

2017

**EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN
EDUCACIÓN INFANTIL SEGÚN EL MODELO DE
GARDNER.**



Universidad de Valladolid

AUTOR: PAÍNO TESEDO, Tamara
TUTOR: ARIAS MARTÍNEZ, Benito
16-1-2017

RESUMEN:

En el presente Trabajo Fin de Grado (TFG) que exponemos se trata de una iniciación a la investigación educativa. El presente estudio pretende analizar los conocimientos y encontrar la forma de evaluar las Inteligencias Múltiples, concretamente una de las ocho propuestas por Howard Gardner, la Inteligencia Lingüística.

La primera búsqueda de este trabajo es la indagación sobre los estudios e investigaciones de Howard Gardner, centrándonos esencialmente en el análisis la teoría del autor que se pretendía analizar, la lingüística. Por ello, el trabajo empieza con un marco teórico y con la base teórica donde se parte de la definición de inteligencia, siendo este el concepto básico de esta teoría.

A continuación, se describirá la investigación llevada a cabo mediante la valoración de ítems estimando su importancia y sensibilidad al cambio que estos tienen sobre la educación infantil, que se pondrán en duda para garantizar las evidencias de validez de su contenido, siendo imprescindible someter éste a la valoración de unos jueces independientes. Con esta propuesta se pretende lograr un nuevo proceso de evaluación, más completo y eficaz, que mejore la motivación del alumno y de a los niños la posibilidad de desarrollar todas sus habilidades al máximo, así como, su potencial de aprendizaje.

Después de realizar esta investigación, podemos afirmar, que hay que desechar la idea de que la inteligencia sólo se corresponde con el cociente intelectual; sustituyéndola, por la de que las personas están formadas por un conjunto de talentos o inteligencias, susceptibles de desarrollo.

Palabras clave: Inteligencia, Inteligencias Múltiples, Howard Gardner, Evaluación, Inteligencia Lingüística.

ABSTRACT:

In this end of degree work (GFR) it is an introduction to educational research. This study aims to analyze the knowledge and find how to evaluate Multiple Intelligences, specifically one of the eight proposals by Howard Gardner, the Linguistic Intelligence.

The first search for this work it is the first studies and investigations which are made by Howard Gardner. We are focusing essentially on the analysis that the author intended to analyze, linguistics. Therefore, the work begins with a theoretical framework which starts also with the definition to the intelligence, as the basic concept of this theory.

Then it will be described the research conducted through the valuation of items estimating their importance and sensitivity to change that these have on children education, and it could be put in doubt to guarantee the evidence of its content validity, being essential to submit this to the valuation of independent judges.

This proposal aims to achieve a new process evaluation, more comprehensive and effective, that improves the motivation of the student and children giving them the opportunity to develop all their skills to the maximum, as well as their potential for learning.

After doing this research, we can say that we must discard the idea that intelligence only correlates with Intellectual coefficient; replacing the idea that people are formed by a set of talents or intelligence, capable of development.

Keywords: Intelligence, Multiple Intelligences, Howard Gardner, Evaluation, Linguistic Intelligence.

INDICE:

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	7
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	8
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	10
MARCO TEORICO.....	10
HISTORIA DE LA INTELIGENCIA HUMANA.....	10
HISTORIA DE LA MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA.....	11
BASE TEÓRICA.....	11
¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA?	11
FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	15
LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES SEGÚN HOWARD GARDNER.....	15
TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y NIVELES DE COMPLEJIDAD COGNITIVA DE BLOOM.....	17
TIPOS DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	18
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA.....	22
ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.....	23
PROYECTO SPECTRUM.....	24
LA EVALUACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	26
LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.....	28
5. METODOLOGÍA.....	32
CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO.....	32
DESCRIPCIÓN.....	32
PROCESO.....	33
RESULTADO DEL ANALISIS	45
6. ANALISIS.....	46
7. CONCLUSIONES.....	47
8. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	50
9. APÉNDICES	53
Etapas de aprendizaje en la lectura.....	58
Métodos para enseñar la lectura en EI.....	59

Principales problemas de la Lectura.	60
Fases o Etapas de aprendizaje en la escritura.	61
Métodos para enseñar la escritura en EI.	62
Principales problemas de la escritura.	63
Procesos implicados en la lectura.	64
Métodos para enseñar la electro-escritura.	65
PROPUESTA DE PROGRAMA PARA MEJORAR.	71
Apéndice de la propuesta de actividades.	79

1. INTRODUCCIÓN

En toda etapa educativa se da un constante ejercicio de reflexión crítica sobre cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada ámbito del currículo junto con su evaluación. En el caso particular de la educación lingüística en la etapa de Educación Infantil, es una interesante reflexión porque nos situamos en un periodo de transformación metodológica que procesan los alumnos. En este marco, surge el proyecto de investigación, titulado “Evaluación de la inteligencia lingüística en educación infantil según el modelo de Gardner”. Con este trabajo, se pretende buscar nuevas alternativas a los métodos tradicionales, dejando de lado el Cociente Intelectual y basándonos en las Inteligencias Múltiples, ya que en el pasado quizás era lo más acertado, pero en la actualidad no responde a la realidad de los alumnos, por la diversidad existente en cada aula siendo conveniente encontrar métodos alternativos de evaluación, y respondiendo a las características individuales de cada uno de los alumnos.

Las partes que podemos encontrar en dicha investigación, son claras y significativas. En primer lugar, se hace referencia a una fundamentación teórica, en la cual se ha realizado una búsqueda sobre las Inteligencias Múltiples y la Inteligencia Lingüística, para poder pasar a la segunda parte del trabajo, la elaboración de ítems, los cuales serán puestos en duda por diferentes jueces expertos para encontrar un método de evaluación para ésta Inteligencia: La Lingüística, para así garantizar la validez de los ítems.

En la etapa de Educación Infantil, sobre todo centrándonos en los 5 y 6 años, vemos que está muy relacionada con la adquisición de procedimientos y actitudes. Desde un concepto amplio, cuando nos planteamos el desarrollo del lenguaje, vemos que engloba dos aspectos significativos, por un lado, la competencia lingüística verbal, entendida como acto comunicativo directo, y por otro lado, la competencia viso-motriz que es la hace posible la lectura y escritura como acto comunicativo funcional.

Hay que destacar la polémica que se ha creado en torno a qué método de enseñanza y de aprendizaje de la lectoescritura es el más apropiado para alcanzar unos resultados óptimos en los niños, para ello diversos autores han dado lugar a una gran variedad de métodos para la enseñanza de la lectoescritura, en cambio para su evaluación, no existen gran variedad de métodos o test, sobre todo sobre las Inteligencias Múltiples. Por eso, vamos a indagar en primer lugar, sobre la inteligencia en sentido global, y después nos centraremos en las Inteligencias Múltiples y sus tipos, y por último la Inteligencia Lingüística.

Gardner (1999) afirmó que los métodos tradicionales de medición de la inteligencia con los tests referidos a normas, evidencian un sesgo de instrumento que favorece a los individuos destacados en las inteligencias lingüística y lógico-matemática. Para medir de manera adecuada los constructos de la teoría de las Inteligencias Múltiples se han propuesto modos de evaluación que permitan acceder de la manera más realista posible a las inteligencias en acción. Esto implica que las inteligencias deberían ser evaluadas

observando al niño mientras resuelve problemas o crea productos significativos en su entorno natural.

Para Gardner (1999) aún no se han desarrollado tests de este tipo que hagan justicia a la complejidad de la estructura cognitiva del ser humano. Por consiguiente, métodos alternativos como la observación, las medidas de rendimiento o los autoinformes pueden ser auxiliares valiosos para la evaluación de las Inteligencias Múltiples (Chan, 2000; 2001).

Por todo ello, el objetivo general de esta investigación es desarrollar unos ítems con los cuales evaluar la Inteligencia Lingüística a través de la validez de los jueces y la validez empírica.

2. OBJETIVOS

En este Trabajo Fin de Grado se centra en una evaluación en Educación infantil según el modelo de Gardner centrándonos en la Inteligencia Lingüística, para ello perseguiremos con este estudio los siguientes objetivos:

- ✚ Conocer el origen, el significado y los tipos de Inteligencias Múltiples.
- ✚ Comprender el grado de importancia que tiene la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner dentro del currículo de Educación Infantil.
- ✚ Realizar un estudio sobre la validación de una escala diseñada para las capacidades propuestas por las Inteligencias Múltiples en alumnos de Educación Infantil de 5-6 años.
- ✚ Redactar los ítems preliminares del inventario sobre la Inteligencia Lingüística.
- ✚ Realizar estudios de validez de contenido sobre los ítems tras un proceso riguroso y continuo.
- ✚ Garantizar las evidencias de validez de contenido de los ítems de la escala que estamos realizando, siendo imprescindible someter su contenido a la valoración de jueces independientes.
- ✚ Corroborar las propiedades de consistencia interna de sus escalas a través del grupo de discusión.
- ✚ Obtener evidencias de validez externa del instrumento.
- ✚ Proponer una evaluación eficaz dentro de las Inteligencias Múltiples y conseguir una evaluación de la Inteligencia Lingüística a través de la validez de los jueces y la validez empírica.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La elección del tema “Evaluación de la Inteligencia Lingüística en Educación Infantil según el modelo de Gardner.”, manifiesta nuestro afán de evaluar la educación tradicional en las aulas de Educación Infantil. Es decir, consideramos necesario, que nuevas metodologías y recursos entren en vigor, con el fin de dar respuesta a la diversidad de los alumnos.

En nuestra opinión, el éxito académico de los alumnos no puede, ni debería evaluarse a través de test en los que sólo se tenga en cuenta el Coeficiente Intelectual (CI) de los mismos, por eso la importancia de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, porque gracias a ellas, esto no ocurre, ya que concibe a los alumnos como una globalidad, formada por diferentes tipos de inteligencias o talentos de la misma importancia. Gracias a esta Teoría, no existirían estudiantes destacados y aventajados, junto con otros que no lo son tanto, sino que se les considera seres con ciertas capacidades más desarrolladas y otras susceptibles de mejora a lo largo de sus vidas.

Hay que añadir que este contenido de la lectoescritura está dentro de la tercera área “*Lenguajes: comunicación y representación*” del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, es el área donde integra todas las formas de lenguaje oral, escrito, artístico, corporal, audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación, que el niño a lo largo de su permanencia en la escuela infantil debe desarrollar y donde los amplios contenidos de aprendizaje de esta área necesitan y complementan al resto de las áreas.

En el siguiente nivel de concreción de la ley, tenemos el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el cual podemos extraer que las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil, estarán dispuestas en tres áreas de conocimiento, perfectamente identificables dentro de las Inteligencias Múltiples. En primer lugar, tenemos la primera área denominada “*Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*”, con el cual se pretende desarrollar la autonomía y personalidad de los alumnos en relación con el entorno, donde podemos ligar con la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal; el segundo área “*Conocimiento del entorno*” pretende desarrollar métodos y estrategias que permitan a los alumnos conocer y respetar el entorno en el que se desarrollan, que podemos vincularla con la Inteligencia Naturalista, Psicomotriz, Musical y Matemática; la tercera área “*Lenguajes: comunicación y representación*”, a través del cual, identificamos en los alumnos diferentes lenguajes, con los cuales ellos pueden expresarse y comunicarse con el entorno que los rodea, siendo esta última área en la que enlazamos la Inteligencia Lingüística en la cual nos centramos en esta investigación.

Existe un gran debate acerca de cuándo enseñar a leer y escribir, algunos autores piensan que aprender a leer es algo natural y que necesita poca ayuda por parte del docente (Goodman, 1980), y por otro lado, están los que creen que es una adquisición cultural que puede ser enseñada de forma sistemática y que exige al docente actividades organizadas

para su enseñanza, aunque para esta investigación, nos gustaría quedarnos con la reflexión de Carrillo y Calvo (2001), donde argumenta diciendo sobre qué debemos enseñar, ya que depende de los procesos cognitivos que intervienen en el acto de leer y escribir así como sobre las dificultades que encuentran los niños (Alegría, 1993; Sánchez, 1996).

Para poder evaluar la Inteligencia Lingüística, primero hay que saber que la lectura se desarrolla sobre la base de la lengua oral, y para establecer conexiones entre lo oral y lo escrito, se considera fundamental el proceso de adquisición de capacidades meta-fonológicas, capacidades que no se desarrollan de forma automática (Morais, 1998), por lo que la actividad del maestro ayudará a conseguirlo. El aprendizaje de la lectoescritura es un sistema de códigos convencionales que les permite entender, interpretar y producir informaciones sencillas, que se debe introducir de manera progresiva en el ámbito educativo, en mi opinión, desde edades tempranas con un sistema específico, donde es conveniente apoyarnos un aprendizaje globalizador y significativo para conseguir una óptima adquisición de la lectoescritura, por todo esto, no se debe entender de manera aislada la lectura y la escritura, pues exige el desarrollo de diferentes habilidades, sensoriales, motoras y espaciales, que se adquieren mediante actividades relacionadas con otras áreas de experiencia.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

En este apartado expondré los antecedentes, divididos en dos: El Marco teórico y la Base teórica, y se continuará con los Fundamentos Teóricos que sustentan la Inteligencia y las Inteligencias Múltiples. Después el trabajo se centrará en la Inteligencia Lingüística, para enriquecer mi conocimiento sobre ésta.

MARCO TEORICO.

HISTORIA DE LA INTELIGENCIA HUMANA.

El estudio de la inteligencia humana ha sido tema de médicos, psicólogos y educadores de todos los tiempos y países del mundo.

Al principio, los estudios se basaban en que la cognición humana es unitaria y que es posible de describir en forma adecuada a las personas como poseedoras de una cuantificable y única inteligencia. En los últimos años, las ideas sobre la inteligencia han cambiado mucho y se considera que por lo menos se tienen ocho inteligencias diferentes, cuantificadas por parámetros cuyo cumplimiento les da tal definición.

A finales del siglo XX, el doctor Howard Gardner de la Universidad de Harvard, propone su teoría de las Inteligencias Múltiples, la cual considera que la mayoría de las personas tienen la totalidad de un espectro de por lo menos ocho tipos de inteligencias, cada una desarrollada a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante de su momento histórico, que se combinan y usan de diferentes grados, de manera personal y única.

Cuando este nuevo concepto entra al campo de la educación, se operan grandes cambios en cuestiones pedagógicas y del aprendizaje.

Se ha avanzado mucho en las teorías sobre la inteligencia, pero no se puede decir que se haya llegado a conclusiones de aceptación general. En la última década del siglo XX se ha producido una multiplicación de las “inteligencias” que ha revitalizado la discusión sobre el tema. En esta ponencia se hace referencia a las aportaciones más relevantes que han conducido a la génesis de las Inteligencias Múltiples y de la Inteligencia Emocional, como uno de los fundamentos de la educación emocional.

La investigación sobre la inteligencia probablemente se inicia con los estudios de Paul Broca (1824-1880), frenólogo vienés, que estuvo interesado en medir el cráneo humano y sus características, y por otra parte descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro. Al mismo tiempo, Francis Galton (1822-1911) bajo la influencia de su primo Charles Darwin, escribió su libro “El genio hereditario” (1869) y realizaba sus investigaciones sobre los genios, donde aplicaba la campana de Gauss. También en esta época Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) estudiaba los procesos mentales mediante la introspección.

HISTORIA DE LA MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA.

Constantemente y de forma casi “persistente”, el hombre ha deseado saber sobre métodos de medición de la inteligencia, sin embargo, los psicólogos no se han puesto de acuerdo a la hora de definirla (Sternberg, 1987; Davidoff, 1995).

En Francia, en el año de 1904, Alfred Binet, un pedagogo y psicólogo francés, quien a través de la escala métrica de la inteligencia, publicada en 1905, elaboró una escala de test de dificultad progresiva para medir el desarrollo de la inteligencia de los niños, adaptados a la capacidad de respuesta correspondiente a su edad.

En 1908 se traduce el test de Binet- Simon al inglés; pero no empieza a ser difundida hasta la versión de 1916, conocida como Stanford-Binet, por realizarse la adaptación en la Universidad de Stanford, bajo la dirección de L. Terman. Esta prueba fue utilizada en la Primera Guerra Mundial para examinar a más de un millón de reclutas americanos, lo cual contribuyó a su difusión y general conocimiento. Sucesivas revisiones en 1937 y 1960, dotaron a este instrumento de una consistencia que lo hizo mundialmente famoso; el concepto de CI pasó a ser conocido por el gran público.

En 1912, Stern introduce el término de CI que tendrá una gran aceptación y difusión.

Cattell (1860-1944) fue discípulo de Wundt y de Galton y posteriormente difundió los tests de inteligencia por Estados Unidos bajo la idea de que eran buenos predictores del rendimiento académico.

Durante todo el siglo XX ha estado presente la discusión sobre el constructo inteligencia y lo que se significa exactamente. Conviene insistir en que la importancia de la inteligencia se debe en gran medida a los tests de inteligencia, y que éstos fueron creados para predecir el éxito académico. Es decir, la inteligencia, los tests y la educación, han sido referentes psicopedagógicos básicos durante el siglo XX.

BASE TEÓRICA.

¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA?

La cuestión de la definición óptima de inteligencia aparece en nuestra investigación, de hecho, es a propósito de esta definición que la teoría de las Inteligencias Múltiples diverge de los puntos de vista tradicionales. En una visión tradicional, se define operacionalmente la inteligencia como la habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia.

La facultad para comprender símbolos abstractos, la habilidad para adaptarse a situaciones nuevas o la capacidad para el conocimiento son algunas de ellas. Las teorías de la inteligencia, de un modo conciso, se pueden resumir en tres enfoques:

- ✚ Las *teorías biológicas*, que consideran la inteligencia como la capacidad de adaptación del organismo.

- ✚ Las *psicológicas*, que ponen el énfasis en las capacidades de resolver problemas, de aprender y de relacionarse socialmente.
- ✚ Las *teorías operativas*, que se basan en la elaboración de pruebas de medición.

Se ha discutido también mucho sobre si la inteligencia es una capacidad o función unitaria o la suma de varias independientes (Pinillos, 1991).

La palabra “*inteligencia*” tiene su origen en la unión de dos vocablos latinos: *inter* = entre, y *eligere* = escoger. En su sentido más amplio, significa la capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino. La formación de ideas, el juicio y el razonamiento son frecuentemente señalados como actos esenciales de la inteligencia, como “*facultad de comprender*”.

La palabra “*inteligencia*” hizo su primera aparición en los textos científicos gracias a Sir Francis Galton, primo hermano de Charles Darwin. Galton (1884) diseñó una serie de cuestionarios para medir los rasgos y las características de grupos de población que consideraba relevantes, observando que las personas con una mayor posición social y económica tendían a dar mayores signos de inteligencia de aquellos que no se situaban en cierta posición social, esto le permitió ver que la inteligencia se expresa estadísticamente mediante una distribución normal: la gran mayoría de las personas tenían un nivel de inteligencia muy cercano a la media, mientras las personas con valores extremos (inteligencia muy alta o muy baja) son siempre claras minorías.

