

Estudio de caso de la potencialidad inclusiva de un método educativo vinculado a las inteligencias múltiples en una escuela de la provincia de Barcelona

Trabajo de Final de Grado de Psicología

Albert Roca Saura

4t curso. Trabajo final de grado

Curso 2022-2023

Grado en psicología

Esther Pertusa Venteo

Facultad de Educación, Traducción y Ciencias humanas

(Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Vic, 12 de mayo de 2023

Resumen

La escuela es un reflejo de las actuaciones y prácticas de la sociedad en la que vivimos. En este sentido, desde los centros educativos es necesario educar y velar por hacer accesible el aprendizaje de todo el alumnado y garantizar su integración en la sociedad. Una forma de trabajar estos aspectos en la escuela es desde la metodología de las inteligencias múltiples, que actúa como objeto de estudio durante el planteamiento y la elaboración de este Trabajo Final de Grado (TFG). El estudio se desarrolla en base a la experiencia de un centro escolar de la provincia de Barcelona. En primer lugar, se presenta la fundamentación teórica de la temática estudiada, que posteriormente se complementa con una investigación cualitativa y cuantitativa, realizando una entrevista y un conjunto de cuestionarios. Esto permite respaldar la investigación con conocimientos profesionales y evidencias reales. Los datos obtenidos muestran la complementación de las informaciones teóricas con los datos expuestos por parte de los profesionales y exponen la potencialidad del modelo educativo basado en las inteligencias múltiples como método pedagógico que favorece la inclusión educativa.

Palabras clave; inteligencias múltiples, modelo educativo, potencialidad, inclusión educativa

Abstract

School is a reflection of the actions and practices of the society we live in. In this sense, it is necessary for educational centers to educate and ensure accessible learning for all students and guarantee their integration into society. One way to work on these aspects in schools is through the methodology of multiple intelligences, which is the object of study during the development of this Final Degree Project (FDP). The study is based on the experience of a school in the province of Barcelona. First, the theoretical foundation of the study topic is presented, which is later complemented with qualitative and quantitative research, including an interview and a set of questionnaires. This allows for the research to be supported by professional knowledge and real evidence. The obtained data show the complementarity between theoretical information and data provided by professionals and expose the potential of the educational model based on multiple intelligences as a pedagogical method that promotes educational inclusion.

Keywords; multiple intelligences, educational model, potential, educational inclusion.

Índice

1. Introducció	5
1.1 Justificació del estudi	5
1.2 Estructura del treball	6
2. Marco teòric	7
2.1 Antecedents de la TIM (Teoria de les intel·ligències múltiples)	7
2.2 Conceptualització de la intel·ligència segons la TIM	8
2.3 Bases psicopedagògiques de la TIM	11
2.4 Aplicacions i resultats dels principals projectes basats en la TIM en l'àmbit educatiu	12
2.5 Àmbit educatiu: Recursos estratègics per a favorir la implementació de les intel·ligències múltiples	15
2.5.1 Principis	15
2.5.2 Estratègies per a l'intervenció en IM	15
2.5.3 Metodologia didàctica i materials per a impulsar cada intel·ligència	19
2.5.4 Sistemes per a avaluar les intel·ligències	24
2.6 Concepció de l'atenció a la diversitat des de la TIM	26
2.6.1 Inclusió educativa	30
3. Objectius i hipòtesis	33
4. Disseny de la investigació	34
4.1 Apartat metodològic	34
4.2 Instruments emprats	35
4.2.1 Entrevista: Descripció de la tècnica	35
4.2.2 Qüestionari: Descripció de la tècnica	37
4.3 Aspectes d'ètica i recollida de dades	39
4.4 Contexte de la investigació	40
4.4.1 Contextualització del centre escolar	40
4.4.2 Història	40
4.4.3 Tipologia de centre	40
4.4.4 Contexte sociocultural	40
4.4.5 Identitat del centre	41
4.4.6 Estructura organitzativa	41
4.4.7 Pedagogia del centre	41
4.5 Cronograma	45
5. Resultats de la investigació	47
5.1 Resultats de l'entrevista	47
5.2 Resultats del qüestionari	51
6. Discussió dels resultats	60
6.1 Recursos didàctics per a impulsar totes les intel·ligències	60
6.2 Mesures i estratègies per a estimular totes les intel·ligències	63

6.3 Sistema de evaluación utilizado	67
7. Conclusiones extraídas	70
7.1 Limitaciones del estudio y propuestas de futuro	73
8. Bibliografía.....	75
Anexos.....	79
Anexo I	79
Anexo II	85
Anexo III	92

1. Introducció

La educació és un sistema dinàmic i en constant evolució, en el que se troben múltiples concepcions de la ensenyanza i el aprenentatge, les quals van experimentant canvis a mesura que la societat evoluciona i surgen noves necessitats educatives. En els últims anys, un dels focus d'atenció i esforços en l'àmbit educatiu s'ha centrat en la recerca d'estratègies que permetin oferir una educació inclusiva, flexible i personalitzada. Per aquest motiu, actualment és necessari precisar d'un marc pedagògic que se centri en el desenvolupament integral de les capacitats i potencialitats dels alumnes, i que fomenti tant el seu procés de socialització com la seva inclusió en el sistema educatiu. Tal i com recull el marc normatiu de la Ley Catalana d'Educació (2009) els alumnes han de ser els protagonistes de la pràctica educativa i han de rebre una educació que estimuli les seves potencialitats, tenint en compte els seus interessos per garantir una educació global i de qualitat.

Un dels models educatius que més pot favorecer la consecució de les necessitats prèviament plantejades, és el centrat en les intel·ligències múltiples. En les dècades últimes, nombrosos centres educatius han incorporat les intel·ligències múltiples en el seu pla d'estudis, amb l'objectiu d'incloure i atendre a tot el alumnat mitjançant el desenvolupament de les seves potencialitats. Com afirma Gardner (2002), mitjançant aquesta metodologia s'promou que l'alumne asimili la informació partint de les seves capacitats, i sempre de les seves punts forts, respectant la seva diversitat i reconeixent les diferències individuals.

Tenint en compte els aspectes prèviament mencionats, resulta interessant analitzar, conèixer i examinar la teoria, així com la seva implementació en la pràctica educativa, amb l'objectiu final d'avaluar el seu potencial per favorecer el procés d'inclusió educativa.

1.1 Justificació del estudi

El present estudi sorgeix com a resultat de la lectura del llibre de Howard Gardner *Intel·ligències múltiples: La teoria en la pràctica*. Després de llegir aquest llibre, vaig descobrir un model pedagògic que va cridar la meua atenció per la seva capacitat de reduir múltiples barreres de diferent tipus que limiten la presència, l'aprenentatge i la participació de molts alumnes durant el seu pas pel sistema educatiu. Per altra banda, l'experiència formativa adquirida en la assignatura "Processos d'Assessorament per a una Escola Inclusiva" m'ha permès reflexionar sobre la estreta relació que existeix entre el nivell d'inclusió que ofereix un centre educatiu i la qualitat de l'ensenyanza que aquest proporciona als estudiants.

Les principals raons que justifiquen la selecció i desenvolupament d'aquest estudi són les següents:

- Necesidad de promover la inclusión educativa: La importancia que los centros educativos se encaminen a ser cada vez más inclusivos con el objetivo de asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus características y habilidades, tengan acceso a una educación de calidad. La metodología basada en las inteligencias múltiples es una posible herramienta para encaminarse hacia esta inclusión.
- Falta de investigación en el tema: Aunque la metodología basada en las inteligencias múltiples ha sido objeto de investigación, hay una falta de estudios específicos que evalúen su potencialidad para mejorar la inclusión educativa. Por lo tanto, un estudio en este campo puede contribuir a rellenar este vacío en la literatura.
- Potencial de impacto positivo: Si se demuestra que la metodología basada en las inteligencias múltiples mejora la inclusión educativa, esto puede tener un impacto positivo en la literatura en torno a esta temática y también puede promover el uso de nuevas estrategias para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en general.

1.2 Estructura del trabajo

El presente trabajo se divide en tres grandes bloques. El primero se enfoca en los fundamentos teóricos y los estudios previos relacionados con el fenómeno de estudio. Este bloque se divide en tres partes, abarcando la fundamentación teórica de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM), su aplicación en el ámbito educativo y la concepción de la atención a la diversidad según la perspectiva de la TIM. En primer lugar, se expone la fundamentación teórica de los antecedentes de la TIM, se conceptualiza el término de inteligencia desde esta perspectiva, se detallan las bases pedagógicas en las que se sustenta y se presentan los resultados de los principales proyectos basados en la TIM que se han desarrollado hasta la fecha. El segundo bloque se centra en la metodología del estudio, en la cual se describe el tipo de investigación y se detalla el diseño de los instrumentos empleados (adecuados en base a los objetivos, la pregunta de investigación y la fundamentación teórica). Asimismo, se abordan aspectos éticos relacionados con la recopilación y el tratamiento de datos pertinentes para la presente investigación, se contextualiza la escuela objeto de estudio y se presenta un cronograma del proceso. En el tercer y último bloque, se presentan los resultados de la investigación, los cuales son analizados y comparados en función de la pregunta de investigación, los objetivos previamente establecidos, las hipótesis formuladas y la fundamentación teórica expuesta en la introducción del estudio. Además, se establecen las conclusiones del estudio y se explican las limitaciones de este. En última instancia, en la sección de anexos se muestra la transcripción completa de la entrevista, los resultados completos del cuestionario utilizado en la investigación, así como también el documento informativo del Trabajo de Fin de Grado junto con el consentimiento informado correspondiente.

2. Marco teóric

Para lograr una investigación rigurosa y obtener resultados coherentes y significativos, es fundamental contextualizar y realizar un estudio exhaustivo sobre el tema en cuestión. Con este propósito, se han desarrollado los apartados que se presentan a continuación, los cuales pretenden brindar información teórica y conocimientos relevantes acerca del tema de las inteligencias múltiples, su aplicación en el ámbito educativo y su relación con la inclusión educativa. Por tanto, se invita al lector a leer este trabajo con el objetivo de adquirir una visión teórica completa y así comprender y profundizar en esta temática.

2.1 Antecedentes de la TIM (Teoría de las inteligencias múltiples)

La teoría de las inteligencias múltiples fue desarrollada en 1983 por Howard Gardner, psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, en la que pone de manifiesto que la inteligencia humana tiene diferentes dimensiones. En contraposición a la concepción unitaria de inteligencia que entonces imperaba y que, derivada del enfoque psicométrico, Gardner (1985) describe la inteligencia como un conjunto de capacidades, es decir, tiene una visión pluralista de la mente que reconoce muchas facetas distintas de la cognición humana.

Desde principios del siglo XX, impera la concepción de la inteligencia unitaria, y dicha concepción es defendida por varios autores, entre los cuales cabe destacar Charles Spearman¹ (1904), uno de los primeros investigadores en utilizar el análisis factorial para determinar la existencia de una capacidad general. Otro autor por destacar dentro de esta corriente es Alfred Binet² (1905), precursor de los test de inteligencia actuales, que en 1904 elaboró un test de inteligencia cuya medida era el coeficiente intelectual (CI). Este test, conocido como la escala de inteligencia Stanford-Binet, fue elaborado con el objetivo de predecir qué alumnos de las escuelas de primaria de París tendrían éxito en sus estudios y cuales fracasarían.

Es importante destacar que Gardner no es el primer autor en entender la inteligencia bajo una concepción pluralista. Louis Thurstone³ (1938), por su parte, ya planteó la existencia de siete factores de la mente, a los cuales se refirió con el nombre de capacidades mentales primarias;

¹ Charles Spearman (1863-1945) fue un psicólogo inglés conocido por sus contribuciones al desarrollo de la psicometría y la teoría de la inteligencia. Es especialmente conocido por su teoría de la inteligencia general o "factor g", la cual propone que la inteligencia humana se compone de un factor general y uno o más factores específicos.

² Alfred Binet (1857-1911) fue un psicólogo francés conocido por su trabajo en el desarrollo de pruebas de inteligencia y su colaboración en la creación del primer sistema moderno de educación especial en Francia.

³ Louis Thurstone (1887-1955) fue un psicólogo estadounidense conocido por su trabajo en la psicometría y la teoría de las pruebas mentales. Desarrolló el modelo de la teoría de las pruebas múltiples, que propone que la inteligencia no puede ser representada por una única puntuación, sino que debe ser medida a través de múltiples habilidades específicas.

y Guilford⁴ (1967), propuso hasta ciento ochenta capacidades mentales básicas (Shaffer, 2000). David Wechsler⁵ (1945), por otra parte, elaboró diferentes pruebas de inteligencia incluyendo subpruebas de ejecución, además de las verbales. La última revisión de las pruebas de inteligencia para niños en edad escolar es el WISC-5 (Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition) que data del año 2014. Estos test, junto con la escala de inteligencia Satnford-Binet, son los más utilizados actualmente en el ámbito educativo para medir el CI. Gardner (1987), critica la utilización de los test de inteligencia estandarizados como único instrumento para medir el potencial intelectual de los alumnos, considerando que estos se centran de manera casi exclusiva en las habilidades matemáticas y lingüísticas (aunque en algunos casos encontramos habilidades espaciales incluidas). Gardner apuesta por una evaluación multidimensional de la inteligencia y comenta (1992) “creo que deberíamos abandonar tanto los test como las correlaciones entre los test, y en lugar de eso, deberíamos observar fuentes de información más naturales, acerca de cómo la gente en todo el mundo desarrolla capacidades que son importantes para su modo de vida” (p.11).

2.2 Conceptualización de la inteligencia según la TIM

Desde esta teoría se concibe la inteligencia como un constructo multidimensional conformado por diferentes capacidades neurológicamente autónomas y relativamente independientes, pero que aplicadas se muestran vinculadas, funcionando como un sistema. Este conjunto de capacidades se pueden mejorar y modificar con la práctica y la experiencia. No se trata, por tanto, de aptitudes estáticas, sino que Gardner (1987) pone énfasis en la naturaleza dinámica del intelecto y sostiene que cada persona posee una combinación singular de inteligencias, con diferentes grados de desarrollo en unas y otras y con formas específicas de ser inteligente en cada una de ellas.

Para Gardner (1994) la inteligencia es considerada como hereditaria y biológica, pero esta se desarrollará de diferente manera en función de las experiencias sociales, la cultura, la escuela y la familia de cada sujeto. Gardner (1994) define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p.45 citado por Vivas, 2015). Más tarde la redefine, apuntando que se trata de “un potencial psicobiológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (Gardner, 2001, p.57

⁴ J.P. Guilford (1897-1987) fue un psicólogo estadounidense conocido por sus contribuciones a la psicometría y la teoría de la inteligencia. Es famoso por su estructura de la inteligencia propuesta en su libro de 1967 "La naturaleza de la inteligencia humana", en el que argumenta que la inteligencia es multifacética y puede ser dividida en tres dimensiones principales: operaciones, contenido y productos.

⁵ David Wechsler (1896-1981) fue un psicólogo estadounidense conocido por su trabajo en la psicometría y la evaluación de la inteligencia. Es conocido por haber desarrollado dos de las pruebas de inteligencia más utilizadas en la actualidad: la Escala de Inteligencia Wechsler para Adultos (WAIS) y la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños (WISC).

citado por Vivas, 2015). Si analizamos la reformulación de la definición por parte del autor, observamos la importancia que este otorga al contexto como potenciador de las capacidades de las personas. Gardner contempla el componente genético, pero insiste en que las inteligencias se pueden activar o inhibir en función de las oportunidades que se le ofrecen o se le dejan de ofrecer a un sujeto en cuestión. Estas oportunidades dependen del ambiente, la educación y la cultura, de aquí la trascendencia de la escuela, la familia y la sociedad en general para que todos los individuos puedan desarrollar al máximo sus capacidades intelectuales.

Según Gardner, una habilidad puede considerarse una inteligencia cuando cumple con ciertos criterios, y él ha identificado ocho categorías de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, cinético-corporal, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Muchas personas, especialmente en el caso de la musical, la espacial y la cinético-corporal, se preguntan por qué Gardner las denomina "inteligencias" en lugar de "talentos" o "aptitudes" (Armstrong, 2012). Gardner (1987) fundamenta su teoría de las inteligencias múltiples a través de cuatro vías de investigación: la investigación psicológica tradicional, las ciencias biológicas, la psicología evolutiva y el análisis lógico. A partir de investigaciones en estas disciplinas, establece ocho criterios indispensables para considerar que una habilidad es una inteligencia.

Investigación tradicional→

- Respaldo de la psicología experimental: Ha de distinguirse de otras inteligencias a través de tareas psicológicas experimentales, hecho que posibilita a un individuo llevar a cabo dos actividades distintas de manera simultánea sin que se interfieran la una con la otra.
- Apoyo de los datos psicométricos: Ha de contar con el apoyo de las pruebas psicométricas, existiendo correlación entre tareas que implican una misma inteligencia y demostrando ausencia de esta correlación en tareas que evalúan inteligencias distintas.

Ciencias biológicas→

- Posibilidad de aislarla en caso de daños cerebrales: Ha de poderse dissociar de las demás si se produce un daño cerebral. Es decir, una capacidad específica puede verse afectada mientras las demás capacidades o habilidades se mantienen intactas.
- Historia evolutiva y evolución verosímil: Ha de tener unos antecedentes en la historia de la evolución, cumpliendo la condición de tener fuertes raíces en la evolución de los seres humanos, e incluso, en la evolución de otras especies.

Psicología evolutiva→

- Un desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un «estado final»: Ha de tener una trayectoria de desarrollo diferenciada. Es decir, las diferentes inteligencias se desarrollan por caminos distintos, dando la posibilidad al individuo de llegar a tal grado de pericia que se le pueda denominar experto, que es lo que Gardner llama “estado final”.
- Existencia de «sabios idiotas», prodigios y otras personas excepcionales: Ha de ser observable en niveles particularmente altos de desarrollo, en contraste con bajos niveles de desarrollo de otras capacidades. Los casos de personas excepcionales y niños prodigio, así como de las personas que manifiestan el síndrome de savant, son una muestra evidente, ya que manifiestan perfiles dispares de capacidades.

Análisis lógico→

- Existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central: Ha de disponer de unos procesos mentales identificables a la hora de procesar una información determinada, puesto que cada inteligencia activa unos núcleos cerebrales concretos
- Posibilidad de codificación en un sistema de símbolos: Ha de poderse codificar en un sistema de símbolos, como por ejemplo el lenguaje, la pintura y las matemáticas.

Es a partir de estos criterios que Gardner (2001) propone la existencia de al menos ocho inteligencias diferentes e independientes entre sí y afirma que todas ellas son igualmente importantes y necesarias para la vida. De esta manera argumenta que cada una de las inteligencias tiene más relevancia en un campo determinado, aunque no se pueda prescindir de las que en un principio parecen menos relevantes. Es por este motivo que la escuela debe favorecer el desarrollo de todas ellas, ya que el hecho de que una persona desarrolle más o menos sus inteligencias depende tanto de la herencia genética como de las experiencias vividas (Gardner, 2001).

Hay que tener en cuenta que todas las personas poseen las ocho inteligencias y que estas interactúan y se combinan de una manera única en cada individuo (Gardner, 2001). Álex Sala, coordinador del GRAIM (Grup de Recerca per a l'Aplicació de les Intel·ligències Múltiples) y profesor de instituto, explica esta idea de Gardner a partir de la metáfora de las llaves, en la cual compara la mente humana con una llave de ocho dientes afirmando que cada alumno, cognitivamente hablando, es una combinación única e irreplicable (GRAIM, 2011) y nos invita a observarlos de una manera más plural a la vez que propone diversificar la manera de enseñar para dar respuesta a los diferentes perfiles intelectuales que encontramos en las aulas.

2.3 Bases psicopedagógicas de la TIM

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner se nutre de diferentes corrientes psicopedagógicas para ser aplicada dentro del mundo de la educación. Por una parte, encontramos el movimiento de la Escuela Nueva como un referente para el autor, quien integra los principios de esta corriente dentro de las propuestas que desarrolla. Desde esta corriente se considera que el alumno es un miembro activo en el proceso de aprendizaje y está a favor de la autoformación y de la actividad espontánea del niño, poniendo en duda la pedagogía basada en la memorización, la competencia y la disciplina. Prieto y Ballester (2010) defienden “la necesidad de respetar los intereses y la actividad espontánea del niño, la conveniencia de adaptar los contenidos curriculares a las diferencias individuales y motivacionales de los alumnos y la enseñanza globalizada” (p. 38). De esta manera, Gardner, igual que Dewey (precursor de la corriente Escuela Nueva) defiende que los alumnos aprenden haciendo; es partidario de una enseñanza individualizada. Una de las principales propuestas de Gardner para aplicar las inteligencias múltiples en el aula son lo que él llama centros de aprendizaje (concepto que coge de los centros de interés de Decroly) un método que se enmarca en “espacios alrededor de los cuales se diseñan las diferentes unidades temáticas y se agrupan los contenidos diversos de las mismas, guardando siempre una relación” (Prieto y Ballester, 2010, pp. 31-32).

En segundo lugar, Gardner integra el principio de las teorías constructivistas, el cual se basa en la idea de que el alumnado va construyendo el conocimiento de una forma activa. En esta corriente encontramos autores tan destacados como Piaget⁶, Bruner⁷ y Vygotski⁸; el primero señala que el conocimiento se va construyendo en interacción con el mundo físico, mientras los otros dos destacan la importancia de la interacción con el mundo social para la construcción del aprendizaje y la socialización. Gardner, de acuerdo con lo que señalan estos autores, otorga un papel clave a la cultura y a la educación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero insiste en la necesidad de que los alumnos puedan acceder a los diferentes contenidos para que realmente sean ellos mismos quienes construyan y guíen la construcción de su propio conocimiento (Prieto y Ballester, 2010).

Bajo esta base, el autor sugiere cinco vías a través de las cuales acceder a la construcción del conocimiento y procurar un aprendizaje significativo: la vía narrativa, la vía lógica-cuantitativa,

⁶ Jean Piaget fue un destacado psicólogo y filósofo suizo que se dedicó a estudiar el desarrollo cognitivo en los niños. Él propuso que los niños no solo acumulan conocimientos a medida que crecen, sino que también experimentan cambios cualitativos en su forma de pensar y entender el mundo.

⁷ Jerome Bruner fue un psicólogo estadounidense que destacó por sus investigaciones en el campo de la psicología cognitiva. Es conocido por su teoría del aprendizaje por descubrimiento, según la cual el aprendizaje es más efectivo cuando los individuos descubren los conceptos por sí mismos, en lugar de simplemente memorizar información.

⁸ Lev Vygotsky fue un psicólogo y teórico del desarrollo humano que enfatizó en la importancia del aprendizaje social y la interacción social en el desarrollo cognitivo. Su teoría del aprendizaje sociocultural sostiene que la cultura y el lenguaje son herramientas esenciales para la formación de nuestra mente y la adquisición de nuevos conocimientos.

la vía existencial o esencial, la vía estética y la vía práctica (Gardner, 1998; 2001). Por otra parte, un punto muy determinante para el autor se basa en ofrecer oportunidades a los niños para que puedan conectar las experiencias de la vida cotidiana con la escuela, idea que coge de Kilpatrick (Prieto y Ballester, 2010).

Este principio, igual que el anterior, está íntimamente ligado al concepto de aprendizaje significativo de Ausubel y vertebró la propuesta didáctica de Gardner de trabajar a partir de proyectos interdisciplinarios, que ofrecen a los alumnos la oportunidad de utilizar las diferentes inteligencias de una manera práctica (Prieto y Ballester, 2010). Así, Gardner propone diferentes estrategias didácticas para aplicar las IM dentro del aula, aunque insiste en que cada centro debe aplicarlas (o aplicar otras) en función de sus características, porque no existen prácticas educativas que sean igualmente válidas para todos (Davis, Christodoulou, Seider y Gardner, 2012).

2.4 Aplicaciones y resultados de los principales proyectos basados en la TIM en el ámbito educativo

A raíz de la publicación de la teoría de las inteligencias múltiples han sido numerosos educadores, psicólogos y pedagogos, entre otros, los que se han interesado en llevar la TIM a la práctica educativa. Como dice Nadal (2015) esta teoría tuvo un gran impacto y repercusión dentro del mundo educativo y esto ha provocado que Gardner haya colaborado en numerosos proyectos educativos enfocados en establecer una metodología basada en la TIM. Esta serie de proyectos recorren todos los niveles de la enseñanza, desde preescolar hasta estudios secundarios.

Gran parte del asesoramiento, colaboración y respaldo que Gardner ha ofrecido para facilitar el desarrollo de estos proyectos, ha sido gracias al Proyecto Zero de Harvard. Este grupo de investigación fue fundado en 1967 por el filósofo Nelson Goodman, para estudiar la educación y las artes (Gardner, 2003). Más tarde, con la entrada de Gardner, el grupo se fue dirigiendo más a explorar las implicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner (1995) comenta que dicha exploración ha adoptado numerosas formas, desde la consideración de cómo sacar un mayor partido de las inteligencias múltiples, hasta el intento de diseñar nuevos tipos de instrumento de evaluación, pasando por la colaboración con escuelas, sistema escolares e instituciones que han decidido adoptar una perspectiva basada en la TIM.

En relación con los proyectos más influyentes relacionados con la TIM, el llamado Spectrum es uno de los más relevantes y uno de los que más ha permitido desarrollar la investigación sobre la práctica pedagógica de esta teoría. Así lo reafirma Prieto y Manso (2014) cuando explica que: "El proyecto Spectrum (1984-1993) es el pionero dentro de muchos programas inspirados en las múltiples inteligencias y desarrollados en el seno del Proyecto Cero, el grupo de investigación de la Facultad de Educación de Harvard, fundado en 1967" (p.112).

El proyecto Spectrum está dedicado al desarrollo de un enfoque alternativo del currículo y de la evaluación, que resalta la importancia de reconocer y promover las diversas capacidades cognitivas que los niños traen consigo cuando entran en la escuela. Se basa en la asunción de que los talentos excepcionales de los niños pueden identificarse a una edad temprana, con el objetivo de crear un plan de trabajo que se base en sus destrezas cognitivas más destacadas y que contemple sus propios intereses. De esta manera, este proyecto promueve facilitar un medio en el que puedan asentarse los sentimientos de valía personal de los niños, descubriendo ámbitos en los que pueden demostrar su competencia.

