cuestionario de Aprendizaje Significativo*

**3.5.2.1. Descripción.** El instrumento fue creado por Cervantes (2013) en Perú y validado posteriormente por Cruz (2023) en Lima. El autor indica que el objetivo del

instrumento es medir el nivel de aprendizaje significativo en tres aspectos: relación entre antiguos y nuevos conocimientos, nuevos conocimientos y experiencias, y conocimientos previos; para lo cual se debe emplear un cuestionario de 12 preguntas, aplicadas en un intervalo de tiempo de 30 minutos a adolescentes y jóvenes, de forma individual o colectiva.

**3.5.2.2. Validez y confiabilidad.** Para esta investigación se plantea el uso de los datos de Cruz (2023), quien confirmó las bondades estadísticas del instrumento realizando el análisis factorial, para lo cual aplicó la prueba de KMO obteniendo el puntaje de .76, indicando además que la esfericidad de Bartlett fue significativa ( $p=.000$ ); asimismo, se indicó que las tres dimensiones arrojan valores mayores a 1, dato respaldado por la gráfica de sedimentación de Cattell; finalmente, el autor indica que la confiabilidad del instrumento fue alta, con un alfa de Cronbach de .81.

### **3.6. Procedimientos**

Para llevar a cabo la investigación, se revisaron los precedentes de la problemática planteada, hallando la necesidad de investigar en alumnos preuniversitarios las variables de investigación. Es así que se ubicó una institución preuniversitaria para solicitar los permisos pertinentes para realizar la evaluación de alumnos matriculados en sus respectivas aulas. Tras la aprobación del proceso de investigación y la coordinación de fechas de evaluación y recolección de datos, se llevará a cabo el tratamiento estadístico para obtener los resultados que permitirán dar respuesta a las hipótesis planteadas.

### **3.7. Análisis de datos**

Para el análisis de datos se debe considerar que ambos instrumentos se califican a partir de puntajes ordinales, permitiendo seleccionar pruebas estadísticas paramétricas o no paramétricas. El estudio utilizará los programas estadísticos SPSS v.27.0 y Jamovi 2.5.6 para realizar los análisis de validación, confiabilidad, descripción y correlación de variables. Cabe

indicar que la respuesta a las hipótesis debe plantear la tendencia de distribución de las variables, por lo que se iniciará con el análisis de normalidad utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras mayores de 50, permitiendo aplicar la prueba para datos paramétricos de Pearson o la prueba para datos no paramétricos de Spearman.

### **3.8. Consideraciones éticas**

Este estudio responde a los lineamientos y principios éticos de los procesos de investigación sugeridos por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Para ello, previo a la evaluación en aulas, se brindará un documento denominado consentimiento informado, donde se establecen los objetivos de investigación, lineamientos de participación de los voluntarios, aspectos de no beneficencia y no remuneración, así como indicando la libre determinación de continuar o abandonar el proceso de investigación. Asimismo, para salvaguardar la integridad de los participantes, no se solicitarán datos ni códigos personales, siendo una evaluación anónima; de la misma manera, en aulas se establecerán las pautas y acciones necesarias ante la alteración del orden o la intrusión de elementos ajenos al estudio, a fin de salvaguardar la integridad de los participantes. En cuanto al principio de veracidad, los datos serán cuidados con recelo, siendo únicamente compartidos en su publicación. Finalmente, respecto al principio de respeto, este estudio habrá cumplido con el uso adecuado de las normas APA para comunicar la propiedad intelectual de los autores citados.

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Determinar la relación entre inteligencias múltiples y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.

**Tabla 4**

*Prueba K-S de normalidad*

	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencias múltiples	0.073	149	0.048
Inteligencia lingüística	0.208	149	0.000
Inteligencia espacial	0.254	149	0.000
Inteligencia lógico matemático	0.228	149	0.000
Inteligencia musical	0.187	149	0.000
Inteligencia kinestésica	0.253	149	0.000
Inteligencia interpersonal	0.267	149	0.000
Inteligencia intrapersonal	0.192	149	0.000
Inteligencia natural	0.321	149	0.000
Aprendizaje significativo	0.105	149	0.000
Experiencias y conocimientos previos	0.144	149	0.000
Nuevos conocimientos	0.174	149	0.000
Antiguos y nuevos conocimientos	0.128	149	0.000

*Nota.* M=media; D.S.=desviación estándar; gl=grado libertad; Sig.=significancia

En la Tabla 4 se muestra la tendencia de normalidad entre las variables y dimensiones de investigación con la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los datos indican que se presenta una tendencia no paramétrica o no normal ( $p < .05$ ); por lo tanto, se determina que se debe implementar la prueba no paramétrica de correlación de Spearman.

**Tabla 5***Correlación entre inteligencias múltiples y aprendizaje significativo*

	Inteligencias múltiples	
	<i>rho</i>	N
Aprendizaje significativo	.530**	149

*Nota.* rho= correlación de Spearman; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$ ; N= casos

La Tabla 5 los datos estadísticos comprueban que existe una correlación moderada altamente significativa entre inteligencias múltiples y aprendizaje significativo ( $\rho = .530$ ,  $p < .001$ ) según Hernández et al. (2014).

#### **4.2. Establecer las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad del instrumento de inteligencias múltiples en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.**

**Tabla 6***Análisis factorial del Cuestionario Habilidades Múltiples*

	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>	<b>gl</b>	<b>KMO</b>
<b>Habilidades múltiples</b>	3930.001	<.001	903	.817

En la Tabla 6 se determina los estadísticos para el análisis factorial confirmatorio de la variable. La prueba de esfericidad de Bartlett con el método de máxima verosimilitud y extracción 8 factores para comprobar los supuestos teóricos, optándose por rotación Varimax. Los datos muestran una buena estructura factorial (KMO=.817) altamente significativa ( $p < .001$ ).

**Tabla 7**

*Prueba para Medidas de Ajuste y un Ajuste Exacto del Cuestionario Habilidades Múltiples*

Medidas de Ajuste					Ajuste Exacto		
CFI	TLI	RMSEA	IC 90% del RMSEA Inferior	IC 90% del RMSEA Superior	$\chi^2$	gl	p
0.611	0.578	0.105	.0995	.110	2195	832	< .001

En la Tabla 7, se determina las medidas de ajuste para el análisis factorial, comprobándose ajuste del modelo aceptables; así como una prueba de ajuste exacto altamente significativa aceptable ( $p < .05$ ). Los datos muestran que el instrumento cumple con una buena estructura factorial.

**Tabla 8**

*Carga factorial por carga factorial del Cuestionario Habilidades Múltiples*

Factor	Indicador	Estimador	EE	Z	p
Linguística	1	.3702	.0399	9.272	< .001
	2	.2716	.0416	6.530	< .001
	3	.2882	.0385	7.483	< .001
	4	.1017	.0493	2.063	.039
	5	.3838	.0454	8.445	< .001
	6	.3486	.0427	8.161	< .001
	7	.3601	.0396	9.086	< .001
Espacial	8	.1440	.0475	3.034	.002
	9	.3499	.0504	6.944	< .001
	10	.2907	.0494	5.883	< .001
	11	.4064	.0498	8.157	< .001
Lógico-matemática	12	.3003	.0457	6.565	< .001
	13	.3044	.0384	7.920	< .001
	14	.4128	.0464	8.901	< .001
	15	.4351	.0446	9.753	< .001
	16	.2909	.0446	6.517	< .001