Todas las definiciones de inteligencia llevan la marca de la época, del lugar y de la cultura en la que se han desarrollado, aunque dichas definiciones puedan inferir por el mismo matiz de fuerzas:

- a) Los campos de conocimientos necesarios para la supervivencia de la cultura, como la agricultura, la escritura y las artes.
- b) Los valores propios de la cultura, como el respeto por los mayores, las tradiciones académicas o las tendencias pragmáticas.
- c) El sistema educativo que instruye y nutre las diversas competencias de los individuos.

Son muchas las definiciones que se podían relacionar sobre la inteligencia, siendo estas muy diversas, pero al mismo tiempo, presentan un gran número de coincidencias. La mayor parte de los autores, entre los que podemos citar a Brown y Campione (1984), Gardner (1983, 1992, 1993), Jensen (1992) y Sternberg (1989, 1996, 1997) así como muchos otros, coinciden en señalar tres principales localizaciones de la inteligencia, siendo la primera la inteligencia el individuo; la segunda, la inteligencia en el medio ambiente; y por último, las dos anteriores juntas, la inteligencia en la interacción entre individuo y el medio ambiente.

Charles Spearman (1904) fue psicólogo británico que expuso su idea de inteligencia, matizando que ésta debía ser definida en función de dos factores clave distintos, de los que luego dependen el resto, habló de la teoría bifactorial en la que existía un factor “*G*”, la conocida como “*Inteligencia General*”, siendo la base común de la inteligencia y que,

aunque varía de un individuo a otro se mantiene igual para cualquiera de ellos respecto de todas las capacidades correlacionadas, es la capacidad de poder crear y aplicar relaciones entre los conocimientos adquiridos a un nivel abstracto; y el segundo, es un factor específico “S” que son aptitudes específicas (s1, s2, s3...), las cuales no sólo varían de un individuo a otro, sino también de una capacidad a otra, siendo estas las habilidades y capacidades entre los conocimientos adquiridos a un nivel abstracto.

Louis Leon Thurstone, (1934) dio un paso más en la distinción que hizo Spearman, ya que identificó siete aptitudes primarias con la ayuda de las técnicas estadísticas de análisis factorial, siendo la comprensión verbal, fluidez verbal, aptitud numérica, visualización espacial, velocidad perceptiva, memoria y razonamiento. Todo ello, llevó a concebir la inteligencia como una combinación de varias capacidades distintas y no como un conjunto unitario; de este modo, el factor general “G” debe entenderse como factor secundario, detectable únicamente gracias a las correlaciones entre las aptitudes primarias.

Otro antecedente de las IM surgió en 1950, cuando Guilford, presentó sus trabajos sobre estructura de la inteligencia, que abrieron la puerta al estudio de la creatividad y al pensamiento divergente. Muchos modelos posteriores se han propuesto para describir el constructo de inteligencia y sus factores. Entre ellos cabe destacar a los continuadores del enfoque factorial-analítico, ya sean monistas, como Jensen, Eysenck, Anderson; o pluralistas como Horn, Ackerman; las teorías del aprendizaje (Schank, Snow, Butterfield, Brown, Campione, Perkins); las teorías del procesamiento de la información (Carroll, Hunt, Sternberg, Shore, Dover); las teorías del desarrollo cognitivo (Piaget, Arlin, Flavell, Case, Ziegler, Li), etc. (Prieto y Ferrandiz, 2001: 15-38). La discusión sobre el constructo de inteligencia sigue abierta. Aportaciones recientes se han referido a la inteligencia académica, inteligencia práctica, inteligencia social, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, etc.

Según Mayer (1983) la inteligencia es la capacidad para pensar y para desarrollar el pensamiento abstracto, como capacidad de aprendizaje, como manipulación, procesamiento, representación de símbolos, capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, o para solucionar problemas.

Por otra parte, creemos que las definiciones dispares tienen sentido en las sociedades de origen, como Keating (1984) que plantea que nuestra noción de inteligencia se ha distorsionado profundamente a causa de nuestra persistente negativa a considerar los contextos sociales, históricos y políticos de los que surge tal noción. Si se conceptualiza la inteligencia como algo que representa la dinámica entre las tendencias individuales y las necesidades y los valores de una sociedad, entonces resulta que la realización de los potenciales individuales y las necesidades de esta cultura están organizados de manera eficaz de cara a las estructuras sociales y económicas propias de la sociedad en cuestión. A partir de aquí, se puede definir la inteligencia, como la manifestación de un compromiso entre dos componentes:

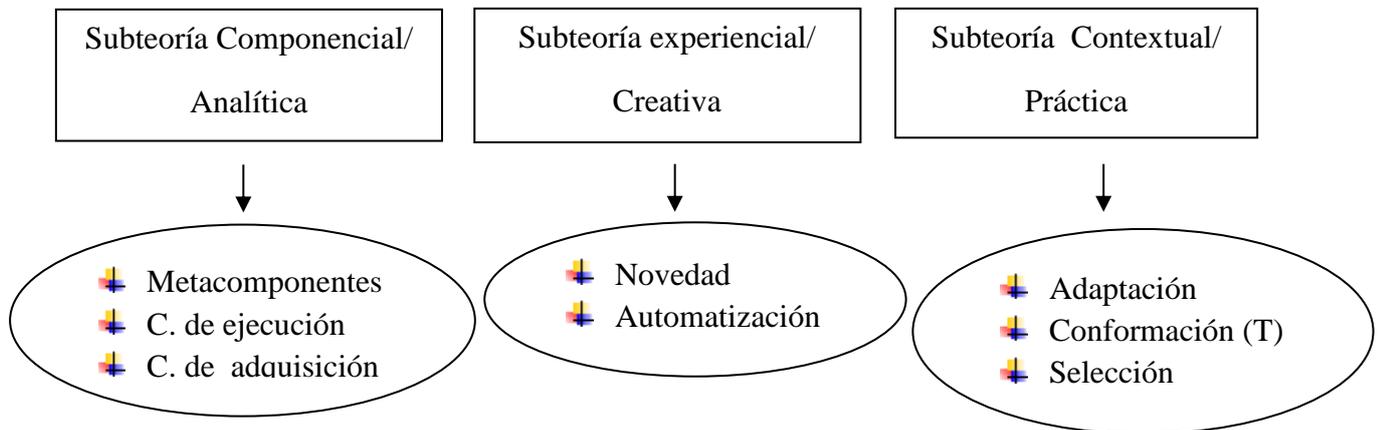
- ✚ El primero sería *los individuos*, que son capaces de usar su vector de competencias en varios campos de conocimiento;
- ✚ El segundo, *las sociedades*, que alimentan el desarrollo individual a través de las oportunidades que proporcionan, las instituciones que apoyan y los sistemas de valores que promueven.

Robert J. Sternberg (1985) desarrolló la Teoría Triárquica de la inteligencia, siendo una de las primeras teorías en ir contra el enfoque psicométrico y adoptar un acercamiento más cognitivo, definida como:

“La actividad mental dirigida con el propósito de adaptación a, selección de y conformación de, entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo”

(“Mental activity directed toward purposive adaptation to, selection and shaping of, real-world environments relevant to one’s life”)

Dicha teoría abarca tres partes:



- ✚ Componencial, (Inteligencia Analítica), se refiere a las relaciones entre inteligencia y el mundo interno.
- ✚ Experiencial, (Inteligencia Creativa), es la que intenta entender la inteligencia en términos de relaciones entre el individuo y su experiencia a lo largo de su ciclo vital.
- ✚ Contextual, (Inteligencia Práctica). Se considera a la inteligencia en función de las relaciones del individuo con su contexto.

Hay diversas visiones contemporáneas (Ceci, 1990; Feldman, 1980; Gardner, 1983) sugieren una noción más pluralista de la inteligencia, con objetivo de tomar en consideración las diversas habilidades de los individuos tanto para aplicarlas a las especialidades existentes como para crear nuevas especialidades. Gardner (1983) propuso la Teoría de las Inteligencias Múltiples, que sugiere que relativamente autónomas. Los diferentes perfiles, trayectorias y etapas de desarrollo que emergen de las inteligencias permiten a una persona adquirir, de forma más o menos inmediata, los sistemas simbólicos en los que se transmiten las especialidades de su cultura (Gardner, 1983).

Para Baltes (1992) denomina la inteligencia a través de los términos de constructos específicos, tales como la capacidad mental innata, la capacidad de almacenamiento intelectual, las aptitudes intelectuales, la capacidad de aprendizaje, las aptitudes para solucionar problemas y sistemas de conocimiento, de lo que espera de estos subconstructos es poder elaborar una micro-teoría que aporte precisión al campo de la inteligencia.

Por su parte Dettelman (1992), se centra en la inteligencia como un sistema complejo integrado por numerosos procesos cognitivos independientes, considerando que las investigaciones en este campo han detectado las tres capacidades más importantes para la inteligencia humano, la primera sería la capacidad para manejar los símbolos; la segunda, la capacidad para evaluar las consecuencias de las elecciones alternativas, es decir, la cognición de los procesos; y por último, la capacidad para investigar a lo largo de la secuencia de símbolos que tienen que ver con la atención selectiva.

La inteligencia es definida por Glaser (1992) como una competencia y como rendimiento intelectual cognitivo, utilizando el término intelectual para separar de la inteligencia la cognición emocional.

Según Binet (1999) la inteligencia es la aptitud para aprender, donde el niño inteligente era el que obtenía buenas notas en la escuela (O'Connor, 1999, p. 122), en cambio, según Piaget, es un proceso complejo y evolutivo de adaptación al medio, determinado por estructuras psicológicas que se desarrollan en el intercambio entre el niño y su ambiente (Schneider, 2003, p. 22).

FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

En 1904, el ministerio de Educación francés encargó al psicólogo Alfred Binet que desarrollase un método para determinar que alumnos de enseñanza primaria estaban “en riesgo” de sufrir fracaso escolar para así poderles ofrecer una educación y atención específica, surgiendo así los primeros test de inteligencia.

Casi ochenta años después de los primeros test de inteligencia, el psicólogo de Harvard llamado Howard Gardner planteó un reto a esta idea establecida, tras afirmar que la cultura había definido el concepto inteligencia de forma demasiado limitada, él propuso la existencia de al menos siete inteligencias básicas (Estructuras de la mente, 1983). No hace mucho Gardner añadió una octava inteligencia y habló sobre la posibilidad de una novena (1999). Con su teoría sobre las IM, Gardner pretendía ampliar el alcance del potencial humano más allá de los confines de la cifra del CI.

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES SEGÚN HOWARD GARDNER.

Gardner plantea que la inteligencia es una capacidad que puede ser desarrollada y aunque no ignora el componente genético considera que los seres nacen con diversas

potencialidades y su desarrollo dependerá de la estimulación, del entorno, de sus experiencias etc.

Estamos acostumbrados a pensar en la inteligencia como una capacidad unitaria o que abarca varias capacidades. Sin embargo, en oposición a esos enfoques de perfil más bien reduccionista, Gardner propone un enfoque de IM. Se trata de un planteamiento sugerente, y acaso también provocativo, que permite problematizar sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo.

Una inteligencia, para Howard Gardner (1995), «implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural», y utiliza ocho criterios para ser Inteligencia. Para fundamentar su teoría el autor plantea que para que una inteligencia pueda ser considerada como tal debe cumplir los siguientes criterios:

1. El potencial aislado por daño cerebral.
2. Una historia evolucionista de las habilidades.
3. La identificación de unas operaciones o habilidades básicas.
4. Susceptibilidad a la codificación en sistemas simbólicos.
5. Poseer una historia evolutiva.
6. Estudios en poblaciones excepcionales como los retrasados mentales, los prodigios, entre otros.
7. Apoyo en tareas experimentales en psicología.
8. Apoyo en hallazgos psicométricos.

De acuerdo con esta teoría, no es suficiente que un alumno tenga talento en las áreas lógico-matemática, lingüística o en lenguas extranjeras, sino que la sociedad reclama una nueva forma de pensamiento, una formación basada en el conjunto de materias del currículo tanto las que se potencian en el hemisferio cerebral izquierdo como en el derecho para formar a personas que sepan desenvolverse en diversas situaciones, entre diferentes colectivos, que sean autónomas y talentosas en lo que les apasione.

Este tipo de inteligencias se desarrollan dependiendo de tres factores (Armstrong, 1999) por *la dotación biológica*, que es en la que se incluyen los factores genéticos o hereditarios y los daños o heridas que el cerebro haya podido sufrir durante o después del nacimiento; por otro lado tenemos *la historia de la vida personal* donde se incluyen experiencias que el niño haya podido tener tanto con los padres, con los profesores, con el resto de compañeros u otras personas que le hayan dado la oportunidad de desarrollar o reducir su potencial o talento; y por último, el *antecedente cultural e histórico*, que se incluye la época y el lugar donde nació y se crió.

Siguiendo con el mismo autor, podemos afirmar que no sólo estos antecedentes son importantes, sino que podemos hacer otra clasificación dependiendo de los factores que influyan en las primeras edades de la persona, los que podemos centrar en Educación Infantil, siendo el primero *los factores histórico-culturales*, ya depende de la situación cultural de un país o ciudad en ese momento, las ayudas educativas o estimulación que

reciba cada niño por parte de las instituciones o del medio social; el segundo factor es *el geográfico*, ya que depende del entorno dónde crezca, pues no es lo mismo crecer en una ciudad que en una granja, no se trabaja de la misma manera la inteligencia cinética en un lugar que en otro; el tercero sería *el factor familiar*, ya que la influencia que tuvo en su niñez por las opiniones o circunstancias familiares que le llevan a ser quién es en un futuro; y por último, los factores situacionales por las dificultades que pasa en la infancia pueden parar el desarrollo de ciertas habilidades. Pero aparte de estos factores, Armstrong (1999) distingue otro tipo de procesos clave en el desarrollo de las inteligencias, siendo dos experiencias, la primera se denomina como *experiencias cristalizantes*, las cuales son las que impulsan el talento o las habilidades de cada niño, son las experiencias que despiertan los talentos de cada uno, activan su desarrollo e inteligencia; y *las experiencias paralizantes*, que son las vivencias que el niño tiene durante su etapa escolar y que le producen miedo, rechazo o desmotivación por el conocimiento y desarrollo de las inteligencias.

Gardner cuando describe las IM de su teoría, como la musical, cenestésico- corporal, lógico-matemática, lingüística, visio-espacial interpersonal (1983) y naturalista (2001) afirma que todas las personas en algún grado tienen estas inteligencias lo que las hace diferentes puesto que la presencia en un nivel determinado de cada inteligencia y la combinación entre todas hace que no existan dos personas con las mismas condiciones, a esto hay que sumar el hecho de que las inteligencias son independientes entre sí, lo que puede suponer que una persona destaque en alguna o algunas inteligencias y también presente un nivel inferior a lo normal en alguna o algunas de ellas. En palabras de Gardner (1993), lo normal es que las personas estén en dos o tres inteligencias, tanto por encima como por debajo de lo normal.

TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y NIVELES DE COMPLEJIDAD COGNITIVA DE BLOOM.

El profesor de la Universidad de Chicago Benjamin S. Bloom (1956) reveló su famosa “taxonomía de objetivos educativos”. El estudio incluía un dominio cognitivo, y sus seis niveles de complejidad se han utilizado en las pasadas décadas como indicador mediante el cual los educadores se aseguran de que la formación estimule y desarrolle las capacidades de pensamiento elevado de los alumnos. Los seis niveles son los siguientes:

- ✚ *Conocimiento*. Habilidades de memorización (conocer datos, términos, procedimientos, sistemas de clasificación, etc.)
- ✚ *Comprensión*. Capacidad de traducir, parafrasear, interpretar o extrapolar.
- ✚ *Aplicación*. Capacidad de transferir el conocimiento de un entorno a otro
- ✚ *Análisis*. Descubrir y distinguir las partes de un todo.
- ✚ *Síntesis*. Entrelazar las partes de un todo coherente.
- ✚ *Evaluación*. Juzgar el valor o la utilidad de la información a través de un conjunto de estándares.

La taxonomía de Bloom proporciona un mecanismo de control de la calidad para juzgar la profundidad con que se logra agitar la mente de los alumnos mediante un currículo de

IM. Podría resultar sencillo crear métodos de formación de IM que parezcan irresistibles (debido a la amplia gama de inteligencias a las que se dirigen), pero que mantengan el aprendizaje al nivel de conocimiento o memorización de la complejidad cognitiva. Las actividades de IM para enseñar ortografías, las tablas de multiplicar o datos históricos son ejemplos típicos de teorías de las IM al servicio de habilidades cognitivas de segundo orden. No obstante, existe la posibilidad de crear currículos de IM que incorporen todos los niveles de complejidad cognitiva de Bloom, para que el docente pueda articular competencias dirigidas a las ocho inteligencias, así como los seis niveles de complejidad cognitiva de Bloom. No es necesario incluir todas las tareas en una misma unidad. De hecho, es probable que antes se prefiera desarrollar un currículo temático sin referencias a la teoría de las IM y a la taxonomía de Bloom.

TIPOS DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

El concepto de inteligencia perdió su misterio para convertirse en un concepto funcional que se desarrolla en la vida de las personas de muy diversas formas. Gardner aportó un método para trazar la amplia gama de capacidades que posee el ser humano agrupándolas en ocho categorías o “inteligencias” (Véase APÉNDICE A):

Inteligencia lingüística. Capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente (como narrador, orador o político) o por escrito (como poetas, dramaturgos, editores, periodistas). Esta inteligencia incluye la capacidad de manejar la sintaxis o la estructura del lenguaje, la fonología o los sonidos del lenguaje, la semántica o los significados de las palabras, y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje. Algunos de estos usos son la retórica (uso del lenguaje para convencer a otros de que realicen una acción determinada), la mnemotécnica (uso del lenguaje para recordar información), la explicación y el metalenguaje (uso del lenguaje para hablar del propio lenguaje).

Inteligencia lógico-matemática. Capacidad de utilizar los números con eficacia (como matemáticos, contables, estadísticos) y de razonar bien (como científicos, programadores, informáticos, especialistas en lógica). Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones, funciones y otras abstracciones relacionadas. Los procesos empleados en la inteligencia lógico-matemática incluyen: categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis.

Inteligencia espacial. Capacidad de percibir el mundo visio-espacial de manera precisa (como un cazador, un escolta o un guía) y llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones (como interioristas, arquitectos, artistas, inventores). Esta inteligencia implica sensibilidad al color, las líneas, la forma el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en una matriz espacial.