El funcionamiento del proyecto Spectrum, se conforma en la práctica a través de aulas, en las cuales, los niños están rodeados de materiales interesantes y atractivos (juegos de mesa, material natural, material musical...) que evocan el uso de toda la gama de inteligencias. Según Krechevsky (1988) se incorporan materiales que incorporan los roles sociales valorados o estados finales, y que recurren a combinaciones relevantes de inteligencias. Ocasionalmente, se realizan sesiones en las cuales los niños más pequeños observan a adultos competentes o a niños algo mayores en pleno trabajo (o juego) en estas áreas, de forma que también se promueve el aprendizaje a través del modelaje. Las áreas de habilidad cognitiva examinadas en el Proyecto Spectrum son: matemáticas, ciencias naturales, música, lenguaje, artes visuales, movimiento y ciencias sociales (Prieto y Manso, 2014). La evaluación de los intereses y talentos de un niño, la realiza normalmente el maestro a través de la observación a lo largo del año, y no se necesitan evaluaciones especiales. Sin embargo, Gardner (1994) explica que para cada especialidad han diseñado juegos o actividades específicas que permiten una determinación más precisa de las inteligencias del niño en aquella área. Al final del curso, el equipo investigador resume la información reunida acerca de cada niño en un breve ensayo llamado Informe Spectrum. Este documento describe el perfil personal de potenciales y deficiencias y ofrece recomendaciones específicas acerca de lo que se puede hacer en casa, en la escuela o en el conjunto de la comunidad, tanto para consolidar los potenciales cómo para reforzar las áreas relativamente flojas. Es decir, se realiza una propuesta individualizada, flexible y dinámica, capaz de adaptarse y responder a las características y necesidades de estos alumnos. Con lo cual, Spectrum demuestra que es un diseño curricular con un enfoque alternativo que se enfoca en la construcción del aprendizaje a través de actividades estimulantes y motivadoras, las cuales permiten evaluar las inteligencias en un entorno natural y contextualizado.

Por otra parte, el resto de los proyectos educativos más relevantes en los que ha trabajado el grupo de investigadores del Proyecto Zero en relación con la aplicación de la TIM son la *Key School* y las *Arts Propel*.

El programa de la *Key School* en Indianápolis (EEUU) surgió en 1984 a través de un grupo de 8 maestros procedentes de las escuelas públicas de Indianápolis que, una vez conocida la

teoría, se pusieron en contacto con Gardner con el objetivo de crear una escuela basada en las inteligencias múltiples. Los destinatarios de este proyecto serían alumnos de educación primaria y secundaria. De su colaboración, así como de nuevas ideas educacionales que aportaron Csikszentmihalyi (2005), Eisner (1988), Boyer (1995), Goodlad (1979, 1983, 1984) y, su precursora, Bolaños (1994, 2002), nació oficialmente la *Key School*, en septiembre de 1987 y actualmente continúa con algunas modificaciones.

La Escuela Key (ahora el Key Learning Center) es uno de los grandes proyectos basados en la TIM. Uno de los principios básicos es la convicción de que las inteligencias múltiples de cada niño deben estimularse diariamente. De este modo, cada alumno de la *Key School* participa de forma regular y continua en actividades de informática, de música y cinestésico-corporales, además de los programas centrados en los temas que incorporan las materias estándar.

Además de la incorporación de este enfoque, en dicha escuela se desarrollan tres prácticas que resultan claves:

- Cada estudiante participa en un taller aprendiz/maestro, donde trabaja con compañeros de distintas edades y un profesor especialista con el objetivo de dominar un oficio o una disciplina de interés. El objetivo del taller se centra en la adquisición de una habilidad del mundo real.
- Proyectos de los estudiantes: Durante el año académico la escuela programa tres temas diferentes que se organizan y presentan a intervalos de diez semanas aproximadamente. Los estudiantes elaborarán 3 proyectos vinculados a los diferentes temas durante el curso académico.
- Al final de cada periodo de estudio de un tema, los estudiantes exponen sus proyectos y responden a las preguntas que formulan tanto el profesorado como los alumnos. Estas sesiones son grabadas en vídeo como modo de evaluación, y se guardarán progresivamente en un archivo con el objetivo de poder ver la evolución y desarrollo del alumno a lo largo del tiempo.

Por último, se encuentra el programa *Arts Propel*, un programa que se fundó en 1985 y que fue llevado a cabo a través del asesoramiento de Gardner y sus colaboradores. Este programa se centra en estimular y potenciar el aprendizaje de prácticas artísticas en los estudiantes. El objetivo del proyecto es diseñar un conjunto de instrumentos de evaluación que puedan documentar el aprendizaje artístico durante los últimos años de la enseñanza primaria y durante la secundaria (Gardner, 1999).

El proyecto trabaja a partir de la creación de situaciones educativas vinculadas con tres formas artísticas: la música, el arte visual y la escritura creativa. Y por cada una de las formas artísticas, se establecen 3 dimensiones de evaluación: la producción (composición o interpretación musical; pintura o dibujo; escritura imaginativa o creativa); la percepción (efectuar distinciones o discriminaciones dentro de una forma artística: pensar de forma artística); y la reflexión (alejarse de las propias percepciones o producciones, o de los otros

artistas, e intentar comprender los objetivos, los métodos, las dificultades y los efectos conseguidos).

2.5 Ámbito educativo: Recursos estratégicos para favorecer la implementación de las inteligencias múltiples

En este apartado se presentan algunos recursos y estrategias pedagógicas que pueden ser útiles para desarrollar las inteligencias múltiples en el ámbito educativo. En este sentido, es importante que los docentes cuenten con recursos estratégicos que les permitan favorecer la implementación de las inteligencias múltiples en el aula, a fin de promover un aprendizaje más significativo y adaptado a las necesidades de cada estudiante.

2.5.1 Principios

Los principios son un recurso metodológico de carácter abstracto. Poseen un carácter de norma, fundamento o base que ha de inspirar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier situación didáctica (Escamilla, 2009, 2011, 2014). Un trabajo orientado a estimular las inteligencias múltiples ha de considerar como primer gran principio de intervención educativa el favorecer la construcción de aprendizajes significativos por medio de la transferencia entre los contenidos desde una perspectiva integradora (globalizadora o interdisciplinar) que los muestre fusionados con técnicas para aprender a pensar (Gardner 1999).

Estos principios (Escamilla, 2014) son:

- Identificar los niveles de capacidad (inteligencias y contenidos) del alumno y estimular nuevos niveles de capacidad
- Favorecer el desarrollo del pensamiento por medio del empleo integrado y flexible de recursos didácticos.
- Garantizar la funcionalidad de los aprendizajes para favorecer la capacidad de aprender a pensar y aprender a aprender de forma autónoma y responsable.
- Contribuir al establecimiento de un clima de aceptación mutua y de cooperación.
- Potenciar las relaciones familia-centro y centro-comunidad.

2.5.2 Estrategias para la intervención en IM

Para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que favorezca la construcción de conocimientos significativos al alumno, es necesario tener en cuenta que cada aprendiz muestra un perfil de inteligencias único, y por este motivo, hay que adaptar la enseñanza de una forma ajustada a sus características y necesidades. Por este motivo, es necesario llevar a cabo estrategias y metodologías que despierten su interés, que respeten las diferencias individuales y que contemplen a todo el alumnado (Pedrós, 2014).

Las estrategias pedagógicas se definen como los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

Los estudiantes deben ser capaces de demostrar habilidades de pensamiento crítico, hacer generalizaciones de lo que han aprendido, dar ejemplos, establecer conexiones personales entre su vida y su aprendizaje y, por último, aplicar sus conocimientos a nuevas oportunidades de aprendizaje (Campbell, 1997)

Las últimas corrientes de la psicología acerca de la multiplicidad de inteligencias nos obligan a dejar de lado la idea de que todos los alumnos aprenden de la misma manera. Con la teoría de Gardner, el alumno asimila la información partiendo de sus capacidades, y siempre de sus puntos fuertes, respetando su diversidad y reconociendo las diferencias individuales (Gardner, 2002).

A continuación, se presentan una serie de estrategias para la intervención basada en las IM:

El aprendizaje basado en proyectos, según Prieto y Manso (2014) es un método que permite estimular las diferentes inteligencias y facilitar que estos aprendan. Así lo expresan:

La teoría de las inteligencias múltiples promueve un aprendizaje por proyectos, que le proporcione al alumno oportunidades para mejorar la comprensión de conceptos, de tal manera que el maestro pueda diseñar perfiles individualizados para cada alumno y adaptarse a sus ritmos de aprendizaje (p.108).

Por otra parte, Pitluk (2007) entiende el trabajo por proyectos en un contexto educativo como un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, que da cuenta de todo lo investigado. Este producto final se va construyendo en distintos acercamientos en función de lo investigado y analizado, se va realizando en etapas y puede estar integrado por productos parciales. Enlazando con esta idea estaría la propuesta de Hernández (2002) desde la consideración de los proyectos como un camino que va de la información al conocimiento, el proyecto de trabajo representa un formato abierto para la indagación, entendido desde una perspectiva multicultural y contextual. Este último autor resalta del trabajo por proyectos, que es un método que promueve la indagación y la resolución de problemas, ya sea llevando a cabo un trabajo individual o cooperativo. Este hecho promueve el uso y desarrollo de estrategias de aprendizaje y al mismo tiempo, estimula el uso de la metacognición, la cual ayuda a los alumnos a ser autónomos en su aprendizaje y a mantener una actitud crítica sobre la información, sobre el conocimiento y sobre sus propias estrategias de aprendizaje.

Aplicar la metodología de las IM a través de los proyectos permite organizar actividades muy variadas que puedan combinar el uso y desarrollo de diferentes inteligencias. Con lo cual favorece dar las mismas oportunidades de participación a todos los niños por igual. Además, es importante que el maestro haga de guía de los niños, pero a la vez, debe dejar que estos

investiguen y descubran manipulando el material por sí mismos, de esta forma se consigue un aprendizaje más significativo (Pitluk, 2007). Por su parte, Prieto y Ferrándiz (2001) añaden que la enseñanza y el aprendizaje desde las distintas inteligencias deben realizarse mediante una amplia variedad de actividades y proyectos de trabajo. Para ello, es conveniente que los profesores adapten las actividades a cada contexto escolar y también a los estilos de aprendizaje del estudiante (Prieto y Ferrándiz, 2001).

Otra estrategia muy relevante es el aprendizaje a través del trabajo cooperativo. Asimismo, Rodríguez Lara & Galindo (2017) mencionan que el aprendizaje cooperativo se caracteriza por ser:

Un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, en el cual los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales. Es un método a utilizar como un enfoque global de la enseñanza, una filosofía. Es además una estructura de interacción diseñada para facilitar el logro de una meta o producto por un grupo de personas, controlado y guiado por el profesor (p. 71)

La filosofía del Aprendizaje Cooperativo es algo más que una forma de trabajar en equipo: es la herramienta para lograr que los alumnos desarrollen una serie de habilidades y destrezas sociales y contribuyen a la estimulación de las diferentes inteligencias (Valencia et al., 2019). En consonancia con los autores, Gardner (1994) comenta que la inteligencia interpersonal se relaciona con el aprendizaje cooperativo porque implica compartir y comunicar los conocimientos al resto, confrontar tanto las ideas del resto como las propias producciones. A causa de esta dimensión social que conlleva el trabajo en equipo, para Teba (2017) a través del trabajo colaborativo, el aprendizaje se produce de una forma más sólida y estimulante, dado que se suceden de una manera continua el conflicto sociocognitivo, las interacciones y las ayudas mutuas entre los alumnos.

Los grupos cooperativos recurren a la inteligencia interpersonal, como bien hemos mencionado antes. Por otra parte, la realización de los trabajos promueve la formulación de preguntas y la generación de conclusiones, lo cual se vincula a la inteligencia lógico/matemática y, por último, la reflexión sobre la información recurre a la inteligencia verbal/lingüística. En relación con la inteligencia lingüística, Vargas et al. (2019) comenta que “cuando el individuo intenta comunicar sus ideas al resto del equipo, no es solo para compartir conocimientos, sino también para transmitir sus emociones, sus estados de ánimo, etc., intentando alcanzar el éxito o las metas planteadas por el equipo de trabajo” (p.7).

Otra estrategia muy pertinente para trabajar con una metodología basada en las inteligencias múltiples es el aprendizaje basado en la resolución de problemas. Los procedimientos de la enseñanza basada en la resolución de problemas generan situaciones que promueven que los

estudiantes tengan oportunidades para manipular activamente objetos y transformarlos, llevando a cabo actividades que requieren de buscar, explorar y analizar. Estas oportunidades, no solo incrementan el conocimiento de los estudiantes acerca del tema, sino que estimulan su curiosidad y los ayudan a desarrollar estrategias para aprender a descubrir el conocimiento (Good y Brophy, 1995). Considerando que no hay una real comprensión, hasta que el alumno sea capaz de aplicar dicho conocimiento en otras situaciones, el aprender implica describir e interpretar la situación, establecer relaciones entre los factores relevantes, seleccionar, aplicar reglas, métodos, y construir sus propias conclusiones (Bruner, 1980).

Este aprendizaje está estrechamente relacionado con la inteligencia interpersonal, ya que genera un ambiente de autoconfianza, el cual permite que una persona pueda desarrollarse de mejor manera creando por sí mismo (Vargas, 2019). También se relaciona con la inteligencia naturalista, que según Gardner (1994) es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente.

El aprendizaje basado en la resolución de problemas permite el desarrollo de diversas estrategias necesarias para resolver diferentes tipos de problemas. Bien configurada, esta medida ayuda al desarrollo de estrategias y aprendizajes funcionales básicos para la vida.

Otra estrategia docente es el aprendizaje basado en el pensamiento, el cual se refiere a una forma de trabajo en el aula que fusiona, de acuerdo con Swartz et al. (2014) la enseñanza de técnicas para que las personas conozcan su propio funcionamiento cognitivo y desarrollen un pensamiento más eficaz. Estos mismos autores exponen que el pensamiento eficaz está formado por destrezas de pensamiento (emplear procedimientos reflexivos específicos y apropiados para un ejercicio de pensamiento determinado), hábitos de la mente (conducir estos procedimientos para dar lugar a conductas de reflexión amplias y productivas relacionadas con el hecho de pensar) y la metacognición (realizar estas dos cosas basándonos en la valoración que hacemos de lo que se nos pide y en nuestro plan para llevarlo a cabo).

Esta estrategia se vincula directamente con el término "aprender a aprender", es decir, desarrollar y aprender a utilizar estrategias que faciliten la adquisición de conocimientos. Aprender este tipo de estrategias es clave para la estimulación de las diferentes inteligencias, las cuales tendrán un potencial más grande de desarrollo si poseemos estrategias que faciliten el aprendizaje.

La docencia compartida también deviene una estrategia relevante para trabajar las inteligencias múltiples. Esta implica dos o más maestros/as trabajando juntos en el aula, de forma que el apoyo es siempre para todo el alumnado, sin distinciones. Para garantizar su éxito, debe existir una organización y coordinación total entre ambos docentes, de forma que las funciones de cada uno estén claras en todo momento (Huguet, 2006). En la educación basada en las inteligencias múltiples, los medios personales se diversifican; los alumnos cobran protagonismo, cooperan, se implican en situaciones de mentoría y toman decisiones; el

profesorado planifica, construye y orienta en situaciones de intercambio y docencia compartida (Huguet, 2011).

Así mismo, Gardner (2003) destaca la necesidad de hacer un buen uso de las tecnologías digitales para desarrollar las diferentes inteligencias de los alumnos y aprovechar los diferentes recursos digitales para la enseñanza. Según Almenara (2007), la convergencia tecnológica de las TIC digitales, pueden ofrecer la potenciación de las IM de los sujetos, y la adaptación de la información en función de las características de las inteligencias del sujeto, en concreto las podemos determinar en los siguientes aspectos:

- Diversidad de medios y, por tanto, la posibilidad de ofrecer una variedad de experiencias
- Diseño de materiales que movilicen diferentes sistemas simbólicos, y que, por tanto, se puedan adaptar más a un tipo de inteligencias que a otra
- Posibilidad de utilizar diferentes estructuras semánticas, narrativas, para ofrecer diferentes perspectivas de la información adaptadas a las IM de los diferentes discentes
- El poder ofrecer con ellas tanto acciones individuales como colaborativas, y en consecuencia adaptarse de esta forma a las inteligencias inter e intrapersonal
- Creación de herramientas adaptativas/inteligentes que vayan funcionando con base en las respuestas, navegaciones e interacciones, que el sujeto establezca con el programa o con el material
- Elaboración de materiales que permitan presentar información en la línea contraria de la IM dominante del sujeto, de manera que se favorezca la formación en todas ellas
- Registro de todas las decisiones adoptadas por el sujeto con el material, y en consecuencia favorecer mejor su capacitación y diagnóstico en un tipo de inteligencia. (Cabero, 2006)

2.5.3 Metodología didáctica y materiales para impulsar cada inteligencia

Todas las personas poseen un abanico de inteligencias, habilidades y capacidades en las que el individuo revela una serie de rasgos cognoscitivos (Armstrong, 1995). Según Gardner, (1995) este abanico nos permite resolver problemas de la vida real, generar nuevos problemas para resolver, crear un producto u ofrecer un servicio que sea valorado dentro de la cultura. Es importante recordar que cada persona tiene las ocho inteligencias y las utiliza en combinaciones diferentes durante el curso de su vida diaria, así mismo, se debe tener presente que cada persona exhibe estas ocho inteligencias a su manera. Algunas personas se destacan en varias de ellas, otras tienen dificultades especiales en varias inteligencias, pero la mayoría están en el intermedio: tenemos una o más inteligencias que expresamos con facilidad, otras de nivel intermedio, y una o más que nos cuesta mucho trabajo utilizar (Armstrong, 2005). Aun

así, cada persona puede desarrollar las inteligencias hasta llegar a un nivel razonablemente alto de desempeño, si se le da un empuje adecuado y una instrucción ajustada (Armstrong, 1995).

El grupo de inteligencias múltiples definido por Gardner y sus colaboradores son: la lingüística, la lógico-matemática, la corporal-cinestésica, la espacial, la musical, la interpersonal y la intrapersonal. Más tarde Gardner (1999) amplió su lista añadiendo la inteligencia naturalista.

La inteligencia lingüística es, según Escamilla (2014), “el potencial para captar, comprender, organizar y emplear el lenguaje verbal de forma oral o escrita” (p.112). Los alumnos que muestran niveles altos en el desarrollo de esta inteligencia tienen habilidad en la composición escrita, la lectura, la escucha, etc. Gardner (2004), al preguntarse por los usos que podemos dar al lenguaje, distingue cuatro aspectos del conocimiento lingüístico: el aspecto retórico del lenguaje (su empleo para persuadir), su poder nemotécnico (su empleo para ayudarnos a recordar información), su papel en la explicación (tanto oral como escrita), y el análisis metalingüístico (empleo del lenguaje para reflexionar sobre el lenguaje).

Escamilla (2014) propone las siguientes estrategias:

- Recoger en las programaciones didácticas de las distintas áreas actividades que estimulen las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, así como el vocabulario específico propio de cada área.
- Entrenar las habilidades lingüísticas en situaciones reales de comunicación o en la simulación de estas.
- Trabajar con textos variados en cuanto a su contenido (literarios, científicos, históricos, deportivos...), en cuanto a su finalidad (descriptivos, narrativos...) y en cuanto a su procedencia (incluyendo aquellos textos del entorno que no han sido creados especialmente para la educación y que tampoco hayan sido excesivamente manipulados –materiales auténticos–)
- Describir personas, objetos, espacios, paisajes rurales, paisajes urbanos, situaciones, animales, plantas y obras artísticas (apoyándose en estructuras del tipo: quién o qué, cuándo, dónde, por qué, para qué, con qué...).

Estas metodologías pueden ir acompañadas de materiales como libros, audiolibros, diarios, juegos de mesa, etc.

La inteligencia lógico-matemática está definida por Escamilla González (2014) como:

El potencial para captar, comprender y establecer relaciones, para emplear números y operaciones de manera efectiva, para plantear y resolver situaciones problemáticas y para desarrollar esquemas de razonamientos lógicos. Supone un ejercicio mental que se plasma en un pensamiento estratégico capaz de identificar causas y consecuencias, de comprender, resolver, y también plantear y formular situaciones

problemáticas; un pensamiento lógico capaz de analizar y sintetizar y, más aún, de jugar con estos procedimientos, progresar y entonces inducir, deducir y formular hipótesis... (p. 61)

En esta inteligencia se compone de los cálculos matemáticos, el pensamiento lógico, el razonamiento inductivo y deductivo, la resolución de problemas, la identificación de patrones y relaciones, el planteamiento y la verificación de hipótesis. Para estimular el desarrollo de esta inteligencia, Escamilla (2014) recomienda metodologías como la solución de enigmas y juegos de estrategia, identificar patrones (comportamientos, sistemas, objetos, etc.), identificar elementos y relaciones causa/efecto y resolver situaciones problemáticas manipulando números y operaciones. Algunos de los materiales que los maestros pueden hacer servir para trabajar esta inteligencia son: puzzles, calculadoras, juegos de estrategia o lógicos, material manipulativo, etc.

La inteligencia corporal-cinestésica es entendida por Gardner (1987) como:

La capacidad de utilizar el cuerpo en formas altamente diferenciadas y diestras, con propósitos expresivos y también dirigidos a metas, ...la capacidad de trabajar de forma diestra con objetos, tanto en movimientos que requieren motricidad fina de los dedos y las manos como en aquellos que aprovechan los movimientos motrices gruesos del cuerpo, (p. 28).

Sintéticamente, supone poder “utilizar todo el cuerpo o parte de él, como la mano o la boca, para solucionar un problema o fabricar un producto” (Gardner, 1987, p. 28).

Para estimular esta inteligencia, diversos autores coinciden en proponer determinadas metodologías (Blumenfeld-Jones, 2009; Chapman, 1993, p. 139; Kornhaber, Fierros y Veenema, 2004; Mbuva, 2003, pp. 8-9):

- Manualidades y construcciones: la manipulación enriquece la experiencia de aprendizaje y ayudan al desarrollo de diversas habilidades de coordinación.
- Deporte: desarrolla aspectos tanto físicos como mentales, facilitando el desarrollo integral.
- Danza y bailes: permiten conocer el cuerpo y descubrir sus posibilidades de movimiento, permitiendo el logro del autocontrol.
- Expresión corporal (representación, actuación-drama, mímica, roleplaying): favorece el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la imaginación y la comunicación.
- Artes Plásticas (escultura, pintura): despiertan el aprecio por el arte, desarrollan la capacidad de análisis y la crítica.

Armstrong (2017) comenta que, para desarrollar esta inteligencia, los docentes pueden hacer uso de materiales para manualidades, materiales para el desarrollo de juegos físicos, materiales para desarrollar ejercicios de conciencia física, etc.

Por otra parte, la inteligencia musical, es entendida por Gardner como “la habilidad para apreciar, discriminar, transformar, expresar y crear las formas musicales, así como para ser sensible a sus modalidades como el ritmo, el tono, el timbre (organización horizontal) y armonía (organización vertical)” (p. 108).

Para potenciar la evolución de la inteligencia musical deberemos llevar a cabo distintas acciones. Estas son algunas de las acciones propuestas por Escamilla (2014, pp. 67-68):

- Explorar las propiedades y características sonoras de distintos tipos de materiales y objetos y verbalizar las experiencias desarrolladas.
- Seleccionar obras musicales capaces de inducir (en sí mismo y en otros) diferentes tipos de emociones (alegría, tristeza, miedo...).
- Reconocer e imitar los sonidos del entorno (personas, animales, naturaleza, aparatos, acciones)
- Determinar las cualidades del sonido (tono o altura, intensidad, timbre y duración) en diferentes tipos de audiciones (conversaciones de personas, obras musicales...).
- Seleccionar, clasificar e interpretar canciones atendiendo a distintos criterios (autor, tema, instrumentos, intérpretes, destinatarios...).

Algunos de los materiales que pueden mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta inteligencia son: Equipos de música, internet-páginas web, vídeos, documentales, películas, grabaciones, gráficos de sonido, así como instrumentos musicales de cuerda, teclados, percusión y viento, materiales de desecho para crear e identificar diferentes tipos de sonidos, radio, televisión, etc.

La inteligencia espacial es “la capacidad para formarse un modelo natural de un mundo espacial y para maniobrar usando ese modelo” (Gardner, 1995, p.26).

Así pues, diversos autores (Gardner, 2001, 2012; Fisher, 2000; Armstrong, 2008) comentan estrategias para la estimulación de esta inteligencia como el desarrollo de actividades relacionadas con la orientación en espacios abiertos, bien a partir de referentes espaciales (estrellas, elementos del paisaje, hitos urbanos) o bien mediante el uso de mapas. También añaden la resolución de puzles, la visualización mental en tres dimensiones de piezas u objetos de los que se conocen diferentes imágenes planas y actividades relacionadas con la expresión del individuo (dibujo), la apreciación y el uso del color en dichas manifestaciones (pintura), la manipulación de objetos tridimensionales con fines estéticos y decorativos (escultura, cerámica) o con fines aplicados (arquitectura), o la utilización de recursos tecnológicos con intenciones afines (fotografía, cine), entre otros.

Los materiales a través de los cuales estimular esta inteligencia pueden ser, tablas, mapas, materiales para el dibujo, puzles visuales, juegos de construcción en 3D, materiales de análisis de patrones visuales, entre otros.

La inteligencia naturalista fue expuesta y desarrollada por Gardner en 1995. Formuló la hipótesis de que merecía estar dentro de su lista original, basándose en los criterios que había establecido para identificar una inteligencia. Se define como “la capacidad que muestran algunos individuos para entender el mundo natural, incluyendo la vida y reproducción de las plantas, los animales y de la naturaleza en general” (Prieto y Ballester 2003, p. 88). Gardner (2001) destaca que la inteligencia naturalista se conforma por la predisposición a explorar el mundo de la naturaleza, así como la predisposición precoz por querer conocer las plantas y los animales y un fuerte impulso para identificarlos, categorizarlos e interactuar con ellos. También se relaciona con la habilidad para examinar elementos de la naturaleza (el ser humano, el paisaje, el suelo, el cielo, los animales, las plantas, los fenómenos atmosféricos, etc.), percibiendo interrelaciones y buscando diferencias y semejanzas.

Para la estimulación de esta inteligencia se pueden realizar actividades estratégicas como realizar excursiones a la naturaleza, actividades vinculadas con el contacto y la relación con animales, etc. En consonancia, Armstrong (2017) sugiere una serie de materiales para trabajar esta inteligencia: Películas y videos sobre naturaleza, libros sobre plantas y animales, herramientas de naturalista (microscopios, binoculares...), herramientas para la manutención de plantas y animales, etc.

