

El concepto de portafolios se refiere al conjunto de evaluaciones y actividades cuyo objetivo es valorar las competencias de los alumnos dentro del contexto de aprendizaje. Incluye todos los trabajos y proyectos realizados a lo largo del curso escolar y que son valorados mediante unos criterios previamente establecidos.

Incluye los estilos de trabajo que utiliza el alumno al iniciar las actividades y las distintas observaciones de padres y profesores a lo largo del proceso sobre los conocimientos previos, habilidades y actitudes en una o más áreas. Todo ello se recoge en unas carpetas (portafolios) siendo, por tanto, un retrato evolutivo del proceso de aprendizaje de un alumno.

Estas carpetas pueden utilizarse también para que éstos seleccionen sus trabajos y enjuicien la calidad de los mismos. Es, por tanto, una evaluación cualitativa que sirve para explicar lo que ha sucedido a lo largo de un curso escolar.

Dada la importancia concedida desde el modelo a este tipo de evaluación vamos a analizar pormenorizadamente los principios en los que se sustenta y las pautas para llevar a cabo un portafolios en el aula.

En primer lugar analizaremos los objetivos y principios en los que los centros y los docentes se basan para incorporar dentro de su quehacer diario este enfoque de la evaluación, posteriormente detallaré los aspectos a tener en cuenta para la creación de un portafolios, los distintos tipos que podemos crear así como los contenidos y elementos que los integran; para finalizar desarrollaré las fases para la creación de un portafolios que proponen Shores y Grace (2000) por considerar que se ajusta plenamente al enfoque y por presentar una organización, detalle y estudio amplio y claro.

2.4.2.1. Los objetivos del portafolios.

El portafolios favorece la creación de un entorno en el que el alumno y profesor piensan, debaten, escriben y aprenden al mismo tiempo. Supone, por tanto, un enfoque de la evaluación más personalizado (Klenowski, 2004).

Como veremos más adelante, el proceso de creación se estructura en fases que permiten a los maestros introducirlo de forma gradual pudiendo comenzar con la aplicación de las fases más sencillas y completar su creación a los largo de dos o tres cursos escolares.

Este procedimiento de evaluación va a permitir:

- la individualización y personalización de la enseñanza, la evaluación más exhaustiva de los alumnos y la adaptación a cada niño en un contexto de objetivos educativos más amplio,
- la actualización e innovación educativa de los docentes a partir de la reflexión sobre la acción, y
- una mayor participación de las familias en el proceso de aprendizaje y evaluación de los niños.

Por tanto, la evaluación basada en el portafolios centra la atención de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores y familia) en la educación estimulando el debate, la discusión, las sugerencias, propuestas, el análisis y la reflexión conjunta. Este enfoque de la evaluación permite llevar a cabo una aproximación al currículo y a la enseñanza basada en el alumnado propuesta ya desde el trabajo por proyectos analizado anteriormente.

Como analizaremos más adelante, el proceso de creación y aplicación de un portafolios puede realizarse en diez fases (Shores y Grace, 2000):

1. establecer un plan para la utilización del portafolios,
2. recopilar muestras de trabajo de distintas áreas,

3. tomar fotografías,
4. utilizar los diarios de aprendizaje de aula,
5. mantener entrevistas con los alumnos,
6. hacer anotaciones sistemáticas,
7. realizar anotaciones anecdóticas,
8. escribir informes,
9. mantener conversaciones sobre los portafolios, y
10. preparación de portafolios acumulativos para el paso de un curso a otro.

Este proceso en diez fases se puede combinar haciendo hincapié en una u otra fase dependiendo de las características de los alumnos, la actividad y de la evaluación que esté llevando a cabo. Las técnicas del portafolios son flexibles permitiendo a los docentes adaptar las estrategias de evaluación a las necesidades individuales de cada niño. Este proceso ayuda a los docentes a comprender mejor el desarrollo y evolución de sus alumnos y a planificar sus actividades educativas de forma más eficaz.

Por otro lado, este proceso implica la colaboración y participación de las familias en el proceso de aprendizaje y evaluación permitiendo que se involucren en la vida del centro. En este sentido los portafolios se convierten en una herramienta para el desarrollo de un currículo basado en la familia favoreciendo la comunicación entre el hogar y el centro educativo y aprovechando tanto las potencialidades del niño como las de su familia para fomentar un completo crecimiento y desarrollo.

Analícemos ahora cómo ayudan los portafolios al desarrollo de una educación centrada en el alumno.

2.4.2.2. La contribución del portafolios al desarrollo de una educación centrada en el alumno.

El objetivo principal de la evaluación a través del portafolio es apoyar la educación basada en el alumno ya que en ella se refleja el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y emocional del niño y ayuda a programar la educación de manera individualizada.

El proceso organizado en fases ayuda a crear una estructura de reflexión y comunicación más amplia para todos los integrantes de la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos).

Además, este tipo de evaluación favorece la reflexión de los alumnos sobre su propio trabajo y la conexión entre la vida escolar y familiar.

Por otro lado, los docentes deben recoger información sobre el propio conocimiento del alumno, sobre su desarrollo y sobre la diversidad que integra su aula para poder planificar las actividades escolares y proponer las estrategias educativas que se ajusten a su realidad.

La evaluación portafolio recoge información en estos aspectos:

1. Información sobre el conocimiento individual de los niños. A lo largo del proceso de evaluación se producen numerosos momentos para conocer y profundizar en la forma de aprender de los alumnos, su capacidades individuales, intereses, necesidades, habilidades y potencialidades. Pero, además, al implicar a las familias en la evaluación dicho conocimiento se amplía con la información que, desde el seno familiar, nos aportan los padres. Ello va a permitir una mayor adaptación de los objetivos y contenidos a las características de los alumnos.
2. Conocimientos acerca del desarrollo infantil. Como profesionales de la educación, los docentes deben tener una base teórica sobre los aspectos fundamentales del desarrollo psicoevolutivo de sus

alumnos a los que se dirigen.

Los portafolios ayudan al docente a organizar y sistematizar este conocimiento de cara a orientar la observación de las conductas de los alumnos y programar actividades y experiencias más ajustadas a sus características (Knapper y Wilcox, 2002).

3. Conocimiento de la diversidad. Este conocimiento de las características individuales de los alumnos, de sus intereses y necesidades particulares en base a la información que se aporta desde las distintas actividades y la que aportan las familias va a permitir al docente tener una perspectiva más amplia sobre la diversidad de su grupo e integrar y considerar en el proceso de enseñanza no sólo la diversidad individual sino la diversidad familiar, cultural, religiosa, etc.

Así, por ejemplo, la recopilación de muestras y fotografías, los trabajos y las creaciones plásticas, las grabaciones de audio y vídeo, y otras actividades permiten a los alumnos, a los maestros y a los padres conservar pruebas de las distintas inteligencias.

En los niveles de infantil y primaria la comunicación entre la familia y la escuela se reduce básicamente a contactos informales en las entradas y salidas al centro, a las escasas reuniones grupales y algunas entrevistas individuales en horario de atención al alumno. Con el uso del portafolios se favorece que los padres se involucren en el proceso de aprendizaje y la evaluación de sus hijos haciéndoles partícipes del programa educativo. Y ello, por dos razones fundamentales:

1. En primer lugar los portafolios fomentan, además de las estrategias de comunicación desarrolladas hasta ahora basadas en mensajes escritos y orales y en entrevistas formales, el uso de estrategias y recursos para mantener conversaciones entre padres, profesores y alumnos, a través de diversas actividades que posibilitan la discusión, la reflexión y el aporte de puntos de

vista implicando más activamente a las familias.

2. En segundo lugar, los portafolios ayudan al desarrollo de un currículo basado en la familia, ofreciendo a ésta la posibilidad de participar en el crecimiento y desarrollo de sus hijos y la oportunidad de intervenir en la creación y configuración de los currículos.

En todas las fases del proceso de creación de portafolios que veremos más adelante existe una implicación de las familias y contemplan un amplio abanico de estrategias para poder adaptarlas a las necesidades de cada familia.

Por tanto, los portafolios no son sólo un medio para evaluar las diversas inteligencias de los alumnos sino un método para el desarrollo y la enseñanza de las mismas.

2.4.2.3. Organización del portafolios.

El uso de los portafolios puede iniciarse en cualquier momento del curso y el modo de aplicarlo puede ser diverso y variado según las características, necesidades e inquietudes del centro y su profesorado.

El primer paso es organizar un plan para utilizar los portafolios, es decir, determinar cómo se va a comenzar, cuándo y qué estrategias evaluadoras se van a usar. Posteriormente se pondrán en práctica las estrategias más sencillas: recopilación de muestras de trabajo y observación.

El proceso continúa de forma gradual para orientar y guiar a los maestros hasta el uso final y más importante de los portafolios: la comunicación y el diálogo entre padres, alumnos y maestro. Además, la información recogida va a permitir al docente reflexionar sobre su práctica y diseñar programas de investigación en la acción.

Por tanto, se puede iniciar de manera progresiva aplicando y

experimentando con una o dos técnicas durante el primer curso escolar y a medida que el maestro avance en su dominio y conozca con mayor profundidad las capacidades, intereses y necesidades de sus alumnos, ir incorporando nuevas estrategias de evaluación.

Una vez iniciado el proceso de creación del portafolios el maestro puede plantear la realización de portafolios acumulativos que comparta con otros docentes en los distintos niveles por los que vaya pasando el alumno en su escolaridad.

El proceso de aplicación en fases facilita su ejecución y favorece la reflexión y la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

La estructura en fases secuenciadas en su diseño y desarrollo guiará al maestro de forma gradual a través de tareas que exigen mayor complejidad e implicación personal. La secuencia de las fases es orientativa pero recomendable en su ejecución si bien, puede sufrir modificaciones en función de las características de los alumnos, el contexto o la evaluación que se lleve a cabo. Igualmente, se pueden aplicar estrategias de evaluación a un grupo reducido de alumnos como medida inicial para ir haciéndolo extensivo a medida que el maestro vaya ganando seguridad y dominando las distintas técnicas de evaluación.

La mejor manera de iniciar la creación de un portafolios es comenzar con el uso de un diario de aula ya que sus anotaciones van a permitir que el maestro pueda reflexionar sobre el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y comenzar a escribir sobre las observaciones y acontecimientos ocurridos en el contextos escolar. Esto le ayudará a prepararse para la realización de anotaciones sobre las observaciones sistemáticas. Sería igualmente recomendable que compartiera estas anotaciones con otros profesionales que estén en contacto con el niño para contrastar opiniones, completar sus observaciones y reflexionar sobre los juicios emitidos sobre el niño (Klenowski, 2004).

Como veremos en el capítulo 5 y en el desarrollo de la investigación, es

de suma importancia informar a los padres de este enfoque de la evaluación y el aprendizaje, ya que supone una ampliación del repertorio de técnicas utilizadas y una mirada más amplia sobre de las capacidades de sus hijos con el fin de comprender mejor la manera en la que éstos aprenden, conocer su perfil de inteligencia, sus puntos fuertes y débiles para proporcionarles los medios y recursos adecuados a sus capacidades, intereses y necesidades.

Esto se realizará en primer lugar a través de reuniones grupales donde se mostrarán los resultados obtenidos y se les invitará a participar, colaborar e implicarse en este enfoque aportando información y llevando a cabo una evaluación de sus hijos desde casa. Para ello el maestro podrá proporcionar a los padres instrumentos sencillos que faciliten y orienten la evaluación y el aprendizaje con sus hijos en el hogar.

Como hemos analizado anteriormente, los portafolios son una recopilación de elementos y materiales que ponen de manifiesto los diferentes aspectos del crecimiento personal y el desarrollo de cada niño a lo largo de un periodo de tiempo.

Analicemos ahora los tipos de portafolios que podemos encontrar.

2.4.2.4. Tipos de portafolios.

Shoes y Grace (2000) establecen tres tipos de portafolios:

- los portafolios privados, son los que elaboran y custodian los docentes a partir de datos, documentos e informaciones de carácter privado de los alumnos,
- los portafolios de aprendizaje, integrados por multitud de materiales que favorecen la reflexión y la comunicación entre padres, profesores y alumnos y proporcionan una visión más detallada de la evolución de los niños, y

- los portafolios acumulativos, que son elaborados por el maestro para que sean usados por otros maestros a lo largo de la escolaridad del alumno y permitan conocer con mayor exactitud las características y evolución del niño a lo largo de los distintos niveles educativos.

Estos tres tipos de portafolios se integran plenamente en la perspectiva de la evaluación del modelo de las IM y han de ser tenidos en cuenta a lo largo de cualquier aplicación de la teoría en el contexto escolar.

Analicemos, pues, los elementos más importantes de cada tipo, haciendo hincapié en el portafolios de aprendizaje de las IM por ser el que mayor información aporta sobre la evolución y características de los alumnos, y de más costosa elaboración.

- El portafolios privado. Como hemos indicado, este tipo de portafolios está constituido por todas aquellas anotaciones y escritos sobre el alumno que, por su naturaleza o contenido son de carácter personal y privado. Por ejemplo, notas referentes al historial médico o situaciones socio-familiares del alumno que puedan afectar a su proceso de aprendizaje (familias desestructuradas, inmigrantes, aspectos culturales, religiosos, ...), datos personales como teléfono, dirección, etc , anotaciones anecdóticas que, de manera esporádica o sistemática se recogen o aquella información que, de manera personal nos aportan los padres en las entrevistas sobre determinadas características personales de sus hijos.

Estos datos constituyen una parte importante de la evaluación porque documenta las percepciones sobre los progresos de los alumnos en un periodo determinado de tiempo.