Inteligencia cinético-corporal. Dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos (como actores, mimos, atletas o bailarines), y facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos (como artesanos, escultores, mecánicos, cirujanos). Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas, como la coordinación,

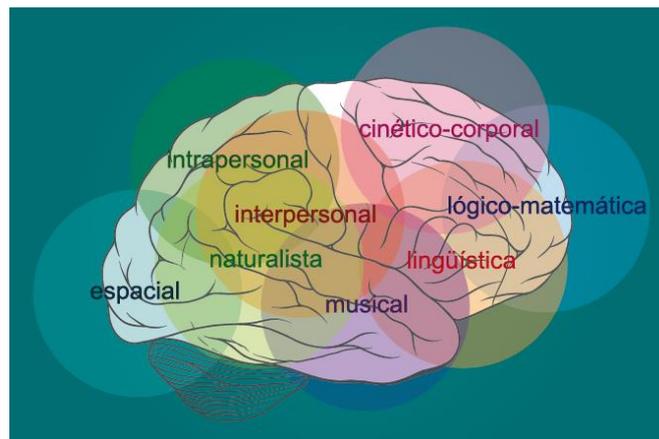
el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, además de capacidades propioceptivas, táctiles y hápticas.

Inteligencia musical. Capacidad de percibir (como un aficionado a la música), discriminar (criterios musicales), transformar (compositores) y expresar (intérpretes) las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical. Se puede entender la música desde una perspectiva figural o “de arriba hacia abajo” (global, intuitiva); formal o “de abajo hacia arriba” (analítica, técnica); o ambas.

Inteligencia interpersonal. Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a estas señales.

Inteligencia intrapersonal. Autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo (los puntos fuertes y las limitaciones), la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.

Inteligencia naturalista. Facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno. También incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales (formaciones de nubes y montañas) y, en el caso de los individuos criados en un entorno urbano, la capacidad de distinguir formas inanimadas como coches, zapatillas deportivas o cubiertas de discos compactos.



Fuente: Inteligencias Múltiples. Recopilado el día 12 de Abril de 2017 en: <http://inteligenciasmultiplestarea2013.blogspot.com.es/>

INTELIGENCIA	SISTEMAS NEUROLOGICOS	FASES DEL DESARROLLO	MANIFESTACIONES VARIADAS POR LAS CULTURAS
LINGÜÍSTICA	Lóbulos temporal izquierdo y frontal (áreas Broca y de Wernicke).	“Ecllosiona” en la primera infancia y permanece sólida hasta la vejez.	Historias orales, narraciones, literatura.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Lóbulos frontal izquierdo y parietal derecho.	Máxima manifestación en la adolescencia y la primera etapa adulta; desciende a partir de los 40.	Descubrimientos científicos, teorías matemáticas, cálculo y sistemas de clasificación.
ESPACIAL	Regiones posteriores del hemisferio derecho.	El pensamiento topológico en la primera infancia da paso al paradigma euclidiano en torno a los nueve o diez años; el ojo artístico conserva su fuerza hasta la vejez.	Obras de arte, sistemas de navegación, diseños arquitectónicos, inventos.
CINETICO-CORPORAL	Cerebelo, ganglios basales, córtex motor.	Varían según el componente (fuerza, flexibilidad) o el ámbito (gimnasia, béisbol, mimo).	Artesanía, atletismo, teatro, danza, escultura.
MUSICAL	Lóbulo temporal derecho.	Es la primera inteligencia que se desarrolla; los prodigios suelen atravesar una crisis en el desarrollo.	Composiciones musicales, interpretaciones, grabaciones.
INTERPERSONAL	Lóbulos frontales, lóbulo temporal (en especial, del hemisferio derecho), sistema límbico.	El cariño y los vínculos afectivos resultan esenciales en los tres primeros años.	Documentos políticos, instituciones sociales.
INTRAPERSONAL	Lóbulos frontales, lóbulos parietales, sistema límbico.	La formación del límite entre el “yo” y los “otros” resulta esencial en los tres primeros años.	Sistemas religiosos, teorías psicológicas, rituales de paso.
NATURALISTA	Áreas de lóbulo parietal izquierdo importantes para distinguir las cosas	Se manifiesta de forma espectacular en algunos niños pequeños: la educación o la	Taxonomías populares, conocimientos, sobre hierbas, rituales de

“vivas” de las inanimadas”.	experiencia aumentan la capacidad formal o informal.	caza, mitologías de animales.
-----------------------------	--	-------------------------------

Fuente: Thomas Armstrong, (2000). Cuadro de la teoría de las IM. Paidós.

Además de estas inteligencias, hoy Gardner (2000) se encuentra investigando dos probables nuevas inteligencias, es decir, aún son planteamientos hipotéticos: La inteligencia moral y la existencial.

Inteligencia moral. Alusiva a las capacidades presentes en algunas personas para discernir entre el bien y el mal, preocupadas por el respeto a la vida y a la convivencia humana.

Inteligencia existencial. Referida a la sensibilidad por la existencia del ser humano, se muestra inquieto por reflexiones sobre la trascendencia humana, sobre alfa y omega.

Además de las descripciones de las ocho inteligencias, conviene saber determinados puntos del modelo:

1. Todos poseemos las ocho inteligencias. La teoría de las IM no es una “teoría tipo” para determinar la única inteligencia adecuada. Es una teoría sobre funcionamiento cognitivo, y propone que toda persona posee capacidades en las ocho inteligencias. Por supuesto, las inteligencias funcionan juntas de un modo único para cada persona. Hay quienes parece poseer niveles extremadamente altos de rendimiento de todas o la mayoría de las ocho inteligencias. Otras personas, como las que acuden a instituciones dedicadas a individuos con discapacidades del desarrollo, parecen manifestar únicamente los aspectos más rudimentarios de las inteligencias. La mayoría de nosotros nos situaríamos entre estos dos extremos: muy desarrollados en algunas inteligencias, modestamente en otras y relativamente subdesarrollados en el resto.
2. La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta alcanzar un nivel adecuado de competencia. Aunque cada individuo puede lamentar sus deficiencias en un determinado campo y considerar que sus problemas son innatos e irresolubles, Gardner sugiere que virtualmente todos tenemos la capacidad de desarrollar las ocho inteligencias hasta un nivel razonable de rendimiento si recibimos el apoyo, el enriquecimiento y la formación adecuados.
3. En general, las inteligencias funcionan juntas de modo complejo. Gardner señala que cada una de las inteligencias descritas es en realidad una “ficción”, es decir, que ninguna de las inteligencias existe por sí sola en la vida real (excepto, quizás, en casos muy aislados de genios e individuos con daños cerebrales). Las inteligencias siempre interactúan entre sí.
4. Existen muchas maneras de ser inteligente en cada categoría. No existe un conjunto estándar de atributos que haya que poseer para ser considerado inteligente en un campo determinado. En consecuencia, una persona puede no saber leer, pero ser muy competente en la Inteligencia Lingüística porque es capaz de narrar una historia extraordinaria o posee un extenso vocabulario oral.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA.

El primer planteamiento implícito en la teoría de las IM que hace Gardner (1993, 2001) es la compatibilidad de los contenidos. Compatibilidad que tiene que darse entre aquellos contenidos del aprendizaje considerandos básicos y generales en cualquier sociedad y los intereses particulares de cada persona que exigen el manejo de contenidos singulares de acuerdo a las aptitudes mostradas por cada individuo.

Gardner tiene una visión plural de las competencias que guían al individuo en la realización de sus tareas llevando consigo una visión (Véase APÉNDICE B), también plural, del contexto educativo en el que el niño se forma, el objetivo del proceso escolar no sería consiguiente el de etiquetar a los alumnos por edades tempranas sino más bien será el de identificar capacidades y los puntos débiles con la finalidad de establecer procedimientos de atención temprana y buscar alternativas, si es necesario, para cubrir áreas que se corresponden con capacidades importantes. Como es natural, esta nueva manera de ver las capacidades humanas, requiere de una nueva forma de evaluar.

Centrándonos en los programas de enseñanza que se imparten en las escuelas, se observa que se limitan a concentrarse en el predominio de las inteligencias lingüística y matemática dando mínima importancia a las otras posibilidades del conocimiento que aparecen en las Inteligencias de Gardner, siendo esta la razón por la que muchos de los alumnos no destacan en el dominio de las inteligencias académicas tradicionales, no tienen reconocimiento y se diluye así su aporte al ámbito cultural y social, incluso, se piensa que han fracasado, cuando en realidad se les está suprimiendo sus talentos.

Siguiendo en el ámbito escolar, se puede aplicar la teoría de las IM con una mayor diversificación de las estrategias educativas y de los materiales didácticos, y una mayor personalización de la enseñanza, con ciertas claves que comentaré a continuación:

- ✚ Valorar las inteligencias de los alumnos. Conociendo qué inteligencias predominan en ellos permite al profesorado llegar mejor a estos, ya que al apoyarnos en las que más desarrollados estén, ellos ganarán autoconfianza y les resultará más fácil trabajar con sus compañeros.
- ✚ Diversificar los contenidos y las estrategias didácticas, ya que es importante que el profesor prepare la clase y diseñe los materiales para trabajar todas las inteligencias, optando por un tratamiento trasversal de los contenidos y enfocándolos desde diferentes ángulos.
- ✚ Innovar en las metodologías. El aprendizaje colaborativo, el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en juegos o la flipped classroom permiten desarrollar las inteligencias de forma integral.
- ✚ Apostar por el aprendizaje activo y real, fomentando el aprender haciendo, diseñando o buscando actividades que trabajen todas las inteligencias y donde el aprendizaje esté asociado a situaciones reales o comunes para los alumnos.
- ✚ Utilizar las TIC's. Las nuevas tecnologías nos permiten usar múltiples lenguajes, herramientas y soportes en las aulas, y así se desarrolla la competencia digital de los alumnos.

- ✚ Evaluar desde las IM. Proponiendo diversos tipos de actividades, pruebas y evaluaciones, los alumnos obtendrán múltiples de opciones para demostrar lo aprendido.

El papel de la escuela antes las IM, debería ser el de desarrollar dichas inteligencias y ayudar a las personas a alcanzar los fines vocacionales y las aficiones que se adapten al particular aspecto de las inteligencias de cada individuo (Gardner, 1993). Al hablar de su escuela de futuro, Gardner lo hace sustentándola sobre dos hipótesis:

- ✚ No todo el mundo tiene los mismos intereses.
- ✚ En la actualidad nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender, de este modo se hace necesario elegir lo que hacemos, queremos o podemos, en el caso de cada uno en particular y también en cuanto a las informaciones que permitan a los que están a cargo de otros hacer la elección conveniente.

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

Probablemente, la Inteligencia Lingüística es la que presenta menos dificultades en el desarrollo de estrategias para su aplicación debido a que siempre se le ha dedicado mucho tiempo en los colegios. Las cinco estrategias descritas a continuación resultan accesibles para un abanico más amplio de los alumnos porque hacen hincapié en actividades de lenguaje abiertas que sacan a relucir la inteligencia lingüística de todos los estudiantes.

Narración. La narración de cuentos siempre se ha considerado una forma de entretenimiento para los niños en las bibliotecas o durante momentos especiales en el aula. Debe tratarse como una herramienta docente básica, ya que así ha sido en todas las culturas, desde hace siglos. Cuando se utiliza la narración en el aula, teje conceptos esenciales, ideas y objetivos de enseñanza en una historia que explica directamente a los alumnos. Aunque se suele considerar la narración como un medio de transmitir conocimientos en humanidades, también se puede aplicar en clases de matemáticas o de ciencias.

Tormenta de ideas. Como dijo Lev Vygotsky en una ocasión, un pensamiento es como una nube derramando una lluvia de palabras. Durante la tormenta de ideas, los alumnos producen un torrente de pensamientos verbales que se pueden ir anotando en la pizarra o en una transparencia para el proyector. La tormenta de ideas puede girar en torno a cualquier tema: palabras para escribir un poema en clase, ideas para desarrollar un proyecto en grupo, pensamientos sobre materiales para una lección que se está estudiando en clase, etc. Cuando los alumnos hayan expresado sus ideas, hay que buscar las relaciones entre ellas, invitarles a reflexionar o utilizarlas para un proyecto específico.

Grabarse. Ofrece a los alumnos un medio para conocer su potencial lingüístico y les ayuda a emplear habilidades verbales para comunicarse, resolver problemas y expresar sentimientos.

Diario personal. Redactar un diario exige que los alumnos escriban de forma continua sobre un tema específico.

Publicar. En las aulas tradicionales, los estudiantes realizan trabajos que se entregan y se puntúan, y luego, por lo general, se tiran. Pero se pueden publicar trabajos de diferentes maneras: fotocopiando y distribuyendo los escritos o bien imprimiendo varias copias si se utiliza un procesador de texto. Los alumnos pueden proponer su trabajo a un periódico escolar o local, o una revista infantil. Otra opción es encuadernar los trabajos como si se trataran de un libro y ponerlos a la venta en una sección especial de la clase o de la biblioteca del colegio. O publicarlos en una web del colegio.

Es importante ver la relación entre la Inteligencia Lingüística y sus competencias clave.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	COMPETENCIAS CLAVE	
	Vínculos sustantivos	Vínculos complementarios
LINGÜÍSTICA	Comunicación lingüística.	Digital, social y cívica. Conciencia y expresión culturales Aprender a aprender. Iniciativa y espíritu emprendedor.

Amparo Escamilla Gonzalez, (2015). Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave.

PROYECTO SPECTRUM.

El proyecto Spectrum se puede definir como “un procedimiento que consta de actividades orientadas a evaluar y enseñar las habilidades, los conocimientos y las actitudes de los niños cuando resuelven las tareas de cada dominio o inteligencia” (Prieto, Navarro, Villa, Ferrándiz y Ballester, 2002, 108).

El Proyecto Spectrum es un proyecto de investigación a largo plazo, emprendido en régimen de colaboración de diversos investigadores del proyecto Zero de Harvard y de David Feldman, de la Tufts University. Spectrum parte de la asunción de que todo niño tiene el potencial para desarrollar la competencia en una o varias áreas. Se ha escogido trabajar con niños de infantil por motivos científicos y prácticos. Por el lado científico, abordamos la cuestión de cómo pueden detectarse de forma fiable las diferencias tempranas, y el valor que tiene como pronóstico esta identificación temprana. Por el lado práctico, tanto los padres como los maestros pueden beneficiarse de la información sobre las competencias cognitivas de sus niños durante la época en que el cerebro del niño es especialmente plástico y el programa escolar es más flexible y suele contener algunos componentes de libre elección.

Aunque Spectrum se lanza en 1984 y se desarrolla durante la década en escuelas de Cambridge, Massachusetts, comenzó con una búsqueda de las señales tempranas de las siete inteligencias, pronto se hizo evidente que muchas otras competencias merecían examinarse. El trabajo teórico de los autores de este proyecto se basa en las teorías de Jean Piaget, que consideraba la inteligencia como un proceso de construcción de conjuntos de estructuras cognitivas progresivamente más potentes. En lugar de investigar las diferencias individuales en inteligencia mediante tests psicométricos (Galton,

Spearman, Binet, Simons, Wechsler), la teoría de Piaget busca descubrir los principios que rigen el desarrollo mental de todos los seres humanos.

Identificaron una serie de capacidades nucleares en cada inteligencia, pero, más que intentar observar las inteligencias en su forma pura, observaron las especialidades de la cultura a través de las formas que toman en los niños (Feldman, 1986).

Con el objetivo de captar completamente la manera que un niño tiene de abordar una tarea, consideraron importante observar estilos cognitivos o de trabajo, así como sus capacidades intelectuales puras. El estilo de trabajo describe la manera en que un niño interactúa con los materiales de un área, como la habilidad a la hora de planificar una actividad y de reflexionar acerca de una tarea, y el nivel de persistencia. Mientras que algunos individuos inhiben estilos de trabajo que determinan su manera de abordar cualquier tarea, independientemente del área de contenido de que se trate, otros tienen estilos que son mucho más dependientes de la especialidad. Esta información puede ser particularmente importante a la hora de efectuar una intervención educativa efectiva sobre un niño. En el momento actual, abordan quince áreas de habilidad cognitiva y dieciocho rasgos estilísticos.

Las características específicas del Proyecto Spectrum, tras haberse aplicado en otras escuelas por los propios investigadores o a través de las experiencias de educadores de EEUU, son:

1. Cambia lo que las personas creen que es la inteligencia. Reconoce y desarrolla aspectos de la inteligencia que suelen pasar desapercibidos.
2. Es una forma de contemplar a los niños y su trabajo. Proporciona un marco de referencia para realizar observaciones muy detalladas y específicas de cada dominio.
3. Ofrece múltiples puntos de entrada al currículo. Recoge un amplio conjunto de actividades y materiales que estimulan la exploración entre distintos dominios y dentro de cada uno. Amplía el currículo.
4. Enfatiza los contenidos curriculares. Profundiza el currículo. Aporta el fundamento de las disciplinas en el mundo real al currículo de la escuela infantil.
5. Resalta las capacidades más destacadas de los niños. En lugar de atender al déficit, destaca el descubrimiento y la celebración de las capacidades más destacadas de los niños.
6. Da a los maestros y a los alumnos otros lenguajes para el aprendizaje. Es un enfoque “compensador” de las diferentes capacidades de los alumnos, que cambia la categorización de los alumnos de la clase.
7. Modifica las ideas acerca de qué niños debe considerarse superdotados, permitiendo que las capacidades de niños que no viven en entornos favorecedores de la inteligencia o que no dominan el idioma, destaquen y no pasen desapercibidas.

Los autores del Proyecto Spectrum advierten que no es un currículo completo sobre Educación Infantil, no dicen a los maestros qué enseñar 8 capacidades, ideas o valores

educativos, sino que las evaluaciones de los alumnos deben basarse en más de una medida, de la cual, la fundamental es la observación.

LA EVALUACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

Para empezar, los test de inteligencia tienen su origen hacia los primeros años del siglo XX, cuando el gobierno francés pidió a Alfred Binet que elaborara una prueba que diferenciara a los niños que probablemente necesitaran ayuda en la escuela de los que desarrollaran bien en ella. Muy pronto formularon y extendieron numerosos test de inteligencia, donde con el paso del tiempo se han convertido en indicadores fiables de valía y potencial intelectual de un sujeto, puesto que lo que se pretendía medir era la valía individual en el ámbito de las tareas escolares, es decir, son pruebas basadas en los contenidos escolares midiendo de manera efectiva dichas habilidades, pero deja muchas aptitudes sin detectar y sin medir (Gardner, Kornhaber y Wake, 1996), convirtiéndose en uno de los aspectos más negativos atribuible a esta visión de la evaluación de la inteligencia.

Numerosos autores que están a favor de las IM, haciendo crítica y argumentando que los test de CI no predicen el éxito profesional ni el éxito personal, tampoco el nivel potencial de aprendizaje de poblaciones especiales, puesto que son retrospectivos más que prospectivos, tampoco predicen el desarrollo de las habilidades cognitivas y de pensamiento que dependen del estilo de enseñanza. Ya que los test deberían estar libres de influencias culturales, porque la misma noción de inteligencia varía entre culturas y épocas de la historia. Por eso una evaluación de IM mediría mejor los aspectos creativos o prácticos, talentos más allá del verbal y del lógico-matemático, sin olvidar el musical, el cinético...