La inteligencia interpersonal es entendida por Armstrong como:

La capacidad para percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales... (2006, p. 19)

La inteligencia interpersonal constituye, junto con la inteligencia intrapersonal, lo que Gardner (1983; 2001) ha identificado como inteligencias personales. Estas están íntimamente relacionadas, ya que el conocimiento de uno mismo favorece las interacciones con los demás y que, en nuestra relación con los otros, vamos construyendo nuestra identidad personal, a través del reflejo que los demás nos ofrecen de nosotros mismos. Para la estimulación de esta inteligencia hay que tener en cuenta según Escamilla (2014) el desarrollo socioemocional del niño y utilizar estrategias dirigidas a crear un clima de aceptación mutua y colaboración, potenciando la cohesión grupal. Las metodologías didácticas que más favorecen el desarrollo de esta inteligencia son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos, ya que estos favorecen el desarrollo de destrezas sociales relacionadas con la comunicación, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, el apoyo, la ayuda mutua, y muchos otros componentes relacionados con la inteligencia interpersonal.

Escamilla (2014, pp. 84-85) señala que para estimular la inteligencia interpersonal podemos emplear recursos materiales del siguiente tipo:

- Mesas para trabajo en equipo. Mesas redondas para debates. Pupitres flexibles para disponer el mobiliario de múltiples formas.

- Juegos de mesa.
- Dados, dominós y cartas de emociones y rasgos de personalidad.
- Fotografías, películas, textos para el análisis y valoración de comportamientos.
- Material deportivo, musical, teatral.
- Biografías y autobiografías de personajes de interés social, político, religioso.

La inteligencia intrapersonal ha sido definida por muchos autores de distintas formas. Integrandó las ideas aportadas por Gardner y Fisher, Escamilla (2014) expone su concepto de inteligencia intrapersonal como:

El potencial de carácter sintético y organizador de las restantes inteligencias que supone captar, reflexionar, entender y comunicar toda información relacionada con uno mismo, con las propias capacidades y dificultades, con el desarrollo de actitudes de superación, esfuerzo y perseverancia y con la preparación para tomar decisiones y actuar identificando y seleccionando los medios y valorando sus consecuencias (p.135).

Los componentes que la componen son el autoconocimiento y el metaconocimiento, la autoestima equilibrada, el autocontrol y la planificación y toma de decisiones. Una de las metodologías pertinentes para trabajar esta inteligencia es a través de la aplicación de programas dirigidos a potenciar el autoconocimiento de intereses, de emociones, de factores de personalidad, de inteligencias y de la propia personalidad, será esencial (Quiles y Espada, 2004). También lo serán los programas orientados a desarrollar la autoestima y la toma de decisiones (Rodríguez, Dorio y Morey, 1998). Los materiales para impulsarlas serán los soportes físicos utilizados en los programas.

2.5.4 Sistemas para evaluar las inteligencias

El término evaluación escolar es uno de los más utilizados por los profesionales de la educación, generalmente asociado a las pruebas y a las calificaciones de las mismas, es decir, la valoración de los productos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los criterios, procedimientos, instrumentos y fines de la evaluación responden a concepciones y prácticas educativas en las que se valora de manera sesgada el esfuerzo individual, el proceso mismo de aprender, los resultados obtenidos y la experiencia que todo alumno vive en el aula.

Gardner (1999) propone un nuevo enfoque de la evaluación, el cual se compone de las siguientes características principales: Énfasis en la evaluación más que en el examen; evaluar de forma simple, natural y en el momento adecuado; utilizar instrumentos “neutros respecto a la inteligencia”; utilización de materiales intrínsecamente interesantes y motivadores; y aplicación de la evaluación en provecho del estudiante.

A continuación, vamos a analizar cada uno de estos principios →

Énfasis en la evaluación más que en el examen:

Para Gardner, evaluar supone una misión adecuada para las personas educadas, así como para las que están a su cargo, emprender una reflexión regular y conveniente acerca de sus objetivos, los diversos medios de los que disponen, su éxito (o fracaso) en alcanzarlos y las implicaciones de la evaluación en el replanteamiento de los objetivos y procedimientos.

Gardner (1999) define la evaluación como “la obtención de información acerca de las habilidades y potenciales de los individuos, con el objetivo dual de proporcionar una respuesta útil a los individuos evaluados y unos datos también útiles a la comunidad que los rodea (p.256)”. Lo que diferencia la evaluación del examen es que la primera favorece técnicas que extraen información del curso de los resultados habituales, y no se siente cómoda con el uso de instrumentos formales administrados en un entorno neutro y descontextualizado.

Evaluar de forma simple, natural y en el momento adecuado:

La evaluación, en lugar de imponerse de forma externa en momentos inoportunos durante el curso, la evaluación tendría que formar parte del entorno natural de aprendizaje. Al principio, la evaluación debería introducirse de forma explícita; pero, con el tiempo, gran parte de la evaluación tendría lugar de forma natural por parte del estudiante y el docente (Gardner 1999).

Instrumentos “neutros respecto a la inteligencia”:

La mayoría de los instrumentos de examen, están sesgados por dos inteligencias: la lingüística y la lógico-matemática. Gardner (1995) destaca que los individuos que resalten en esta combinación concreta de inteligencias obtendrán buenos resultados en la mayor parte de exámenes, aunque no sean muy hábiles en esa especialidad en particular, ya que el formato del examen les beneficia.

La solución que propone consiste en diseñar instrumentos que sean neutros respecto a la inteligencia, que evalúen directamente la inteligencia que está operando en lugar de utilizar instrumentos que estén mediados (es decir, sesgados) por la inteligencia lingüística y lógico-matemática.

Utilización de materiales intrínsecamente interesantes y motivadores:

Una de las peores características de los exámenes formales, es el carácter intrínsecamente aburrido de los materiales. Para Gardner (1999), es importante que la evaluación tenga lugar en un contexto en el que los estudiantes trabajen en problemas, proyectos o productos que les entusiasmen de verdad, que mantengan su interés y que les motiven a obtener buenos resultados. Estos ejercicios, lo más probable es que sean más difíciles de diseñar, pero es más probable que sirvan para evidenciar mejor las habilidades del estudiante y que proporcione información útil para un posterior asesoramiento.

Aplicación de la evaluación en provecho del estudiante:

En numerosas ocasiones, el uso que se hace de las puntuaciones a nivel académico es muy superficial y no contribuye a aportar información relevante en relación con las fortalezas y dificultades del estudiante. Para Gardner (1999) la evaluación debe proporcionar una retroalimentación al estudiante que le sea útil de forma inmediata, que identifique áreas fuertes y débiles, que, de sugerencias concretas para superar las dificultades, que señale qué hábitos resultan productivos y cuáles no, indicar qué puede esperarse de futuras evaluaciones, etc. Para Gardner (2004) “es importante que la retroalimentación se ofrezca en forma de sugerencias concretas y que se indiquen las fortalezas relativas a partir de las cuales hay que construir” (p.262).

2.6 Concepción de la atención a la diversidad desde la TIM

La diversidad evidente en las aulas y la pluralidad del intelecto que plantea Gardner en su teoría nos lleva a asumir y respetar las diferencias individuales de todos los alumnos. Así, Gardner (1998) apuesta por una escuela centrada en el individuo que se preocupe por conocer a sus alumnos teniendo en cuenta todos los perfiles de inteligencia existentes dentro de las aulas y ofreciendo a cada alumno una respuesta ajustada, teniendo en cuenta sus motivaciones e intereses. La justificación de una propuesta de estas características pasa por asumir que “hoy en día nadie puede llegar a aprender todo lo que hay para aprender” (Gardner, 1998, p.27). Siguiendo esta línea se concluye que no podemos pretender educar de manera homogénea (a través de un currículo unitario), sino que debemos poner en práctica métodos y estrategias diversas que posibiliten llegar a todos los alumnos con la misma eficacia, abarcando todo el espectro de inteligencias. Siguiendo esta línea, Campbell (1996) señala que restringir los programas educativos a las inteligencias lingüística y matemática minimiza la importancia de otras formas de conocimiento, y que los estudiantes que no demuestran las inteligencias académicas tradicionales tienen una baja autoestima y sus puntos fuertes pueden quedar desaprovechados y perdidos tanto para la institución como para la sociedad en general. Es importante que el plan de estudios (la configuración curricular) se adapte a la individualidad de los alumnos, ya que esto puede aumentar su motivación para aprender al proporcionarles un entorno que les resulte accesible y les interese, al tiempo que se aprovechan las necesidades académicas y sociales de los alumnos (Ginsberg, 2005).

Armstrong (2006), nos proporciona información de gran utilidad para conocer las inclinaciones intelectuales de los alumnos aportándonos información sobre su manera de pensar, sobre sus gustos y preferencias y sobre lo que necesita cada uno para acceder al conocimiento y aprender de manera significativa. Así, nos brinda pautas para ofrecer una educación personalizada que dé respuesta a las necesidades de todos ellos.

Este modelo de escuela centrado en el individuo tiene en cuenta no solo los intereses, inquietudes, motivaciones, preferencias y experiencias previas de los alumnos, sino también las virtudes que posee cada uno, y su finalidad no es otra que conseguir una verdadera atención a la diversidad que posibilite sacar partido al potencial de todos ellos. Aunque hay que tener en cuenta que “la mayoría de los alumnos poseen capacidad para varias materias, de manera que no conviene encasillarlos en una sola inteligencia” (Armstrong, 2006, 49).

Tabla 1. Características y necesidades en función del estilo de inteligencia (o estilos) que se exhibe

Estilo	Piensen	Les gusta	Destacan	Necesitan
Lingüísticos	En palabras	Leer, escribir, explicar historias, los juegos de palabras	Leyendo, escribiendo, narrando historias...	Libros, casetes, objetos para escribir, papel, periódicos, diálogo, conversación, debates, historias
Lógico-matemáticos	Razonando	Experimentar, preguntar, resolver enigmas lógicos, calcular	En matemáticas, razonamiento lógico, resolución de problemas	Materiales para experimentar, materiales científicos y para manipular, visitas al planetario y al museo de la ciencia
Espaciales	En imágenes	Diseñar, dibujar, visualizar, garabatear	Leyendo mapas y gráficos, dibujando, imaginando y visualizando.	Arte, piezas de construcción, vídeo, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, puzzles, libros ilustrados, visitas a museos de arte
Cinético-corporales	A través de sensaciones somáticas	bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular	En atletismo, danza, trabajos manuales, utilización de herramientas	Juegos de rol, teatro, movimiento, juegos de construcción, deporte y juegos físicos, experiencias táctiles, aprendizaje manual
Musicales	A través de	cantar, silbar,	Cantando,	Cantar

	ritmos y melodías	canturrear, crear ritmos con los pies y las manos, escuchar	reconociendo sonidos, recordando melodías y ritmos	acompañados, asistir a conciertos, tocar algún instrumento en casa y en el colegio, instrumentos musicales
Interpersonales	Trasmitiendo ideas a otras personas	liderar, organizar, relacionarse, manipular o persuadir, mediar, asistir a fiestas	Liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos	Amigos, juegos en grupo, reuniones sociales, actos colectivos, clubes, mentores/discípulos
Intrapersonales	En relación con sus necesidades, sentimientos y objetivos	Establecer objetivos, soñar, planificar, reflexionar	En el autoconocimiento y autocomprensión, estableciendo objetivos...	Lugares de reflexión, soledad, realizar proyectos propios, decisiones
Naturalistas	A través de la naturaleza y las formas naturales	Jugar con las mascotas, la jardinería, investigar la naturaleza, criar animales, cuidar el planeta	Entendiendo la naturaleza, identificando y distinguiendo flora y fauna...	Tener acceso a la naturaleza, oportunidades para relacionarse con animales, herramientas para investigar la naturaleza (por ejemplo, lupas, binoculares)

Nota: En la tabla se detalla los diferentes estilos de los alumnos en función de su inteligencia predominante destacando en que piensan (1ª columna), que les gusta (2ª columna), en que destacan (3ª columna) y que necesitan (4ª columna). Adaptado de "Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores", de T. Armstrong, (2017), p.110. PAIDÓS Educación.

Gardner (1998) destaca la importancia de que los aprendizajes sean funcionales (que sean aplicables en la vida) motivo por el cual considera básico educar para la comprensión, entendida esta como la capacidad para aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas a nuevas situaciones. La vida requiere diferentes habilidades (sociales, cognitivas, emocionales...) para afrontarse a los retos cambiantes de la sociedad, por tanto, es importante dar valor y desarrollar todas las inteligencias en lugar de centrarse únicamente en la lingüística y la lógico-matemática como hace la educación tradicional (Gardner, 1998; Emst-Slavit, 2001).

Para conseguir el desarrollo de estas inteligencias, es muy importante que los alumnos desarrollen las tareas con un cierto grado de motivación (Gardner, 1998), y es aquí, donde el papel del docente es clave. Estos deben desarrollar técnicas y estrategias que susciten interés y motivación en los alumnos, lo cual es básico para conseguir un aprendizaje eficaz y en consecuencia, favorecer su éxito académico.

Pedros (2014) explica que por cada inteligencia o competencia es necesario que el profesor presente los contenidos curriculares de forma diferente: utilizando nuevas estrategias y recursos innovadores para desarrollar las inteligencias, revisando y adaptando las actividades didácticas y de evaluación, ofreciendo una aplicación real de los conocimientos de forma individual y compartida y teniendo en cuenta la importancia de las habilidades, la conducta y las motivaciones de los alumnos y garantizando que el alumno sea activo en su proceso de aprendizaje y aprenda en un ambiente cálido y adecuado.

Así pues, en el trabajo de las inteligencias múltiples se entiende que el alumnado tiene diferentes capacidades y se valora a cada niño en su diferencia, de modo que la diversidad sea un enriquecimiento para el aprendizaje. También permite ofrecer diversas actividades para atender a todo el alumnado en el aula y el centro, y, sobre todo, en la misma sociedad. Tal y como afirma Garcia-Paida (2018):

Aplicar la teoría de Gardner dentro de las actividades de clase permite atender y trabajar respetando las individualidades de los niños; puesto que la variedad de actividades se adapta a la diversidad de estudiantes y brinda igualdad de oportunidades para todos (p.18).

Como mecanismo de atención a la diversidad, la docencia compartida es una gran estrategia ya que hace posible que la ayuda esté a disposición de todo el alumnado y que se pueda atender la diversidad de necesidades dentro de la propia aula. Facilita evaluar y compartir las necesidades del alumnado y poder decidir más rápidamente cuál es el tipo de apoyo más pertinente en cada momento (Duran y Miquel, 2006; Huguet, 2006 y 2009). Esta estrategia a su vez permite ampliar actividades en las que haya interacción y trabajo cooperativo con los compañeros, a través de diversos agrupamientos que permitan al alumnado comparar los diferentes puntos de vista y se ayuden entre ellos (Majoko, 2019; Woodcock y Hardy, 2017). Por su parte, Gabel, Gallagher y Morton (2008) añaden que el enfoque cooperativo resulta más efectivo para promover actitudes positivas y una mayor atracción interpersonal hacia estudiantes diversos, en comparación con los enfoques individualista y competitivo. Esto, a su vez, favorece el proceso de inclusión educativa.

Las dos ideas básicas que se derivan de la teoría de Gardner a nivel educativo son la escuela centrada en el individuo (que crea un programa único para cada individuo) y que educa para la comprensión (promueve el aprendizaje significativo y la transferencia del conocimiento a partir de diferentes formas o maneras de acceder a él), considerando más importante la calidad de los aprendizajes que la cantidad de los conceptos que se deben aprender (Gardner, 1998). Estas dos ideas básicas están íntimamente relacionadas, ya que, si tenemos en cuenta las

diferentes maneras de aprender y nos preocupamos de llegar a todos el espectro de alumnado, sin duda estaremos facilitando la comprensión de lo que se aprende (Gardner, 1998).

Así pues, la teoría de Gardner se basa en la idea de que todos y cada uno de nosotros somos buenos o destacamos en algún aspecto, todos tenemos talentos y habilidades. Con lo cual se trata de una perspectiva que se aleja del “paradigma en educación especial orientado hacia los déficits” (Armstrong, 2006, p. 13) y que ofrece posibilidades a aquellos alumnos con más dificultades en los aprendizajes escolares y que a menudo son etiquetados y en parte excluidos del sistema educativo ordinario.

Armstrong (2006) señala las implicaciones educativas que esta teoría puede tener en relación con el paradigma de la educación especial, argumentando que “la adopción de la teoría de las IM desplazará a la educación especial hacia un paradigma de crecimiento y facilitará un mayor grado de cooperación entre educación especial y educación regular. Así, las clases de IM se convertirán en un entorno menos restrictivo para todos los alumnos con necesidades especiales” (Armstrong, 2006, pp. 200-201).

Armstrong (2006) sintetiza estas implicaciones en los siguientes puntos:

- Más posibilidades de atender a todos los alumnos en el aula ordinaria, ya que se tienen en cuenta las diferentes maneras de aprender y las necesidades de todos, incluidos los alumnos que presentan problemas de aprendizaje o de comportamiento.
- Intervención basada en los puntos fuertes; es decir, una educación que pone énfasis en lo que los alumnos saben hacer y en sus habilidades.
- Aumento de la autoestima de los alumnos como consecuencia de realzar sus capacidades, asegurando su éxito en el proceso de aprendizaje.
- Más empatía por parte de los compañeros de clase, ya que con la aplicación de la TIM se favorece la comprensión y la valoración de las diferencias individuales.

La enseñanza y el aprendizaje basados en las IM son una pedagogía integradora porque tiene una visión muy amplia de la inteligencia y trabaja para enseñar y evaluar a los alumnos utilizando más de dos inteligencias. Esto permite a los alumnos utilizar sus propios puntos fuertes y no se vean marginados por tener que centrarse en formas tradicionales de aprendizaje. Esto es especialmente importante en el contexto de la creciente diversidad de los estudiantes.

2.6.1 Inclusión educativa

La popularización del término “inclusión” si circunscribe en una sociedad cada vez más consciente de las desigualdades sociales, la cual, avanza progresivamente en la consolidación de los derechos humanos, especialmente en el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la aceptación de la diversidad.

Cabe resaltar que no existe un significado universalmente admitido del término, que además se utiliza para referirse a situaciones y fines diferentes, y en contextos distintos.

En este caso, vamos a centrar la definición en el ámbito educativo a partir de las aportaciones conceptuales que se muestran a continuación.

Serra (2000) expone que la inclusión es la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional. Considera que el concepto de inclusión se configura como un objetivo y como un proceso.

Desde otra perspectiva, Ainscow et al. (2006) destacan la confluencia de tres elementos (presencia, aprendizaje y participación) en la noción de inclusión, a la que consideran como un proceso de mejora sistemático que deben afrontar las administraciones educativas y los centros escolares para intentar eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumno en la vida de los centros en que están escolarizados.

Para Booth, et al. (2006) la inclusión en educación se compone de los siguientes significados:

- Aumentar la participación de los niños y jóvenes y reducir su exclusión de las culturas, las actividades y los grupos locales.
- Reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros de manera que sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad.
- Valorar por igual a todos los niños, jóvenes, padres / cuidadores y profesionales
- Considerar las diferencias entre los niños un recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación en lugar de un problema resolver.
- Reconocer el derecho de los niños a una educación y un cuidado de calidad en su localidad.
- Hacer mejoras tanto para los profesionales como para los niños
- Reducir las barreras para el juego, y promover el aprendizaje y la participación de todos los niños, no solo de los que tienen discapacidad o necesidades educativas especiales
- Aprender de los intentos de superar las barreras para aquellos niños cuyo juego, aprendizaje y/o participación están limitados de alguna forma, para que dichos cambios beneficien a todos los niños
- Acentuar tanto el proceso de desarrollo de la comunidad y sus valores, como los logros obtenidos
- Fomentar relaciones duraderas y satisfactorias entre los centros y sus comunidades
- Reconocer que la inclusión en Educación Infantil tiene que ver con la inclusión en la sociedad
- Poner en marcha los valores inclusivos

Para Calero (2008, p.146 citado por Rojas, 2017) este tipo de pedagogía “es paidocentrista”, lo que significa que el estudiante debe ser el protagonista de la acción educativa”. En un centro inclusivo, se desarrollan metodologías de enseñanza que rompen barreras de aprendizaje y participación fomentadas desde la escuela tradicional. Para el autor, este tipo de educación redefine el actuar de los centros de educativos al implementar criterios que promueven:

- a. Estrategias de motivación: se busca a través de ellas convertir la motivación extrínseca en intrínseca, al considerar los intereses y necesidades que motivan el aprendizaje en cada estudiante.
- b. Metodologías activas: el docente investiga y respeta la manera en que todo estudiante capta la información, las actividades de clase benefician cualquier estilo de aprendizaje.
- c. La formación en habilidades sociales fomenta el trabajo en equipo: se promueve la armonía y el sano convivir dentro de la diversidad, como estados afectivos que le permiten al estudiantado sentirse motivado por aprender.
- d. La filosofía de aprender a aprender: permite al estudiante organizar, analizar, comparar, (entre otras habilidades cognitivas) la información brindada en la clase.
- e. El cambio en la organización escolar: para fortalecer el sentido de pertenencia de la comunidad educativa, el personal docente planifica las actividades del centro educativo considerando las características de la población estudiantil.

La inclusión es un proceso, y ha de ser concebida como un proceso interminable de maneras más adecuadas de responder a la diversidad. La inclusión implica que las instituciones educativas se comprometan a llevar a cabo una evaluación exhaustiva de lo que se puede hacer para mejorar tanto el proceso de aprendizaje como la participación de todos los estudiantes, no solo dentro de la escuela, sino también en la comunidad local (Booth y Ainscow, 2000).

García (2008) comenta que se trata de que los procesos y las estrategias sean coherentes con una macroestrategia general cuyo fin último (el para qué), sea la promoción de la inclusión educativa.

3. Objectivos e hipòtesis

La pregunta de investigación que constituye el elemento principal del fenómeno de estudio es si “¿La concepción pedagógica basada en las Inteligencias Múltiples favorece el proceso de inclusión educativa?”.

A partir de la pregunta de investigación, se desarrollan dos objetivos generales; analizar la aplicación del modelo de las inteligencias múltiples en el Col·legi Montserrat y analizar si los procesos de ensañamiento y aprendizaje que se dan en el centro favorecen la inclusión educativa (ver tabla de síntesis de la investigación).

El primer objetivo general que es “analizar la aplicación del modelo de las inteligencias múltiples en el Col·legi Montserrat” se divide en tres específicos: analizar los recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, analizar las estrategias docentes y las medidas que se llevan a cabo en el centro para estimular el conjunto de inteligencias, y analizar el sistema de evaluación utilizado.

El segundo objetivo general es “analizar si los procesos de ensañamiento y aprendizaje que se dan en el Col·legi Monserrat favorecen la inclusión educativa”, se fundamenta en un objetivo específico que es analizar si la metodología facilita dar respuesta a los diferentes perfiles y a las diferentes necesidades educativas de los alumnos.

A continuación, se presentan las hipótesis en relación con la pregunta de investigación: ¿La concepción pedagógica basada en las Inteligencias Múltiples favorece el proceso de inclusión educativa?

- Hipótesis 1: La concepción pedagógica basada en las Inteligencias Múltiples favorece significativamente el proceso de inclusión educativa en el Col·legi Montserrat.
- Hipótesis 2: La concepción pedagógica basada en las Inteligencias Múltiples favorece la inclusión educativa en el Col·legi Montserrat en mayor medida en los estudiantes que se encuentran más barreras para el aprendizaje, ya que les brinda la oportunidad de desarrollar un extenso y variado abanico de habilidades y talentos.

4. Diseño de la investigación

Una vez confeccionado el marco teórico y teniendo en cuenta el objeto de estudio, a continuación, se desarrolla un análisis de las decisiones metodológicas que se han realizado en torno al paradigma, al método y al carácter del estudio. Seguidamente, se expone otro apartado donde se detallan las técnicas de recogida de datos empleados en el estudio.

4.1 Apartado metodológico

El apartado metodológico se confecciona a partir de la pregunta de investigación que constituye el elemento principal del fenómeno de estudio, la cual es si “¿La concepción pedagógica basada en las Inteligencias Múltiples favorece el proceso de inclusión educativa?”.

Basándonos en los objetivos establecidos, esta investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, ya que se enfoca en un contexto real dirigiéndose a la comprensión de la experiencia educativa desde la perspectiva del estudiante. Este enfoque se basa en la premisa de que la educación es un proceso social y cultural en el que los estudiantes construyen significado a través de su experiencia en el aula y en su entorno más amplio. Se enfoca en comprender la experiencia educativa desde la perspectiva del estudiante y en cómo el estudiante construye su conocimiento y significado a través de la experiencia educativa.

El método seleccionado para llevar a cabo la investigación es el estudio de caso, el cual se concreta en el Col·legi Montserrat. Según Yin (1994) “El estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real” (p.36 citado por Monge, 2010). Por otra parte, para Castro (2010) el estudio de casos es una manera apropiada de investigar en un tema en el cual se han desarrollado pocos o ningún estudio anteriormente. En este caso, el estudio se enfoca en una investigación detallada y exhaustiva de la metodología y el programa educativo que se desarrolla en una escuela. Con ello se pretende obtener una comprensión profunda de la entidad para entender como desarrollan la metodología basada en las inteligencias múltiples y analizar si contribuye favorablemente la inclusión educativa.

El estudio de caso se relaciona con una metodología de carácter cualitativo, ya que nos permite hacer una aproximación general en un ámbito de la realidad mediante diferentes evidencias. Lévano (2007) define la investigación cualitativa como: “...el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta” (p. 71). En tal sentido, los estudios cualitativos siguen unas pautas de investigación flexibles y holísticas sobre las personas, escenarios o grupos, objeto de estudio, quienes, más que verse reducidos a variables, son estudiados como un todo, cuya riqueza y complejidad constituyen la esencia de lo que se investiga (Berríos, 2000). La

idiosincrasia de la investigació qualitativa implica que el disseny de investigació se caracterice per ser inductiu, obert i flexible.

El pròxim apartat se especifican les tècniques de recollida de dades que se van a utilitzar per portar a terme la investigació. Se portarà a terme una triangulació qualitativa, és a dir, se utilitzaran diferents tècniques per recollir dades. Posteriorment, se estudiarà, se analitzarà i se compararà la informació basant-se en la pregunta de investigació formulada.