<b>Factor</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estimador</b>	<b>EE</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Musical	17	.3119	.0412	7.577	<.001
	18	.4519	.0419	10.775	<.001
	19	.0239	.0495	-.482	.630
	20	.5319	.0467	11.379	<.001
	21	.3226	.0507	6.362	<.001
	22	.2277	.0537	4.243	<.001
	23	.5039	.0466	10.812	<.001
Kinestésica	24	.5044	.0485	10.405	<.001
	25	.3651	.0484	7.538	<.001
	26	.2243	.0593	3.785	<.001
	27	.4257	.0536	7.940	<.001
	28	.0794	.0441	1.800	.072
Interpersonal	29	.4141	.0406	10.189	<.001
	30	.4172	.0474	8.810	<.001
	31	.4622	.0448	10.316	<.001
	32	.3683	.0470	7.845	<.001
	33	.5142	.0487	10.561	<.001
	34	.4714	.0418	11.271	<.001
Intrapersonal	35	.2280	.0499	4.571	<.001
	36	.4468	.0461	9.696	<.001
	37	.2038	.0493	4.132	<.001
	38	.4053	.0426	9.504	<.001
	39	.3006	.0400	7.520	<.001
	40	.3552	.0459	7.730	<.001
Naturalista	41	.3471	.0393	8.827	<.001
	42	.3878	.0483	8.020	<.001
	43	.5505	.0489	11.265	<.001

En la Tabla 8, se realiza el análisis factorial por carga factorial. Las bondades estadísticas determinan que los ítems se encuentran adecuadamente distribuidos y corroboran la evaluación del modelo teórico; no obstante, solo los ítems 19 y 28 no cuentan con la carga estadística ( $p > .05$ ).

**Tabla 9***Carga factorial por covariancia factorial del Cuestionario Habilidades Múltiples*

		<b>Estimador</b>	<b>EE</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Lingüística	Lingüística	1.000			
	Espacial	.7457	.0799	9.334	< .001
	Lógico-matemática	.7997	.0539	14.834	< .001
	Musical	.2647	.0940	-2.816	.005
	Kinestésica	.4547	.0984	4.622	< .001
	Interpersonal	.8474	.0419	20.245	< .001
	Intrapersonal	.8593	.0470	18.285	< .001
	Naturalista	.4967	.0870	5.707	< .001
Espacial	Espacial	1.000			
	Lógico-matemática	.8978	.0659	13.617	< .001
	Musical	.0447	.1158	-0.386	.700
	Kinestésica	.7880	.0956	8.245	< .001
	Interpersonal	.9550	.0573	16.671	< .001
	Intrapersonal	.8683	.0727	11.940	< .001
	Naturalista	.6593	.0874	7.546	< .001
Lógico-matemática	Lógico-matemática	1.000			
	Musical	.2521	.0947	-2.661	.008
	Kinestésica	.4098	.1062	3.858	< .001
	Interpersonal	.8597	.0411	20.912	< .001
	Intrapersonal	.7381	.0644	11.463	< .001
	Naturalista	.4725	.0901	5.245	< .001
Musical	Musical	1.000			
	Kinestésica	.2932	.1042	2.814	.005
	Interpersonal	.4367	.0809	-5.397	< .001
	Intrapersonal	.1500	.0981	-1.529	.126
	Naturalista	.2189	.0954	2.295	.022
Kinestésica	Kinestésica	1.000			
	Interpersonal	.4610	.0935	4.928	< .001
	Intrapersonal	.4737	.0990	4.784	< .001
	Naturalista	.6564	.0831	7.902	< .001
Interpersonal	Interpersonal	1.000			

		Estimador	EE	Z	p
	Intrapersonal	.8420	.0456	18.450	< .001
	Naturalista	.4561	.0819	5.570	< .001
Intrapersonal	Intrapersonal	1.000			
	Naturalista	.5807	.0786	7.389	< .001
Naturalista	Naturalista	1.000			

En la Tabla 9, se realiza el análisis factorial por covarianza de factores, donde se reporta que existe carga factorial esperada entre factores ( $p < .05$ ); a excepción de inteligencia espacial con inteligencia musical ( $p > .05$ ) e inteligencia musical con inteligencia intrapersonal ( $p > .05$ ).

**Tabla 10**

*Correlación ítem-total o índice de homogeneidad del Cuestionario Habilidades Múltiples*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	127.36	132.393	.546	.915
2	127.38	132.844	.526	.915
3	127.48	132.900	.553	.915
4	127.48	136.265	.212	.919
5	127.45	131.452	.560	.915
6	127.36	132.706	.499	.916
7	127.38	133.022	.502	.916
8	127.48	134.427	.356	.917
9	127.41	130.689	.607	.914
10	127.30	132.793	.466	.916
11	127.33	131.101	.534	.915
12	127.46	134.669	.349	.917
13	127.44	132.383	.600	.915
14	127.32	130.801	.608	.914
15	127.40	131.389	.556	.915
16	127.40	133.822	.421	.916
17	127.47	133.318	.492	.916
18	127.58	138.192	.059	.920
19	127.40	132.053	.547	.915
20	127.58	139.678	-.050	.922
21	127.50	133.657	.370	.917
22	127.46	131.385	.521	.915
23	127.59	140.433	-.099	.922
24	127.59	138.230	.042	.921
25	127.40	133.783	.408	.917

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
26	127.49	134.725	.294	.918
27	127.43	131.733	.533	.915
28	127.48	138.468	.063	.919
29	127.40	131.065	.620	.914
30	127.40	131.268	.532	.915
31	127.34	131.927	.488	.916
32	127.42	131.097	.564	.915
33	127.32	129.747	.594	.914
34	127.29	130.234	.641	.914
35	127.46	133.831	.384	.917
36	127.36	130.852	.578	.915
37	127.44	133.884	.389	.917
38	127.38	131.669	.568	.915
39	127.42	133.367	.496	.916
40	127.34	131.387	.572	.915
41	127.38	133.170	.518	.916
42	127.40	133.376	.399	.917
43	127.44	130.775	.555	.915

En la Tabla 10 se observa la correlación ítem-test implementando el método de verificación de correlación corregida y alfa de Cronbach a fin de demostrar la homogeneidad. Los datos muestran que la mayoría de los reactivos responden con una carga estadística de relación esperada; a excepción de los ítems 18, 20, 23, 24 y 28 ( $< 2$ ).

**Tabla 11**

*Confiabilidad del Cuestionario Habilidades Múltiples*

	Alfa de Cronbach	Elementos
<b>Test</b>	.918	43

En la Tabla 11, el análisis de confiabilidad indicado por el análisis estadístico de alfa de Cronbach para el Test, indica que el instrumento es altamente confiable ( $>.90$ ), por lo que es aceptable.

**4.3. Identificar la característica de inteligencia múltiple predominante en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.**

**Tabla 12**

*Características inteligencias múltiples*

	Min.	Max.	Media	Desv. Est.
Inteligencia lingüística	16	32	21.31	2.446
Inteligencia espacial	8	18	12.30	1.567
Inteligencia lógico matemático	10	30	18.26	2.320
Inteligencia musical	10	35	20.49	2.917
Inteligencia kinestésica	6	17	12.02	1.491
Inteligencia interpersonal	10	30	18.58	2.855
Inteligencia intrapersonal	12	28	18.35	2.260
Inteligencia natural	6	15	9.15	1.451

En la Tabla 12 se observa que la característica de inteligencia múltiple predominante, luego de determinar el promedio, es la inteligencia lingüística (M=21.31).

**4.4. Identificar el nivel predominante del aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.**

**Tabla 13**

*Nivel de aprendizaje significativo*

	Bajo		Medio		Alto	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Aprendizaje significativo	55	36.9	49	32.9	45	30.2

En la Tabla 13 se determina los niveles de aprendizaje significativo en los alumnos, indicando que la mayoría presenta niveles bajos (36.9%).

#### 4.5. Establecer la relación de las dimensiones de inteligencias múltiples con el aprendizaje significativo y cada una de sus dimensiones en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.

