



Universidad de Oviedo

Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa

**INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.
EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA
DE NUEVA IMPLANTACIÓN EN EL
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN
INFANTIL**

Trabajo Fin de Máster

(Facultad de Formación del Profesorado y Educación)

AUTORA: BEATRIZ MENÉNDEZ GONZÁLEZ

Dirección y Coordinación: Dra. María Henar Pérez Herrero

JULIO 2014

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi agradecimiento a la dirección del centro en el que trabajé durante varios meses en este curso escolar, los cuales me proporcionaron toda la ayuda y su disposición completa para poder llevar a cabo la evaluación del programa de Inteligencias Múltiples “*Colorines*”.

A mis compañeras del colegio, por haberme permitido desarrollar la evaluación del programa, que ellas habían realizado y dedicarme un tiempo para entrevistarlas. Asimismo, a las familias y alumnado que forman parte del centro, a las familias porque han participado en el cuestionario que les envié y al alumnado por formar parte directa del programa sometido a evaluación.

Durante mi experiencia profesional he tenido un camino lleno de experiencias enriquecedoras, y personas a las que quiero agradecer todos sus consejos que me han ido aportando a lo largo del tiempo, y asesoramiento para realizar mi práctica profesional de la mejor forma posible e intentando mejorar día a día.

A mi tutora, María del Henar Pérez Herrero, por la ayuda que me ha prestado; así como por su profesionalidad, atención y dedicación de tiempo generosamente a mi trabajo. Además de su apoyo incondicional y ánimos cuando las fuerzas para finalizar el trabajo estaban decayendo.

Y por supuesto a mi familia, que ha influido durante toda mi vida académica en mi formación, y siempre apoyándome de forma incondicional en los pasos que he decidido dar, y animándome en los momentos de flaqueza durante la elaboración de mi trabajo fin de máster.

Ser listo no consiste en tener una gran cantidad de conocimientos; sino en cómo pensamos, cómo nos sentimos y cómo nos comportamos en esos momentos en los que nuestro arsenal de conocimientos y de competencias no aportan una respuesta clara, obligándonos a pensar por nosotros mismos. (Jean Piaget, 2001)

ÍNDICE

0. INTRODUCCIÓN.....	3
1. JUSTIFICACIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. Concepto de Inteligencia.....	7
2.2. Referentes teóricos del modelo de Inteligencias Múltiples.....	10
2.3. El Modelo de las Inteligencias Múltiples.....	14
2.3.1. Descripción de las Inteligencias Múltiples.....	14
2.3.2. Evaluación de las Inteligencias Múltiples.....	22
2.3.3. Influencia de las Inteligencias Múltiples en la Educación.....	23
2.3.4. <i>Proyecto Spectrum</i>	30
2.3.5. Influencia de las Inteligencias Múltiples para la inclusión socioeducativa del alumnado.....	31
3. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA.....	32
4. DISEÑO METODOLÓGICO.....	41
4.1. Modelo de evaluación seleccionado.....	41
4.2. Finalidad y objetivos del programa.....	42
4.3. Técnicas de recogida de información.....	43
4.4. Planificación de la investigación.....	46
4.5. Muestra.....	48
5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	49
5.1. Evaluación del Contexto.....	49
5.2. Evaluación de Entrada (<i>Input</i>).....	57
5.3. Evaluación del Proceso.....	64
5.4. Evaluación del Proceso.....	70
5.5. Valoración Final del Programa.....	74
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	76
7. BIBLIOGRAFÍA.....	81
8. ANEXOS.....	87

0. INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta el Trabajo Fin de Máster (TFM) de Intervención e Investigación Socioeducativa, impartido por la Universidad de Oviedo en el curso 2013/2014. El trabajo se ha elaborado partiendo de la experiencia vivida durante mi práctica profesional en el presente curso académico, en un centro educativo público del Principado de Asturias.

El programa basado en inteligencias múltiples, denominado “*Colorines*” está dirigido al alumnado de Educación Infantil, y ha sido elaborado por el profesorado del ciclo. Con él pretende llegar a todos los niños¹ trabajando las diferentes inteligencias en las actividades que se realizan diariamente, basándose en la Teoría de las Inteligencias Múltiples elaborada por Gardner (1993,1994, 1998,2000, 2001, 2005).

En el trabajo se van a presentar algunos resultados obtenidos en la evaluación e implantación del programa, que se ha desarrollado por primera vez en el curso académico 2013/2014, por lo que se trata de un programa de nueva implantación. Con dicha evaluación se pretenden conocer los puntos fuertes y débiles del programa, la satisfacción de las personas implicadas en el mismo, así como la atención a la diversidad sociocultural del alumnado.

El trabajo comienza con una justificación acerca del interés del estudio, para continuar explicando las características del contexto y el programa “*Colorines*”. En la primera parte, se realiza una revisión teórica sobre las Inteligencias Múltiples, que enmarca el estudio que se llevará a cabo. En la segunda parte, se realiza el planteamiento general de la investigación, estableciendo los aspectos metodológicos de la evaluación, el modelo utilizado, técnicas y estrategias de recogida y tratamiento de la información. Para finalizar el trabajo, se presentan los resultados obtenidos a partir de los datos recogidos y se establecen las conclusiones y propuestas de mejora para la puesta en marcha del programa en cursos posteriores.

En el estudio han participado las cuatro docentes de la etapa de Educación Infantil y las familias del alumnado implicado, que han aportado datos concretos sobre el programa que se ha llevado a cabo.

Mi incorporación al centro educativo estuvo motivada por una baja maternal, y desde el centro se manifestó la necesidad de llevar a cabo una evaluación del programa para poder conocer la satisfacción global de los implicados en el programa, y modificar aquellos aspectos susceptibles de mejora. Debido a los estudios que estaba realizando en aquel momento en el Máster, me propuse como voluntaria para llevar a cabo la evaluación del programa “*Colorines*”.

¹ En el presente estudio se empleará de forma indistinta el género masculino, para referirnos tanto a personas de sexo femenino como masculino, ya que esto nos permite facilitar y agilizar la lectura del trabajo.

Por esta razón, en algunas ocasiones se empleará durante el desarrollo del presente estudio, la primera persona del plural, destacando nuestra presencia durante la recogida de datos y el desarrollo del programa.

Por último señalar que la evaluación del programa no ha estado exenta de dificultades. En especial, el diseño y desarrollo de la misma ha resultado complicado por dos motivos fundamentales. En primer lugar, debido a mi formación académica como Diplomada y Graduada en Magisterio Infantil, no había podido tener experiencias previas acerca de la evaluación de programas, por lo que considero que ha sido un obstáculo para poder realizar una valoración completa del programa. Aunque en el Máster hemos tratado el tema, se ha visto con poca profundidad debido a la escasez de tiempo en cada materia. En segundo lugar, al tratarse de un programa de nueva implantación, no existía una evaluación planificada y sistemática de la que se pudiera partir para realizar dicha investigación, por lo que se han tenido que elaborar todos los instrumentos para poder recoger datos. Tan solo había una evaluación pensada para el alumnado, que se concretaba con unos criterios de evaluación, justificando su cumplimiento o no, pero que estaba muy poco sistematizada.

Asimismo, tras la revisión bibliográfica que se ha realizado sobre el tema que nos ocupa en el presente estudio, tampoco existen estudios acerca de la temática de evaluación de programas sobre inteligencias múltiples, tan solo aquellos que evalúan la inteligencia del alumnado en diferentes momentos de desarrollo del programa. Por estas razones, el trabajo ha resultado más complicado y laborioso de lo que en un principio se consideraba.

1. JUSTIFICACIÓN

En nuestra sociedad existe una preocupación por la mejora de la calidad en todos los niveles educativos, y así se establece en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*².

A nivel europeo, existen algunas pruebas para evaluar los sistemas educativos, tales como *PISA*³ o *EUROSTAT*⁴, son pruebas que se realizan en momentos determinados y a un alumnado concreto, y de ahí se establece cuáles son los países que han alcanzado una mejor puntuación. Pero debemos tener presente que este tipo de pruebas no nos indican cómo ha sido el proceso seguido para obtener esos resultados, y la razón por la que se han obtenido esos resultados (Santos, 2002).

² LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

³ *Program for International Student Assessment*. Basado en el rendimiento de los estudiantes a partir de unos exámenes que se realizan cada cierto tiempo, en diferentes países de la Comunidad Europea, con el fin de determinar la valoración internacional del alumnado. Información extraída de <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

⁴ *Statistical Office of the European Communities*. Es la oficina estadística de la Comisión Europea, que produce datos sobre la Unión Europea y promueve la armonización de los métodos estadísticos de los estados miembros, y orienta las políticas estructurales de la Unión Europea. Información extraída de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>

Por todas estas razones, hoy en día, se considera la evaluación un tema fundamental en el ámbito educativo, debido a que las personas son conscientes de la importancia y repercusión que tiene evaluar y ser evaluados. Pero dependiendo de la percepción que se tenga acerca de la evaluación, se utilizará un tipo de evaluación orientado a la mejora de la enseñanza o bien, a la obtención de resultados para lograr la mejor posición en un ranking, como ocurre en el caso de las pruebas estandarizadas mencionadas anteriormente. Según Toranzos (1996), en la enseñanza tradicional, la evaluación se aplicaba casi de forma exclusiva al rendimiento de los alumnos y al logro de los objetivos que se habían establecido, pero en las últimas décadas, la evaluación se ha extendido a otros ámbitos educativos, como: programas educativos, materiales didácticos, centros escolares, destrezas, y la propia práctica docente. Un aspecto con el que realmente puede mejorarse la educación y conseguir mejoras es mediante la evaluación de todos los elementos que intervienen el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no centrándose únicamente en la evaluación del alumnado.

También es importante el significado que se tenga de la cultura evaluadora, ya que en muchas ocasiones los profesionales educativos lo vemos como un control externo, con función penalizadora y nos obsesionamos por la calificación numérica; y todo ello no permite revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder tomar decisiones de mejora en aquello que hemos evaluado.

La evaluación se puede definir como el procedimiento sistemático y planificado de recogida de información destinada a la mejora de la calidad de enseñanza. Según Pérez Juste (2006) la evaluación consiste en la valoración a partir de unos criterios establecidos previamente, de la información recogida y organizada de todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para posteriormente poder tomar decisiones de mejora. En la misma línea, Fernández Ballesteros (1995) afirma que la evaluación de un programa educativo contribuye a la mejora de la calidad educativa, por ello es un tema de interés y preocupación que afecta a todo el Sistema Educativo, y por ello los centros educativos deben evaluar el impacto y resultados de todos los programas educativos que se lleven a cabo en los mismos.

El presente estudio, tiene como finalidad evaluar los resultados y la satisfacción de las personas implicadas en el programa “*Colorines*” que se ha aplicado en un contexto determinado (centro educativo del Principado de Asturias). La intención es medir los efectos que ha tenido el programa en el curso escolar 2013/2014, con el fin de tomar decisiones para mejorar la ejecución en años posteriores. Este programa, que se someterá a valoración nos va a permitir comprobar los efectos del mismo a corto plazo, ya que es el primer año que se lleva a cabo, pero si la evaluación continua haciéndose todos los cursos de forma sistemática, permitirá comprobar los resultados que tendrá el programa a largo plazo, lo que resultará más fiable y generalizable a otros contextos diferentes al aplicado.

También se debe destacar que al finalizar esta investigación no nos limitamos a valorar los puntos fuertes y débiles del programa, y la satisfacción de las personas implicadas, sino que vamos a dar un paso más proponiendo mejoras mediante la información y conclusiones que hemos obtenido. Estas mejoras van encaminadas a ahondar en la necesidad de modificar ciertos aspectos del programa que han obtenido resultados diferentes a los esperados, y que son susceptibles de mejora para poder aplicar el programa de forma más eficaz en un futuro.

Destacar que un aspecto importante del trabajo ha sido la elaboración de los instrumentos de evaluación que se han utilizado para estudiar el programa. Esto ha permitido adaptar dichos instrumentos a las características del centro educativo, del alumnado, de las familias y de los docentes que desarrollan el programa. Aunque también ha presentado una mayor complejidad, al tener que elaborar los instrumentos durante el desarrollo del programa, y no antes del comienzo del mismo.

Esta investigación surge de la necesidad que expresan los docentes y el equipo directivo del centro educativo donde se está desarrollando el programa “*Colorines*” de valorar el desarrollo completo del mismo, para poder aplicarlo con la mayor seguridad posible, y que de esta forma, pueda tener efectos positivos tanto en el alumnado de Educación Infantil, como en la comunidad educativa, en general.

Para finalizar, señalar que el diseño de este programa ha surgido para dar respuesta a las características particulares de los niños, con sus diferentes estilos de aprendizaje, desarrollo cognitivo y características socioculturales. En nuestra *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE)*, se hace referencia a la Atención a la Diversidad⁵. En ella se expresa la necesidad de que todo el alumnado alcance su máximo desarrollo personal, social, intelectual y emocional, utilizando todos los medios y recursos necesarios.

Por este motivo, los docentes han considerado que un programa basado en las inteligencias múltiples, iba a permitir el desarrollo integral del alumnado mediante el trabajo de los contenidos desde todos los tipos de inteligencia que poseen los niños, y que de esta forma, cada uno pueda adquirirlos desde el área que tenga un mayor potencial. Así, el trabajo de cada tarea en el aula, se presenta de forma multidisciplinar para poder llegar a todo el alumnado, independientemente de sus características y necesidades, y poder abordar la heterogeneidad existente en el centro educativo.

⁵ *LOE 2/2006*. Artículo 71: Principios de Atención a la Diversidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Concepto de Inteligencia

El concepto de inteligencia ha ido cambiando a lo largo del tiempo, ya que como indica Suárez et al. (2010) ha pasado de entenderse como una capacidad innata sin posibilidad de modificarse, a considerarse influenciada por la herencia y la cultura en la que se desenvuelven las personas. Según manifiesta Monteros (2006) con el desarrollo de la Psicología Cognitiva a partir de los años 70, comienza a cuestionarse el concepto de inteligencia que se tenía hasta el momento, así como su naturaleza.

Dueñas (2012) afirma que en la segunda mitad del siglo XIX se busca profundizar en el conocimiento acerca de la inteligencia y durante esa etapa se producen numerosos avances.

Binet y Simon (1905) citado por Perea (2002) elaboran la primera Escala de Inteligencia, que durante años tuvo gran éxito y utilización por parte de los profesionales, y actualmente aún se sigue empleando. Se trataba del primer recurso que había para mediar la capacidad mental de los seres humanos.

Galton citado por Goleman (1999) fue el primero en señalar que los individuos tienen una capacidad intelectual general, y además de ello tienen unas aptitudes funcionales. En contraposición a esta teoría, otros autores como Thorndike y Thurstone afirmaron que la inteligencia se compone de muchas aptitudes que son independientes: verbal, espacial, mecánica... Ellos consideran la inteligencia como el resultado de varias capacidades que tienen conexión entre ellas, pero que son independientes entre sí. Este modelo multidimensional de la inteligencia, fue utilizado por varios autores en años posteriores, tales como: Guilford (1907) y Gardner (1983), teoría en la que nos centraremos en apartados posteriores. Estas aportaciones han tenido una gran influencia en la ampliación del concepto de inteligencia, y ha llevado a hablar de “*Inteligencia Emocional*”, como en el caso de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. (Ferrándiz, 2004:24).

No resulta fácil determinar qué se entiende por inteligencia debido a que su sentido varía en función del autor o escuela psicológica que lo define, así como los aspectos que se analizan o se desean enfatizar (Martínez-Otero, 2002:79). Por ello, realizamos a continuación una síntesis acerca de algunas definiciones de inteligencia que diferentes autores han ido realizando a lo largo del tiempo. Es esencial concretarlo ya que esto nos va a permitir comprender mejor el concepto y avanzar en el estudio sobre las inteligencias múltiples.

Para Guerrero (2006) citado por Serrano (2007:8) la inteligencia es “*la capacidad de relacionar conocimientos para resolver una determinada situación, tanto en el ámbito personal como educativo, en el que se involucran los diferentes procesos cognitivos en interacción con el ambiente*”.

De las diferentes definiciones que se han ido dando sobre la inteligencia, Martínez-Otero (2002) realiza una síntesis de los conceptos que más se repiten, entre los que destaca los siguientes:

SÍNTESIS DE DEFINICIONES DE INTELIGENCIA ⁶
Habilidad para llevar a cabo de forma exitosa actividades y/o tareas cotidianas.
Disposición de adaptación al entorno: escolar, laboral, familiar y social.
Capacidad de aprendizaje.
Solución de problemas de forma racional y adecuada.
Capacidad de manejar de forma eficiente la información.

Tabla 1: Elaboración Propia

En nuestra sociedad se pone mucho énfasis en que una persona sea inteligente, pero no tenemos unas pautas concretas para determinar cuando una persona es o no inteligente, en diferentes ámbitos de su vida cotidiana. Asimismo se considera que la inteligencia demostrada en la escuela no es suficiente para garantizar el éxito o felicidad de una persona (Fernández-Berrocal, 2002). Existen otras habilidades emocionales y sociales que son las responsables de nuestra estabilidad emocional y personal. Es aquí cuando surge el concepto de Inteligencia Emocional, no solo basándose en el coeficiente intelectual, sino ampliando el término para que una persona adquiriera una competencia social y personal adecuada.

En relación a esto, Rojas (1997) citado por Cámara (2005:13) define la inteligencia emocional como diferentes tipos de inteligencia: práctica, teórica, social, analítica y sintética, discursiva, matemática, emocional e instrumental. Esta definición es un acercamiento a la teoría de inteligencias múltiples propuesta por Gardner, en el que se destacan diferentes tipos de inteligencia en las personas, además también destaca la importancia de la inteligencia emocional. Él las denomina inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Sin embargo, se considera que fue Goleman en 1995:57 quién dio la primera definición de la misma “*es una habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir para dominar el resto de facultades de la persona*”. El autor destaca la importancia de interactuar con el mundo que nos rodea teniendo en cuenta todas las dimensiones de las personas: sentimientos, control de los impulsos, autocontrol, motivación personal, empatía con el resto de las personas, asertividad y en definitiva, una comunicación adecuada que permita establecer relaciones fluidas con el resto de las personas. Asimismo, otro autor (Bisquerra, 2000:79) destaca que las personas tenemos dos mentes: una que piensa y otra que siente, es decir una que regula las emociones y otra que indica los conocimientos.

⁶ Martínez-Otero, V. (2002). En su artículo “*Reflexiones psicopedagógicas sobre la inteligencia*”, recoge aquellos contenidos de inteligencia que diferentes autores han ido aportando a lo largo del tiempo y destaca aquellos que más se repiten, para realizar una descripción de lo que se puede considerar inteligencia.

En la misma línea, Perea (2002) insiste en la importancia de la regulación de las emociones, la cual considera imprescindible para no dejarse llevar por los impulsos, que tendrían consecuencias negativas tanto a nivel personal y social. Por esta razón, uno de los principales espacios para desarrollar la educación emocional es la escuela, y en concreto, desde Educación Infantil, ya que es un periodo fundamental en el desarrollo de las personas, y la escuela debe promover: el autoconocimiento, la autoestima, la relación entre iguales, el ponerse en el lugar de otros... de los niños para lograr una estabilidad personal y social, que puedan trasladar a su vida cotidiana y a su futuro. Aunque, no podemos negar que en nuestro sistema educativo, la escuela suele ignorar esta parte de la persona, dando por hecho que no debe trabajarse o que se debe tratar únicamente desde la familia.

De todo ello se deduce que la educación no puede centrarse solo en aspectos académicos y en transmitir conocimientos al alumnado de forma repetitiva, sino que tiene que trabajar todos los aspectos de la persona: cognitivo, afectivo y moral. Con esto lograremos potenciar al máximo todas las capacidades de los estudiantes y se logrará un desarrollo integral del niño en todos los aspectos de la persona, esta es la finalidad que dispone la LOE⁷ en todas las etapas educativas, en nuestro Sistema Educativo.

Como hemos podido comprobar, los diferentes autores mencionados hasta el momento tienen dos puntos de vista diferentes. Por un lado aquellos que consideran la inteligencia como una estructura única, y por otro lado, aquellos que consideran la inteligencia como una estructura compleja. Gardner (2005:6) desarrolla su teoría bajo la concepción de la existencia de múltiples inteligencias, al igual que Thurstone que se considera el primer autor que encontró evidencias acerca de la existencia de múltiples inteligencias. (Guzmán y Castro, 2005).

Gardner es uno de los autores más destacados en cuanto a considerar que la inteligencia no tiene una estructura única, sino compuesta. Así concibe la inteligencia como un conjunto de ordenadores que no son dependientes entre sí, ya que cada una trabaja una inteligencia concreta. Define la inteligencia como:

Capacidad biopsicológica de procesar la información para resolver problemas o crear productos que sean valiosos para una comunidad o cultura. Existen unas inteligencias que todos tenemos en mayor o menor medida y éstas son: Inteligencia lógico-matemática, Inteligencia lingüística, Inteligencia espacial, Inteligencia musical, Inteligencia corporal-kinestésica, Inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. (2005:6).

A todas estas inteligencias mencionadas, es lo que Gardner denomina “*Inteligencias Múltiples*”. En esta misma línea, de Luca (2003) manifiesta que lo relevante de la teoría de Gardner es la existencia de estas inteligencias que son distintas y que no dependen unas de otras. A continuación veremos de forma exhaustiva el modelo de Inteligencias Múltiples propuesto por Gardner.

⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

2.2. Referentes teóricos del Modelo de las Inteligencias Múltiples

En este trabajo, tomamos como referencia el modelo de Inteligencias Múltiples propuesto por Howard Gardner. Como veremos a continuación, muchas ideas que propone en su teoría, ya han sido abordadas por diferentes autores y corrientes educativas con anterioridad al desarrollo de su teoría. En este capítulo nos centraremos en los principios y aportaciones de los mismos y que han influido en el modelo de Inteligencias Múltiples propuesto por Gardner.

Para Ferrándiz (2004: 89), aunque el modelo de Gardner tiene multitud de ideas innovadoras, se debe resaltar que muchas de sus ideas ya fueron defendidas por algunos pensadores como Sócrates y Platón, que proponían una pedagogía activa basada en el aprendizaje por descubrimiento. Asimismo, multitud de autores y corrientes poseen algunas características que posteriormente se enuncian en la teoría de las inteligencias múltiples que establece Gardner.

El progreso vivido a finales del siglo XIX y finales del siglo XX dio lugar a un nuevo movimiento, en el que se destacaba la importancia de la satisfacción de las necesidades de la infancia, el surgimiento de nuevas áreas de estudio, así como el crecimiento y expansión de las escuelas, lo que provocó el cambio de visión acerca de la didáctica que se había empleado hasta el momento. El movimiento de la Escuela Nueva propone una educación individualizada, que introdujeron autores como Rousseau, John Dewey, Ovide Decroly, María Montessori, entre otros muchos.

Para Ferrándiz (2004), los diferentes autores de la Escuela Nueva defienden ideas similares al modelo de inteligencias múltiples propuesto por Howard Gardner. John Dewey es el precursor de la misma, que inicia una nueva educación, pero también otros autores como Rousseau aportan varios aspectos a esta educación nueva. Asimismo, no debemos olvidar a Jean Piaget que impulsa varias en el movimiento de la Escuela Nueva.

Tal y como afirma Gomis (2007), los principios de la Escuela Nueva planteaban un rechazo de la memorización, la competitividad, la disciplina, etc., que eran rasgos de la escuela tradicional. Por ello, proponen una enseñanza adaptada a cada estudiante, basada en las capacidades e intereses individuales de los niños. La actividad y el trabajo manual eran considerados imprescindibles para el desarrollo social e intelectual de los estudiantes. Los defensores de este movimiento (Dewey, Decroly o Montessori), pensaban que no era necesario transformar las aulas para lograr esta realidad educativa, sino de dar a los centros escolares la posibilidad de facilitar la actividad en la escuela y adaptarse a las necesidades e intereses particulares de cada niño/a.

Estas mismas ideas, las comparte Gardner citado por Valero (2007) en su modelo de inteligencias múltiples. Piensa que no se necesita un cambio radical en el aula, sino realizar ciertos cambios en la forma de enseñar que ayudarán a cambiar la enseñanza tradicional.

La idea fundamental del modelo de inteligencias múltiples es potenciar el desarrollo de los distintos tipos de inteligencia que tenga cada alumno en el aula realizando actividades dinámicas y adaptándolas a los intereses y necesidades que demanda cada estudiante. Para ello se crean espacios diversos, que el autor denomina “*centros de aprendizaje*” en el aula con material variado y adecuado para trabajar cada inteligencia concreta y favorecer la imaginación del alumnado.

Otro aspecto que López (2005) señala en la Escuela Nueva es que consideraban imprescindible el desarrollo del niño mediante la gimnasia, los juegos, el deporte, la música y el canto. De igual modo, en el modelo de inteligencias múltiples, se pone de manifiesto la importancia de realizar actividades enmarcadas en todos los tipos de inteligencia: movimiento, musicales, artísticas, espaciales, construcción social... Y no solo centrándose en las áreas que hasta ahora se consideraban fundamentales, como son el lenguaje y las matemáticas.

Por último, la Escuela Nueva prioriza la reflexión de los contenidos aprendidos frente a la acumulación de conocimientos que se memorizan y no se extrapolan a la vida cotidiana. Esta misma idea comparte Gardner (2000:137)⁸ donde manifiesta que “*la teoría de las Inteligencias Múltiples debe favorecer la educación para la comprensión*”. Y por ello, resulta fundamental la reflexión y análisis de los contenidos que se trabajan en el aula, para conseguir un desarrollo integral del niño.