En este tipo de portafolios es muy importante asegurar la confidencialidad de los datos y la protección de la intimidad del niño y sus familias.

- El portafolios de aprendizaje. Este es el portafolios que más trabajo y colaboración requiere dada la cantidad de material que incluye

(dibujos, bocetos, notas a realizar, muestra de trabajos realizados, etc.) y el tiempo requerido en su elaboración. Su contenido va a permitir:

- ? que el alumno reflexione sobre su trabajo, favoreciendo una autoevaluación y una visión más completa sobre su propio desarrollo y aprendizaje, y
- ? que el maestro disponga de una información más completa, global y progresiva sobre el rendimiento de sus alumnos en todas las inteligencias pudiendo, a partir del análisis de la información, diseñar y proponer actividades y materiales variados o utilizar estrategias de actuación más ajustadas a las características individuales de sus alumnos y proponer las adaptaciones curriculares en los casos que se requieran.

Además, la información contenida en este portafolios aporta a los padres una visión más rica y variada de los progresos de sus hijos de manera sencilla y clara.

Es recomendable que los portafolios de aprendizaje de las inteligencias contengan sólo una selección exhaustiva del conjunto de actividades que el alumno realiza en el aula para el desarrollo de las inteligencias, ya que la acumulación de información y actividades no relevantes o representativas puede confundir y provocar que se distorsione la visión de progreso y la evaluación clara. Por tanto deberán contener los trabajos acabados, que son muestras representativas del perfil de inteligencia y capacidades de los alumnos, y aquellas actividades que muestren el progreso del alumno desde la primera idea hasta el final. Dichas actividades se seleccionarán según criterios de evaluación preestablecidos. Igualmente podrán contener trabajos o proyectos realizados en grupo especificando el apartado realizado por el alumno individualmente.

El portafolios de aprendizaje de las inteligencias podrá

concretarse en una carpeta, una caja, un CD-ROM u adoptar otro formato, según las características de la evaluación que se esté llevando a cabo o el objetivo por el que fue creado.

En su elaboración participa tanto el profesor, el alumno, y los padres como los demás compañeros, por tanto es un procedimiento de evaluación muy completo que se integra perfectamente en la perspectiva de la evaluación dinámica que desde el modelo de las IM se promueve.

- Portafolios acumulativos. Aquellas muestras de trabajo que reflejen un avance importante o problemas persistentes de los alumnos deben de archiversse en un portafolios que sea compartido por los docentes que están, o van a estar, al cargo de la educación del niño a lo largo de su escolaridad ya que, estos datos son muy relevantes a la hora de planificar la actividad educativa ya que permite a los maestros ajustarse a las características de los alumnos.

Igualmente, aquellos informes personales, adaptaciones curriculares significativas, que supongan un aumento o disminución de los objetivos y contenidos, deberán ser incluidas ya que ello facilitará la labor de los maestros de niveles posteriores y posibilitará una continuidad en el aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, aquellas experiencias o proyectos muy significativos para el alumno también pueden incluirse ya que ello dará una visión más real sobre cuáles son sus intereses y necesidades individuales.

Hoy en día en los centros educativos de España estos portafolios serían el equivalente a los expedientes de los alumnos que constan, entre otros documentos, de:

- ? la historia educativa personal en la que se incluyen las características del alumno en el momento de acceder a la escuela. Estos datos son obtenidos por medio de un

cuestionario semiestructurado que el maestro aplica a los padres en la primera reunión individual.

- ? los resultados de las evaluaciones periódicas de los distintos profesores a lo largo de los distintos niveles, y
- ? los documentos individuales de adaptación curricular.

Estos expedientes difieren de los portafolios acumulativos en cuanto a que no incluyen experiencias relevantes de los alumnos o informes sobre las mismas y no pueden ser consultados por los padres ni se les devuelven.

En cierta medida se limita a una acumulación de:

- ? datos personales del alumno,
- ? resultados de las evaluaciones obtenidas a lo largo de su escolaridad, y
- ? adaptaciones curriculares o informes médicos si se diera el caso, para su consulta por parte de cualquier profesor.

Una vez analizados los tipos de portafolios que se pueden llevar a cabo, pasemos a analizar los elementos que podrían contener los mismo.

2.4.2.5. Elementos del portafolio.

No existe un límite preciso de los elementos y contenidos que puede integrar un portafolios por tanto, resaltaré aquellos que pueden ser de más utilidad o de mayor uso:

- Las muestras de trabajo. Entre ellas, los trabajos artísticos como los dibujos, las muestras de textos como cartas, dictados, historietas, o manualidades.

En el caso de la educación infantil es conveniente que estas

muestras estén acompañadas por un comentario del maestro para su comprensión por parte de los padres.

En las muestras de escritura y en las primeras muestras artísticas se deben guardar los borradores ya que ello favorecerá la evaluación sobre la evolución del niño en estas áreas y permitirá observar con mayor precisión la progresión de los niños. Por ejemplo, los borradores de escritura permiten demostrar a los alumnos y a sus padres que la revisión es una parte importante del proceso de escritura y, además, constituye una prueba del proceso de escritura resultando un diagnóstico útil para conocer si el alumno necesita ayuda para mejorar en este campo.

- La evaluación de las producciones de los niños. Las actividades y proyectos desarrollados por los alumnos en su actividad diaria formarán parte del portafolios en la medida que estas producciones constituyen en sí un modo de conocer el dominio que tiene el alumno de acuerdo a unos objetivos concretos de aprendizaje.

Estas actividades no tienen que ser exámenes sino actividades como fichas o dictados que, diseñadas por el maestro, indiquen el nivel en el que se encuentra el alumno en un determinado dominio o área.

- Fotografías. Las imágenes permiten el recuerdo de lo acontecido y favorecen la reflexión sobre las actividades que muestran con mayor viveza. Por tanto, permiten guardar información sobre lo que el niño aprende y de cómo lo aprende.

Los docentes pueden, mediante el uso de las fotografías, informar con mayor exactitud a los padres, conservar pruebas de proyectos realizados o documentar el progreso de un alumno en un área determinada.

El mayor inconveniente en su uso es su elevado coste pero, actualmente, con las cámaras digitales se pueden hacer multitud de

fotos y conservarlas en un CD personal del alumno y visualizarlas en el ordenador del aula o en casa.

La imagen puede servir de ayuda para fundamentar o hacer anotaciones anecdóticas.

- Diarios de aprendizaje. Son un registro de actividades individuales que el alumno tiene que realizar y con ello, planificar su aprendizaje. En él el alumno registra mediante anotaciones, dibujos, etc., las actividades que realiza, los hechos que observa, las impresiones o vivencias de un día, etc. Es, por tanto, similar a un diario personal con la diferencia de que se centra en las opiniones del niño sobre lo que ha aprendido y lo que desea aprender a continuación.

Además, en el diario se incluyen las experiencias educativas del niño en casa, en los lugares de ocio, etc., donde ha estado durante un periodo de tiempo.

Su aporte es de suma importancia en la medida que en ellos se refleja todo aquello que el niño aprende, le interesa, los hechos y las ideas que descubre, las actividades que realiza fuera o dentro del aula e incluso sus dudas.

- Registros y anotaciones escritas. En muchas ocasiones la comunicación personal y directa con los padres es difícil de lograr y se ha de recurrir al uso de anotaciones escritas para informarles sobre las diversas actividades o acontecimientos que se llevan a cabo en el centro, para conocer su opinión o solicitar su participación en alguna actividad, entre otros.

Los registros y las anotaciones de carácter sistemático documentan las observaciones programadas de los alumnos y son la base de las decisiones curriculares y académicas que se toman.

Las anotaciones sistemáticas reflejan los progresos de los alumnos en relación con unos objetivos determinados. Las

anotaciones anecdóticas son las notas derivadas de la observación espontánea del docente y son la expresión genuina del crecimiento y desarrollo de los niños.

- Entrevistas. El desarrollo y registro de las entrevistas entre el profesor y el alumno aporta una información muy valiosa sobre las capacidades del alumno, sus intereses y necesidades, y permite profundizar en un tema que el maestro quiera recoger más información.

Las entrevistas pueden darse de forma espontánea o ser planificadas pero es muy importante el registro y las notas que se tomen sobre la misma, ya que aportan información muy relevante sobre lo que el alumno piensa y quiere aprender, permitiendo tener constancia y hacer un seguimiento individualizado de las necesidades de cada alumno para tomar las medidas oportunas.

La entrevista puede servir como una evaluación cualitativa del progreso y desarrollo de los alumnos.

- Informes. Los informes periódicos escritos sobre el progreso del niño reflejan las capacidades, potencialidades, intereses y necesidades de los niños así como las lagunas o dificultades encontradas en su evolución. Suponen un elemento más de información a las familias sobre el desarrollo de sus hijos.

Su utilización está más extendida en la etapa de Educación Infantil ya que no existen boletines de notas si bien, en primaria puede constituir un complemento muy importante para completar las notas o sustituirlas.

Su contenido, extensión y frecuencia dependerá de los objetivos para los que hayan sido creados. Así, se pueden realizar informes trimestrales sobre el desarrollo general del niño y comunicarlos a las familias o hacer informes semanales sobre el desarrollo de la evolución de un problema con un niño en concreto

hasta que la dificultad desaparezca o se adopten estrategias de actuación eficaces.

- Grabaciones en audio y vídeo. Las grabaciones de audio y vídeo son muy útiles a la hora de reflexionar sobre el desarrollo y evaluación de las actividades del aula ya que permiten reproducir con imagen y sonido, tantas veces como se necesite, los acontecimientos ocurridos en un momento determinado de la jornada escolar y poder tomar las decisiones oportunas.

Además, si las grabaciones son aportadas por los padres permiten que los maestros conozcan, de primera mano, actividades que realiza el niño fuera del ámbito escolar y conocer con mayor profundidad intereses de los niños. Por ejemplo, los padres aportan una grabación de una visita al zoo con su hijo. Esta grabación puede aportar información valiosísima sobre los intereses y conocimiento que tiene el niño sobre el mundo animal que de otro modo sería difícil de conocer.

Por su parte, determinadas grabaciones del aula pueden mostrarse a los padres para que conozcan el comportamiento y la evolución de sus hijos en el ambiente escolar.

- Pautas y registros de observación. En muchas ocasiones es necesario y conveniente utilizar registros de observación dirigidos para centrar la observación en determinadas habilidades o capacidades de los alumnos y guiar nuestra evaluación. En este sentido, los protocolos de observación guiados en diferentes áreas permitirá conocer con mayor exactitud y perspectiva el desarrollo cognitivo, socioafectivo y físico del niño. Si bien, es conveniente acompañar los registros con informes más personalizados.

Pasemos ahora a establecer las fases para la creación de portafolios y desarrollar así una evaluación dinámica en el aula.

2.4.2.6. Una evaluación dinámica a través del portafolios: fases para su constitución.

Las fases que exponemos a continuación están propuestas por Shores y Grace (2000) para desarrollar una evaluación dinámica a través del portafolios en infantil y primaria.

Hemos tomado como referencia estas fases por considerar que se ajustan plenamente a la filosofía de las IM y contemplan todos los elementos que integra la evaluación desde la teoría.

La aplicación de las fases no tiene que realizarse necesariamente en el orden que se exponen si bien es recomendable que, en los inicios, se mantenga el orden al menos con las tres primeras que deberán de aplicarse en un único curso escolar.

Las fases son diez y se concretan en:

1. Planificar el uso y desarrollo de los portafolios. Los maestros han de:
 - concretar qué tipo de trabajos y materiales se van a recopilar,
 - implicar a los alumnos y a sus familias en el aporte de materiales para el portafolios permanente,
 - establecer, si es posible, un calendario para la recogida de material,
 - acordar los criterios de evaluación,
 - concretar un calendario flexible de entrevistas con los padres y alumnos en distintos momentos del curso,
 - establecer los modos y procedimientos para garantizar la confidencialidad de los datos,
 - establecer los procedimientos para enviar los materiales

a los padres, y

- conservar los datos en el caso de portafolios acumulativos.

En esta primera fase se informará a los padres sobre los objetivos y el enfoque de la evaluación y aprendizaje que se van a tomar, mediante reuniones grupales al inicio del curso, cartas informativas o entrevistas individuales. Ello favorecerá su implicación y participación en la creación y desarrollo de los portafolios.

2. Recopilar muestras de trabajos. Esta segunda fase será la que requiera más tiempo, dedicación y organización, ya que supone determinar qué tipos de muestras de trabajo se van a recoger, establecer un calendario de recogida si es necesario, organizar las distintas muestras en subcarpetas, organizar los trabajos por fechas y determinar el uso de determinadas muestras para exposiciones, publicaciones, etc.

Es aconsejable recoger la mayor variedad posible de muestras de trabajos de las distintas inteligencias e implicar a los padres en el aporte de trabajos, fotografías, dibujos, etc., que el alumno realice en casa. Igualmente incluiremos en el caso de los alumnos de primaria los comentarios de los propios alumnos sobre el desarrollo de sus actividades y los propios comentarios entre compañeros cuando se desarrollen trabajos en equipo.

En el caso de niños de Educación Infantil la recogida de muestras de trabajo se realizará de forma voluntaria y se recogerán más bocetos, muestras de escritura y dibujos que reflejen la evolución y el progreso del niño.

3. Hacer fotografías y grabaciones. Esta fase consiste en documentar con medios visuales y auditivos el proceso de evaluación y desarrollo de los alumnos.

Así, mediante el uso de las fotografías el maestro podrá mostrar determinados acontecimientos, momentos o trabajos que, por su relevancia merecen ser guardados como muestra de la evolución y progreso de los alumnos.