**Tabla 14**

*Relación entre las dimensiones de las inteligencias múltiples con aprendizaje significativo y sus dimensiones, con el coeficiente de correlación de Spearman*

	Aprendizaje significativo	Experiencias y conocimientos previos	Nuevos conocimientos	Antiguos y nuevos conocimientos
Inteligencia lingüística	.459**	.350**	.442**	.479**
Inteligencia espacial	.352**	.245**	.377**	.346**
Inteligencia lógico matemático	.473**	.306**	.485**	.463**
Inteligencia musical	.357**	.417**	.318**	.217**
Inteligencia kinestésica	.317**	.251*	.319**	.301**
Inteligencia intrapersonal	.439**	.269**	.458**	.449**
Inteligencia interpersonal	.426**	.227*	.451**	.479**
Inteligencia naturalista	.322**	.199*	.357**	.323**

*Nota.* \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$

En la Tabla 14 se determina el grado de correlación de las dimensiones de las inteligencias múltiples con la variable aprendizaje significativo y sus respectivas dimensiones. Los hallazgos indican respectivamente:

La inteligencia lingüística presenta correlación media altamente significativa con aprendizaje significativo ( $\rho = .530$ ,  $p < .001$ ); presenta correlación media altamente

significativa con la dimensión experiencias y conocimientos ( $\rho=.350$ ,  $p <.001$ ); así mismo, correlación media altamente significativa con la dimensión nuevos conocimientos ( $\rho=.442$ ,  $p <.001$ ); y, finalmente, se indica correlación media altamente significativa con la dimensión antiguos y nuevos conocimientos ( $\rho=.479$ ,  $p <.001$ ).

La inteligencia espacial presenta correlación media altamente significativa con aprendizaje significativo ( $\rho=.352$ ,  $p <.001$ ); también, presenta correlación débil altamente significativa con la dimensión experiencias y conocimientos ( $\rho=.245$ ,  $p <.001$ ); así mismo, presenta correlación media altamente significativa con la dimensión nuevos conocimientos ( $\rho=.377$ ,  $p <.001$ ); y, finalmente, indica correlación media altamente significativa con la dimensión antiguos y nuevos conocimientos ( $\rho=.346$ ,  $p <.001$ ).

La inteligencia lógico-matemática presenta correlación media altamente significativa con aprendizaje significativo ( $\rho=.473$ ,  $p <.001$ ); también, presenta correlación media altamente significativa con la dimensión experiencias y conocimientos ( $\rho=.306$ ,  $p <.001$ ); así mismo, presenta correlación media altamente significativa con la dimensión nuevos conocimientos ( $\rho=.485$ ,  $p <.001$ ); y, finalmente, se indica correlación media altamente significativa con la dimensión antiguos y nuevos conocimientos ( $\rho=.463$ ,  $p <.001$ ).

La inteligencia musical presenta correlación media altamente significativa con aprendizaje significativo ( $\rho=.357$ ,  $p <.001$ ); también, presenta correlación media altamente significativa con la dimensión experiencias y conocimientos ( $\rho=.417$ ,  $p <.001$ ); así mismo, presenta correlación media altamente significativa con la dimensión nuevos conocimientos ( $\rho=.318$ ,  $p <.001$ ); y, finalmente, indica correlación débil significativa con la dimensión antiguos y nuevos conocimientos ( $\rho=.217$ ,  $p <.05$ ).

La inteligencia corporal-kinestésica presenta correlación media altamente significativa con aprendizaje significativo ( $\rho=.317$ ,  $p <.001$ ); también, correlación media altamente

significativa con la dimensión experiencias y conocimientos ( $\rho=.251$ ,  $p < .05$ ); de forma similar, presenta correlación media altamente significativa con la dimensión nuevos conocimientos ( $\rho=.319$ ,  $p < .001$ ); y, se indica que presenta correlación media altamente significativa con la dimensión antiguos y nuevos conocimientos ( $\rho=.301$ ,  $p < .001$ ).

La inteligencia intrapersonal presenta correlación media altamente significativa con aprendizaje significativo ( $\rho=.439$ ,  $p < .001$ ); también, presenta correlación media altamente significativa con la dimensión experiencias y conocimientos ( $\rho=.269$ ,  $p < .001$ ); así mismo, presenta correlación media altamente significativa con la dimensión nuevos conocimientos ( $\rho=.458$ ,  $p < .001$ ); y, se indica que presenta correlación media altamente significativa con la dimensión antiguos y nuevos conocimientos ( $\rho=.449$ ,  $p < .001$ ).

La inteligencia interpersonal presenta correlación media altamente significativa con aprendizaje significativo ( $\rho=.426$ ,  $p < .001$ ); también, presenta correlación débil significativa con la dimensión experiencias y conocimientos ( $\rho=.227$ ,  $p < .05$ ); de forma similar, la presenta correlación media altamente significativa con la dimensión nuevos conocimientos ( $\rho=.451$ ,  $p < .001$ ); y, finalmente, presenta correlación media altamente significativa con la dimensión antiguos y nuevos conocimientos ( $\rho=.479$ ,  $p < .001$ ).

Finalmente, la inteligencia naturalista presenta correlación media altamente significativa con aprendizaje significativo ( $\rho=.322$ ,  $p < .001$ ); presenta correlación débil significativa con la dimensión experiencias y conocimientos ( $\rho=.199$ ,  $p < .05$ ); indica correlación media altamente significativa con la dimensión nuevos conocimientos ( $\rho=.357$ ,  $p < .001$ ); y muestra correlación media altamente significativa con la dimensión antiguos y nuevos conocimientos ( $\rho=.323$ ,  $p < .001$ ).

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este estudio resuelve los planteamientos previos a partir de la discusión de los hallazgos. Por ello, se responde al objetivo general, determinar la relación entre inteligencias múltiples y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores, hallándose una correlación positiva moderada y altamente significativa ( $\rho=.530$ ;  $p<.001$ ). La confirmación estadística resuelve en la aceptación de la hipótesis de trabajo. Al respecto, se plantea la comparación con estudios previos, donde Cruz (2023) coincide en la existencia de una relación media entre variables ( $r=.51$ ) en alumnos de secundaria, al respecto, es posible que ambos grupos compartan procesos cognitivos y motivacionales similares en etapas evolutivas cercanas, lo que favorece una relación consistente entre variables. También Soto (2022) coincide al hallar una relación media entre variables ( $r=.544$ ) en una muestra de alumnos universitarios, dicha coincidencia puede deberse a que universitarios y pre universitarios ejercen procesos similares a pesar de estar en diferentes contextos, pues ambos se preparan para rendir exámenes, lo que exige el ejercicio de un análisis concreto y memorístico (Maishincho, 2022).

En cuanto al segundo objetivo específico de establecer las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad del instrumento de inteligencias múltiples en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores, los análisis pertinentes como el análisis factorial confirmatorio, bajo la prueba de esfericidad de Bartlett y rotación Varimax, indica adecuada estructura factorial ( $KMO=.817$ ,  $p<.001$ ). Así también, se indicó que las pruebas de ajuste factorial y ajuste exacto, sustentan el modelo teórico planteado por Suárez (2018) ( $p<.001$ ). Respecto a los factores que componen el modelo por ítem, indican que estos se encuentran adecuadamente distribuidos y corroboran la evaluación del modelo teórico, a excepción de los ítems 19 y 28, casos que no determinan significativamente en la composición de los factores. Continuando, se implementó el análisis de covarianza factorial, donde si bien se reporta que

existe carga factorial esperada entre factores ( $p < .05$ ), no se halla aproximación entre inteligencia espacial con inteligencia musical ( $p > .05$ ), así como entre inteligencia musical con inteligencia intrapersonal ( $p > .05$ ). Respecto a la consistencia interna, en la correlación ítem-total, tras la implementación el método de verificación de correlación corregida y alfa de Cronbach, se determinó que únicamente los ítems 18, 20, 23, 24 y 28, no responden a la carga estadística esperada ( $< 2$ ). En termino general, el instrumento cuenta con suficiente evidencia de validez y confiabilidad en la muestra evaluada.