Como hemos visto hasta el momento, la Escuela Nueva aporta muchas ideas al modelo de las inteligencias múltiples en la escuela. Se han reflejado aquellos aspectos que se consideran más relevantes para esta teoría. A continuación se realizará un breve análisis acerca de algunos autores cuyas propuestas comparten rasgos psicológicos y pedagógicos con el modelo de las inteligencias múltiples que plantea Gardner.

Comenzaremos con las aportaciones realizadas por John Dewey⁹, ya que sus obras han tenido gran trascendencia a lo largo de los años. John Dewey citado por Gomis (2007: 105) afirma que las tareas y actividades escolares deben establecerse en función de los intereses del alumnado, por ello, la escuela debe ofrecer todos los medios posibles para que el estudiante consiga un máximo desarrollo de sus capacidades y pueda ponerlo en marcha en su vida social. Esta idea es compartida por Gardner (2000:223) que manifiesta:

Rechazo a todo tipo de adiestramiento o adoctrinamiento y se busca capacitar al alumno para afrontar múltiples experiencias dentro de la sociedad en la que vive... el aprendizaje es un proceso de construcción activa por parte del alumno, en base a sus intereses, necesidades y motivaciones. La educación ha de estar centrada en el individuo y en el desarrollo de sus potencialidades, favoreciendo tanto su desarrollo personal como social.

⁸ En su libro: “*La Educación de la mente y el conocimiento de disciplinas*”

⁹ John Dewey (1837-1917). Filósofo, Pedagogo, Psicólogo, Político y Sociólogo. Norteamericano. Es considerado uno de los precursores del movimiento de la Escuela Nueva.

De las palabras del autor, puede desprenderse la importancia que tiene realizar actividades significativas para que los niños puedan generalizar sus conocimientos y trasladarlos a su vida cotidiana. Además sugiere que las actividades se adapten a cada niño, en función de sus características particulares, y siempre partiendo del área en la que el estudiante destaca para poder paliar sus limitaciones en otras áreas concretas. Solo de esta forma se logrará un desarrollo integral del niño en todos los aspectos personales.

Tanto Dewey como Gardner consideran que la inteligencia es un instrumento indispensable para que el alumno pueda construir de forma activa su conocimiento, mediante los recursos que se le ofrece desde la escuela. Según indica Gomis (2007), Dewey manifiesta que la inteligencia se sustenta en el pensamiento reflexivo y también en las emociones. Este es otro aspecto que Gardner pone de manifiesto en su teoría acerca de las inteligencias múltiples, debido a que considera la educación poniendo tanto desde el desarrollo intelectual como en lo emocional.

Otro autor que comparte ideas con Gardner es Ovide Decroly¹⁰, que rechazó los test psicométricos, ya que según enuncia no se podía describir la inteligencia de la persona con números y un coeficiente intelectual, y sustituyó esos test por pruebas no verbales realizando una valoración de las capacidades del alumnado. Para Ferrándiz (2004), Decroly defiende que el mejor ambiente donde el niño podría desarrollar su inteligencia y aprender es el medio social en el que vive, ya que es donde va a encontrar problemas reales para resolver. Utilizó los denominados “centros de interés” que según Capitán (1986) citado por Ferrándiz et al (2006:15) “son unidades temáticas que agrupan contenidos relacionados en relación a un tema que resulta relevante para los estudiantes”. En el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental la observación de la realidad en la que se encuentra inmerso el niño, la asociación de ideas con conceptos ya aprendidos anteriormente y la expresión, donde se realizan actividades de todo tipo, tales como: modelado, dramatización, dibujo, canto, escritura, cálculos, lectura, etc.

Valero (2007:475) afirma que las grandes aportaciones que Decroly ofrece a la pedagogía son por un lado, los centros de interés que acabamos de mencionar, y por otro lado, la globalización, en sus palabras plantea que “el niño no percibe la realidad a partir de detalles o fraccionada en partes sino en su totalidad. Por ello la globalización parte de la idea que la educación ha de empezar con todo para descomponerse posteriormente en partes”.

Para que todo este proceso se lleve a cabo de forma adecuada, es imprescindible realizar en el aula actividades significativas y funcionales, siempre desde el punto de vista lúdico. En el modelo de las inteligencias múltiples que formula Gardner, podemos encontrar paralelismos en algunas ideas de Decroly.

¹⁰ Ovide Decroly (1871-1932). Médico, Neuropsiquiatra y psicólogo. Belga.

Ambos manifiestan la relevancia del contexto natural y social donde se desarrolla el individuo, así como la actividad espontánea del niño. Asimismo, tanto Gardner como Decroly, conceden gran importancia a la inteligencia social del niño para su progreso personal y social. Gardner recoge esta idea y la plasma en su defensa de la inteligencia intrapersonal e interpersonal. (López, 2005).

Gomis (2007:55) señala que otro aspecto que poseen en común estos dos modelos de aprendizaje son los “Centros de aprendizaje”, como indicamos anteriormente, que Gardner denomina a los espacios que se diseñan en el aula en donde se realizan diferentes actividades, para cada tipo de inteligencia. Estos son los rincones de actividad, para cada tipo de inteligencia que Gardner propone en su teoría basada en las inteligencias múltiples.

Para finalizar con las ideas que nos ha aportado este autor, señalar que tanto Decroly como Gardner, dan una gran importancia a la implicación de las familias en la educación de los niños. Por ello, consideran imprescindible la participación y colaboración en las actividades que se lleven a cabo, así como a que conozcan de forma exhaustiva el método de enseñanza-aprendizaje que los docentes llevan a cabo en el aula. (Serrano, 2007).

La última autora que se va a señalar que tiene aspectos comunes con el modelo de Gardner, es María Montessori¹¹ citada por Gomis (2007). Fue la impulsora de un método denominado Pedagogía Científica¹², comenzó estudiando niños con algún tipo de deficiencia y/o dificultades de aprendizaje, pero después realizó multitud de aportaciones a la Educación Infantil. Destaca que el niño necesita libertad y estímulos adecuados para aprender, y consideraba importante el error para el aprendizaje. De este modo, el niño tiene un papel activo en su propia educación.

El niño de forma natural busca aprender y los profesores no deben interrumpir este proceso, solo deben crear un ambiente adecuado en función de las necesidades e intereses de cada alumno; por esta razón el docente debe conocer bien sus estudiantes y tener como herramienta fundamental la observación. María Montessori aportó un método en el aula, denominado “Método Montessori” con la función de estimular los sentidos, por ello estableció unos rincones de actividad en el aula que estarían divididos en función de la actividad que se desarrolla: sensorial, motriz, desarrollo intelectual, etc. Para ello, el docente debe preparar actividades adecuadas a cada rincón. Veremos a continuación como algunas de las propuestas de la autora son similares a las establecidas por Gardner en su teoría acerca de las Inteligencias Múltiples.

¹¹ María Montessori (1870-1952). Médica, científica, educadora, bióloga, psicóloga y antropóloga. Italia.

¹² En su obra “El método de la Pedagogía Científica” (1909) explica las condiciones esenciales de su método. (Ferrándiz, 2007:111)

En primer lugar, ambos establecen la observación como primordial para el desarrollo, Gardner (1993:104) destaca que es fundamental para la valoración de las limitaciones y potencialidades de cada niño y así organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los intereses y necesidades individuales de cada estudiante.

Asimismo, establecen una pedagogía centrada en el éxito, donde los puntos fuertes sirven para contrarrestar los puntos débiles que puedan tener, y así llevar a cabo actividades adaptadas a sus características particulares.

Otras ideas en las que ambos autores coinciden es en la importancia de la cooperación y la colaboración entre los niños, y su incidencia en el desarrollo intelectual, frente a planteamientos que dan prioridad a la competitividad. Tanto Gardner como Montessori establecen que es necesario realizar actividades variadas y estimulantes, en función de las motivaciones e intereses de cada estudiante para conseguir un aprendizaje autónomo y significativo.

Y por último, destacar que ambos proponen la organización del aula en áreas de aprendizaje, diferenciadas para desarrollar en cada lugar el tipo de inteligencia deseado. Así podría dividirse en: sensorial, lógico-matemático, lenguaje, movimiento y expresión corporal, ciencia, actividades de la vida cotidiana, etc. (Ferrándiz, 2007:112).

Una vez vistas las aportaciones que diferentes autores y corrientes han dotado al modelo de inteligencias múltiples de Gardner, y que como hemos visto ya compartían características comunes, pasaremos a adentrarnos de forma exhaustiva en la teoría de las inteligencias múltiples establecida por Howard Gardner años después.

2.3. El Modelo de las Inteligencias Múltiples

2.3.1. Descripción de las Inteligencias Múltiples

En este capítulo nos centraremos en realizar un breve recorrido por la literatura acerca del modelo de inteligencias múltiples propuesto por Howard Gardner, en el que indicaremos los principios fundamentales de la teoría.

En su obra “*Estructuras de la Mente*”¹³ *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*” Gardner presenta su Teoría de las Inteligencias Múltiples. En su obra consideró necesario eliminar dos aspectos de la inteligencia, que venían considerándose hasta el momento, para romper con los modelos psicométricos (López, 2005):

- Es una capacidad única que todas las personas poseen, y se mide con pruebas estandarizadas, y esa medición se relaciona con el coeficiente intelectual (C.I).
- Las capacidades generales de una persona para abordar un contenido determinado, permiten predecir su facilidad en el resto de campos.

Según indica Pons (2013), Gardner nos introduce en una nueva visión de la inteligencia, que critica la utilización de los test para evaluar la inteligencia.

¹³ *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence (1983).*

Asimismo, considera la inteligencia como innata y sin capacidad de modificarse mediante la educación. En la misma línea Monteros (2006) indica que Gardner (1993) manifiesta que la inteligencia no puede quedar exclusivamente en manos de la Psicometría ya que ésta no contribuye a descubrir los procesos cognitivos ni personales.

Por este motivo, el autor propone una concepción polifacética de la inteligencia en la que establece una serie de inteligencias independientes, cada una distinta de las demás. A partir de su estudio, nace la Teoría de las Inteligencias Múltiples, y Gardner (1993) nos ofrece una definición de inteligencia, entendida como “*capacidad de resolver problemas o crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales*”. Como podemos comprobar, define la inteligencia como una capacidad pero la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Casi dos décadas después, Gardner (2005) ofrece una nueva definición de la misma:

Potencial biopsicológico para procesar la información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o bien crear productos, que tienen un gran valor para la cultura. Existen unas inteligencias que todos tenemos en mayor o menor medida y son: Inteligencia lógico-matemática, Inteligencia lingüística, Inteligencia espacial, Inteligencia musical, Inteligencia corporal-kinestésica, Inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal (2005: 73).

Realizó una propuesta innovadora para evaluar la competencia cognitiva y aportó una visión amplia de la inteligencia, entendida como un conjunto de capacidades que todas las personas poseen. Afirma que todos los seres humanos poseen unos potenciales biológicos en bruto que se desarrollan para poder relacionarse con el entorno cultural. El autor no niega la existencia de un componente genético, pero manifiesta que esas potencialidades se van a desarrollar dependiendo de unos factores: el ambiente en el que crece el niño, las experiencias que tenga y la educación que reciba, que contribuye a que sea enriquecedora. En síntesis, considera que la inteligencia se puede modificar a lo largo de la vida, y que aunque todas las personas nacemos con unas capacidades más desarrolladas que otras, también podemos lograr un buen desarrollo en otras en las que poseemos más limitaciones, siempre que se lleve a cabo una educación adecuada. (Gardner, 1993)

Valero (2007:53) explica la investigación realizada por Gardner, junto a un grupo de investigadores de Harvard. En ella estudió el comportamiento y el desarrollo cognitivo en niños procedentes de distintos ámbitos culturales: niños prodigio, autistas y niños con algún problema de aprendizaje. En palabras de Gardner (1998) dice haber quedado “*impresionado porque muchas capacidades tenían pérdidas importantes, pero otras permanecían íntegras*”. Los resultados fueron que las personas poseen un amplio abanico de inteligencias, y así cada uno tendrá distintas formas de acceder al conocimiento. Este hecho fue uno de los determinantes que le llevó a un modelo que fuera compatible con esos resultados, que los modelos unitarios tradicionales, basados en las pruebas psicométricas, no explicaban.

Para ello, es fundamental que los docentes sean susceptibles a esas diferencias existentes entre los estudiantes para que puedan recibir una educación que potencie su desarrollo intelectual y se consigan personas competentes en la sociedad en la que vivimos. Considera que la mente humana es una estructura compleja, por lo que no podemos decir que no podemos indicar que es una estructura única.

Gardner expresa que “una inteligencia implica una habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (Gardner, 1993:117). Añade que es esencial respetar las diferencias existentes entre las personas, así como los modos en que aprenden un determinado contenido.

En su teoría, Gardner actuó con mucha rigurosidad, y estableció unos criterios para afirmar si nos encontramos ante un tipo de inteligencia, o sin embargo, es otra cosa diferente. La Fundación Mapfre (2012), que desarrolló un programa de buenas prácticas para la inclusión, estableció unos criterios para afirmar si se trata o no una inteligencia:

<p style="text-align: center;">Criterios procedentes de la Biología</p> <p>Capacidad de disociación de las demás inteligencias, en casos de lesiones cerebrales, es decir, puede tener daños en aspectos del lenguaje pero su habilidad musical está intacta.</p>
<p style="text-align: center;">Criterios procedentes del Análisis Lógico</p> <p>Existencia de operaciones que desempeñan una función imprescindible en esa inteligencia. Por ejemplo, la capacidad de utilizar distintos recursos lingüísticos en función del contexto, es una habilidad de la inteligencia lingüística. Así como posibilidad de codificación en un sistema de símbolos. Por ejemplo: las notas musicales son símbolos del lenguaje musical, que emplean la inteligencia musical.</p>
<p style="text-align: center;">Criterios procedentes de la Psicología Evolutiva</p> <p>La existencia de personas discapacitadas, con dificultades de aprendizaje y/o lesiones cerebrales en ciertas inteligencias y en una teoría evolutiva de esa inteligencia, da lugar a que puedan progresar hasta dominar una inteligencia concreta.</p>
<p style="text-align: center;">Criterios procedentes de Estudios Psicométricos</p> <p>Existe la posibilidad de establecer parámetros cuantitativos y cualitativos para medir la inteligencia. Así por ejemplo, tenemos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ítems de observación elaborados para el <i>Proyecto Spectrum</i>¹⁴.• Existencia de tareas observables, propias de una inteligencia.

Tabla 2: Adaptación de la Fundación Mapfre. (2012)¹⁵ Programa *Recapacita*

¹⁴ Es un trabajo de investigación, denominado *Proyecto Zero* realizado por Gardner y Feldman, en el que ofrecen un enfoque alternativo del curriculum en la etapa de Educación Infantil y Primaria. En él se subraya la importancia de la observación, así como el descubrimiento de los puntos fuertes que tiene cada estudiante para elaborar un programa individualizado, basado en las inteligencias múltiples

Una vez que hemos analizado cómo ha surgido el modelo y qué entiende Gardner por inteligencia, explicando sus razones y criterios para darle la denominación, veremos a continuación de forma detallada, cada tipo de inteligencia en el modelo de Gardner. Antunes (2000), en lugar de determinar diferentes tipos de inteligencias, considera que a lo que Gardner considera inteligencias múltiples, para él son un conjunto de habilidades, que todas las personas poseemos en un mayor o menor grado.

En esta misma línea, Monteros (2006:83) destaca que cada inteligencia es un sistema en sí mismo, independiente unas de otras, ya que *“las destrezas que una persona posee en una inteligencia concreta no debieran ser predictivas de las destrezas de esa persona en otras inteligencias”*. Esta misma afirmación la realiza Gardner en su teoría, destacando que una persona puede ser muy buena en un área concreta, sin embargo tener dificultades en otra. Pero esto no quiere decir que una persona sea menos inteligente que otra.

Gardner (1993) establece una clasificación de las inteligencias, que se detalla a continuación. Durante el desarrollo de su teoría, afirmó que todas las personas poseemos las siguientes inteligencias.

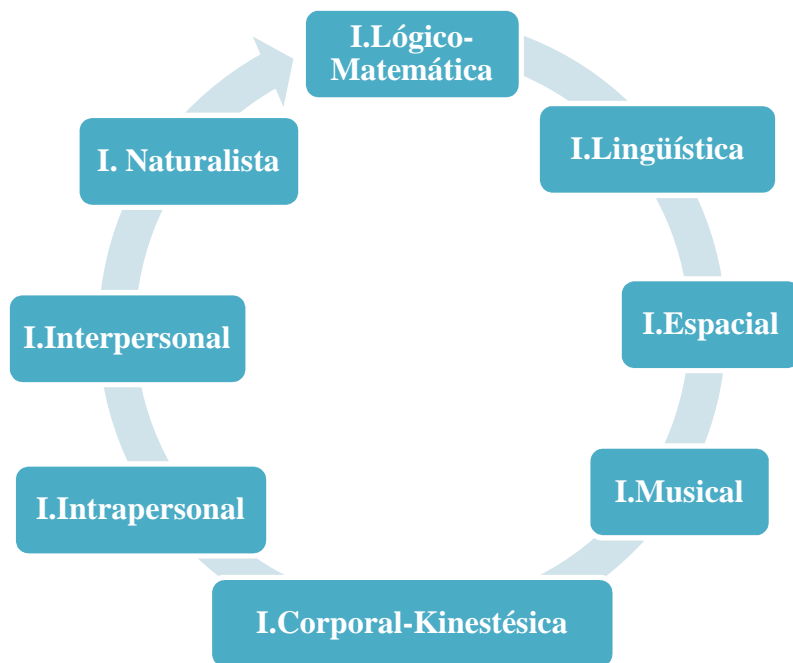


Gráfico 1: Elaboración Propia

¹⁵ La Fundación Mapfre (2012) a través del programa *Recapacita*, de buenas prácticas para la inclusión, ha creado un espacio de divulgación sobre Innovación Pedagógica, para el apoyo a las necesidades formativas de la comunidad educativa. En él se ponen en común las metodologías más novedosas de enseñanza. Entre ellos se encuentra el material didáctico “Las Inteligencias Múltiples y la Escuela Inclusiva”. Recuperado de http://www.recapacita.fundacionmapfre.org/ediciones_anteriores/pdf/formacion/pdf31/index.html#/8/

Gardner comenzó su teoría estableciendo siete tipos de inteligencia en el año 1993, pero cinco años después, y en concreto en el año 1998 añadió la inteligencia naturalista (López, 2005). En relación a esto, Lucas y Claxton (2013) manifiestan que una de las críticas que sufrió la teoría de las inteligencias múltiples en los últimos tiempos es el considerar que se podrían añadir más inteligencias, entre las que destaca: la inteligencia espiritual y la inteligencia existencial.

Esta aparente facilidad para añadir inteligencias cada cierto tiempo, se ha puesto en entredicho por diversos autores. En nuestro trabajo no se hará mención a estas últimas inteligencias añadidas por Gardner, ya que no se incluyen en el programa que se va a evaluar. Gardner (1998) propone la existencia de ocho tipos de inteligencia, tal y como se ha indicado en el gráfico anterior, y diversos autores las describen e indican sus características fundamentales (García, 2009; Prieto, Ferrándiz, Ballester, 2001; Armstrong, 1999; De Luca, 2003; López, 2005; Guzmán y Castro, 2005; Varela y Del Carmen, 2006).

DESCRIPCIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES¹⁶

<p>INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA</p>	<p>Es la disposición para utilizar los números de una forma efectiva y razonar adecuadamente, con gran sensibilidad para las relaciones lógicas, las funciones y otras abstracciones relacionadas.</p> <p>Las personas que la desarrollan analizan con facilidad razonamientos y problemas, categorización, clasificación, además de acercarse a los cálculos numéricos con entusiasmo y siempre utilizan un pensamiento abstracto, utilizando la lógica y la matemática.</p> <p>Les gusta razonar las reglas, trabajar con sistemas simbólicos, resolver problemas y realizar experimentos.</p> <p>Se encuentra en los científicos, matemáticos e ingenieros.</p>
<p>INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA</p>	<p>Es la competencia de usar las palabras de una forma creativa y eficaz, tanto en las expresiones orales como escritas. Supone tener una gran habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica, el juego con palabras, emplean el lenguaje para informar y los usos pragmáticos del lenguaje.</p> <p>A los niños les gusta: leer cuentos, escribir de forma creativa, hacer juegos de palabras, contar historias, trabalenguas, rimas, poemas... Además tienen facilidad para el aprendizaje de idiomas</p> <p>Es la que tienen los escritores, poetas, periodistas y buenos redactores.</p>

¹⁶ Se realiza la clasificación de las Inteligencias Múltiples, establecidas por Gardner en su primera obra y otra añadida en años posteriores. Más adelante añade otras inteligencias, que no se contemplan en esta clasificación debido a que no existe confirmación acerca de la fiabilidad de ser una inteligencia.

INTELIGENCIA VISO- ESPACIAL ¹⁷	<p>Es la destreza en la percepción de imágenes, internas y externas, recrearlas, transformarlas y modificarlas, formando un modelo mental del mundo en tres dimensiones. Incluye sensibilidad al color, línea, forma, espacio y relaciones entre dichos elementos.</p> <p>Son personas que entienden muy bien los planos y croquis, y son capaces de pensar en tres dimensiones. Les gusta aprender con fotografías, imágenes, dibujar y diseñar.</p> <p>Está presente en los pilotos de aviación, marineros, escultores, pintores, artistas plásticos y arquitectos.</p>
INTELIGENCIA MUSICAL	<p>Es la capacidad de las personas para percibir, discriminar, expresar y transformar las diversas formas musicales. Implica tener una gran sensibilidad para el ritmo, el tono y el timbre de la música.</p> <p>Disfrutan con el ritmo y siguiendo el compás de las composiciones. Les encanta silbar, tararear, entonar, etc.</p> <p>Está presente en: cantantes, compositores, músicos y bailarines, que se sienten atraídos por los sonidos y las melodías.</p>
INTELIGENCIA CORPORAL- KINESTÉSICA	<p>Es la capacidad de utilizar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, además de la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Esta inteligencia supone tener destrezas de coordinación, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad.</p> <p>Las personas en las cuales se manifiesta destacan en actividades deportivas, en la danza, la expresión corporal. Son personas muy hábiles en la ejecución de trabajos que precisan el uso de instrumentos y herramientas. Les gusta saltar, correr, gesticular, etc.</p> <p>Se presenta en atletas, bailarines, artesanos; y deportistas, en general.</p>
INTELIGENCIA EMOCIONAL ¹⁸	<p><u>I. Intrapersonal</u>: Es la que nos permite entendernos a nosotros mismos, para organizar, planificar y dirigir su propia vida. Las personas que la poseen son disciplinadas, se comprenden a sí mismas y tienen elevada autoestima. Son personas reflexivas y con facilidad de aconsejar.</p> <p>Se encuentra muy desarrollada en filósofos, pensadores y psicólogos.</p>

¹⁷ En algunas ocasiones, se le denomina simplemente “Inteligencia Espacial”

¹⁸ Se ha agrupado la Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal en Inteligencia Emocional, ya que resulta más sencilla su estructuración. La Inteligencia Emocional la define Goleman (1995), resaltando todos los aspectos que Gardner indica subdividiendo ambas inteligencias.

	<p><u>I.Interpersonal</u>: Es la que nos permite entender a los demás y relacionarse adecuadamente con las personas.</p> <p>Las personas que la poseen tienen sensibilidad para comprender: expresiones faciales, voz, gestos, posturas...y responder adecuadamente a ellos. Disfrutan del trabajo en equipo y actúan con empatía.</p> <p>Es la de los buenos comerciales, actores, políticos, profesores o terapeutas.</p>
<p>INTELIGENCIA NATURALISTA</p>	<p>Es la capacidad de reconocer y clasificar objetos y seres de la naturaleza, tales como flora y fauna. Así como elementos del entorno natural (nubes, rocas, etc.), tanto urbano como rural.</p> <p>Se puede ver fácilmente en niños que les apasionan los animales o plantas y son muy observadores.</p> <p>La poseen los biólogos, geólogos, arqueólogos, físicos y químicos.</p>

Tabla 3: elaboración propia con las aportaciones de diferentes autores.

Gardner (1994) afirma que todas las inteligencias son igual de fundamentales. El problema que existe fundamentalmente, es que en los sistemas educativos de diferentes países, entre los que se encuentra España, no se les trata de igual forma. En la mayoría de casos, la escuela se centra en que el estudiante desarrolle al máximo la Inteligencia Lógico-Matemática y la Inteligencia Lingüística, dejando al margen el resto de inteligencias. Armstrong (1999) añade esta a la teoría planteada por Gardner, una serie de aspectos y aclaraciones sobre el funcionamiento de las inteligencias:

1. Todas las personas tienen las siete inteligencias.
2. La mayoría puede desarrollar las inteligencias de forma óptima, con los estímulos e instrucción adecuada.
3. Las inteligencias operan juntas de forma compleja.
4. Existen diversas formas de ser inteligentes en cada área.

Tabla 4: Elaboración propia

A continuación, vamos a explicar qué quiere decir el autor con estas palabras. En primer lugar, la teoría de las inteligencias múltiples explica el funcionamiento cognitivo y destaca que todas las personas tienen capacidades en las ocho inteligencias, aunque no todas funcionan de igual forma en todas las personas. Unas personas pueden destacar en una inteligencia concreta y sin embargo, en otras tener ciertas limitaciones.

Sin embargo, aunque una persona tenga un bajo rendimiento en una inteligencia concreta, esta teoría afirma que todos los seres humanos pueden alcanzar las ocho inteligencias de forma apropiada mediante una educación acorde a sus necesidades y con estímulos acordes a las características individuales.

Por ejemplo, una persona que de forma innata nace con un bajo rendimiento en el área musical, si su familia le enseña a tocar instrumentos o le hace escuchar música desde el nacimiento, el niño/a puede llegar a tener un alto nivel musical en su vida adulta.