También es recomendable que las fotografías estén acompañadas por comentarios a pie de foto en el que el maestro sintetice brevemente el hecho o momento que quiso reflejar. Además, las fotografías pueden ser comentadas por los niños como actividad para estimular su memoria, percepción, y para reflejar el estado emocional del niño. En el caso de Educación Infantil los comentarios serán transcritos por el maestro, y en Educación Primaria conforme dominen la escritura serán los alumnos los que realizarán sus propios comentarios.

Es importante que las familias conozcan el uso de las fotografías como instrumento y medio de evaluación y aprendizaje y colaboren aportando las suyas propias. Esto favorecerá la conexión entre familia-escuela ya que el alumno podrá comentar sus fotografías familiares pudiendo conocer o descubrir aspectos personales, gustos y preferencias que anteriormente no se conocían con el propio desarrollo de las actividades escolares.

La selección de fotografías para el portafolios la realizará en principio el maestro y, posteriormente, en las etapas de primaria y secundaria podrá realizarlas el alumno.

Por su parte, el uso de grabaciones en vídeo añade un elemento más para la evaluación, el sonido.

Las grabaciones sobre el desarrollo de las actividades en el aula, fiestas, entrevistas, excursiones, etc son de gran importancia ya que permiten retener y mostrar detalles sobre las actividades que, por la propia dinámica y ritmo de la actividad, han pasado desapercibidas. Por tanto, facilita la reflexión sobre la acción.

Los vídeos se pueden utilizar en las reuniones con las familias para mostrar la evolución de sus hijos pero también es recomendable que las familias aporten sus grabaciones familiares para comenta en el aula.

Todos estos instrumentos y medios son de suma importancia ya que permiten recoger información en áreas o actividades como por ejemplo, la inteligencia social, poco evaluadas y contempladas dentro de la evaluación y las dinámicas del aula.

4. Mantener conversaciones sobre los diarios de aprendizaje. El diario de clase es un documento permanente escrito conjuntamente por el maestro y el niño sobre los nuevos conocimientos y descubrimientos y es el resultado de los diálogos regulares entre los mismos.

En el caso de Educación Infantil el diario de aprendizaje sería elaborado mayormente por el maestro ya que los alumnos no dominan la escritura y posteriormente en primaria irán contribuyendo en su elaboración.

El diario complementa los aportes de las muestras de los trabajos y las fotografías o vídeos ya que recoge los pensamientos y sentimientos tanto del niño como del maestro en el desarrollo de las actividades. En el caso de que el diario se llevase a casa, los alumnos podrían escribir en él sus impresiones junto con los padres sobre determinadas actividades como viajes, juegos, etc y comentarlas posteriormente en el aula. Los padres podrían igualmente escribir sus impresiones sobre las actividades que realiza su hijo en casa y las que realizan con ellos.

La elaboración de diarios puede resultar engorrosa en aquellas aulas donde el docente se centre en gran medida en actividades grupales ya que no disponen de muchos momentos

para el contacto individual y el conocimiento personal del alumno. Posiblemente la adopción de esta estrategia de evaluación y aprendizaje ayude a incorporar actividades más individualizadas que permitan conocer con mayor rigor a los alumnos.

5. Mantener entrevistas con los alumnos. Las entrevistas son una técnica que permite conocer con mayor profundidad el conocimiento de un alumno en un ámbito determinado. Su uso va a permitir conocer mejor lo que cada alumno ha aprendido, cuáles son sus conocimientos y capacidades y, por tanto, adaptar las estrategias de aprendizaje a su modo de aprender, sus intereses y necesidades.

La grabación de las entrevistas en audio o vídeo, y la posibilidad de repetición, ayudará a que la evaluación se lleve a cabo con más detalle. Posteriormente estas entrevistas pueden ser compartidas con los padres para dar a conocer determinados aspectos escolares de sus hijos.

El uso de las entrevistas puede resultar en principio costoso en tiempo y dedicación pero el empleo de estrategias y métodos cada vez más individualizados en el aula, junto con el uso e incorporación de manera sistemática de actividades que trabajen el pequeño grupo o individualmente, ayudará a que su uso sea cada vez más habitual y su desarrollo más efectivo y eficiente.

Sin duda el uso de la entrevista individual permitirá conocer con mayor exactitud y profundidad las distintas inteligencias de los alumnos y sus diversas capacidades para aprender, intereses y motivaciones ajustando la intervención educativa a la diversidad del aula.

6. Hacer anotaciones sistemáticas. Son notas planificadas por el maestro sobre las acciones de un alumno en una situación o actividad determinada. Estos registros van a permitir conocer con

detalle y prontitud el punto evolutivo en el que se encuentra el niño.

Es importante para el buen desarrollo de las anotaciones que el maestro tenga claro qué quiere observar y en sus anotaciones sólo escriba lo que ve y no que es espera o desea ver, separar los hechos de los comentarios particulares, y evitar hacer juicios de valor.

7. Hacer anotaciones anecdóticas. Supone recoger por escrito hechos relevantes y describirlos de forma clara y sencilla.

Es un paso más en la recogida de información y evaluación del alumno en tanto que requiere un buen conocimiento sobre el desarrollo infantil y los objetivos educativos, a la vez que exige saber observar y registrar las situaciones.

Para completar las anotaciones es recomendable tener siempre a mano una grabadora.

Algunos aspectos a tener en cuenta al hacer las anotaciones son:

- registrar un solo hecho,
- no añadir comentarios adicionales que distorsionen mientras se registra,
- completar las anotaciones lo antes posible para evitar pérdidas de datos y asegurar la precisión en las mismas,
- no planificar de antemano el número de anotaciones a realizar, éstas estarán en función de lo observado y la actividad,
- concentrar la atención (el maestro) en observar a los niños en diferentes situaciones y tomar notas sobre ellos.

8. Escribir informes. Los informes son un resumen de las evaluaciones sobre el crecimiento y desarrollo individual de un alumno durante un período de tiempo. Suponen un instrumento de comunicación muy valioso entre padres y maestros sobre los progresos y evolución del niño.

Su elaboración requiere una revisión y síntesis de toda la información recogida en el portafolios y una valoración de las actividades de los alumnos.

Los informes formarán parte del portafolios acumulativo del alumno de cara a su uso por parte de maestros de cursos venideros.

Es importante en la elaboración de los informes tener claros qué aspectos se van a reflejar y elaborar un esquema para su seguimiento; ello evitará divagaciones y olvidos. En aquellos casos en los que los alumnos estén al cargo de más de un maestro, los informes podrán realizarse aportando la evaluación y percepción de todos conjuntamente.

9. Mantener conversaciones sobre el proceso de creación de los portafolios con alumnos y con padres. Uno de los principios de la evaluación basada en portafolios es la participación de los alumnos en su propio desarrollo educativo y evaluación.

Durante todo el proceso de creación de los portafolios, el alumno ha sido sujeto activo en tanto que ha colaborado en la selección, archivo de muestras de sus trabajos, ha participado en las entrevistas y conversaciones sobre los diarios de aprendizaje, pero es en esta última fase donde los niños se involucran en la revisión de los portafolios y en la evaluación de sus progresos, a lo largo de un periodo de tiempo.

Esta fase supone que los alumnos llevan a cabo una autoevaluación sobre las actividades elaboradas y evalúan el

grado en que han evolucionado sus producciones.

En principio es una de las fases más complicadas para los alumnos ya que supone una reflexión sobre su propio aprendizaje.

Se puede iniciar en Educación Infantil mediante conversaciones guiadas y posteriormente, en Educación Primaria, se irá perfeccionando. Estas conversaciones entre maestro y alumno sobre los contenidos del portafolios animan a revisar los trabajos elaborados y a retocar, si se desea, su forma o contenido, igualmente ayudan a conocer cuál es la percepción del alumno sobre su trabajo y progreso.

Esta fase incluye también entrevistas con los padres para comentar los portafolios. Estas conversaciones permiten mostrar a los padres el trabajo incluido en ellos, la evolución de sus hijos, a la vez que se les proporciona la oportunidad de opinar sobre el proceso de aprendizaje seguido. Además, los padres nos pueden aportar información sobre el desarrollo del niño en el contexto familiar y si ha ocurrido algún acontecimiento que consideren que puede afectar al desarrollo y evolución del niño. Por otro lado, estas conversaciones se pueden utilizar para involucrar a los padres en actividades educativas, proyectos específicos, etc.

Si existe algún tipo de protocolo de observación y registro diseñado para aplicarse en casa es, en esta entrevista, el momento oportuno para que los padres lo aporten y comenten con el maestro las impresiones recibidas y los inconvenientes encontrados en su elaboración. Ello ayudará a conocer cuál es la percepción de los propios padres sobre el desarrollo de sus hijos desde el ambiente familiar y ayudará a conocer cuáles son sus expectativas, esperanzas y deseos como padres. En el capítulo 5 analizaremos la importancia de la percepción de los padres sobre el perfil intelectual de sus hijos, y en la investigación realizada

mostraremos las conclusiones de dicha percepción y la importancia de las mismas para conocer con mayor amplitud y profundidad al niño.

10. Preparar portafolios acumulativos para el paso de un curso a otro. Los portafolios acumulativos son una recopilación sencilla de muestras de trabajo, informes y otros documentos esenciales que el maestro prepara para que maestros de otros niveles los utilicen como base para las decisiones iniciales que debe tomar con el alumno.

Estos portafolios deben contener material relevante sobre el progreso del alumno, potencialidades, intereses y motivaciones. Su contenido debe de ser estudiado y consensuado por todos los docentes del centro para aunar criterios.

Pasemos ahora a analizar cuáles serían a grandes rasgos los contenidos de un portafolios de Inteligencias Múltiples.

2.4.2.7. Contenidos de un portafolios de IM.

En este apartado vamos a detallar de manera orientativa algunos contenidos y elementos que podría contener un portafolios basado en el modelo de IM especificando qué documentos podrían incluirse en cada inteligencia. Esta lista no está cerrada y, por tanto, puede incluir nuevos documentos que maestros consideren importantes para conocer y evaluar el desarrollo de sus alumnos en las distintas inteligencias. Igualmente, su contenido final se ajustará a las características del contexto de centro, de los alumnos y de la propia dinámica del aula y se enriquecerá con otros documentos aportados desde el ambiente familiar.

Posteriormente analizaremos uno de los componentes distintivos de los portafolios de IM, el registro de los estilos de trabajo de los alumnos, y las

observaciones realizadas por los maestros y padres.

A) ¿Cómo documentar cada inteligencia?

Los materiales para documentar las diferentes inteligencias pueden ser de tipo muy diverso, entre ellos:

- para la Inteligencia Lingüística:
 - ? notas, bocetos y borradores anteriores a un trabajo completo de redacción,
 - ? muestras de escritura revisadas y valoradas,
 - ? muestras escritas de pequeños proyectos de investigación,
 - ? informes finales sobre el desarrollo y evolución en esta área,
 - ? listas de control de habilidades de lectura,
 - ? distintas tipologías de textos: expositivos, enumerativos, informativos, etc,
 - ? muestras de audio sobre debates, discusiones, actividades relevantes para el alumno,
 - ? casetes con narraciones de cuentos, etc.

- para la Inteligencia Lógico-Matemática:
 - ? actividades de evaluación de capacidades lógico-matemáticas,
 - ? trabajos bien elaborados de matemáticas,
 - ? borradores y notas de procesos de cálculo y resolución de problemas,
 - ? informes sobre distintos experimentos,
 - ? ejemplos de ejercicios de rompecabezas, dominós, etc.,
 - ? ejemplos de juegos de desarrollo lógico-matemático en

distintos formatos (reproducciones, fotos, etc.),

- para la Inteligencia Cinestésico-Corporal:
 - ? fotografías y vídeos de actividades deportivas y movimiento realizadas por el alumno,
 - ? vídeos de sesiones de expresión corporal, danza y bailes,
 - ? vídeos ilustrativos de figuras relevantes en el deporte, la danza, etc.,
 - ? fotografías realizadas en salidas a talleres de manualidades, proyectos realizados en el aula, etc.,

- para la Inteligencia Viso-Espacial:
 - ? proyectos de maquetas tridimensionales,
 - ? mapas conceptuales, diagramas de flujo, etc.,
 - ? ejemplos de rompecabezas resueltos,
 - ? muestras de dibujos, pinturas, etc.,
 - ? fotografías de esculturas realizadas,
 - ? fotografías de proyectos,

- para la Inteligencia Naturalista:
 - ? fotografías de proyectos relacionados con el mundo natural,
 - ? muestras de experimentos realizados en el aula,
 - ? vídeos de visitas realizadas a museos de botánica, excursiones a las montañas, etc.,
 - ? muestras de proyectos realizados sobre la naturaleza,

- para la Inteligencia Musical:
 - ? audiciones de músicos de reconocido prestigio,
 - ? muestras de distintos estilos musicales,
 - ? bocetos de composiciones realizadas o ejecutadas por el

alumno,

? vídeos de proyectos y actividades musicales realizadas en el aula,

? letras de canciones escritas por el alumno,

- para la Inteligencia Interpersonal:

? fotografías o vídeos de juegos cooperativos realizados en el aula,

? cartas enviadas o recibidas por el alumno,

? textos informativos realizados por los niños,

? muestras de proyectos de solidaridad y cooperación con colectivos desfavorecidos,

? informes de entrevistas entre el maestro y el alumno,

? documentos aportados por otros compañeros,

- para la Inteligencia Intrapersonal:

? diario personal del alumno,

? cuestionarios de autoevaluación,

? inventarios de intereses,

? fotografías o grabaciones de actividades preferidas fuera de la escuela,

? muestras de actividades de reflexión sobre el trabajo realizado, intereses y preferencias.