4.2 Instrumentos empleados

Considerant el fenomen d'estudi, el paradigma en el qual se circumscriu i les característiques contextuales que giran en torno a la investigació, se han seleccionat l'entrevista i el qüestionari com les dos principals tècniques per portar a terme el procés de recollida de dades. L'entrevista irà dirigida a recollir informació per al primer objectiu general i el qüestionari per al segon. Aquestes tècniques nos ajudaran a obtenir dades per interpretar, descriure i analitzar l'entorn d'estudi.

4.2.1 Entrevista: Descripción de la técnica

Per portar a terme el primer objectiu se realitzarà una entrevista amb professionals del centre. En aquest apartat se abordarà la descripció i l'anàlisi d'aquest instrument, així com les peculiaritats que adopta en la nostra investigació. Aquesta tècnica nos permetrà conèixer i entendre (en base a un filtre subjectiu), com se aplica el model de les intel·ligències múltiples en el Col·legi Montserrat.

L'entrevista és una tècnica de gran utilitat en investigació qualitativa per recollir dades; se pot entendre com una conversa que té un fi determinat destinat al mero fet de conversar. Carballo (2001), exposa que l'entrevista consisteix en un intercanvi dinàmic i enriquedor entre un o diversos interlocutors, en el qual un d'ells reflexiona sobre diverses realitats, fets i experiències, mentre que el investigador actua com a oyent actiu i facilitador, propiciant un ambient de confiança que permeti a l'entrevistat narrar i descriure les seves vivències. Díaz-Bravo et al. (2013) comenta que l'entrevista se caracteritza per els següents elements: té com a propòsit obtenir informació sobre un tema determinat; se busca que la informació recollida sigui la més precisa possible; se pretén aconseguir els significats que els informants atribueixen a les temes en qüestió; l'entrevistador ha de mantenir una actitud activa durant el desenvolupament de l'entrevista, en la qual l'interpretació sigui continua amb la finalitat d'obtenir una comprensió profunda del discurs narratiu.

L'entrevista qualitativa en educació és un mètode flexible i adaptable que permet obtenir informació detallada i rica sobre les experiències, opinions i perspectives dels participants, en aquest cas, dos professionals del Col·legi Montserrat. Aquesta visió nos destaca l'importància que té l'entrevista com a mitjà per conèixer profundament un fenomen

de estudio que se enmarca en un contexto real, es decir, un sistema complejo donde hay múltiples factores y variables que mediatizan su funcionamiento. Esta permite obtener información subjetiva y profunda que no se puede obtener a través de métodos cuantitativos.

Existen un gran número de modalidades de entrevista y estas se clasifican en función de diferentes criterios.

Díaz-Bravo et al. (2013) clasifica las entrevistas en función de su estructura, determinando que existen tres modalidades: estructurada, semiestructurada y no estructurada. En las estructuradas las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contienen un conjunto de opciones para que el sujeto elija. Se aplican de forma rígida a todos los sujetos de estudio y su principal ventaja es la sistematización. Las entrevistas semiestructuradas parten de preguntas previamente planeadas, pero estas pueden ajustarse y modificarse en función del sujeto entrevistado. Se considera que las entrevistas semiestructuradas ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Por último, están las entrevistas no estructuradas, las cuales son más informales, más flexibles y se planean de tal manera que los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas, pudiéndose desviar del plan original.

Rodríguez (2016) por su parte las clasifica en función del número de personas y las divide en entrevistas individuales o grupales. La grupal se basa en la recolección de opiniones de los diferentes individuos mientras que en la individual se recolecta la información de uno. Por otra parte, también las clasifica en función del momento en el que se desarrollan. Habla de inicial o exploratoria que se basa en identificar los aspectos más importantes para que el entrevistador tenga una primera versión sobre el tema a investigar. La de seguimiento pretende profundizar más en la comprensión del fenómeno de estudio y las entrevistas finales se utilizan para comparar y contrastar la información inicial de la investigación.

4.2.1.1 Diseño del instrumento

Para profundizar en el primer objetivo principal de la investigación, que es comprender la implementación de la metodología basada en las inteligencias múltiples en el Col·legi Montserrat, la entrevista deviene una herramienta fundamental para obtener datos cualitativos sólidos. Dos docentes del Col·legi Montserrat con amplia experiencia y formación en esta metodología didáctica han sido seleccionados como entrevistados. La entrevista tiene como objetivo recopilar información sobre los cuatro objetivos específicos que explican y conforman el objetivo principal.

En base a las características del estudio, se ha decidido llevar a cabo una entrevista semiestructurada (**ver anexo I**). Esta se realiza a través de preguntas previamente planeadas, pero que son susceptibles de ser ajustadas o modificadas en función del sujeto entrevistado. Otro de los principales motivos por los que se ha optado por este tipo de entrevista es que tal como comenta Díaz-Bravo et al. (2013) las entrevistas semiestructuradas ofrecen un grado de

flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con el propósito de estudio. Basados en la clasificación de Rodríguez (2016), se llevará a cabo una entrevista grupal con dos personas. Esto permitirá obtener diferentes aportaciones acerca del mismo tema de estudio. Además, se trata de una entrevista de seguimiento cuyo objetivo será profundizar en la información y hacer preguntas más específicas en relación con la temática.

Para que la entrevista se desarrolle correctamente es crucial que el entorno sea tranquilo y silencioso para que los entrevistados se sientan a gusto y puedan comunicarse de forma clara y honesta. Es esencial evitar influir en las respuestas de los entrevistados (evitando preguntas tendenciosas) y permitir que estos respondan abiertamente y con total libertad a través de sus pensamientos, experiencias e ideologías, sin sentirse coaccionados o presionados.

4.2.2 Cuestionario: Descripción de la técnica

Para analizar el segundo objetivo general de la investigación, que es analizar si los procesos de ensañamiento y aprendizaje que se dan en el Col·legi Montserrat, se ha utilizado el cuestionario (**ver anexo II**). Este permite recoger información mediante las respuestas de una muestra de personas a una serie de ítems establecidos.

Babbie (2017), entiende el cuestionario cómo un conjunto de preguntas cuidadosamente seleccionadas y organizadas que se presentan a las personas con el propósito de obtener información sobre ellas. Por otro parte, Tapia (2010) lo define como “un conjunto de ítems diferentes que pueden ser planteados de forma interrogativa, enunciativa, afirmativa o negativa con varias alternativas, con un formato determinado, un orden de preguntas y un contenido concreto sobre el tema que queremos investigar” (p.1). En nuestro caso, nos va a permitir recabar información de docentes sobre el nivel de inclusión educativa que se da en el centro.

Anguita, Labrador i Campos (2003) manifiesta que “el objetivo que se persigue con el cuestionario es la traducción de variables empíricas en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas” (p.107). Esta capacidad que tiene para la construcción de ítems que permitan indagar variables empíricas, lo hace una herramienta muy potente. Según Hernández-Sampieri et al. (2008) existen varias ventajas del uso de cuestionarios autoadministrados como: el costo relativamente bajo; la capacidad de proporcionar información sobre un amplio número de personas en un tiempo breve; la facilidad para obtener, cuantificar, analizar e interpretar los datos; el respeto al ritmo individual al contestar; los bajos requerimientos de personal; la posibilidad de mantener el anonimato de los encuestados y de eliminar ciertos sesgos que introducen los encuestadores; entre otras.

En relación con la clasificación y tipos de cuestionario, existen diferentes maneras de clasificarlos. Según Julián (2021) una de las clasificaciones más habituales es en función de su grado de estructuración, determinando que estos pueden ser estructurados, semiestructurados

y no estructurados. El estructurado consta de preguntas predefinidas y cerradas que se presentan a los participantes en un orden determinado. El semiestructurado combina preguntas predefinidas y estandarizadas con preguntas abiertas que permiten al participante responder con sus propias palabras y proporcionar detalles y explicaciones más amplias. Por último, el no estructurado no sigue una estructura fija o predefinida de preguntas. En este tipo de cuestionario, el entrevistador o investigador no establece un conjunto de preguntas específicas, sino que se guía por un conjunto de temas generales y permite que el participante responda de manera libre y abierta.

4.2.2.1 Diseño del instrumento

La técnica del cuestionario permite acercarnos a la realidad socioeducativa que estamos estudiando, en este caso, el fenómeno de estudio es el grado de inclusión educativa que ofrece el Col·legi Montserrat, un colegio que basa su proyecto educativo en las inteligencias múltiples. La muestra se ha conformado mediante un muestreo intencional, en el que el criterio de inclusión es que ejerzan como docentes para alguna asignatura en el Col·legi Montserrat. Esta realidad ha sido estudiada a partir de diferentes perspectivas, experiencias y conocimientos de un total de siete docentes que forman parte del centro.

Siguiendo la clasificación de Julián (2021), nos basamos en un cuestionario estructurado, dado que el diseño incluye preguntas predefinidas y cerradas que se responderán en formato de escala de Likert. Este modelo de cuestionario nos permite explorar el grado de inclusión educativa que ofrece el centro.

El cuestionario está configurado a partir de ítems del Index para la inclusión⁹. Booth y Ainscow (2002) describen el Index para la inclusión, como una herramienta integral que ofrece a los centros educativos apoyo y colaboración en el proceso de autoevaluación y en la planificación e implementación de futuras prácticas inclusivas. Esta se utiliza principalmente para evaluar el grado de inclusión en una institución educativa y para identificar las áreas en las que se pueden hacer mejoras. La construcción del cuestionario se ha configurado a partir de diferentes ítems de evaluación extraídos del Index para la inclusión y a partir de ítems propios generados para esta investigación, estos últimos, vinculados directamente con las inteligencias múltiples. El cuestionario utilizado en la investigación sigue un formato de escala de Likert, donde los participantes indican su nivel de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones en una escala de cinco puntos.

Es esencial tomar en cuenta las características de las preguntas que integran el cuestionario y redactarlas de manera adecuada. Se ha intentado utilizar un lenguaje comprensible y claro, y

⁹ Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *ÍNDICE DE INCLUSIÓN: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Center for Studies on Inclusive Education.

se han formulado preguntas precisas para que el sujeto al que se dirige el cuestionario, en este caso los docentes, tengan claro lo que se les está preguntando en todo momento.

4.3 Aspectos de ética y recogida de datos

El propósito de esta sección es mencionar la importancia de la confidencialidad y los aspectos éticos que deben ser considerados durante la investigación, tratamiento y recopilación de información obtenida a través de los instrumentos empleados. En este estudio, se ha utilizado la técnica de la entrevista y el cuestionario para recopilar datos, los cuales se han analizado y discutido en la sección correspondiente. Para la entrevista se han utilizado seudónimos para proteger la identidad de los sujetos entrevistados. Con el fin de garantizar el anonimato en todo el trabajo, se ha creado una tabla para presentar de manera clara y visual la información de los dos sujetos entrevistados y el seudónimo correspondiente.

Tabla 2. Abreviatura de los profesores entrevistados

Instrumento	Descripción	Seudónimo
Entrevista	Directora académica de la ESO y maestra de matemáticas y biología de ciencias	Maestra 1. (ME1)
Entrevista	Coordinadora académica de la etapa de educación infantil y primaria	Maestra 2. (ME2)

Nota. En la primera columna se hace constar los instrumentos utilizado y en la segunda una breve descripción de los sujetos entrevistado. En la tercera columna figura el seudónimo empleado para cada maestro.

Para llevar a cabo la recopilación de datos de la entrevista planificada, se empleó una técnica de grabación de audio con el fin de asegurar la transferencia precisa de los datos e información, y así no perder ningún detalle. Además, es importante destacar que previo a la realización de la entrevista y los cuestionarios, se solicitó a los docentes su consentimiento para participar en la investigación, seguido de un documento informativo que contenía los datos y explicaciones del TFG, los objetivos de la investigación y la garantía de proteger sus datos personales.

Tras exponer las medidas de preservación de la privacidad de los sujetos entrevistados, se procede a presentar el apartado destinado al contexto de estudio, donde se plasman diversos datos relevantes sobre la escuela objeto de análisis. Cabe destacar que el documento de consentimiento informado y autorización para el tratamiento de datos se encuentra disponible en el **Anexo III** para su consulta.

4.4 Contexto de la investigación

La investigación se realiza en el contexto educativo del Col·legi Montserrat, lo que implica que se está llevando a cabo en un ambiente de aprendizaje específico con sus propias características y particularidades..

4.4.1 Contextualización del centro escolar

El Col·legi Montserrat está ubicado en Barcelona, en el barrio de Sarriá. Este ofrece educación desde el jardín de infancia hasta el bachillerato. A nivel de instalaciones, el centro cuenta varias aulas equipadas con tecnología moderna y actualizada. Además, cuenta con laboratorios bien equipados para la enseñanza de ciencias, informática, y otros campos. También cuenta con una biblioteca, instalaciones para actividades artísticas y culturales, instalaciones deportivas y amplias áreas verdes y espacios al aire libre.

4.4.2 Historia

El Col·legi Montserrat fue fundado en 1886 por la Compañía de Jesús como una escuela para jóvenes varones en la ciudad de Barcelona. Durante los primeros años, la escuela se ubicó en la calle San Ignacio, y posteriormente se trasladó a la calle Balmes, donde se encuentra actualmente. Durante su historia, el colegio ha sufrido varios cambios y mejoras, adaptándose a los diferentes contextos históricos y culturales. En 1932, durante la Segunda República española, el Col·legi Montserrat fue secularizado y se convirtió en una escuela pública. Sin embargo, tras el final de la Guerra Civil española, en 1939, el colegio volvió a ser administrado por los Jesuitas. A partir de los años 50, el Col·legi Montserrat comenzó a ampliar su oferta educativa, incluyendo la educación preescolar y posteriormente, la educación para niñas. En la actualidad, el Col·legi Montserrat es una de las instituciones educativas más prestigiosas de España, y ha ampliado su oferta educativa para incluir desde la educación infantil hasta el bachillerato.

4.4.3 Tipología de centro

El Col·legi Montserrat es un centro educativo privado concertado de carácter católico. Al ser un centro educativo privado concertado, recibe financiamiento público del gobierno español, lo que permite que parte del costo de la educación sea cubierto por el estado.

4.4.4 Contexto sociocultural

La procedencia de la mayoría de las familias del Col·legi Montserrat es principalmente de Barcelona y sus alrededores, tales como Sant Just Desvern, Sant Joan d'Espí, entre otros. Cabe destacar que la mayoría de las familias se sitúan en una posición socioeconómica de clase media-alta.

4.4.5 Identidad del centro

La identidad del Col·legi Montserrat Barcelona se basa en los valores del humanismo cristiano, la excelencia académica y el compromiso social. El colegio busca formar a sus estudiantes para que se conviertan en ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con su comunidad y su entorno. Los estudiantes del colegio son alentados a explorar sus intereses y talentos y a desarrollar habilidades como el liderazgo, la creatividad y la innovación. El centro pone en práctica la codocencia, defendiendo los principios de integración e inclusión de todo el alumnado.

4.4.6 Estructura organizativa

- Equipo directivo: Es la máxima autoridad del colegio y tiene como función liderar y coordinar todas las áreas del centro educativo.
- Dirección Pedagógica: Se encarga de la planificación y coordinación del plan de estudios, la formación y el seguimiento del equipo docente y la supervisión de la calidad académica.
- Departamento de Administración y Finanzas: Gestiona los recursos económicos del colegio y se encarga de la administración y el mantenimiento de las instalaciones.
- Departamento de Orientación: Proporciona apoyo emocional, social y educativo a los estudiantes y sus familias para garantizar su bienestar integral.
- Departamento de Actividades Extraescolares: Se encarga de organizar y coordinar actividades complementarias al plan de estudios, como deportes, excursiones, talleres y eventos culturales.
- Departamento de Relaciones Internacionales: Se encarga de la gestión de los programas de intercambio y la promoción de la colaboración y el intercambio cultural con otros centros educativos.
- Coordinadores de Ciclos y Áreas: Son responsables de la coordinación de los diferentes ciclos educativos y áreas académicas, asegurando la coherencia y la continuidad del plan de estudios.
- Equipo Docente: Formado por profesionales altamente cualificados, que imparten las diferentes asignaturas y son responsables de la formación académica y personal de los estudiantes.
- Personal de servicio: Conformado por todos los trabajadores no vinculados con la función docente ni administrativa, cuyo servicio, es indispensable para el funcionamiento y mantenimiento del colegio.

4.4.7 Pedagogía del centro

La pedagogía del Col·legi Montserrat Barcelona se basa en la educación en valores, la atención personalizada, el aprendizaje significativo, la innovación pedagógica, la participación

activa del estudiante y la formación en idiomas, con el objetivo de formar a ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su comunidad y su entorno.

La educación en valores es uno de los pilares fundamentales de la pedagogía del Col·legi Montserrat Barcelona. Se busca formar a los estudiantes en valores cristianos y humanistas, fomentando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el compromiso social. Además, se presta atención personalizada a cada estudiante, adaptando el proceso de enseñanza y aprendizaje a sus necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje, para que puedan alcanzar su máximo potencial. Se busca que el aprendizaje sea significativo y contextualizado, vinculándolo con la vida cotidiana y el entorno de los estudiantes. El Col·legi Montserrat Barcelona se mantiene actualizado con las tendencias y avances pedagógicos para ofrecer una educación de calidad y adaptada a las necesidades del siglo XXI. Se fomenta la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo su autonomía, creatividad y pensamiento crítico. Además, se promueve la formación en idiomas con un enfoque comunicativo y una metodología basada en la práctica y la interacción.

Para llevar a cabo estos objetivos pedagógicos, utilizan un modelo de escuela basado en las inteligencias múltiples. El objetivo es que durante el desarrollo del infante (en especial desde el jardín de infancia hasta primaria), este pueda acceder y participar en actividades diversas vinculadas a cada una de las diferentes inteligencias, ofreciendo así, una educación integral que contemple actividades variopintas para poder motivar y llegar a todo el alumnado. Las principales estrategias que se desarrollan en el centro es la codocencia, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en la resolución de problemas y el aprendizaje basado en el pensamiento (estrategia de infusión de habilidades metacognitivas para el desarrollo de un pensamiento más eficaz).

Los principales proyectos que se llevan a cabo son: Proyectos inteligentes (proyectos interdisciplinarios programados de las diferentes competencias); Proyectos de comprensión (para favorecer el desarrollo de las inteligencias múltiples de todo el alumnado y facilitar la comprensión), proyectos de investigación individuales y grupales (para desarrollar la capacidad de investigar con el método científico, el rigor en el tratamiento de la información y la argumentación), Método de caso (basado en la aplicación del conocimiento adquirido en contextos reales), Proyectos de PBL (planteados a partir de problemas reales donde el alumno busca posibles soluciones a la situación planteada).

Tabla 3. Síntesis de la investigación

Con el objetivo de producir un diseño metodológico que permita al lector comprender la investigación con mayor facilidad, se presenta una tabla que establece de manera explícita la relación entre los objetivos, la pregunta central que guiará el estudio y los temas abordados en el marco teórico. A partir de los temas mencionados en el marco teórico se seleccionan aquellos que serán analizados en la investigación. El análisis se realiza a través de instrumentos de investigación, los cuales se conforman a partir de en un conjunto de preguntas e ítems que abordan la temática del estudio y que son contestados por profesionales del Col·legi Montserrat.

Técnicas	Temas	Temas analizados	Preguntas de la entrevista/Temática de los ítems del cuestionario	Objetivos	Pregunta de investigación
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes de la TIM - Conceptualización de la inteligencia según la TIM - Bases psicopedagógicas de la TIM - Aplicaciones y resultados de los principales proyectos basados en la TIM Ámbito educativo: Recursos estratégicos para favorecer la implantación y desarrollo de la TIM - Principios para la aplicación de las IM 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales/Recursos didácticos para impulsar cada inteligencia - Estrategias y medidas para la intervención en IM - Sistemas para evaluar las inteligencias 	<p>Entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se dispone de recursos para estimular todas las inteligencias? ¿Hay espacios específicos para estimularlas? - Que medidas/estrategias didácticas aplican los docentes para estimular las inteligencias en el aula? - Como se evalúa el progreso de los estudiantes en el desarrollo diferentes inteligencias? 	Analizar la aplicación del modelo de las inteligencias múltiples en el Col·legi Montserrat	¿La concepción pedagógica basada en las inteligencias múltiples favorece la inclusión educativa?

	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias y medidas para la intervención en IM - Metodología didáctica y materiales para impulsar cada inteligencia - Sistemas para evaluar las inteligencias 				
Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de la diversidad según la TIM - Inclusión educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de la diversidad según la TIM y estrategias inclusivas 	<p>Cuestionario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se establecen valores inclusivos - Organización del juego y el aprendizaje - Movilización de recursos 	<p>Analizar si los procesos de ensañamiento y aprendizaje que se dan en el centro favorecen la inclusión educativa</p>	

Nota. En la columna de temas se detallan las temáticas abordadas en el marco teórico del trabajo y en la segunda aquellos temas que se pretende analizar en la investigación. En la tercera columna constan las preguntas de la entrevista y las categorías del cuestionario para abordar las temáticas que se pretenden investigar.

4.5 Cronograma

A continuació, se presenta el cronograma que se ha seguit per a l'elaboració del treball de fi de grau (TFG). Este document reflectja les distintes etapes i activitats realitzades durant el desenvolupament del projecte, així com les dates d'inici i finalització de cada una de elles.

Tabla 4. Cronograma del TFG

CRONOGRAMA DEL TFG	MESES									Fases
	Septiembre/octubre 2022	Noviembre 2022	Diciembre 2022	Enero 2023	Febrero 2023	Marzo 2023	Abril 2023	Mayo 2023	Junio 2023	
Elección del tema										1ª
Planteamiento de la pregunta de investigación, objetivos de investigación y metodología del estudio										
Búsqueda bibliográfica										2ª
Confección del marco teórico										
Descripción de la metodología de la investigación y diseño de los instrumentos										3ª
Proceso de recogida de datos (mediante los instrumentos)										
Análisis de los resultados										5ª

Conclusiones										6 ^a
Otros aspectos del trabajo (resumen, índice, bibliografía, etc.)										7 ^a
Elaboración, preparación y ejecución de la presentación oral										8 ^a
Entrega								Documento escrito	Presentación oral	Final

Nota. La tabla se compone de tres columnas. La primera columna contiene los ítems objeto de investigación. La columna central indica los diferentes meses del año y, finalmente, la tercera columna se sitúa a la derecha de la tabla y se utiliza para clasificar los ítems según su orden cronológico de realización.

5. Resultados de la investigación

Tras hacer alusión a los aspectos metodológicos utilizados en la investigación, el propósito de la presente sección consiste en presentar de manera estructurada y ordenada el conjunto de datos e información proporcionados por los profesionales del Col·legi Montserrat.

Para llevar a cabo la extracción de datos de la entrevista semiestructurada, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo, cuyas categorías han sido definidas en base a los tres objetivos específicos del primer objetivo general (ver tabla de síntesis de la investigación).

Con el fin de analizar el segundo objetivo general del estudio (ver tabla de síntesis de la investigación), se ha realizado un análisis cuantitativo para extraer los datos del cuestionario. Para desarrollar el análisis cuantitativo, se ha realizado una categorización de los ítems en tres temáticas extraídas del Index para la inclusión, las cuales son: se establecen valores inclusivos, organización del juego y el aprendizaje, y la movilización de recursos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la entrevista y el cuestionario, los cuales permitirán dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

5.1 Resultados de la entrevista

Como se menciona en el anterior apartado, los datos recabados de la entrevista se presentan y se estructuran en base a tres categorías que se vinculan con los objetivos específicos del primer objetivo general que es: “analizar la aplicación del modelo de las inteligencias múltiples en el Col·legi Montserrat”.

En relación con el primer objetivo específico que es “analizar los recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Col·legi Montserrat”, en el centro disponen de diferentes recursos didácticos para estimular todas las inteligencias. Según (ME1) “disposem de recursos per estimular totes les intel·ligències”. También ejemplifica algunos de los materiales que utilizan para trabajar diferentes inteligencias, en concreto (ME1) comenta “et podria dir llibres, audiollibres i pel·lícules per treballar la intel·ligència lingüística, material manipulatiu per treballar la intel·ligència més espacial, de vegades utilitzem jocs d'estratègia per treballar la lògic-matemàtica, per treballar la part més cinestèsica tenim materials per realitzar treballs físics, així per posar-te alguns exemples”. Por otra parte, en el Col·legi Montserrat conciben las TIC (los dispositivos digitales) como un medio muy potente para trabajar todas las inteligencias y para adaptarse a los distintos perfiles de aprendizaje. Así mismo, Gardner (2003) destaca la necesidad de hacer un buen uso de las tecnologías digitales para desarrollar las diferentes inteligencias de los alumnos y aprovechar los diferentes recursos digitales para la enseñanza. Por otra parte, según Almenara (2007), la convergencia tecnológica de las TIC digitales, pueden ofrecer la potenciación de las IM de los sujetos, y la adaptación de la

información en función de las características de las inteligencias del sujeto. En relación con este tipo de recurso, (ME1) comenta que “utilitzem bastant dispositius digitals ja que ens permeten treballar les diferents intel·ligències de forma molt pràctica. Solem iniciar aquest ús a tercer de primària amb l'iPad i després a partir de primer de l'ESO ja incorporen l'ordinador fins al batxillerat”. Tambien destaca que a pesar de que este recurso es muy práctico y funcional para trabajar las distintas inteligencias, es necesario seguir trabajando con el formato papel y lápiz, ya que es importante que los estudiantes adquieran habilidades y conocimientos que no dependan exclusivamente de la tecnología. En este sentido (ME1) informa que “sí que solem utilitzar dispositius digitals, però no és 100%, és a dir, també tenen el llapis, la goma i el full. Realment és necessari també perquè hi ha molts estudis que han vist que realment molts dispositius digitals el que ens estan fent a vegades, es baixar molt el nivell a l'hora de la redacció, de l'escriptura i de més”.

En relación con el segundo objetivo específico que es “analizar las estrategias docentes y las medidas que se desarrollan en el centro”, el Col·legi Montserrat desarrolla su docencia en base a un conjunto de medidas educativas bien establecidas que confeccionan su identidad educativa como centro. (ME2) comenta que “sempre mantenim als alumnes dintre de l'aula, llevat d'algunes ocasions molt puntuals”. De manera que el centro siempre intenta aplicar medidas universales¹⁰. Otra medida educativa básica del centro, es decir, que siempre se lleva a cabo independientemente de la asignatura o el tipo de actividad, es la docencia compartida. Como comenta (ME1) “Nosaltres estem treballant sempre dos o tres profes a l'aula, és a dir fem docència compartida. Les assignatures troncales (mates, llengua i anglès) sempre som tres, i en les altres, en les que no són troncales sí que som dos”.