Asimismo, se destaca que las inteligencias siempre interactúan entre sí, ya que cuando realizamos actividades en la vida cotidiana empleamos varias de ellas para llevar a cabo una misma tarea. Por ejemplo, cuando un niño juega al fútbol emplea la inteligencia corporal para correr y golpear el balón, la inteligencia espacial para orientarse en el campo de fútbol, la lingüística para comunicarse con sus compañeros, la inteligencia interpersonal para afrontar situaciones problemáticas durante el juego. En la misma línea que Armstrong, López (2005:39) destaca que *cada persona va mezclando las diferentes inteligencias, adquiriendo una idiosincrasia muy personal, es decir, una personalidad propia en lo cognitivo.*

Y por último, no existen unos ítems concretos para determinar que una persona es inteligente en un sector concreto. Una persona puede tener una buena capacidad lingüística porque tiene un vocabulario muy amplio, pero sin embargo, no ser bueno en la comprensión lectora. Por esta razón, nunca podemos afirmar de forma tajante que un niño es inteligente en un área concreta. Además de esto, tal y como indica Antunes (2000) no podemos garantizar que una inteligencia es débil o fuerte, ya que esto puede modificarse en función de la oportunidad que su medio le ofrezca para desarrollarse: factores genéticos o hereditarios, experiencias con su familia y docentes y el ambiente cultural donde la persona nace y se desarrolla.

En relación a este aspecto, Gardner citado en Leiva (2004) destaca que no debemos etiquetar a los alumnos como poseedores de una u otra inteligencia concreta, sino que debemos darles la oportunidad y los recursos necesarios para que se desarrollen todas ellas. Solo tenemos que tener en consideración, que debemos de potenciar aquella en la que el niño tenga más desarrollo para trabajar con el resto, con las que tendrá más dificultades. Gardner citado por Ferrándiz (2004) indica que se deben emplear estrategias didácticas que estimulen el desarrollo de todas las inteligencias de formas diferentes, desde la etapa de Educación Infantil, ya que es cuando los niños están en pleno proceso de maduración biológica. Además añade, que es absurdo que en la escuela se continúe insistiendo en que los estudiantes aprendan de la misma forma, ya que las personas somos muy diferentes unas de otras, y la educación debe adaptarse a ello.

Una vez que hemos definido la teoría que Gardner expone acerca de las inteligencias múltiples, con sus características fundamentales y delimitando cada tipo de inteligencia fijado por él. Pasaremos a continuación a exponer cómo evaluar las inteligencias en el alumnado, para poder desarrollar un programa individualizado acorde a las características de cada niño en cada área concreta, para poder partir de sus puntos fuertes en cada una de ellas.

2.3.2. Evaluación de las Inteligencias Múltiples

Gardner citado por Armstrong (1999) expresa que la mejor herramienta para evaluar las inteligencias múltiples en el alumnado es la observación del profesor. Como indican Prieto et al. (2002) es fundamental que el docente registre de forma sistemática las observaciones realizadas, mediante un diario donde anote aspectos que considere relevantes acerca de la actitud, desarrollo, actividades realizadas, etc., en el trabajo basado en las inteligencias múltiples. Para facilitar la tarea sería conveniente tener anotados una serie de ítems para cada tipo de inteligencia. Según indica Ferrándiz (2004), se deben anotar los puntos fuertes y las debilidades o limitaciones de los niños en las actividades relacionadas con cada inteligencia. Todas las observaciones van a ayudar a concretar el perfil del alumno, y poder elaborar así, un programa individualizado para cada niño que sea acorde a sus necesidades.

Prieto et al. (2002) proclaman que este modelo permite diseñar planes individualizados para cada estudiante, respetando el ritmo individual de cada uno. Pero para que esto sea posible, se deben seguir una serie de pasos, que exponemos a continuación.

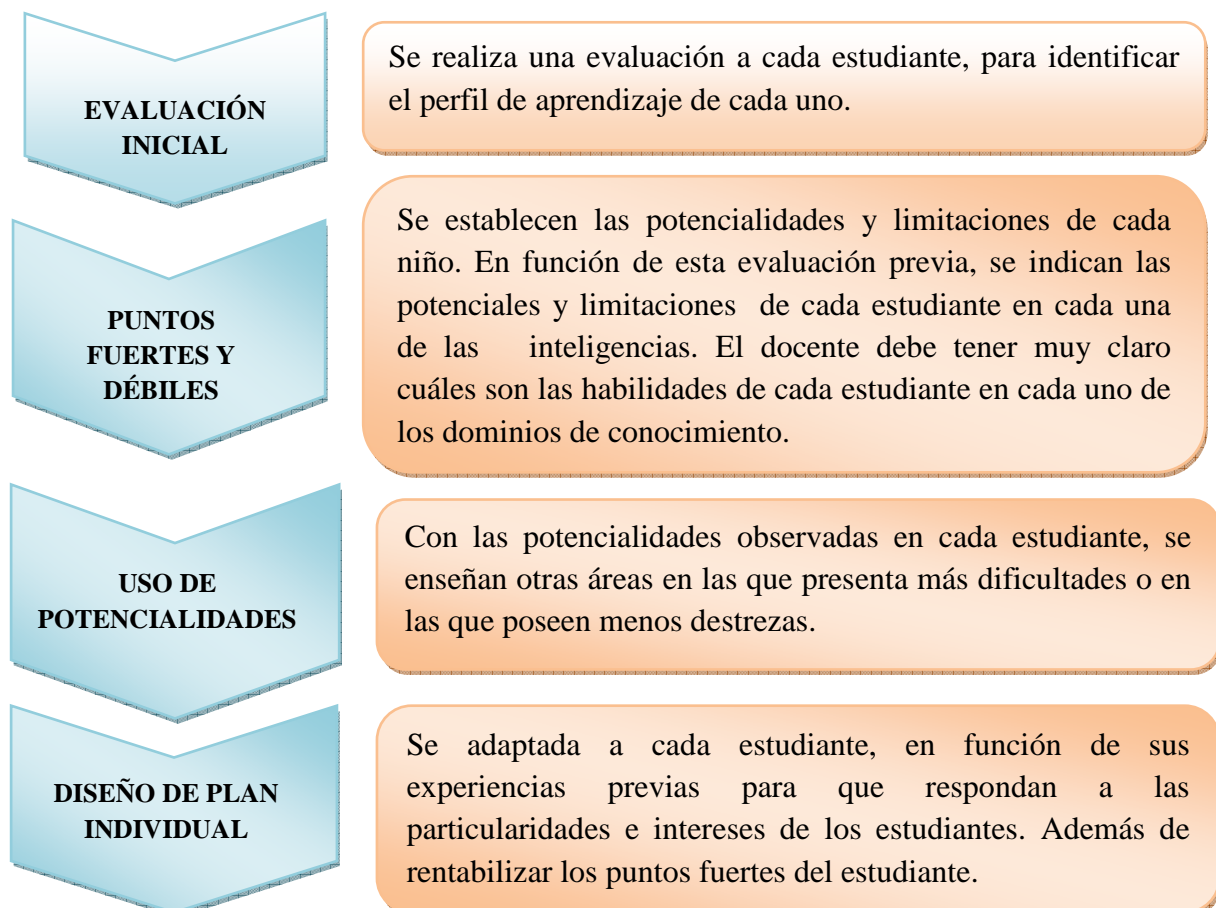


Gráfico 2: Adaptación de diferentes autores¹⁹

¹⁹ Adaptación de las fases establecidas por Prieto, Navarro, Villa, Ferrándiz y Ballester (2002). En su artículo “Estilos de trabajo e inteligencias múltiples”

En la escuela, podemos ver cómo los alumnos pasan su tiempo libre y las actividades que les resultan más motivadoras, por ejemplo si un niño siempre elige los libros en su tiempo de juego, podremos afirmar que tiene una predisposición hacia la inteligencia lingüística. También en las tareas individuales que los estudiantes realizan en el aula podremos percibir los puntos fuertes y débiles que manifiestan en cada tipo de inteligencia, asimismo su actitud y estilo de trabajo es un aspecto a tener en cuenta a la hora de evaluar las potencialidades y limitaciones en cada tipo de inteligencia.

Otro aspecto donde podremos percibir la predilección hacia una inteligencia determinada es en tiempo de trabajo dentro del aula, algunas actitudes tales como no parar de moverse mientras el docente está explicando la actividad podría determinar una tendencia hacia la inteligencia corporal-kinestésica.

En relación a esto, López (2005) comenta que la opinión de otras personas que participan en la vida educativa, tanto de forma directa como indirecta, resultan muy interesantes para realizar la evaluación de las inteligencias múltiples. Podemos obtener información adicional de otros profesionales que intervienen en aula, tales como: los especialistas de inglés y profesorado de apoyo, que además pueden observar el desarrollo de capacidades en áreas concretas que en aula sería más difícil de comprobar. Todos los profesionales deben considerarse fuentes importantes a la hora de llevar a cabo una evaluación de las mismas. Ferrándiz (2004:41) afirma que los padres son los que mejor conocen a sus hijos, por lo que se les debe implicar en el proceso de identificación de sus capacidades y en la evaluación de las inteligencias. Dentro de la comunidad educativa, no podemos obviar la información que nos aportan las familias, ya que han visto a sus hijos crecer y aprender en diversos momentos empleando los diferentes tipos de inteligencias.

Por tanto, debemos tener presente la importancia de realizar una evaluación de los estudiantes antes de implantar el programa, para conocer en qué tipo de inteligencia destaca cada uno de los estudiantes para llevar a cabo una educación individualizada para cada niño/a. Pasaremos a considerar a continuación, de qué modo ha contribuido la aplicación de las inteligencias múltiples en la educación, según las particularidades desarrolladas por Gardner en su modelo de inteligencias múltiples.

2.3.3. Influencia de las Inteligencias Múltiples en la Educación

La teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner cuestiona la visión que se tenía de la inteligencia, que se centraba exclusivamente en los aspectos cognitivos (Miró, 2007). Además tal y como afirma Valero (2007) su modelo de inteligencias múltiples, propone una escuela centrada en el individuo y en sus características particulares. Sería positivo conseguir una escuela que proporciona alternativas para cada estudiante, para que cada niño desarrolle su inteligencia.

Por esta razón, los docentes deben tener en cuenta a los estudiantes con distintos potenciales y diferentes estilos cognitivos de los que se debe partir para desarrollar un programa individualizado. Gardner (2001:93) afirma que se deben respetar desde la etapa de Educación Infantil los intereses y capacidades de los niños, para brindarles la oportunidad de desarrollarse y descubrir sus habilidades personales. Todo ello, da lugar a que tanto lo que se enseña y lo que se evalúa tiene que ser diferente, atendiendo a esas particularidades del alumnado.

En la misma línea, Calvillo y López (2005) manifiestan que en la vida cotidiana, los estudiantes a medida que crecen tienen que hacer elecciones, cometer errores, adaptarse a una sociedad en continuo cambio, tolerar la frustración, ser autónomos, etc. Y todo ello, se debe tener en cuenta en la educación de nuestro alumnado, para formarles en conocimientos y también en estos aspectos que se acaban de mencionar. La teoría de Gardner, se tiene en cuenta las emociones, la personalidad del estudiante y el entorno cultural en el que el niño crece y se desarrolla. Todo ello, puede aplicarse diariamente en las aulas, ya desde la etapa de Educación Infantil.

Por su parte, Armstrong (1999:16) establece que las inteligencias son capacidades cognitivas en sí mismas, y las personas no tienen el mismo desarrollo en las habilidades por lo que no aprenden de igual forma. Sin embargo, Suárez et al (2010) afirman que todas las personas tienen la capacidad de desarrollar las inteligencias en su máximo potencial, lo que se necesita es que desde la escuela y también desde su entorno de desarrollo (familia y amigos) se proporcione una educación adecuada para lograrlo, y todo ello motivando a los niños en su proceso de aprendizaje.

Según afirman Sancho y Grau (2012), fomentando una inteligencia también estaremos desarrollando las demás, debido a que la relación entre ellas es directa y no podemos aislar unas de otras porque están en conexión continua. Asimismo destacan que *“los talentos se hacen, no nacen”* y por esta razón, se debe educar a los estudiantes abarcando todos los tipos de inteligencia existentes, para que se desarrollen todas ellas en la medida de lo posible. Solo así lograremos un desarrollo integral del niño en todos los ámbitos de su vida.

Es por ello, que Gardner citado por Suárez et al (2010) plantea una escuela que se centra en las características y necesidades individuales de los estudiantes, y que se comprometa con el desarrollo del perfil cognitivo que tenga cada niño. Todo ello se traduce en que no existe una única forma de aprender, debido a que todos tenemos distintas inteligencias y destacamos en unas más que en otras. Además una inteligencia potenciada, podría utilizarse para mejorar otras que están menos desarrolladas en cada estudiante.

Valero (2007) en la misma línea, manifiesta que todas las escuelas deberían potenciar las ocho inteligencias en todo el alumnado, pero que debemos ser conscientes que no podemos etiquetar a los estudiantes en una de ellas únicamente, sino que debemos identificar sus capacidades y sus puntos débiles para afrontarlos lo antes posible, y poder cubrir posibles déficits, siempre utilizando los puntos fuertes que posee cada estudiante. Como se indicó anteriormente, Gardner (1994) establece dos hipótesis en su teoría:

- Todas las personas tienen las mismas capacidades e intereses, aunque no todos aprenden de igual forma los mismos contenidos.
- Ninguna persona puede llegar a aprender todo lo que se necesita aprender.

Gallego (2008) citado por Pons (2013) indica que para trabajar las inteligencias múltiples en el aula, se debe comenzar realizando una evaluación de las inteligencias del alumnado y del docente, mediante una reflexión y autoevaluación personal. Es necesario evaluar los puntos fuertes de los niños y tomarlos como referencia para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de sus motivaciones personales y los talentos que poseen. López (2005) comparte las ideas con el autor, destaca que durante el desarrollo del niño las inteligencias se manifiestan de distintas formas, en diferentes niveles evolutivos, por lo que la evaluación inicial debe ser imprescindible. Este planteamiento de trabajo a partir de las potencialidades, mejora la autoestima en los estudiantes, por lo que les permitirá involucrarse más en su aprendizaje. Así Gardner (2004) indica que en las escuelas, siempre debería haber un docente que sea "*Especialista Evaluador y Gestor de la Escuela*", para que se pueda entender las habilidades e intereses que tiene cada estudiante particular en cada aula, y de esta forma elaborar los contenidos curriculares en función de los resultados.

Ya hemos explicado en otro apartado el defecto de algunos sistemas educativos, que se centran casi de forma única en la inteligencia lingüística y lógico-matemática, y se da una importancia mínima o nula al resto de posibilidades de conocimiento. Suárez et al (2010:79) explican que en muchas ocasiones, los estudiantes que no dominan estas inteligencias tradicionales no tienen ningún tipo de reconocimiento y terminarán por fracasar en su vida académica, pero en palabras de ellos "*lo que en realidad estamos haciendo es suprimir sus talentos*". Los contenidos se pueden presentar de diferentes formas, que permitan que el estudiante los asimile en función de sus puntos fuertes.

Desde esta misma perspectiva, Leiva (2004) advierte que en muchas ocasiones los estudiantes responden en función de lo que los docentes pretenden escuchar, sin llegar a una comprensión real de los contenidos aprendidos. Por ello, memorizan la información y la repiten de forma automática, sin llegar a recuperar en un futuro lo aprendido.

Para Valero (2007) el docente es el principal responsable de poder poner en práctica la teoría de las inteligencias múltiples. Sin embargo, debemos tener en cuenta, que transformar un modo de enseñanza tan radical exige un duro trabajo diario, así como un conocimiento en profundidad de la teoría y su modo de ponerla en práctica. Es imprescindible que los profesores ofrezcan al estudiante actividades variadas, que impliquen las distintas inteligencias, para que los niños puedan aprender un tema. Sin duda, para que esto se lleve a cabo en las aulas, exige en los profesores credibilidad, disposición, entusiasmo, organización, sistematicidad en su labor, trabajo cooperativo para que los resultados puedan llegar a ser realmente positivos.

Otro aspecto a tener en cuenta poner en marcha un enfoque sobre las inteligencias múltiples en el aula es la motivación intrínseca. Por ello se debe enfocar la educación de forma holística, como personas que aprenden con la mente pero también con el propio cuerpo y con las emociones producidas durante el proceso de aprendizaje. (Arnold y Fonseca, 2004).

Gardner (2005) establece que se pueden emplear diferentes estrategias para abordar cada tipo de inteligencia ya que son sencillas de llevar a cabo. Establece una serie de medios fundamentales, que facilitan la didáctica para emprender una nueva forma de enseñar, basada en las inteligencias múltiples:



Gráfico 3: Adaptación de Gardner (2004)

Gardner citado por Pérez y Beltrán (2006:157) destaca que lo más importante para poner en práctica su teoría es la tarea del profesor, entre lo que destaca: tener en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes, centrar su interés en el alumnado y su aprendizaje y por último, lograr que los niños saquen el máximo provecho de sus puntos fuertes, es decir, de las áreas o inteligencias en la que cada uno destaca de forma particular.

Según afirma De Luca (2003), ya existen centros educativos que han aplicado la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner, y tras años de aplicación han encontrado algunos beneficios en los estudiantes:

- Se reducen problemas de conducta.
- Aumenta la autoestima en los estudiantes y el interés hacia los contenidos que se desarrollan en la escuela.
- Los niños poseen un mayor afecto hacia la escuela y el aprendizaje, además tienen mejor humor.
- Se indica que ha incrementado casi en el doble el conocimiento.

Existen diversidad de herramientas, materiales y recursos didácticos para potenciar el desarrollo de las inteligencias múltiples en el alumnado. Fonseca (2002)²⁰ señala cómo se puede trabajar en el aula cada inteligencia:

CÓMO TRABAJAR CON CADA INTELIGENCIA	
INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA	Clasificaciones, agrupaciones, juegos, rompecabezas, trabajo con números, ejercicios que requieran problemas lógicos, laberintos.
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	Hace referencia al lenguaje oral y escrito, como: exposiciones orales, discusiones en grupos, lecturas, juegos de palabras, narraciones, debates, elaboración de diarios, memorización de poemas, trabalenguas, rimas...elaboración de un periódico escolar.
INTELIGENCIA ESPACIAL	Cuadros, gráficos, mapas, visualización de fotografías, vídeos, diapositivas, películas, laberintos, soñar despierto, pinturas, montajes, apreciaciones artísticas.
INTELIGENCIA MUSICAL	Cantos, grabaciones, elaboración de diferentes ritmos, uso de música de fondo, memoria musical, narración cantada, canciones didácticas.
INTELIGENCIA CORPORAL-KINESTÉSICA	Movimiento creativo, actividades físicas, lenguaje corporal, experiencias y materiales táctiles, dramatizaciones, danzas, ejercicios de relajación.

²⁰ Es una adaptación de los recursos y materiales de Fonseca. Se han indicado aquellas actividades que se podrían aplicar en la etapa de Educación Infantil, que es la etapa en la que nos centraremos. Se eliminan aquellas tareas que se llevarían a cabo en etapas posteriores.

INTELIGENCIA EMOCIONAL	<u>I.Interpersonal</u> : mediación de conflictos, juegos de mesa, actividades en grupos cooperativos, fiestas, participación en la comunidad educativa.
INTELIGENCIA NATURALISTA	<u>I.Intrapersonal</u> : juegos individuales, actividades de autoestima, reflexiones, relajación. Uso de animales, plantas, tiempo atmosférico, dinosaurios, rocas, etc.

Tabla 5: Adaptación de Fonseca (2002)

Todas estas actividades se podrían llevar a cabo para tratar cualquier contenido del currículo oficial de cada Comunidad Autónoma, solo se deben organizar las actividades necesarias y plantearse preguntas clave para poner en marcha cada inteligencia.

Pérez y Beltrán afirman que el modelo de inteligencias múltiples resulta muy favorable porque da respuesta a la variabilidad del alumnado en el aula, y poniendo énfasis en que existen multitud de formas de aprender un mismo contenido, y por ello es necesario que existan muchas formas de enseñar a los estudiantes. Asimismo, Ballester (2004) ve algo muy provechoso en la teoría, y es que ésta se centra en el estudiante y en su aprendizaje, desarrollando todas las inteligencias en las personas, y no solo la matemática y lingüística como se hacía en la enseñanza tradicional. Además añade, que sería muy conveniente poder reducir los contenidos del currículo oficial, dejando aquellos que sean verdaderamente significativos para los estudiantes y poder abordarlos desde diferentes puntos de vista.

Una vez visto todo lo puntos fuertes, que tiene la aplicación de la teoría, es imprescindible que el docente asuma que la inteligencia se puede potenciar, y la forma de lograrlo es trabajando las potencialidades y no las limitaciones. Según indica Serrano (2007) en un estudio realizado, existen diferencias significativas entre el modelo pedagógico academicista, que sería el enfoque tradicional, y el modelo pedagógico constructivista basado en las inteligencias múltiples, en el que se encontraron resultados más positivos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, no todo son opiniones positivas acerca del modelo, según indica Carpintero et al. (2009:57) se trata de un modelo que ha suscitado multitud de críticas y que resulta controvertido para muchos autores. La razón es que aunque ha aumentado mucho la información acerca del modelo de inteligencias múltiples en los últimos tiempos, *“parece que resulta complicado comprobar su validez empírica desde la psicología cognitiva y la neurociencia”*. Aunque sí existen estudios que valoran su eficacia en la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes, no parece suficiente para afirmar que existen inteligencias diferentes.

Lucas y Claxton (2013) manifiestan que aunque la inclusión del modelo de Inteligencias Múltiples en algunas escuelas ha tenido éxito, en ocasiones, se utilizan como un nuevo contenido curricular más. Así ponen el ejemplo de un aula en la que se les pedía a los estudiantes la repetición de fórmulas para cada tipo de inteligencia, limitando el aprendizaje a una memorización y repetición como se realizaba en la enseñanza tradicional. De esta forma, los estudiantes no desarrollan ni utilizan su mente de formas diferentes. Otra crítica, la aporta Leiva (2004) afirma que no todos los autores consideran que pueda ser viable ponerlas en práctica en la vida diaria, debido a que se trata de una teoría psicológica que se plantea en un contexto concreto. Además los educadores deberían trasladar la psicología cognitiva al campo de la didáctica. Además, Gomis (2007) añade que lo ideal para trabajar este modelo, sería simplificar los contenidos que se encuentran en el currículo, pero esto es algo muy complicado en el Sistema Educativo de nuestro país.

Valero (2007) opina que un riesgo que puede surgir al poner en marcha una experiencia de inteligencias múltiples es el etiquetar al alumnado de forma prematura en una inteligencia concreta, restando oportunidades de desarrollo en otras posibles potencialidades que puedan surgir. Por ello, los docentes debemos ser cautos a la hora de realizar dicha evaluación de capacidades, y realizar un análisis exhaustivo que no de lugar a minimizar sus posibilidades.

Pérez y Beltrán (2006:151) encuentran otro aspecto negativo en la teoría propuesta por Gardner y es *“el haber llamado inteligencias a lo que en el lenguaje psicológico se le han llamado siempre habilidades o talentos”*. Gardner (2005) se defendió de esa crítica respondiendo que no le importaba llamar a esas inteligencias talentos, pero entonces también llamaría talentos a las inteligencias lingüística y matemática.

Otras limitaciones que algunos autores han encontrado en esta teoría de las inteligencias múltiples las define Ballester (2004), son la exigencia de modificar los programas y horarios en los centros educativos para que se pueda aplicar este modelo, además su implantación exige un tiempo extra para preparar materiales y recursos, que evidentemente no en todas las escuelas puede tenerse.

Ya hemos indicado anteriormente que existen centros educativos que han llevado a cabo diferentes programas en base a las inteligencias múltiples, y que han obtenido resultados buenos y no tan buenos. Gardner para concretar y defender las posibilidades de aplicación a la práctica de su teoría, elaboró un proyecto, denominado *“Proyecto Spectrum”*, que se describe a continuación (Prieto et.al; 2001).

2.3.4. Proyecto *Spectrum*

El proyecto se fundamenta en que cada alumno manifiesta un espectro de inteligencia diferente para la resolución de problemas, y los niños se deben desarrollar en ambientes de aprendizaje ricos y con materiales y actividades estimulantes, y propios de la vida real en la que se desenvuelve el niño. En dicho proyecto se realizan unas actividades y una evaluación concreta, para cada una de las inteligencias.

Esta teoría ayuda a identificar los puntos fuertes y débiles del niño, en cada inteligencia. Esto permite que a partir de la información proporcionada, se pueda elaborar un programa individualizado. Según indica Gardner (2000) estas áreas, consideradas potenciales, sirven como motivación para otras áreas en la que el niño tiene más dificultades.

Para llevar a cabo este proyecto, los investigadores diseñaron actividades orientadas a evaluar y enseñar habilidades, conocimientos y actitudes en los estudiantes, a modo de juegos para evaluar los conocimientos de los niños en cada inteligencia. Sternberg citado por Valero (2007) declara que los niños no tienen que aprender lo mismo de la misma forma, ya que no todas las mentes son iguales. Por ello, Gardner propone el uso de juegos significativos y contextualizados, donde existan diferentes actividades para cada inteligencia.

Prieto et al. (2002) indican que el proyecto incluye inventarios de observación para valorar las formas de interactuar con las tareas propias de cada una de las inteligencias. Gardner (2000) subraya la importancia de la observación directa en la evaluación de los programas que se realicen sobre inteligencias múltiples. La evaluación que propone Gardner está basada en el análisis de las tareas que realizan los estudiantes en cada inteligencia. Valero (2007) asegura que la evaluación debe centrarse únicamente en medir el perfil de inteligencia que presentan los estudiantes.