A modo de ejemplo, en las tablas 2.1 y 2.2 aparecen orientaciones sobre los contenidos de los portafolios empleados en Educación Infantil y Primaria de Montgomery Knolls Elementary School y Montgomery County Public School (tomado de Gardner, Feldman, y Krechevsky, 2000a).

Tabla 2.1.

Carpetas de Educación Infantil. Orientaciones sobre las carpetas portafolios de Montgomery Knolls Elementary School y Montgomery Ceunty Public Scholls (Tomado de Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000 a).

CARPETAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

- Lista de comprobación de IM.
 - Autorretrato recogido en tres ocasiones durante el curso (septiembre, enero y junio)
 - Muestras de escritura corregidas. Como mínimo en tres ocasiones.
 - Encuestas a los padres sobre aspectos de educación infantil.
 - Muestras de dibujos y recortes. Recogidas al menos en tres ocasiones.
 - Fotografías de algunas actividades.
 - Materiales diversos que muestren el progreso, las capacidades más destacadas, etc.
 - Materiales de matemáticas: fichas de seguimiento de actividades directas.
 - Siempre que sea posible autoinformes elaborados por los alumnos y entrevistas.
-

Tabla 2.2.

Carpetas de Educación Primaria (primero y segundo curso). Orientaciones sobre las carpetas portafolios de Montgomery Knolls Elementary School y Montgomery Ceunty Public Scholls (Tomado de Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000 a).

CARPETAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PRIMERO)

- Muestras de escritura (redacciones literarias).
- Muestras de dibujo y pintura.
- Cualquier trabajo que muestre las capacidades más destacadas.
- Formularios de evaluación de compañeros o padres.
- Declaración de objetivos personales.
- Muestras de trabajo escaneadas.
- Fichas de ejercicios de resolución de problemas matemáticos.
- Fotos de proyectos o actividades realizadas por el alumno.
- Formularios o inventarios de evaluación del maestro.
- Autorretratos recogidos en tres momentos del curso.

CARPETAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (SEGUNDO)

- Fichas de informes de autoevaluación. Recogidas en 3 momentos del curso.
 - Muestras de escritura.
 - Fichas de desarrollo lógico-matemático.
 - Autorretratos recogidos en tres momentos del curso.
 - Fotos de distintas actividades realizadas por el alumno.
 - Formularios de entrevistas de los padres.
 - Declaración de objetivos del alumno.
-

B) Los estilos de trabajo.

La noción de "estilos de aprendizaje" o "estilos cognitivos" tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología. Como concepto fue utilizado por primera vez a mediados del siglo XX por los psicólogos cognitivistas y, entre ellos, fue Witkin (1950, 1964, 1978; Witkin et al., 1954; Witkin y Goodenough, 1977, 1985) uno de los primeros teóricos dentro del estudio de los estilos cognitivos entendidos como expresión de las formas particulares de las personas de percibir y procesar la información. Aunque las primeras investigaciones se desarrollaron dentro del campo de la neurología (especialización hemisférica del cerebro) pronto el auge de la psicología cognitiva y humanista y su aplicación en el campo de la educación favoreció su desarrollo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los psicólogos de la educación en lugar de utilizar el término de "estilos cognitivos" comenzaron a hacer uso del término "estilos de aprendizaje" que ayudaba a concretar con mayor precisión el carácter multidimensional de proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar. Ello derivó en una amplia diversidad de definiciones, clasificaciones e instrumentos de diagnóstico que conformaron una amplia gama de enfoques y modelos teóricos con relación a los diferentes estilos de aprendizaje.

Una de las consideraciones más utilizadas es la de Keefe (1988) que considera que los estilos de aprendizaje son aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden en su ambientes de aprendizaje.

Por tanto, el estilo de aprendizaje es la disposición que manifiesta el alumno para utilizar una estrategia cuando resuelve problemas o realiza actividades siendo una forma específica de abordar tareas de aprendizaje y, por tanto, un mecanismo de control relacionado con la manera o preferencia de aprender.

Gardner entiende el concepto de "estilo de trabajo" como la forma en la

que los niños interaccionan con las actividades, los materiales y los demás compañeros cuando trabaja en actividades escolares (Gardner, Feldman, y Krechevsky, 2000a).

Para él la relación entre su concepto de inteligencia y las distintas concepciones de los estilos se deben de establecer empíricamente, estilo a estilo ya que el concepto es muy diverso y abarca muchos matices. Señala que hay pocas pruebas de que una persona que demuestra un estilo de trabajo en un entorno, actividad, contenido, o en la elaboración de un test, lo sea igualmente con otras actividades, contenidos distintos (Gardner, 2001).

La consideración de los diferentes estilos de trabajo de los alumnos según el área que estén trabajando ayuda a los profesores a adaptar la enseñanza a las características de éstos y es un elemento muy importante dentro de la evaluación porfolio. Por ejemplo, un niño puede ser muy lento en la realización de actividades cinestésico- corporales, pero actuar de forma rápida en la resolución de problemas matemáticos.

Gardner, Feldman, y Krechevsky (2000a,b,c), en el proyecto Spectrum, elaboraron una lista de 18 características estilísticas tomadas de las observaciones que realizaban los investigadores mientras los alumnos realizaban las actividades en los distintos dominios. En ella se destacan aspectos tales como si el niño se implica fácilmente en la actividad, si se muestra seguro, alegre, persistente, reflexivo, si es observador, curioso con los materiales, etc.

Prieto y Ferrándiz (2001) diseñaron y adaptaron a partir de la misma, un protocolo de observación de los estilos de trabajo en las actividades que será, junto con las modificaciones realizadas por Ballester (2004) el que se tome como referencia en la presente investigación y que aparece en el anexo 4.

El objetivo de este protocolo es el de servir de orientación, ayuda y guía a los evaluadores y maestros en el registro de dichos estilos de trabajo de sus alumnos. Está diseñado para ser utilizado en cada una de las actividades de las distintas inteligencias que se desarrollen en el aula.

Hasta ahora este protocolo sólo había sido utilizado por evaluadores externos en el desarrollo de las actividades de evaluación de Spectrum. En la presente investigación se ha adaptado el mismo para ser utilizado por los maestros tutores para evaluar el estilo de trabajo de sus alumnos en las actividades desarrolladas en el aula relacionadas con cada inteligencia. La adaptación del mismo aparece en el anexo 1 y los resultados obtenidos serán analizados en la investigación empírica.

La última investigación llevada a cabo en relación con los estilos de trabajo y las inteligencias múltiples utilizando el programa Spectrum con alumnos de educación infantil de 5 años (López, 2005) mostró que:

- no se podía establecer una relación directa entre el estilo de trabajo y las inteligencias, y
- los estilos que mostraban los alumnos, cuando llevaban a cabo las actividades de evaluación, eran muy variados y estaban más influenciados por su estado emocional y afectivo en ese momento, que por aspectos relacionados con los materiales o instrumentos con los que trabajaba y, por tanto, los resultados no eran significativos.

Parece ser que en estas edades tan tempranas no hay un estilo de trabajo definido, los niños van construyendo su estilo en interacción con los otros, con los materiales, y con las experiencias a las que se enfrentan (López, 2005).

C) Las observaciones de maestros.

Como hemos analizado en las fases de la elaboración del portafolios, otro de los componentes fundamentales de esa evaluación son las observaciones que realiza el profesor del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La observación de una actividad es una tarea compleja que supone:

- la descripción detallada, objetiva, simple y significativa del hecho observado,
- el análisis tanto del contexto, el espacio, los materiales y los sujetos

que intervienen en la acción para,

- pasar a una interpretación profesional sobre el hecho de cara a emitir un juicio o evaluación objetiva.

Por tanto, es conveniente que la observación esté apoyada por diversos procedimientos como la grabación en vídeo o cassette, las fotografías, etc., que posibiliten volver al hecho observado tantas veces como sea necesario para no perder detalles significativos, de esta manera podemos trazar con precisión el perfil de inteligencia del alumno y adaptar la enseñanza a su estilo de aprendizaje.

Los primeros protocolos de observación de las inteligencias para maestros fueron diseñados por la escuela *Montgomery Knoll Elementary School*. En esta escuela los docentes diseñaron la "*Observational Checklist for Identifying Learning Strengths*" (Lista de comprobación, por observación, para descubrir las capacidades destacadas de aprendizaje) basadas en el modelo de las IM para niños de infantil y primaria (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000a). La lista estaba compuesta por 7 inventarios de evaluación, uno para cada tipo de inteligencia. Los maestros rellenaban un ejemplar de cada uno por alumno dos veces al año según el modelo que aparece en la tabla 2.3.

Armstrong (1999) propuso otra lista para que los docentes evaluaran las inteligencias de sus alumnos formada igualmente por 7 inventarios, uno para cada tipo de inteligencia.

Posteriormente, Prieto y Ballester (2003) adaptaron dichos inventarios a nuestro contexto e incorporaron el inventarios de evaluación de la inteligencia naturalista.

En la presente investigación se utilizan estos 8 inventarios cuyos modelos aparecen en el anexo 1.

Tabla 2.3.

Protocolos de evaluación docente de la Montgomery Knoll Elementary School (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000a).

NOMBRE DEL NIÑO _____	CURSO _____
<p>INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Memoriza poemas, canciones, relatos. 2. Inicia espontáneamente conversaciones y diálogos. 3. Expresa ideas oralmente o por escrito. 4. Describe un objeto o idea de diversas maneras. 5. Verbaliza con facilidad conocimientos adquiridos e información. 6. Le gusta hacer preguntas. 7. Muestra buena capacidad en inglés y en su casa no lo habla. 8. Disfruta con la lectura. 9. Utiliza un vocabulario avanzado. <p>INTELIGENCIA LÓG.-MATEMÁTICA.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunica pensamientos matemáticos en la resolución de problemas. 2. Calcula mentalmente problemas numéricos. 3. Construye estrategias para la resolución de problemas. 4. Plantea y describe secuencias temporales de acciones ordenadamente. 5. Ordena y clasifica objetos o ilustraciones. 6. Soluciona rompecabezas con habilidad y se divierte con ellos. 7. Muestra destreza utilizando el ordenador. 8. Hace preguntas sobre cómo funcionan las cosas. <p>INTELIGENCIA INTRAPERSONAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Automotivado _____ Independiente _____ Ingenioso _____ 2. Confiado en sí mismo. 3. Expresa cómo se siente. 4. Tiene sentido del humor. 5. Se ríe de sí mismo. 6. Se atiene a sus creencias. 7. Se arriesga. 8. Se centra en los temas o tareas. 9. Es constante en la actividad elegida. 10. Prefiere trabajar solo. 11. Acepta la responsabilidad de su conducta. 12. Tiene un sentido realista de sus pros y sus contras. 13. Es capaz de aprender de sus éxitos y sus fracasos. 14. Añade cualidades únicas a su trabajo (es creativo) 	<p>INTELIGENCIA INTERPERSONAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le gusta participar en actividades grupales. 2. Disfruta enseñando formalmente a los otros. 3. Los demás buscan su compañía. 4. Le gusta jugar con otros niños. 5. Le gusta trabajar en grupos cooperativos. 6. Ayuda a resolver conflictos. <p>INTELIGENCIA CORP.-CINESTÉSICA.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Disfruta con el juego de rol. 2. Disfruta desmontando y montando cosas. 3. Prefiere tocar y explorar la forma de los objetos para aprender sobre ellos. 4. Disfruta con las actividades de movimiento. 5. Su forma de expresarse es dramática. 6. Muestra una buena coordinación de la motricidad fina. 7. Muestra buena coordinación de la motricidad gruesa. 8. Interpreta físicamente relatos, poemas, canciones etc. <p>INTELIGENCIA ESPACIAL.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reúne cosas imaginativamente para formar una construcción. 2. Demuestra comprensión sobre la perspectiva física. 3. Desmonta y monta cosas. 4. Organiza y agrupa objetos. 5. Planea minuciosamente el uso del espacio. 6. En los trabajos de arte incluye detalles relevantes. 7. Disfruta con los rompecabezas y laberintos. 8. Adquiere más significados a partir de los materiales no impresos. <p>INTELIGENCIA MUSICAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reproduce una melodía o ritmo que haya escuchado por primera vez. 2. Compone ritmos, pautas y melodías. 3. Crea neologismos que se ajusten a las melodías. 4. Mantiene el ritmo con instrumentos musicales. 5. Canta sin desafinar. 6. Canta o tararea durante las actividades independientes. 7. Experimenta con objetos para crear distintos sonidos. 8. Transforma sonidos ambientales en sonidos o composiciones musicales. 9. Aprende conceptos básicos mediante la música.

D) La observación de los padres.

Otro de los componentes importantes del portafolios son las observaciones de los padres. Algunos autores como Armstrong (2001) y Serrano (2005) se han ocupado de desarrollar cuestionarios e inventarios de observación para que los padres, en el hogar, puedan detectar y evaluar las inteligencias múltiples de sus hijos y poder, posteriormente, estimular, potenciar y desarrollar dichas inteligencias. En el apartado referente al papel del contexto familiar en el desarrollo de las inteligencias del capítulo 4 mostraremos distintos modelos de cuestionarios e inventarios para los padres.

En la investigación de Gardner, Feldman y Krechevsky (2000c) aparece un modelo de cuestionarios de observación para que los padres reflejen los conocimientos y las destrezas de sus hijos, posteriormente, Prieto y Ferrándiz (2001) adaptaron dicho cuestionario.