Una de las principales medidas que se desarrollan en el centro es el aprendizaje basado en proyectos. Tal y como dice (ME1) “sempre treballem d'aquesta manera per projectes eh, en totes les assignatures. En funció de l'assignatura són projectes més lingüístics, o matemàtics o de medi o de llengües estrangeres”. Esta medida se desarrolla como método para la estimulación de todas las inteligencias y para mejorar la comprensión de temáticas pertenecientes a las diferentes asignaturas curriculares. Los proyectos para la estimulación de las inteligencias se llaman proyectos inteligentes y tal y como dice (ME1) “el projecte intel·ligent està molt basat en això, en projectes d'intel·ligències múltiples, o sigui quan el professor el programa, sempre ho farà pensant en les 8 intel·ligències, i oferir al llarg del projecte tasques i activitats vinculades a les 8 intel·ligències”. Por otra parte, los proyectos para mejorar la comprensión de ciertas temáticas concretas vinculadas a las diferentes asignaturas se llaman proyectos para la comprensión y se suelen llevar a cabo en la ESO. Tal y como dice (ME1) “els projectes per la comprensió són més aquests que fem a l'ESO y no només han de ser per intel·ligències múltiples val, poden ser PBL, poden ser visual thinking o poden ser altres tipus de projectes perquè arribin a comprendre el que es treballa. És per diferenciar els que són

¹⁰ Las medidas universales hacen referencia a las estrategias y prácticas que se implementan en el aula para apoyar el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes.

només d'intel·ligències als altres". Al igual que el Col·legi Montserrat, autores como Prieto y Manso (2014) conciben el aprendizaje basado en proyectos como un método que permite estimular las diferentes inteligencias y que facilita diseñar itinerarios más individualizados a cada alumno. Los alumnos suelen disponer de una cierta flexibilidad a la hora de llevar a cabo los proyectos, (ME1) comenta que "en els projectes hi ha tasques obligatòries, voluntàries i a escollir. L'alumne de vegades les ha de fer totes, a vegades alguna pot no fer-la perquè en fa unes altres, vull dir, això ja depèn del projecte". Por otra parte, también se le da al alumno un abanico de opciones para presentar el producto final del proyecto. Tal y como comenta (ME1) "oferim diferents maneres d'acabar aquest treball final o sigui que se li donen als alumnes com opcions diferents per dir, mira, per acabar aquesta tasca m'ho podràs presentar d'aquesta manera, o d'aquesta altra, vull dir que se'ls hi dona opcionalitat per tal de promoure les seves fortaleces". En cuanto a los proyectos, también se destaca que una vez al año, se lleva a cabo un proyecto de inteligencias múltiples en el que participa todo el centro. Durante este proyecto, los alumnos interactúan con compañeros de otros cursos para mejorar sus habilidades en las diferentes inteligencias y asignaturas. Tal y como comenta (ME1) "tota l'escola treballem un projecte globalitzat des de la perspectiva d'aquestes intel·ligències múltiples de manera que totes les intel·ligències i totes les assignatures estiguin implicades. El punt més característic d'aquest projecte es que es s'ajunta a alumnes de diferents edats per desenvolupar els projectes".

También trabajan mucho a partir del aprendizaje cooperativo ya sea a partir de estructuras más formales (en las que hay roles asignados y una estructura de trabajo cooperativo bien definida) o más informales. Tal y como expresa una de las profesionales del centro (ME2) las aulas siempre suelen estar configuradas para que se sienten en grupos de tres, es decir, mesas individuales no existen. Además, se promueve la interacción de todos los estudiantes con los demás compañeros, ya que consideran que es importante que el alumnado conozca a todas las personas de manera que se rompa la propincuidad, es decir, la tendencia a agruparse con aquellas personas con las que compartes características significativas. Por otra parte (ME2) destaca que "treballar per grups cooperatius també ajuda molt a valorar la intel·ligència intrapersonal i interpersonal, que és la suma de la intel·ligència emocional. Llavors ademès d'ajudar moltíssim a treballar les altres intel·ligències com a conceptes i demés, la part social és la que veiem més enfortida quan es treballa de forma cooperativa". Esta misma idea es defendida por Gardner (1994) el cual comenta que la inteligencia interpersonal se relaciona con el aprendizaje cooperativo porque implica compartir y comunicar los conocimientos al resto, confrontar tanto las ideas del resto como las propias producciones. Gabel, Gallagher y Morton (2008) afirman que el uso del enfoque cooperativo fomenta actitudes positivas y aumenta la atracción entre estudiantes diversos, lo cual favorece el proceso de la inclusión educativa.

También se promueve la estrategia de aprendizaje basado en el pensamiento cuando se finaliza una actividad, tema o proyecto. Tal y como expresa (ME1) al acabar las actividades los tutores piden que los alumnos pongan en juego la metacognición pidiéndoles que reflexionen

sobre aquello que han aprendido. La profesional (ME1) lo ejemplifica diciendo lo que se les pregunta a los alumnos al finalizar las actividades: "Tot el que hem après, per què creieu que us servirà? I otras preguntas como: què és el que més t'ha agradat?, què és el que més t'ha costat?, en què creus que has tingut facilitat?, si ho tornessis a fer, què canviaries?". También comenta (ME2) que desde el centro consideran que es muy importante que el alumnado reflexione sobre lo que ha aprendido, para ser consciente de lo que sabía antes y de lo que sabe ahora.

Por último, en cuanto a las medidas educativas, también se llevan a cabo proyectos de aprendizaje basado en la resolución de problemas. Tal y como comenta (ME1) "son projectes en els què els estudiants adquireixen coneixements i habilitats a través de l'exploració i el descobriment per ells mateixos". Según Good y Brophy (1995), estas oportunidades no solo favorecen al incremento del conocimiento del tema en los estudiantes, sino que también despiertan su curiosidad y los motivan a desarrollar habilidades para descubrir y adquirir el conocimiento.

Tienen diferentes estrategias en aula, y en función de la temática que se está aprendiendo, utilizan una técnica u otra.

En relación con el tercer y último objetivo específico que es "analizar el sistema de evaluación utilizado", (ME1) afirma que en el Col·legi Montserrat evalúan por competencias desde hace muchos años. Este método se vincula al concepto de evaluación que defiende Gardner (1999) el cual define este proceso como "la obtención de información acerca de las habilidades y potenciales de los individuos, con el objetivo dual de proporcionar una respuesta útil a los individuos evaluados y unos datos también útiles a la comunidad que los rodea" (p.256). Por otra parte (ME2) comenta que se intenta añadir a los padres para que formen parte activa del proceso de desarrollo académico del niño mediante su asistencia a las presentaciones finales de los proyectos, invitándolos para que hagan charlas o exposiciones si son profesionales de algún ámbito o temática que se este dando en clase, entre otras actividades. Además (ME1) destaca que, en cuanto a la evaluación, se busca involucrar a los padres en un papel más activo dentro del proceso evaluativo. Como ejemplifica (ME1), "per exemple estem fent un projecte sobre la Segona Guerra Mundial a tercer de l'ESO, i ells són els que venen a escoltar doncs el que els seus fills han après, inclús llavors, tenen una petita rúbrica per avaluar que han fet".

Por otro lado, se llevan a cabo al menos dos entrevistas al año con la participación de los padres, el alumno y los tutores, con el objetivo de realizar un seguimiento de la evolución de cada estudiante. Durante la entrevista entre padres, alumno y escuela, se fomenta la participación activa del alumno, permitiéndole llevar la guía de la conversación y expresar sus propias opiniones y reflexiones sobre su evolución académica. Como dice (ME1) en relación con el papel del alumno en la entrevista "per exemple diu: vull explicar el que he millorat aquest trimestre, que m'ha anat malament, quin compromís vull fer, i té una mica doncs aquest paper

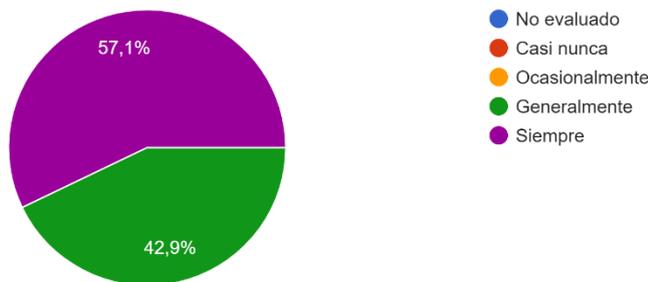
important en aquesta conferència conformada per l'alumne, el tutor i els pares. En aquestes reunions es prenen decisions a partir de les aportacions de les 3 parts i es realitzen compromisos”.

5.2 Resultados del cuestionario

Para llevar a cabo la extracción de los resultados del cuestionario, se ha realizado un análisis cuantitativo mediante diagramas de sectores. Este análisis se enfocó en tres temáticas extraídas del Index para la inclusión, las cuales constan de una serie de ítems. Las temáticas son: se establecen valores inclusivos, organización del juego y el aprendizaje, y la movilización de recursos.

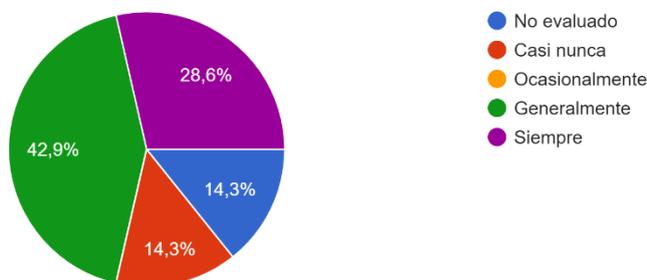
A: Se establecen valores inclusivos →

Ítem 1: ¿Se fomenta que todo el alumnado tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?



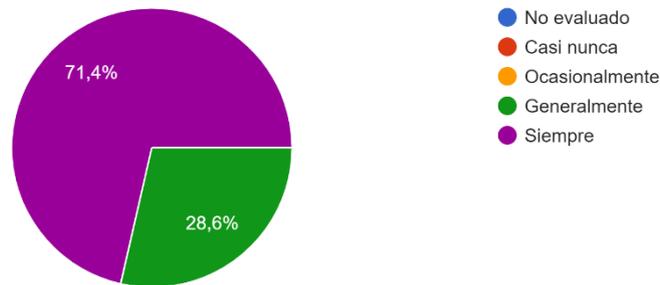
El 57,1% de los profesores encuestados consideran que siempre se fomenta que todo el alumnado tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje, mientras que el 42,9% restante piensa que esto se fomenta generalmente pero no siempre.

Ítem 2: ¿El profesorado evita ver a los alumnos sobre la base de unas habilidades fijas o a partir de su rendimiento actual?



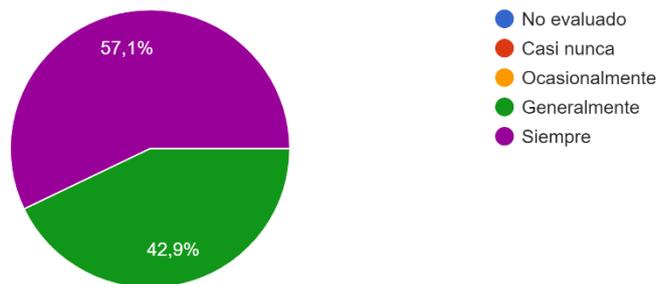
El 42,9% de los profesores encuestados considera que generalmente se evalúa a los alumnos en función de habilidades fijas o de su rendimiento actual. Por otro lado, un 28,6% cree que siempre se evita esta práctica. Por último, un 14,3% considera que casi nunca se evita esta práctica, mientras que otro 14,3% considera que no puede evaluar este ítem.

Ítem 3: ¿Se ve la diversidad como un recurso rico para incentivar el aprendizaje y no como un problema?



El 71,4% del profesorado encuestado considera que siempre se ve la diversidad como un recurso rico para incentivar el aprendizaje mientras que el otro 28,6 cree que generalmente se da este hecho.

Ítem 4: ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje aparecen en la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?

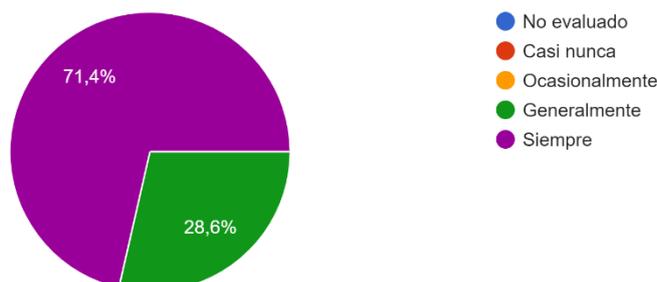


El 57,1 % de los encuestados consideran que siempre se entiende que las dificultades de aprendizaje se generan en la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje, mientras que el 42,9% restante considera que este suceso sucede generalmente pero no siempre.

B: Organizar el juego y el aprendizaje →

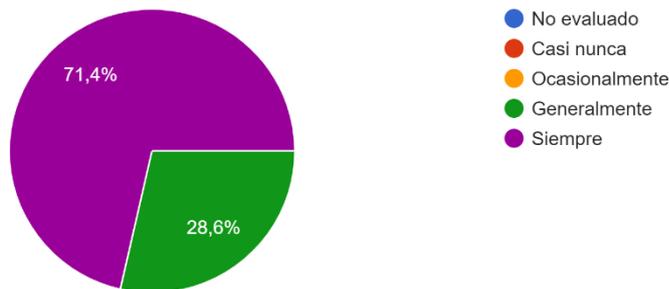
B1: Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños

Ítem 5: ¿Se organizan las actividades para ampliar el aprendizaje de todos los niños?



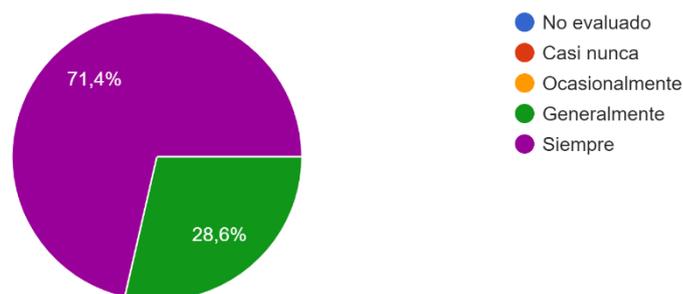
El 71,4 % de los encuestados considera que siempre se organizan actividades para ampliar el aprendizaje de todos los niños mientras que otro 28,6% considera que esto se hace generalmente pero no siempre.

Ítem 6: ¿Se confeccionan actividades para trabajar todas las inteligencias?



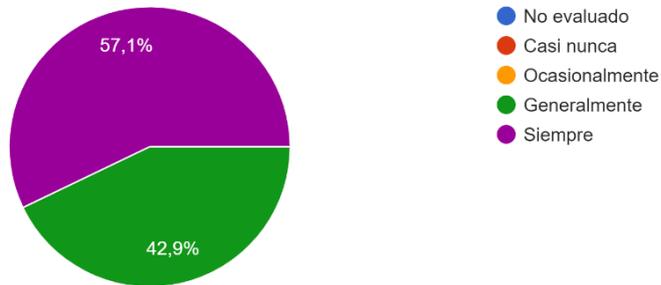
El 71,4% de los profesores encuestados considera que siempre se confeccionan actividades para estimular todas las inteligencias mientras que otro 28,6% cree que este se hace generalmente pero no siempre.

Ítem 7: ¿Existen actividades suficientemente variadas (hablar, escuchar, dar palmas, leer, cantar, dibujar, hacer teatro y títeres, resolver problemas, moverse, cocinar, usar la biblioteca, los materiales audiovisuales, los ordenadores, etc.)?



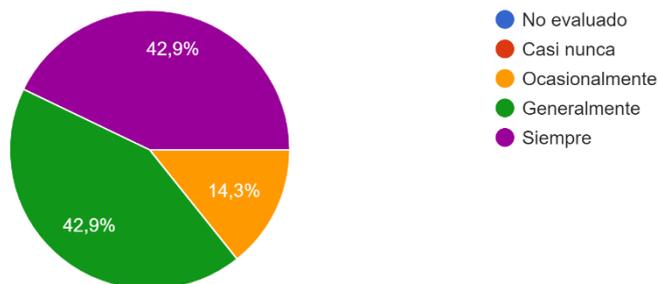
Un 71,4% de los docentes encuestados considera que siempre se desarrollan actividades suficientemente variadas mientras que otro 28,6% cree que se desarrollan generalmente pero no siempre.

Ítem 8: ¿Las clases reflejan los ritmos diferentes con los que el alumnado completa las tareas?



Un 57,1% considera que siempre se tiene en cuenta los diferentes ritmos con los que el alumnado completa la tarea mientras que otro 42,9% considera que esto se hace generalmente.

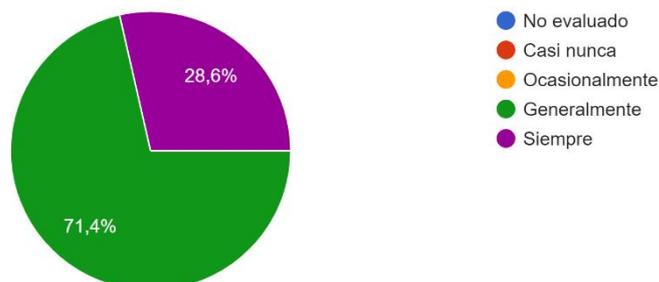
Ítem 9: ¿Los profesionales planifican la intervención basada más en los puntos fuertes del niño (en lo que saben hacer y sus habilidades)?



Un 42,9% de los encuestados cree que la intervención se planifica siempre en base a las fortalezas del niño mientras que otro 42,9% considera que esto se realiza generalmente pero no siempre. Por último un 14,3% cree que esto se hace ocasionalmente.

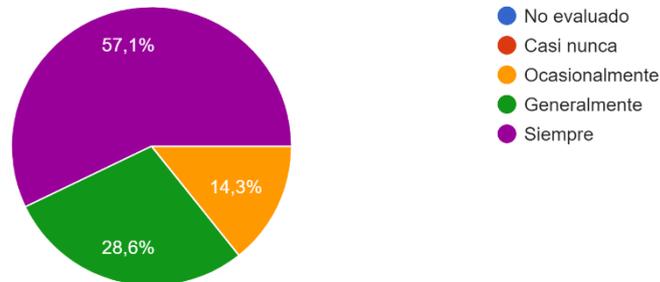
B2: Las actividades fomentan la participación de todos los niños

Ítem 10: ¿Las actividades consiguen motivar a los niños y les transmiten el gusto por el aprendizaje?



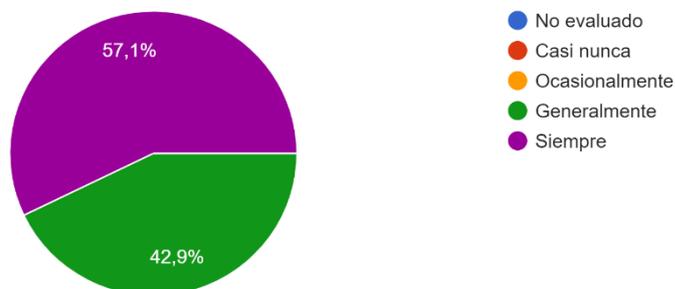
El 71,4% de los encuestados considera que las actividades que se proponen generalmente consiguen motivar a los niños y transmitirles el gusto por el aprendizaje mientras que el 28,6% considera que las actividades siempre consiguen estos dos objetivos.

Ítem 11: ¿Las actividades se basan en los diferentes conocimientos y experiencias previas de los niños?



El 57,1% de los participantes considera que las actividades siempre se basan en los conocimientos y experiencias previas de los alumnos mientras que el 28,6% cree que eso sucede generalmente pero no siempre. Por último, el 14,3% considera que esto sucede de forma ocasional.

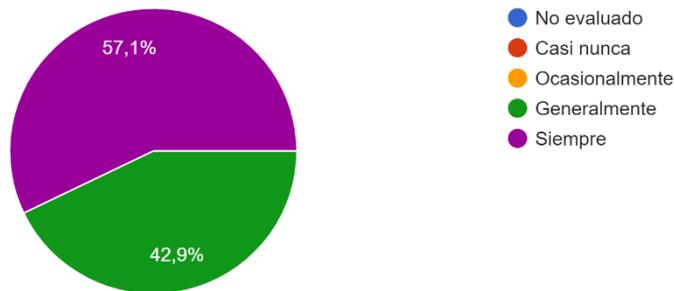
Ítem 12: ¿Los profesionales proporcionan formas alternativas de acceder y comprender experiencias a aquellos niños que no pueden participar en determinadas actividades, debido a discapacidades sensoriales, trastornos del desarrollo, etc.?



Un 57,1% de los encuestados considera que siempre se ofrecen alternativas diferentes de acceder al conocimiento a aquellos niños que no pueden participar en determinadas actividades mientras que un 42,9% cree que esto sucede generalmente pero no siempre.

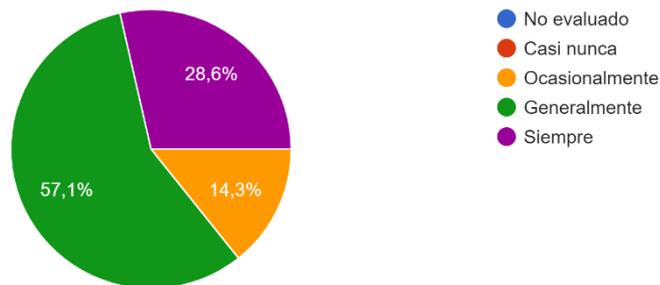
B3: Se implica activamente a los niños en el juego y el aprendizaje

Ítem 13: ¿Se valoran los intereses, conocimientos y habilidades adquiridos por los niños y se utilizan en las actividades?



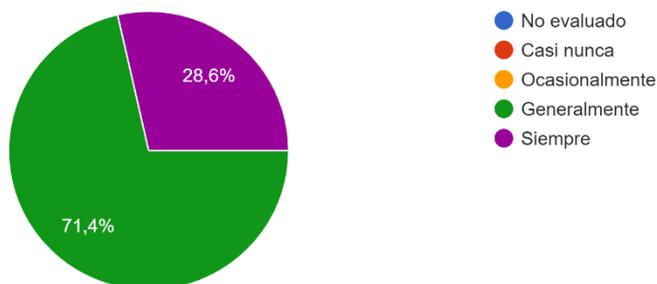
Un 57,1% de los encuestados considera que siempre se valoran los intereses, conocimientos y habilidades de los niños y se ponen en juego en las actividades mientras que un 42,9% cree que esto sucede generalmente pero no siempre.

Ítem 14: ¿Los profesionales ofrecen oportunidades reales para que los niños puedan hacer elecciones sobre las actividades?



Un 57,1 % de los encuestados considera que siempre se les ofrece oportunidades para que los niños puedan hacer elecciones sobre las actividades. Otro 28,6% cree que esto sucede siempre mientras que el 14,3% restante considera que esto sucede de forma ocasional.

Ítem 15: ¿Los profesionales dejan que los niños lleven la iniciativa en los juegos y exploraciones, apoyándoles donde sea necesario?

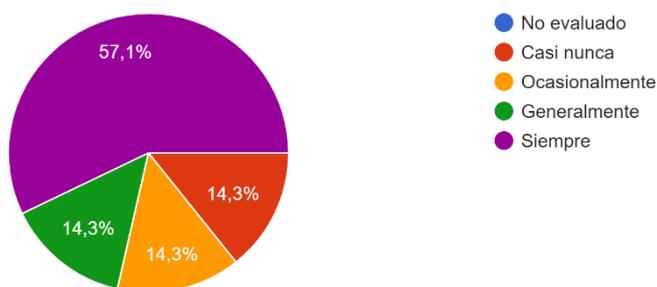


La mayoría de los encuestados (71,4%) considera que los profesionales generalmente permiten que los niños lleven la iniciativa en los juegos y exploraciones mientras que el 28,6% restante cree esto siempre se lleva a cabo.

C: Movilización de recursos →

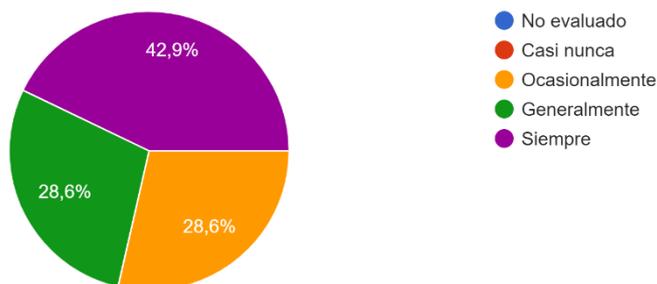
C1: Utilización de las diferencias individuales como recurso para el aprendizaje

Ítem 16: ¿Se utilizan las diferencias entre los niños como recursos para apoyar el juego, aprendizaje y participación?



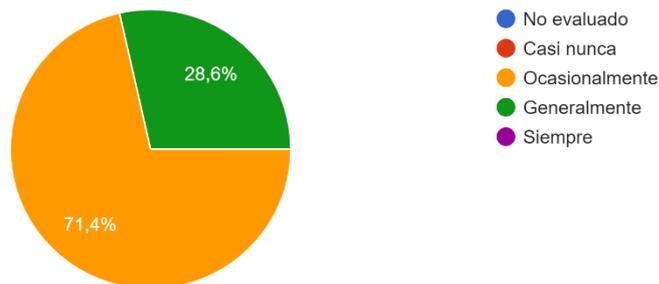
El 57,1% de los encuestados considera que siempre utilizan las diferencias individuales como un recurso positivo para el juego, aprendizaje y participación. El 42,9% restante se divide en partes iguales (14,3%) entre los que piensan que esto sucede generalmente, ocasionalmente y los que piensan que casi nunca sucede.

Ítem 17: ¿Los niños con mayores conocimientos o habilidades en determinadas actividades ayudan a los que tienen menos?