En base a este proyecto desarrollado por Gardner, se han desarrollado multitud de experiencias educativas a nivel mundial, así como en nuestro país. Aunque si bien es cierto, que como indican De La Matta y Del Pino (2013:96) no existen muchos trabajos documentados de aplicaciones prácticas de la teoría de inteligencias múltiples, en nuestro país, sino más bien docentes que afirman trabajar todas las inteligencias en su aula de forma aislada. Esto tiene una razón, y es que no todo el equipo de profesores de un centro escolar quiere implicarse en este tipo de metodología nueva, además requiere muchas horas de trabajo y preparación de materiales.

2.3.5. Influencia de las Inteligencias Múltiples en la Inclusión Socioeducativa del alumnado

En palabras de Jiménez (2010:18) la “*escuela inclusiva es aquella que es capaz de garantizar que todos los alumnos sean aceptados de forma igualitaria y se ofrezcan las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio*”. Esto dará lugar a una escuela de calidad, donde los estudiantes que tienen desventajas de partida consigan alcanzar los mismos niveles de aprendizaje que aquellos que no las tienen.

El modelo de inteligencias múltiples puede ser un elemento que facilita la equidad educativa en el alumnado, debido a que considera las diferencias individuales para elaborar un plan individualizado, para que todos logren los objetivos educativos propuestos. Asimismo, con el modelo se realiza una evaluación previa de cada estudiante donde se puede conocer el punto de partida de todos los aspectos socioeducativos del estudiante. Con el fin de responder a esta diversidad y lograr una equidad entre nuestros estudiantes, es imprescindible la motivación. Por ello, muchos autores destacan que esta metodología de trabajo favorece la motivación del estudiante, al trabajar a partir de los puntos fuertes, es decir, de aquellos aspectos en los que destaca. De igual modo, muchas actividades se realizan mediante un trabajo cooperativo, y según los estudios esto favorece la inclusión de todos los niños. (Jiménez, 2010: 87).

Son varios autores que ponen de manifiesto la importancia del ambiente en el que el niño se desarrolla para aprender, además se indica que todos los niños están predispuestos a aprender, independientemente de su sexo, edad, clase social o etnia. Pero además de esto se añade que partir de sus potenciales, de aquellas áreas por las que se siente más atraído, tendrá una mayor disposición para llevar a cabo las tareas académicas. Por esta razón, es muy importante que en el centro educativo diseñe planes individuales atendiendo a las particularidades de cada estudiante. En esta misma línea, Ballester (2004) destaca que el modelo de inteligencias múltiples que plantea Gardner es muy eficaz para poder elaborar programas individualizados para los estudiantes.

Por estas razones, en palabras de Carpintero et al. (2009) parece claro que este modelo es muy positivo en contextos de inclusión, donde se valora a los estudiantes con sus capacidades y limitaciones personales. La escuela debe aprovechar esa diversidad para el enriquecimiento del alumnado, respondiendo a sus necesidades individuales y eliminando todas las dificultades que se presenten en el camino, para lograr el desarrollo integral de todos ellos. Gomis (2007) en sintonía afirma que esta teoría es óptima para adaptarse a diferentes entornos socioculturales en los que se encuentran los centros educativos, ya que puede realizarse en entorno de clase media y baja, donde existan niños de altas capacidades, niños en situación de fracaso escolar, etc.; debido a que este modelo se adecúa a las características individuales de los estudiantes.

Feldman (2000) citado por Valero (2007:262) defiende que la utilización de un programa de inteligencias múltiples en las escuelas resulta muy beneficioso para niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad, y a quienes las pruebas estandarizadas casi siempre les afectan de forma adversa.

3. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA

El programa que se va a evaluar se denomina “*Colorines*”²¹ con el que se lleva a cabo un trabajo en base a las inteligencias múltiples en el aula. Tal y como indican Pérez y Beltrán (2006:180), un programa es “*un documento técnico, elaborado por personal especializado, en el que se deja constancia de los objetivos que se pretenden alcanzar como las actuaciones que se van a llevar a cabo para lograrlos*”. A continuación se va a describir las principales características del mismo.

- **Destinatarios del programa.**

“*Colorines*” es un programa educativo en el que participan niños de 3 a 5 años en un centro educativo público del Principado de Asturias de la zona centro de Asturias, es decir, abarca todo el segundo ciclo de Educación Infantil. Este programa tiene como fundamento el trabajo diario basado en la teoría de inteligencias múltiples formulada por Gardner.

- **Promotores del programa.**

El programa “*Colorines*” está desarrollado por un grupo de profesionales educativos que trabajan de forma definitiva en el centro escolar donde se pone en marcha el programa. El grupo impulsor del mismo han sido dos profesoras, que en el año 2012 acuden a un curso sobre Inteligencias Múltiples, en el Centro de Profesorado y Recursos (CPR) de la localidad.

Estas profesoras, proponen el diseño de un programa basado en las inteligencias múltiples en el centro educativo y en concreto, en la etapa de Educación Infantil, el resto del profesorado del ciclo, entusiasmado por los resultados que esperaban conseguir al poder llegar a cada estudiante en función de sus potencialidades y limitaciones, mediante un programa basado en las inteligencias múltiples decidió diseñar el programa, al que denominaron “*Colorines*”.

Durante el año 2013 todo el profesorado recibió formación específica acerca de las inteligencias múltiples, en concreto, una experta en el tema a nivel nacional se encargó de dicha formación. Actualmente, continúa colaborando con ellos en el proyecto y supervisando todos los elementos del mismo. Las personas que se han encargado de su diseño y desarrollo, han sido 4 docentes que trabajan en el propio centro escolar en la etapa de Educación Infantil.

Al tratarse de un centro educativo de carácter público, la financiación del mismo corre a cargo de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, utilizando los recursos humanos, materiales y económicos que posee el centro educativo.

²¹ Se indican las características del programa, realizando un resumen breve del programa “*Colorines*” que el centro educativo tiene, y del que hemos extraído la información para su definición.

- **Finalidad y objetivos del programa**

Las razones que han motivado al “*grupo impulsor*” del programa a desarrollarlo en el centro han sido de diverso tipo. Por una parte, mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que desde hace años han detectado que las características del alumnado son muy heterogéneas, y en el día a día del aula les resulta muy complicado poder atender al alumnado de forma individual. Por otra parte, consideraban que podía ser muy beneficioso para el alumnado trabajar todos los contenidos desde diversas áreas, ya que los aprendizajes se verían reforzados y el alumnado podría generalizar los conocimientos y hacerlos más duraderos.

Se ha podido comprobar, a lo largo de los últimos cursos, que los niños muestran dificultad para transferir los conocimientos adquiridos de un contexto a otro diferente, de manera que lo que aprenden en la escuela no lo llevan a la vida cotidiana y viceversa. Esta limitación es debida a la artificialidad con la que se presentan los contenidos con frecuencia, el centrarse exclusivamente en aspectos matemáticos y lingüísticos, como se indicó en apartados anteriores, y utilizar métodos de aprendizaje poco motivadores para ellos y descontextualizados. El profesorado considera que una metodología de trabajo basada en las inteligencias múltiples podría afianzar mejor el aprendizaje del alumnado.

Los **objetivos** que el centro se propone conseguir con el programa “*Colorines*” son los siguientes:

- Mejorar la calidad de enseñanza del centro escolar, con un programa adecuado al contexto y al alumnado del mismo.
- Respetar las características individuales de cada niño, partiendo del potencial que tiene cada estudiante e intentando dar a cada uno lo que necesita.
- Atender a la diversidad sociocultural de nuestro alumnado.
- Desarrollar en los niños todas las inteligencias múltiples, para mejorar su proceso de aprendizaje desde todas las áreas.
- Potenciar la educación emocional de los estudiantes en las tareas que se realizan en el aula.
- Utilizar actividades multidisciplinares para conseguir el objetivo de aprendizaje desde diferentes áreas, y así acercar el contenido de diferentes modos.

- **Características generales del programa**

“*Colorines*” pretende poner en marcha en el centro educativo, y en concreto, en Educación Infantil la Teoría establecida por Gardner en base a las inteligencias múltiples. Partiendo de que las capacidades de las personas son potenciales y por ello se deben estimular trabajando los contenidos de diferentes formas, utilizando todas las inteligencias existentes en cada niño. Se considera que los estudiantes aprenden empleando distintas inteligencias, y que cada niño tiene una base distinta.



Gráfica 4: Programa “*Colorines*”, que explica las diferentes inteligencias que se trabajan durante el desarrollo del programa.

El gráfico trata de representar las inteligencias que se van a emplear en cada una de las actividades que se desarrollen, mostrando el dibujo relacionado con cada inteligencia y la forma en que se trabajará.

El programa se ha planificado para llevarse a cabo en el curso escolar 2013/2014. Los docentes realizan un trabajo coordinado entre los diferentes niveles para poder llevar a cabo las actividades y forma de trabajo de forma similar. Por esta razón, el profesorado de Educación Infantil se reúne una vez al mes durante el curso escolar para concretar aquellos aspectos que hayan quedado sin especificar, y para proponer el desarrollo de actividades conjuntas de ciclo, y por supuesto, para proponer mejoras durante su desarrollo en aquellos aspectos que lo precisen. Las personas que coordinan el programa son las impulsoras del mismo, además de una coordinadora de ciclo que se ocupa de otras tareas ajenas al programa “*Colorines*”.

Con este enfoque basado en las inteligencias múltiples, se diversifican las formas de aprender ya que se proporciona al alumnado distintas herramientas para acercarse a un mismo contenido, en función de su estilo de aprendizaje. Asimismo, el hecho de trabajar las ocho inteligencias, y no solo dos (lingüística y matemática) como se venía haciendo tradicionalmente, ha dado lugar a excelentes resultados, y por ello se denomina a esta teoría la “*Pedagogía del Éxito*”. Entre las ventajas²² encontradas en diferentes estudios sobre inteligencias múltiples, se destacan las siguientes:

²² Información extraída del programa “*Colorines*” del centro educativo, donde muestran los resultados en diferentes programas sobre inteligencias múltiples.

- Refuerza la autoestima del alumnado, ya que se llega a todos los estudiantes, sin que nadie quede excluido. Aumentando así el interés del alumnado por aprender.
- Desarrolla un trabajo cooperativo, donde cada uno aporta sus mejores facetas.
- Se ha demostrado que se puede incrementar el aprendizaje en el alumnado hasta en un 40%.

Tabla 6: extraída del programa “*Colorines*”

Para que el alumnado pueda transferir los contenidos aprendidos a contextos diferentes de los que los aprendieron y se pueda llegar a cada uno, teniendo en cuenta sus puntos fuertes y superando aquellas áreas donde manifiestan más limitaciones, se siguen unas líneas de trabajo que pretenden paliar esas dificultades del alumnado, y que es la metodología que se utilizará en el aula para trabajar en base a las Inteligencias Múltiples:

- Globalización y aprendizaje significativo: graduación de ejes de conocimiento y experiencia a lo largo de la etapa de Educación Infantil, adaptándose a las capacidades e intereses del alumnado en cada aula. Tendremos en cuenta lo que los alumnos ya saben o han vivido, partiendo así de los conocimientos previos que ya poseen.
- Los docentes actuarán como mediadores en el aprendizaje del alumnado, dando así a los niños todo el protagonismo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y potenciando su autonomía en la resolución de las tareas.
- Atención a la diversidad: atendiendo a la singularidad (sociocultural, cognitiva, estilo de aprendizaje, intereses...) de cada estudiante, para ello, planificaremos el trabajo de forma abierta, diversa y flexible para ajustarse a las necesidades de los niños. Por lo que se evitarán las actividades estandarizadas con resultados únicos, que no atienden a las particularidades y nivel de aprendizaje de cada alumno.
- Integración de los contenidos en áreas de conocimiento mediante un desarrollo equilibrado de las ocho inteligencias en el alumnado. Se considera que con ello se contribuye a un desarrollo equilibrado de la personalidad potenciando todas las capacidades en los estudiantes. Diariamente los niños participan en actividades que ejercitan todas las formas de pensamiento: conociendo, comprendiendo e interpretando la realidad mediante: la palabra, los números, las operaciones, las figuras, los sonidos, los movimientos, el lenguaje de la naturaleza, la perspectiva de las relaciones con otros y con uno mismo.
- Se utilizará el juego como actividad fundamental, que incrementará la motivación hacia el aprendizaje y favorecerá una actitud más receptiva del alumnado. Se realizarán juegos de: exploración sensorial, coordinación dinámica, investigación y experimentación de la realidad, expresión corporal y musical, expresión plástica, lógico-matemática... en todos ellos, de esta forma, los niños podrán descubrir el entorno natural, social y cultural que les rodea.

- Implicación activa de las familias en el programa, para aunar pautas de actuación comunes. La colaboración entre familia y docentes ayuda a compartir dudas, opiniones, intereses y preocupaciones, así como a dar a conocer a las familias el programa y el proceso de aprendizaje de sus hijos. Se promoverá un marco de relaciones basado en la confianza, en la comunicación, facilitando el encuentro y la información durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La distribución del aula será flexible, en función de las necesidades de cada aula concreta. Se procurará tener una zona específica para llevar a cabo la asamblea, tanto al comienzo de la jornada, como al finalizar la misma para poder hacer una reflexión conjunta sobre lo trabajado ese día en el aula. Asimismo, se distribuirá la clase por rincones de actividad, teniendo un rincón para trabajar cada tipo de inteligencia. Por lo que en cada aula habrá un rincón: de lógica-matemática, lenguaje y literatura, musical, psicomotriz y de expresión corporal, de naturaleza, de trabajo de emociones y sentimientos y para el fomento de la inteligencia viso-espacial.

Se utiliza el cuento como recurso motivador al comenzar cada unidad didáctica, además de una mascota que se llama Nico, que es quien les plantea diariamente las tareas a realizar a través de problemas o enigmas que han de resolver.

Las actividades adoptarán diferentes formas durante el desarrollo del programa, en función de los contenidos tratados, así se realizan: pequeñas investigaciones, trabajo mediante centros de interés, juego en los rincones de inteligencias, talleres, etc. Además, se procurará que tengan conexión con su vida cotidiana, y que den lugar a que ellos mismos descubran la realidad, para despertar así su curiosidad por aprender. De igual modo, todas las tareas y trabajos que se desarrollen en el aula durante el curso escolar, debe estar planificado para trabajar las ocho inteligencias, para que todos puedan acceder al conocimiento presentando los contenidos desde diferentes áreas, y pudiendo adaptarse a las características de cada uno.

Para impulsar el trabajo en base a las inteligencias múltiples en aula, se van a utilizar unas técnicas que se emplearán a lo largo de la puesta en marcha del programa, y en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y son las siguientes:

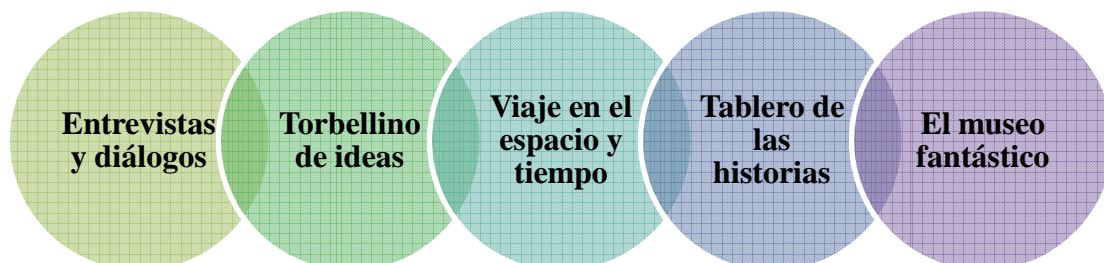


Gráfico 5: Elaboración Propia²³

²³Descripción breve de las técnicas: Viaje en el espacio y en el Tiempo (*Escamilla*): potencia el deseo de investigar, la imaginación y creatividad, parte del contexto socio-cultural del niño, se plasma en murales. Torbellino de ideas: potencia la participación, el respeto a las aportaciones de otros, la imaginación y la

Todas las inteligencias se trabajarán de modo globalizado y teniendo en cuenta las tres áreas de conocimiento y experiencia que establece el *Decreto 85/2008, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en el Principado de Asturias*. Las actividades principales para cada tipo de inteligencia son:

INTELIGENCIA	TAREAS
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	Intervención en las asambleas, contar experiencias personales, cuentos, dialogar, describir, resumir narraciones, etc.; todo ello potenciando el interés por los textos escritos en el aula y conociendo las características del lenguaje escrito.
INTELIGENCIA MATEMÁTICA	Organizar, seriar, clasificar, establecer relaciones lógicas, resolver problemas, experimentar, comparar, medir, cuantificar, construir, armar y desarmar objetos, etc.
INTELIGENCIA MUSICAL	Cantar, tararear, escuchar música, tocar instrumentos, reconocer y relacionar sonidos, imitar voces, onomatopeyas, memorizar melodías y canciones, realizar ritmos, etc.
INTELIGENCIA ESPACIAL	Percibir imágenes, recrearlas y modificarlas, recorrer el espacio, hacer que los objetos recorran el espacio, leer: dibujos, laberintos y puzles, visualizar imágenes, diseñar y dibujar.
INTELIGENCIA CORPORAL CINESTÉSICA	Coordinar movimientos y segmentos corporales, mantener el equilibrio, mostrar flexibilidad, fuerza y velocidad, expresar con el cuerpo, juegos y representaciones, imitar gestos y movimientos, modelar, disfrazarse, percibir y describir sensaciones.
INTELIGENCIA NATURALISTA	Observar, analizar, experimentar, comparar y cuidar los animales y plantas, así como los fenómenos y elementos de la naturaleza.
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Reconocer expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas de otros, relacionarse, comunicar, compartir materiales, juegos y juguetes, resolver conflictos, entablar lazos de amistad e interpretar diferentes situaciones sociales.
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	Reconocer sus emociones, intereses y capacidades, así como sus dificultades, esforzarse en las tareas, superar las dificultades que se encuentren en el camino y las frustraciones sufridas.

Tabla 7: Adaptación del Programa “Colorines”

valoración crítica. Tablero de historias (*Proyecto Spectrum*): Facilita un marco concreto de referencia, se inventan historias y se crea una narración y permite tomar decisiones. El museo fantástico (*Escamilla*): potencia la inteligencia corporal, espacial y musical, favorece la atención y observación y el cuidado de los bienes comunes.

- **Evaluación del Programa Colorines.**

En la evaluación, como ya se ha comentado, se señala cómo se llevará a cabo la evaluación en el alumnado, aunque no específica como se va a realizar la evaluación del programa.

Los principios que se consideran fundamentales de la evaluación de los aprendizajes del alumnado son: continuidad de la evaluación durante todo el desarrollo del programa, sistematicidad realizando un plan de evaluación previamente al comienzo del programa y flexibilidad en el proceso evaluador y en los instrumentos empleados. Un aspecto que se indica en el programa es que no se debe etiquetar al alumnado valorando sus puntos fuertes y débiles y enmarcarlo en una inteligencia concreta, sino que se deben utilizar esas potencialidades como marcos de referencia para enriquecer su aprendizaje.

Las técnicas que se emplean para llevar a cabo la evaluación de los estudiantes son: la observación sistemática, el análisis de las producciones de los estudiantes y las entrevistas con las familias y diálogos con los niños. Como instrumentos de evaluación se utilizará la escala de estimación, mediante un registro individual en cada niño y para cada inteligencia concreta, donde se valora el logro de cada uno de ellos en función de la frecuencia. Y también se utilizará el diario de clase, que permite recoger lo que sucede en el día a día del aula, realizando así un seguimiento de la dinámica del aula sobre todo relacionado con las interacciones entre el alumnado y las dificultades y progresos que se vayan detectando. La evaluación de los niños se realiza en tres momentos:

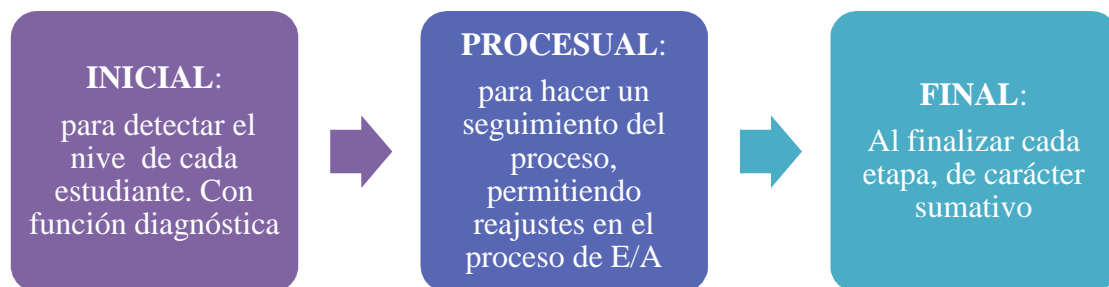


Gráfico 6: Elaboración Propia.

- **Medios y Recursos necesarios.**

Los recursos que se utilizarán serán variados y polivalentes, de forma que permitan diferentes usos y que sirvan para desarrollar todas las dimensiones de la personalidad: afectiva, psicomotriz, intelectual y social. Se adaptarán a las características de los niños, de forma que atiendan a los diferentes ritmos de aprendizaje. Se detallan a continuación los principales recursos que se utilizarán durante el desarrollo del programa, divididos en diferentes apartados:

<p>HUMANOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluadora externa • Equipo Directivo • Alumnado de Educación Infantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Familias • Cuatro docentes de Educación Infantil • Profesorado especialista: Apoyo, AL y PT.
<p>INFORMÁTICO Y AUDIOVISUAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra Digital Interactiva (PDI) • Radiocassete • Juegos de ordenador. • Cámara de fotos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador con acceso a Internet. • Proyector • Vídeo • Dvd´s y Cd´s
<p>JUEGOS DIDÁCTICOS Y EDUCATIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos de mesa: de estrategia, parchís, damas, dominó, oca. • Juegos de construcción con piezas encajables. • Juegos lógico-matemáticos: ábaco, regletas, cartas, bloques lógicos. • Puzles y rompecabezas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego simbólico: casita, cocinita, supermercado, animales, alimentos de plástico, etc. • Material de expresión: telas, disfraces, complementos, títeres • Juegos de sonidos y musicales, instrumentos de juguetes, instrumentos con material reciclado...
<p>MATERIAL DIDÁCTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material fungible (folios, colores, pegamento, tijeras, lápices, plastilina, rotuladores, todo tipo de papeles, témperas, pintura de dedos...) • Fotos, murales, láminas, pictogramas, láminas de letras, de números, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias con fichas para los niños. • Material psicomotriz y de educación sensorial: texturas, bancos suecos, espejos, colchonetas, pelotas, aros, cuerdas... • Libros de consulta, cuentos, literatura infantil y libros de imágenes.
<p>COTIDIANO</p>	<p>Durante todo el curso, se utilizará todo tipo de material que nos encontramos en nuestro día a día en el entorno habitual, tales como: periódicos, elementos de la naturaleza, objetos cotidianos, revistas, material deportivo, alimentos, frascos, bolsas, tubos de cartón, telas, palillos, etc.</p>	

Tabla 8: Elaboración propia con la aportación de diferentes autores

- **Otras personas implicadas en el desarrollo del Programa.**

Como hemos indicado anteriormente, existen varias personas implicadas en el programa. Por un lado, como destinatarios directos se encontraría el alumnado del 2º ciclo de Educación Infantil y el profesorado que imparte clase en dicho ciclo: tanto tutores, como especialistas y Equipo Directivo.

Y por otro lado, se encuentran implicados en el programa las familias de forma indirecta, así como todo el personal del centro en el que se lleva a cabo el programa “*Colorines*”, aunque no imparta clase en el ciclo.

El programa entiende que la educación del niño es una tarea conjunta entre familia y colegio, por ello, necesita la colaboración y participación estrecha de los mismos de forma habitual. Por esta razón, desde el comienzo del curso escolar, se informa a las familias del nuevo programa que se lleva a cabo, el funcionamiento del mismo, expectativas del profesorado y forma en la que las familias pueden colaborar. La información que se proporciona a las familias acerca de las inteligencias múltiples es para que ellos tomen conciencia de la importancia y la relación que tiene con el aprendizaje de sus hijos.

- **Estado de implementación y consolidación del programa**

El programa se comenzó a diseñar en el curso 2012/2013 en el mes de marzo, cuando dos de las profesoras acudieron a un curso de formación sobre las Inteligencias Múltiples en el Centro de Profesorado y Recursos (CPR) de la localidad.

La implantación del mismo se realiza por primera vez en el presente curso escolar (2013/2014), por lo que se trata de un programa de nueva implantación que aún no está consolidado.

- **Documentación y datos del Programa**

En el centro educativo existe un programa escrito con la concreción curricular para que “*Colorines*” asegure que se cumple toda la normativa legal exigida en las diferentes leyes educativas, asimismo el programa se incluye dentro de la Programación General Anual (PGA), y en cada aula se concreta la programación didáctica del mismo. En la concreción curricular se encuentran los objetivos en función de las áreas de conocimiento que marca el currículo para cada curso, así como contenidos, criterios de evaluación, metodología a seguir, actividades fundamentales que se llevan a cabo, etc. Además, en la página web del colegio se describe de forma breve el programa que se está llevando a cabo con el alumnado de Educación Infantil.

No existe ninguna evaluación previa realizada, ya que como se indicó anteriormente, es el primer año que se pone en marcha el programa, por lo que no tenemos datos previos acerca de los resultados del mismo. Esta sería la primera evaluación que se realizaría del programa, lo que nos aportará datos para poder introducir mejoras en el mismo en cursos posteriores.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente estudio se sitúa dentro de la investigación educativa, en concreto una evaluación de un programa basado en las Inteligencias Múltiples que se está llevando a cabo en un centro educativo, de carácter público, del Principado de Asturias, denominado “*Colorines*”.