Este sistema alternativo de la evaluación tradicional del CI supone contemplar la realidad de las ocho inteligencias y ser compatible con la existencia de los procedimientos educativos actuales, principalmente en la educación infantil y primaria, además debe permitir detectar las capacidades que surgen en los niños de estas edades. Como es natural, este nuevo modo de evaluar debería aportar herramientas que permitieran optimizar las propuestas educativas planificadas bien de modo individual o de manera colectiva.

En la evaluación, según Gardner, deben participar junto a los expertos, todos los miembros del contexto educativo en el que se desenvuelve el niño, de este modo, la evaluación portfolio realizada en el contexto propio de aprendizaje del alumno, incluye la detención de una serie de elementos claves en la realización de las tareas y en los procedimientos seguidos por el niño. También es necesario conocer los estilos de trabajo con los que éste aborda las tareas, además, para atender, comprender y evaluar plenamente las destrezas y capacidades del niño, es necesario contar con la participación de profesores y padres.

Para evaluar la IM hay que hacerlo de **forma simple, natural y en el momento adecuado** (Véase APÉNDICE C). En el lugar de imponerse de forma “externa” en momentos inoportunos durante el curso, la evaluación tendría que formar parte del entorno natural

del aprendizaje, siempre que fuera posible debería tener lugar “al momento”, como parte del interés natural del individuo ante una situación de aprendizaje. Al principio, la evaluación probablemente debería introducirse de forma explícita; pero, con el tiempo, gran parte de la evaluación tendría lugar de forma natural por parte del estudiante. A medida que la evaluación va formando gradualmente por parte del panorama ya no es preciso separarla del resto de actividades del aula, como en los buenos aprendizajes, el maestro y los estudiantes están siempre evaluando, ya no es necesario tampoco “enseñar para la evaluación”, porque la evaluación es ubicua, de hecho, la necesidad de exámenes formales puede desaparecer completamente.

La evaluación de los trabajos realizados por el alumno se puede hacer apoyándose en los siguientes documentos:

- ✚ El *registro de anécdotas* que recoge las incidencias en relación a los trabajos realizados y a la interacción con otros alumnos, en un diario con una sección para cada alumno, anotando los logros académicos y no académicos importantes, las interacciones con los compañeros y con los materiales de aprendizajes y la información relevante.
- ✚ *Carpetas de trabajo* que recogen una muestra de las diferentes tareas realizadas por el niño. El maestro creará un archivo para cada alumno que contenga muestras de sus trabajos en lengua y literatura u otras materias de su responsabilidad.
- ✚ *Grabaciones en video o sonido*. Sirven para coger muestras de lectura, historias, adivinanzas.
- ✚ *Gráficos personales*. Los alumnos pueden registrar su propio progreso académico en gráficos y tablas.
- ✚ *Fotografías* que den cuenta de determinados momentos de la ejecución de los trabajos.
- ✚ *Sociogramas* que revelen la interacción habitual del niño. El profesorado debe de mantener un registro visual de las interacciones de los alumnos en clase, utilizando para ello símbolos que indiquen afiliación, interacción negativa y contacto neutral entre miembros de la clase.
- ✚ *Test estandarizados*. Se evalúa mediante test estandarizados a determinados alumnos, pero no hay que seguir las estrictas normas de administración, sino relajando los límites temporales, leer las instrucciones al alumnado...
- ✚ *Entrevistas con el alumno*. Hay que reunirse periódicamente para hablar de su progreso en la escuela, de sus intereses y objetivos, y de los temas que surjan.
- ✚ *Mapas de clase*. Se dibuja un mapa de la clase y se fotocopias, cada día, se indicará secuencias de movimiento, actividades e interacción en diferentes partes del aula, para ello, escriba en el mapa los nombres de los alumnos implicados.
- ✚ *Registros en un calendario*. Se pide a los alumnos que registren sus actividades diarias anotándolas en un calendario mensual. Se debería recoger al final de cada mes.

La evaluación de las IM debe tener **validez ecológica**, ya que unos de los problemas de la mayoría de los test formales es su validez, es decir, su correlación con algún criterio

(Messick, 1988), por ejemplo, los test de creatividad ya no se utilizan mucho porque nunca se han establecido adecuadamente su validez. La validez predictiva de los test de inteligencia y de los exámenes de aptitud escolar se cuestiona a menudo a la vista de su utilidad limitada a la hora de predecir los resultados más allá del siguiente curso escolar.

Los instrumentos para la evaluación deben ser **neutros respecto a la inteligencia**, porque la mayoría de los test están sesgados en gran medida en favor a dos variedades de inteligencia, la lingüística y la lógico-matemática. La solución es fácil, se debe aplicar y diseñar instrumentos que sean neutros respecto a la inteligencia, que observen directamente ésta que está operando en lugar de proceder, dando un rodeo, a través de las facultades lógicas y lingüísticas.

Para una buena evaluación hay que hacer **uso de múltiples medidas**, ya que pocas prácticas son tan nefastas en educación como extraer implicaciones educativas de amplio alcance a partir de la puntuación global de un único test, incluso los test de inteligencia contienen subtest, y como mínimo, las recomendaciones deberían tener en cuenta la “dispersión” en dichos test y las estrategias empleadas para abordar cada cuestión en concreto (Kaplan, 1983). Para un uso múltiple de medidas, hay que tener en cuenta la sensibilidad hacia las diferencias individuales, los niveles evolutivos y las distintas formas de habilidad, por eso hay que utilizar materiales intrínsecamente interesantes y motivadores para el alumnado, junto con una aplicación de la evaluación en provecho del estudiante.

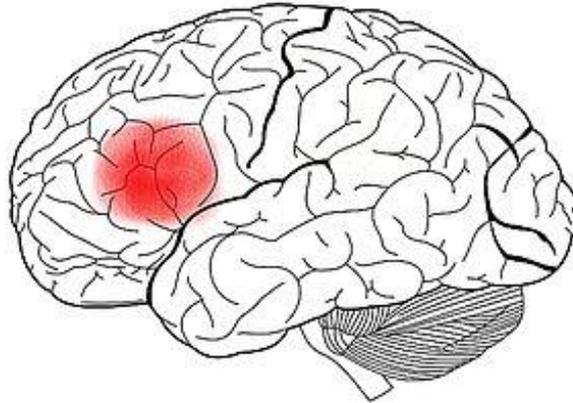
La evaluación portfolio se trata de un término utilizado por Gardner (1993) para referirse al procedimiento de valoración de la competencia cognitiva de los niños en su propio contexto de aprendizaje, este proceso, incluye estrategias para evaluar los estilos de trabajo del niño o la forma en la que éste aborda la realización de las actividades, también incluye las observaciones de los profesores y de los padres con la finalidad de detectar y valorar las destrezas, habilidades y actitudes manifestadas por el niño tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Para terminar este apartado, cabe mencionar a Armstrong (1999) quien piensa que las evaluaciones de las IM deben ser contextualizadas, deben permitir diversos modos de responder para demostrar la comprensión de las preguntas, ha de ayudar a repetir las huellas del desarrollo a lo largo del proceso de aprendizaje de las habilidades del niño cuando usa sus inteligencias y son una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.

Esta inteligencia se define como la capacidad que tiene el ser humano para utilizar palabras de manera correcta en la expresión escrita y oral. Este tipo de inteligencia comprende la habilidad de manipular la sintaxis o estructura del lenguaje, la fonética, la semántica y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje (Armstrong, 1999). Además podemos incluir el dominio de la retórica (persuadir o convencer al resto), la explicación (uso del lenguaje para informar), la mnemónica (usar el lenguaje para recordar algo) y el metalenguaje (usar el lenguaje para hablar del propio lenguaje).

Llamar a la capacidad lingüística una inteligencia, es coherente con la postura de la psicología tradicional. La inteligencia lingüística supera las pruebas empíricas, por ejemplo, una área específica del cerebro llamada “área de Broca” es la responsable de la producción de oraciones gramaticales. Una persona con esta área dañada o lesionada puede comprender palabras y frases sin problema, pero tiene dificultades para construir las frases más sencillas. Al mismo tiempo otros procesos mentales pueden quedar completamente ilesos.



El cerebro desdobra las palabras en sonidos y ciertas zonas de este se utilizan en la lectura. Observando el flujo de sangre que llega a las neuronas cuando captan señales sonoras y reconocen la palabra, se dice que las células se encienden como luces, por ellos los niños y las niñas necesitan escuchar sonidos de la lengua y las relaciones entre estos y las letras que los simbolizan, la fonética, para aprender a leer.

Se habla entonces de no desperdiciar la fonética o sustituirla sino por métodos que prometen enseñar a los alumnos teniendo como referencia central la Inteligencia Lingüística (Véase APÉNDICE D). No todas las personas utilizan plenamente este potencial; algunos, debido al limitado vocabulario que conocen no pueden permitirse formas de comunicación, amplias afirmaciones de opinión y otros. La dificultad de expresión puede estar causada por la limitación de vocabulario, generando la poca capacidad de unir palabras y dar sentido verdadero a los mensajes.

La Inteligencia Lingüística se representa en todas las culturas y dado que el don del lenguaje es universal se nota la presencia de ésta en grandes escritores, oradores, poetas y compositores de letras.

El desarrollo de la inteligencia verbal o lingüística se inicia con el balbuceo de bebés, en los primeros meses de vida. Hacia el inicio del segundo año la ventana de la inteligencia lingüística parece abrirse con fuerza y el niño no sólo desarrolla un vocabulario expresivo sino que une palabras y frases con claros significados. A los tres años, la palabra se transforma en un vehículo transmisor del pensamiento y hacia los cuatro o cinco años el niño es capaz de expresarse con una fluidez que se identifica mucho con el habla adulta, aunque en muchos casos, la inteligencia corporal ayuda con expresiones faciales y gestos a la búsqueda de la claridad en esa expresión verbal y se continúa ampliando hasta los diez años.

El estímulo de la inteligencia verbal es notorio en ambientes que hacen gran uso de las palabras que permiten que los niños se relacionen en múltiples conversaciones.

El gusto por la lectura, la interpretación de cada palabra, el paseo por los libros y cuentos, el placer de descubrir nuevas palabras, la selección de juegos libres más expresivos y algunos otros representan asimismo medios estimuladores de esa forma de inteligencia.

En el aula deben practicarse ejercicios de relatos de lecturas, juegos de palabra y otros que mostrarán en poco tiempo la necesidad de ampliar el vocabulario y que permitan el crecimiento de la capacidad de los alumnos para elaborar imágenes con palabras (Véase APÉNDICE E).

Los niños de corta edad escuchan e incluso graban palabras, aprendiendo sus ritmos y sonidos, por ejemplo los bebés de ocho meses comienzan a fijar en su memoria palabras que surgen con frecuencia en el lenguaje y que esas palabras son fundamentales para el aprendizaje del habla.

El don del lenguaje es universal, y su desarrollo en los niños es sorprendente y similar a todas las culturas. Incluso en el caso de personas sordas a las que no se ha enseñado explícitamente un lenguaje de signos, a menudo los niños “inventan” su propio lenguaje manual y lo usan subrepticamente. Vemos así una inteligencia puede operar independientemente de una cierta modalidad de estímulo o de un determinado canal de salida.

La Inteligencia Lingüística es la más fácil de desarrollar y junto con la Lógico-Matemática son las que más se han trabajado tradicionalmente en el entorno escolar por lo que los alumnos están más preparados en estas materias.

La Inteligencia Lingüística no sólo hace referencia a la habilidad para la comunicación oral, sino a otras formas de comunicarse como la escritura (Véase APÉNDICE F), la gestualidad, etc.

Según la Lomce (2015) con la competencia lingüística podemos analizar las habilidades que poseemos o podemos poseer al llevar a cabo una buena comunicación lingüística gracias al saber, al saber hacer y al saber ser:

EL SABER:

- ✚ La diversidad de lenguaje y de comunicación en función del contexto.
- ✚ Las funciones del lenguaje.
- ✚ Principales características de los distintos estilos y registros de la lengua.
- ✚ El vocabulario.
- ✚ La gramática.

EL SABER HACER:

- ✚ Expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas.
- ✚ Comprender distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información.
- ✚ Expresarse de forma escrita en múltiples modalidades, formatos y soportes.
- ✚ Escuchar con atención e interés, controlado y adaptado su respuesta a los requisitos de la situación.

SABER SER:

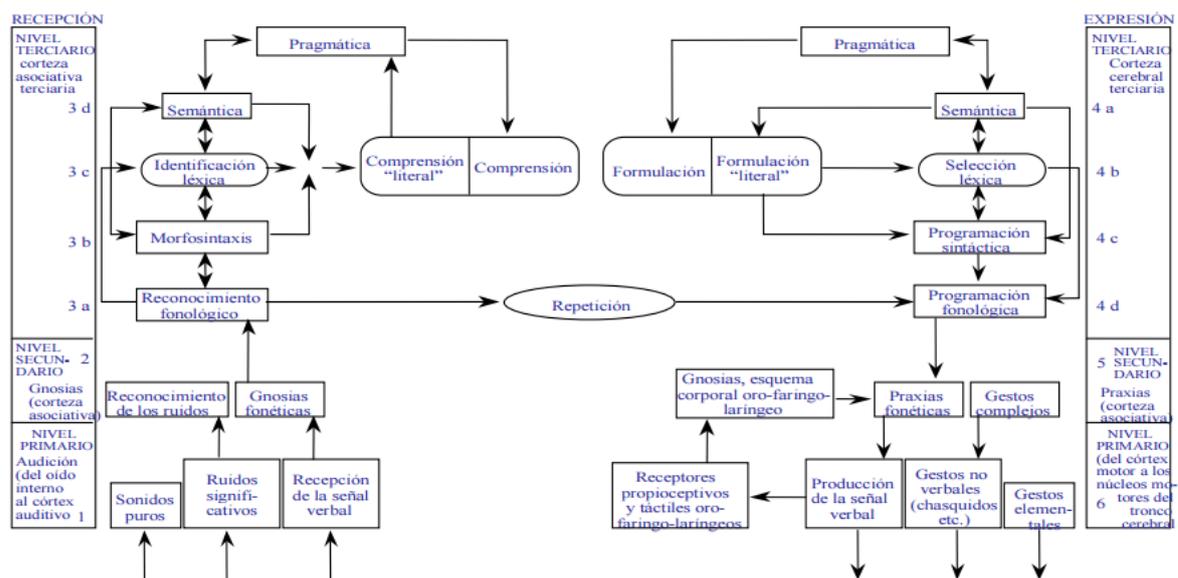
- ✚ Estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo.
- ✚ Reconocer el dialogo como herramienta primordial para la convivencia.
- ✚ Tener interés por la interacción con los demás.
- ✚ Ser conscientes de la repercusión de la lengua en otras personas.

En la competencia lingüística hay que potenciar para captar, comprender, organizar y emplear el lenguaje verbal de forma oral o escrita (Véase APÉNDICE G):

HABILIDADES	SISTEMA SIMBOLICA	VOCACIONES	ESTRUCTURAS CEREBRALES
✚ Comprender y utilizar eficazmente la sintaxis, la fonética y los aspectos pragmáticos del lenguaje.	✚ Lenguaje fonético.	✚ Novelistas, periodistas, poetas, abogados, filólogos, guionistas, oradores, pedagogos...	✚ Hemisferio izquierdo: Es el dominante para el lenguaje. Intervienen los lóbulos frontales y temporales y las áreas de Broca y Wernicke.
✚ Acceder a la memoria por medio del lenguaje verbal.		✚ Son exponentes destacados Shakespeare, Jane Austen, Kant, Montessori...	✚ Hemisferio derecho: Cuestiones relacionadas con la prosodia y el uso social del lenguaje.
✚ Saber usar el metalenguaje.			

Fuente: Escamilla, A. (2014). Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula. Barcelona; España: Gró. Infografía: María Brea.

MODELO NEUROLINGÜÍSTICO (CHEVRIE-MULLER, 1996)



Chevrie-Muller C y Narbona J, Ed: El lenguaje del niño, cap.5. Masson.

5. METODOLOGÍA.

CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO

DESCRIPCIÓN.

En este apartado del presente Trabajo Fin de Grado atenderemos a los aspectos metodológicos y del diseño de la investigación. Intentaremos explicar la naturaleza de los ítems elegidos, es decir, exponer el camino que hemos elegido para la validez de los jueces y de la validez empírica de los ítems, así como también aportar una justificación acerca de por qué hemos elegido realizar el estudio de esta manera.

Lo primero que debemos de emprender a la hora de plantearnos la elaboración de una investigación es averiguar qué perspectiva será la más propicia para desplegar dicho estudio, podemos elegir entre la metodología cuantitativa, siendo un paradigma positivista; o la metodología cualitativa con un paradigma interpretativo. Una vez fijado y clarificado el objeto del estudio al cual nos queremos acercar, nos damos cuenta de la necesidad de afrontar el desarrollo de la investigación utilizando para ello una **metodología cualitativa**. Esta elección está basada en multitud de características que presenta dicha investigación que se correlacionan de manera muy directa con las características propias del paradigma naturalista, debido a su condición educativa, social y humana.

Este paradigma es inductivo, ya que parte de los interrogantes que formulan los propios investigadores, en este caso de los ítems. Se da un tratamiento holístico al escenario y a sus participantes, en este caso a los 8 jueces independientes, utilizándolos como muestras seleccionadas, no aleatorios. También este paradigma está destinado a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace, junto con una perspectiva interna, es decir, el reconocimiento de la realidad se hace a través de la observación naturalista y subjetiva.

Asimismo, el estudio que estamos realizando pretende identificar los ítems que mejor se ajustan a la investigación, descartando así los que menos correlación tienen.

En este proceso de investigación que pretendemos llevar a cabo, necesita servirse de un método de recolección de datos, que a continuación se analizaran, para posteriormente nos dé información válida para nuestro estudio.

La técnica de información utilizada para llevar a cabo este proyecto ha sido una tabla con ítems, creyendo que el método elegido es el más adecuado y eficaz, ya que nos proporciona la información necesaria para la elaboración del trabajo. Partimos de 31 ítems que se han puesto a juicio, valorando así las respuesta del 1 al 4; siendo el 1 “nada relevante”, 2 “algo relevante”, el 3 “bastante relevante” y el 4 “muy relevante”.

Una vez sometidos los ítems que configura la dimensión de la inteligencia lingüística a la valoración de 8 jueces independientes, se analizan dependiendo de la sensibilidad de los jueces, lo que se ajusten al modelo teórico y lo de acuerdo que estén entre ellos,

descartando así la mayoría de los ítems para quedarnos con 10 ítems más otros 7 transversales.

Los datos se han analizado con los programas R, v. 3.2.1 (R Core Team, 2015) y SAS, v. 9.3 (SAS Software International, 2013).

Una vez que se analizaron los ítems, se procedió a tratarlo con un grupo de discusión, también llamado “Focus group”, en el colegio de Nuestra señora del Villar, situado en Laguna de Duero, realizado el lunes 15 de mayo de 2017 a las 16:30.