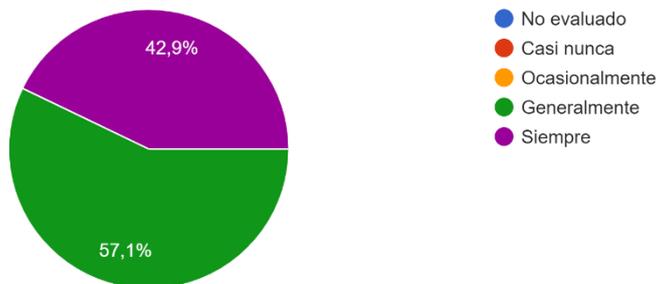
La mayoría de los participantes (42,9%) considera que los niños con mayores conocimientos o habilidades en ciertas actividades siempre ayudan a los que tienen menos. Otro 28,6% cree que esto sucede generalmente pero no siempre, mientras que el 28,6% restante afirma que esto sucede de forma ocasional.

Ítem 18: ¿Se ofrecen oportunidades para que niños de diferentes edades realicen actividades conjuntas?



La gran mayoría de los encuestados (71,4%) considera que de forma ocasional se ofrecen oportunidades para que trabajen niños de diferentes edades mientras que el 28,6% restante cree que esto sucede generalmente.

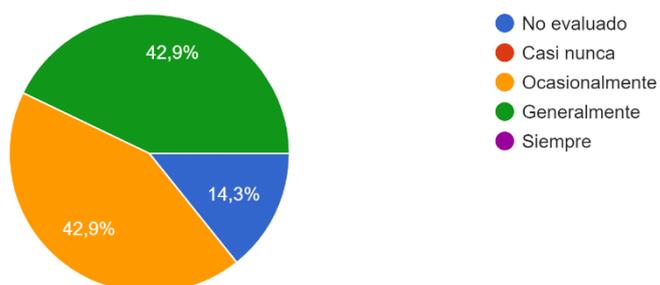
Ítem 19: ¿Los docentes tienen a su disposición un gran abanico de recursos didácticos para programar actividades diversas?



El 57,1% de los encuestados considera que los docentes generalmente disponen de un gran abanico de recursos didácticos a la hora de programar las actividades mientras que el 42,9% restante considera que esto siempre es así.

C2: Se conocen y utilizan recursos del entorno

Ítem 20: ¿Existe un inventario actualizado de recursos de la localidad que pueden apoyar la enseñanza y el aprendizaje?



El 42,9% de los participantes considera que generalmente existe y cuentan con un inventario de recursos de la comunidad que pueden apoyar a la enseñanza y a el aprendizaje. Otro 42,9% cree que esto se da ocasionalmente mientras que el 14,3% considera que este ítem no lo pueden evaluar.

6. Discusión de los resultados

Tras la exposición de los resultados de la investigación, en este apartado se analizan los resultados obtenidos en las entrevistas y cuestionarios, comparándolos con los fundamentos teóricos expuestos en el marco teórico. Se realiza una evaluación para determinar si los resultados obtenidos son coherentes con las teorías y conceptos presentados, al mismo tiempo que se lleva a cabo un análisis de las posibles razones que puedan explicar las similitudes o diferencias obtenidas entre los mismos.

Asimismo, se comparan los resultados obtenidos de la investigación con los objetivos planteados al inicio del trabajo.

En relación con las hipótesis planteadas, se evalúa si éstas se han confirmado o no en base a los resultados obtenidos. En caso de haberse confirmado, se discuten las posibles implicaciones y beneficios que la metodología de las inteligencias múltiples puede aportar para fomentar la inclusión educativa.

En definitiva, este apartado de discusión permite analizar los resultados obtenidos en la investigación y discutir las implicaciones y conclusiones de esta en relación a los sustentos teóricos, objetivos e hipótesis planteadas al inicio del trabajo.

Con el fin de abordar la discusión de manera organizada y coherente, este apartado se divide en tres categorías que corresponden a las tres temáticas analizadas en la entrevista (ver tabla de síntesis de la investigación). A través de esta estructura, se establecerán las relaciones entre los resultados obtenidos en la entrevista y en el cuestionario, los cuales serán comparados con el marco teórico, las hipótesis y los objetivos previamente establecidos.

6.1 Recursos didácticos para impulsar todas las inteligencias

En este apartado se aborda el primer objetivo específico del objetivo general, el cual consiste en “analizar los recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Col·legi Montserrat”. Asimismo, se establece su relación con el objetivo específico del segundo objetivo general, para evaluar si dicho aspecto favorece la atención a los diferentes perfiles y necesidades educativas de los alumnos.

En un centro educativo, las prácticas pedagógicas se apoyan en una serie de recursos materiales y tecnológicos que permiten el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos recursos actúan como mediadores, ya que se sitúan en el punto intermedio entre la actividad docente y la actividad mental constructiva del estudiante. En otras palabras, los recursos didácticos y tecnológicos proporcionan un puente entre las intenciones educativas del docente y la comprensión que el alumno adquiere a través de su propia actividad cognitiva.

Por lo tanto, los recursos materiales y tecnológicos desempeñan un papel crucial en la enseñanza y el aprendizaje, y su adecuada selección y uso puede ser determinante para el éxito de ambos procesos. Heacox (2002) añade que los recursos materiales que se emplean en el aula diferenciada¹¹ deben ser muy variados (libros, textos, carteles, guías, sitios Web...), favoreciendo que cada estudiante haga uso de los recursos que precise en función de sus necesidades de aprendizaje y habilidades.

En relación con la disponibilidad de recursos en el centro, estos afirman que tienen a su disposición recursos didácticos para estimular todas las inteligencias, lo cual denota que se tienen en cuenta y son consideradas todas ellas. Es importante tener recursos para adaptarse a los diferentes espectros de inteligencia y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Tal y como corrobora Emst-Slavit (2001) en la sociedad actual, es necesario disponer de diversas habilidades, tanto cognitivas como emocionales y sociales, para hacer frente a los desafíos que la vida plantea, por esta razón, resulta fundamental valorar y desarrollar todas las inteligencias. Esta afirmación se correlaciona con los datos obtenidos en el ítem 6 del cuestionario, ya que la gran mayoría de los docentes (71,4%) consideran que siempre se confeccionan actividades para estimular todas las inteligencias. Por otra parte, en relación con en el ítem 7 del cuestionario, la mayoría de los docentes (71,4%) consideran que siempre desarrollan actividades suficientemente variadas.

Por otra parte, en el Col·legi Montserrat conciben las TIC (los dispositivos digitales) como un medio muy potente para trabajar todas las inteligencias y para adaptarse a los distintos perfiles de aprendizaje. En relación con este tipo de recurso, (ME1) comenta que “utilitzem bastant dispositius digitals ja que ens permeten treballar les diferents intel·ligències de forma molt pràctica”. En consonancia con esta afirmación, Almenara (2007) comenta que la convergencia tecnológica de las TIC digitales, pueden ofrecer la potenciación de las IM de los sujetos, y la adaptación de la información en función de las características de las inteligencias del sujeto. El mismo autor destaca que las TIC facilitan el diseño de materiales que movilizan diferentes sistemas simbólicos, y que, por tanto, se puedan adaptar más a un tipo de inteligencias que a otra en función de las necesidades de la situación.

La disponibilidad de una amplia variedad de recursos didácticos es fundamental para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, ya que esto facilita y permite adaptar los contenidos curriculares a las necesidades individuales y motivaciones de los estudiantes. Como dicen Prieto y Ferrándiz (2001), es conveniente que los profesores adapten las actividades a cada contexto escolar y también a los estilos de aprendizaje del estudiante. Por otra parte, para Booth, et al. (2006) uno de los principales factores de la educación inclusiva se dirige a reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños, no sólo de los que tienen discapacidad o necesidades educativas especiales, sino de todos los

¹¹ Un aula diferenciada es una clase diseñada y planificada para atender las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

alumnos. La principal ventaja de contar con materiales que estimulen todas las inteligencias radica en su capacidad para reducir las barreras de juego, aprendizaje y participación que surgen cuando los currículos solo valoran las inteligencias lógico-matemática y lingüística. Los niños que no destacan en alguna de estas dos áreas suelen tener dificultades para adaptarse a las exigencias de la educación obligatoria (ya que la mayoría de las actividades giran en torno a estas dos inteligencias), por lo que es fundamental ofrecer recursos que fomenten su desarrollo en otras inteligencias. Este hecho se ve reflejado en el ítem 5, en el cual la mayoría de los docentes encuestados (71,4%) expresan que siempre se organizan las actividades para ampliar el aprendizaje de todos los niños. Siguiendo esta línea, Campbell (1996) señala que restringir los programas educativos a las inteligencias lingüística y matemática minimiza la importancia de otras formas de conocimiento, y que los estudiantes que no demuestran las inteligencias académicas tradicionales tienen una baja autoestima y sus puntos fuertes pueden quedar desaprovechados y perdidos tanto para la institución como para la sociedad en general.

Por último, el hecho de contar con actividades y recursos variados que permitan desarrollar todas las inteligencias favorece también la inclusión de aquellos niños que se encuentran con muchas barreras para el aprendizaje y que a menudo son vinculados al paradigma de la educación especial. Como dice Gardner (2001), este modelo educativo se basa en la idea de que todos y cada uno de nosotros somos buenos o destacamos en algún aspecto, y todos tenemos talentos y habilidades. Asimismo, Armstrong (2006) señala que "la adopción de la teoría de las IM desplaza a la educación especial hacia un paradigma de crecimiento y facilitará un mayor grado de cooperación entre educación especial y educación regular" (pp. 200-201). En relación con este tema, en el ítem 12 de la encuesta realizada a los docentes, la mayoría de ellos (57,1%) expresó que siempre se ofrecen alternativas diferentes para que aquellos niños que tienen discapacidades sensoriales o trastornos del desarrollo puedan acceder al conocimiento, mientras que un 42,9% cree que esto sucede generalmente pero no siempre.

Basándonos en los resultados obtenidos y analizados, se puede corroborar tanto la hipótesis 1 como la 2 respecto a la concepción pedagógica basada en las inteligencias múltiples y su uso de un amplio rango de materiales para estimular todas las inteligencias. Por una parte, se ha observado que el acceso a una gran variedad de materiales favorece el proceso de inclusión educativa, ya que permite adaptarse a los diferentes perfiles y necesidades de los estudiantes. Como bien señala Ginsberg (2005), es importante que el plan de estudios se adapte a la individualidad de los alumnos para aumentar su motivación y proporcionarles un entorno accesible e interesante. Por otra parte, con relación a la hipótesis 2, los alumnos que se encuentran con más barreras para el aprendizaje, provocadas por la sobrevaloración que se le da a la inteligencia lingüística y lógico-matemática, se benefician en mayor medida al tener la oportunidad de desarrollar otras inteligencias en las que probablemente muestren mayor competencia. De acuerdo con Gardner (1992), todos tenemos talentos y habilidades en algún aspecto, y es importante aprovecharlos en el proceso educativo.

6.2 Medidas y estrategias para estimular todas las inteligencias

En esta sección, se aborda el segundo objetivo específico del objetivo general, el cual consiste en “analizar las estrategias docentes y las medidas que se llevan a cabo en el centro para estimular el conjunto de inteligencias”. Asimismo, se establece su relación con el objetivo específico del segundo objetivo general, para evaluar si las siguientes estrategias favorecen la atención a los diferentes perfiles y necesidades educativas de los alumnos.

Las estrategias pedagógicas orientadas a estimular las inteligencias múltiples se refieren a un conjunto de procedimientos específicos empleados por los docentes con el fin de fomentar el desarrollo y la potencialización de dichas inteligencias en los estudiantes, a través de la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados. Gardner (1998) destaca la importancia de que los aprendizajes sean funcionales (que sean aplicables en la vida) motivo por el cual considera básico educar para la comprensión, entendida ésta como la capacidad para aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas a nuevas situaciones.

El Col·legi Montserrat desarrolla su docencia en base a un conjunto de medidas educativas bien establecidas que confeccionan su identidad educativa como centro. Una de las máximas del centro, es que las medidas educativas que se promueven en el centro sean medidas universales, es decir, medidas dirigidas a fomentar el aprendizaje y participación de todo el grupo clase. Tal y como comenta (ME2) “sempre mantenim als alumnes dintre de l'aula, llevat d'algunes ocasions molt puntuals”. Esta afirmación se vincula con los resultados del ítem 5 del cuestionario, en el que la mayoría de los docentes encuestados (71,4%) consideran que siempre se organizan las actividades para ampliar el aprendizaje de todos los niños. Por otra parte, la prioridad que se le da al hecho de establecer medidas universales en el centro indica que se reconoce que las dificultades de aprendizaje surgen de la interacción entre el alumno y el contexto educativo, y que es en este mismo contexto de aula donde se deben abordar dichas dificultades. Este hecho se alinea con los resultados del ítem 4 de la encuesta, en el que el 57,1% de los encuestados afirmó que las dificultades de aprendizaje siempre se originan como resultado de dicha interacción. El 42,9% restante, consideró que las dificultades generalmente surgen a partir de esta interacción, pero no en todos los casos. Este hecho también se vincula a los resultados del ítem 2 en el que la respuesta más votada (42,9%) ha sido que los docentes consideran que en la mayoría de las ocasiones se evita ver a los alumnos sobre la base de unas habilidades fijas. Como comentan Ainscow et al. (2006) los centros escolares deben orientar sus esfuerzos en eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumno en la vida de los centros en que están escolarizados. De manera similar a la mayoría de los docentes, el autor en cuestión estima de relevante importancia la identificación de los elementos contextuales que obstaculizan el aprendizaje de determinados niños para explicar las dificultades que estos presentan.

Una de las principales medidas que se desarrollan en el centro y que vehiculizan gran parte del proceso de enseñanza y aprendizaje del Col·legi Montserrat, es el aprendizaje basado en proyectos. Algunos de estos se desarrollan de forma individual y otros de forma cooperativa. Tal y como dice (ME1) “sempre treballem d'aquesta manera per projectes eh, en totes les assignatures. En funció de l'assignatura són projectes més lingüístics, o matemàtics o de medi o de llengües estrangeres”. La aplicación de la metodología de las Inteligencias Múltiples a través de proyectos permite la organización de actividades variadas que combinan el uso y desarrollo de diferentes inteligencias. De hecho, esta estrategia permite a los docentes agrupar la estimulación y el desarrollo de todas las inteligencias en una misma actividad, y esto lo hacen, a partir de lo que denominan "proyectos inteligentes", que como describe (ME1), son proyectos diseñados específicamente para ofrecer tareas y actividades vinculadas a las ocho inteligencias a lo largo de su desarrollo. Por otra parte, están lo que llaman los “proyectos de comprensión” que sirven para mejorar la comprensión de ciertas temáticas concretas vinculadas a las diferentes asignaturas curriculares. Como dice (ME1) estos proyectos “no només haurien de ser per intel·ligències múltiples val, poden ser PBL (planteados a partir de problemas reales donde el alumno busca posibles soluciones de forma autónoma a la situación planteada), poden ser Visual thinking, poden ser altres tipus de projectes perquè arribin a comprendre el que es treballa”. En referencia a los proyectos del tipo PBL, Good y Brophy (1995) comentan que estas oportunidades, no solo incrementan el conocimiento de los estudiantes acerca del tema, sino que estimulan su curiosidad y los ayudan a desarrollar estrategias para aprender a descubrir el conocimiento.

Por último, dos veces al año, desarrollan un proyecto globalizado al que llaman “la setmana de les intel·ligències”. Como dice (ME1), hi ha setmanes en què a més a més li donem com un empaque més important a les intel·ligències múltiples, llavors tota l'escola treballem un projecte globalitzat des de la perspectiva d'aquestes intel·ligències múltiples de manera que totes les intel·ligències i totes les assignatures estiguin implicades. I llavors li diem així, la setmana de les intel·ligències”. El punt més característic d'aquest projecte es que s'ajunten alumnes de diferents edats per desenvolupar els projectes”. Este tipo de actividades en las que se promueve la interacción entre niños de diferente edad también se realiza en el Proyecto Spectrum (uno de los principales referentes en cuanto a la pedagogía basada en las inteligencias múltiples), en el que ocasionalmente, se realizan sesiones en las cuales los niños más pequeños observan y trabajan con niños algo mayores en distintas áreas, de forma que también se promueve el aprendizaje a través del modelaje. Este hecho se vincula con las respuestas de los docentes al ítem 18, en que un 71,4% considera que, de forma ocasional, se ofrecen oportunidades para que trabajen conjuntamente niños de diferentes edades.

En lo que respecta a los proyectos, (ME1) comenta que “hi ha tasques obligatòries, voluntàries i a escollir. L'alumne de vegades les ha de fer totes, a vegades alguna pot no fer-la perquè en fa unes altres, vull dir, això ja depèn del projecte”. Por otra parte, también se le da al alumno un abanico de opciones para presentar el producto final del proyecto. Tal y como comenta (ME1)

“oferim diferents maneres d'acabar aquest treball final, o sigui que se li donen als alumnes com opcions diferents per dir, mira, per acabar aquesta tasca m'ho podràs presentar d'aquesta manera, o d'aquesta altra, vull dir que se'ls hi dona opcionalitat per tal de promoure les seves fortaleces”. Esta afirmación, se corresponde a los resultados del ítem 14 de la encuesta en el que un 57,1% de los docentes encuestados, considera que generalmente se les ofrece oportunidades reales para que los niños puedan hacer elecciones sobre las actividades y otro 28,6% cree que esto sucede siempre. Esta opcionalidad que se les ofrece a los alumnos (en ciertas ocasiones) en el desarrollo y presentación del proyecto promueve la participación de estos en tanto que toman decisiones de su propio proceso de aprendizaje. Para Booth, et al. (2006) uno de los factores determinantes para avanzar hacia la inclusión es aumentar la participación de los niños y jóvenes. Así mismo, Ainscow et al. (2006) destacan la confluencia de tres elementos en la noción de inclusión, que son presencia, aprendizaje y participación. Desarrollar proyectos desde el prisma de la opcionalidad, promueve la reflexión, la autorregulación y la autonomía. Esto se vincula a la característica principal que debe tener la inclusión educativa según Calero (2008) que dice que este tipo de pedagogía “es paidocentrista”, lo que significa que el estudiante debe ser el protagonista de la acción educativa” (p.146). Esta estrategia también promueve la motivación al considerar los intereses y necesidades que motivan el aprendizaje en cada estudiante.

Otra estrategia que se intenta promover y que se desarrolla en cualquier actividad, tema o proyecto es el aprendizaje basado en el pensamiento, que es una estrategia de infusión para desarrollar técnicas de pensamiento más eficaz, estimulando que los alumnos tengan que poner en juego la metacognición. Como comenta (ME1) “quan acabem qualsevol activitat, tema, projecte o quan s'acaba el trimestre, el tutor doncs demana a l'alumnat activitats de metacognició. Per exemple demana, tot el que hem après perquè creieu que us servirà i altres preguntes com, que és el que més t'ha agradat, que és el que més t'ha costat, en què creus que has tingut facilitat, si ho tornessis a fer que canviaries”. (ME2) añade que “és molt important reflexionar sobre el que has après, per ser conscient del que he après, o que en sabia abans, que en sé ara”. Swartz (2014) expone que esta estrategia permite la enseñanza de técnicas para que las personas conozcan su propio funcionamiento cognitivo y desarrollen un pensamiento más eficaz. Por su parte, Pitluk (2007) comenta que desarrollar estas estrategias metacognitivas ayuda a los alumnos a ser autónomos en su aprendizaje y a mantener una actitud crítica sobre la información, sobre el conocimiento y sobre sus propias estrategias de aprendizaje. Calero (2008) añade que una de las características que debe implementar una educación inclusiva es promover la filosofía de aprender a aprender, ya que permite al estudiante organizar, analizar, comparar, (entre otras habilidades cognitivas) la información brindada en la clase.

Otra medida muy relevante que siempre se lleva a cabo en el Col·legi Montserrat es la docencia compartida. Como dice (ME1) nosaltres estem treballant sempre dos o tres profes a l'aula, és a dir fem docència compartida. Les assignatures troncats (mates, llengua i anglès)

sempre som tres, i en les altres, en les que no són troncats som dos". Como dice Huget (2011), la educación basada en las inteligencias múltiples se orienta y se construye en situaciones de intercambio y docencia compartida puesto que en esta metodología los medios personales se diversifican y los alumnos cobran protagonismo, cooperan, se implican en situaciones de mentoría y toman decisiones. El uso de la docencia compartida se vincula con los resultados del ítem 5 del cuestionario en el que el que la gran mayoría de encuestados (71,4%) considera que siempre se organizan actividades para promover el aprendizaje de todos los niños, y la docencia compartida es una estrategia, cuya máxima potencialidad es que facilita que los docentes puedan ofrecer una enseñanza más interactiva y personalizada a cada uno de los estudiantes.

El desarrollo de la docencia compartida facilita la implementación de estrategias como el trabajo en grupos cooperativos, otra de las principales medidas educativas que se desarrollan en el Col·legi Montserrat. Como comenta (ME1), "també treballem molt per grups cooperatius, ja siguin més formals a menys eh, vull dir, en el sentit de treball cooperatiu quan hi ha uns rols assignats amb una estructura, i altres no tan formals. Però gairebé sempre treballem per grups cooperatius. Valencia et al., (2019) defiende la importancia de la adopción de esta medida argumentando que la filosofía del aprendizaje cooperativo es algo más que una forma de trabajar en equipo: es la herramienta para lograr que los alumnos desarrollen una serie de habilidades y destrezas sociales y contribuyen a la estimulación de las diferentes inteligencias. Además, Calero (2008) añade que la formación en habilidades sociales fomenta el trabajo en equipo, ya que promueve la armonía y el sano convivir dentro de la diversidad, como estados afectivos que le permiten al estudiantado sentirse motivado por aprender. Estas afirmaciones se corresponden con lo que comenta (ME2) que explica que "treballar per grups cooperatius també ajuda molt a valorar la intel·ligència intrapersonal i interpersonal, que és la suma de la intel·ligència emocional. Llavors ajuda moltíssim, a banda, de poder treballar les altres intel·ligències com a conceptes i demés, la part social és la que veiem més enfortida quan es treballa de forma cooperativa". Teba (2017) añade que, a través del trabajo colaborativo, el aprendizaje se produce de una forma más sólida y estimulante, dado que se suceden de una manera continua el conflicto sociocognitivo, las interacciones y las ayudas mutuas entre los alumnos. Por su parte, Gabel, Gallagher y Morton (2008) afirman que el uso del enfoque cooperativo es más exitoso para fomentar actitudes positivas y aumentar la atracción entre estudiantes diversos, en comparación con los enfoques individualista y competitivo. Como resultado, esto favorece el proceso de la inclusión educativa.

Por otra parte, (ME1) comenta "que les aules, ja estan configurades perquè assequin de forma grupal per grups de 3, és a dir, la taula individual no existeix. I aquests grups de 3 no son sempre iguals eh, vull dir que a vegades estan asseguts en grups del mateix nivell, a vegades en grups de diferents nivells, en grups de tutoria, o grups d'anglès, grups de mates, etc... Perquè és molt important conèixer a tothom". Esta estrategia de ir cambiando los grupos e ir juntándolos en función de diferentes parámetros se relaciona con ítem 16 del cuestionario para

analizar el grado de inclusión en el que se pregunta a los docentes si se utilizan las diferencias entre los niños como recursos para apoyar el juego, aprendizaje y participación. El 57,1% de los encuestados considera que siempre utilizan las diferencias individuales como un recurso positivo para el juego, aprendizaje y participación. El 42,9% restante se divide en partes iguales (14,3%) entre los que piensan que esto sucede generalmente, ocasionalmente y los que piensan que casi nunca sucede. Esto también promueve que los niños con mayores conocimientos o habilidades ayuden a los que tienen menos, como se corrobora en el ítem 17 en el que la opción más votada con un 42,9%, ha sido que esto se da siempre. El resto de los docentes se dividen a partes iguales (28,6%) entre los que piensan que esto sucede generalmente y en los que consideran que esto sucede de forma ocasional. En relación con la atención y consideración de la diversidad, diversos autores afirman que el contexto cooperativo, comparado con el competitivo y el individualista, mejora sustancialmente unas actitudes positivas y una mayor atracción interpersonal hacia el alumnado diferente como ponen en evidencia distintas investigaciones (Connor, Gabel, Gallagher y Morton, 2008; Gillies, Nichols, Burgh y Haynes, 2012). Por otra parte, para Booth, et al. (2006) un aspecto clave de la inclusión educativa se basa en considerar las diferencias entre los niños como un recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación en lugar de un problema resolver.

La adopción y la aplicación de este tipo de medidas vienen a confirmar la hipótesis 1 y 2 de la investigación, puesto que son estrategias que favorecen la inclusión educativa al promover la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentan la colaboración y el trabajo en equipo, la reflexión sobre el propio aprendizaje y la resolución de problemas reales. Esto permite que se atiendan las necesidades y características de cada estudiante, se fomente la diversidad y se promueva la igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

6.3 Sistema de evaluación utilizado

En este apartado, se aborda el tercer objetivo específico del objetivo general, el cual consiste en “analizar el sistema de evaluación utilizado”. Asimismo, se establece su relación con el objetivo específico del segundo objetivo general, para evaluar si las siguientes estrategias evaluativas favorecen la atención a los diferentes perfiles y necesidades educativas de los alumnos.

El sistema de evaluación de un centro educativo engloba el conjunto de procesos y procedimientos destinados a medir y valorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Entre sus principales funciones, se encuentra la de proporcionar retroalimentación y orientación a los estudiantes, con el fin de fomentar la mejora continua de su aprendizaje y su rendimiento.

En relación con el proceso evaluativo, (ME2) explica que “a través de l'observació és quan nosaltres tenim més informació de l'aprenentatge dels nens, però és la posada en pràctica d'aquestes intel·ligències és a dir, a mesura que els nens van treballant els seus projectes d'intel·ligències i comprensió, es quan anem veient els resultats de les seves activitats en diferents àrees de les diferents intel·ligències, i és quan et vas adonant de per quin camí és més fàcil, o millor”. Esta afirmación está vinculada con uno de los principios del proceso de evaluación de Gardner (1999), que sostiene que la evaluación debe integrarse en el entorno natural de aprendizaje, en lugar de imponerse de forma externa y en momentos inoportunos y descontextualizados durante el curso.