Bisquerra (1998) manifiesta que la evaluación de un programa sirve para valorar el proceso seguido y la eficacia que ha tenido el mismo para comprobar los resultados. Por ello, se debe recoger información de forma sistemática e intencional, para valorar la calidad del programa. Pérez (1995) añade que la evaluación nos proporciona información para comprobar si la aplicación del programa ha sido satisfactoria o necesita alguna modificación, y poder tomar así decisiones para la mejora.

Con la evaluación de este programa se busca recoger información para conocer cómo ha sido el desarrollo del programa, y si se ha producido algún progreso en el alumnado, así como la satisfacción de las personas implicadas en el mismo (familias y docentes). La finalidad de dicha evaluación es realizar propuestas de mejora tras su valoración, por lo que se trata de una evaluación formativa (Pérez y Beltrán, 2006).

El diseño que se ha planteado para el estudio, se divide en dos partes diferenciadas. Al comienzo, se realiza una fundamentación teórica en relación a la Teoría de las Inteligencias Múltiples formulada por Gardner, y en un segundo momento, se realiza el procedimiento de evaluación en sí mismo, apoyándonos en un modelo de evaluación, que concretaremos a continuación.

4.1. Modelo de Evaluación seleccionado

Para dicha evaluación se ha seleccionado el modelo *CIPP* de Stufflebeam (1987), orientado a la toma de decisiones en función de las metas obtenidas, la planificación, la realización del mismo y el impacto que ha tenido el programa. La razón por la que se ha seleccionado este modelo ha estado motivada por las características del programa, así como la posibilidad de disponer de información de forma directa en diferentes momentos de desarrollo del programa. Además de ello, el propósito del modelo *CIPP* es el perfeccionamiento de programas, que es lo que se persigue en nuestra investigación.

El modelo adopta su nombre de las iniciales de los elementos que lo constituyen, y que serán el referente para llevar a cabo la evaluación: Contexto (*Context*), Entrada (*Input*), Proceso (*Process*) y Producto (*Product*). Para cada una de estas categorías, el modelo *CIPP* tiene en cuenta unos elementos para mejorar el programa y tomar decisiones finales sobre el mismo.

	CONTEXTO	ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO
OBJETIVOS	Definir el contexto sociocultural del centro, valorar y satisfacer sus necesidades. Identificar problemas generados por las necesidades. Comprobar que los objetivos son coherentes a las necesidades	Identificar y valorar: <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias del programa • Planificación • Programas. • Capacidad del sistema. 	Determinar durante el desarrollo del programa: Defectos (planificación, procedimiento o realización) Describir y valorar actividades y procedimiento	Recopilar información de los resultados y relacionarlo con los objetivos y la información del contexto, entrada y proceso. Interpretar su valor.
MÉTODO	Uso de métodos: analizar el sistema, inspección, revisar documentos, test de diagnóstico, entrevista.	Analizar recursos: humanos y materiales, estrategias. Buscar bibliografía y visitar a los asesores.	Ver puntos fuertes y débiles del proceso. Prestar atención a aspectos no esperados. Mediante la observación y la interacción con los implicados en el mismo.	Valorar los resultados, mediante recopilación de valoración de los implicados en el programa. Mediante análisis cualitativos y cuantitativos.
TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE CAMBIO	Decidir el marco, las metas y los objetivos, en función de las necesidades detectadas para solucionar los problemas. Proporcionar una base para juzgar los resultados	Seleccionar recursos, estrategias, procedimientos, estructurar las actividades. Proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo la planificación y procedimientos del programa para hacer un control del proceso. Hacer un borrador del proceso para interpretar más tarde los resultados.	Decidir la continuación o finalización del programa, la modificación de aquellos aspectos necesarios. Presentar un informe claro de los efectos encontrados (esperados y no esperados).

Tabla 9: Adaptación de la propuesta de Evaluación CIPP de Stufflebeam (1987:194)²⁴

A continuación veremos cómo llevaremos a cabo la investigación, utilizando el modelo CIPP de evaluación, comenzando por indicar cuál es la finalidad y objetivos esenciales en el mismo.

4.2. Finalidad y objetivos de la investigación

La evaluación del programa “*Colorines*” ha de hacer posible recoger evidencias para identificar los puntos fuertes y las limitaciones del programa, que faciliten la toma de decisiones acerca de la conveniencia de continuar desarrollándolo en cursos sucesivos, planteando, si fuera pertinente propuestas de mejora.

²⁴ Stufflebeam, D.; Shinkfield, J. (1987). Evaluación Sistémica: Guía Teórica y Práctica. Paidós: Barcelona.

El **objetivo general** de nuestro trabajo consistirá en evaluar el programa que se está desarrollando sobre las Inteligencias Múltiples, en la etapa de Educación Infantil en un centro escolar público del Principado de Asturias. Este objetivo general, se concreta en los siguientes **objetivos específicos**:

- Identificar los puntos fuertes y débiles del programa durante su desarrollo.
- Analizar la valoración que hacen los docentes y las familias del programa de inteligencias múltiples, como herramienta para favorecer la inclusión de los estudiantes.
- Valorar el grado de satisfacción de las familias y los docentes del programa que se está desarrollando.
- Diseñar propuestas de mejora para una futura implementación del programa de inteligencias múltiples en el centro educativo.

Una vez que conocemos los objetivos de la investigación, vamos a describir los instrumentos que utilizaremos para recoger información.

4.3. Técnicas de recogida de información

Los instrumentos que hemos utilizado para recoger datos han sido una encuesta, dirigida a las familias del alumnado y una entrevista que se realizó al profesorado. Tanto la entrevista, como el cuestionario son acordes con el modelo de evaluación CIPP que se ha seleccionado. Comenzaremos a detallar las características de los mismos, para poder evaluar el programa “*Colorines*”:

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LAS FAMILIAS

Pérez (2006:75) define la encuesta *como un cuestionario planteado a un amplio grupo de personas, que plantea una serie de enunciados o preguntas para que la persona encuestada responda en forma personal y libre.*

El cuestionario de evaluación de las familias es de carácter anónimo para asegurar que nos aportan información real, consta de 42 preguntas de respuestas cerradas y de respuestas abiertas, divididas en 4 apartados, relacionados con el modelo de evaluación CIPP:

- Características socio demográficas (Da acceso a evaluar el Contexto)
- Conocimientos previos acerca del programa (Permite valorar el *Input-Entrada*)
- Desarrollo del programa (Posibilita conocer el Proceso)
- Resultado final del programa, que incluye una valoración al final de la misma. (Proporciona información del Producto)

Dicha valoración final, se lleva a cabo mediante una escala de estimación para evaluar diferentes aspectos, donde los encuestados tienen que dar una valoración del 1 al 10, según consideren diferentes aspectos referidos al programa “Colorines”. Posterior a la valoración, se ha incluido un apartado de observaciones para que las familias puedan aportar aquellos datos que resulten convenientes y no se hayan incluido previamente en el cuestionario. Asimismo se agradece la colaboración a las familias participantes en la encuesta.

Es cuestionario se envió a 61 familias, padres y madres, de los alumnos matriculados en el segundo ciclo de Educación Infantil. El método se envió por escrito, acompañado de una carta de presentación (Ver anexo 2: Carta de Presentación) donde se indica el objetivo de la encuesta, la importancia de la participación, se garantiza la confidencialidad de los datos que aporten y se indican las instrucciones de cumplimentación.

El cuestionario nos va a aportar información de tipo cuantitativo y cualitativo, lo que nos permite representar los datos de forma gráfica, y también de forma descriptiva. Se ha seleccionado este instrumento debido a que nos ha permitido acceder a todas las familias del alumnado participe en el programa “Colorines”. Para la elaboración del cuestionario se han seleccionado las preguntas, en consonancia con los objetivos de nuestra investigación y también relacionadas con los cuatro apartados del modelo CIPP.

Se ha hecho un primer diseño del mismo, y después se sometió a un juicio de expertos por parte de la dirección del centro y las impulsoras del programa. Tras esa primera revisión, se realizaron modificaciones en algunas preguntas en cuanto a formulación, y también se eliminaron algunas con las que no estaban de acuerdo.

Una vez recopilados los datos procedentes de los cuestionarios, se realizó un análisis de fiabilidad, mediante el Alfa de Cronbach, para comprobar la correlación entre las variables del mismo. En el cuadro siguiente se muestra que el resultado de Alfa es 0,873, y a partir de 0.80 se puede considerar aceptable.

ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,873	,871	83

Tabla10: extraída del análisis de fiabilidad de Cronbach del SPSS 22

Tras el análisis de la totalidad de los elementos, como se puede comprobar en los resultados obtenidos la eliminación de variables, no mejoraría la fiabilidad del mismo. (Ver anexo 3: Análisis de la fiabilidad-Alfa de Cronbach).

OBSERVACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL AULA

Durante todo el curso las tutoras de Educación Infantil recogieron información mediante la observación de lo que sucedía en el aula, para indicar aquellos comportamientos o hechos que les resultaban relevantes para la investigación del programa. Se anotaron los puntos fuertes y débiles de algunas actividades, y el comportamiento de los niños cuando realizaban tareas o cuando se encontraban en los rincones. No existe un registro de observación previamente elaborado para recoger el tipo de información que ha de anotarse. Los docentes registran la información de forma descriptiva en sus diarios personales del aula, lo que ha hecho muy difícil el análisis de la información para llevar a cabo esta investigación, pero nos ha aportado algunos datos destacables de lo sucedido durante el desarrollo del programa “*Colorines*”.

ENTREVISTA DIRIGIDA AL PROFESORADO

Bisquerra (2004:336) señala que la entrevista *tiene como objetivo obtener información de forma oral y personalizada, sobre hechos subjetivos de la persona, opiniones y valores, en relación a lo que se está investigando*. Para este estudio hemos seleccionado la entrevista estructurada, que según el autor exige una planificación previa sobre las preguntas que se van a realizar al entrevistado, se realiza de forma dirigida por el entrevistador, y en ella se pueden añadir comentarios o apreciaciones, sin salirse del guión.

La entrevista que se ha diseñado para el profesorado consta de 64 preguntas, algunas abiertas, pero la gran mayoría cerradas para contestar “sí” o “no”, y en algunas se pide una justificación o profundización acerca de la respuesta dada para conocer cómo se ha desarrollado el programa “*Colorines*”. Al igual que el cuestionario, la entrevista se diseñó acorde a los objetivos de nuestra investigación evaluativa, y relacionada con el modelo CIPP de evaluación seleccionada. El guión utilizado incluye preguntas, divididas en los siguientes apartados:

- Datos personales
- Centro Educativo (solo se realiza a las personas impulsoras del programa, debido a que aporta datos del centro objetivos: número de alumnado, recursos, programas realizados, etc.).
- Formación del Profesorado e Implicación de los mismos
- Ambiente Socio-Familiar del alumnado
- Programa “*Colorines*”

Todas ellas nos han permitido conocer datos acerca del Contexto, tanto de las familias, alumnado, profesorado e institución.

- Entrada
- Proceso
- Producto, donde se hace una valoración final del programa. Igualmente, se incluye una escala de estimación (igual que la realizada a las familias), para evaluar diferentes aspectos, donde el profesorado entrevistado tiene que dar un número (del 1 al 10) de diferentes aspectos del programa “*Colorines*”.

Para registrar la información, en un comienzo se había decidido realizar una grabación en audio de las mismas, pero el profesorado participante en la misma no estaba conforme con esa decisión, por lo que finalmente, se optó por transcribir la entrevista al tiempo que se realizaba la misma.

La entrevista nos va a aportar datos que pueden ser analizados cuantitativa y cualitativamente, y que pueden ser presentados mediante tablas y gráficas. Con la información recogida, podremos relacionar la opinión de las familias encuestadas con los datos que aporten los docentes del programa.

Se realizaron en total cuatro entrevistas, tres a las tutoras del ciclo y una a la profesora de apoyo, las cuales se llevaron a cabo fuera del horario laboral para que no interfiriera en el desarrollo de su trabajo. Se realizaron cuando el programa estaba llegando a su fin, para que nos pudieran aportar la máxima información posible del mismo.

Al igual que se realizó con el cuestionario, primero se elaboró un primer diseño con preguntas acordes a la información que decidimos recoger, a continuación se sometió el cuestionario a juicio de expertos. Para ello consultamos al Equipo Directivo acerca de la pertinencia de las preguntas, para que nos hicieran propuestas o modificaciones de las mismas. Tras dicha consulta, se reformularon algunas preguntas que podían dar lugar a dudas, y se eliminaron algunas que no deseaban conocer.

4.4. Planificación de la Investigación

A continuación se van a señalar, de forma esquemática, las diferentes fases seguidas para el desarrollo de la investigación evaluativa del programa “*Colorines*” durante el curso escolar. En él se detalla la tarea realizada, descripción de la misma y participantes en cada etapa. Se concreta un cronograma temporalización por meses, en el apartado de anexos. Ver anexo 5: Cronograma con las fases de la evaluación.

TAREA	DESCRIPCIÓN	PARTICIPANTES
EXPLORACIÓN DEL PROGRAMA Y DEL CONTEXTO	Revisión documental del programa “ <i>Colorines</i> ”, del contexto del centro escolar, y de la propia institución	Evaluadora Externa. Docentes y Equipo Directivo
OBSERVACIÓN	Recogida de información escrita de lo que sucede en el aula durante el transcurso del programa.	Profesorado de Educación Infantil (Tutores)

SELECCIÓN DE OBJETIVOS PARA LA INVESTIGACIÓN	Selección de los objetivos que se pretenden conseguir con la evaluación del programa.	Evaluadora Externa y docentes
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	Revisión teórica acerca de la teoría de las IM para elaborar una fundamentación teórica de la investigación.	Evaluadora externa
SELECCIÓN DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN	Elección de un modelo de evaluación, en función de las características del programa y de la finalidad de la evaluación.	
ELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	En función de la información que deseamos recoger, y según las personas que van a aportar los datos, se seleccionan los instrumentos de evaluación que se van a utilizar.	
ELABORACIÓN Y DISEÑO DE ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS	Acorde a los objetivos de investigación, y al modelo seleccionado se elabora un borrador de ambos. Tras la aprobación de los expertos y una prueba piloto, se elaboran los definitivos.	Evaluadora externa y Familias
CUESTIONARIOS A LAS FAMILIAS	Envío de cuestionarios mixtos a la familia, acompañados de una carta de presentación. Se envían en papel, por el alumnado.	
ENTREVISTA AL PROFESORADO	Entrevistas estructuradas al profesorado, fuera del horario lectivo, de forma oral. Se transcriben los datos que aporta el profesorado acerca de elementos del programa, satisfacción y resultados conseguidos.	Evaluadora externa y Profesorado de Educación Infantil
ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS.	Se realiza un análisis de tipo cualitativo y cuantitativo, con la información que se ha obtenido. Se elaboran las conclusiones de la investigación.	Evaluadora Externa
RETROALIMENTACIÓN: PROPUESTAS DE MEJORA	Con la información obtenida, se toman decisiones para mejorar aquellos aspectos susceptibles de cambio para una aplicación futura.	Evaluadora Externa y Profesorado de Educación Infantil
ELABORACIÓN Y ENVÍO DE INFORME FINAL	Se envía un informe a las familias y al centro educativo, para dar a conocer los resultados conseguidos a los implicados en el mismo.	

Tabla 11: Elaboración Propia

4.5. Muestra

Según Bisquerra (2004:143) *la muestra es un subconjunto de la población que se selecciona a través de alguna técnica de estudio y que debe ser representativa de la misma.*

En este trabajo se contará con la información aportada por las tres tutoras y la profesora de apoyo de Educación Infantil, y se enviará al cuestionario a la totalidad de las familias del alumnado matriculado. Es decir, la muestra invitada para participar en el cuestionario, han sido 61 familias y la muestra participante ha sido un total de 36, las cuales nos han devuelto el cuestionario cumplimentado. A continuación se muestra una tabla de los participantes en el mismo, dividida por aulas:

CURSO		
	Frecuencia	Porcentaje (%)
INFANTIL 3	6	16,7
INFANTIL 4	12	33,3
INFANTIL 5	18	50,0
Total	36	100,0

Tabla 12: Distribución de la muestra de familias por aulas

Algo que no debemos olvidar durante el desarrollo de nuestra investigación es que estamos tratando con personas, y por ello nuestra actitud ha de ser coherente, respetando los códigos deontológicos de toda investigación educativa.

Bisquerra (2004:85) *indica que la investigación es un aspecto social y que por tanto deben respetarse determinados códigos éticos durante todo el proceso de investigación, no se trata de prohibiciones, sino de la forma correcta de actuar por parte del investigador.*

Durante nuestro estudio, en todo momento se procurará respetar dicho código, tanto respecto a los participantes en la investigación como durante el desarrollo del trabajo y la difusión de los resultados.

Con respecto a los participantes en la investigación, se respetará la privacidad del alumnado así como de sus familias. Para ello, se garantizó y se mantuvo el anonimato y la confidencialidad de los datos durante todo el proceso de evaluación, lo que además nos permitió obtener una mayor sinceridad en la información que nos proporcionaron las familias en el cuestionario. Asimismo se informa a las familias, mediante una carta de acompañamiento en el cuestionario, acerca de la finalidad y objeto del estudio.

En relación con el desarrollo del trabajo y la difusión de los resultados, se han tratado los datos obtenidos de forma meticulosa, aportando información veraz y objetiva de los resultados extraídos en nuestro trabajo.

5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Par poder analizar la información que se han recogido en los cuestionarios y entrevistas, hemos seguido una serie de pasos. Cabero y Hernández señalan (1995:59) *que el proceso de análisis de datos tiene unas fases fundamentales*, independientemente del tipo de datos que se están analizando.

- Revisión y depuración de los datos obtenidos de los diferentes instrumentos de recogida de información, para eliminar posibles errores y omisiones que puedan presentar.
- Codificación de los datos. Para ello, se emplean códigos numéricos en los cuestionarios para facilitar la tabulación. Por otro lado, para proceder al análisis de la información de tipo cualitativo se ha optado por un análisis de contenidos, partiendo de los comentarios que han realizado tanto los profesores, como las familias.
- Tabulación de los datos: se presenta la información en gráficos, diagramas de sectores y de barras; así como tablas para facilitar la fase de interpretación y elaboración de propuestas de mejora. La información recogida, de tipo cualitativo y en las entrevistas, se presentó de forma descriptiva y se ha intercalado con extractos textuales de los datos proporcionados por familias y docentes.

Por otro lado, con los datos de la escala de valoración, que se ha incluido al final del cuestionario y al terminar la entrevista, se ha realizado un análisis descriptivo univariado.

Con las respuestas a las preguntas de la entrevista y a las preguntas de respuesta abierta de los cuestionarios se ha procedido a realizar un análisis de contenido de las respuestas que familias y docentes habían aportado. Para el análisis de la información de los cuestionarios se realiza un análisis descriptivo univariado, donde se recogen los porcentajes de las respuestas. También se ha realizado en algunos casos, la prueba de Chi-Cuadrado para comprobar el nivel de significación entre algunas variables.

En base a los objetivos propuestos en la investigación, y al modelo CIPP de evaluación que hemos seleccionado, se presentan los resultados a los que se ha llegado tras el análisis.

5.1. Evaluación del contexto

En esta sección se realizará un análisis de las características sociodemográficas de las familias y datos del profesorado y del centro educativo, las expectativas que las familias tienen en cuanto a la educación de sus hijos, recursos que poseen en su hogar y actividades que realizan con ellos en el tiempo de ocio.

- **Datos del Centro Educativo**

Para obtener información sobre los *Datos generales del centro educativo*, se realizó esta parte de la entrevista únicamente a las impulsoras del programa debido a que es información objetiva, por lo que no se consideró necesario consultar con el resto de docentes. El centro educativo cuenta con 3 tutoras y una profesora de apoyo, y tiene un total de 61 alumnos en el ciclo, divididos en los cursos de 3,4 y 5 años.

Entre los recursos existentes en las inmediaciones del centro, se encuentran: institutos de educación secundaria, teatro, centro de salud, biblioteca y polideportivo municipal dotado con piscina, así como zonas verdes con sendas. El centro educativo cuenta con todo tipo de material propio de un colegio y de la etapa infantil, destacar que todas las aulas cuentan con Pizarra Digital Interactiva y ordenador con acceso a internet.

En los últimos años no se ha llevado a cabo en el centro educativo ningún programa de innovación, de características similares al programa “*Colorines*”. Se han desarrollado programas destinados a todo el alumnado del centro, tales como: Apertura de Centros, Plan de lectura y escritura, Atención a la diversidad, TIC, etc.; de forma exclusiva para el ciclo de Educación Infantil, se ha realizado un programa de Educación Vial, en el que se realizan algunas actividades de forma puntual.

El programa “*Colorines*” se encuentra recogido en los diferentes documentos del centro educativo: propuesta pedagógica, programaciones de aula, en la Programación General Anual (PGA), y se incluirá en la Memoria Anual que se elaborará a finales de este curso.

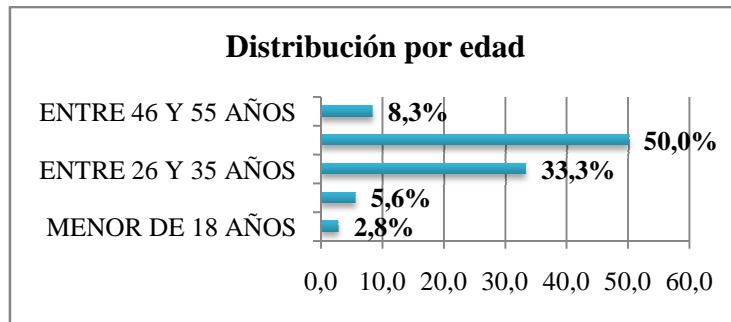
- **Características Sociodemográficas de las Familias: edad, estado civil, nivel de estudios, situación laboral, tipo de convivencia,**

De los participantes en el cuestionario, el número de madres *Participantes* ha sido más elevado que el de padres, siendo los porcentajes del 66,7% y 33,3%, respectivamente. Ningún otro familiar ha respondido a los cuestionarios. Los sujetos entrevistados son de origen español, a excepción de un participante, que es de Colombia.

PARENTESCO		
	Frecuencia	Porcentaje (%)
PADRE	12	33,3
MADRE	24	66,7
Total	36	100,0

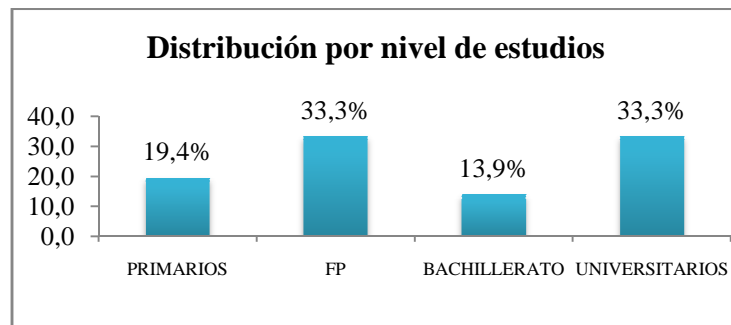
Tabla 13: Distribución de la muestra por parentesco con el alumno

En cuanto a la *Edad* de las familias, como se muestra en la gráfica 7, los porcentajes más elevados se encuentran en el intervalo de 26 a 45 años (83,3%), siendo la mitad de la muestra personas entre 36 y 45 años. Seguido de personas entre 46 y 55 años (8,3%), existiendo también un 5,6% de personas entre los 19 y 25 años y el menor porcentaje es en menores de 18 (2,8%).



Gráfica 7: Resultados descriptivos obtenidos de la variable Edad

Respecto al *Nivel de Estudios* se presentan porcentajes idénticos (33,3%), en personas que poseen estudios de Formación Profesional y Universitarios, un 19,4% afirma que tiene estudios Primarios y un 13,9% está en posesión del título de Bachillerato. Ninguno de los entrevistados ha manifestado no tener estudios. El gráfico 8 ilustra los niveles educativos que poseen las personas encuestadas.

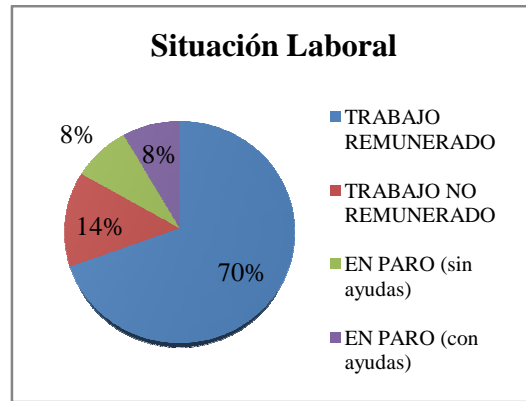


Gráfica 8: Distribución de la muestra (familias) por nivel de estudios

En cuanto a la *Situación Laboral Actual*, los datos indican que la gran mayoría de personas tienen un trabajo remunerado (70%), por el contrario, un 8% declara estar en paro, de los cuales la mitad están cobrando algún tipo de prestación y la otra mitad no disponen de ninguna ayuda económica. Un 14% de los sujetos realiza algún tipo de trabajo no remunerado. La Gráfica 9 representa los datos obtenidos.

Como puede observarse, la mayoría de las familias tienen unas condiciones económicas adecuadas, si tenemos en cuenta la situación de crisis económica del país, ya que según estudios realizados en el *barómetro CIS (2014)*²⁵ donde la gran mayoría de familias considera que tiene una situación económica mala o muy mala.

²⁵ Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Barómetro de marzo de 2014.