En la presente investigación se ha utilizado dicho cuestionario adaptado y se han diseñado nuevos inventarios de evaluación para padres en cada una de las inteligencias. La descripción de los mismos será comentada ampliamente en el estudio empírico y los nuevos inventarios son los que aparecen en el anexo 2.

Para finalizar, una vez analizados todos los componentes y elementos de la evaluación portafolio, podemos concluir que es una evaluación exhaustiva, continua y cualitativa que contempla tanto las producciones de los alumnos como la evaluación de los estilos de trabajo, como las diversas observaciones de padres y profesores sobre el rendimiento, los esfuerzos, el progreso y los logros de los alumnos durante diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La gran variedad y amplitud de su contenido hace que se pueda utilizar para observar, evaluar y reconocer los avances y desarrollos de los alumnos en un periodo determinado de tiempo, ayude a la autoevaluación y reflexión del niño sobre sus logros y lagunas, favorezca la comunicación entre padres y maestros y facilite el aporte de información sobre los alumnos entre docentes.

2.5. LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (IM): PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS PARA SU DESARROLLO.

Una vez analizadas las características y procedimientos para llevar a cabo la evaluación de las IM, abordaremos algunos de los principales procedimientos de enseñanza para su contextualización en el aula.

Junto con el enfoque de la evaluación, una de las mayores contribuciones de la teoría de las IM a la educación es la de sugerir la ampliación del conjunto de técnicas, herramientas, materiales y estrategias de enseñanza más allá de las tradicionalmente utilizadas en la escuela basada fundamentalmente en las áreas lingüística y lógico-matemática.

De este modo, ofrece enormes posibilidades para organizar y sintetizar de diferentes modos las técnicas, estrategias y enfoques más innovadores de la educación favoreciendo la adaptación del currículum a la diversidad y fomentando una educación individualizada.

La teoría puede implementarse en una amplia gama de contextos de aprendizaje, mediante distintas organizaciones del aula y para diversos fines, ello lo demuestra la gran cantidad de programas y proyectos generados desde la misma (Armstrong, 1999; Del Pozo, 2005; Gardner, 1999; Prieto y Ferrándiz, 2001) y que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

Por tanto, presenta un modelo de enseñanza que no tiene reglas que la caractericen aparte de las que imponen los componentes de las distintas inteligencias siendo muchas y muy distintas las posibles formas de aplicarla y desarrollarla en el ámbito escolar.

Señalaremos algunos de los procedimientos y estrategias más utilizados hasta el momento para su diseño y contextualización en el aula.

2.5.1. Diseño de unidades o proyectos a partir de la teoría de las IM.

Una de las formas de desarrollar el curriculum usando la teoría es reflexionando sobre cómo se pueden trabajar los contenidos a enseñar a través de cada una de las inteligencias. Es decir, cómo podemos presentar un mismo contenido y conseguir los mismos objetivos utilizando diferentes sistemas de símbolos, mediante una gran variedad de estrategias y utilizando una gran diversidad de recursos que se adapten a cada una de las inteligencias.

Uno de los autores que más ha estudiado y escrito sobre la aplicación de la teoría en la práctica educativa es Armstrong (1999), este autor presenta el procedimiento de planificación de unidades temáticas, centros de interés, objetivos específicos o proyectos a través de siete fases:

- 1ª) Elegir el tema, proyecto, unidad, etc., a trabajar. Esta fase implica una reflexión personal del docente para seleccionar los temas que respondan a las características, intereses y necesidades de los alumnos y permitan desarrollar una enseñanza para la comprensión basada en las IM.
- 2ª) Análisis de preguntas clave dentro de cada inteligencia para desarrollar los contenidos del tema, proyecto, etc."¿Cómo puedo usar materiales, métodos, de la inteligencia..., para trabajar...?"
- 3ª) Selección de métodos, materiales y técnicas más adecuadas para trabajar en cada inteligencia.
- 4ª) Selección de estrategias adecuadas para el desarrollo de cada inteligencia.
- 5ª) Selección de actividades adecuadas de cada inteligencia que me permitan alcanzar los objetivos propuestos.
- 6ª) Secuenciación y temporalización del desarrollo de las actividades de cada inteligencia.
- 7ª) Desarrollo del tema, centro de interés, proyecto, etc y evaluación

tanto de los alumnos como del proceso de desarrollo del tema.

Un esquema que se puede utilizar para la planificación de los temas o proyectos a través de este procedimiento es el que se muestra en la tabla 2.4 donde el docente puede registrar los métodos, materiales, técnicas, estrategias y actividades más adecuadas para desarrollar cada inteligencia dentro de una unidad, tema o proyecto.

Tabla 2.4.

Planificación de una unidad de trabajo, tema o proyecto.

TÍTULO: (de la unidad, tema o proyecto)

TIPOS DE INTELIGENCIA	MÉTODOS MATERIALES TÉCNICAS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
LINGÜÍSTICA			
LÓGICO-MATEMÁTICA			
VISOESPACIAL.			
MUSICAL			
CORPORAL- CINESTÉSICA.			
INTERPERSONAL			
INTRAPERSONAL			
NATURALISTA			

En las distintas aplicaciones de la teoría en la práctica educativa uno de los procedimientos de enseñanza más utilizados es el desarrollo de proyectos de trabajo. Como vimos en el apartado anterior, éstos consisten en el diseño y elaboración de un objeto o la realización de un montaje. Su puesta en práctica pasa por cuatro fases (Hernández y Ventura, 2002):

- 1ª) Intención. En esta primera fase el grupo debate los distintos proyectos de trabajo y la forma de organizarse (grupo clase, pequeño grupo). Se precisa y clarifican las características generales de lo que se quiere hacer y los objetivos que se pretenden alcanzar.
- 2ª) Preparación. La segunda fase consisten en diseñar el objeto o montaje. Es el momento de definir con la máxima precisión el proyecto que se va a realizar. Para cumplimentar esta fase será necesaria la planificación y programación de los distintos medios que se utilizarán, los materiales e informaciones indispensables para su desarrollo y los pasos y tiempo previstos.
- 3ª) Ejecución. Una vez decidido y definido el proyecto y los medios que se utilizarán se iniciarán las actividades según el plan diseñado. Las técnicas y estrategias de las distintas áreas de aprendizaje y se acoplarán las necesidades del proyecto escogido (escribir, montar, dibujar, mediar, calcular, etc.) teniendo en cuenta el desarrollo de todas las inteligencias.
- 4ª) Evaluación. Acabado el objeto o montaje se pasa a la última fase: la evaluación. Este será el momento de comprobar la eficacia y validez del producto que se ha elaborado. Se valorará la correspondencia entre los objetivos previstos al inicio y los que se han alcanzado al final. Al mismo tiempo se analizará el proceso seguido y el papel y participación de cada uno de los alumnos. Se evaluará igualmente el desarrollo y uso de cada una de las inteligencias.

Por su naturaleza y características los proyectos de trabajo suponen una estrategia muy adecuada para el desarrollo del perfil de inteligencia de los alumnos, ya que parten de la idea de que el aprendizaje es un proceso de construcción activa en el que el alumno se implica de forma personal, y la enseñanza se desarrolla a partir de sus características, intereses, motivaciones

y estilos de trabajo. Además, se favorece el aprendizaje cooperativo a partir del cual los alumnos tienen la opción de interactuar e intercambiar conocimientos con sus iguales. Su apertura, libertad y flexibilidad favorece que éstos se expresen en base a sus puntos fuertes y tengan la posibilidad de potenciar sus puntos débiles a partir del aprendizaje cooperativo con sus iguales y la actividad mediadora del docente.

2.5.2. La utilización de los Centros de Aprendizaje (CA).

Se trata de trabajar un proyecto o unidad temática utilizando todas las inteligencias a través de los centros de aprendizaje.

Los centros de aprendizaje (CA) son espacios del aula diseñados y configurados para el desarrollo de las inteligencias. En ellos los alumnos tienen la oportunidad de conocer y manipular diversos materiales, conocer distintas técnicas y realizar actividades que desarrollen cada inteligencia o que trabajen algún dominio o área de conocimiento. De este modo se les da la oportunidad de trabajar y explorar con materiales y descubrir nuevas áreas e intereses que no siempre están a su alcance y que quizás puedan destacar (Campbell, 1989, 1990; Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000a)

Por otro lado, el CA facilita la enseñanza individualizada y personalizada ya que permite que cada alumno trabaje un tema según sus intereses, capacidades y actitudes y progrese según su ritmo de aprendizaje.

Los profesores han de organizar las actividades y materiales de las diferentes inteligencias para que los alumnos aprendan a través de este procedimiento favoreciendo el aprendizaje significativo y funcional.

Esta metodología ha sido muy utilizada en las investigaciones llevadas a cabo por Gardner y sus colaboradores con alumnos de Educación Infantil y Primaria en el proyecto Spectrum (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000a,b,c) y que posteriormente analizaremos con detalle. Mediante los centros de

aprendizaje se inicia a los niños en los principios fundamentales de los distintos dominios o áreas de conocimiento.

El manejo y configuración de un centro de aprendizaje en las etapas de Educación Infantil y Primaria no es una tarea fácil y comporta muchos problemas debido fundamentalmente a que por un lado, se necesita mucho espacio, muchos materiales y por otro, los alumnos trabajan de forma más autónoma y se llevan muchas actividades diferentes al mismo tiempo. Por tanto, para su adecuada organización y funcionamiento se requiere tener en cuenta algunas consideraciones:

- 1ª) Planificación previa. Antes de comenzar el trabajo en los CA es conveniente utilizar un tiempo para presentar a los alumnos los materiales de cada uno de los centros, explicarles las ideas clave, los procedimientos y las reglas y que éstos puedan explorar y tener un primer contacto.

Esto ayudará, por un lado, a que los alumnos trabajen posteriormente de manera autónoma en los diferentes centros y, por otra, facilitará la elección del CA y la realización de las actividades incluidas en él.

Esta planificación permitirá dar la oportunidad a los niños para que exploren los dominios, sobre todo los que sean de su interés.

Por su parte, los maestros podrán observar ir observando de manera natural los puntos fuertes y las preferencias e intereses de sus alumnos.

- 2ª) Realización de las actividades. El modo de organizar y dirigir los CA, una vez transcurrido el periodo de planificación previa, va a depender de la estructura de la clase. Los maestros pueden organizarlos de distintas maneras, por ejemplo, los CA pueden abrirse durante un tiempo establecido, estar a disposición de los alumnos cuando terminen sus tareas o como actividades

optativas, entre otras. Igualmente, se puede iniciar una nueva actividad para toda la clase o para un pequeño grupo mientras que el resto del aula trabaja en otras actividades presentadas. Además, se puede contar con la visita de especialistas o padres que ayuden en los centros de aprendizaje.

La función del maestro es la de ayudar en la exploración y desarrollo de las actividades de cada CA y facilitar los materiales que se necesiten para el correcto desarrollo de las mismas. Es, por tanto, un mediador en el proceso de descubrimiento y aprendizaje de los niños.

Por otro lado, se ha de procurar que todos los niños participen en todas las actividades de los distintos CA ya que ello ayudará a que experimente y exploren con materiales y recursos que, aunque en principio no les resulten motivadores, una vez conocidos pueden despertarles el interés por los mismos.

Una vez que los alumnos se hayan habituado a trabajar de forma independiente, el profesor podrá trasladarse de un CA a otro para observar y trabajar con los alumnos individualmente o en pequeño grupo.

- 3ª) Organización y distribución del aula. La organización y disposición de los distintos CA dependerá del espacio y diseño del aula, pero es conveniente situar en distintos lugares los CA destinados a actividades de un dominio o área de conocimiento específico. Como estrategia se pueden agrupar CA que tengan materiales comunes, como es el caso de la música y el movimiento.
- 4ª) Establecer normas y reglas de funcionamiento. Uno de los objetivos fundamentales de organizar las actividades en CA es conseguir que los niños aprendan a resolver problemas y tomar decisiones de forma independiente y autónoma sin la supervisión constante del profesor. Para ello es necesario que los alumnos

conozcan perfectamente las reglas de funcionamiento en los CA, que incluirán normas de orden, limpieza y organización de los alumnos. Ello favorecerá el trabajo individualizado y la autonomía del niño.

- 5ª) Trabajo de forma cooperativa. Los grupos cooperativos son especialmente adecuados para la enseñanza con las IM porque pueden estructurarse para incluir en ellos alumnos que presenten todo el espectro de inteligencias. Lobato Fraile (1998) define el aprendizaje cooperativo como un movimiento basado en un conjunto de principios teóricos y una modalidad de organización de grupos tal que los alumnos deben trabajar para conseguir resultados más significativos para todos (Pérez y Castejón, 2000).

Por tanto, dicho trabajo en pequeño grupo dentro de los CA puede ser el método idóneo para desarrollar las actividades, ya que va a permitir que los alumnos puedan actuar por turnos como líderes en las actividades y ayudar a sus compañeros, o ser encargados de la limpieza y orden del CA. Así, los alumnos aprenden a colaborar y ayudar a sus compañeros a la vez que asumen responsabilidades. Ello ayudará a que se autoperciban como capaces y favorecerá su autoestima.

- 6ª) Diseño de minilecciones y puesta en común. Se trata de organizar, dirigir y asesorar pequeños grupos dentro del aula sobre temas cortos referentes al uso de los CA y el desarrollo de las actividades en el mismo. Estas minilecciones ayudan a revisar las reglas de funcionamiento de los CA, los procedimientos empleados y a realizar una valoración del funcionamiento de los roles que se establecen dentro de cada centro. Así, se favorece el desarrollo de la responsabilidad y el compromiso del alumno, a la vez que la puesta en común al final de las actividades facilita la reflexión sobre el trabajo realizado.