Por otra parte, (ME1) añade que en el Col·legi Montserrat evalúan por competencias desde hace muchos años. La evaluación por competencias pasa por considerar que el objeto de la evaluación no son sólo los conocimientos adquiridos, sino también, las competencias desarrolladas por los estudiantes (Amparo, 2011). En lugar de medir el conocimiento de manera aislada, la evaluación por competencias considera las habilidades y conocimientos en su conjunto, en relación con su aplicación práctica. La evaluación por competencias se vincula a dos aspectos que Gardner (1999) considera de relevante importancia en un sistema evaluativo que es poner énfasis en la evaluación más que en el examen y evaluar de forma simple, natural y en el momento adecuado. Este método también se vincula al concepto de evaluación que defiende Gardner (1999) el cual define este proceso como “la obtención de información acerca de las habilidades y potenciales de los individuos, con el objetivo dual de proporcionar una respuesta útil a los individuos evaluados y unos datos también útiles a la comunidad que los rodea (p.256)”.

El aprendizaje por competencias favorece la inclusión educativa y afirma la hipótesis 1 de la investigación al permitir que los estudiantes desarrollen habilidades y conocimientos relevantes para su vida y su entorno, y al enfatizar la diversidad de formas en que los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje. También se fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, lo que puede mejorar la inclusión social y emocional de los estudiantes, especialmente aquellos que pueden tener dificultades para aprender en un ambiente más tradicional y competitivo.

Por otra parte, en el Col·legi Montserrat se intenta aumentar (respecto a la enseñanza tradicional) la presencia de los padres en el proceso evaluativo. (ME1) Destaca que, en cuanto a la evaluación, se busca involucrar a los padres en un papel más activo dentro del proceso evaluativo. Como ejemplifica (ME1), “per exemple estem fent un projecte sobre la Segona Guerra Mundial a tercer de l'ESO, i ells són els que venen a escoltar doncs el que els seus fills han après, inclús llavors, tenen una petita rúbrica per avaluar que han fet”. En relación con esto, según Ramírez et al. (2021), el hecho de incluir a los padres en el proceso de evaluación, facilita que estos puedan estar informados de manera oportuna sobre los avances y dificultades de sus hijos, lo cual les permite contribuir de manera más efectiva a mejorar su desempeño académico.

Por último, se promueve la participación activa del alumnado en las entrevistas de seguimiento con los padres, en las que se aborda el progreso académico del alumno. (ME1) comenta que se llevan a cabo al menos dos entrevistas al año con la participación de los padres, el alumno y los tutores, con el objetivo de realizar un seguimiento de la evolución de cada estudiante. Durante la entrevista entre padres, alumno y escuela, se fomenta la participación activa del alumno, permitiéndole llevar la guía de la conversación y expresar sus propias opiniones y reflexiones sobre su evolución académica. Como dice (ME1) en relación con el papel del alumno en la entrevista ejemplifica que “per exemple diu: vull explicar el que he millorat aquest trimestre, que m'ha anat malament, quin compromís vull fer, i té una mica doncs aquest paper important en aquesta conferència conformada per l'alumne, el tutor i els pares. En aquestes reunions es prenen decisions a partir de les aportacions de les 3 parts i es realitzen compromisos”. Esta participación del alumno se relaciona con la concepción de inclusión de Calero (2008) que comenta que el estudiante debe ser el protagonista de la acción educativa.

Esta metodología de evaluación contribuye a afirmar la hipótesis 1. Este sistema de evaluación favorece la inclusión, ya que permite que el alumno participe activamente en la evaluación y en la toma de decisiones que se derivan de ella, promoviendo así la autonomía, el autoconocimiento y la autorregulación en su proceso de aprendizaje. Además, se fomenta una comunicación más efectiva y colaborativa entre los diferentes actores del proceso educativo (alumno, padres y tutor), lo que puede resultar en una mejor comprensión de las necesidades y fortalezas del alumno y una mayor adaptación a sus necesidades educativas individuales. En general, esto puede contribuir a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y centrado en el alumno, donde se reconoce la importancia de su participación activa y colaborativa en su propio proceso de aprendizaje.

7. Conclusiones extraídas

Tras la exposición de la serie de apartados que caracterizan y engloban el presente trabajo, es necesario proceder a la realización de una revisión de los principales hallazgos obtenidos. Este proceso permite no solo presentar de forma concisa los resultados de la investigación, sino también analizar críticamente su relevancia y significado en relación con la pregunta de investigación planteada al inicio del trabajo, que busca determinar si la docencia basada en las inteligencias múltiples favorece la inclusión educativa. De esta manera, con el fin de responder a la pregunta de investigación planteada, se establecieron dos objetivos generales cuya consecución permitiera ofrecer una respuesta concluyente a dicha pregunta.

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes en relación con los dos objetivos principales que han orientado la investigación, a saber: "analizar la aplicación del modelo de las inteligencias múltiples en el Col·legi Montserrat" y "evaluar si los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el Col·legi Montserrat favorecen la inclusión educativa".

En cuanto al primer objetivo, y su relación con el segundo, se constata que:

La disponibilidad de recursos didácticos para estimular todas las inteligencias es fundamental para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, ya que permite adaptar los contenidos curriculares a las necesidades individuales y motivaciones de los estudiantes. También se añade que los dispositivos digitales en particular, se consideran un medio muy potente para trabajar todas las inteligencias y para adaptarse a los distintos perfiles de aprendizaje, puesto que permiten movilizar diferentes sistemas simbólicos y adaptar la información en función de las características de las inteligencias del sujeto. La disponibilidad de recursos didácticos para estimular todas las inteligencias reduce las barreras de juego, aprendizaje y participación que surgen cuando los currículos solo valoran las inteligencias lógico-matemática y lingüística, lo que es fundamental para la educación inclusiva. Este hecho atañe también, y especialmente, a la inclusión de aquellos niños que se encuentran con muchas barreras para el aprendizaje y que a menudo son vinculados al paradigma de la educación especial. Como dice Gardner (2001), este enfoque educativo se fundamenta en la noción de que cada persona posee fortalezas y habilidades en algún ámbito en particular. Es decir, todos tenemos algún tipo de talento o habilidad que nos distingue de los demás. Por este motivo es importante disponer de materiales suficientemente variados para que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar todas sus potencialidades e inteligencias.

En cuanto a la sección sobre medidas y estrategias para estimular todas las inteligencias, se destaca la importancia de fomentar el desarrollo y la potencialización de las diferentes inteligencias en los estudiantes a través de estrategias y medidas que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados. Este conjunto de medidas, como explica Gardner (1998), deben promover aprendizajes que sean funcionales (que sean aplicables en la vida) motivo por el cual considera básico educar para la comprensión,

entendida ésta como la capacidad para aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas a nuevas situaciones. Por otra parte, en el centro se suelen aplicar medidas universales para fomentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, y de esta forma favorecer la inclusión de todos los alumnos, evitando su exclusión del aula. Zamora et al. (2020), añaden que es importante introducir estrategias metodológicas atractivas y motivadoras con el fin de despertar el interés del alumno.

La estrategia predominante empleada en el centro para abordar tanto las inteligencias múltiples como otras áreas de conocimiento que no están tan estrechamente relacionadas con ellas, es el enfoque de “trabajo por proyectos”. En relación con la estimulación de las inteligencias múltiples, se destaca la existencia de los 'Proyectos inteligentes', diseñados específicamente para ofrecer tareas y actividades vinculadas a las ocho inteligencias durante su desarrollo. Asimismo, dos veces al año llevan a cabo el proyecto 'Semana de las Inteligencias', un proyecto global que involucra a toda la escuela y en el que niños de diferentes edades trabajan juntos, abarcando todas las inteligencias y asignaturas. Por otra parte, existen los proyectos para la comprensión, los cuales se enfocan en el desarrollo de otras áreas de conocimiento y no están tan basados en la perspectiva de las inteligencias múltiples.

El “trabajo por proyectos” es una medida que favorece el proceso de inclusión educativa, en tanto que potencia los tres elementos básicos que configuran la inclusión para Ainscow et. al (2006), que son el aprendizaje, la presencia y la participación. En cuanto al aprendizaje, el trabajo por proyectos según Pitluk (2007) promueve el uso y desarrollo de estrategias de aprendizaje y al mismo tiempo, estimula el uso de la metacognición, la cual ayuda a los alumnos a ser autónomos en su aprendizaje y a mantener una actitud crítica sobre la información, sobre el conocimiento y sobre sus propias estrategias de aprendizaje. Por otra parte, la aplicación de la metodología de las inteligencias múltiples a través de los proyectos permite organizar una amplia variedad de actividades que combinan el uso y desarrollo de diferentes inteligencias. De esta manera, se favorece el acceso equitativo a las mismas oportunidades de participación para todos los estudiantes. Además, el hecho de brindar opciones a los estudiantes para construir y presentar su proyecto también promueve su participación y presencia en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, el desarrollo de los proyectos educativos se fundamenta en la aplicación de medidas y estrategias adicionales que mejoran la atención a la diversidad, tales como la “docencia compartida” y el “trabajo cooperativo”. El hecho de que siempre sean dos o tres profesores en el aula (independientemente de la materia curricular), facilita que los docentes puedan ofrecer una enseñanza más interactiva y personalizada a cada uno de los estudiantes. El Col·legi Montserrat desarrolla particularmente lo que Huguet (2006) clasifica como el nivel cinco de la docencia compartida, que es el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos. En este nivel, los dos o tres docentes que se encuentran en el aula se distribuyen un número de grupos para proporcionar una atención más individualizada y brindar apoyo específico a los grupos que les han sido asignados. A su vez, desde el centro se intenta romper la propincuidad agrupando a

los alumnos con gente diversa, de manera que se utilizan las diferencias entre los niños para apoyar el aprendizaje, la presencia y la participación. Gabel, Gallagher y Morton (2008) han argumentado que el enfoque cooperativo, en comparación con el individualista y el competitivo, es más efectivo para fomentar actitudes positivas y una mayor atracción interpersonal hacia estudiantes diversos, lo cual favorece el proceso de inclusión educativa.

Por otra parte, al finalizar las actividades de clase o los proyectos, el docente promueve un proceso de autorreflexión en los alumnos a partir de una serie de preguntas que incentivan a estos a reflexionar de forma crítica sobre el proceso llevado a cabo para desarrollar la tarea o proyecto. La estrategia en cuestión se conoce como "aprendizaje basado en el pensamiento" y su objetivo es inculcar en los estudiantes rutinas de pensamiento, fomentar el desarrollo de habilidades críticas y creativas, estimular la metacognición y promover la competencia de "aprender a aprender". Esta estrategia debe estar presente en un centro que se encamine hacia la inclusión educativa, ya que permite al estudiante organizar, analizar, comparar, (entre otras habilidades cognitivas) la información brindada en la clase (Calero, 2008).

Por último, con respecto al proceso evaluativo implementado en el centro para evaluar el desarrollo de las inteligencias de los estudiantes y su desempeño académico, se destaca la adopción de un modelo de evaluación basado en competencias como eje central del mismo. Este se lleva a cabo mediante la observación y los resultados de los alumnos en los distintos proyectos que elaboran a lo largo del curso. Como expone Amparo (2011), la evaluación basada en competencias implica tener en cuenta no solo el conocimiento adquirido por los estudiantes, sino también las habilidades y destrezas que estos desarrollan. La evaluación por competencias en inteligencias múltiples considera que cada estudiante tiene habilidades y destrezas únicas que deben ser valoradas y desarrolladas de forma individualizada, permitiéndoles demostrar su potencial en diferentes áreas y no limitándolos a una única forma de evaluación basada en el conocimiento teórico. Este método contribuye a la inclusión educativa en tanto que valora las habilidades y destrezas de los estudiantes, lo que les permite demostrar su potencial y ser valorados de forma más justa y equitativa.

Por otra parte, en el Col·legi Montserrat se busca involucrar a los padres en un papel más activo dentro del proceso evaluativo de sus hijos. Esto lo hacen a través de una rúbrica evaluativa que se les proporciona cuando son invitados a ver los productos finales que sus hijos han desarrollado al finalizar ciertos proyectos. Este hecho potencia uno de los principios para la aplicación de las inteligencias múltiples según Escamilla (2014), que consiste en potenciar las relaciones familia-centro.

Finalmente, en el centro educativo se llevan a cabo, al menos dos veces al año, entrevistas de seguimiento con cada alumno, en las cuales participan los padres, el alumno y el tutor correspondiente. El propósito de estas entrevistas es evaluar el progreso académico del niño y tomar decisiones pertinentes con relación al mismo. En ellas se les permite a los alumnos llevar

la guía de la conversación y expresar sus propias opiniones y reflexiones sobre su evolución académica. La participación activa del alumnado en las entrevistas de seguimiento con los padres se relaciona con la inclusión educativa, puesto que permite que el alumno tenga voz y voto en su propio proceso educativo, fomentando su participación, su autonomía y su capacidad de autorregulación, aspectos básicos para la inclusión educativa según Booth y Ainscow (2000). Además, al permitir que el alumno exprese sus propias opiniones y reflexiones, se le reconoce como un agente activo en su propio proceso de aprendizaje, lo que aumenta su autoestima y su motivación hacia el mismo.

Por consiguiente, la consecución de estos objetivos ha permitido dar respuesta a la pregunta de investigación planteada previamente en el estudio: "¿La concepción pedagógica basada en las inteligencias múltiples favorece la inclusión educativa?". En virtud de lo anterior, después de llevar a cabo una exhaustiva investigación, es posible afirmar que las inteligencias múltiples constituyen un enfoque que promueve y favorece el proceso de inclusión educativa.

7.1 Limitaciones del estudio y propuestas de futuro

Durante la realización del presente estudio, se han identificado ciertas limitaciones que podrían haber afectado a los resultados obtenidos. En primer lugar, se hace necesario mencionar que la búsqueda de una escuela que cumpliera con los criterios de selección resultó ser un proceso complicado, debido a la negativa de muchas instituciones para participar en la investigación. Además, algunas de las escuelas que aceptaron participar no aplicaban el método de las inteligencias múltiples de manera rigurosa o lo aplicaban de forma muy parcial. Por otro lado, es importante destacar que, tras encontrar el centro educativo, se contempló en un principio la viabilidad de realizar observaciones directas como técnica de recopilación de datos en sustitución de los cuestionarios utilizados. Sin embargo, debido a la imposibilidad de acceder personalmente al centro educativo objeto de estudio y realizar las observaciones directamente en las aulas de educación primaria donde los docentes aplicaban el método, se optó por realizar cuestionarios a diferentes docentes y profesionales de la escuela para conocer y analizar la realidad desde su perspectiva y verbalizaciones.

En segundo lugar, es importante destacar que la muestra utilizada para la recopilación de datos a través del cuestionario sobre el grado de inclusión en el centro fue muy reducida debido a la falta de respuesta de algunos docentes a la invitación a participar en el estudio. Esta limitación podría afectar a la representatividad de los resultados y, por lo tanto, a la confiabilidad de la investigación. En futuros estudios, sería necesario ampliar el número de docentes entrevistados con el fin de obtener datos más significativos y rigurosamente contrastados para responder a las preguntas planteadas en los cuestionarios.

En tercer lugar, es posible que los participantes hayan sido susceptibles al sesgo de deseabilidad social al responder a las preguntas. Este sesgo podría llevar a que los docentes presenten una imagen de la escuela como más inclusiva de lo que realmente es, con el fin de

presentar una imagen positiva de la escuela, lo que podría haber afectado a la precisión de los resultados obtenidos. Por lo tanto, se debe considerar esta limitación al interpretar los hallazgos del estudio y se sugiere la utilización de otros métodos de evaluación en futuras investigaciones para complementar los resultados obtenidos a través de la entrevista y los cuestionarios.

En relación con las propuestas de futuro, se sugiere la realización de estudios complementarios que permitan profundizar en la evaluación de la efectividad del método basado en las inteligencias múltiples como herramienta inclusiva en diferentes contextos educativos y para diferentes grupos de estudiantes.

Asimismo, se propone plantear el diseño de estrategias pedagógicas específicas que permitan la aplicación efectiva del método de las inteligencias múltiples en el aula, con el fin de favorecer la inclusión educativa y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características y habilidades.

Por último, se propone la promoción de la formación del profesorado en el método de las inteligencias múltiples y en la inclusión educativa, con el fin de que los docentes estén capacitados para aplicar este método de forma efectiva y para atender a la diversidad del alumnado en el aula.

Estas propuestas podrían contribuir a mejorar la comprensión de los efectos del método de las inteligencias múltiples en la inclusión educativa y a desarrollar estrategias y recursos para mejorar la práctica educativa en este ámbito.

8. Bibliografía

- Vivas, B. N. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 121-136. <https://hdl.handle.net/11162/224830>
- Torres Silva, L., y Díaz Ferrer, J. (2021). Vista de Inteligencias múltiples en el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo efectivo. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 6(1), 64-80. <https://latinjournal.org/index.php/ipsa/article/view/1083/811>
- Prieto, M. D. y Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Pirámide.
- Armstrong, T. (2017). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. (2a ed.). PAIDÓS Educación.
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 121-136. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538>
- Prieto, M. M. y Manso, J. A. (2014). Inteligencias múltiples, ¿ocho maneras diferentes de aprender? EA, *Escuela Abierta: revista de Investigación Educativa*, 1(17), 103-116. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4801385>
- Pedrós, N. (2005). *Programa d'Estimulació Primerenca: Anàlisi interpretativa d'una realitat*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). <https://www.tdx.cat/handle/10803/1351?show=full>
- Lata, S., y Castro, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. PAIDÓS Educación.
- Amparo Fernández, M. (2011). LA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE EN UN MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Quiñones Ramírez, L., Zárate, R.-G., Miranda-Aburto, E., y Sosa Celi, P. (2021). Enfoque por competencias (EC) y Evaluación formativa (EF). Caso: Escuela rural. *Propósitos y representaciones*, 9. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1036>
- Sanahuja, A., Moliner, O., y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://hdl.handle.net/11162/202847>
- Escamilla González, A. (2014). *Inteligencias Múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en el aula* (1.ª ed.). Editorial Graó.

- Barrington, E. (2004). Teaching to student diversity in higher education: how Multiple Intelligence Theory can help. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 421-434. <https://doi.org/10.1080/1356251042000252363>
- Sarceda Gorgoso, M. C., Seijas Barrera, S. M., Fernández Román, V., & Fouce Seoane, D. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(3), 6. <http://46.4.244.235/index.php/reladei/article/view/172>
- Valencia, B. J., et al. (2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo. *Educación y Humanismo*, 23(41), 205-233. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4188>
- González, A. E. (2019). Inteligencias múltiples como enfoque para desarrollar proyectos: el ejemplo de Los retratos de Goya visita Zaragoza. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 31(2), 9-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7300767>
- García, Á. M. (2020). *Intervención inclusiva en un aula de 3º EP desde la teoría de las Inteligencias Múltiples y a través de la Música* (Trabajo final de grado, Universidad de Oviedo). <http://hdl.handle.net/10651/62815>
- Almenara, J. C. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, 21(45), 5-19. https://www.academia.edu/download/37527439/Las_necesidades_de_las_TIC.pdf
- Murray, S., & Moore, K. (2012). Inclusion through multiple intelligences. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 42-48. <https://ro.uow.edu.au/jseemAvailableat:https://ro.uow.edu.au/jseem/vol2/iss1/8>
- Buey, L. D. (2010). EDUCACION INCLUSIVA. *REOP*, 21(2), 358-366. <http://hdl.handle.net/11162/80188>
- Rojas, K. P. (2017). Los principios didácticos constructivistas como prácticas inclusivas en el aula de primaria. *Innovaciones educativas*, 19(27), 41-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222561>
- Monge, E. C. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de administración*, 1(2), 31-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693387>
- Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. *Forum empresarial*, 4(1), 74-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230192>
- Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Rodríguez, D. (2016). La entrevista. Dentro S. Fàbregues, J. Menses, D. Rodríguez, i H. M. Paré (Coords.), *Técnicas de investigación social y educativa* (1ª ed., pp. 97-158). UOC.
- Gutiérrez Ortega, M., Martín Cilleros, M. V., & Jenaro Río, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. <http://hdl.handle.net/10366/125635>
- Tapia, F. J. (2010). *Cómo elaborar un cuestionario*. Universidad de Sonora. Recuperado 14 febrero 2023, [http://mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta\)/C%C3%B3moElaborarUnCuestionario.pdf](http://mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta)/C%C3%B3moElaborarUnCuestionario.pdf)
- Julián, B. P. (2021). *Tècniques qualitatives de recollida d'informació*. Depósito Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado 23 febrero de 2023, de <https://www.mdx.cat/handle/10503/118110>
- Colón, C. R. (2016). *Anàlisi d'una proposta d'intervenció sobre les Intel·ligències Múltiples en una aula d'Educació Infantil*. (Trabajo final de grado, Universitat de Vic). <http://hdl.handle.net/10854/4813>
- Mullican, C. D. (2013). *Multiple intelligences in the text: Examining the presence of multiple intelligences tasks in the annotated teacher's editions of four high school United States history textbooks*. Disponible en APA PsycInfo®. (1322257264; 2013-99010-329). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/multiple-intelligences-text-examining-presence/docview/1322257264/se-2>
- Pérez Sánchez, L., y Beltrán Llera, J. (2006). Dos décadas de «inteligencias múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827304.pdf>
- García-Paida, A. M. (2018). La teoría de las inteligencias múltiples en la educación. *Polo del Conocimiento*, 3(10) p.94-111. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/732>
- Lévano, C. S. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos, *Liberabit*, (13), 71-78. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2766815>

- Anguita, J. C., Labrador, J. R y Campos, J. D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). *Atención Primària*, 31(9), 92-108. ScienceDirect.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656703792221>
- Infante, C., (1990). Reseña de "Métodos de investigación por encuesta" de Earl R. Babbie. *Salud Pública de México*, 32(4), 501-503. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10632415>
- Teba-Fernández, E. M., & El Shennawy, D. (2021). The Educational End: how Learning Languages Should Prepare for the Future. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(27), 33-45. <https://doi.org/10.55777/REA.V14I27.2817>
- Quiles Sebastián, Ma. J., & Espada Sánchez, J. Pedro. (1990). *Educación en la autoestima: propuestas para la escuela y el tiempo libre*. 4(2), 45-57. <http://hdl.handle.net/11162/60789>
- Llanga Vargas, E. F. (2019). El aprendizaje y su relación con las inteligencias múltiples. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 6(2), 23-31. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/aprendizaje-inteligencias-multiples.html>
[//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1902aprendizaje-inteligencias-multiples](http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1902aprendizaje-inteligencias-multiples)
- Monge, E. C. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693387>
- Huguet, T., y Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Aula de innovación educativa*, 3(275), 39-44. <https://portal.edu.gva.es/cefirealacant/wp-content/uploads/sites/220/2020/03/Article-docencia-compartida2.pdf>
- Swartz, R. J., Reagan, R., Costa, A. L., Beyer, B. K., & Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento* (Vol. 4). Ediciones SM España.

Anexos

Anexo I

ME1 (Color Azul)

ME2 (Color Rojo)

- 1. Quants anys portes al centre escolar? Quin càrrec desenvolupes a l'escola i quines són les teves funcions?**

Mira, jo porto 26 anys en aquest cole, i en aquest moment sóc la directora acadèmica de la ESO. Sóc mestre de matemàtiques i biologia de ciències.

- 2. Quina experiència tens en relació amb les intel·ligències múltiples?**

Jo vaig conèixer les intel·ligències múltiples de la mà de madre Montse del Pozo que és la que me les va fer conèixer, buff, doncs potser fa gairebé uns 30 anys. Fa molts anys que arrel de l'escola de pares i l'estimulació primerenca que fem amb els nadons es va configurar una manera de treballar. Llavors després d'això cap al 2000 es va començar a considerar la teoria de la intel·ligències múltiples de Gardner i al 2002 ens vam començar a formar-nos com a equip directiu i després com a mestres i crec que es va començar a aplicar sobre el 2005 que és la primera vegada que Howard Gardner va venir a l'escola per assessorar-nos. Reformulant la pregunta, primer arrenca l'estimulació primerenca amb l'escola de pares i després aquests nens que puixen, es van fent grans i deixen l'escola de pares aquesta estimulació, les religioses busquen alguna cosa més per oferir a aquests nens i és quan van a visitar al Howard Gardner al Project Zero, llavors allà es formen, venen, ens formen a nosaltres.

- 3. Per què es va decidir implementar aquesta metodologia al centre? Com va ser el procés d'implementació?**

Sobretot és el que comentem no? Perquè amb els nens que provenen de l'estimulació primerenca veiem que tenen unes altres habilitats i també ens hi volem veure com poder-los empoderar i les religioses busquen com treballar les diferents intel·ligències de cada nen i la manera per portar-ho a terme encaixa amb la teoria que desenvolupa Howard Gardner.

Si, jo crec que és una manera de buscar múltiples oportunitats perquè l'alumnat, especialment de primària, tingui una gran comprensió de tots els conceptes, parlant globalment eh. I és la manera com continuar des d'infantil cap a la primària no?, no és que a l'ESO no fem projectes intel·ligències múltiples eh, evidentment, però penso que a la secundària és més donar com projectes de PBL, o projectes per la comprensió, o treballar... li donem com més importància a la primària.

4. Quines són les principals dificultats que heu trobat o trobeu en aplicar aquest model?

Aquí no s'ha trobat això, però si és cert que quan tu fas un canvi metodològic i demés no?, quan tu portes molt de temps fent les coses d'una manera diferent, necessites un temps per adaptar-te no? Per conèixer, però sí que és cert que aquí els professionals en cap cas s'han negat a sumar-se en aquest canvi metodològic.

Clar és que fa tants anys ja que ho fem, que ja forma part de la vida normal no?, de les maneres de treballar, no s'entendria d'un altre manera en aquests moments no? També aquesta setmana, comencem la setmana de les intel·ligències o sigui, sempre treballem d'aquesta manera per projectes eh, en totes les assignatures. Clar llavors són com projectes més o lingüístics, o matemàtics o de medi o de llengües estrangeres. Però hi ha setmanes en què a més a més li donem com un empaque més important, llavors tota l'escola treballem un projecte globalitzat i des de la perspectiva d'aquestes intel·ligències múltiples de manera que totes les intel·ligències i totes les assignatures estiguin implicades. El punt més característic d'aquest projecte es que s'ajunta a alumnes de diferents edats per desenvolupar els projectes. I llavors li diem així no, la setmana de les intel·ligències i precisament comença aquesta setmana, i comença aquest dijous i ja fins que acabem el cole. Jo penso que és una forma de potenciar totes les capacitats. I el professorat ja fa tant temps que treballem així que quan hi ha profes de nova incorporació s'adapten ràpid. Aquest és un cole que treballa d'una manera diferenciada i que no tenim als alumnes asseguts individualment mirant la pissarra sinó que ja l'escola és molt diferent.