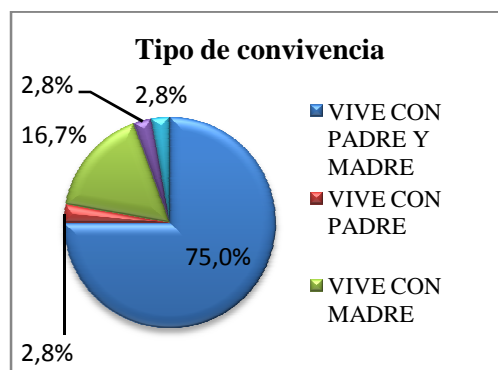
Gráfica 9: Situación laboral de las personas encuestadas

En lo que respecta al Estado Civil de los encuestados. Como se puede apreciar en la tabla 14, la mayoría de los participantes se encuentran casados (69,4%). Con un porcentaje idéntico de 8,3% se representan los estados de soltería, separación y divorcio. Los porcentajes menos elevados son personas viudas y en pareja de hecho, con un 2,8% respectivamente.

ESTADO CIVIL		
	Frecuencia	Porcentaje (%)
CASADO/A	25	69,4
SOLTERO/A	3	8,3
SEPARADO/A	3	8,3
DIVORCIADO/A	3	8,3
VIUDO/A	1	2,8
PAREJA DE HECHO	1	2,8

Tabla 14: Estado civil de las familias encuestadas

Con respecto a la *Tipología Familiar*, la mayoría (75%) del alumnado vive con su padre y su madre, seguida de aquellos que viven solo con su madre (16,7%). Un porcentaje igual han obtenido aquellos niños que viven solo con su padre, tienen la custodia compartida o están en otra situación diferente de las mencionadas (2,8%). En la Gráfica 10 se aprecian las diversas modalidades de convivencia de las personas encuestadas.



Gráfica 10: Resultados descriptivos obtenidos de la variable *Tipología Familiar*

En relación a la *Profesión* de las familias, existe una tipología muy variada. Entre los trabajos que más se repiten son: Administración, Dependiente y Maestro. Existe un porcentaje de un 13,8 % de personas que no responden a la pregunta, que se puede justificar de modo que de ellos, el 11,1% son aquellos que se encuentran en paro o con un trabajo no remunerado.

Como conclusión final de este apartado, señalar que la mayor parte de las personas encuestadas son madres (66,7%) de nacionalidad española, casadas y con estudios superiores (Formación Profesional o Universitarios), con una edad comprendida entre 36 y 45 años, que tienen un trabajo remunerado. En general, son familias biparentales y con un único hijo (47,2%).

- **Datos del Profesorado**

El *Profesorado* de Educación Infantil que ha realizado las entrevistas son mujeres en su totalidad, con una edad comprendida entre 26 y 55 años. Todas ellas poseen estudios propios de Magisterio, una de ellas además posee una titulación en Pedagogía y otra en un Máster que completa sus estudios. Las cuatro docentes entrevistadas son funcionarias de carácter fijo en el centro, y que poseen una experiencia profesional en la etapa de Educación Infantil que oscila de 11 a 25 años, siendo la más predominante entre 16 y 20 años por 2/4 de las maestras del centro educativo.

Con respecto a la *Formación del Profesorado*, en el centro educativo, la Formación Permanente del profesorado se lleva a cabo a través del CPR de la localidad, mediante grupos de trabajo.

Aunque 3/4 de las docentes entrevistadas, indican que ya conocían la Teoría de las Inteligencias Múltiples antes de implantar el programa en el centro educativo, todas ellas afirman que han recibido formación previa al desarrollo del programa “*Colorines*”, de una persona experta en las inteligencias múltiples a nivel nacional. Entre los aspectos que destacan sobre lo que han aprendido, se señalan los siguientes comentarios:

“*Nos explicaron qué son las Inteligencias Múltiples, pero toda información muy teórica que nos ha aportado poco para llevar a la práctica*” (Maestra 3)

“*Cómo trabajar un mismo contenido, trabajando todas las Inteligencias Múltiples*” (Maestra 1)

“*Estrategias y pautas específicas para trabajar las Inteligencias Múltiples en el aula*” (Maestra 2)

Como podemos comprobar, la formación recibida ha sido fundamentalmente teórica, tan solo 1/4 maestras afirma que les han enseñado pautas específicas para trabajar en base a las inteligencias múltiples.

Se pregunta a las maestras entrevistadas acerca de cómo surge la idea de comenzar a diseñar el programa, las respuestas han sido similares por todas ellas. Dos de las docentes acuden a un curso de formación sobre las inteligencias múltiples y deciden trasladarlo al centro educativo en el que trabajan, el ciclo acepta la propuesta para comenzar a desarrollarlo el curso siguiente (2013/2014). Algunas de las razones que han aportado las impulsoras del programa han sido:

“Pensamos que podría ser bueno para atender a la diversidad de alumnado que existe en nuestro centro, con características muy heterogéneas” (Maestra 1)

“Consideramos que podía ser útil para llegar a todo el alumnado con sus diferentes niveles de aprendizaje, ya que la metodología permite mucha flexibilidad” (Maestra 2)

Una de las docentes en este apartado señala su disconformidad con la aplicación del programa, debido a que indica que *“No se han parado a pensar si esta metodología es positiva para nuestro alumnado, simplemente les ha gustado la forma de trabajo”*. De estas palabras se desprende que no ha existido una detección previa de las necesidades del centro educativo y del alumnado, para el que este programa ha sido diseñado. Y así lo afirman todas las maestras entrevistadas, confirmando que no se han localizado las necesidades con antelación.

- **Expectativas de futuro de las familias respecto a sus hijos**

Se preguntó a las familias qué desean para sus hijos en el futuro, así como el trabajo que les gustaría que tuvieran. Este apartado tiene una clara relación con las inteligencias múltiples, ya que cada trabajo está relacionado con un tipo de inteligencia de las incluidas en el programa *“Colorines”*.

Para el análisis de aquello que las familias *Desean para el futuro de los hijos*, se procedió a una categorización de variables, al tratarse de una pregunta abierta del cuestionario. En función de las respuestas que más destacan las familias, hemos establecido unas categorías (formación, trabajo, salud y aspectos emocionales). Uno de los encuestados no responde a la pregunta, y otra persona deja abierta su respuesta señalando *“Claramente lo mejor”* A continuación se detalla la información con algunas de las respuestas textuales que han aportado las familias:

Formación: “Buena preparación académica”, “Buena educación”, “Que estudie”, “Educación de Calidad”, “Tener recursos para que estudie”, “Formación para tener un buen trabajo”.

Trabajo: un 15% de los encuestados señala “Buen trabajo” y una de ellas, “Estabilidad laboral”. En cuanto a la categoría **Salud**, un 12 % de los encuestados señalan como respuesta “Salud”.

Aspectos emocionales: entre las respuestas se señalan “Buena autoestima”, “Felicidad”, “Que sea buena persona”.

En cuanto al *Trabajo que Desean para sus Hijos*, la mayoría de respuestas corresponden al apartado “Otros”, seguido de la opción “Científico, ingeniero o matemático”.

En el apartado “otros”, algunas de familias encuestadas deja esta decisión para sus hijos señalando: “El que le guste”, “Con el que sea feliz” y “Es su decisión”. Otras familias, afirman que les gustaría que sus hijos trabajen en un futuro en: “Administración”, “Médico”, “Abogados” y “Juez”.

En relación a esto, es preciso señalar que en algunos casos, el trabajo que desean para sus hijos puede estar influenciado por su posición laboral. Con ello puede deducirse que estas personas se encuentran satisfechas en su puesto de trabajo, y esto condiciona su afirmación. Las personas que han indicado que desean que sus hijos tengan su mismo puesto de trabajo, son: abogado, maestra y administración. Destacar por último, que resulta significativo que ninguna de las familias ha marcado dos de las opciones de trabajo, como se puede apreciar en los resultados.

Se ha preguntado a las docentes, que *Expectativas* consideraban que las familias tenían respecto a la educación de sus hijos en esta etapa, los comentarios se incluyen de forma textual a continuación.

“Muy centrados en los conocimientos que tienen que adquirir, no dan importancia a los hábitos, que son fundamentales en esta etapa”. (Maestra 1)

“Dan importancia a la etapa como base para la etapa de Primaria, pero creo que no comprenden la finalidad, únicamente se preocupan de la lectura y la escritura” (Maestra 3)

“Les preocupa mucho que vayan con retraso en alguna área, respecto al resto” (Maestra 2)

Por otro lado, la *Implicación de la familia* en el centro, desde el punto de vista de las maestras parece muy positiva, ya que las cuatro señalan que los padres apoyan este tipo de iniciativas, como el programa basado en las inteligencias múltiples; y además apuntan que la participación en actividades puntuales que se proponen en el aula es muy buena. Este es un aspecto destacable, porque ya se ha señalado en apartados anteriores que la participación de las familias para comenzar a desarrollar un programa basado en las inteligencias múltiples es esencial, además cuentan con su apoyo incondicional, lo que resulta óptimo para su desarrollo.

- **Recursos que poseen las familias**

Con respecto a los *Recursos Culturales y Educativos* que las familias tienen en el hogar para sus hijos, que pueden influir en la concepción que tienen acerca de la educación y en las expectativas que tienen con su formación. Las respuestas han sido variadas, pero la gran mayoría de la muestra (97,2%) afirma tener libros y cuentos, seguido de juguetes tradicionales (94,4%), material para dibujar y colorear (91,7%), ordenador con acceso a internet (88,9%), y puzles y rompecabezas (80,6%).

Del mismo modo, los recursos que las familias menos han señalado que poseen en su hogar, son *Tablet* (41,7%), este porcentaje tan bajo puede deberse a la corta edad del alumnado, seguido de Enciclopedias y material informativo (47,2%), esto puede justificarse debido a que un porcentaje muy elevado afirma tener ordenador con acceso a internet, por lo que pueden consultar aquello que consideren sin necesitar material en formato libro. También un menor número de familias señalan que sus hijos poseen videoconsola (52,8%), y en torno al 60% se sitúan los juegos de mesa, de construcción y material musical infantil.

- **Actividades que realiza el alumnado**

Se realiza el análisis de las actividades que el alumnado realiza fuera del contexto educativo, tanto con su familia como de tipo extraescolar. La importancia de este apartado es la relación que existe entre las actividades que realizan los niños fuera del colegio, con las tareas que se realizan en el aula en base a las inteligencias múltiples. Sobre todo en aquellas áreas en las que el alumnado puede destacar, que puede estar influenciado porque está habituado a realizar este tipo de actividades.

Respecto a las *Actividades que las familias realizan con sus hijos en su tiempo libre*, el porcentaje más elevado se ha obtenido en la respuesta “*Salir al parque a jugar con sus amigos*” (97,2%), seguido de “*Juegos en el hogar*” y “*Leer cuentos*”, con un porcentaje del 75% en ambos casos. Un porcentaje idéntico se han obtenido de las siguientes actividades; “*Hacer puzles y rompecabezas*”, “*Salidas a la naturaleza*” y “*Ver la televisión*”, con un porcentaje de 66,7% en cada una de ellas.

Por el contrario, las actividades que las familias menos realizan con sus hijos es “Visitar la biblioteca” (44,4%), “Jugar a la consola” y “Actividades culturales”, con un 25% respectivamente. Un porcentaje minoritario (2,8% de los encuestados) ha seleccionado la respuesta “Otros”, las cuales están referidas todas ellas a actividades deportivas.

En relación a las *Actividades Extraescolares*, de las familias encuestadas como puede comprobarse en la tabla 14, un 75% manifiestan llevar a sus hijos a algún tipo de actividad, fuera o dentro del centro educativo; frente a un 25% que no lleva a sus hijos a ningún tipo de actividad. De aquellos que afirman que sus hijos sí realizan actividades fuera de la escuela, las que ha tenido un porcentaje más elevado has sido “*Actividades deportivas*” (35%), seguida de “*Inglés*” (28%), “*Baile*” y “*Pintura*”, que se han señalado con unos porcentajes de 11,7% y 10%, respectivamente . Resulta relevante destacar que ninguno de los hijos, de los progenitores encuestados, realiza actividades de “*Informática*”, ni tampoco han señalado que acudan a clases de “*Otro idioma*”.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES			
	Respuestas		Porcentaje de casos (%)
	N	Porcentaje (%)	
ingles	17	28,3%	63,0%
música y/o tocar instrumentos	4	6,7%	14,8%
deportivas	21	35,0%	77,8%
baile	7	11,7%	25,9%
teatro	4	6,7%	14,8%
pintura	6	10,0%	22,2%
ajedrez	1	1,7%	3,7%
Total	60	100,0%	

Tabla 15: Tipología de actividades extraescolares que realiza el alumnado

5.2. Evaluación de entrada (*Input*)

En este apartado, se analizará, por un lado, el conocimiento que la familia tiene del programa “*Colorines*” y del centro educativo, en general. Y por otro lado, se realizará un análisis relacionando algunas variables, tales como: la influencia de los estudios que poseen las familias con la importancia que conceden a los diferentes tipos de inteligencia, y el concepto que poseen de Inteligencias Múltiples, en coherencia con la información que afirman haber tenido del centro escolar.

- **Conocimiento de las familias respecto al programa “*Colorines*”**

Es importante, como se ha señalado en varias ocasiones del trabajo, la repercusión que tiene la familia en el centro educativo para llevar a cabo un programa de estas características, así como una participación y comunicación asidua con el profesorado. En relación al conocimiento del programa “*Colorines*”, la gran mayoría de familias (91,7%) afirman que sí conocen el programa, frente a un 8,3% que alega que no tiene conocimiento del mismo.

De igual modo, un 88,9% de las familias encuestadas afirma que el profesorado sí le ha *Informado sobre el programa* y la metodología al comienzo del mismo²⁶, por el contrario un 11,1% no considera que las profesoras le hayan comunicado la existencia del programa. La perspectiva de las docentes es que al comienzo del curso se ha informado a la totalidad de las familias acerca del programa, y de la forma de trabajo en base a las inteligencias múltiples, ya que las cuatro profesoras así lo afirma. Así destacan las siguientes formas en las que se ha proporcionado dicha información, en palabras de algunas de ellas:

Información colectiva: *“Hemos realizado entrevistas colectivas al comienzo del curso en cada aula”* (Maestra 2 y 3) y *“A lo largo del curso se ha proporcionado información escrita, para aspectos puntuales del programa”* (Maestra 1)

Información Individual: *“Se ha informado de forma particular a las familias en las tutorías individuales que se han realizado, donde se les indicó la evolución de su hijo y algunos detalles acerca del programa”*. (Maestra 2 y 3)

Es importante resaltar que la totalidad de las familias afirma que conocen de forma íntegra los contenidos, unidades didácticas y temas que se van a trabajar en el aula, previamente al comienzo de los mismos.

Las profesoras de Educación Infantil, consideraban antes del comienzo del programa que las familias de los estudiantes iban a tener una buena acogida del programa. Y lo han podido comprobar por algunos comentarios que les hicieron acerca del programa *“Colorines”*, antes de su comienzo. Se citan a continuación algunos de los comentarios que las familias del alumnado les hicieron a las maestras acerca del desarrollo del programa:

“Que sean felices y lo pasen bien en el colegio, por encima de todas las cosas. Creo que no les importa demasiado el contenido del programa” (Maestra 1)

“Creo que ninguna, les gustó la forma de trabajo y que los niños les cuenten todo lo que van aprendiendo en el aula” (Maestra 4).

“Pienso que las familias creían que los niños iban a ser más inteligentes tras la aplicación del programa. Solo les importa que sepan mucho” (Maestra 1).

“Pienso que les gustó desde el comienzo porque el creador de la teoría de las inteligencias múltiples fue Premio Príncipe de Asturias, y solo por eso ya lo consideran bueno y prestigioso” (Maestra 2).

²⁶ Tabla: Resultados de conocimiento del Programa Colorines e información recibida por el profesorado.

- **Características del centro para el desarrollo del programa**

En cuanto a la *Adecuación las Instalaciones* (dependencias y espacios exteriores) y *Condiciones del Aula* (espacio, iluminación, ventilación, etc.) que tenía el centro educativo para comenzar a desarrollar el programa “*Colorines*”, se mostrarán los datos aportados por las familias y las docentes.

Como se puede comprobar en la Tabla 16, la mayoría considera que las instalaciones sí son aptas para desarrollar un programa basado en las inteligencias múltiples en un porcentaje del 86,1%, por el contrario, un 8,3% afirma que las instalaciones no son apropiadas. Un pequeño porcentaje de familias (5,6%) indica que no lo sabe, esto puede ser debido al desconocimiento de las características del programa, o bien, que no conoce de forma minuciosa el colegio y no puede dar su opinión. La valoración que las maestras realizan de las instalaciones para el desarrollo del programa es adecuada, afirmando todas ellas que tanto las dependencias del centro como las características de las diferentes aulas son buenas.

ADECUACIÓN INSTALACIONES	
	Porcentaje (%)
No	8,3
No sé	5,6
Sí	86,1
Total	100,0

Tabla 16: Resultados de la adecuación del centro y de las aulas al programa “*Colorines*”, aportada por las familias del alumnado

Respecto a los *Recursos* con los que el centro contaba antes de comenzar a desarrollar el programa, destacar que todo el profesorado entrevistado coincide en señalar que no se ha necesitado ningún tipo de aportación económica para la implantación del programa. Por el contrario, todas ellas indican que los *Recursos Humanos* de los que disponen no son adecuados para llevar a cabo un programa de estas características, ya que necesitarían más horas de apoyo en el aula. Este tipo de aprendizaje, como se ha señalado en apartados anteriores, exige una educación individualizada, por esta razón las docentes podrían manifestar que serían necesarios más recursos humanos para realizar el programa de forma exitosa.

En relación a los *Recursos Materiales*, 2/4 maestras señalan que no son adecuados para poder trabajar con las inteligencias múltiples, sin embargo las otras dos maestras consideran que los recursos que posee el centro para comenzar a desarrollar el programa sí son adecuados y permiten el trabajo de todas las inteligencias múltiples en el aula. Aquellas que señalan que no son adecuados, justifican su respuesta afirmando lo siguiente:

“*El material debería estar más actualizado y adaptado a la vida cotidiana de los niños, asimismo no preocuparse tanto de el material TIC y tener otro tipo de recursos en el aula*”. (Maestra 3)

“*Se deberían renovar algunos materiales que se encuentran deteriorados y anticuados, tales como: juegos, puzzles, libros...*” (Maestra 1)

En lo que respecta a la *Organización Estructural y Temporal*, 3/4 de las profesoras entrevistadas señalan que han tenido que modificar ciertos aspectos en la organización física del aula para poder comenzar a trabajar en base a las inteligencias múltiples, señalando lo siguiente:

Organización espacial: *“El espacio debería ser más amplio, ya que con los rincones que tienen que trabajar para cada tipo de inteligencia, el espacio queda muy reducido para facilitar el movimiento dentro del aula”* (Maestra 1)

Organización temporal: *“Pienso que los horarios de apoyo en el aula no son adecuados para poder trabajar con esta metodología, deberíamos haberlos planificado mejor, ya que un día tenemos 3 horas de apoyo y otro día ninguna hora”* (Maestra 3)

- **Planificación de Actividades**

En referencia a las *Actividades*, parece que no ha existido una coordinación previa para el diseño de la planificación de las mismas, ya que cada una de las profesoras del programa ha señalado que se han elaborado de forma individual.

Es importante que el alumnado realice actividades con las que se sienta motivado, y por ello, preguntamos a los docentes si habían partido de las actividades que les resultan más motivadoras a los niños de su clase, en función del conocimiento que tienen de los mismos. Así las docentes han señalado que las actividades más motivadoras para los niños son:

“Las que tienen que explorar y manipular, y las que se emplea la intriga (hacer magia, mezclas, objetos que flotan y se hunden, etc.)” (Maestra 3)

“Las que se realizan en forma de juego o investigación, ya que ellos se sienten más partícipes de su aprendizaje y están más activos” (Maestra 2).

“Las actividades psicomotrices y musicales les entusiasman y les crean muchas ganas de aprender cosas nuevas. Pero en general, las que exigen mucha participación de ellos” (Maestra 1).

Un aspecto que es imprescindible en una metodología basada en las inteligencias múltiples, es realizar una *Evaluación* de aquellas áreas en las que el alumno tiene más limitaciones y en las que destaca, para poder elaborar actividades individualizadas para cada estudiante. En las entrevistas realizadas se pudo comprobar cómo ninguna de las docentes había realizado esta evaluación previa, antes de comenzar con el programa. Esto es una cuestión bastante controvertida, debido a que resulta imposible comenzar un programa de estas características sin saber los puntos fuertes y débiles de cada niño en cada tipo de inteligencia, ya que es la base fundamental de la teoría de las inteligencias múltiples.

- **Importancia que se da a cada tipo de inteligencia**

La *Importancia* que conceden familias y profesoras acerca de la importancia de trabajar cada *Tipo de Inteligencia* en Educación Infantil, se muestran a continuación.

Para el diseño de la pregunta a las familias, incluimos elementos clave de cada inteligencia, al tener en cuenta que algunas familias podrían no conocer la forma de trabajo de cada modelo de inteligencia. Por esta razón, en la Tabla 17 se puede apreciar la relación entre las inteligencias y las áreas de aprendizaje.

IMPORTANCIA QUE DAN A CADA TIPO DE INTELIGENCIA (Familias)			
		Respuestas	
		N	Porcentaje
Lengua y literatura	Lingüística	19	29,7%
Matemáticas, números y lógica	Lógico-Matemática	20	31,3%
Psicomotricidad y expresión corporal	Corporal-cinestésica	10	15,6%
Naturaleza	Naturalista	1	1,6%
Emociones y relaciones	Intrapersonal e interpersonal	14	21,9%
Música	Musical	0	0,0%
Aspectos espaciales y visuales	Viso-espacial	0	0,0%
Total		64	100,0%

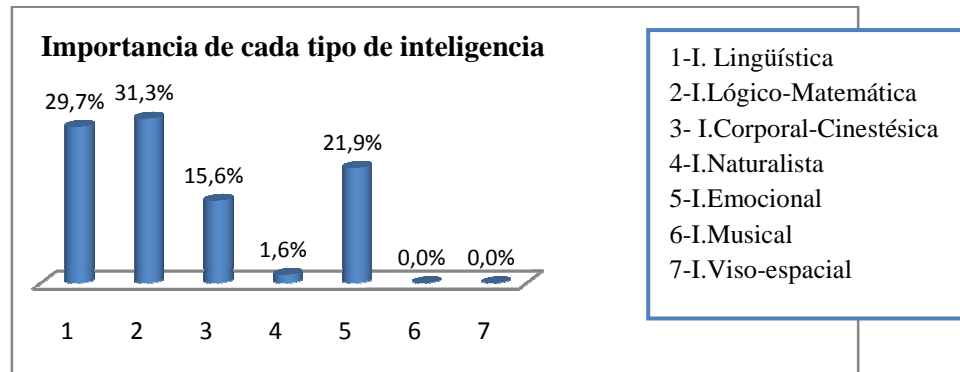
Tabla 17: Importancia de cada tipo de inteligencia, en relación con las áreas de aprendizaje

Las respuestas de las familias han sido variadas, aunque se puede observar que algunos tipos de inteligencia sobresalen respecto al resto, como son: la inteligencia Lógico-Matemática (31,3%), Lingüística (29,7%), Intrapersonal e Intrapersonal (21,9%) y Psicomotricidad y Expresión Corporal (15,6%).

La intención de la pregunta era averiguar si los padres y madres habían comprendido la metodología de trabajo a partir de las inteligencias múltiples, para comprobar la consideración que tiene para ellos cada tipo. Ya se ha indicado en varias ocasiones, que uno de los motivos de trabajar en base a las inteligencias múltiples, era partir del potencial de cada estudiante para trabajar el resto de áreas en las que poseen más limitaciones, y también se ha señalado que en diversos sistemas educativos solo se dota de importancia al trabajo de lengua y matemáticas.

Con los resultados obtenidos, se puede considerar que las familias siguen esa tendencia, ya que los porcentajes más elevados se han obtenido en la inteligencia lingüística seguida de la inteligencia lógico- matemática como se puede apreciar en la Gráfica 11. Por el contrario, ninguna de las familias ha considerado importante trabajar el área Musical, ni visoespacial.

Destacar, por último, que en el trabajo basado en las inteligencias múltiples, se considera igual de importante el trabajo de todas las áreas de aprendizaje, por lo que parece que los resultados muestran que las familias no han comprendido ese aspecto.



Gráfica 11: Importancia que las familias conceden a cada tipo de inteligencia

Las profesoras también aportan información acerca de la importancia de trabajo de los distintos tipos de inteligencia en el aula de Infantil, los resultados obtenidos han sido muy similares. Todas las inteligencias han logrado una puntuación media de 3,75; a excepción de la Inteligencia Emocional que parece que es la más valorada por el profesorado del ciclo, con un porcentaje máximo de 4 sobre 4, por lo que se deduce que las docentes dan mucha importancia a las emociones y relaciones en esta etapa, frente a las familias que consideran que la inteligencia más importante es la lógico-matemática. Los resultados aportados por las profesoras se muestran en la Tabla 18.

VALORACIÓN DE LOS TIPOS DE INTELIGENCIA							
	LINGÜÍST	LOG-MATE	VISOESPACIA	NATURALIST	EMOCIO	PSICOMO	MUSIC
N Válido	4	4	4	4	4	4	4
Perd.	0	0	0	0	0	0	0
Media	3,75	3,75	3,75	3,75	4,00	3,75	3,75
Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Moda	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Desviac	,5000	,5000	,5000	,5000	,0000	,5000	,5000
Mínimo	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
Máximo	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Tabla 18: Valoración de la importancia que el profesorado da a cada tipo de Inteligencia

- **Grado de información de las familias sobre el concepto de IM**

En el cuestionario, se interrogó a las familias para comprobar si el centro educativo o el profesorado le proporcionaron información al comienzo del curso sobre el programa “Colorines” y sobre la metodología de trabajo. De esas personas que respondieron que “Sí” les informaron (88,9%), se consideró relevante conocer si habían comprendido adecuadamente el concepto de inteligencia múltiple, o si por el contrario, la información que habían recibido del profesorado acerca de la forma de trabajo de las inteligencias múltiples no había sido adecuada.