Por otro lado, tal y como hemos destacado en el apartado anterior referente a la evaluación, ésta se basará en la observación directa y el registro de las actividades. Ello permitirá a los maestros evaluar, detectar y apoyar los puntos fuertes de sus alumnos en las distintas áreas o dominios de aprendizaje.

Dado que la observación y el registro suponen el empleo de mucho tiempo proponemos, a modo de ejemplo, dos protocolos para su uso por parte de los docentes en las tablas 2.5 y 2.6.

Tabla 2.5.

Hoja de observación del alumno en los centros de aprendizaje

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ FECHA: _____

CENTRO DE APRENDIZAJE ELEGIDO:

DOMINIO:

ACTIVIDAD A REALIZAR:

CAPACIDADES CLAVE A TRABAJAR:

ASPECTOS A OBSERVAR:

- inicio, desarrollo y fin de la actividad.
- relación con sus compañeros.
- estilo de trabajo.

OBSERVACIONES:

Tabla 2.6.

Hoja de control de asistencia a centros de aprendizaje (CA).

ALUMNOS/AS	CA 1	CA 2	CA 3	CA 4	CA 5	CA 6	CA7	CA 8

En cualquier caso deberemos de tener en cuenta, tal y como señala Gardner (2000), que no todas las unidades temáticas y proyectos tienen que ejercitar todas las inteligencias ni explorar todos los dominios de conocimiento. Cada actividad debe de servir para que los niños consigan una comprensión más profunda de la materia que se trata o como un nuevo método de acceso a la misma.

2.5.3. Estrategias para el desarrollo de las IM en el aula.

Son muchas las estrategias y los modos utilizados en la aplicación de la teoría de las IM en la escuela. Destacamos algunas consideradas por distintos autores (Antunez, 2000, 2005; Armstrong, 1999, 2001; Ballester, 2004; Campbell, 1989, 1990, 1992; Campbell, 2001; Del Pozo, 2005; Fonseca, 2002; Gardner, Felman y Krechevsky, 2000a; Prieto y Ballester, 2003) como más viables:

- Una de las estrategias más utilizadas por los centros educativos para ir introduciendo poco a poco la teoría en su quehacer diario es incorporar actividades de las distintas inteligencias en la enseñanza tradicional. Esta manera permite a los maestros ir familiarizándose paulatinamente con la teoría y comprobar los resultados obtenidos de la aplicación de la misma.
- Elegir un tema de todo el currículo y programarlo utilizando todas las inteligencias. Esta estrategia permite a los docentes iniciarse poco a poco en la aplicación de la teoría e ir evaluando el impacto de la misma en sus alumnos y en su quehacer diario.
- Dedicar cada día a trabajar un tema a partir de varios ámbitos de aprendizaje de modo que en poco tiempo, dos o tres semanas como mucho, todos los alumnos puedan tener la posibilidad de trabajar los temas desde todas las inteligencias.
- Dedicar un día a la semana a estudiar un tema teniendo en cuenta todas las inteligencias. De este modo todas las actividades programadas para realizar durante este día, fuera cual fuera el ámbito del que se trabaja, estarían enfocadas para el desarrollo de esta inteligencia. Por ejemplo, un día a la semana se dedicaría al desarrollo de la inteligencia musical con lo que todas las actividades de matemáticas, lengua, educación física, etc., favorecerían el desarrollo de esta inteligencia (Campbell, 2001)
- Organizar y habilitar un aula para cada tipo de inteligencia. Cada aula estaría dotada del material específico y al frente de la misma estaría un maestro especialista. Esta organización supone una mayor movilidad de los alumnos pero garantiza una observación, evaluación y desarrollo de cada inteligencia de manera más rigurosa y exhaustiva a la vez que garantiza que todos los alumnos trabajan todas las inteligencias.
- Diseñar y organizar un aula específica para el desarrollo de las

inteligencias. Esta aula estará formada por espacios diferenciados para el desarrollo de cada inteligencia. Los espacios cambiarán y se adaptarán al tema que se esté trabajando. Los alumnos trabajarían en grupos reducidos en cada uno de los espacios o centros de trabajo diseñados al efecto.

- Trabajar cada inteligencia con el apoyo y la ayuda de colaboradores externos (padres o voluntarios especialistas) en diferentes áreas. Estos colaboradores aportarían los conocimientos especializados en sus áreas y trabajarían tutorizando las actividades de los alumnos en talleres específicos, participando en charlas, etc. La función del maestro en estos casos es la de organizar y planificar las distintas actividades, supervisar su correcto desarrollo y evaluar su consecución.

Para finalizar, indicaremos que no hay guías estandarizadas que indiquen el modo más eficaz y correcto de aplicar la teoría al curriculum sino que los procedimientos y las estrategias empleadas se ajustarán a las características, organización y necesidades de los centros y a la realidad del aula.

Una vez estudiados en profundidad los principales puntos en los que se basa y desarrolla la teoría de las IM veamos cuáles son las principales implicaciones educativas de la misma referidas a la evaluación y la enseñanza de las distintas inteligencias.

2.6. Implicaciones educativas de la teoría de las IM.

Tal y como se analizó en el capítulo 1, aunque la teoría surgió en sus inicios desde los campos de la psicología y la neurología, el interés por la misma no partió de psicólogos o psicómetras sino de profesionales de la educación (maestros, profesores, directores, inspectores, consejos escolares, profesores

universitarios, etc.) y padres preocupados por la calidad de la enseñanza. Su aplicación en distintos contextos para atender a los diversidad de intereses y necesidades ha dado lugar a una gran variedad de maneras de llevarla a la práctica.

Aunque en el siguiente capítulo analizaremos con mayor profundidad los distintos proyectos y programas que han surgido de la misma. Podemos señalar como ejemplo de las implicaciones educativas el modelo de la Key School de Indianápolis² dirigida por Patricia Bolaños, que surge con la finalidad de garantizar que sus alumnos todos los días estimulen cada una de sus inteligencias. Para ello crea un currículo muy rico en contenidos, actividades y con estrategias metodológicas variadas. Este currículo contempla, además de las capacidades instrumentales básicas (escritura, lectura y cálculo en los primeros cursos) un instrumento musical, un idioma extranjero y educación física. En la dinámica habitual los niños pueden asistir cada día a lo que denominan una "sala de flujo" donde pueden trabajar en base a sus propios intereses (pintura, informática, etc.) y a su propio ritmo utilizando el tiempo que necesiten. Igualmente se crean clases internivelares donde los alumnos se agrupan según un interés común y profundizan en distintos temas como el teatro, la expresión corporal, etc.; estas clases especiales toman el nombre de "pods" (vainas) (Gardner, 2000, p. 123). A nivel de centro, durante el curso escolar, se organizan proyectos basados en temas comunes como la educación intercultural, la contaminación medioambiental, etc., donde todos los alumnos han de participar trabajando así ciertas inteligencias en concreto.

Otro de los enfoques basados en la teoría son los Centros de Aprendizaje diseñados por Campbell (1994) en los centros de primaria de la zona de Seattle. Estos centros de aprendizaje, como hemos visto anteriormente, son zonas del aula delimitadas físicamente, que contienen elementos y exposiciones diseñadas para estimular y trabajar cada una de las diversas inteligencias y por los que los alumnos pasan periódicamente. En dichos centros se organizan actividades estimulantes, ricas y variadas para los alumnos.

Este enfoque también ha sufrido diversas variaciones y adaptaciones como por ejemplo, algunos maestros han adaptado su currículo normal para que pueda incidir en varias inteligencias, otros han optado por centrarse en inteligencias en concreto y han organizado su curriculum para potenciarlas.

Algunos ejemplos de experiencias innovadoras que han resultado eficaces son :

- Escuelas en las que los niños realizan proyectos sobre personas que ejemplifican unas inteligencias dadas (Del Pozo, 2005). Por ejemplo, en infantil los niños realizan proyectos de trabajo sobre Picasso donde conocen al autor, su vida, obra y cuáles eran sus talentos como ejemplo de la inteligencia viso-espacial, entre otras; o pueden trabajar un proyecto sobre Mozart y estudiar su música, representar con ella danzas, etc como ejemplo de inteligencias musical, etc.
- En los niveles más avanzados de primaria los alumnos pueden además de estudiar los distintos personajes representativos de las inteligencias, elegir uno y realizar un trabajo que luego tendrán que exponer en clase (Del Pozo, 2005).
- En otro centro han aplicado la teoría como principio en la organización de actividades extraescolares y los niños tienen la opción de participar en actividades diseñadas para desarrollar inteligencias en concreto. Por ejemplo, visitar un museo infantil de ciencias, para trabajar la inteligencia naturalista; una excursión a un polideportivo para realizar distintas actividades físicas para la inteligencia cinestésico-corporal o una visita a un museo de arte contemporáneo, asistir a un recital de cuentos y poesías, una actuación coral o un taller mecánico (Gardner, 1996).
- El uso del enfoque de la teoría para trabajar la tutoría entre iguales o con alumnos de distintos niveles de manera que un niño de mayor edad puede enseñar a otro de menor edad un contenido en concreto (Del Pozo, 2005).

Lo que tienen en común todas estas experiencias es basarse en una educación individualizada y personalizada centrada no tanto en la enseñanza y sí en el aprendizaje del alumno.

Cualquier proyecto o programa basado en las IM debe tener como principio una educación individualizada que considere las diferencias individuales y que favorezca, en la medida de lo posible, prácticas que desarrollen las distintas capacidades y atiendan los diversos intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos.

Teniendo en cuenta que, tal y como señala Coll (1991), la verdadera individualización no consiste solamente en rebajar o aumentar objetivos o diversificar contenidos sino en ajustar el tipo de ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos.

Por tanto, esta perspectiva de la educación es totalmente incompatible con el modelo de enseñanza uniforme que parte de la creencia de que todos los alumnos deben de recibir el mismo trato, es decir, estudiar las mismas materias, con los mismos métodos y ser evaluados del mismo modo. Y aunque, en sus inicios la enseñanza uniforme surgió del interés de compensar y paliar las desigualdades sociales y culturales amparándose en el principio de igualdad de derecho a la educación de todas las personas. Este principio fundamental no debe encubrir las evidentes diferencias de ser, pensar y actuar de las personas y la diversidad de los alumnos en cuanto a sus capacidades para aprender, sus intereses y motivaciones.

Debemos conocer individualmente al alumno, sus intereses, preferencias, aptitudes, necesidades, motivaciones, etc., para poder tomar las decisiones oportunas y ajustar el currículo, la enseñanza y la evaluación a sus características.

Ello puede suponer en principio una dificultad en aulas donde la ratio es muy elevada llegado, en algunos casos en primaria a 30 alumnos por aula.

Para ello, podemos tener en cuenta algunas estrategias para individualizar la enseñanza como:

- todos los profesionales que compartan la tarea de enseñar a un alumno deben de contribuir a averiguar su estilo de aprendizaje, y desarrollar actuaciones conjuntas y coordinadas que contribuyan a su aprendizaje,
- favorecer la continuidad tutor-alumno durante varios cursos ya que ello va a facilitar y permitir un mayor y más profundo conocimiento sobre el niño,
- flexibilizar los grupos pudiendo hacer agrupamientos internivelares para llevar a cabo proyectos comunes, por intereses, etc., y no sólo bajo el criterio de la edad cronológica,
- desarrollar en el centro un sistema de documentación sobre la historia educativa del alumno que sea fácil y eficaz en su manejo y actualización, ello facilitará tanto al tutor del alumno como a nuevos docentes o especialistas acceder a la información sobre las características del alumno con mayor facilidad y rapidez, para poder tomar las medidas de actuación oportunas en un breve plazo de tiempo,
- fomentar actividades internivelares con alumnos que tengan estilos de aprendizaje compatibles o complementarios.

Por otro lado, el uso de las nuevas tecnologías favorecerá el desarrollo de actividades individualizadas ya que, por ejemplo, a través del uso del ordenador podremos elegir actividades diversas que desarrollen las distintas capacidades de los alumnos, presentar lecciones de diversas maneras mediante diversos lenguajes y ajustarnos en mayor medida a su manera y ritmo de aprendizaje. Por ejemplo, creando programas informáticos dirigidos a unas inteligencias concretas que favorezcan varias vías de acceso permitiendo a los alumnos la realizar actividades y proyectos mediante distintos sistemas de símbolos (gráfico, lingüístico, matemático, etc.). Esto favorecerá tanto a los estudiantes la autoevaluación como a los docentes examinar los trabajos con rapidez y flexibilidad.

En otro sentido, la aplicación de la teoría a la práctica ha supuesto importantes implicaciones educativas y cambios referidos tanto a la evaluación como a la enseñanza de las distintas inteligencias.

Como se ha analizado en el apartado anterior referente a la evaluación, ésta consiste en valorar las necesidades de los alumnos dentro del contexto natural del aula destacando los puntos fuertes y ayudando a través de éstos a paliar las lagunas o desfases de los alumnos. Por otro lado, es una evaluación dinámica basada en múltiples actividades, procedimientos y utilizando diversos materiales adaptados según el tipo de inteligencia que se pretenda medir y adaptando éstos a las características de los niños. Este tipo de evaluación favorece la colaboración entre distintos especialistas y el maestro permitiendo desarrollar modelos más adecuados para atender a la diversidad de los alumnos del aula ordinaria. Es una evaluación dinámica donde el alumno toma parte activa concediendo al alumno mayor protagonismo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación y el aprendizaje son un proceso único cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de las habilidades del pensamiento y la aplicación de las mismas al currículum y a la vida del alumno (Armstrong, 1999).