PROCESO.

ESTUDIO 1. Repartición y redacción de ítems.

Procedimiento.

En primer lugar se redactaron los anteriores ítems para pasarse a evaluar. Primero se revisaron las publicaciones fundamentales de Howard Gardner (1994; 1999) y Albert Bandura (1997; 2001) referidas a la teoría de las Inteligencias Múltiples y la autoeficacia, respectivamente, varias escalas de autoeficacia y autoevaluación de habilidades relacionadas con las Inteligencias Múltiples (Shell, Murphy y Bruning, 1989; Shearer, 1999; Bandura, 2001; Chan, 2001; Pajares, Hartley y Valiante, 2001; Kirk, Shutte y Hine, 2008) así como los objetivos que aparecen en el currículo de Educación Infantil. Esta revisión teórica e instrumental facilitó la redacción de 31 ítems. Estos ítems preliminares fueron revisados por los jueces quienes sugirieron diversas modificaciones que permitieron ajustar su contenido.

Una vez modificados, los jueces pasaron a valorar los ítems, estimando así las respuestas:

<u>RELEVANCIA</u>	<u>IMPORTANCIA</u>	<u>OBSERVABILIDAD</u>	<u>SENSIBILIDAD</u>
1: nada relevante	1: nada importante	1: nada observable	1: nada modificable
2: algo relevante	2: algo importante	2: algo observable	2: algo modificable
3: bastante relevante	3: bastante importante	3: bastante observable	3: bastante modificable
4: muy relevante	4: muy importante	4: muy observable	4: muy modificable

Con el cuestionario (Véase APENDICE H) se recopilan los datos que daremos a conocer en el Estudio 2.

ESTUDIO 2. Resultado del análisis de los jueces.

Procedimiento.

Una vez sometidos los ítems que configura la dimensión de la inteligencia lingüística a la valoración de 8 jueces independientes, se analizaron dependiendo de la sensibilidad de estos. Los ítems que se ajustan al modelo teórico y lo de acuerdo que están entre ellos, nos hacen descartar la mayoría de los ítems, quedarnos con 10 ítems más otros 7 transversales.

Instrumento.

Los datos se han analizado con los programas R, v. 3.2.1 (R Core Team, 2015) y SAS, v. 9.3 (SAS Software International, 2013).

En el gráfico siguiente aparecen las puntuaciones que han dado los 8 jueces que han valorado la IDONEIDAD de la Inteligencia Lingüística en los 31 ítems de que consta inicialmente. En cada celda tendremos valores 1, 2, 3 o 4, puesto que esas son las opciones de respuesta.

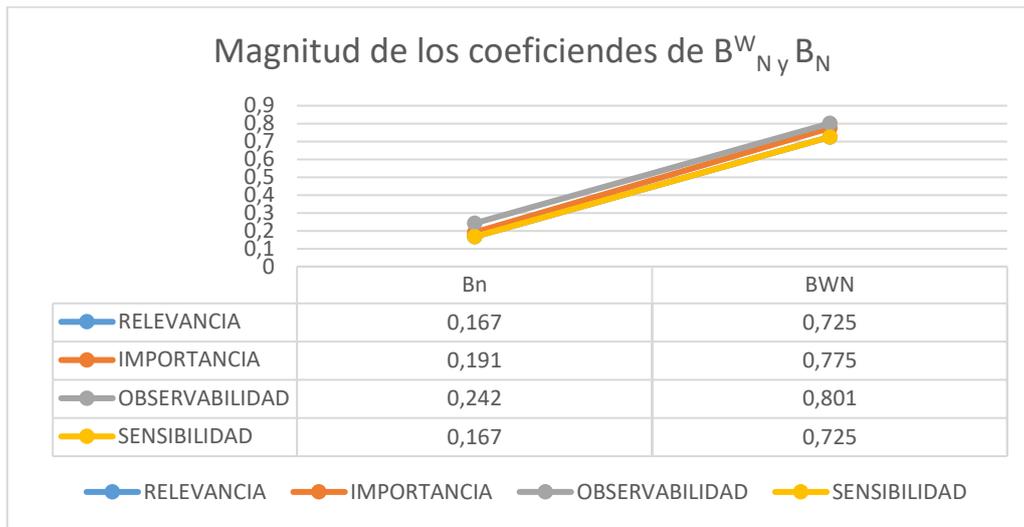
	A	B	C	D	E	F	G	H
1	4	3	3	3	4	4	4	4
2	4	3	4	4	4	4	4	4
3	4	3	3	3	2	3	3	4
4	4	3	4	3	2	3	3	4
5	4	3	4	3	3	3	4	4
6	4	3	4	4	3	4	3	4
7	1	3	2	4	3	3	3	3
8	3	3	4	4	3	3	3	3
9	4	3	3	4	4	3	3	3
10	3	1	3	4	3	4	4	2
11	4	1	4	3	3	3	3	3
12	4	3	2	3	2	3	3	3
13	2	3	3	4	4	4	2	2
14	4	3	3	4	3	2	4	3
15	2	1	3	3	4	4	3	2
16	4	1	3	4	2	2	4	4
17	2	3	2	4	2	4	3	3
18	4	3	2	4	2	4	3	4
19	4	3	2	4	3	4	3	3
20	4	3	2	3	2	3	2	3
21	4	3	4	3	3	3	3	4
22	4	3	4	3	2	3	3	2
23	4	3	3	3	3	3	3	4
24	4	1	2	4	2	4	3	4
25	4	3	3	3	3	3	3	3
26	4	3	4	4	2	3	3	3
27	3	3	4	4	4	4	4	3
28	2	1	1	3	1	2	2	2
29	3	3	4	3	3	3	4	4
30	3	3	2	3	3	4	4	4
31	4	3	3	4	2	3	3	4

En la Tabla 1 y la Gráfica 1 se muestran los coeficientes de concordancia estrictos (BN) y ponderados o de acuerdo parcial (BWN) de Bangdiwala (Bangdiwala, 1987; Friendly, 2013).

Tabla 1. Coeficientes de concordancia estrictos (B_N) y ponderados (B^W_N) de Bangdiwala.

Características	Coeficiente	LINGUISTICO	REDONDEO
RELEVANCIA	B_N	0.1672649	0,167

	B_N^W	0.7246649	0,725
IMPORTANCIA	B_N	0.1907534	0,191
	B_N^W	0.7746979	0,775
OBSERVABILIDAD	B_N	0.2417275	0,242
	B_N^W	0.8008957	0,801
SENSIBILIDAD	B_N	0.1672649	0,167
	B_N^W	0.7246649	0,725



Gráfica 1. Representación de la magnitud de los coeficientes B_N^W y B_N en las cuatro características evaluadas (relevancia, importancia, observabilidad y sensibilidad al cambio) por los jueces en la inteligencia lingüística.

Los coeficientes B_N (i.e., sobre los valores de la diagonal de la matriz original de acuerdos que se somete al análisis de concordancia) se calculan mediante la fórmula:

$$B_N = \frac{\sum_i^k n_{ii}^2}{\sum_i n_{i+} n_{+i}}$$

El gráfico de concordancia está construido en un cuadrado $n \times n$, donde n es el tamaño total de la muestra. Los cuadrados oscuros, cada uno de un tamaño $n_{ii} \times n_{ii}$, muestran el acuerdo observado. Estos cuadrados están inscritos en rectángulos mayores, cada uno de un tamaño $n_{i+} \times n_{+i}$. Los rectángulos grandes muestran el acuerdo máximo posible, dados los totales marginales.

La matriz de acuerdos observados entre los jueces que calificaron **LA RELEVANCIA** de los ítems para medir la dimensión lingüística, fue la que aparece en la Tabla 2.

La MATRIZ DE COINCIDENCIAS OBSERVADAS (Observed Coincidence Matrix) es:

Observed Coincidence Matrix

Poco	Algo	Bast	Mucho
0.86	1.71	3.43	1.00
1.71	7.43	17.71	12.14
3.43	17.71	62.86	38.00
1.00	12.14	38.00	28.86

Es necesario calcular esta matriz para, que a partir de ella, calculemos la concordancia entre los jueces. Los decimales se deben al algoritmo de cálculo por lo que tomamos como medida eliminarlos usando el redondo al entero más próximo:

Tabla 2. Acuerdos observados en RELEVANCIA

	poco	algo	bastante	mucho	TOTAL
Poco	1	2	3	1	7
Algo	2	7	18	12	39
Bastante	3	18	63	38	122
Mucho	1	12	38	29	80
TOTAL	7	39	122	80	248

La graficación de estos acuerdos se muestra en la Tabla 2. Podemos apreciar que los jueces han elegido BASTANTE en 122 ocasiones y MUCHO en 80 ocasiones. Por lo tanto, los jueces tienden a considerar la RELEVANCIA de los ítems que miden la Inteligencia Lingüística son bastante o muy idóneos.

Los valores de la diagonal correspondientes a BASTANTE es superior a los valores de fuera de la diagonal, esto significa que hay ACUERDOS PUROS entre los jueces.

El máximo porcentaje 25,4% de los acuerdos puros están en la categoría “Bastante” y son casi insignificantes los acuerdos de la categoría “Poco” con un 0,4% y en el “Algo” con un 2,82%. Así, la categoría “Mucho” posee un 11,69%.

Los totales marginales corresponden a la proporción total de respuestas en cada categoría. Así, la categoría “Bastante” engloba casi la mitad de las observaciones (49,19%) seguida de “Mucho”, que alcanza el 32,15%. La menos elegida ha sido la categoría “Poco” con un 2,8%, seguida de “Algo” (15,72%).

Como se puede apreciar en los totales marginales, tenemos 7 veces que los jueces han contestado nada, 39 veces en que han contestado algo, 122 veces que han contestado bastante, y 80 veces en que han contestado mucho en sus valoraciones de los 31 ítems. El número 248 corresponde, por tanto, al sumatorio de valoraciones, puesto que cada juez da una respuesta a la idoneidad de cada uno de los 31 ítems, por lo que tendremos un total de $31 \times 8 = 248$ respuestas.

En consecuencia a todo esto, el conjunto de jueces ha valorado que la RELEVANCIA de los ítems que forman la dimensión de la inteligencia lingüística ha estimado con un 81,44% que los ítems son BASTANTE Y MUY RELEVANTES.

Estos mismos resultados se reflejan en el gráfico de concordancia de Bangdiwala:

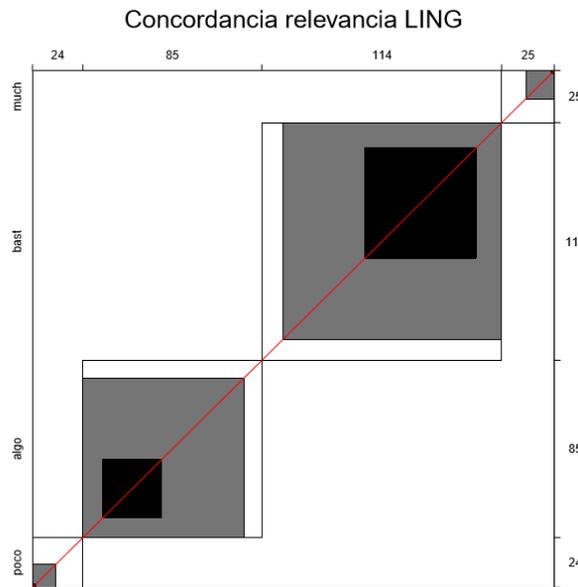


Figura 1. Representación gráfica de los coeficientes de acuerdo puro (cuadros negros) y ponderado (cuadros grises) para la evaluación de la relevancia del conjunto de ítems que miden la inteligencia lingüística.

Como se puede apreciar en la figura, el cuadrado de “Bastante” comprende 122 de los 248 casos (i.e., un 49,19% de las valoraciones). De ese 49,19% de valoraciones como Bastante, la mayor parte (zona sombreada en gris) corresponde a acuerdos parciales; la negra, que como se puede observar es un poco más pequeña, corresponde a los acuerdos puros.

Pese a esto, el coeficiente alcanzado es relativamente bajo (BN = 0,165). Ello se debe a que, como se puede apreciar claramente en la Figura 1, el cuadrado negro correspondiente a la categoría “Mucho” ocupa el 11,69% del acuerdo total posible en esa categoría, en tanto que solo ocupa el 25% en la categoría “Bastante” y en torno al 3% en las otras dos categorías.

Por esta razón, y puesto que la escala de respuesta es ordinal, es preciso tomar en consideración las ocasiones en que los jueces coinciden también en los valores fuera de la diagonal. Así, para una frecuencia dada, n_{ij} , se aplica un patrón de pesos, w_1, w_2, \dots, w_b a las frecuencias de las celdas, tal como muestra el siguiente esquema:

$$\begin{array}{cccc}
 & n_{i-b,i} & & w_b \\
 & \vdots & & \vdots \\
 n_{i,i-b} & \dots & n_{i,i} & \dots n_{i,i+b} \\
 & \vdots & & \vdots \\
 & n_{i-b,i} & & w_b
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{ccc}
 w_b & \dots & 1 & \dots w_b \\
 & \vdots & & \vdots \\
 & & & w_b
 \end{array}$$

Tales pesos son incorporados al gráfico de acuerdos en forma de cuadrados grises, cuyo tamaño es proporcional a la suma de las frecuencias de las celdas, denotadas como A_{bi} , tal como vemos en la Figura 1. A_{1i} permite desacuerdos o discrepancias de 1 paso (e.g., uno de los jueces califica con “mucho” y otro con “bastante”). A_{2i} alude a discrepancias de 2 pasos (e.g., un juez utiliza “poco” y otro “bastante”), etc. En definitiva, el acuerdo parcial o ponderado vendría dado por la fórmula siguiente:

$$B_N^W = 1 - \frac{\sum_i^k \left[n_{i+}n_{+i} - n_{ii}^2 - \sum_{b=1}^q w_b \cdot A_{bi} \right]}{\sum_i^k n_{i+}n_{+i}}$$

donde w_b es el peso o la ponderación (“weight”) para A_{bi} , el área sombreada b pasos alejada de la diagonal, y q es el nivel más alejado de desacuerdo parcial a considerar.

La matriz de acuerdos observados entre los jueces que calificaron **LA IMPORTANCIA** de los ítems para medir la dimensión lingüística, fue la que aparece en la Tabla 3.

La MATRIZ DE COINCIDENCIAS OBSERVADAS (Observed Coincidence Matrix) es:

Observed Coincidence Matrix.

Poco	Algo	Bast.	Mucho
0.86	2.86	3.00	2.29
2.86	5.71	13.86	10.57
3.00	13.86	56.86	43.29
2.29	10.57	43.29	32.86

Eliminando los decimales:

Tabla 3. Acuerdos observados en IMPORTANCIA

	poco	algo	bastante	mucho	TOTAL
Poco	1	3	3	2	9
Algo	3	6	14	11	33
Bastante	3	14	57	43	117
Mucho	2	11	43	33	89
TOTAL	9	33	117	89	248

La gratificación de los acuerdos que muestran la Tabla 3, podemos observar que tenemos un 13,3% de los acuerdos puros en la categoría “Mucho”. Por otro lado, un 22,98% de

los acuerdos puros corresponde a la categoría “Bastante” y son prácticamente insignificantes los acuerdos en las categorías “Poco” y “Algo”.

Los valores de la diagonal correspondientes a BASTANTE es superior a los valores de fuera de la diagonal, esto significa que hay ACUERDOS PUROS entre los jueces. Ocurre lo mismo en la categoría “Algo”.

Los totales marginales corresponden a la proporción total de respuestas en cada categoría. Así, la categoría “Mucho” engloba un 35,88% estando antes la categoría “Bastante” con un 47,17%. La menos elegida ha sido la categoría “Poco” con un 3,62% y después la categoría “Algo” con un 13,3%.

Por tanto, la categoría más frecuente es BASTANTE ($n = 117$) seguida de MUCHO ($n = 89$), ALGO ($n = 33$) y NADA ($n = 9$). Por tanto, los jueces tienden a considerar la importancia de los ítems que miden la inteligencia lingüística en su conjunto como BASTANTE o MUY IMPORTANTES.

En consecuencia, el conjunto de jueces ha valorado la IMPORTANCIA de los ítems que forman la dimensión de la inteligencia lingüística estimado con un 83,05% de las ocasiones que los ítems son BASTANTE O MUY IMPORTANTES.

Estos mismos resultados se reflejan en el gráfico de concordancia de Bangdiwala:

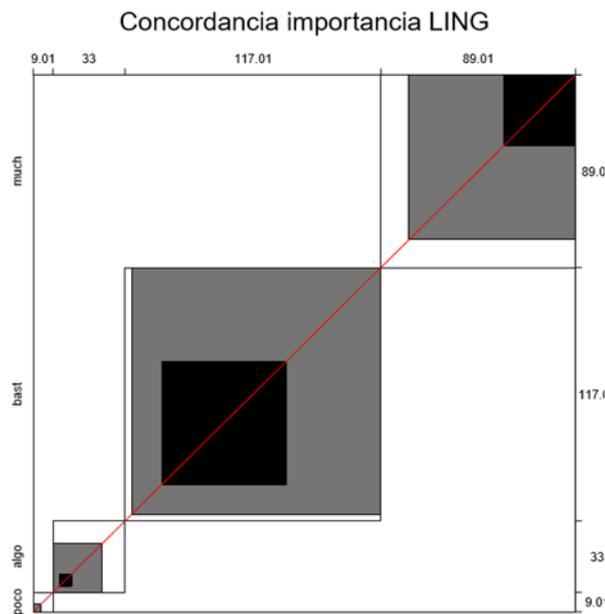


Figura 2. Representación gráfica de los coeficientes de acuerdo puro (cuadros negros) y ponderado (cuadros grises) para la evaluación de la importancia del conjunto de ítems que miden la inteligencia lingüística.

El coeficiente alcanzado es relativamente bajo ($BN = 0,191$). Ello se debe a que, como se puede apreciar claramente en la Figura 2, el cuadrado negro correspondiente a la categoría “Bastante” ocupa el 22,98% del acuerdo total posible en esta categoría, en cuanto a la categoría “Mucho” sólo ocupa el 13,3% y en torno al 3% en las otras dos categorías.

Como se ve, el cuadrado de la parte superior derecha comprende 89 de los 248 casos (i.e., un 35.89% de las valoraciones). De ese 35% de valoraciones como MUY IMPORTANTE, la mayor parte (zona sombreada en gris) corresponde a acuerdos parciales. La negra mucho más pequeña- corresponde a acuerdos puros, y la grande a desacuerdos. En el cuadrado central (que corresponde a BASTANTE) prácticamente no hay desacuerdos. Esto no es extraño, ya que las respuestas ‘3’ están próximas a ‘2’ y a ‘4’, y estos (des)acuerdos parciales se consideran para el cómputo del acuerdo parcial.

La matriz de acuerdos observados entre los jueces que calificaron **LA OBSERVABILIDAD** de los ítems para medir la dimensión lingüística, fue la que aparece en la Tabla 4.