Se preguntó a los padres y madres “*Qué significaba para ellos trabajar en base a las Inteligencias Múltiples*”, donde tenían que marcar la respuesta que estimaran más adecuada. En la Tabla 19, se muestran las respuestas que han aportado las familias acerca del concepto de Inteligencia Múltiple.

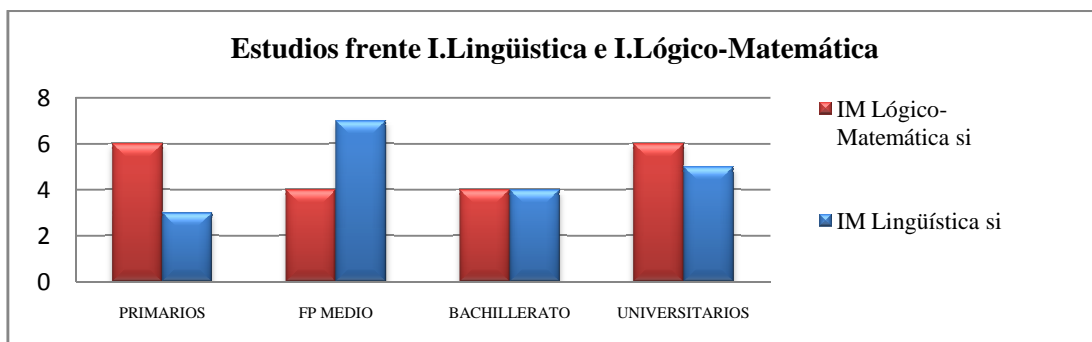
RESPUESTAS AL CONCEPTO DE IM DE LAS FAMILIAS	
Conseguir que los niños sean más inteligentes	15,6 %
Trabajar desde diferentes áreas el mismo contenido	15,6%
Partir de los potenciales de cada niño, para trabajar los aspectos en los que tienen más dificultades	37,5%
Desarrollar en el niño todas las inteligencias al mismo tiempo	21,8%
No tiene ningún significado especial	3,1%
No responde a la pregunta	6,4%

Tabla 19: Concepto de Inteligencia Múltiple que tienen las familias

- **Relación entre el nivel de estudios y el tipo de inteligencia**

En este apartado se va a valorar la relación entre variables a través de tablas de contingencias comunes, que hay entre el nivel de estudios de las familias y la importancia que dan a cada tipo de inteligencia. Se ha realizado una relación entre las variables “*Nivel de estudios*” y “*Tipo de inteligencia que consideran importante*” a través de tablas de contingencia, mediante la prueba Chi-cuadrado, con la que hemos obtenido un valor de $p=0.429$ para la inteligencia lingüística y $p= 0,131$ para la inteligencia lógico-matemática, se considera que el nivel de significatividad es 0,05, por lo que al ser un valor más elevado se consideran variables independientes.

Como se puede observar en la Gráfica 12, las personas que conceden más importancia a la *Inteligencia Lingüística*, son aquellos que poseen estudios superiores (universitarios o formación profesional). Sin embargo, en la *Inteligencia Lógico-matemática*, los resultados son más variados, los porcentajes más elevados se han conseguido en padres que poseen estudios primarios y universitarios.



Gráfica 12: Relación que existe entre el nivel de estudios y la I.Lógico-Matemática y Lingüística

Respecto a la *Inteligencia Corporal-Cinestésica*, son las personas que poseen estudios universitarios las que consideran que es importante trabajar esta área en Educación Infantil. Esta concepción de las familias, es significativa, debido a que probablemente las personas con estudios más bajos no conocen la importancia que tiene la expresión corporal y el conocimiento del cuerpo en la etapa de Educación Infantil.

Por último, resulta significativo destacar que las personas con estudios de Formación Profesional las que dotan de más importancia a la *Inteligencia Emocional* (Interpersonal e Intrapersonal). Las personas con estudios universitarios no parecen dar importancia a las emociones y relaciones personales de los niños en esta etapa, pone en controversia los resultados anteriores, en los que las familias parecían conocer la importancia de la expresión corporal, ya que es imprescindible que en esta etapa se trabajen las emociones con los niños para que puedan construir su autoestima y autoconcepto, imprescindible para su futuro.

5.3. Evaluación del Proceso

Dentro de este apartado se han evaluado algunos aspectos que corresponden al desarrollo del programa “*Colorines*”, tales como: recursos empleados, actividades realizadas, metodología que se ha llevado a cabo, implicación del profesorado, información recibida durante la puesta en marcha del mismo y motivación del alumnado.

- **Recursos, Actividades y Contenidos.**

Con respecto a los *Recursos y Materiales*, como puede apreciarse en la gráfica 13 que se han utilizado durante el desarrollo del programa, la mayoría de familias (92%) a señalan que Sí son adecuados a las características y contexto del alumnado, solo un 8% no lo considera adecuado.

Las profesoras, igualmente coinciden en señalar todas ellas que han sido adecuados y que además se han adaptado a las características de los estudiantes.

Porcentajes similares se obtienen cuando se pregunta a las familias si consideran que los Recursos que ha seleccionado el profesorado favorece el desarrollo de todas las inteligencias en los estudiantes. Aquellas personas que no creen que los recursos se hayan seleccionado de forma adecuada (8%), coinciden en señalar que el profesorado no ha utilizado los medios necesarios para que todas las inteligencias puedan potenciarse de la misma forma en aula.



Gráfica 13: Resultados de la adecuación de los recursos al alumnado, y si favorecen el desarrollo de todas las inteligencias en el alumnado.

En relación a los recursos, las maestras indican que se han empleado algunos recursos específicos para motivar a los niños, de forma común han utilizado a la mascota (Nico), distintos cuentos para introducir cada tema y juegos. Además comentan otros aspectos que se han incluido de forma particular en cada aula:

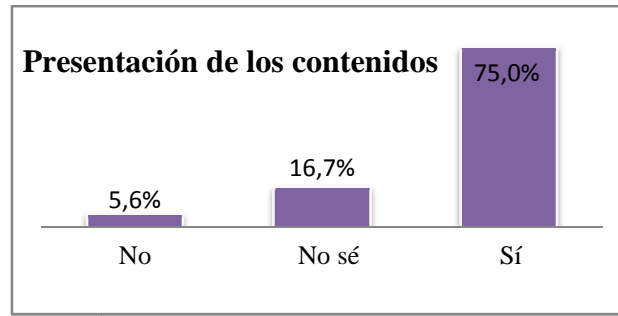
En el aula de la maestra 3: *“Creatividad a la hora de presentar los contenidos”*
 La profesora de apoyo ha empleado (Maestra 4) *“Actividades de descubrimiento y la PDI, así como canciones”*

En el aula de la maestra 1: *“Hemos trabajado mucho con el ordenador, ya que las actividades que se planteaban les resultaban muy llamativas, y prestaban mucha atención”*

En el aula de la maestra 2: *“En algunas actividades les planteo enigmas, en forma de problema para que lo resolvieran, aprendiendo a solucionar problemas. Este tipo de actividades les resultaba muy inquietante”*

Sobre los *Contenidos*, las cuatro maestras entrevistadas señalan que se han presentado de distintas formas, para adaptarse a las características individuales de los niños, y que de esta forma todos pudieran acceder a los conocimientos.

La forma de *Presentación de los contenidos*, también ha sido una de las preguntas que se ha formulado a las familias. Como se puede observar en la Gráfica 14, la gran mayoría considera que el profesorado Sí (75%) ha explicado los temas de distintas formas al alumnado, desde los distintos tipos de inteligencia, establecidos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Un pequeño porcentaje (5,6%) no está de acuerdo en el modo que los docentes los han presentado, y un 15,6% afirma que no sabe. Aquellas familias que han respondido que no saben, se puede explicar por dos motivos: porque no conocen el programa ni la metodología de trabajo o porque no están interesados en conocer cómo se presentan los contenidos en el aula.



Gráfica 14: Forma de presentación de los contenidos por parte del profesorado.

De igual forma, las docentes señalan en su totalidad que las *Actividades* se han adaptado a las particularidades del alumnado, sin embargo no todas consideran que han sido variadas a lo largo del curso. Así, entre algunos comentarios que aportan:

“No han sido muy diferentes a cómo las hacíamos antes de comenzar el programa” (Maestra 1)

“Quizás podríamos haberlas variado más, ya que han resultado muy repetitivas en cada tema” (Maestra3)

“Teníamos que haber realizado más actividades de investigación y resolución de problemas”. (Maestra 2)

Una de las docentes valora de forma positiva las actividades, en relación al programa de inteligencias múltiples ya que según afirma le permite mucha flexibilidad, y le ha permitido que sean más variadas y atractivas para los estudiantes.

- **Profesorado**

Se va a analizar en esta sección la información que los docentes han aportado a las familias durante el desarrollo del programa y la implicación que han tenido con el mismo desde su punto de vista

En relación a la *Información que las familias han recibido del profesorado*, casi la totalidad indican que se encuentran satisfechos con la misma. Respecto a la información del proceso, todas las familias afirman que la información recibida sobre la evolución de sus hijos ha sido apropiada, sin embargo, una de las familias parece no estar de acuerdo con la información que los docentes les han aportado del proceso seguido en el programa *“Colorines”*. Las cuatro maestras confirman que durante todo el proceso de desarrollo del programa *“Colorines”* se ha ido informando a las familias sobre la forma de trabajo y los contenidos que se han ido trabajando a lo largo del curso. Asimismo valoran de forma muy positiva la participación que los padres han tenido en las actividades que se ha solicitado su participación. Y aportan unas explicaciones, que se han recogido de forma textual:

“Han participado en todas las actividades que les hemos propuesto, tanto para realizar en el aula o en el centro como en el aula” (Maestra 2)

“Siempre son las mismas familias las que participan en estas actividades, algunas de ellas nunca participan” (Maestra 3)

“Han participado en las salidas que hemos realizado en el entorno próximo y en la preparación de diferentes materiales para las fiestas que se han celebrado” (Maestra 1)

La *Implicación del profesorado*, es otro de los aspectos que se deseaban valorar, ya que de esta forma se puede conocer la visión que las familias tienen acerca de su trabajo y de cómo se han comprometido con el desarrollo del programa “*Colorines*”. Para este aspecto, hemos estimado oportuno realizar una relación entre dos variables, por ello, hemos seleccionado los resultados obtenidos en el apartado anterior en relación al “*conocimiento que la familia tenía del profesorado*”. El motivo de seleccionar esta pregunta, es para que los datos puedan ser más adecuados, ya que si no conocen al profesorado, se tiene en cuenta que tampoco pueden valorar objetivamente la forma en la que se han comprometido con el programa. Es fundamental por ello, valorar el grado de conocimiento que tienen del centro escolar, en relación a las personas que imparten clase a sus hijos.

Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 20, de las familias que parecen tener un conocimiento profundo del centro educativo, ya que han afirmado que Sí conocen al profesorado y a los especialistas, que han sido 31 familias, 22 de ellos indican que los docentes se han implicado por igual para el desarrollo del programa.

		IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO			Total
		No	No sé	Sí	
CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES	Si, conozco al tutor/a y a los especialistas	1	8	22	31
	Solo conozco al tutor/a	1	1	3	5
Total		2	9	25	36
Prueba Chi-cuadrado		P 0,315 independencia			

Tabla 20: Implicación del profesorado respecto al grado de conocimiento del centro

Por el contrario, las cinco familias que tienen un conocimiento menos profundo del centro educativo al señalar que solo conocen al tutor, tres de ellos indican que todo el profesorado ha tenido el mismo grado de implicación en el mismo.

Se ha realizado una relación entre las variables “*Conocimiento del profesorado*” e “*Implicación del profesorado*” a través de tablas de contingencia, mediante la prueba Chi-cuadrado, con la que hemos obtenido un valor de $p=0,315$, se considera que el nivel de significatividad es 0,05, por lo que al ser un valor más elevado se consideran variables independientes.

Del mismo modo, se ha preguntado a las maestras si consideran que todas ellas se han implicado por igual en desarrollo del programa. Parece que existe una gran disconformidad en este aspecto, ya que 3 de las 4 entrevistadas señalan que la participación no ha sido similar. Algunas de los comentarios que han aportado, respecto a ello son los siguientes:

“Las impulsoras del programa han trabajado muchísimo más en su diseño, es de agradecer y valorar” (Maestra 1)

“Considero que algunos nos hemos preocupado más de que el programa se desarrolle tal y como se había planificado, ya que algunos lo han hecho a su manera” (Maestra 3)

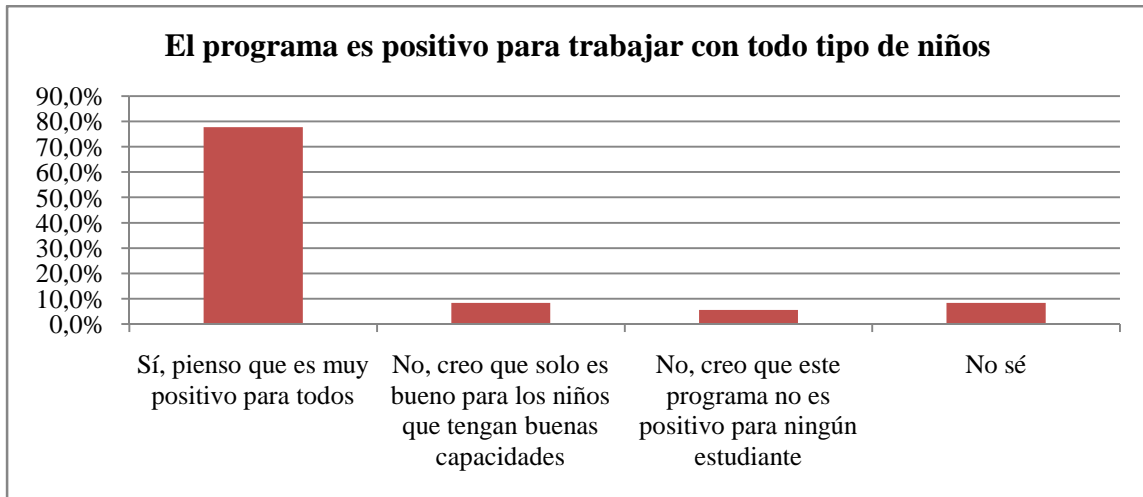
En función de estos resultados, era de esperar que la coordinación en el ciclo no era del todo deseada, y por ello todas las maestras entrevistadas señalan que en general, trabajan de forma independiente aunque existe una uniformidad en algunos aspectos, tales como: normas de ciclo, actividades complementarias, elaboración del programa, etc. Es decir, existe una coordinación en momentos puntuales, también esto puede explicarse debido a que el centro es de línea 1 por lo que es complicado llevar a cabo una coordinación interniveles. Aún así, la totalidad de entrevistadas señalan que se han realizado reuniones de coordinación del programa “*Colorines*” una vez al mes.

La intervención de aquellas personas que no están implicadas de forma directa en el programa no ha sido muy positiva, ya que 3 docentes de 4 afirman que el resto del Claustro no se ha implicado en el mismo, y una de ellas señala que “*Nos han apoyado y ofrecido su ayuda en todo momento*”. De igual modo, la participación del Equipo Directivo, se ha manifestado únicamente como “Apoyo y supervisión, al programa y al equipo de Educación Infantil”. Por lo que se puede deducir de esta información, el equipo que ha llevado a cabo el programa, no ha recibido ayudas por parte del resto del claustro para su desarrollo.

- **Atención a la diversidad del alumnado en el aula**

Otro aspecto que se ha considerado relevante en el estudio, era conocer si las familias pensaban que el programa “*Colorines*” era positivo para trabajar con todo tipo de alumnado, y de esta forma podría favorecer la inclusión de todos los estudiantes independientemente de sus características sociales, culturales, cognitivas, etc.

Los resultados obtenidos se muestran en la Gráfica 15, donde se puede apreciar que un porcentaje muy elevado de familias (77,8%) afirman que el programa es adecuado para todos los estudiantes, frente a un 13,9% que no consideran que el programa favorezca el desarrollo de todos los estudiantes, bien porque señalan que no es bueno para ningún estudiante o porque solo es positivo para aquellos que tienen mejores capacidades.



Gráfica 15: Valoración del programa en relación al trabajo con todo tipo de estudiantes.

Igualmente, todas las profesoras entrevistadas coinciden en destacar que el programa es enriquecedor para atender a la heterogeneidad que existe en el aula; tanto a nivel cognitivo, socio-cultural, con distintas capacidades y de distinta procedencia. Por ello, se puede señalar que según el punto de vista del profesorado, el programa favorece la inclusión de todo tipo de alumnado.

- **Metodología empleada y estilo de trabajo de los niños**

Todas las profesoras coinciden en apuntar que el *estilo de trabajo* de los niños, respecto a otros años ha sido mucho más positivo. Esto podría explicarse porque comprenden mejor los contenidos, al presentarlos de diferentes formas. Así las maestras, explican cómo ha sido el estilo de trabajo que han mostrado sus alumnos a lo largo del programa:

“Actitud muy receptiva y participativa, estableciendo muchas relaciones con los conocimientos previos que tenían” (Maestra 3)

“Se implican mucho en las actividades, les gusta contar experiencias que han vivido cuando se presentan los contenidos, estableciendo conexión con aspectos de su vida cotidiana” (Maestra 4)

“Han estado muy motivados y participativos. Trabajan de forma activa, y muestran entusiasmo cuando se les explican las actividades” (Maestra 1).

“En general, han mostrado atención durante la explicación y realización de la actividad, pero muchas veces se muestran poco reflexivos” (Maestra 2).

En relación a la *Metodología*, tal y como han manifestado las docentes en las entrevistas, se ha realizado de forma muy similar. Se trabajan los hábitos y rutinas de forma continua, se ha llevado a cabo un tiempo de trabajo individual que en algunas ocasiones se combinaba con tareas en pequeños grupos o gran grupo, siempre se ha dejado un tiempo para el trabajo por rincones en cada tipo de inteligencia, que se ha realizado de forma dirigida para que todo el alumnado trabajara todas las inteligencias múltiples a lo largo de la semana. Al final de la jornada escolar, se realizan diferentes tipos de actividades como: juegos de experimentación, dramatización, musicales, de nuevas tecnologías o taller de cuentos, todas ellas con todo el grupo de alumnos.

- **Cumplimiento de la planificación**

Respecto al cumplimiento de la *planificación del programa*, los resultados han sido variados, ya que dos de las maestras afirman que sí lo han cumplido y otras dos señalan que no lo han cumplido, ambas señalan que el motivo ha sido la falta de tiempo para poder realizarlas todas, así como el elevado número de alumnos en el aula.

En relación a la ejecución de las actividades que se habían programado, las mismas docentes (las dos que indican que no se ha cumplido la planificación) señalan que no se han realizado tal y como se había previsto.

Una de ellas señala que la razón ha sido: “*Hemos planificado demasiadas actividades, y pienso que el trabajo en base a las inteligencias múltiples exige mucho más tiempo para el desarrollo de cada tarea*”, la otra persona que menciona no haber cumplido la planificación de las actividades, vuelve a señalar que el motivo es la falta de tiempo y el exceso de alumnado.

Además de esto, tres de las cuatro maestras entrevistadas, informan que han tenido que dedicar un *tiempo adicional* de su jornada escolar para poder preparar las clases, cosa que otros cursos no sucedía, la razón es que la preparación de cada actividad exige mucho más tiempo para su correcto desarrollo, al tener que aunar en todas ellas todos los tipos de inteligencia.

5.4. Evaluación del Producto

En este apartado se realizará un análisis del resultado final del programa, para ello se van a comprobar las respuestas aportadas por los docentes y familias, en relación a las mejoras que han comprobado en el alumnado, el cumplimiento de expectativas, las dificultades y las potencialidades encontradas, la motivación de los estudiantes y la adaptación a la diversidad, así como algunos elementos del programa.

- **Mejoras o cambios detectados en los niños.**

De forma unánime, todas las maestras han visto mejorados algunos aspectos de los niños, tras finalizar el programa. Así, algunos de los que han manifestado se señalan a continuación:

“Principalmente que han estado más motivados que en cursos anteriores, ya que las actividades exigen un mayor protagonismo de los niños” (Maestra 4)

“He visto muchas mejoras, sobre todo a nivel actitudinal y de autonomía a la hora de realizar las actividades. También he visto que la relación entre ellos ha mejorado mucho, mantienen unos estrechos lazos de amistad” (Maestra 1)

“He comprobado que han estado muy participativos, con un gran interés por aprender, aunque como en cursos anteriores les cuesta respetar las normas de convivencia del aula. Los aprendizajes han quedado mejor profundizados” (Maestra 3)

A las familias se les formuló la pregunta en forma de respuesta abierta, para no influir en el tipo de mejoras que ellos habían observado durante la aplicación del programa. De las familias encuestadas, un 19,4% indica que no ha visto ningún cambio o mejora en sus hijos. Las respuestas que han aportado las familias son muy variadas, y quizás en algunos casos son mejoras que se han debido a su maduración, y no específicamente por los efectos que ha tenido el programa en sí.

“Nos cuenta lo que hace en clase, el curso pasado no lo hacía”, “Está más entusiasmado con el aprendizaje”, “Afianza mejor los contenidos”, dos personas señalan que ha mejorado “En la lectura”, “Está más motivado” lo han señalado 3 familias de las encuestadas, “Muestra más interés en las cosas que no se le dan bien, intenta ayudar a los demás siempre que puede”, “Está más participativa”, “Las relaciones entre los niños de la clase son mejores”, “Entienden mejor lo que el profesorado les enseña”, “Mejóro mucho en los conocimientos y aprendizaje, “Relaciona lo que aprende en el colegio con cosas que ve en la calle y en casa”.

- **Dificultades y potencialidades del programa “Colorines”**

De las docentes entrevistadas, 3/4 señalan que se han cumplido las expectativas ampliamente, sin embargo, una de ellas (Maestra 3) indica que el programa no ha respondido a las expectativas que tenía al comienzo del mismo, y realiza una aclaración:

“Esperaba poder profundizar más en las actividades, trabajando los contenidos desde las diferentes áreas de forma profunda, pero pienso que algunas de las inteligencias han quedado poco trabajadas en todas las actividades”.

Para el análisis de las dificultades y potencialidades que las maestras han encontrado durante el transcurso del programa, se describen a continuación en el cuadro, en función de las respuestas que nos han aportado:

DIFICULTADES	POTENCIALIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Demasiados alumnos para poder trabajar las IM, se necesitan más docentes para hacerlo de forma adecuada. • Modificación de las actividades varias veces, debido a la falta de tiempo. • Necesitamos ampliar nuestra formación (estrategias y ejemplos) para trabajar de forma adecuada los contenidos desde las distintas IM. • Imposibilidad de profundizar en algunas actividades. • Poco espacio para poder trabajar un tipo de inteligencia en cada actividad. • Ampliar los recursos para que todas las inteligencias puedan trabajarse de forma equiparable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades permiten variación y apertura para poder llegar a todos los niños. • Se han podido emplear muchos materiales multimedia, debido a la existencia de PDI y ordenador en el aula. • Lazo afectivo muy estrecho entre los niños del aula, lo que favoreció un clima de aprendizaje óptimo. • Permite trabajar los contenidos con alumnos con diferentes estilos cognitivos y ritmo de aprendizaje.

En relación a los aspectos que las familias consideran más interesantes del programa “*Colorines*”, se encuentra con un porcentaje muy elevado con respecto al resto “*El trabajo simultáneo de cada actividad, con todos los tipos de inteligencia*” con un 37,1%. Señalar que ninguna familia de las encuestadas ha señalado esta respuesta como aspecto no interesante, por lo que parece que es el aspecto que resulta más satisfactorio entre la muestra. Otro factor que las familias valoran como interesante es el “*Partir del potencial de cada niño*”, con un 24,3% del total de las personas que han respondido a la encuesta.

Por el contrario, aquellos aspectos que las familias han considerado menos interesantes del programa, han sido “*La colaboración de las familias en el aula*” con un porcentaje de 26,6%; esto puede entenderse de dos formas distintas, bien que no consideran importante para el desarrollo del programa su colaboración o que piensan que su participación en la vida educativa de sus hijos ha sido escasa. Otro dato que las familias han considerado como poco relevante es la “*Distribución del aula en rincones*”. La explicación de esta respuesta puede deberse a que en la etapa de Educación Infantil se realiza el juego por rincones, por lo que no resulta novedoso para ellos este aspecto; pero quizás no hayan percibido que no se trata de un juego en rincones como se venía haciendo en la enseñanza tradicional. Ya con esta distribución, se trabaja cada tipo de inteligencia en cada uno de los rincones, y la importancia de esto es notable para trabajar en base a las inteligencias múltiples.

En relación a las *Aportaciones del Programa*, a la labor docente de las maestras entrevistadas, señalan las siguientes:

“Me aporta mucha libertad y flexibilidad a la hora de presentar los contenidos desde diferentes áreas” (Maestra 1)

“Me permite trabajar y profundizar en los contenidos desde los distintos tipos de aprendizaje, lo que dará lugar a que todos los niños puedan adquirirlos” (Maestra 2).

“Trabajamos el desarrollo integral del niño sin forzarle, y sin que se de cuenta se trabajan todas las carencias que tiene. Además la innovación me motiva en mi trabajo” (Maestra 3).