Cal destacar que les religioses ens han format molt amb això. Elles ens han donat un període de formació i no han dit en cap moment s'ha acabat la formació, sinó que sempre ens estan formant. La formació que rebem com a treballadors és molt bona i això també anima.

5. Com s'identifiquen les intel·ligències dels alumnes? Un cop avaluades, es configura un pla per a l'alumne en qüestió?

A través de l'observació és quan nosaltres tenim més informació de l'aprenentatge dels nens, però és la posada en pràctica d'aquestes intel·ligències és a dir, a mesura que els nens van treballant els seus projectes d'intel·ligències i comprensió, anem veient els resultats de les seves activitats en diferents àrees de les diferents intel·ligències, i et vas adonant de per quin camí és més fàcil, o millor. És molt important destacar que sempre treballem el conjunt d'intel·ligències, és a dir, no perquè un nen desenvolupi una intel·ligència més important, només es focalitzarà a desenvolupar aquesta intel·ligència, són totes eh, treballem totes.

(Segona pregunta) Bé, un a un tampoc eh. Nosaltres estem treballant sempre dos o tres profes a l'aula, és a dir fem docència compartida. Les assignatures troncal (mates, llengua i anglès)

sempre som tres, i en les altres, en les que no són troncs sí que som dos. Llavors això fa, doncs que sí que puguis com establir com a mínim tres grups d'aula, agrupar als nanos en tres grans grups diferents i sí que quan hi ha casos que el departament d'educació ens diu, aquí es necessita un pla específic per unes dificultats concretes (dislèxies, TDAH, PI, etc.) aquí ja parlem de paraules majors. Un altra cosa també és que puguis oferir diferents maneres d'acabar aquest treball final o sigui que se li donen als alumnes com 'checklist' diferents per dir, mira, per acabar aquesta tasca m'ho podràs presentar d'aquesta manera, d'aquesta o d'aquesta no?, vull dir que els hi donis opcionalitat per tal de promoure les seves fortaleces. Però no sempre fortaleces, perquè també necessites treballar aquelles habilitats en les quals es té més dificultats per tant, no sempre podem fer allò que més ens agradi eh, però sí que oferim diferents maneres d'acabar presentant un treball, vull dir si jo estic fent un projecte ara de terratrèmols i volcans, doncs m'ho pots presentar en un vídeo, un àudio, un pòster, una exposició oral, en un document escrit, etc. És a dir, hi ha com diferents pautes, i això és possible perquè hi ha diferents profes a l'aula, també tenim més alumnes a l'aula eh, som sempre grups de 50 a primària i de 60 a l'ESO perquè està el A i el B junts, no existeixen línies.

6. Es disposa de recursos per estimular totes les intel·ligències? Hi ha espais específics per estimular-les?

Si, disposem de recursos per estimular totes les intel·ligències. Val a dir que normalment treballem diferents intel·ligències de forma conjunta, duent a terme activitats i projectes que requereixin de l'ús de diverses intel·ligències per la seva realització.

Per posar-te alguns exemples de materials per treballar les diferents intel·ligències, però com et dic, no hi han materials exclusius d'una intel·ligència, sino que depèn de com ho enfoquis pots treballar diverses a la vegada. Et podria dir llibres, audiollibres i pel·lícules per treballar la intel·ligència lingüística, material manipulatiu per treballar la intel·ligència més espacial, de vegades utilitzem jocs d'estratègia per treballar la lògica-matemàtica, per treballar la part més cinestèsica tenim materials per realitzar treballs físics, així per posar-te alguns exemples.

D'altra banda utilitzem bastant dispositius digitals ja que ens permeten treballar les diferents intel·ligències de forma molt pràctica. Solem iniciar aquest ús a tercer de primària amb l'iPad des de tercer fins a sisè de primària i després a partir de primer de l'ESO ja incorporen l'ordinador fins al batxillerat. Tenen una plataforma educativa on tenen allà tots els continguts, sí que és cert, que sempre ens plantegem el fet de tenir o de fer alguna assignatura més d'alfabetització mediàtica i de més, però a vegades és costós. Sí que solem utilitzar dispositius digitals, però no és 100%, és a dir, també tenen el llapis, la goma i el full. Realment és necessari també perquè hi ha molts estudis que han vist que realment molts dispositius digitals el que ens estan fent a es baixar molt el nivell a l'hora de la redacció i de l'escriptura i de més.

7. Es fan activitats per treballar totes les intel·ligències? S'enfoquen a les seves fortaleces i interessos? Són contextualitzades? Exemples?

Quan són més petites, per exemple, a l'etapa infantil sí que comencem a treballar tot el que són les intel·ligències múltiples, però no tant enfortides com el que és a la primària i sempre es treballa a través de coneixements palpables, és a dir, a nivell més sensorial que pugui ajudar a la interiorització d'aquell concepte o d'aquell objectiu que nosaltres volem aconseguir al llarg del treball en les diferents intel·ligències múltiples, és a dir, sí que és veritat que ho treballem d'una manera al màxim de propera a la persona, perquè així doncs ajudi en aquesta autoconsciència d'aquest coneixement.

8. Fomenta una millor comprensió mitjançant l'aprofundiment dels temes des de diferents punts d'entrada? Quins són aquests diferents punts?

Quan comencem un projecte, i com un punt d'entrada no?, exposem alguna cosa que provoqui una connexió amb el que anem a treballar i el motiu que ens porta aquí. Hi han vegades que algun profe es disfressa a primer de primària de jo què sé, d'egipci perquè ara comencen a treballar els egipcis, això seria un punt d'entrada. Punt d'entrada vol dir, un punt que motiva, o és l'excusa per començar aquest projecte. Aquestes maneres de començar, si a més a més té un punt gamificat que els hi donaràs punt per no sé que per equips, o que si tu aconseguixes no sé quina nota a l'altra li passarà no sé que, bueno, doncs això els hi motiva per treballar i anar fent totes les tasques que hi ha pel camí, que unes seran obligatòries i altres seran voluntàries i altres seran a escollir i perquè el producte final, doncs, tingui una rúbrica a avaluar, tingui unes pautes de correcció i avaluació que l'alumne coneix des del principi, o sigui que, ja sap per on anem no?

9. Quines mesures/estratègies didàctiques apliquen els docents per estimular les intel·ligències a l'aula?

Treballem molt per projectes. El projecte intel·ligent està molt basat en això, en projectes d'intel·ligències múltiples, o sigui quan el professor programa, sempre ho farà pensant en les 8 intel·ligències, i oferir al llarg del projecte, tasques i activitats vinculades a les 8 intel·ligències. Hi ha tasques obligatòries, voluntàries i a escollir. L'alumne de vegades les ha de fer totes, a vegades alguna pot no fer-la perquè en fa unes altres, vull dir, això ja depèn del projecte. I, d'altra banda, els projectes per la comprensió són més aquests que fem a l'ESO en el que hi ha diferents maneres de, o sigui no només, haurien de ser per intel·ligències múltiples val, poden ser PBL, poden ser Visual thinking, poden ser altres tipus de projectes perquè arribin a comprendre el que es treballa. Comencen així no?, en acabar el projecte volem que compreguis que... o en acabar el projecte he de ser capaç de... i allà hi ha un llistat de coses. És per diferenciar els que són només d'intel·ligències als altres.

També treballem molt per grups cooperatius, ja siguin més formals a menys eh, vull dir, en el sentit de treball cooperatiu quan hi ha uns rols assignats amb una estructura, i altres no tan formals. Però gairebé sempre treballem per grups cooperatius. Jo també penso que treballar per grups cooperatius també ajuda molt a valorar la intel·ligència intrapersonal i interpersonal,

que és la suma de la intel·ligència emocional. Llavors ajuda moltíssim, a banda, de poder treballar les altres intel·ligències com a conceptes i demés, la part social és la que veiem més enfortida quan es treballa de forma cooperativa. És que les aules, ja estan configurades perquè asseguin de forma grupal per grups de 3, és a dir, la taula individual no existeix. I aquests grups de 3 no son sempre iguals eh, vull dir que a vegades estan asseguts en grups del mateix nivell, a vegades en grups de diferents nivells, en grups de tutoria, o grups d'anglès, grups de mates, etc... Perquè és molt important conèixer a tothom.

També intentem promoure l'aprenentatge en infusió. Quan acabem qualsevol activitat, tema, projecte o quan s'acaba el trimestre, el tutor doncs demana a l'alumnat activitats de metacognició. Per exemple demana, tot el que hem après, perquè creieu que us servirà i altres preguntes com, que és el que més t'ha agradat, que és el que més t'ha costat, en què creus que has tingut facilitat, si ho tornessis a fer que canviaries. **Crec que és molt important reflexionar sobre el que has après, per ser conscient del que he après, o que en sabia abans, que en sé ara.**

D'altra banda, també realitzem projectes de PBL, que bàsicament son projectes en els què els estudiants adquireixen coneixements i habilitats a través de l'exploració i el descobriment per ells mateixos. Tenim diferents estratègies dins l'aula, i en funció de la temàtica que s'està aprenent, utilitzem una o altre.

10. Com s'avalua el progrés dels estudiants a les diferents intel·ligències? Hi ha cap tipus d'avaluació específica per a cada intel·ligència?

Nosaltres avaluem per competències des de fa molts anys. La novetat aquesta del LOE de treballar per competències, nosaltres fa molts anys que ja la treballem. És que fa tants anys ja, que els pares reben un butlletí, en què avaluem les competències de l'alumne per tant... això es fa des d'infantil fins a l'ESO. Però això, internament ja ho fèiem, de fet els pares rebien un butlletí de competències i després enviàvem el format de qualificacions que ens exigia la generalitat.

11. Quin és el paper dels pares en la promoció de les intel·ligències múltiples a la llar?

Se'ls intenta incloure perquè formin part activa del procés de desenvolupament del nen. Quan hi ha un projecte intel·ligències múltiples, la intervenció dels pares per nosaltres també és clau, llavors depèn del projecte, la temàtica i el contingut, incloem als pares, si més no en portar material per poder dur a terme aquest projecte i d'altres és, poder venir el pare a fer una xerrada o una exposició, o a escoltar el producte final que han realitzat els seus fills en acabar un projecte. Per exemple estem fent un projecte sobre la Segona Guerra Mundial a tercer de l'ESO, i ells són els que venen a escoltar, doncs el que els seus fills han après, inclús llavors, tenen una petita rúbrica per avaluar que han fet. I en pandèmia sí que es va incloure la veu de

la família en el butlletí de notes, la veritat és que potser, si tenim una cosa pendent, és la veu de la família incloure-la en el butlletí trimestral de notes. Així com tenim la veu del profe i la veu de l'alumne, potser ens caldria repensar de quina manera allò que vam fer en pandèmia, que la veu de la família era la tercera pota, fer-ho ara. Un altra cosa el que sí que fem, és que a les entrevistes de pares, que com a mínim es fan dues vegades a l'any, assisteixen a la tutoria pares-família, i l'alumne porta el guió de la reunió d'alguna manera. Per exemple diu: vull explicar-us el que he millorat aquest trimestre, que m'ha anat malament, quin compromís vull fer, i té una mica doncs aquest paper important en aquesta conferència conformada per l'alumne, el tutor i els pares. En aquestes reunions es prenen decisions a partir de les aportacions de les 3 parts i es realitzen compromisos.

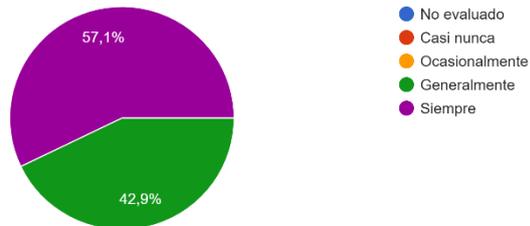
Anexo II

Cuestionario: Desarrollo de prácticas inclusivas

Se establecen valores inclusivos →

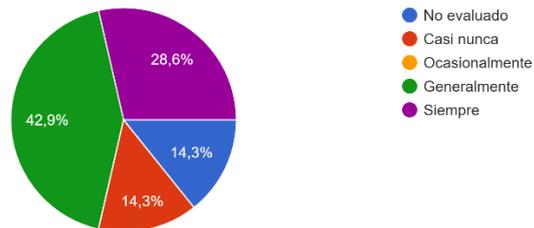
¿Se fomenta que todo el alumnado tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?

7 respostes



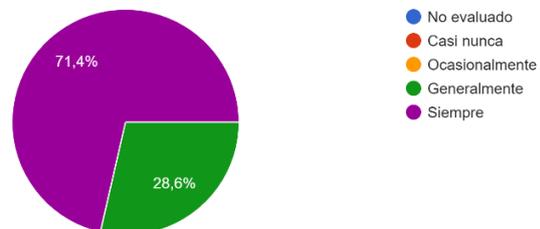
¿El profesorado evita ver a los alumnos sobre la base de unas habilidades fijas o a partir de su rendimiento actual?

7 respostes



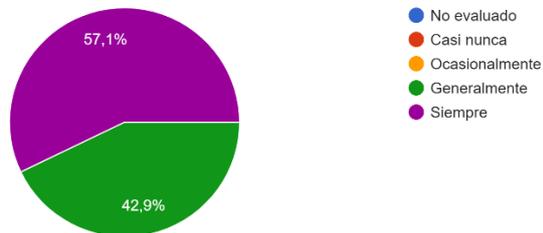
¿Se ve la diversidad como un recurso rico para incentivar el aprendizaje y no como un problema?

7 respostes



¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje aparecen en la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?

7 respostes

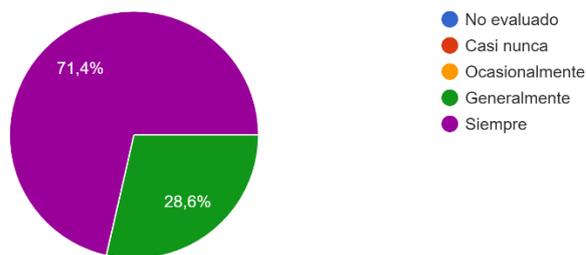


B: Organizar el juego y el aprendizaje →

B1: Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños

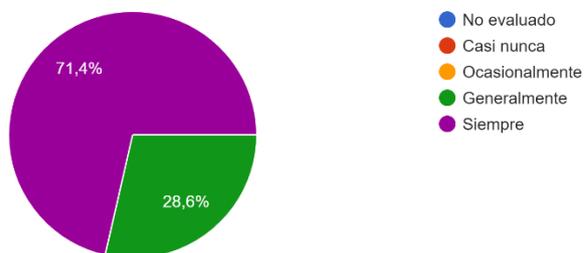
¿Se organizan las actividades para ampliar el aprendizaje de todos los niños?

7 respostes



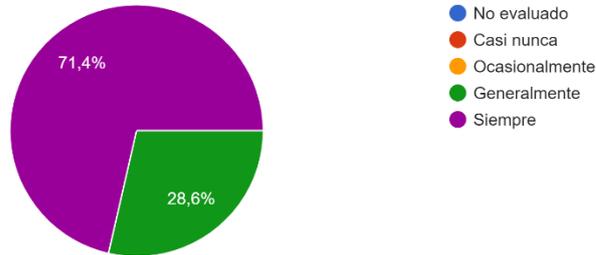
¿Se confeccionan actividades para trabajar todas las inteligencias?

7 respostes



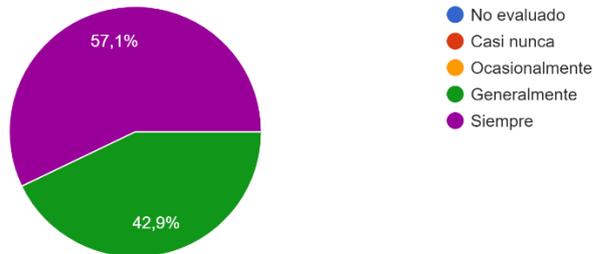
¿Existen actividades suficientemente variadas (hablar, escuchar, dar palmadas, leer, cantar, dibujar, hacer teatro y títeres, resolver problemas, moverse,...materiales audiovisuales, los ordenadores, etc.)?

7 respostes



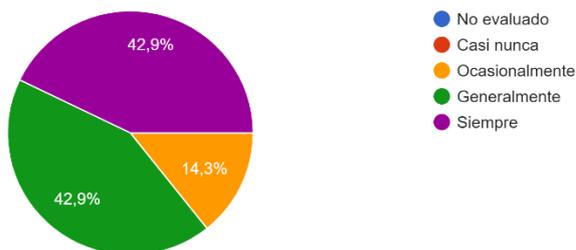
¿Las clases reflejan los ritmos diferentes con los que el alumnado completa las tareas?

7 respostes



¿Los profesionales planifican la intervención basada más en los puntos fuertes del niño (en lo que saben hacer y sus habilidades)?

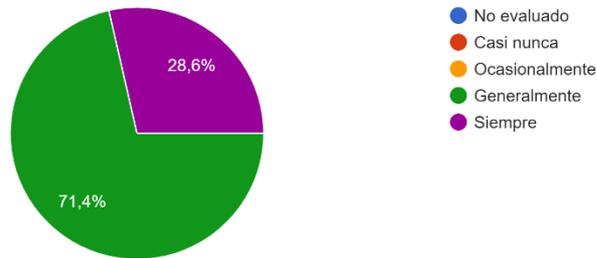
7 respostes



B2: Las actividades fomentan la participación de todos los niños

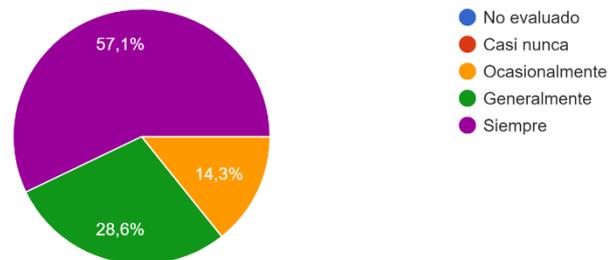
¿Las actividades consiguen motivar a los niños y les transmiten el gusto por el aprendizaje?

7 respostes



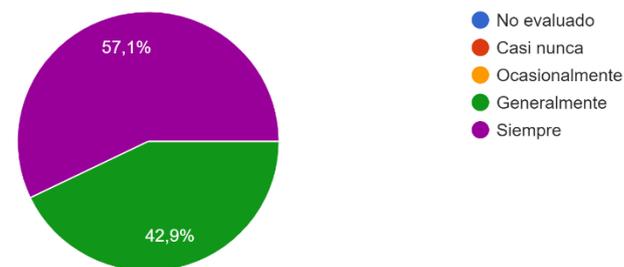
¿Las actividades se basan en los diferentes conocimientos y experiencias previas de los niños?

7 respostes



¿Los profesionales proporcionan formas alternativas de acceder y comprender experiencias a aquellos niños que no pueden participar en determinadas sensoriales, trastornos del desarrollo, etc.?

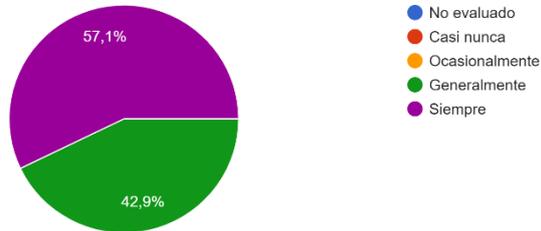
7 respostes



B3: Se implica activamente a los niños en el juego y el aprendizaje

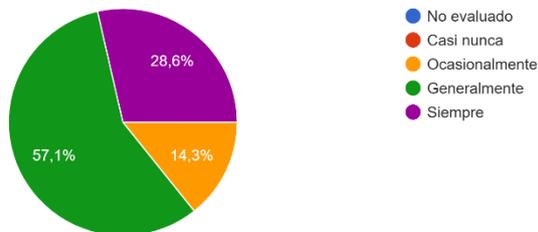
¿Se valoran los intereses, conocimientos y habilidades adquiridos por los niños y se utilizan en las actividades?

7 respostes



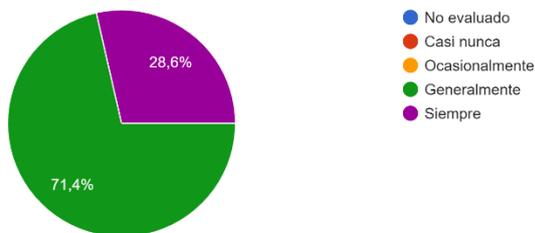
¿Los profesionales ofrecen oportunidades reales para que los niños puedan hacer elecciones sobre las actividades?

7 respostes



¿Los profesionales dejan que los niños lleven la iniciativa en los juegos y exploraciones, apoyándoles donde sea necesario?

7 respostes

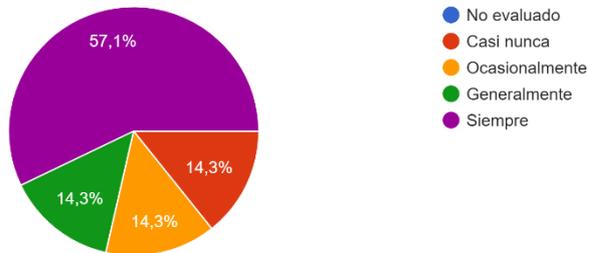


C: Movilización de recursos →

C1: Utilización de las diferencias individuales como recurso para el aprendizaje

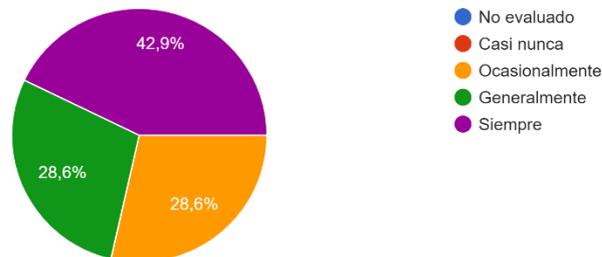
¿Se utilizan las diferencias entre los niños como recursos para apoyar el juego, aprendizaje y participación?

7 respostes



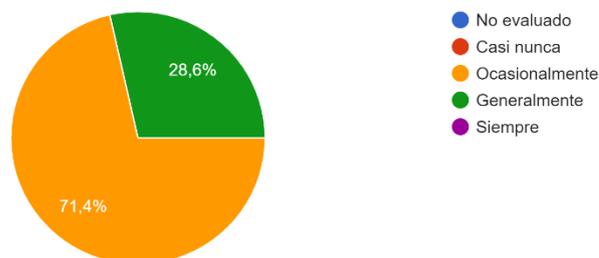
¿Los niños con mayores conocimientos o habilidades en determinadas actividades ayudan a los que tienen menos?

7 respostes



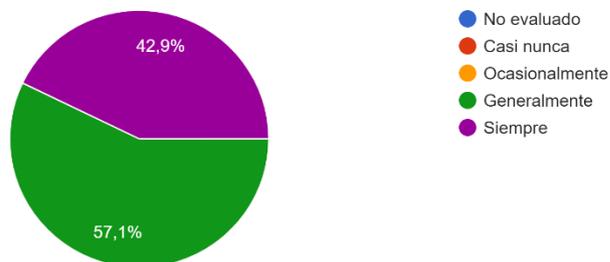
¿Se ofrecen oportunidades para que niños de diferentes edades realicen actividades conjuntas?

7 respostes



¿Los docentes tienen a su disposición un gran abanico de recursos didácticos para programar actividades diversas?

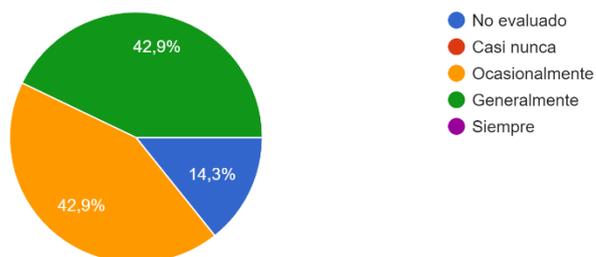
7 respostes



C2: Se conocen y utilizan recursos del entorno

¿Existe un inventario actualizado de recursos de la localidad que pueden apoyar la enseñanza y el aprendizaje?

7 respostes



Anexo III

A continuació, se ofereix el model vaci del formulari de consentiment informat i la autorització requerida per que els participants puguin llevar a cabo la encuesta y la entrevista.

CONSENTIMENTO. INFORMACIÓ PARA LOS PARTICIPANTES

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) del estudiante Albert Roca Saura, en el marco del grado de Psicología de la Universidad de Vic- Universidad Central de Cataluña, aborda la siguiente pregunta de investigación: "¿La concepción pedagógica basada en las Inteligencias Múltiples favorece el proceso de inclusión educativa?". El estudio se plantea en base a los siguientes objetivos de investigación:

- Analizar la aplicación del modelo de las inteligencias múltiples en el Col·legi Montserrat.
- Analizar si los procesos de ensañamiento y aprendizaje que se dan en el Col·legi Monserrat favorecen la inclusión educativa

Con el fin de obtener resultados rigurosos que tengan en cuenta diversas perspectivas y conocimientos, se llevará a cabo una entrevista y se pasaran cuestionarios con el objetivo de recopilar los datos necesarios para la investigación. Se garantiza la libertad para los participantes, quienes podrán retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias.

Durante la entrevista se solicitará al entrevistado grabar la conversación con el fin de preservar la integridad del relato en su totalidad a través de su posterior transcripción. En todo caso, se informará al participante que los datos proporcionados se utilizarán exclusivamente para fines académicos y que se mantendrá en todo momento el anonimato para garantizar la confidencialidad de la información, en estricto cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales

AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO PARA EL TRATAMIENTO DE INFORMACIÓN

Yo, _____ con DNI _____,

Manifiesto que:

- He sido debidamente informado/a sobre mi participación en el estudio del Trabajo Final de Grado de Psicología perteneciente a la Universidad de Vic, Universidad Central de Cataluña.
- Comprendo que mi participación en el estudio es totalmente voluntaria y que puedo negarme a participar en cualquier momento. Además, el estudiante está a mi disposición para aclarar cualquier duda relacionada con mi participación o la posibilidad de conocer los resultados de la investigación.
- Autorizo que se haga un uso exclusivamente académico de los datos que proporciono, siendo consciente de que se preservará mi anonimato en todo momento, de acuerdo con la Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de derechos digitales.
- Tengo derecho a consultar, revisar o refutar los datos proporcionados en cualquier momento, de acuerdo con la ley mencionada anteriormente sobre la garantía y protección de datos personales.

Una vez leído detenidamente el presente documento, otorgo mi consentimiento al estudiante Albert Roca Saura para llevar a cabo su investigación.

Firma del participante.

Firma del estudiante.

Vic, a ____ de _____ de 20__.