También se da respuesta a los objetivos descriptivos específicos, donde, para el primer objetivo específico descriptivo, identificar la característica de inteligencia múltiple predominante en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores, se determina que la característica inteligencia lingüística prosee un mayor promedio respecto a las demás inteligencias múltiples ( $M=21.31$ ). No obstante, Portocarrero (2020) determina el predominio de los promedios bajos en las características de habilidades múltiples en alumnos de secundaria en Lima (40%); por lo que, en diferentes contextos, se puede confirmar que no se tiene en cuenta las diferentes inteligencias que apertura el proceso de asimilación de información y adquisición de conocimientos nuevos (Instituto Superior de Estudios Psicológicos [ISEP], s/f). Esto tiene base en la realidad del sistema educativo, pues existen barreras que se extienden a los alumnos, donde la información en clase se da de forma general pero no es aprendida de la misma forma por todos, dificultando la adquisición de múltiples habilidades que contribuyan a la formación de inteligencia (Valero, 2020).

Continuando, para el segundo objetivo específico descriptivo, identificar el nivel predominante del aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores, se determinó que predomina el nivel bajo (36.9%), seguido de medio (32.9%) y alto (30.2%). En comparación con los resultados de estudios previos, se coincide con Quenta (2020) y con Puella y Rivera (2024) en Tacna, pues en muestras de estudiantes

también predomina el nivel bajo; lo cual, explica las limitaciones de los sistemas educativos y las consecuencias en los alumnos que terminan secundaria, pues la falta de evidencia de un adecuado aprendizaje significativo se refleja en una educación incipiente en el ajuste de plasticidad para el aprendizaje, donde existe falta de metodologías de diversificación, suponiendo carencia de esfuerzos de las instituciones educativas y limitaciones de recursos (Ávalos et al., 2021).

Finalmente, se tiene como único objetivo específico correlacional establecer la relación de las dimensiones de inteligencias múltiples con el aprendizaje significativo y cada una de sus dimensiones en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores. Al respecto, por lo general los hallazgos determinan ser correlaciones con tendencia media y significativas ( $\rho > .300$ ;  $p < .05$ ), por lo que se puede confirmar moderadamente la hipótesis de trabajo. Debido a las limitaciones de la literatura, los hallazgos se detallan y discuten de forma general a continuación.

Respecto a la relación de la dimensión inteligencia lingüística y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario, se indica que relación positiva media altamente significativa con inteligencia lingüística ( $\rho = .459$ ;  $p < .001$ ). Estos datos no pueden ser contrastados con la literatura debido a falta de estudios con objetivos similares. No obstante, los referentes de las bases teóricas explican este hallazgo indicando que los sistemas escolares priorizan la inteligencia lingüística, lo que permite a los estudiantes con habilidades verbales acceder con mayor facilidad a los contenidos curriculares y construir significados a partir de ellos (Buñay, 2023). Asimismo, Ruiz (2007) describe que esta inteligencia se basa en competencias como la lectura, escritura y comunicación oral, las cuales son esenciales para conectar conceptos nuevos con conocimientos previos, proceso clave en el aprendizaje significativo.

Así también, la relación de la dimensión inteligencia espacial y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario indica ser positiva media altamente significativa ( $\rho=.352$ ;  $p<.001$ ). Al respecto, no se han realizado estudios con objetivos específicos similares; sin embargo, estos datos se respaldan en las bases teóricas, donde Armstrong (1999) sostiene que la inteligencia espacial permite crear imágenes mentales y reconocer patrones visuales, lo cual facilita la organización y representación de la información de forma significativa. A su vez, Calderón y Rosales (2024) explican que los estudiantes tienden a desarrollar estrategias de aprendizaje basadas en su inteligencia predominante, por lo que aquellos con alta inteligencia espacial logran construir significados profundos al vincular contenidos abstractos con esquemas visuales y representacionales.

Sobre la relación de la dimensión inteligencia lógico-matemática y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario se halla relación positiva media altamente significativa ( $\rho=.473$ ;  $p<.001$ ). En cuanto a la literatura, no se puede comparar los hallazgos por falta de estudios con objetivos similares. En base a los conceptos teóricos, la relación se explica a partir de la implicancia de la inteligencia lógico-matemática en la capacidad de identificar patrones, resolver problemas y razonar de forma abstracta, habilidades que favorecen la construcción activa del conocimiento (Armstrong, 1999); a razón de ello, se produce el aprendizaje significativo, ya que promueve el pensamiento crítico y la resolución de problemas, lo que permite a los estudiantes con esta inteligencia aplicar y transferir conceptos de manera profunda y contextualizada (Posso et al., 2020).

También, en la relación de la dimensión inteligencia musical y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario, los estadísticos inferenciales muestran una relación positiva media altamente significativa ( $\rho=.357$ ;  $p<.001$ ). Sobre los hallazgos, no se determinan estudios similares en la literatura. La relación positiva puede explicarse desde el hecho de que esta inteligencia estimula la memoria, la atención y la sensibilidad a patrones

rítmicos, los cuales son claves en la codificación y recuperación de información (Armstrong, 1999); al respecto, Calderón y Rosales (2024) afirman que esta inteligencia influye en las estrategias preferidas de aprendizaje; en este caso, el uso de recursos auditivos y rítmicos puede fortalecer los vínculos entre conocimientos previos y nuevos, favoreciendo así un aprendizaje significativo.

Asimismo, la relación de la dimensión inteligencia corporal-kinestésica y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario indica ser positiva media altamente significativa ( $\rho=.317$ ;  $p<.001$ ). Al respecto, no se han realizado estudios con objetivos específicos similares. Tomando en cuenta las bases teóricas, esta relación se explica en que la inteligencia corporal-kinestésica permite aprender haciendo y utilizando el cuerpo como herramienta de pensamiento, lo cual concuerda con características del aprendizaje significativo donde las estrategias activas y prácticas fortalecen la conexión entre experiencia y conocimiento, favoreciendo una comprensión aplicable (Calderón y Rosales, 2024)

Además, en cuanto a la relación de la dimensión inteligencia intrapersonal y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario, se observó una relación positiva media altamente significativa ( $\rho=.439$ ;  $p<.001$ ). En cuanto a la literatura, no se puede comparar los hallazgos por falta de estudios con objetivos similares. No obstante, se explican a partir de los conceptos teóricos, donde en términos de Armstrong (1999), esta inteligencia favorece la autorreflexión y el autoconocimiento; lo que a su vez estimula el aprendizaje significativo, pues se requiere procesos metacognitivos que permiten al estudiante gestionar su propio aprendizaje de manera consciente (López et al., 2022).

Continuando, en la relación de la dimensión inteligencia interpersonal y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario, se halló que se dio una relación de forma positiva media altamente significativa ( $\rho=.426$ ;  $p<.001$ ). Sobre los hallazgos, no se

determinan estudios similares en la literatura. El sustento para dicho hallazgo tiene base en que este tipo de inteligencia potencia la comprensión a través de la interacción social; a partir de lo cual se estimula los vínculos sociales y colaborativos permiten construir conocimientos compartidos y contextualizados, facilitando así un aprendizaje (Budini y Raniolo, 2014).

Finalizando con las relaciones, entre la dimensión inteligencia naturalista y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario, se establece una relación positiva media altamente significativa ( $\rho=.322$ ;  $p<.001$ ). Al respecto, no se han realizado estudios con objetivos específicos similares. Para explicar estos hallazgos, la literatura sustenta que la inteligencia naturalista permite observar y clasificar el entorno con pensamiento analítico-contextual (Armstrong, 1999); razón por la cual determina su interacción con el aprendizaje significativo, pues este se vincula con experiencias reales y del entorno, se logra una comprensión más profunda y funcional del conocimiento (Calderón y Rosales, 2024).