La MATRIZ DE COINCIDENCIAS OBSERVADAS (Observed Coincidence Matrix) es:

Observed Coincidence Matrix

Poco	Algo	Bast	Mucho
0.29	1.43	3.43	2.86
1.43	3.43	12.43	7.71
3.43	12.43	62.00	41.14
2.86	7.71	41.14	44.29

Tabla 4. Acuerdos observados en OBSERVABILIDAD

	poco	algo	bastante	mucho	TOTAL
Poco	0	1	3	3	8
Algo	1	3	12	8	25
Bastante	3	12	62	41	119
Mucho	3	8	41	44	96
TOTAL	8	25	119	96	248

La graficación de estos acuerdos se muestra en la Tabla 4. Vemos que el 25% de acuerdos puros corresponden a la categoría “Bastante”. En el segundo escalón tenemos con un 17,74% corresponden a los acuerdos puros en la categoría “Mucho” y son prácticamente insignificantes los acuerdos en las categorías “Poco” y “Algo” que suman un 1,2% entre los dos.

Los valores de la diagonal correspondientes a BASTANTE y MUCHO es superior a los valores de fuera de la diagonal, esto significa que hay ACUERDOS PUROS entre los jueces.

Los totales marginales corresponden a la proporción total de respuestas en cada categoría. Así, la categoría “Mucho” engloba un 38,7% que le supera la categoría “Bastante”, que

alcanza el 47,98%. La menos elegida ha sido la categoría “Poco” (3,22%), seguida de “Algo” (10,08%).

Por tanto, la categoría más frecuente es BASTANTE (n = 119) seguida de MUCHO (n = 96), ALGO (n = 25) y NADA (n = 8). Por tanto, los jueces tienden a considerar la observabilidad de los ítems que miden la inteligencia lingüística en su conjunto como bastante o muy observables.

En consecuencia, el conjunto de jueces que ha valorado la OBSERVABILIDAD de los ítems se ha estimado en el 86,68% de las ocasiones que los ítems son BASTANTE O MUY OBSERVABLES.

Estos mismos resultados se reflejan en el gráfico de concordancia de Bangdiwala:

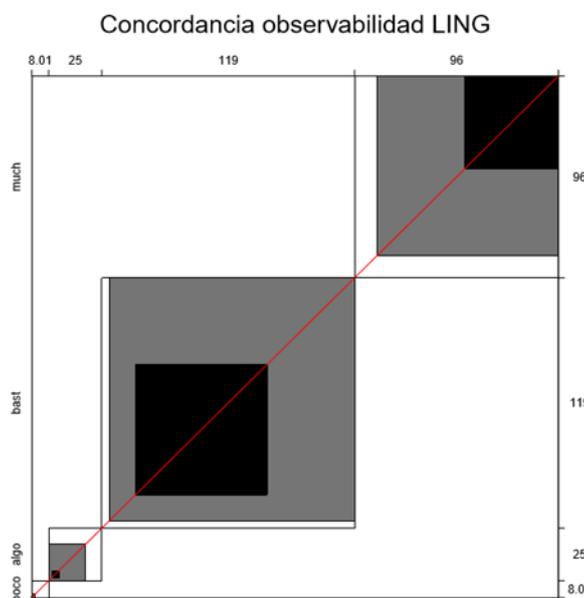


Figura 3. Representación gráfica de los coeficientes de acuerdo puro (cuadros negros) y ponderado (cuadros grises) para la evaluación de la observabilidad del conjunto de ítems que miden la inteligencia lingüística.

El coeficiente alcanzado es relativamente bajo (BN = 0,242). Ello se debe a que, como se puede apreciar claramente en la Figura 3, el cuadrado negro correspondiente a la categoría “Bastante” ocupa el 25% del acuerdo total posible en esta categoría, en cuanto a la categoría “Mucho” sólo ocupa el 17,74%% y en torno al 2% en las otras dos categorías por eso en la Figura 3 son casi inapreciables.

Como se ve, el cuadrado de la parte superior derecha que corresponde a MUCHO comprende 96 de los 248 casos (i.e., un 38,7% de las valoraciones). De ese 39% de valoraciones como muy observables, la mayor parte (zona sombreada en gris) corresponde a acuerdos parciales o ponderados. La negra algo más pequeña corresponde a los acuerdos puros, y la blanca a desacuerdos.

En el cuadrado central derecho que corresponde a BASTANTE que posee un 47,98% de las valoraciones, prácticamente no hay desacuerdos.

La matriz de acuerdos observados entre los jueces que calificaron **LA SENSIBILIDAD** de los ítems para medir la dimensión lingüística, fue la que aparece en la Tabla 5.

La **MATRIZ DE COINCIDENCIAS OBSERVADAS** (Observed Coincidence Matrix) es:

Observed Coincidence Matrix

Poco	Algo	Bast	Much
1.71	9.43	9.86	3.00
9.43	28.00	39.14	8.43
9.86	39.14	52.86	12.14
3.00	8.43	12.14	1.43

Tabla 5. Acuerdos observados en SENSIBILIDAD

	poco	algo	bastante	mucho	TOTAL
Poco	2	9	10	3	24
Algo	9	28	39	8	85
Bastante	10	39	53	12	114
Mucho	3	8	12	1	25
TOTAL	24	85	114	25	248

La graficación de estos acuerdos se muestra en la Tabla 5. Vemos que el 21,37% de acuerdos puros corresponden a la categoría “Bastante”. El 11,29% corresponden a los acuerdos puros en la categoría “Algo” y son prácticamente insignificantes los acuerdos en las categorías “Mucho” (0,4%) y “poco” (0,8%).

Los totales marginales corresponden a la proporción total de respuestas en cada categoría. Así, la categoría “Bastante” engloba casi la mitad de las observaciones (45,96%) seguida de “Algo”, que alcanza un 34,27%. La menos elegida ha sido la categoría “Poco” (9,67%), seguida de “Mucho” (10,08%).

Los valores de la diagonal correspondientes a BASTANTE es superior a los valores de fuera de la diagonal, esto significa que hay ACUERDOS PUROS entre los jueces.

Por tanto, la categoría más frecuente es BASTANTE (n = 114) seguida de ALGO (n = 85), después con bastante diferencia las categorías MUCHO (n = 25) y NADA (n = 24). Por tanto, los jueces tienden a considerar la sensibilidad de los ítems que miden la inteligencia lingüística en su conjunto como ALGO o BASTANTE SENSIBLES.

En consecuencia, el conjunto de jueces que ha valorado la SENSIBILIDAD de los ítems que forman la dimensión de inteligencia corporal ha estimado en el 80,23% de las ocasiones que los ítems son ALGO o BASTANTE RELEVANTES.

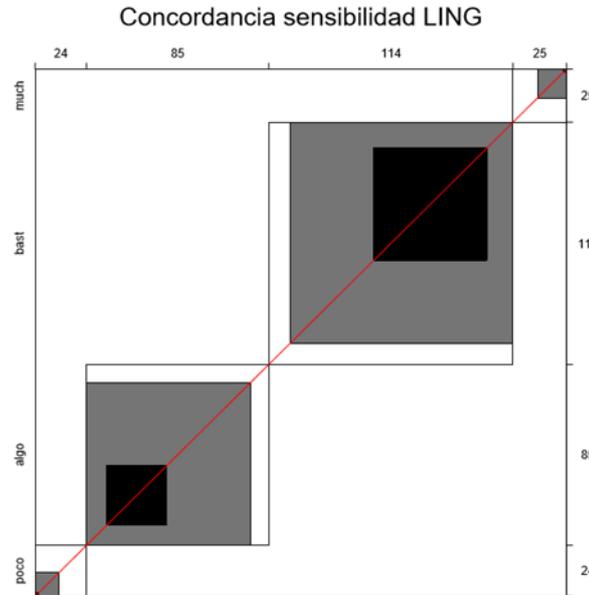


Figura 4. Representación gráfica de los coeficientes de acuerdo puro (cuadros negros) y ponderado (cuadros grises) para la evaluación de la sensibilidad del conjunto de ítems que miden la inteligencia lingüística.

El coeficiente alcanzado es relativamente bajo ($BN = 0,177$). Ello se debe a que, como se puede apreciar claramente en la Figura 4, el cuadrado negro correspondiente a la categoría “Bastante” ocupa el 21,37% del acuerdo total posible en esta categoría, le precede la categoría “Algo” con un 11,29% y en torno al 1,2% suman las dos restantes categorías.

Como se ve, el cuadrado de la parte superior derecha y en el inferior izquierda comprenden un 25 y un 24 de los 248 casos, sumando un 20% de las valoraciones, por eso son casi inapreciables en la Figura 4.

La categoría BASTANTE comprende 114 de los 248 casos (i.e., un 45,96% de las valoraciones). De ese 46% de valoraciones como Bastante, la mayor parte (zona sombreada en gris) corresponde a acuerdos parciales o ponderados. La negra mucho más pequeña, corresponde a acuerdos puros, y la blanca a desacuerdos.

En el cuadrado central de la izquierda que corresponde a ALGO comprende el 85 de los 248 casos y posee un 34,27% de las valoraciones y donde prácticamente no hay desacuerdos.

ESTUDIO 3. Grupo de discusión.

Participantes.

La reunión se llevó a cabo con un equipo de investigación de la Universidad de Valladolid que cuenta con docentes e investigadores vinculados al departamento de Pedagogía; y la Junta de Castilla y León, con maestros de la escuela pública, junto con padres del colegio de Nuestra Señora del Villar ubicado en Laguna de Duero.

Procedimiento.

Para garantizar las evidencias de validez del contenido de los ítems de la escala que estamos realizando, es imprescindible someter su contenido a la valoración de jueces independientes. Por ello se convoca un grupo de discusión en el que se debaten temas relacionados con las Inteligencias Múltiples y las diferentes capacidades que se desarrollan en los alumnos de infantil. La reunión se llevó a cabo el día 15 de Mayo a las 16:30, que tuvo una duración de casi dos horas en el aula de 6º, en la primera planta.

Instrumento.

La reunión consistía en:

- ✚ Decidir a qué capacidad, lo que es lo mismo, a qué Inteligencia Múltiple de las propuestas por Gardner inicialmente, pertenece cada ítem. En ocasiones dicha dimensión resultará suficientemente clara, pero en otras, no tanto, debido a que el contenido enunciado podría tener que ver con más de una capacidad., en ese caso hay que señalar aquellas que estén implicadas.
- ✚ Valorar los rasgos que definen cada una de las inteligencias partiendo de unas dimensiones iniciales que proponemos (Véase APENDICE I). Se entienden las dimensiones como los rasgos que definen a una inteligencia, las características y capacidades específicas en las que se concreta dicha inteligencia en los niños.
- ✚ Considerar si alguno de los ítems (Véase APENDICE J) o dimensiones debería eliminarse. Si se consideran que alguno de los ítems debería modificar su redacción.
- ✚ Considerar si se debería incluir algún ítem/dimensión.
- ✚ Considerar indicadores de inteligencia con las siguientes preguntas:
 - ¿Qué indicadores le hacen deducir que un estudiante es inteligente?
 - ¿Qué indicadores le hacen deducir que un estudiante ha mejorado en su inteligencia después del trabajo realizado durante el curso?
 - ¿Hay alguna/s habilidad/es que trasversalice/n todas las inteligencias?
¿Cuál?
 - ¿Podría resumir en una idea qué es lo más importante, desde su punto de vista, que un niño debe aprender en cada una de las inteligencias?
- ✚ Otras observaciones que se consideren pertinentes.

RESULTADO DEL ANALISIS

ITEMS DE INVESTIGACIÓN (Marzo 2017)

Instrucciones de cumplimiento. La evaluación de estos ítems se tiene que realizar considerando la norma de este grupo de edad, alumnos y niños de 5 años en condiciones normales de desarrollo madurativo, sin problemas específicos ni trastornos asociados a su desarrollo, lo que constituye el grupo medio de edad.

Todos los ítems tienen que tener valencia positiva.

Ítems finales.

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.
1. Tiene riqueza de vocabulario.
Contesta adecuadamente a lo que le preguntan. TRASVERSAL.
Escucha con atención las preguntas que le realizan. TRASVERSAL.
2. Presenta coherencia temática y argumental en su exposición: ideas, personajes, acciones.
3. Inventa personajes nuevos. CREATIVIDAD - LINGÜÍSTICA.
4. Es capaz de cambiar el final del cuento.
5. Elabora ideas propias fantásticas y originales a través de pictogramas/imágenes.
Utiliza estrategias de ensayo/error. TRASVERSAL.
Establece contacto visual mirando a los ojos cuando te habla. TRASVERSAL - INTER.
Establece contacto visual mirando a los ojos cuando tú le habla. TRASVERSAL - INTER.
Escucha con atención lo que le cuentas. TRASVERSAL.
6. Comprende y ejecuta una orden verbal sencilla con una sola explicación.
7. Narra sucesos personales con un orden lógico y comprensible.
8. Elabora una historia con una secuencia lógica a partir de unos personajes dados.
9. Es capaz de modular la voz (en preguntas, exclamaciones, etc.)
Pide ayuda verbalmente si la necesita. INTRAPERSONAL.
10. Solicita información cuando lo precisa.

6. ANALISIS

En este punto es donde haremos referencia a las limitaciones y fiabilidad de nuestro estudio. Para la realización de este estudio debemos tener muy en cuenta las circunstancias y limitaciones que se presentan en cuanto a tiempos, acceso y viabilidad que circunscribe la presente investigación, por ello no nos ha dado tiempo a poner la evaluación en práctica, pero se hará el año que viene con una muestra de 500 niños.

Como bien se ha mencionado en el apartado de Metodología, esta investigación se ha realizado con el paradigma interpretativo, o dicho de otra manera, con una metodología cualitativa. Este enfoque puede presentar desafíos en términos de resultados generalizables, como en este caso que destacamos las siguientes:

La validez.

La investigación cualitativa a menudo depende del criterio individual del investigador y acata en gran medida de la interpretación del investigador, en este caso la información del caso de estudio. Aunque este hecho permite que la investigación refleje la complejidad de una situación en particular o el conocimiento del investigador, también puede permitir que las opiniones subjetivas del investigador se presenten en la conclusión. En tales casos, el estudio se vuelve más reflexivo de las opiniones del investigador que de los datos reales, que presentan problemas de validez, que hemos intentado solventar con el grupo de discusión y someter el contenido de los ítems a la valoración de jueces independientes para evitar sesgos.

Definición de inteligencia.

Ha sido importante saber qué es lo más importante que se debe aprender a estas edades en cada inteligencia, junto con deducir qué indicadores nos hacen deducir que un estudiante es inteligente o cuánto ha mejorado su inteligencia, han sido una de las mayores limitaciones que hemos tenido por las amplias posibilidades de respuestas que pueden tener las preguntas.

Resultados.

Los ítems sólo son aplicables al rango de edad mencionado con anterioridad y en condiciones normales de desarrollo, por lo que deja un margen de exclusión para aquellos alumnos que tengan trastornos asociados a su desarrollo y a su desarrollo madurativo.

Por otro lado, tenemos algunos ítems que son transversales, lo que implica que pueden definir rasgos de varias inteligencias, aunque se ha intentado delimitar su extensión y modificar la redacción de alguno de ellos.

7. CONCLUSIONES

Este apartado deberá de encontrarse en correlación con los objetivos fijados al principio de la investigación, para comprobar si la investigación cumple lo que pretendía en un primer momento. Hemos realizado una investigación rigurosa por años sobre el origen y el significado de la inteligencia y gracias a ello hemos comprendido la importancia de las IM en el currículo de EI.

Como hemos comprobado, hemos intentado garantizar las evidencias de la validez externa del instrumento para hacer la propuesta de evaluación de las IM gracias a la corroboración del grupo del grupo de discusión.

CONSIDERACIONES FINALES.

A lo largo de todo este trabajo, hemos expresando nuestra creencia en la necesidad de una evaluación a través de ítems con validez sobre las IM. Por ello, creemos que resulta recomendable llevar la conclusión incluyendo observaciones de los ítems finales.

Tiene riqueza de vocabulario.

Este ítem se considera un rasgo imprescindible para medir la Inteligencia lingüística, ya que en esta dimensión se valora lo relacionado con el lenguaje oral.

Contesta adecuadamente a lo que le preguntan.

Escucha con atención las preguntas que le realizan.

Establece contacto visual mirando a los ojos cuando te habla.

Establece contacto visual mirando a los ojos cuando tú le habla.

Estos ítems se les consideran transversales pues puede identificarse también con la Inteligencia Interpersonal.

Presenta coherencia temática y argumental en su exposición: ideas, personajes, acciones.

Se valora en las edades de 5 y 6 años la organización de exponer sus ideas con coherencia y orden.

Inventa personajes nuevos.

Este ítem se considera de esta dimensión porque tener la capacidad de inventar personales está relacionado con la narrativa, además incluye la creatividad por lo que está relacionado con la Inteligencia visoespacial.

Es capaz de cambiar el final del cuento.

Tiene capacidad para expresarse de forma oral junto con la imaginación que puede suponer el cambio del desenlace.

Elabora ideas propias fantásticas y originales a través de pictogramas/imágenes.

La forma de expresar las ideas a través de representaciones visuales nos da información sobre como expone sus ideas y si se expresa con claridad.

✚ **Utiliza estrategias de ensayo/error.**

Se le considera de la dimensión lingüística para saber si es capaz de autocorregirse en escritura o de forma oral, ya que en esta edad son capaces de darse cuenta si dicen bien una palabra, además está relacionada con la Inteligencia naturalista o matemática.

✚ **Escucha con atención lo que le cuentas.**

En este ítem no sólo se centra en el verbo escuchar sino que incluye la capacidad de atención uniéndolo a la dimensión intrapersonal e interpersonal.

✚ **Comprende y ejecuta una orden verbal sencilla con una sola explicación.**

Al redactar este ítem hace el refuerzo a “una sola explicación” puesto que es importante ver si tiene la capacidad de entender órdenes a la primera.

✚ **Narra sucesos personales con un orden lógico y comprensible.**

✚ **Elabora una historia con una secuencia lógica a partir de unos personajes dados.**

Ambos ítems están relacionados con la narración y las historias, lo que unen la expresión y la organización de esquemas mentales lingüísticos.

✚ **Es capaz de modular la voz (en preguntas, exclamaciones, etc.)**

La modulación de voz es imprescindible medir para evaluar esta inteligencia, ya que algunos trastornos como el asperger destacan por tener un déficit en este apartado.

✚ **Solicita información cuando lo precisa.**

✚ **Pide ayuda verbalmente si la necesita.**

Es importante saber si el alumno está capacitado para expresarse, además está ligado con la dimensión intrapersonal, porque es vital enseñar a los alumnos a expresar emociones y sentimientos, conocerlos, convivir con ellos y ser capaces de gestionarlos.

CONSIDERACIONES PERSONALES.

Ahora nos proponemos exponer propuestas de mejora respecto a esta investigación.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que hay niños y niñas en esta etapa que tiene un mayor desarrollo lingüístico que otros, lo que denota una gran diferencia en cuanto al aprendizaje lingüístico.