Con respecto a la enseñanza, la teoría ha aportado importantes cambios en la manera de considerar a los alumnos y el proceso de aprendizaje de los mismos. Desde este punto, destacamos que la teoría ha supuesto un paso importante en la consideración de la naturaleza y la calidad de las diferencias individuales, en cuanto al tipo y grado en las diferentes inteligencias, y la búsqueda de métodos y estrategias educativas para potenciarlas. Además, a través del modelo de enseñanza desarrollado por la teoría se pueden describir y analizar las inteligencias más destacadas de los alumnos para que el aprendizaje pueda producirse a través de éstas.

Esta teoría se puede aplicar desde los primeros niveles instruccionales lo que favorece una enseñanza más adaptada a las características y necesidades de los alumnos y la posibilidad de llevar a cabo una enseñanza individualizada.

La teoría pretende ir más allá del currículum y del aula y sugiere a los profesores la utilización de diversas actividades, técnicas y estrategias generadas desde la misma teoría. Propone nuevas maneras de organizar el aula y las actividades a través de los centros de interés y los proyectos en base al estudio de las características, intereses y necesidades de los niños.

A través de este enfoque de la enseñanza se favorecen las relaciones de los alumnos, el uso de diversas técnicas de solución de problemas, el aprendizaje de reglas y normas y el aprendizaje cooperativo. Diversas investigaciones sobre la aplicación de la teoría en el campo de la educación especial (Gardner, Feldman, y Krechevsky, 2000 a) demuestran su importante repercusión en esta área, ya que entiende que todas las personas manifiestan dificultades y facilidades en el conjunto de las ocho inteligencias y, por tanto, ofrece un contexto más amplio y natural para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores aprenden a identificar los puntos fuertes de los alumnos y su estilo preferido de aprender y con ello pueden decidir qué tipo de intervención es la más adecuada, favoreciendo así una educación individualizada. Está basado en un paradigma de crecimiento más que en un paradigma de déficit.

La teoría propone un marco de trabajo donde se favorece el aprendizaje significativo ya que se basa en el análisis de las características, intereses y necesidades de los alumnos e intenta adecuar la enseñanza al estilo de aprendizaje de los mismos permitiendo conocer su estructura cognitiva (puntos fuertes y lagunas). Utiliza los proyectos de trabajo para favorecer el aprendizaje por descubrimiento, la enseñanza de estrategias para resolver problemas, crear productos y tomar decisiones.

Por otro lado, Gardner (1996) propone que cualquier disciplina o tópico puede enfocarse de, al menos, cinco maneras diferentes: mediante la narrativa, el análisis lógico, la experiencia manual, la expresión artística, la exploración y el análisis filosófico, la participación y la experiencia inter e intrapersonal, lo que supone que las enseñanzas escolares se puedan plantear de maneras diferentes y mediante múltiples procedimientos (Prieto y Ferrándiz, 2001).

Por tanto, esta teoría aporta importantes cambios en la manera de entender y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que:

- establece nuevos modelos de colaboración de enseñanza-aprendizaje más eficaces,
- mantiene la identidad del sujeto como ser íntegro y total valorando su éxito académico,
- usa materiales, estrategias, procedimientos y actividades comunes referidas a las distintas inteligencias, y
- mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo de interacciones personales y sociales.

Por tanto, su aplicación dentro del campo de la enseñanza supone repercusiones en todos los elementos que intervienen en el sistema: la escuela, los profesores, los padres, los alumnos y el currículum propiamente establecido.

Así, las escuelas que siguen el enfoque de la teoría de las IM son más eficaces y se centran en el desarrollo del pensamiento y las diferentes inteligencias; toman el modelo como punto de referencia para favorecer el éxito y reducir las cotas de fracaso escolar; potencian las aulas inclusivas donde tienen cabida todas las inteligencias y maneras de aprender; favorecen un aprendizaje cooperativo y se existen mayores y mejores canales de comunicación y la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Los profesores que basan su enseñanza en la teoría favorecen un aprendizaje significativo y funcional en base al análisis del potencial de los alumnos y de las características, intereses y necesidades de los mismos; emplean materiales para enseñar a los alumnos a aprender con todas las inteligencias utilizando todos los canales de procesamiento de la información a través de diversas estrategias y recursos.

Por otro lado, como hemos indicado en el apartado anterior y analizaremos con mayor profundidad en los capítulos 5 y 6, desde la teoría se le

da suma importancia a la información que puedan aportar los padres sobre las características o intereses de sus hijos así como a la colaboración de los mismos en distintas actividades y proyectos.

Se potencia en los alumnos la necesidad y la curiosidad por investigar y encontrar diferentes soluciones a los problemas escolares y la vida real; se fomenta el pensamiento divergente y flexible para la solución de problemas y se desarrollan habilidades de organización de los conocimientos y el aprendizaje metacognitivo.

Igualmente, desde esta perspectiva se cuestiona el valor del curriculum común con contenidos que todos deben saber. Gardner (1991) propone una mayor adaptación del currículo y del proceso de enseñanza-aprendizaje a las combinaciones de las múltiples inteligencias de los alumnos: no todos tienen las mismas capacidades, no todos aprenden de la misma manera y ninguno puede aprenderlo todo. Gardner (1993a) y Pueyo (1999) plantean que la escuela ha de centrarse en el sujeto, partiendo de una evaluación de las habilidades del individuo y de una correspondencia de éstos con las áreas curriculares y con los métodos instruccionales.

Por tanto, como señala Navas (1999), los docentes han de abandonar la idea de "inteligencia" como entidad única que se tiene en mayor o menor medida y que es difícil de modificar; así como los psicólogos y los psicopedagogos deben de dejar de tomar como punto de referencia fundamental para el conocimiento de las capacidades cognitivas de los alumnos el cociente intelectual considerando medidas y evaluaciones más cualitativas y contextualizadas.

2.7. CONCLUSIONES.

Como hemos indicado en este capítulo, son numerosas las aportaciones de la Escuela Nueva y de autores como Dewey, Decroly, Montessori o Kilpatrick a la puesta en práctica del modelos de las IM en la escuela.

Gardner (1997, 1999, 2000, 2001) defiende una escuela centrada en el individuo donde se estimula el aprendizaje en base a los distintos perfiles de inteligencia, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje de los alumnos permitiendo el logro de un mayor éxito académico.

Principios como la actividad, la individualidad, la libertad, el respeto a la naturaleza y espontaneidad del niño, el fomento del trabajo cooperativo y la autonomía, así como el desarrollo global del conjunto de capacidades del alumno mediante actividades variadas, desarrolladas en distintos contextos y el desarrollo de una educación para la comprensión, son igualmente compartidos por la Escuela Nueva y el modelo propuesto desde las IM al igual que su firme rechazo a los esquemas de la escuela tradicional.

Sobre estas bases, y con el apoyo de diversas fuentes de evidencias, Gardner (2001) propone una visión pluralista de la mente reconociendo muchas facetas distintas de la cognición y considera que las personas tienen distintas potencialidades y estilos cognitivos.

Como hemos visto, los principios básicos de su teoría se fundamentan en la consideración de que las personas poseen ocho inteligencias y la mayoría de ellas pueden desarrollarlas hasta un nivel adecuado de competencia. Pero, además, hemos de tener en cuenta que las inteligencias en el desarrollo de una actividad, por lo general, trabajan juntas de manera compleja y existen muchas maneras de ser inteligente dentro de cada categoría.

Por tanto, aporta un concepto nuevo en el campo de la inteligencia que hasta los años 80 no se había considerado: el potencial o la capacidad que

tienen las personas de aumentar su inteligencia, de conocer más rápido, de pensar con ideas nuevas en campos hasta ahora poco trabajados desde el punto de vista de la razón humana. Así, considera que cuando las personas tengan las oportunidades de aprender utilizando sus diversas capacidades y puedan realizar actividades en entornos favorables para aumentar su inteligencia se producirán cambios relevantes a nivel cognitivo, emocional y social incidiendo de forma positiva tanto en el desarrollo personal como en el desarrollo de la inteligencias de los demás.

Aunque, como hemos visto, desde la teoría no se prescribe ningún método, modelo o procedimiento para la aplicación y desarrollo de las IM en las aulas, las distintas experiencias desarrolladas hasta el momento como veremos en el capítulo 3, han mostrado una serie de fases que docentes e investigadores pueden tomar como referencia a la hora de llevar la teoría a la práctica. Estas fases suponen, en primer lugar, la ampliación de las experiencias educativas del alumno mediante la creación de entornos estimulantes, ricos en materiales y con actividades diversas y ajustadas a las características e intereses de los alumnos permitiendo evaluar sus puntos fuertes y débiles y estilos de aprendizaje.

A partir de la evaluación de las capacidades más destacadas, el maestro favorecerá la motivación de los alumnos, su autoestima y confianza en sí mismos, y adaptará la enseñanza a su estilo de aprendizaje. Igualmente, favorecerá el uso y transferencia de experiencias, conocimientos y habilidades en áreas en las que destaque el alumno para el desarrollo de otras áreas que no domine.

Por tanto, es de suma importancia el desarrollo de una evaluación dinámica, contextualizada, continua, que utilice instrumentos neutros para la evaluación de las distintas inteligencias así como el uso de materiales interesantes y motivadores que permitan que el alumno manifieste sus potencialidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.

Tal y como señala Gardner (1999), los principales componentes de dicha

evaluación son la observación y la documentación exhaustiva de las actividades desarrolladas por los alumnos.

Como hemos analizado en profundidad, el procedimiento más adecuado para llevar a cabo dicha evaluación es el portafolios.

En este capítulo hemos estudiado las fases, elementos, contenidos y tipos de portafolios de inteligencias múltiples y cómo a través de este procedimiento se contribuye al desarrollo de una educación centrada en el alumno.

Por otro lado, dado que junto al enfoque de la evaluación, una de las mayores contribuciones de la teoría a la evaluación es la de ampliar el repertorio de actividades, medios, estrategias, etc., para el desarrollo de las inteligencias de los alumnos, hemos analizado dos de los procedimientos más utilizados para la contextualización de la teoría en las aulas destacando las fases en el diseño de una unidad o proyecto de trabajo partiendo de la teoría así como la creación y uso de los centros de aprendizaje.

Para finalizar, hemos de destacar las importantes implicaciones educativas que para la evaluación y la enseñanza de las inteligencias ha supuesto la aplicación de la teoría en la práctica. Ello lo demuestran las distintas experiencias y proyectos que han surgido generados a partir de la teoría que emplean variedad de recursos, métodos y estrategias para llevar la teoría a la práctica en distintos niveles educativos y aspectos del conocimiento.

Pasemos pues, una vez analizado el modelo teórico de referencia para el desarrollo de la teoría, a detallar algunos de los principales proyectos, experiencias y programas para la evaluación y el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en la práctica.

¹ Ver Kilpatrick, W.H. (1918). The project method. Teachers college record (New York), vol. XIX, (4), 319-35. Para uno de los primeros ejemplos del método de los proyectos aplicado en las escuelas públicas, ver Collings, E. (1923). An experiment with a project currículo. New York: Macmillan (tomado de Beyer, 1997).

² Más información disponible en: http://www.edutopia.org/php/orgs.php?id=org_301978, <http://www.616.ips.k12.in.us/> y <http://www.ed.psu.edu/insys/ESD/key/keyschoo/insysweb.htm> (consulta: 15/01/07).

3. PROYECTOS, PROGRAMAS Y EXPERIENCIAS PARA LA EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Para tener una visión general del impacto de la teoría de las IM (Gardner, 1996, 1997, 1997, 2000, 2001) en la práctica vamos a detallar los principales proyectos, programas y experiencias que la desarrollan así como algunas de las áreas o líneas de trabajo e investigación que en la actualidad aplican sus principios.

Como veremos a lo largo del capítulo, los objetivos y fines para los que se aplica y los contextos en los que se desarrollan son muy diversos y variados intentando, en cada momento, responder a las distintas necesidades educativas y realidades contextuales.

En el primer apartado estudiaremos el modelo de las escuelas Reggio Emilia (Malaguzzi, Castagnetti y Vecchi, 1997; Malaguzzi et al., 1987; Malaguzzi et al., 1995c) de Italia ya que, aunque no es un modelo que surge de la propia teoría, Gardner (2000) considera que son los mejores centros de educación infantil del mundo y el mejor ejemplo de aplicación y desarrollo de las inteligencias múltiples en edades tempranas.

Analizaremos los principios en los que se sustenta la propuesta pedagógica de las escuelas Reggio para conocer cuáles son las variables y condicionantes que fundamentan dicha consideración y determinar qué aspectos de la teoría se encuentran en sus prácticas.

En el segundo apartado abordaremos con detalle uno de los principales proyectos de evaluación y desarrollo de la teoría en las etapas de Educación Infantil y Primaria: el Proyecto Spectrum (Gardner, Felman y Krechevsky, 2000a,b,c), por ser el proyecto en el que se basa la presente investigación. Estudiaremos sus bases teóricas, características, contenido y el resultado de distintas investigaciones llevadas a cabo a partir de su puesta en práctica en el

aula. Dentro de este último apartado analizaremos cuatro experiencias diferentes que muestran la variedad de contextos en los que fue aplicado: los Centros de Aprendizaje propuestos por Campbell, la experiencia de la Fuller School (1995a,b), la investigación llevada a cabo en la Montgomery Knolls para la detección de alumnos superdotados y el programa de la Briarcliff Road Elementary para atender a los alumnos en situación de riesgo.