Los hallazgos del presente estudio evidencian una relación moderada entre las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo en estudiantes preuniversitarios, lo cual sugiere que, si bien estas inteligencias no determinan por completo el aprendizaje, sí ejercen una interacción relevante en su proceso. Esta correlación indica que el desarrollo de habilidades cognitivas diversas, según las inteligencias predominantes, favorece la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos, y viceversa. De este modo, el aprendizaje deja de ser una actividad pasiva y se transforma en una construcción activa. Por ello, cada dimensión de la inteligencia aporta rutas distintas para comprender, retener y aplicar el conocimiento. En consecuencia, reconocer la diversidad de potenciales en el aula propicia el diseño de estrategias pedagógicas más inclusivas. Así, se contribuye a una formación integral más ajustada a las necesidades reales de los estudiantes.

## VI. CONCLUSIONES

- 6.1. Existe una moderada probabilidad de que en la medida que las inteligencias múltiples en los alumnos de un instituto preuniversitario se modifiquen, a su vez se modificará el aprendizaje significativo y viceversa.
- 6.2. El Cuestionario de Habilidades Múltiples de Suárez (2018) cuenta con evidencia estadística de validez y confiabilidad en la muestra de alumnos de un instituto preuniversitario.
- 6.3. Se presenta el predominio de nivel moderado de las inteligencias múltiples en los alumnos preuniversitarios.
- 6.4. Se presenta el predominio de nivel bajo del aprendizaje significativo en los alumnos preuniversitarios.
- 6.5. Existe una moderada probabilidad de que en la medida de que se estimulen de forma especializada cada tipo de inteligencia en los alumnos de un instituto preuniversitario se modifiquen, modificará positivamente el aprendizaje significativo, y viceversa.

## VII. RECOMENDACIONES

- 7.1. Se recomienda a los psicólogos educativos de institutos preuniversitarios fomentar la evaluación y programas de desarrollo para promover el uso de las inteligencias múltiples en los estudiantes, así como sugerir técnicas psicológicas eficientes a los docentes en aula para potenciar su aprendizaje significativo de forma progresiva, pues en ambas direcciones se establece un punto de mejora entre variables.
- 7.2. Se recomienda realizar más estudios de adaptación, validez y confiabilidad del Cuestionario de Habilidades Múltiples en poblaciones más amplias y perfiles como primaria, secundaria y universidades, a fin de actualizar la evidencia estadística para su implementación.
- 7.3. Se sugiere a los docentes de institutos preuniversitarios implementar estrategias metodológicas que estimulen el fortalecimiento de las distintas inteligencias múltiples, con el propósito de elevar su nivel general más allá del predominio moderado.
- 7.4. Se recomienda a las instituciones preuniversitarias revisar y rediseñar sus enfoques pedagógicos tradicionales, para generar experiencias de aprendizaje significativo que permitan mayor conexión entre teoría y práctica.
- 7.5. Se recomienda a las instituciones preuniversitarias complementar el proceso de postulación de sus estudiantes con un curso que potencie el uso de sus inteligencias múltiples en su proceso de estudio, así como técnicas de aprendizaje significativo, a fin de un uso eficiente de sus habilidades.

## VIII. REFERENCIAS

- Amaris, M. (2002). *Las Inteligencias Múltiples*. *Psicología del Caribe* (10), 27-38.  
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Andina. (8 de setiembre de 2011). Operativo contra la delincuencia dejó 300 detenidos en San Juan de Miraflores. *Andina*. <https://andina.pe/agencia/noticia-operativo-contra-delincuencia-dejo-300-detenidos-san-juan-miraflores-376935.aspx>
- Aparicio, C., & Ari, Y. (20210). *Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples en estudiantes de secundaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional UNSA. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/11999>
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación* (2ª ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arias, L. (2025). Inteligencias múltiples e inclusión educativa, un reto para el profesorado. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 101-113.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10040290>
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Ediciones Manantial SRL.
- Armstrong, T. (2017). *Multiple intelligences in the classroom* (4ª ed.). ASCD.
- Aula Planeta (2 de junio de 2017). *Los países que favorecen el aprendizaje activo están a la cabeza de la educación mundial*. <https://www.aulaplaneta.com/2017/06/02/noticias-sobre-educacion/los-paises-favorecen-aprendizaje-activo-estan-la-cabeza-la-educacion-mundial>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.  
[https://conductitlan.org.mx/07\\_psicologiaeducativa/Materiales/E\\_Teoria\\_del\\_Aprendizaje\\_significativo.pdf](https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf)
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (2001). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). Trillas.

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva* (2ª ed.). Paidós Ibérica.
- Ávalos, C., Arbaiza, N. y Ajenjo, P. (2021). Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje: retos, necesidades y oportunidades para una visión disruptiva de la profesión docente. *Innovaciones educativas*, 23(35), 117-130. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8494803.pdf>
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Seminario de Aprendizaje Significativo. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ElAprendizajeSignificativoEnLaPractica.pdf>
- Belando, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Benítez, L., Plúas, J., Vinueza, O., Palma, M., Marcatoma, S. y Ávalos, Y. (2025). Inteligencias múltiples y aprendizaje significativo: estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula. *Revista Científica Tsafiki*, 1(1), 875-887. <https://doi.org/10.70577/7w40q360>
- Budini, L. y Raniolo, P. (2014). *Inteligencias múltiples en sectores en condición de vulnerabilidad* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/562/1/inteligencias-multiples-vulnerabilidad.pdf>
- Buñay, S. (2023). Las inteligencias múltiples y el aprendizaje en el aula. *Esprint Investigación*, 2(1), 16-28. <https://doi.org/10.61347/ei.v2i1.37>
- Burgos, S. (2021). *Inteligencias Múltiples como estrategia en los procesos de aprendizaje de los jóvenes en educación superior*. [Tesis de especialización, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Institucional UCM.

[https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3273/1/Inteligencias\\_M%C3%BAltipl es\\_estrategia\\_procesos\\_aprendizaje\\_j%C3%B3venes\\_educaci%C3%B3n\\_superior.pdf](https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3273/1/Inteligencias_M%C3%BAltipl es_estrategia_procesos_aprendizaje_j%C3%B3venes_educaci%C3%B3n_superior.pdf)

Caballero, C. (2008). La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos. En M. Rodríguez Palmero (Org.), *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva* (pp. 162-197). Octaedro.  
<https://www.torrossa.com/es/resources/an/2435105>

Calderón, J. (2019). *Relación entre aprendizaje significativo y desarrollo de habilidades para diseñar prototipos electro industriales en estudiantes de Ingeniería Industrial de la Universidad de San Martín de Porres*. [Tesis de licenciatura, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio institucional USMP.  
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/5600>

Calderón, J. y Rosales, A. (2024). *Estilo de aprendizaje VARK y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de pedagogía de la actividad física y deporte de la Universidad Técnica de Babahoyo, periodo académico octubre 2023 -marzo 2024* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio Institucional UTB.  
<http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/16262>

Carhuayal, M. (2023). *La Creatividad y las Inteligencias Múltiples en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa, Los Olivos – 2023*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/124713/Carhuayal\\_BMT-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/124713/Carhuayal_BMT-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Cervantes, G. (2013). *El Aprendizaje significativo y el Desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos*. [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Institucional USMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/665>
- Céspedes, A. (2007). *Cerebro inteligencia y emoción: Neurociencias aplicadas a la educación permanente*. Fundación Mirame.
- Cóndor, H. (2022). *Hábito de estudio y aprendizaje significativo en estudiantes del I y II ciclo de la E.P. Sociología de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio institucional UNNIFSC. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/5912/Hector%20Luis%20C%C3%B3ndor%20Mej%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC]. (2018). *Resolución de Presidencia N° 215-2018-CONCYTEC-P* “Formalizan la aprobación del “Reglamento de Calificación, Clasificación y Registro de los Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica - SINACYT”. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/formalizan-la-aprobacion-delreglamento-de-calificacion-cl-resolucion-n-215-2018-concytec-p-1716352-1>
- Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960870014/html/>
- Correo (9 de enero de 2010). *Crítica a la educación pre universitaria*. <https://diariocorreo.pe/opinion/critica-a-la-educacion-pre-universitaria-108350/>
- Cotera, U. (2021). *Inteligencia y capacidades mentales*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional UNE.