En segundo lugar, durante toda la investigación nos hemos preguntado, qué logros deben alcanzar los alumnos entre 5 y 6 años, para realizar los ítems de evaluación, concluyendo que en infantil sobre todo se valora lo relacionado con el lenguaje oral, y en mi opinión,

creo que se ha descuidado la importancia que contrae la escritura en este etapa, ya que se puede expresar con claridad de forma oral, pero escrita no, o viceversa, y esto no debe dejarse a un lado, sino evaluarlo de la misma manera; también en cuando a la organización y la exposición de las ideas del alumnado con coherencia y orden, también se debería plasmar y evaluar en el ámbito de la escritura.

Sintetizando, nosotros hemos elegido esta línea, la lingüística, realizando una evaluación para estimar los ítems y una propuesta de actividades para estimular el lenguaje oral y escrito de los niños para facilitar dicha evaluación, pero sería conveniente realizar una investigación sobre la estimulación del lenguaje oral en la escuela, para así poder recoger datos e intensificar el uso del lenguaje oral en las aulas, como un método de aprendizaje, para que todos los niños lo desarrollen, porque la metodología de enseñanza y la evaluación deberían ir unidas para una mejora de la educación en cualquier plano, no sólo en la lingüística.

Propuesta que dejamos al aire...

8. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- ✚ Blog de Educación Infantil, (2014). Actividades expresión oral para educación infantil. Recuperado el 28 de Mayo de 2017 en: <http://unlugarenelmundobysara.blogspot.com.es/2014/02/actividades-expresion-oral-para.html>

- ✚ B. F. SKINNER'S VERBAL BEHAVIOR, (1957-2007). Conducta verbal de B.F Skinner. Rev. Latinoam. Psicol. v.39 n.3 Bogotá dez. 2007. Recuperado el día 14 de Marzo de 2017: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342007000300023

- ✚ BLOOM, B. (1985). Developing talent in young people. Nueva York: Ballantine Books.

- ✚ CAMBELL, BRUCE (1994). The multiple intelligence handbook, Tucson, Az., Zephyr Press.

- ✚ CARREIRO, PAUL (1998). Tales of thinking: Multiple intelligences in the classroom, York, Me., Stenhouse Publications.

- ✚ CRUZ, I. D. C. P., & CALVO, C. V. (2006). El proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje de ciencias en el primer ciclo de la Educación Primaria. Revista de educación, (339), 947-958.

- ✚ EMILIO RIBES-IÑESTA, (s,f). Conducta Verbal de B.F. Skinner: un análisis retrospectivo. Universidad de Guadalajara, México. Recopilado el día 14 de Marzo de 2017: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num3/208/conducta-verbal-de-bf-skinner-un-analisis-ES.pdf>

- ✚ GARDNER, H. (1984). Assessing intelligences: A comment on “Testing intelligence whithout IQ test” by R. J. Sternberg” Phi Delta Kappan, 65 (10) págs. 699-700.

- ✚ GUILLEN, JESÚS, (2013). Inteligencias múltiples en el aula. Recopilado el día 11 de Marzo de 2017 en: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/05/05/inteligencias-multiples-en-el-aula/>

- ✚ HOWARD GARDNER, (1993). Inteligencias Múltiples. La teoría a en la práctica. Ediciones Paidos Ibérica, S. A. Buenos Aires.

- ✚ H. GARDNER, D.H. FELDMAN Y M. KRECHEVSKY (COMPS.), (s, f). El Proyecto Spectrum. Tomo 1. Construir sobre las capacidades infantiles. Editorial Morata y Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Cide). 2000. Recopilado el día 19 de Marzo de 2017 en: <http://www.movilizacioneducativa.net/imprimir.asp?idLibro=178>
- ✚ JOSÉ VALERO RODRÍGUEZ, (2007). Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria. Universidad de Alicante. España. Recopilado el día 26 de Febrero de 2017 en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7710/1/tesis_doctoral_jose_valero_rodriguez.pdf
- ✚ Lectura y dificultades de aprendizaje. Universidad de Valladolid. (2013) Recopilado el día 20 de Marzo del 2017 en: https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2013/398/40161/1/Documento 29.pdf
- ✚ LOGO PAHEMA, (2014). Tabla de los principales problemas de la escritura. Audición y Lenguaje, Logopedia y Orientación Educativa. Recopilado el día 10 de Marzo de 2017 en: <http://oratioorientation.blogspot.com.es/2014/09/tabla-de-los-principales-problemas-de.html>
- ✚ MACÍAS, MARÍA AMARÍS, (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, agosto-diciembre, 27-38.
- ✚ MATEJ HOCHÉL & EMILIO GÓMEZ MILÁN. (s.f). La inteligencia humana. Recuperado el día 2 de Marzo de 2017 de: https://www.ugr.es/~setchift/docs/conciencia_capitulo_1.pdf
- ✚ NARBONA, J.; CHEVRIE –MULLER, C. (2001) El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Barcelona: Masson.
- ✚ ORIENTACIÓN ANDÚJAR, (2015). Las Inteligencias Múltiples en el aula y como trabajarlas correctamente. Recopilado el día 11 de Marzo de 2017 en: <http://www.orientacionandujar.es/2015/09/25/las-inteligencias-multiples-en-el-aula-como-trabajarlas-correctamente/>
- ✚ PONCE ORELLANA, (2010). Las inteligencias múltiples y su relación con el aprendizaje en niños de educación básica. Facultad de psicología, Cuenca.
- ✚ Recursos educativos accesibles y gratuitos, (2015). EXPRESIÓN ORAL 10 TIPOS DE ACTIVIDADES PARA HACER HABLAR AL ALUMNADO Proyecto TOMA LA PALABRA. Recopilado el 15 de Mayo de 2017 en:

<http://www.orientacionandujar.es/2015/08/30/expresion-oral-10-tipos-de-actividades-para-hacer-hablar-al-alumnado-proyecto-toma-la-palabras/>

- ✚ SILVIA PEREZ FONTICIELLA, (2015). Procesos implicados en la lectura y la escritura – Dislexia. Córdoba. Recopilado el día 20 de Marzo de 2017 en: <https://cordobapsicopedagogianeuro psicologia.com/2015/04/03/procesos-implicados-en-la-lectura-y-la-escritura-dislexia-por-silvia-perez-fonticiella/>
- ✚ STOBART, G. (2010). Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación. Ediciones Morata.
- ✚ THOMAS ARMSTRONG, (2000). Inteligencias múltiples en el aula. Paidós educador. Barcelona.
- ✚ UTEM. (s.f). Howard Gardner. Aula virtual. Recuperado el día 26 de Febrero de 2017 de: http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39250_c_gardner.pdf

9. APÉNDICES

APENDICE A. Cuadro de las Inteligencias Múltiples.

<i>AREA</i>	<i>DESTACA EN</i>	<i>LE GUSTA</i>	<i>APRENDE MEJOR</i>
LINGÜÍSTICO- VERBAL	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzles.	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
LÓGICO- MATEMÁTICA	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
ESPACIAL	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
CORPORAL- CINESTÉSICA	Atletismo, danza, arte dramático, utilización de herramientas.	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos.	Cantar, tatarrear, tocar un instrumento, escuchar música.	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías.
INTERPERSONAL	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
INTRAPERSONAL	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
	Entendiendo la naturaleza, haciendo		Trabajar en el medio natural, los seres vivos,

NATURALISTA	distinciones, identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza.
--------------------	--	--	--

Cuadro traducido por Nuria de Salvador de Developing Students' Multiple Intelligences. NICHOLSON-NELSON, K. (New York: Scholastic Professional Books 1998).

APENDICE B. Cuadro sobre las Inteligencias Múltiples para aplicar en el aula.

INTELIGENCIA	CARACTERISTICAS	CÓMO SE PIENSA	PREFERENCIAS	NECESITAN
LINGÜÍSTICA	Capacidad para utilizar las palabras y el lenguaje de forma eficaz, ya sea oralmente o por escrito.	Con las palabras.	Leer, escribir, explicar historias, etc.	Libros, casetes, objetos para escribir, papel, periódicos, diálogo, conversación, debates, historias.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Capacidad para utilizar los números y el razonamiento de forma adecuada.	Razonando.	Resolver problemas, calcular, experimentar, etc.	Materiales para experimentar, materiales científicos y para manipular, visitas al planetario y al museo de la ciencia.
ESPACIAL	Capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar usando este modelo.	En imágenes.	Dibujar, visualizar, diseñar, etc.	Arte, piezas de construcción, vídeo, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, puzzles, libros ilustrados, visitas a museos de arte.
CENESTÉSICO-CORPORAL	Capacidad para resolver problemas o para elaborar productos utilizando el cuerpo.	A través de sensaciones corporales.	Correr, bailar, tocar, etc.	Juegos de rol, teatro, movimiento, juegos de construcción, deporte y juegos físicos, experiencias táctiles, aprendizaje manual.
MUSICAL	Capacidad para producir y valorar las formas de expresión musical.	A través de ritmos y melodías.	Cantar, silbar, escuchar, etc.	Cantar acompañados, asistir a conciertos, tocar algún instrumento en casa y en el colegio, instrumentos musicales.

<i>INTERPERSONAL</i>	Capacidad para entender a otras personas.	Comunicarse con otras personas.	Organizar, liderar, colaborar, etc.	Amigos, juegos en grupo, reuniones sociales, actos colectivos, clubes, mentores/ discípulos.
<i>INTRAPERSONAL</i>	Capacidad para entender la propia vida interior para desenvolverse eficazmente en la vida.	Atendiendo a sus necesidades y sentimientos.	Reflexionar, planificar, etc.	Lugares secretos, soledad, proyectos propios, decisiones.
<i>NATURALISTA</i>	Capacidad para ser sensible hacia diversos fenómenos naturales.	A través de la naturaleza.	Cuidar el planeta, criar animales, investigar la naturaleza, etc.	Tener acceso a la naturaleza, oportunidades para relacionarse con animales, herramientas para investigar la naturaleza.

Jesús, C. Guillén, (2013). Inteligencias múltiples en el aula. Escuela con cerebro.

APENDICE C. LA EVALUACIÓN DE LECTOESCRITURA DEL DOCENTE.

Algunos de los instrumentos de evaluación que sugiere Fons (2001) que siga el docente son: la observación en el momento de la realización de la actividad, en el que se observa tanto lo que dice, como lo que hace y siente el/la niño/a cuando está involucrado en la actividad. Otros instrumentos para la regulación del proceso de aprendizaje serán las pautas de observación, los dictados, los registros personales y el diario de clase.

Seguidamente, se mencionan tres estrategias para favorecer la autorregulación en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura que son:

- ✚ La **coevaluación**, donde el docente la realiza a través del diálogo con el alumno,
- ✚ la **evaluación mutua**, siendo ésta una evaluación que se lleva a cabo en la realización de una actividad en grupos reducidos,
- ✚ y la **autoevaluación**, que es el propio alumno quien se evalúa a sí mismo, conociendo por parte del docente los objetivos, los procedimientos de trabajo y los criterios por los que van a ser evaluados, siendo esto muy difícil en infantil, lo podemos transpolar a la rectificación momentánea, ofreciéndole el adulto el modelo correcto, hasta que a partir de los 4 años, ellos mismos comienzan a corregirse continuamente entre ellos.

La evaluación tiene como fin reajustar las actividades programadas de enseñanza aprendizaje para así poder conseguir los objetivos finales.

APENDICE D. TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

Skinner publicó en 1957 *Conducta Verbal*, donde representa la extrapolación sistemática de los conceptos y principios del condicionamiento operante para dar cuenta del lenguaje como conducta. Argumenta que el lenguaje es también una conducta, donde si aparecen una serie de estímulos, a partir de ahí repetirá la respuesta, donde los niños aprenderán a hablar por necesidades, también por imitación y reforzamiento.

Crítica al pensamiento de Skinner:

- ✚ Los niños no sólo aprenden imitando, porque tienen capacidad para general palabras, producir palabras nuevas, Skinner niega que los seres humanos estamos programados para crear frases nuevas aunque no nos las hayan dicho antes, por lo que los niños son protagonistas de su lenguaje, no sólo imitan.
- ✚ No describe al completo la adquisición del lenguaje.

Chomsky (1959) hizo una crítica severa a Skinner en su artículo titulado *Una revisión de Conducta Verbal de B. F. Skinner* junto con la publicación de su obra *Figuras sintácticas* (1957) basada en su tesis, que gracias a ella surgió una teoría de cómo se origina el lenguaje, rostando que estamos pre-programados para el lenguaje, tenemos todas las capacidades de aprender cualquier lengua desde el nacimiento. Se origina por un dispositivo de adquisición del lenguaje (L.A.D), la persona recibe información del exterior (input) entonces se activa el L.A.D que coloca el sistema de la lengua de las estructuras gramaticales y a partir de ahí comprende y reproduce un montón de frases diferentes, lo que se llama Output. El dispositivo es el responsable de que los niños puedan hablar. Lo que hace también, es decir que existe una gramática universal que todos los humanos tenemos en el cerebro listas para activar. Universales lingüísticos que se repiten en todos los idiomas y que están preparados para activarse. Lo que habla más es de las sintaxis.

Chomsky entiende como competencia lingüística a la Capacidad para reproducir un número de frases.

Crítica a Chomsky:

- ✚ No piensa en lo que les rodea a los niños, ni cómo se les habla, sólo se centra en el dispositivo.
- ✚ Sólo se centra en la sintaxis, pero en ningún momento habla de significados, el mundo no sólo habla de las estructuras, también del significado.
- ✚ Postula una gramática universal, por lo que podemos considerarlo utópico.

Para Piaget el lenguaje es un producto de la inteligencia y no al revés, se considera un medio de relación, usaremos el lenguaje para sustituir a los objetos en su ausencia,

argumentando que el niño interactúa con la realidad, crea unas imágenes mentales, lo que Piaget llama símbolos, y sobre la realidad y a partir de ella, va poniéndolas etiquetas.

Crítica a Piaget:

- ✚ No se sabe si es cierto que primero tenga que interactuar con la realidad y después crea sus imágenes, puesto que pueden venir las dos juntas o/y a la vez.
- ✚ Los niños ven el nombre formando parte del objeto y hasta que no son mayores no entienden que eso puede cambiar.
- ✚ El pensamiento y lenguaje están relacionados, pero no podemos decir que uno sea origen de otro porque no se sabe.

Jerome Seymour Bruner relee a todos los autores anteriores y formula su propia teoría, no niega que el lenguaje pueda ser reforzado como una conducta pero para que ese comportamiento exista, se debe producir en sociedad, un entorno que rodea al niño. Componente en sí sólo no se puede, porque sólo se puede llevar a cabo en sociedad, para eso está el (L.A.S.S) Sistema de soporte para la adquisición del lenguaje, pero por ello no niega que exista el L.A.D. pero que es necesario el entorno, por eso se necesita el L.A.S.S

El entorno tiene un papel muy activo para que el niño aprenda a hablar y adquiera el lenguaje, porque no solo es una entrada de información, sino que ayuda a los niños a vivir en lenguaje, a comportarse en una sociedad que habla. Se necesita la competencia comunicativa donde supone comportarse eficazmente en diferentes contextos, hablar de forma eficaz, siendo el papel de los padres es importante porque les ayuda a convencionalizar su conducta.

Existen una serie de marcos lingüísticos, de rutinas, que son estables, que se repiten, y hacen que los niños puedan ir aprendiendo o predecir a lo que va a pasar. Esas rutinas, o marcos van haciendo que el niño tome seguridad ante el lenguaje porque sabe que decir en ese momento, y dentro de esos marcos de interacción, los padres son van siendo más exigentes con el lenguaje. Es muy importante pensar cómo funciona el lenguaje de los cuidadores porque dan muchas oportunidades al niño para comunicarse.

Existen un conjunto de ayudas de los adultos hacia los niños, lo que Bruner llama andamiaje:

- ✚ Vertical: Ampliar el lenguaje de los niños.

Ej: Un padre y una niña viendo un cuento y la niña dice “Malo lobo” el padre le aumenta “Hay un lobo malo en el bosque”

- ✚ Secuencial: El padre dice algo y el niño lo completa. Esto es importante para que los niños aprendan a hablar, porque ayuda a aprender al sistema de turnos.

Ej: padre “Medici” Niño “na”

- ✚ Los modelos de lenguaje: Devolverle la producción con la palabra corregida y correcta.
- ✚ Momentos en los que se realiza una orden directa:

Ej: “Di gracias” “Di buenos días”

APENDICE E. LA LECTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Etapas de aprendizaje en la lectura.

Sobre las fases de aprendizaje de la lectura nos basamos en Frith (1989) que señala las siguientes:

- ✚ **Fase logográfica.** Esta fase comienza cuando alumno demuestra interés por el mundo escrito. Se identifica por el reconocimiento global de algunas configuraciones gráficas y por el establecimiento de relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. En esta etapa es muy habitual que el alumno imite el acto de leer al verlo reflejado en los adultos. Esta imitación beneficia al profesorado para promover la lectura en el alumnado.
- ✚ **Fase alfabética.** En esta fase es en la que se adquiere el pensamiento fonológico que permitirá la descodificación de los signos escritos. Gracias a esto se elaborará un significado a partir de agrupar fonemas que estaban separados y aprender que cada palabra está formada por un orden y sonido concreto. Además, cuando alumno se encuentra en esta fase se les adjudica el reconocimiento social de lector, esto no quiere decir que ya haya aprendido a leer sino que ha descubierto el funcionamiento de dicha fase, se da cuenta de que cada palabra suena diferente a las demás y tiene la habilidad de deletrear los textos, aunque todavía necesitará ayuda del adulto alfabetizado para convertirse en un lector experto.
- ✚ **Fase ortográfica.** Esta fase ortográfica habilita al lector para que se dé cuenta de manera inmediata de los morfemas. Igualmente, cobran gran importancia las características semánticas y sintácticas de los enunciados; importa la identidad y el orden de las letras, agrupadas en unidades de sentido.

Carme Figueres Casanovas y María Antónia Pujol Maura (2006) desglosan cuatro fases de la lectura por las que transita un niño. Estas fases están conectadas unas entre otras y su desarrollo se lleva a cabo de manera interdependiente durante todo el proceso de aprendizaje.

- ✚ Las primeras posibilidades de los alumnos se centran en la **fase logográfica** que es la habilidad de interpretar signos, pictogramas y palabras significativas, estrechamente relacionadas con lo que es cercano al niño. Las necesidades, en referencia a la enseñanza y el aprendizaje, que conlleva esta fase, son: identificar sus nombres propios y los de objetos, constituir un ambiente rico en estímulos y espacios que fomenten su atención, descubrir aspectos morfológicos y manejar la memoria perceptiva para recordar posiciones, características y propiedades de personas, animales, plantas, etc.
- ✚ Por otro lado, tenemos la **fase alfabética** que se concibe como la capacidad de expresar y desplegar la conciencia fonológica, la cual está basada en el valor del signo gráfico.