- **Cumplimiento de objetivos y motivación de los estudiantes.**

Respecto a los objetivos propuestos en el programa, 3/4 docentes afirman que se han logrado, frente a una que considera que no se han logrado en su alumnado. Lo mismo sucede con los recursos utilizados, ya que una de las profesoras entrevistadas indica que los recursos utilizados no permiten el desarrollo adecuado de todas las inteligencias, y añade: *“Se necesitarían más recursos para trabajar el área emocional y viso-espacial”*. Asimismo todas ellas señalan que las actividades realizadas han sido adecuadas para lograr los objetivos.

Los datos proporcionados por las profesoras, también señalan que parece que el alumnado ha estado más motivado que en cursos anteriores, ya que 3/4 han visto una mayor motivación de sus estudiantes, con respecto desarrollo de las tareas.

- **Continuación del programa en cursos posteriores**

La última pregunta tanto del cuestionario como de la entrevista, era conocer si deseaban que el programa se continuara llevando a cabo en cursos posteriores, o bien preferían que se llevara a cabo una enseñanza tradicional. Los resultados del programa parecen ser satisfactorios en el primer año de implantación para ambos agentes, ya que la gran mayoría afirma que volvería a llevarlo a cabo en cursos siguientes.

Los resultados han sido que un 88,9% de familias que han realizado la encuesta les gustaría que el programa continúe aplicándose en el centro educativo, la razón es que esas mismas consideran que el programa *“Colorines”* es beneficioso para sus hijos ya que *“Se adapta a los cambios que se producen en la sociedad en la que vivimos”*. Por el contrario, un porcentaje minoritario de 11,1 % de los encuestados señala que no le gustaría que el programa continúe desarrollándose en el futuro.

La aportación que han dado las maestras con respecto a la continuación con el programa “*Colorines*” ha sido que volverían a realizarlo en el futuro, las cuatro entrevistadas así lo han manifestado. Sin embargo, una de las docentes (Maestra 3) realiza una puntualización:

“Volvería a realizarlo pero con una mejor coordinación entre el equipo de ciclo de Educación Infantil, y realizando menos actividades para poder profundizar más en cada contenido”.

5. 5. Valoración final del programa

Se ha realizado un análisis de los datos procedentes de la escala de valoración, incluida en la última parte del cuestionario y de las entrevistas, lo que permite tener una visión global acerca de las opiniones de cada elemento del programa “*Colorines*”, de las personas implicadas en el programa. Esta valoración se ha realizado mediante puntuaciones que van desde 1 (menos favorable) y 10 (más favorable).

Se muestra a continuación el gráfico 16 de dispersión de dos de los indicadores incluidos en la escala realizada a las familias, este gráfico nos permite observar de forma simultánea el análisis de dos variables donde se muestran los valores extremos obtenidos. También permite describir la tendencia general que han manifestado las familias encuestadas.

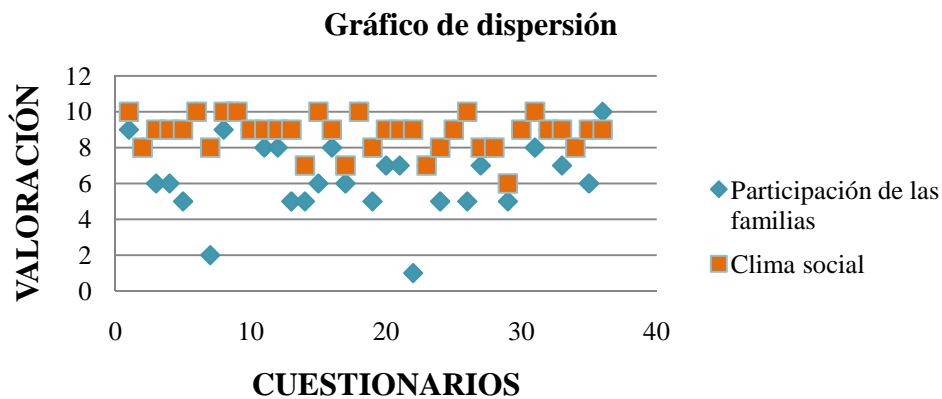


Gráfico 16: Gráfico de dispersión de dos variables de la encuesta realizada a las familias

En términos generales, se puede destacar que tanto familias como las profesoras, están satisfechas con los aspectos valorados, debido a que todas las puntuaciones medias superan el valor intermedio (5), y se sitúan en torno al 8, por lo que parece que tienen una opinión positiva del desarrollo del programa “*Colorines*”, en su conjunto.

En la Tabla 21 se muestran los resultados obtenidos en cada pregunta de la escala de valoración que han realizado las familias, del mismo modo, en la Tabla 22 se indican los resultados obtenidos por el profesorado entrevistado.

Asimismo, la valoración más frecuente que han dado las familias oscila entre el 8 y el 9, frente a la del profesorado que va desde el 8 al 10.

El aspecto menos valorado por las familias fue su “*Participación en el centro educativo*” cuyo valor típico es el 5, lo que refleja una disconformidad con la posibilidad de participar en el aula. Con respecto a las profesoras, parece que tienen otra visión acerca de la participación de las mismas en el centro educativo, ya que la valoración media que las docentes han dado es de 9,3; por lo que parece que en este punto sus perspectivas están en controversia. Señalar también que el 75% de las familias puntúa en un 90% de los casos, con una numeración superior al 7, lo que refleja una satisfacción bastante buena con el programa y sus elementos.

Para finalizar, señalar que la puntuación media que ha obtenido la “*Satisfacción Global con el Programa*” por las familias es de un 8,17. La puntuación de las profesoras es un poco menor, con un 7,8. Por ello, se puede considerar que ambos tienen una satisfacción con el programa aceptable, aunque podrían mejorarse algunos aspectos para que la puntuación sea más elevada en un futuro.

		ACT	MET	CONT	INFOR	PARTIC	ADAP. TARE	CLI. SOCI	RINC	SATIS
N	Respond.	36	36	35	35	36	36	36	36	36
	No respon.	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Media		7,92	8,33	8,34	8,26	7,03	7,72	8,78	8,00	8,17
Mediana		8,00	9,00	8,00	9,00	7,00	8,00	9,00	9,00	8,50
Moda		9	9	8	10	5	8	9	9	9
Desviación estándar		1,519	1,474	1,413	1,686	2,145	1,921	,989	1,805	1,844
Mínimo		5	5	5	4	1	3	6	4	2
Máximo		10	10	10	10	10	10	10	10	10

Tabla 21: Valoración Final que las familias hacen del programa

		ACT	MET	CONT	INFOR	PARTI	ADAP. TARE	CLI. SOCI	RINC	SATIS
N	Válido	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Perdido	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		7,5	8,3	9,0	8,8	9,3	8,5	9,8	7,5	7,8
Mediana		7,5	8,5	9,0	9,0	9,5	9,0	10,0	8,0	8,0
Moda		7,00 ^a	9,00	9,00	9,00	10,00	9,00	10,00	8,00	8,00
Desviación estándar		,57735	,95743	,81650	,50000	,95743	1,73205	,50000	1,73205	,50000
Mínimo		7,0	7,0	8,0	8,0	8,0	6,0	9,0	5,0	7,0
Máximo		8,0	9,0	10,0	9,0	10,0	10,0	10,0	9,0	8,0

Tabla 22: Valoración Final que el profesorado realiza del programa

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En este apartado se procede a presentar las principales conclusiones a las que se ha llegado tras la evaluación del programa “*Colorines*”, presentando la información en relación a los objetivos que nos hemos planteado en la investigación. También se señalan algunas propuestas de mejora para cursos posteriores y se mencionan determinadas limitaciones a las que nos hemos enfrentado durante el desarrollo de la evaluación. Por último se hará referencia a ciertas implicaciones que tiene el estudio en la práctica socio-educativa.

En primer lugar hacemos referencia al primer objetivo que nos hemos planteado para la investigación, que es “*Identificar los puntos fuertes y débiles del programa durante su desarrollo*”.

En los resultados obtenidos de las familias y el profesorado, pudimos constatar que la participación de las familias en el centro educativo no es vista de igual modo por ambos agentes. Ya que las familias consideran que no les han permitido participar demasiado en actividades dentro del aula, sin embargo la visión de las profesoras no es la misma, ya que valoran de forma muy positiva la participación e implicación de las mismas en las actividades que se les ha invitado a participar. Aunque por el contrario, alguna de las docentes advierte que a las familias no les importa demasiado el contenido del programa, solo quieren que los niños sean felices y aprendan mucho.

La flexibilidad que permite el programa a la hora de realizar las actividades y explicar los contenidos, es un hecho que todas las docentes implicadas en el programa han valorado como muy positivo. Ya que les permite el trabajo simultáneo de las diferentes áreas de aprendizaje, y pueden trabajar las carencias que poseen los estudiantes sin que ellos lo aprecien.

Con respecto a las actividades y recursos empleados, las profesoras señalan que las actividades no han sido bien planificadas debido a que han propuesto demasiadas actividades y han resultado demasiado repetitivas, además de esto, se añade que no ha existido una coordinación y planificación conjunta con el resto de tutoras del ciclo. Sin embargo, las familias tienen una percepción diferente, ya que valoran como uno de los puntos fuertes del programa las actividades, señalando que han favorecido el desarrollo de todas las inteligencias múltiples y han resultado muy variadas.

En el estudio realizado, tenemos que señalar como una cuestión negativa por parte de las docentes que desarrollaron el programa, el no haber realizado una evaluación previa para detectar las potencialidades y dificultades de los niños, en las diferentes áreas de aprendizaje. Este aspecto, es fundamental para poder afirmar que se está trabajando en base a las inteligencias múltiples, porque se considera el punto de partida para realizar actividades mediante las áreas en las que cada estudiante posee más aptitudes y capacidades.

Otro aspecto a destacar de los resultados de nuestra investigación es el modo en que se ha implantado en el programa en el centro educativo, ya que tal y como apuntan las docentes no se ha comenzado realizando un análisis de las necesidades previas, para comprobar si el programa basado en las inteligencias múltiples podría cubrir dichas carencias. Este es un punto fundamental para desarrollar cualquier programa en una institución, ya que dicha metodología tiene que aplicarse para enriquecer el contexto, no simplemente como señalaban las docentes para atender a la diversidad del alumnado.

Haciendo referencia a las mejoras que se han producido con el programa “*Colorines*” señalar que tanto docentes como familias consideran que han visto mejorada la motivación de los estudiantes, y los estudiantes han estado más implicados en las tareas propuestas en el aula, y éstos se han mostrado más participativos que en cursos anteriores. Asimismo, valoran que los aprendizajes parece que han quedado más afianzados y se ha podido profundizar más, debido al trabajo simultáneo con todo tipo de inteligencias. Destacar que algunas familias no han apreciado ninguna mejora en sus hijos desde la implantación del programa, sin embargo, muchas de ellas especifican que sus hijos han mejorado en el aprendizaje, les han visto más motivados, el clima del aula entre los niños ha mejorado, están más participativos, entre otros resultados que ya hemos mencionado.

En segundo lugar abordaremos la *Valoración que familia y docentes hacen del programa de inteligencias múltiples, como herramienta para favorecer la inclusión.*

De los datos obtenidos en nuestro estudio, se desprende que la mayoría de familias y la totalidad de profesoras considera que el programa favorece la inclusión socioeducativa del alumnado. Este hecho se explica porque como se ha indicado en numerosas ocasiones en el presente trabajo, la metodología basada en las inteligencias múltiples permite que todo el alumnado adquiera los contenidos, debido a que se presentan desde todas las áreas de aprendizaje; lo que implica que si un estudiante no tiene una buena competencia lingüística por ejemplo, pueda adquirirlo mediante el trabajo psicomotor. Este aspecto puede resultar positivo para los estudiantes, ya que es probable que no se produzca un fracaso en su vida académica, por no poder alcanzar los objetivos en cada etapa educativa y esto podría influir en que permanezcan en el sistema educativo durante más tiempo, aspecto que debería estudiarse a largo plazo para poder comprobar realmente los beneficios que tiene el trabajo en base a las inteligencias múltiples. Asimismo, tampoco se exige un nivel cultural ni cognitivo determinado para poder desarrollar el programa de forma exitosa, ya que permite la participación igualitaria de todos los estudiantes en todas las dimensiones sociales (étnicas, económica, cultural y política).

Finalmente, el objetivo de nuestro estudio era “*valorar el grado de satisfacción de las familias y los docentes con el programa basado en las inteligencias múltiples*”.

Tras el análisis realizado, podemos afirmar que de forma general ambos agentes están satisfechos con el resultado del programa, ya que la mayoría de familias y la totalidad del profesorado sostienen que volverían a llevar a cabo el programa en cursos posteriores.

Del mismo modo, la satisfacción global que han manifestado con el programa, ha adquirido puntuaciones que rondan una media de 8. Esta puntuación es elevada, pero evidentemente como se pudo comprobar en los resultados de la investigación, podrían mejorarse ciertos aspectos del programa, para mejorar el agrado con el mismo.

Pese a que se han obtenido resultados favorables, se pueden señalar en el programa algunas limitaciones y apuntar algunas propuestas de mejora para un desarrollo del programa en el futuro.

Haciendo referencia a las limitaciones encontradas a la hora de realizar la evaluación del programa. Destacar en primer lugar las técnicas empleadas de recogida de información, una limitación que hemos encontrado durante el proceso de evaluación, es que el centro educativo en el que se realizaron las entrevistas, no permitieron que se grabarán en audio por lo que se tuvieron que transcribir la información aportada de forma simultánea, lo que ha podido dar lugar a que se perdieran algunos datos.

Respecto a las técnicas también, al comienzo de la evaluación se había planteado utilizar los registros de observación que las tutoras utilizaban en el aula para ampliar nuestro estudio, pero tras el análisis de los mismos comprobamos que no estaban sistematizados y la información que nos aportaban era insuficiente. La mayoría de tutoras se refería a aspectos que sucedían en el aula, pero que poco o nada tenían que ver con la metodología en base a las inteligencias múltiples, sin con la actitud y comportamiento puntual de los niños. Por este motivo, sería positivo para una evaluación posterior, poder sistematizar los registros de observación, estableciendo unos indicadores para poder anotar la información deseable y ordenada.

La aplicación de un programa basado en las inteligencias múltiples exige la creencia en la necesidad de cambio en la metodología que se lleva a cabo en el aula, para adaptarse a la realidad sociocultural actual. Este cambio debe realizarse adecuadamente y de forma realista, porque sino en ocasiones, se puede creer que se está trabajando en base a las inteligencias múltiples como algo novedoso, y finalmente se trabaja de la misma forma que se venía haciendo en cursos anteriores, sin modificar ningún aspecto en la forma de trabajo.

Como limitación del propio estudio, indicar que el programa que se ha evaluado, es una investigación realizada en un centro educativo concreto y con una muestra pequeña, por lo que los resultados obtenidos no pueden generalizarse más allá de este contexto socio-educativo.

Por último, como una limitación encontrada realizando las funciones de investigación, señalar que debido a mi Formación Pedagógica, me ha resultado difícil realizar el estudio, ya que no tenía conocimientos previos acerca de la evaluación de programas más allá de las sesiones del máster. Además mi incorporación en el centro, no me ha permitido seguir adecuadamente todo el desarrollo del programa, debido a que cuando llegué al centro el programa ya estaba implantado, y tampoco pude finalizar el curso en el mismo centro educativo.

Todo ello añadido a que al tratarse un programa de nueva implantación no existía una sistematización para llevar a cabo la evaluación, ni resultados obtenidos en otros cursos.

En lo que respecta a las propuestas de mejora, debido a que el centro educativo mantiene contacto con la persona que les ha impartido la formación previa relacionada con las inteligencias múltiples, sería necesario que los docentes continúen mejorando la formación sobre esta temática, para poder conseguir un mejor aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que algunos señalan que determinadas inteligencias han quedado poco trabajadas, y que ciertas actividades han resultado muy repetitivas. De igual modo, aprovechando esa formación, podría proponerse a la experta en inteligencias múltiples la realización de un curso o talleres, dirigidos a las familias que deseen aumentar su conocimiento en la metodología de las inteligencias múltiples. Con ello, las familias podrán entender que el trabajo utilizando la teoría de las inteligencias múltiples, son importantes todas las áreas de aprendizaje y no solo la lingüística y matemática, como hemos comprobado en los datos de nuestro estudio.

Otro aspecto que podría mejorarse en un futuro es diseñar actividades en las que las familias puedan participar, tanto en el centro educativo como en el aula, debido a que ellos han considerado que han participado poco. De esta forma, se involucrarán en las tareas del centro educativo, lo que sin duda resulta muy beneficioso para la educación de los niños, y además podrán conocer y valorar mejor el programa.

Al igual que se recomienda el diseño de actividades destinadas a las familias, resulta imprescindible que en ediciones posteriores del programa exista una mejor coordinación entre los docentes, ya que esto les permitirá realizar mejor su trabajo y proponer actividades donde todas ellas puedan aportar algo, y es probable, que las actividades lleguen a ser más enriquecedoras para el alumnado. También sería conveniente realizar una revisión de los recursos y materiales que posee el ciclo de Educación Infantil, para que sea acorde con el método de trabajo basado en las inteligencias múltiples, esté actualizado, variado y acorde a las características del alumnado.

Por otro lado, se considera imprescindible que en un futuro, se diseñen instrumentos de evaluación para poder realizar una valoración previa de las potencialidades y limitaciones del alumnado al comienzo del programa. Porque como se ha indicado en varias ocasiones, es necesario saber en qué tipo de inteligencia el niño

destaca, para a partir de ahí trabajar el resto de áreas, en las que pueda tener más debilidades.

Asimismo, aunque algunos docentes y familias han podido apreciar algunas mejoras en los niños, se considera que es poco tiempo para poder afirmar que el programa produce ciertos beneficios en los estudiantes. Creo que lo más adecuado sería continuar evaluando el programa curso a curso, y a largo plazo podrán verificarse si ha habido algún tipo de progreso. Por esta razón, sería necesario que el centro educativo continúe haciendo una evaluación del programa, de forma sistemática, haciéndola un componente más del mismo, para poder mejorar cada curso ciertos aspectos del mismo según los resultados extraídos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alvira, F. (1991). *Metodología de la Evaluación de Programas*. Madrid: CIS.
- Arias, J.M. ;Burguera, J.L. (2012). *Iniciación al SPSS: Primera y Segunda Parte*. Universidad de Oviedo. Oviedo.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias Múltiples en el aula*. Argentina: Manantial.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arnold, J.; Fonseca, M. (2004). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: a Brain-Based Perspective. *International Journal of English Studies*, 4 (1) , 119-136.
- Antunes, C. (2000). *Estimular las inteligencias múltiples: qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan* (5ª Edición). Madrid: Narcea.
- Ballester, P. (2004). *Evaluar y atender la diversidad de los alumnos desde las inteligencias múltiples*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Calero, M.(1995). *Modificación de la inteligencia: sistemas de evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Calvillo, M.; López, M.A. (2005, junio). *Las Inteligencias Múltiples*. Ponencia presentada en el XII Encuentro Provincial de Educación Infantil “Construyendo Inteligencias”, realizado en la Universidad Antonio Machado de Linares, Baeza, España.
- Cámara, E. (2005, junio). *La inteligencia emocional aplicada a la Educación Infantil*. Ponencia presentada en el XII Encuentro Provincial de Educación Infantil “Construyendo Inteligencias”, realizado en la Universidad Antonio Machado de Linares, Baeza, España.
- Carpintero, E.; Cabezas, D. y Pérez, L. (2009). Inteligencias Múltiples y Altas Capacidades: Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Revista de Altas Capacidades*, 14(16), 4-13.

- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). *Barómetro de marzo de 2014: avance de resultados*, España.
- D'Angelo, E.; Rusinek, G. (2014). La evaluación de un programa de Formación Permanente del profesorado en España: Metodología y Diseño. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 55-71.
- De La Matta, L.; Del Pino, M. (2013). Características generales de una metodología de trabajo en Primaria fundamentada en las Inteligencias Múltiples. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 95-102.
- De Luca, S. (2003). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF>
- Del Rincón, J. y Otros (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dueñas, M. L. (2012). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96
- España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo del 2006, núm.106
- España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm.295
- Fernández-Berrocal, P; Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 1-6.
- Fernández, R. (1995). *Evaluación de Programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Ferrándiz, C. (2004). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. I Premio Nacional de Investigación Educativa. Modalidad Tesis Doctoral. Ministerio de Educación y Ciencia: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid.
- Ferrándiz, C.; Prieto, M.D.; Bermejo, M.R.; Ferrando, M. (2004): Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las Inteligencias Múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicothema*, 16(1), 7-13.
- Ferrándiz, C.; Prieto, M.D.; Bermejo, M.R. y Ferrando, M. (2006): Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista española de Pedagogía*, enero-abril, 5-20.
- Fonseca, M. (2002). *Inteligencias Múltiples: Múltiples formas de enseñar*. Sevilla: Mergablum.

- Fonseca, M. (2006). *Las Inteligencias Múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos del aprendizaje*. Publicaciones académicas del Instituto Cervantes. Andalucía: Universidad de Huelva. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:a83XuTyCyJ8J:cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf+&cd=3&hl=en&ct=clnk&gl=es
- Fundación Mapfre (2012). *Las Inteligencias Múltiples y la Escuela Inclusiva. Programa Recapacita de Buenas prácticas para la inclusión*. Recuperado de http://www.recapacita.fundacionmapfre.org/ediciones_anteriores/pdf/formacion/pdf31/index.html#/8/
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_Estructuras_de_la_mente.pdf
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *Proyecto Spectrum*. Madrid: Morata.
- Gardner, H. (2005). Inteligencias Múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 17-26.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós.
- Gomis, N. (2007). *Evaluación de las Inteligencias Múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor de Psicología, Departamento de Psicología evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Comunidad Valenciana, España.
- Guzmán, B y Castro, S. (2006). Las Inteligencias Múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, 58, 177-211.
- Hernández, J.; Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2, 1-17.

- Horacio, F. (2005). Las Inteligencias Múltiples y el desarrollo de talentos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-5.
- Jiménez, C. (2010). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. Madrid: Pearson.
- Leiva, C. (2004). Inteligencias Múltiples: Howard Gardner. *Revista argentina de psicopedagogía*, 58,8
- López, M. (2005). Integración de estrategias del superaprendizaje y del modelo de Inteligencias Múltiples para generar bienestar en el proceso de aprendizaje. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 8, 19.
- López, S. (2005). *De las Inteligencias Múltiples a una Pedagogía compleja*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicopedagogía, Departamento de Sociología, Psicología, Comunicación y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Lucas, B. ; Claxton, G. (2013). *Nuevas Inteligencias, Nuevos Aprendizajes*. Madrid: Narcea.
- Madrid, D.; Mayorga, M.J. (2012). *La organización del espacio en el aula infantil. De la teoría a las experiencias prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Otero, V. (2002). Reflexiones psicopedagógicas sobre la inteligencia. *Pulso*, 25, 77-86.
- Miguel, M.D. ; San Fabian, J.L. (2003). Evaluación de la calidad de los centros y los programas de formación para el empleo. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 55(3), 447-459.
- Miró, N. (2007, mayo). *Cómo elaborar un proyecto de comprensión basado en las inteligencias múltiples*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Inteligencias Múltiples, Barcelona, España.
- Montero, J.M. (2006). Génesis de la teoría de las Inteligencias Múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 1-3.
- Perea, R. (2002). Educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XXI*, 4, 15-40.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. La Muralla: Madrid.
- Pérez, R. (1995). *Metodología para la evaluación de programas educativos*. Madrid: Universitas.
- Pérez, L.; Beltrán, J. (2006). Dos décadas de “Inteligencias Múltiples”: Implicaciones para la psicología de la educación. *Revista: Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 147-164.

- Pons, V. (2013). *Las Inteligencias Múltiples en los manuales de ELE*. Publicaciones Académicas del Instituto Cervantes: Memoria de Máster en Enseñanza de Español como lengua Extranjera. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Prieto, M.D.; Ferrándiz, C. y Ballester, P. (2001). Evaluación de la competencia cognitiva desde la teoría de las inteligencias múltiples. *Enseñanza*, 19, 91-111.
- Prieto, M.D.; Navarro, J.A. ; Villa, E. Ferrándiz, C. y Ballester, P. (2002). Estilos de Trabajo e Inteligencias Múltiples. Universidad de Murcia. *Revista de Educación. Universidad de Huelva*, 4, 107-118.
- Principado de Asturias, Decreto 85/2008 de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 11 de septiembre de 2008, núm.212
- Proyecto Colorines, 2013. *Orientaciones didácticas del profesor*. Grupo Sm
- Proyecto Colorines, 2013. *Cuaderno de evaluación y seguimiento*. Grupo Sm.
- Sancho, C.; Grau, R. (2012, noviembre). *Las Inteligencias Múltiples en el aula de Educación Infantil*. Ponencia presentada en el I Congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa. España.
- Santos, M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.
- Santos, M.A. (2002). Una flecha en la diana: La Evaluación como Aprendizaje. *Andalucía Educativa*, 32, 7-9.
- Serrano, A. (2007): Comparación de las Inteligencias Múltiples de niños(as) que pertenecen a escuelas con distintos modelos pedagógicos. *Revista Científica de América Latina (Redalyc)*, Julio, 1-11.
- Stufflebeam, D.; Shinkfield, J. (1987). *Evaluación Sistémica: Guía Teórica y Práctica*. Paidós: Barcelona.
- Suárez, J.; Francelys, M.; Meza, M. (2010). Inteligencias Múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica de América Latina (Redalyc)*, 25, Enero-Junio, 81-94.
- Toranzos, Lilia. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78.
- Valero, J. (2007). *Las Inteligencias Múltiples. Evaluación y Análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España.

Varela, C.; Del Carmen, I. (2006). El Proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje de ciencias en el primer ciclo de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 339, 947-958.

Yela, M. (1987). *Estudios sobre inteligencia y lenguaje*. Madrid: Pirámide.