Para finalizar este punto destacaremos algunas dificultades encontradas en su aplicación y las medidas adoptadas que permitieron aunar posturas entre el personal experto en las investigaciones y los maestros, así como los puntos clave para la puesta en práctica de la evaluación y el desarrollo de las inteligencias en las aulas.

En el tercer apartado estudiaremos la experiencia de la Escuela Key desarrollada en Indianápolis por Patricia Bolaños y sus colaboradores con alumnos de primaria.

En el cuarto apartado analizaremos el Programa de Inteligencia Práctica, PIFS, basado en la teoría de las IM (Gardner, 1997) y en la teoría Triárquica (Sternberg, 1985), cuya finalidad se centra en la atención de los alumnos con problemas de adaptación escolar. El programa pretende:

- identificar el procedimiento más adecuado para preparar a los alumnos con fracaso escolar para que obtengan buenos resultados en la escuela y posteriormente en la sociedad y,
- desarrollar y probar un modelo multifacético de inteligencia práctica para la escuela.

Posteriormente, en el quinto apartado, expondremos el programa Arts Propel cuyo objetivo es el diseño de un conjunto de instrumentos de evaluación para documentar el aprendizaje artístico de alumnos de primaria y secundaria. Dicho programa no sólo abarca la evaluación del aprendizaje artístico sino el desarrollo curricular de las artes a través de proyectos y módulos.

Para finalizar, señalaremos algunas de las aplicaciones de la teoría en

otros campos como por ejemplo: la estimulación temprana, la orientación vocacional o la educación de adultos. Igualmente, destacaremos el proyecto SUMIT, *Schools Using Múltiple Intelligence Theory*, cuyo objetivo fundamental es el estudio y puesta en práctica de escuelas eficaces basadas en la teoría de las IM.

Cerraremos el capítulo con unas breves conclusiones que muestran el alcance que en la actualidad tiene la teoría en la práctica dados los beneficios que aporta dentro de los distintos campos.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.1. El referente de aplicación en educación infantil: las escuelas de Reggio Emilia.

Reggio Emilia, ciudad situada al norte de Italia, famosa en el mundo por su enfoque educativo, conocido internacionalmente como *Reggio Approach*, para la educación de los niños de cero a seis años.

Su propuesta educativa comenzó después de la II Guerra Mundial cuando, en 1945, los habitantes del pueblo de Reggio construyeron las primeras escuelas infantiles para niños de tres a seis años.

Con estos principios y con la inspiración humana y pedagógica de su fundador y precursor, Loris Malaguzzi, la experiencia educativa reggia suscitó el interés internacional a finales de los años 70, principios de los 80, con la visita de numerosas delegaciones del mundo empezando a exportar sus ideas y aportaciones en el campo de la educación infantil a otros países.

En 1991, la revista americana *Newsweek* declaró que los centros de preescolar de Reggio eran los más vanguardistas del mundo en el campo de la Educación Infantil (Hoyuelos, 2001).

Gardner (2000) se unió a esta consideración cuando afirmó que son los mejores centros de Educación Infantil del mundo y un claro ejemplo de aplicación y desarrollo de las inteligencias múltiples en edades tempranas.

Analicemos, por tanto, los rasgos que definen la propuesta educativa e identidad pedagógica de las escuelas Reggio y que fundamentan dicha consideración:

- La organización del centro se considera no sólo desde el aspecto de la gestión sino como parte integrante y elemento decisivo de la calidad y de las finalidades del proyecto educativo. Las escuelas Reggio se caracterizan por la gran importancia concedida a la

organización y gestión de los centros como elemento fundamental para garantizar el soporte y equilibrio de sus propuestas pedagógicas, así como favorecer la calidad de la enseñanza que imparten. Así, la alta estructuración de las funciones de todo el personal, la claridad normativa y la adecuada organización, distribución y gestión de los recursos personales y materiales son elementos fundamentales de su proyecto educativo.

- Una alta participación de las familias en la vida y la gestión social de los centros, acabando con la separación entre la escuela, la familia y la sociedad. Otra de las características más relevantes de estas escuelas es la apertura de los centros a la comunidad, haciendo uso de los recursos que ofrece el entorno de la escuela, y la gran participación de las familias en la gestión, organización y desarrollo de las actividades escolares.

En este sentido, como veremos posteriormente, en programas de aplicación de la teoría de las IM en edades tempranas, como por ejemplo Spectrum (Gardner, Felman y Krechevsky, 2000a,b,c), uno de los rasgos fundamentales es la participación de las familias tanto en la evaluación como en el desarrollo de las inteligencias de sus hijos colaborando tanto en las actividades que se llevan a cabo en el centro, como en la realización de actividades en el hogar.

Igualmente, estos programas destacan la importancia de la participación de la comunidad en las actividades escolares y el uso de los recursos que ofrece el entorno como por ejemplo, museos, parques, teatros, etc para complementar la labor realizada en el aula.

- La consideración de la "Teoría de los diez lenguajes" (Malaguzzi et al., 1987) que valora la pluralidad de códigos en los que se manifiestan los niños y el desarrollo de la actividad escolar en base a las características, intereses y necesidades de éstos sin contar con un currículum prescriptivo. Una de las características más innovadoras y

relevantes de estas escuelas es el hecho de no contar con un currículum prescriptivo establecido de antemano que condiciona las actividades que se desarrollan en las aulas, sino que lo que actúa como base y fuerza impulsora del currículum son las reacciones de los niños a unas experiencias concretas resultado de los problemas y los enigmas que aparecen cada día y que determinan las actividades que se van a desarrollar (Malaguzzi et al., 1995a; Trancossi, 2001). Por tanto, niños y maestros reflexionan continuamente sobre el significado de una actividad, las cuestiones que se plantean y la mejor manera de explorar todas sus dimensiones.

Este trabajo se articula a través de proyectos que no poseen una duración preestablecida. Los docentes dedican mucho tiempo a preparar la exposición inicial de las experiencias que podrían constituir temas a desarrollar durante varias semanas.

La mayoría de los proyectos se centran en aspectos del mundo natural: plantas, animales, objetos (piedras), sucesos que estimulan las percepciones y sensaciones de los niños y artefactos humanos como "La máquina del fax" que son de origen reciente (Bonilauri y Destefani, 2002; Giuliani, 2002).

- Gran cuidado y atención en la creación de espacios y ambientes que favorezcan el bienestar y el surgimiento de ideas, asociaciones, propuestas en los niños y adultos. Así, dentro de la metodología utilizada en las escuelas Reggio, los docentes conceden mucha importancia a los aspectos relacionados con la organización de espacio, materiales y tiempos que permitan desarrollar al máximo las potencialidades y capacidades de los alumnos.
- La consideración de la creatividad como una forma de ser y de pensar de todas las personas y la presencia del taller y del *atelierista* (artista) como elementos esenciales para asegurar la atención a los aspectos artísticos, estéticos, a la investigación visual y a la creatividad. Así,

algunos de los trabajos como los que muestra la escuela Diana - Reggio Emilia (Vecchi and Giudici, 2004; Vecchi, 1999, 2001, 2002), muestran la importancia que dentro de las escuelas se concede al desarrollo artístico y creativo del niño a través de proyectos donde éstos exploran, investigan, perciben cualidades y relaciones entre las personas y los objetos utilizando materiales e instrumentos variados.

Con todo esto, se quería asegurar el desarrollo del potencial y la creatividad de todos los niños reconociéndoles sujetos de derecho y portadores de una cultura propia y autonomía (Malaguzzi, 2001; Malaguzzi et al., 1995c; Malaguzzi et al., 1996).

- La utilización de la pedagogía de las relaciones, concediendo mayor relevancia a la colectividad y la cooperación entre los niños y los adultos. Los niños dentro de la propuesta educativa de Reggio trabajan en proyectos de manera cooperativa lo que favorece que alcancen un nivel de comprensión muy alto sobre los temas trabajados y el desarrollo de actitudes de colaboración, respeto y diálogo entre iguales.
- La práctica de la escucha como capacidad de poner atención y consideración a las palabras y las acciones de los niños. En estas escuelas la escucha y el respeto son dos de los principios para desarrollar al máximo la curiosidad infantil, sus diversos lenguajes y capacidades creativas y para transformar la práctica educativa.

Bruner (1996) señala como característica más relevante de estas escuelas la de ayudar de manera respetuosa a los niños a encontrar los significados en relación con el mundo y con las personas.

- Gran importancia concedida a la documentación como base para la lectura y valoración de los procesos de aprendizaje, como instrumento de interpretación y de conocimiento integral del niño.

Otro de los rasgos más relevantes del enfoque de estas escuelas es la importante tarea de documentación que lleva a cabo el profesorado a lo largo de los proyectos; así Forman (2001) afirma que si una escuela en Estados Unidos dice que está inspirada en la escuela reggiana, el criterio mínimo para apoyar lo que afirma es el amplio uso de la documentación.

Así, se documentan minuciosamente las discusiones, las acciones, las reacciones, los proyectos y los trabajos de los niños, registrándose todo lo que ocurre a través de cintas de vídeo y audio, fotografías y papel y lápiz. Todo ello permite informar a otras personas, mostrar a los padres los progresos de los niños, perfeccionar las técnicas de observación y evaluación, favorecer la reflexión y la crítica tanto de profesores como de los alumnos y registrar los proyectos para posibles aplicaciones posteriores. Por tanto, este enfoque ha ampliado la consideración sobre la evaluación infantil.

- La diversidad y la complejidad son consideradas como recursos que se deben promover y no como un problema. Tal y como señala Spaggiari (2001), la experiencia reggiana considera al niño un constructor activo y competente de la realidad. En consecuencia, en estas escuelas se propugna una acción educativa flexible y abierta al diálogo, donde las familias cobran protagonismo y la diversidad es más un recurso que un problema.
- Gran importancia a la formación de los maestros desde la práctica educativa y la consideración de la importancia de los niños en esta formación (Malaguzzi, 1995).

En las escuelas Reggio, la gran importancia concedida al trabajo en equipo, a la coordinación y colaboración entre los docentes, y la enorme documentación obtenida del trabajo diario en las aulas, favorece la reflexión desde la práctica y la formación en la acción tomando en consideración, en

todo momento, las particularidades y características personales de cada niño.

Con todo esto podemos resumir que la filosofía de la educación que impregna el quehacer de las escuelas Reggio es:

- innovadora,
- creadora,
- parte del arte,
- da prioridad al niño antes que a los contenidos de la enseñanza,
- prioriza la transversalidad cultural en lugar de la fragmentación de las materias,
- atiende al proceso más que al producto final,
- basada en la observación minuciosa y metódica, y
- la documentación de todos los procesos individuales y del grupo.

Estas ideas fomentan la confrontación y la reflexión con todos los que participan en los centros (padres, pedagogos, cocineros, etc) siendo la base de una enseñanza que refleja el esfuerzo por dar oportunidades a los niños a partir de su nacimiento ofreciéndoles la oportunidad de desarrollar todas sus potencialidades en la construcción y adquisición del saber y comprender, bajo la mirada y atención de los maestros (Project Zero and Reggio Children, 2001).

Esta visión confiada en el potencial del niño, en su desarrollo a partir del arte, la experimentación y la atención a los procesos coincide con la línea de trabajo que se enmarca dentro del modelo de las IM en su aplicación en edades infantiles.

De este modo, Gardner (2000) considera que las cualidades fundamentales de la propuesta educativa de Reggio son: la interacción cotidiana entre los enseñantes, los niños y, en ocasiones, los padres y otros adultos de la comunidad; la interacción también constante entre los enseñantes del aula y los especialistas, el *pedagogo* (pedagogo) y el *atelierista* (artista) (Strozzi y Vecchi, 2002) y, sobre todo, la gran documentación del trabajo de los

niños que realizan los profesores cada día (Sturloni y Vecchi, 1999).

De igual modo, la gran riqueza de material y de recursos humanos de que disponen los centros junto con la notable tradición de participación ciudadana en la labor educativa que se desarrolla hacen que su reproducción en otros países y lugares del mundo no sea fácil. Se han llevado a cabo intentos en varias comunidades estadounidenses, pero la variada gama de condiciones económicas y sociales que se dan en estas escuelas hacen que los resultados obtenidos no sean todo lo buenos que se esperaban. En lo que sí se ha notado una notable influencia práctica en Estados Unidos es en lo referente al cambio en el papel del profesorado. Así, las propuestas de Reggio han ampliado el papel del profesor como investigador en la acción; por tanto, el profesor no sólo prepara el ambiente y pregunta a los alumnos sino que a través de la documentación, deja constancia del proceso, reflexiona diariamente con sus compañeros, revisa las experiencias con los niños y planifica su actuación. Es lo que se llama desde Reggio *progettazione* (Forman, 2001).

Con todo esto, tal y como señala Gardner (2000): *"Reggio estimula el cultivo y el desarrollo de inteligencias y representaciones múltiples, ofreciendo un sólido conjunto de vías de acceso a las nociones de verdad, belleza y bondad que valora la comunidad. El método de Reggio invita a los niños a explorar con comodidad, y de múltiples maneras, el mundo físico, biológico y social; ofrece abundantes materiales para que los niños puedan plasmar sus propias impresiones; compartir sus ideas y nociones con el respeto de la comunidad; y ofrece un modelo de relaciones humanas basada en el respeto"* (p.118).

En España las ideas de Reggio se vienen exponiendo en diversos foros y congresos pero la obra de Malaguzzi (1995) ha tenido una repercusión relativamente pequeña; sólo algunas escuelas infantiles como las del Patronato Municipal en Pamplona la han llevado a la práctica y algunos movimientos, como el de renovación pedagógica de Rosa Sensat¹, han hecho suyo estos planteamientos (Balaguer, 2001; Hoyuelos, 2004).