<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8bdae060-c2fc-47c5-9910-625e1990413f/content>

Cruz, R. (2023). *Las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria*. [Tesis de pregrado, Universidad de Ciencias y Humanidades].

Repositorio institucional UCH.

<https://repositorio.uch.edu.pe/handle/20.500.12872/931>

Cusin, A. (2024). *Las inteligencias múltiples y su relación con el rendimiento académico de la asignatura de lengua y literatura en los estudiantes de quinto, sexto y séptimo año de Educación Básica General de la Unidad Educativa Particular Alfonso del Hierro “La Salle”*. [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador].

Repositorio institucional UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/d7f4071b-b29a-43a6-ad10-2a040fe00df5>

Darling, L., Schachner, A., Badrinarayan, A., Cardichon, J., Cookson, P. W., Griffith, M., Klevan, S., Maier, A., Martinez, M., Melnick, H., Truong, N., Wojcikiewicz, S. y Severin, E. (2021). *Reiniciar y reinventar la escuela: El aprendizaje en los tiempos de COVID y más allá*. Learning Policy Institute. <https://web.tuclase.cl/wp-content/uploads/2025/01/Libro-Reiniciar-y-reinventar-las-escuelas-comprimido.pdf>

Delgado, E., Briones, M., Moreira, J., Zambrano, G. y Menéndez, F. (2023). Metodología educativa basada en recursos didácticos digitales para desarrollar el aprendizaje significativo. *MQRInvestigar*, 7(1), 94–110.

<https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.94-110>

Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierra un tesoro. El Correo de la UNESCO*. Santillana

Durante, V. (2013). *Luz de escuela: inteligencias múltiples y creatividad en el aula*. Editorial CEP. <https://es.scribd.com/document/422597223/Luz-escolar>

- Espinosa, Y., Martínez, F. y Falco, P. (2021). Los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples en estudiantes del colegio Francisco de Paula Santander. *Journal of Learning Styles*, 14(28), 234-247. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/download/2848/4550>
- Fonseca, M. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: Los estilos cognitivos de aprendizaje. En C. Pastor (Ed.), *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera* (pp. 373-383). Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/munich\\_2006-2007/03\\_fonseca.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf)
- Franco, L. y Recillo, K. (2021). *Aprendizaje significativo y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes de la UE Adolfo María Astudillo, Babahoyo 2021*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio institucional UTB. <https://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/10785>
- Furlan, L. (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80428081006>
- Galván, A. y Siado, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962-975. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7915387.pdf>
- Garcés, L., Montaluisa, A., y Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1 (376), 231-248. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/1871>
- García, F., Ramírez, R., Gonzáles, A. y Pisté, S. (2016). ¿Las Inteligencias Múltiples en la Educación Superior y la inteligencia de una persona se deben de medir por la capacidad

lógico matemático y lingüístico? *Culcyt*, 59(1), 325-333.

<https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/1488>

García, J. (2020). *Diagnóstico estilos de aprendizaje a partir del modelo de Kolb: una estrategia para la personalización de recursos digitales*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional UPCT. <https://repositorio.uptc.edu.co/entities/publication/34367409-2269-44fd-9a33-4f8bb8b42d15>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (1987). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Ediciones Paidós.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. Fondo de cultura económica.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences. New Horizons*. Basic Books.

Gómez, L., Muriel, L., y Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131. <https://n9.cl/14csn>

Grados, J., Canales, C., Cuzcano, A., Mendoza, F., Leva, A. y Meza, J. (2023). *Capacidades de los sistemas educativos latinoamericanos para la aplicación de las herramientas digitales como el aula invertida*. Editorial Mar Caribe. <https://doi.org/10.31219/osf.io/q5zbx>

Gutierrez, A. (2021). *Aprendizaje significativo y desarrollo moral en estudiantes de una institución educativa de Lima, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/68209/Gutierrez\\_CAJ-SD.pdf?sequence=1](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/68209/Gutierrez_CAJ-SD.pdf?sequence=1)

- Halanoca, D. (2023). Aprendizaje significativo en la educación superior. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1714-1726.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.828>
- Hernández, M., Bueno, C., González, T. y López, M. (2006). Estrategias de aprendizaje-enseñanza e inteligencias múltiples: ¿Aprendemos todos igual? *Humanidades médicas*, 6(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202006000100002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202006000100002)
- Hernández, R. (2023). *Metodología de la investigación. La ruta cuantitativa, cualitativa y mixta* (2ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Infobae. (5 de diciembre de 2023). *Perú tiene el doble de estudiantes de bajo rendimiento que países OCDE, según informe PISA*.  
[https://www.infobae.com/america/agencias/2023/12/05/peru-tiene-el-doble-de-estudiantes-de-bajo-rendimiento-que-paises-ocde-segun-informe-pisa/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.infobae.com/america/agencias/2023/12/05/peru-tiene-el-doble-de-estudiantes-de-bajo-rendimiento-que-paises-ocde-segun-informe-pisa/?utm_source=chatgpt.com)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (16 de noviembre de 2021). *Perú: Indicadores de educación, según departamentos, 2010 – 2020*.  
[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1819/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1819/libro.pdf)
- Instituto Superior de Estudios Psicológicos [ISEP] (s/f). *Neurociencias y educación*. ISEP.  
<https://www.isep.es/actualidad/neurociencias-y-educacion-un-camino-que-acaba-de-comenzar/>
- Juarez, M. y Campana, A. (2025). Estrategias de Enseñanza y Formación Académica según los Estudiantes de la Especialidad de Lengua, Escuela Profesional de Comunicación -

- UNE. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 7751-7768.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17500](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17500)
- Lanchipa, A. (2017). *Inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes de último año del centro de educación alternativa "Benito Juárez"*. [Tesis de licenciatura, Universidad Major Pacensis Divi Andre]. Repositorio Institucional UMSA.  
<https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/13319/TG-3992.pdf>
- Latorre, M. (2017). *Aprendizaje Significativo y Funcional*. Universidad Champagnat.
- Ledesma, A. (2022). *Las inteligencias múltiples en el bachillerato general unificado y su relación con los proyectos interdisciplinarios del currículo ecuatoriano*. [Tesis de maestría, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio institucional UTPL.  
<https://bibliotecautpl.utpl.edu.ec/cgi-bin/abnetclwo?METS=96189012121>
- López, M., Maliza, M., Guevaraz, E. y Yautibug, P. (2022). Techno-pedagogical tool in metacognition, reading comprehension and meaningful learning in higher basic students. *Explorador Digital*, 6(4), 100-125.  
<https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v6i4.2359>
- Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-38.  
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Maisincho, S. (2022). *Plasticidad Cerebral en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Química, en el Tercer Semestre de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología, D.M. de Quito, 2021-2022*. [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio institucional UCE.  
<https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/6eafbf4f-5776-45d9-a5cf-c43758b175b1/content>
- Maya, A. y López, M. (2023). *Inteligencias Múltiples y Rendimiento Académico en Estudiantes de Sexto a Décimo Grado en Situación de Repitencia en una Institución de Educación*

- Municipal de Carácter Público de la Ciudad de Pasto*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/55757/mrlopezl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendoza, Y. y Mamani, J. (2012). Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del Altiplano- Puno 2012. *COMUNI@CCION*, 3(1), 58-67. <https://n9.cl/lzgo5>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022). *Informe nacional de logros de aprendizaje 2022*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/06/Reporte-Nacional-EM-2022.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2024). *El Perú en PISA 2022 Informe nacional de resultados*. [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/04/Reporte\\_de\\_resultados\\_PISA\\_2022\\_Per%C3%BA.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/04/Reporte_de_resultados_PISA_2022_Per%C3%BA.pdf)
- Moreira, M. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿por qué aprendizaje significativo? ¿por qué actividades colaborativas? y ¿por qué mapas conceptuales? *Curriculum*, 23, 9-23. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/13338>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e29. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf).
- Moreira, M. (2021). Predisposición para un aprendizaje significativo de la física: intencionalidad, motivación, interés, autoeficacia, autorregulación y aprendizaje personalizado. *Revista de enseñanza de la física*, 33(1), 101-110. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2250-61012021000100101](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2250-61012021000100101)

- Morgado, A. (2016). El Preuniversitario: un ejemplo de Educación no Formal. *Revista enfoques Educativos*, 13(1), 91-102.  
<https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/download/44634/46651/157246>
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 121-136.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538>
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A. y Vélez U. (2006). *Mapas conceptuales: una técnica para aprender* (13ª ed.). Narcea Ediciones.
- Ortiz, S. (2025). El 52% considera que la calidad de enseñanza en el país empeoró durante gobierno de Boluarte. *El Comercio*. [https://elcomercio.pe/politica/gobierno/el-52-considera-que-la-calidad-de-ensenanza-en-el-pais-empeoro-durante-gobierno-de-boluarte-noticia/?utm\\_source=chatgpt.com#google\\_vignette](https://elcomercio.pe/politica/gobierno/el-52-considera-que-la-calidad-de-ensenanza-en-el-pais-empeoro-durante-gobierno-de-boluarte-noticia/?utm_source=chatgpt.com#google_vignette)
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill.  
<https://psicologoseducativosgeneracion20172021.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>
- Pérez, J. (2000). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula* (2ª ed.). Club Universitario.
- Pineda, A. (2020). *Inteligencias múltiples en estudiantes de 4º de secundaria de una institución educativa nacional de Chiclayo, agosto - diciembre, 2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio institucional USAT.  
<https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/2672>
- Portocarrero, J. (2020). *Las inteligencias múltiples y el aprendizaje de los estudiantes del vii ciclo en la institución educativa N° 2026 del distrito de San Martín de Porres, 2018*.

- [Tesis de licenciatura, Universidad de Huánuco]. Repositorio institucional UDH.  
<https://hdl.handle.net/20.500.14257/2476>
- Posso, R., Barba, L., Rodríguez, Á., Núñez, L., Ávila, C. y Rendón, P. (2020). Modelo de aprendizaje microcurricular activo: Una guía de planificación áulica para Educación Física. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.14>
- Posso, R., Benítez, O., Hernández, P., Marcillo, J. y Palacios, E. (2022). La contextualización del currículo priorizado ecuatoriano: una conexión con la realidad de la comunidad educativa. *Revista EDUCARE -UPEL-IPB -Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(1), 324–340. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i1.1628>
- Pucllas, A. y Rivera, D. (2024). *Motivación y aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa Juan Mendoza Quispe, Ayacucho – 2023*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. Repositorio institucional UNSCH. <https://repositorio.unsch.edu.pe/items/c4a91132-b323-41da-9ba2-d9dcda8621fd>
- Quenta, E. (2020). *El aprendizaje significativo y el uso del pensamiento crítico en los estudiantes de derecho y ciencias políticas de la Universidad Privada de Tacna, 2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio institucional UPT. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/1619>
- Quiroz, R. (2023). *Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes de secundaria en una institución educativa, Cajamarca-2023*. [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/136340>
- Ramos, D., García, I., Sotelo, M., López, M., y Murillo, L. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194162217006/html/>

- Rivera, A., Galdós, S. y Espinoza, E. (2020). Intercultural education and meaningful learning: a challenge for basic education in Ecuador. *Conrado*, 16(75), 390-396. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000400390&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400390&lng=es&tlng=en)
- Rivera, G. y Camarena, J. (2007) *Identificación de patrones de inteligencia múltiple utilizando minería de datos en alumnos de educación secundaria* [Tesis inédita].
- Rodríguez, L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica Investigación innovación*, 3(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Rodríguez, U. y Velandia, C. (2023). Inteligencias múltiples, personalidad y rendimiento académico: estudio exploratorio de sus asociaciones. *Educación y Humanismo*, 25(45), 184-204. <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.45.5457>
- Ruiz, C. (2007). *Escala Minds de Inteligencias múltiples*. Colegio de psicólogos del Perú.
- Rumazo, N. (2013). *Determinación del nivel correlacional que existe entre el desarrollo de las inteligencias y el fomento de la creatividad en los estudiantes del 8°, 9°, 10° año de educación básica, de la escuela de aplicación pedagógica del instituto superior pedagógico “Los Ríos” de la ciudad de Babahoyo, provincia de los ríos*. [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio institucional UTB. <https://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/2250/TESIS%20DE%20INTELIGENCIAS%20MÚLTIPLES.pdf?sequence=1>
- Saenz, L. (2018). *Diseño y propiedades psicométricas de una Escala de Autopercepción de Inteligencias Múltiples en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública, Los Olivos 2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/25850>

- Sánchez, L. (2015). *La teoría de las inteligencias múltiples en la educación*. Universidad Mexicana.  
[https://unimex.edu.mx/assets/DocInvestigacion/La\\_teoría\\_de\\_las\\_inteligencias\\_múltiples\\_en\\_la\\_educacion.pdf](https://unimex.edu.mx/assets/DocInvestigacion/La_teoría_de_las_inteligencias_múltiples_en_la_educacion.pdf)
- Sanfeliciano, A. (2019). *Aprendizaje significativo, definición y características*. La mente es maravillosa. <https://lamenteesmaravillosa.com/aprendizaje-significativo-definicion-caracteristicas/>
- Santana, E., Portillo, A. y Bogdanski, T. (2018). *Antología de recursos digitales para desarrollar las inteligencias múltiples*. Digital UNID.
- Shannon, A. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza del español*. Universidad de Salamanca.
- Solano, J. (2022). *Influencia de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en el Proceso Enseñanza Aprendizaje Del inglés Como Lengua Extranjera, A Estudiantes del Grado Octavo en la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi* [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional UST.  
<http://hdl.handle.net/11634/44144>
- Soto, M. (2022). *Influencia de las inteligencias múltiples en el aprendizaje significativo de los estudiantes de enfermería en una entidad privada, año 2022*. [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/100064>
- Suárez, J., Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25 (1), 81-94. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822264005.pdf>

- Torres, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de La Educación*, 4(8). <https://hal.science/hal-02513733>
- Torres, P. y Aguaded, E. (2018). Aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 95-114. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/281841>
- Valero, N. (2020). Análisis comparativo entre la enseñanza tradicional matemática y el método ABN en Educación Infantil. *Edma: Educación Matemática en la Infancia*, 9(1), 40-61. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7591905.pdf>
- Zuñiga, A., García, M., Imbachi, L. y Zuñiga, C. (2016). La atención a la diversidad en el área de matemáticas, una cuestión metodológica. *Plumilla Educativa*, 18(2), 189-205. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1964.2016>

## IX. ANEXOS

## Anexo A. Matriz de consistencia

TÍTULO	PREGUNTA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ALUMNOS DE UN INSTITUTO PREUNIVERSITARIO EN SAN JUAN DE MIRAFLORES	¿Cuál es la relación entre inteligencias múltiples y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores?	<p><b>Objetivo General</b></p> <p>Determinar la relación entre inteligencias múltiples y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>-Establecer las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad del instrumento de inteligencias múltiples en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.</p> <p>-Establecer la característica de inteligencia múltiple predominante en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.</p> <p>-Establecer el nivel predominante del aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.</p> <p>-Determinar la relación de las dimensiones con el aprendizaje significativo y cada una de sus dimensiones en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.</p>	<p><b>Hipótesis General</b></p> <p>Existe relación directa entre inteligencias múltiples y aprendizaje significativo en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.</p> <p><b>Hipótesis específicas</b></p> <p>- Existe relación directa de las dimensiones de inteligencias múltiples con el aprendizaje significativo y cada una de sus dimensiones en alumnos de un instituto preuniversitario en San Juan de Miraflores.</p>	<p><b>Variable 1</b></p> <p>Inteligencias múltiples</p> <p><b>Dimensiones</b></p> <p>a. inteligencia naturalista</p> <p>b. inteligencia intrapersonal</p> <p>c. inteligencia interpersonal</p> <p>d. inteligencia corporal-kinestésica</p> <p>e. inteligencia musical</p> <p>f. inteligencia lógico-matemática</p> <p>g. inteligencia espacial</p> <p>h. inteligencia lingüística</p> <p><b>Variable 2</b></p> <p>Aprendizaje significativo</p> <p><b>Dimensiones</b></p> <p>a. experiencias y conocimientos previos</p> <p>b. nuevos conocimientos</p> <p>c. relación entre antiguos y nuevos conocimientos</p>	<p><b>Población</b></p> <p>Aproximadamente 400 alumnos</p> <p><b>Muestra</b></p> <p>159</p>	<p><b>Tipo de investigación</b></p> <p>Básico</p> <p><b>Nivel de investigación</b></p> <p>Correlacional</p> <p><b>Método de investigación</b></p> <p>Cuantitativo</p> <p><b>Instrumentos</b></p> <p>a. Escala de Auto percepción de Inteligencias Múltiples (AIM-S)</p> <p>b. Cuestionario de Aprendizaje Significativo</p>

**Anexo B. Instrumentos****HABILIDADES MÚLTIPLES**

Marca con una "X" en la casilla correspondiente.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Enunciados		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Al momento de redactar utilizo las palabras adecuadas para el texto.	1	2	3	4	5
2	Identifico el significado de las palabras fácilmente.	1	2	3	4	5
3	Tengo facilidad para manejar y aprender el significado de las palabras.	1	2	3	4	5
4	Tengo habilidad para redactar y crear poemas con facilidad.	1	2	3	4	5
5	Expreso mis ideas con claridad y coherencia	1	2	3	4	5
6	Cuando tengo que redactar un texto siempre respeto las reglas ortográficas.	1	2	3	4	5
7	Utilizo las palabras correctas a la hora de comunicarme.	1	2	3	4	5
8	Construyo fácilmente maquetas, dibujos en 3D o direcciones de casas (croquis).	1	2	3	4	5
9	Me resulta más fácil aprender información por medio de organizadores visuales como mapas conceptuales.	1	2	3	4	5
10	Entiendo mejor las cosas por medio de imágenes, dibujos o figuras.	1	2	3	4	5
11	Puedo identificar fácilmente los puntos cardinales (norte, sur, este, oeste) en cualquier lugar.	1	2	3	4	5
12	Me resultan más fáciles las clases de matemática que otros cursos.	1	2	3	4	5
13	Cuando investigo un tema formulo hipótesis y deducciones fácilmente	1	2	3	4	5
14	Busco la causa y efecto de las cosas o situaciones para entenderlas mejor.	1	2	3	4	5
15	Me es fácil resolver mentalmente una suma, resta o multiplicación.	1	2	3	4	5
16	Resuelvo operaciones matemáticas fácilmente.	1	2	3	4	5
17	Puedo resolver problemas de secuencias de números fácilmente	1	2	3	4	5
18	Reconozco fácilmente las notas musicales de una canción.	1	2	3	4	5
Enunciados		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

19	Recuerdo la melodía de las canciones fácilmente.	1	2	3	4	5
20	Tengo facilidad para crear nuevas melodías musicales.	1	2	3	4	5
21	Tengo habilidad para tocar instrumentos musicales.	1	2	3	4	5
22	Reconozco rápidamente si alguien desentona en alguna canción.	1	2	3	4	5
23	Tengo destreza para componer canciones.	1	2	3	4	5
24	Leo las notas musicales a la perfección.	1	2	3	4	5
25	Tengo habilidad para realizar actividades que involucran movimiento.	1	2	3	4	5
26	Me es fácil aprender coreografías de baile.	1	2	3	4	5
27	Tengo buen equilibrio y coordinación cuando realizo un deporte.	1	2	3	4	5
28	Puedo imitar perfectamente los gestos y movimientos de una persona.	1	2	3	4	5
29	Me es fácil reconocer mis emociones y sentimientos.	1	2	3	4	5
30	Tengo claro cuáles son mis fortalezas y debilidades.	1	2	3	4	5
31	Reflexiono acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4	5
32	Tengo seguridad en las decisiones que tomo.	1	2	3	4	5
33	Pienso mejor las cosas cuando estoy solo.	1	2	3	4	5
34	Tengo capacidad para motivarme en el cumplimiento de mis metas.	1	2	3	4	5
35	Tengo facilidad para expresar mis sentimientos.	1	2	3	4	5
36	Comprendo los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
37	Puedo hacer amigos fácilmente.	1	2	3	4	5
38	Tengo habilidad para dar consejos a los demás.	1	2	3	4	5
39	Tengo facilidad para influir en las acciones y opiniones de los demás.	1	2	3	4	5
40	Puedo convencer fácilmente a los demás para que sigan mis planes.	1	2	3	4	5
41	Me es fácil estudiar la naturaleza	1	2	3	4	5
42	Prefiero estar en contacto con el medio ambiente en parques o zoológicos, en lugar de realizar otras actividades.	1	2	3	4	5
43	Tengo destreza para cultivar y/o cuidar plantas.	1	2	3	4	5

## CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

**INSTRUCCIONES:** A continuación, leerás algunas preguntas sobre cómo se realizan las clases en el Área de Comunicación en el tema de textos narrativos. Lee con atención y cuidado cada una de ellas. En cada pregunta, señala con una equis (X) la casilla correspondiente a la columna que mejor represente tu opinión, de acuerdo con el siguiente código:

- 0 = Nunca
- 1 = Pocas veces
- 2 = Medianamente
- 3 = Muchas veces
- 4 = Siempre

Por favor, **CONTESTA TODAS LAS PREGUNTAS.** No emplees demasiado tiempo en pensar las respuestas. Ten en cuenta que no hay respuestas BUENAS ni MALAS.

Nº	DIMENSIÓN: EXPERIENCIAS PREVIAS	Nunca	Pocas veces	Medianamente	Muchas veces	Siempre
1	¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar mi sesión de clase?					
2	¿Participo de dinámicas para responder sobre mis experiencias previas?					
3	¿Respondo preguntas sobre mis conocimientos previos al iniciar mi sesión de clase?					
4	¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos?					
DIMENSIÓN: NUEVOS CONOCIMIENTOS						
5	¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)?					
6	¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo?					
7	¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos?					
8	¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo a mi edad?					
DIMENSIÓN: RELACIÓN ENTRE NUEVOS Y ANTIGUOS CONOCIMIENTOS						
9	¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento?					
10	¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido?					
11	¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana?					
12	¿Considero lo aprendido como útil e importante?					

GRACIAS POR TU TIEMPO Y COLABORACIÓN.