Las necesidades, en referencia a la enseñanza y el aprendizaje, que tienen relación con esta fase, son: fortalecer las habilidades para leer y escribir, tomar conciencia del valor de la comunicación, utilizar la escritura como manera de expresión, de comunicación, descubrir la funcionalidad del signo gráfico y manejar los referentes vivenciales como procesos útiles y significativos.

- ✚ La **fase morfológica y sintáctica** se entiende como la habilidad de prestar atención, tanto visualmente como auditivamente, a la longitud de las palabras y de las frases, asociando, comparando y relacionando las palabras dependiendo de su situación y su significación.

Las necesidades, en relación a la enseñanza y aprendizaje de esta fase, son: endurecer un proceso de observación, motivar la memoria perceptiva, diseñar estrategias de análisis para potenciar su capacidad, relacionar sus experiencias vividas con los aspectos visuales y auditivos de los elementos lingüísticos y descubrir diferencias y semejanzas entre letras, palabras y frases.

- ✚ Finalmente, la **fase de uso y significación** es la habilidad de aproximación a las convenciones del código y su automatización, así como la adquisición de la conciencia metalingüística. En esta fase es donde se consolida el proceso de aprendizaje y se manifiestan algunas convenciones del código.

Las necesidades, en relación a la enseñanza y aprendizaje de esta fase, son: integrar los contenidos conceptuales necesarios para una correcta utilización e interpretación de la lengua, favorecer las actitudes necesarias para una valoración de la lectura y la escritura, establecer los objetivos necesarios para que el proceso sea adecuado a los niveles individuales de cada niño/a y lograr los procedimientos en relación a la lectura y la escritura.

Métodos para enseñar la lectura en EI.

Para empezar, el método de lectura que **diseñó Glenn Doman** (1970) consiste en trabajar a través de bits de inteligencia, es un formato sencillito, que se utiliza con una cartulina blanca en la que las palabras se escriben en color rojo y con tamaño grande, pero en ningún caso se mezclaba imagen con cartulina. Doman aconsejaba comenzar con el nombre de los alumnos y posteriormente, con los nombres de la familia. El método de G. Doman fue adaptado por **Rachel Cohen** (1983), quien lo dividió en tres fases:

- ✚ La **fase global**. Consiste en trabajar con palabras enteras, con grupos de palabras y, a diferencia de Doman, sí que trabajaba seguidamente.
- ✚ La **fase de análisis**. El alumno intenta localizar esa grafía en otras palabras. Relación sonido-grafía cuando ya reconocen el sonido y utilizan letras móviles para componer palabras.

En esta fase se seguía unos pasos que son: primero, identificar la grafía, seguidamente buscar palabras donde se encontrará la misma grafía y a partir de ahí, buscar otras palabras.

Rachel Cohen, en esta fase, trabaja con letras que se ven, pero no se oyen como la H y esto lo refuerza con la siguiente fase.

- ✚ La **fase de síntesis**. Por un lado, consiste en ir agrupando las consonantes y vocales en todas las posiciones (C con la A, la N con la E...), el cual es un trabajo sistemático. Una vez trabajada la agrupación de una consonante con una vocal, el siguiente paso es buscar palabras con esa agrupación, de esta manera, se trabaja en la búsqueda de nuevas palabras.

El **Método Sintético o Silábico**, enseña a leer partiendo de unidades pequeñas hasta unidades más grandes y realizando una labor de síntesis. Se comienza por las grafías, dentro de él se incluyen los métodos tradicionales que se denominaban: método alfabético, método fonético y método silábico.

- ✚ El método alfabético es el más antiguo de la cultura occidental. Este método consistía en enseñarles todo el alfabeto haciéndoles escribir en tablillas de marfil, que han sido encontradas en Grecia y Roma. Las letras tenían un valor como números. El trabajo sólo consistía en la repetición, en la memorización. Comenio, en el siglo XVII, comenzó una serie de cambios considerando el sonido de las letras. Pasado un tiempo, en el siglo XVIII, es cuando aparecieron unas tarjetas denominadas silábicas, para memorizar de una manera más fácil aunque no obtuvo el avance que esperaban. En la tarjeta estaban representadas las consonantes por un lado y, por el otro, aparecían las consonantes con las vocales. El método alfabético no es un método como tal, ya que no tiene una metodología implícita, simplemente es un orden impuesto por el alfabeto sin atender al significado.
- ✚ En el siglo XIX, surge el método fonético debido a los estudios realizados en el campo de la fonética y fonología, que tuvieron un reflejo en la escuela. Se caracterizaba por partir de los sonidos más sencillos a los más difíciles. El orden que se seguía para llevar a cabo este método era: primero, enseñar las vocales aisladas, posteriormente combinar grupos de vocales entre sí y terminar introducción las consonantes de los sonidos más sencillos a los más difíciles. Una novedad fue que comenzaron las primeras cartulinas en las que aparecían, en cada página, diferentes consonantes. Este método tiene como base científica el estudio de los sonidos.
- ✚ El método silábico, surge debido a la carencia que el método fonético presentaba en relación con las consonantes aisladas. Este método enseña mediante sílabas. En un principio, se enseñan las vocales aisladas pero, luego, se comienza con la combinación de sílabas formadas por consonante y vocal para terminar con las sílabas trabadas. Este método se representa con la sílaba y una imagen, el inconveniente es que el alumno posee un vocabulario reducido.

Principales problemas de la Lectura.

TIPOS DE ERRORES

¿QUÉ SON?

<i>Dislexia</i>	Es un trastorno del lenguaje que concierne al aprendizaje de la lectura y de la escritura.
-----------------	--

<i>El déficit en la ruta fonológica</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Al leer utilizan un vocabulario conocido. ✚ Presentan errores de deletreo. ✚ Deletrean mejor palabras conocidas que desconocidas. ✚ Presentan errores derivativos ("apareció" por "aparición") y sustitución de palabras funcionales.
<i>Déficit en la ruta visual</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Reconocen pocas palabras de forma automática. ✚ Deletrean bien igualmente las palabras conocidas que las desconocidas. ✚ Son incapaces de señalar el significado de las palabras homófonas ("hola" y "ola"). ✚ Presentan errores de regular d) Presentan errores de regularización. Se ajustan a las reglas de conversión grafema-fonema.
<i>Otros:</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Errores visuales ("firma" por "forma"). ✚ Errores derivativos ("mesa" por "mesas"). ✚ Cambios en las palabras funcionales (Templo por "Templo" por "teplo").

APENDICE F. ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Fases o Etapas de aprendizaje en la escritura.

Las investigaciones hechas por Teberosky y Ferreiro sobre el desarrollo de la escritura infantil, distinguen varias etapas:

- ✚ **Etapa de escritura indiferenciada.** Los alumnos no distinguen las graffas de los dibujos. (Harán el mismo garabato para dibujar algo que para escribirlo)
- ✚ **Etapa de escritura diferenciada.** Los niños imitan las letras que ven, copiando de un modelo, pero sin tener conciencia real de lo que escriben.
- ✚ **Etapa silábica.** Es la etapa donde comienzan a establecer relaciones entre el sonido de las palabras y su grafismo. Identifican la sílaba, pero suelen representarla con una sola letra (normalmente vocales, que para ellos tienen mayor sonoridad)
- ✚ **Etapa silábico-alfabética.** Es donde establecen correspondencias entre las sílabas y lo que escriben, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra, lo que hace que dejen sin escribir algunas letras.
- ✚ **Etapa alfabética.** Etapa en la que reconocen una correspondencia alfabética a cada sonido de la palabra, tanto consonantes como vocales, aunque deberán aprender todavía la ortografía correcta.

M^a Paz Lebrero y M^a Teresa Lebrero (1999) consideran diversas fases de la escritura desde el punto de vista grafo-motriz, psicológico o de expresión plástica. Con fines didácticos, destacan las siguientes:

- ✚ **La etapa motórica.** Destaca el garabateo espontáneo, donde las manchas, figuras, formas tienen un sentido de lenguaje icónico como expresión infantil.

- ✚ La **etapa perceptiva**. Es fruto de la percepción y memorización visual, donde el alumno comienza a intentar hacer trazos aproximados a los componentes de las letras (curvas, palotes...), sin tener una forma secuenciada en una línea ni en la orientación izquierda-derecha.
- ✚ La **etapa representativa o pseudoescritura**. La representación del medio tiene un significado para el/la niño/a.
- ✚ La **etapa ideográfica**. El alumno ya es capaz de elaborar ideogramas a partir de la idea que tiene concebida. Con los ideogramas ya utiliza la menor unidad significativa del lenguaje.
- ✚ La **etapa pictográfica**. Caracterizada por el uso los pictogramas convencionales con la doble función connotativa y denotativa. Con los pictogramas representan características de los objetos, situaciones, relaciones o expresan narraciones propias a través de sintagmas o frases.
- ✚ La **etapa fonética**. Es la etapa que se aproxima a las letras reales, cuando comienza a tener alguna idea del alfabeto relacionando letras y sonidos. Poco a poco, las organiza hasta que es capaz de utilizarlas.
- ✚ La **etapa de transición a la escritura correcta**. Tratan de interpretar el significado que tienen delante considerando los nombres y las funciones de los objetos que tienen delante. En conclusión, utiliza su habilidad creadora y cognitiva.

Métodos para enseñar la escritura en EI.

Para Fritz (1971) lo que importa en la enseñanza de la escritura no es saber qué tipo de letra se ha de enseñar, si será vertical o inclinada, sino que debe ser un medio de educación, procurando utilizar el poder creador del alumno para ayudarlo en la formación de su personalidad. Sus conceptos sobre la enseñanza de la escritura se sintetizan en estos cuatro principios:

- ✚ El alumno no tiene que descubrir la escritura, de la misma forma que no se le exige que construya el lenguaje.
- ✚ Los tipos de escritura que se emplean normalmente se derivan de los caracteres usados en la antigüedad clásica; el tipo más perfecto lo proporcionan las mayúsculas romanas, pero no por ello la letra mencionada debe ser la que realice el alumno.
- ✚ La única obligación que se le impone al niño/a es lograr una letra legible.
- ✚ Una vez satisfecha la condición de legibilidad, el alumno puede optar por una escritura corriente. No debe imponerse ningún estilo.

Según Berta Braslavsky (2005), entre los métodos tradicionales para enseñar a escribir, hay que destacar:

- ✚ Los **sintéticos**. Se basan en la ejercitación visual y en el reconocimiento de las letras y textos. Sobre su trazado, se llega a la formación de sílabas, palabras, frases y textos.
- ✚ Los **analíticos o globales**. Buscan que la escritura tenga una significación para el alumnado. Su base es considerar que la escritura es un lenguaje y un medio de

expresión. No interesa el trazado caligráfico de las letras, sino que tiene por objeto una letra legible, común, con medios apropiados para cada edad, aptitud mental y posibilidades motrices del niño/a.

Principales problemas de la escritura.

TIPOS DE ERRORES	¿QUÉ SON?	EJEMPLOS
ROTACION	Confundir una letra por otra gráficamente similar, pero con el trazo en diferente sentido.	Escribir <i>b</i> por <i>d</i> . Escribir <i>d</i> por <i>b</i> .
INVERSION	Alteración del orden de las letras en silaba. Este error es uno de los más frecuentes en los niños disléxicos.	Sustituir <i>le</i> por <i>el</i> . Sustituir <i>sol</i> por <i>los</i> . Sustituir <i>amar</i> por <i>rama</i> .
OMISIÓN	Supresión de una o varias letras al leer o escribir. Estos errores pueden existir sólo en la lectura y no en la escritura o viceversa. Pueden darse al principio, en medio o al final de la palabra.	Leer o escribir <i>chocoate</i> por <i>chocolate</i> . Leer o escribir <i>ni</i> por <i>niño</i> . Leer o escribir <i>ten</i> por <i>tren</i> .
ADICIÓN	Incorporación de letras o combinaciones de letras en la escritura normal de un término o en la lectura de una palabra.	Leer o escribir <i>tendería</i> por <i>tendría</i> .
SIMPLIFICACIÓN	Reducción de una palabra.	Sustituir <i>cofería</i> por <i>confitería</i> .
CONTAMINACION O RETERACIÓN	Repetición errónea de algunas consonantes dentro de una palabra.	Leer o escribir <i>hipopópamo</i> por <i>hipopótamo</i> .
PROBLEMAS DE ANALISIS Y SINTESIS	Discriminación incorrecta de la partición de palabras-silabas.	Escribir la frase <i>dee micoche es a zul</i> por <i>mi coche es azul</i> . Escribir la frase <i>la pelotaes mí a</i> por <i>la pelota es mía</i> .
TRANPOSICION SILABICA	Desplazamiento de una letra de una silaba a otra.	Escribir <i>chale</i> por <i>leche</i> Escribir <i>cocholate</i> por <i>chocolate</i> .
ESCRITURA EN ESPEJO	Invertir la imagen gráfica de una letra, una palabra o un número.	Escribir <i>apor</i> por <i>ropa</i> . Escribir <i>Ɔ</i> por <i>3</i> .
ERRORES GRAMATICALES	Alteración del orden lógico de las palabras dentro de la frase.	Escribir <i>hace frio mucho</i> por <i>hace mucho frio</i> .

Tabla de los principales problemas de escritura. (España, Audición y Lenguaje, Logopedia y Orientación Educativa, 2014)

APENDICE G. PROCESOS QUE INTERVIENEN EN LA ELECTRO-ESCRITURA.

Procesos implicados en la lectura.

Procesamiento léxico.

Existen dos rutas alternativas para acceder al significado de las palabras:

- ✚ **La vía léxica o de acceso directo.** Supone un reconocimiento inmediato de la palabra escrita. Cada palabra es codificada visualmente, activándose inmediatamente su representación interna. El lector de esta forma conecta directamente la forma ortográfica de las palabras con su significado. La lectura por esta ruta supone varias operaciones:
 1. El Análisis visual de la palabra.
 2. La identificación de la palabra.
 3. Activar el correspondiente significado del sistema semántico.
- ✚ **La vía fonológica o indirecta.** Cada palabra es transformada en sonidos mediante el sistema de conversión grafema-fonema y es a través de los sonidos cómo se accede al significado de las palabras. La lectura por esta ruta supone un proceso que se realiza por tres mecanismos:
 1. Análisis grafémico.
 2. Asignación de fonemas a cada grafema.
 3. Unión de fonemas.

La existencia de las dos rutas no supone que una es mejor que la otra, para ser un lector competente las dos rutas deben ser operativas y deben adquirirse en los procesos de aprendizaje.

Procesamiento sintáctico.

Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. El proceso de análisis sintáctico comprende tres operaciones:

1. Asignar la función que corresponde a cada palabra (Sustantivo, verbo...)
2. Especificar las relaciones existentes entre los componentes (Sustantivo + calificativo,...)
3. Construcción de la estructura correspondiente (Sustantivo-verbo-objeto).

Para realizar este proceso el lector tiene en cuenta el orden de las palabras, la posición de las palabras funcionales, el significado de las palabras y los signos de puntuación.

Procesamiento semántico.

El procesamiento semántico, consiste en extraer el significado del texto e integrarlo en los conocimientos que posee el lector.

Métodos para enseñar la electro-escritura.

Oscar Oñativia (1976) plantea un método al que denomino “integral”, tomando como punto de partida el desarrollo del lenguaje oral, proporciona un buen bagaje en el campo semántico, enriqueciendo al así ambos aprendizajes. Oñativia, propuso las siguientes técnicas para actuar dentro del aula:

- ✚ **Narración.** El alumno verbaliza narraciones reales o imaginarias a los demás.
- ✚ **Dramatización.** A través del diálogo con los compañeros, el alumno integra el aprendizaje con lo corporal, y añade que los desplazamientos pueden ser acompañados de ritmos musicales.
- ✚ **Recitación.** El autor quiere centrarse en el ritmo porque lo considera un elemento fundamental que debe sustentar la mayoría de las actividades en Educación Infantil, por ello, nos anima a incentivar al alumnado con la recitación de pequeños trozos, dándole mayor énfasis al sonido que al contenido.
- ✚ **Pintura.** Las creaciones pictóricas, que son una forma de grafismo, deben verbalizarse, adaptándolas al medio, al grupo y al niño, en particular.

APENDICE H. Cuestionario con los ítems de la Inteligencia Lingüística.

	RELEVANCIA	IMPORTANCIA	OBSERVABILIDAD	SENSIBILIDAD	ELIMINAR EL ÍTEM	MODIFICAR REDACCIÓN	Observaciones
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA							
Tiene riqueza de vocabulario: recontextualiza palabras conocidas.							
Utiliza diversidad de estructuras (y tiempos: presente, pasado y futuro) en las frases.							
Escucha con atención las preguntas que le realizan							
Contesta adecuadamente a lo que le preguntan.							
Desarrolla un discurso narrativo ordenado donde los sucesos ocurren de manera coherente.							
Presenta coherencia temática y argumental en su exposición: ideas, personajes, acciones.							
Inventa personajes nuevos.							
Es capaz de cambiar el final de un cuento.							
Elabora ideas propias fantásticas y originales a través de pictogramas.							

Realiza preguntas adecuadas sobre el funcionamiento del juego.							
Secuencia de manera adecuada a un fin							
Utiliza estrategias de ensayo/error.							
Verbaliza los pasos de los razonamientos que va realizando.							
Señala e identifica partes de una narración: introducción, nudo, desenlace.							
Señala cuando se le pregunta por un objeto concreto (personajes, acciones).							
Le gusta escuchar cuentos							
Establece contacto visual mirando a los ojos cuando te habla							
Establece contacto visual mirando a los ojos cuando tú le hablas							
Escucha con atención lo que le cuentas.							
Es necesario repetir más de una vez la misma orden para que la realice correctamente.							
Comprende y ejecuta una orden verbal sencilla con una sola explicación.							
Es necesario ampliar la explicación de las preguntas para que las comprenda.							
Narra sucesos personales con un orden lógico y comprensible.							
Se dirige a sí mismo en tercera persona.							
Es capaz de realizar cuentos o narraciones inventadas.							
Elabora una historia con una secuencia lógica a partir de unos personajes dados.							
Es capaz de modular la voz (en preguntas, exclamaciones, etc.).							
Grita para sentirse a sí mismo.							
Pide ayuda verbalmente si la necesita.							
Solicita información cuando lo precisa.							
Ordena viñetas estableciendo una secuencia lógica.							
Otras habilidades:							

APENDICE I. Dimensiones.

Se plantean una serie de dimensiones, entendidas como rasgos que definen una inteligencia concreta. Se propone valorar estas dimensiones o rasgos concretando se sería necesario eliminar o añadir cuestiones, así como cualquier cambio sobre las propuestas que se presentan.

1. INTELIGENCIA PSICOMOTRIZ.

- ✚ Conciencia corporal. Capacidad de identificar y utilizar las distintas partes del cuerpo y de comprender sus funciones (ej. Hombros, caderas, etc).
- ✚ Control corporal: motricidad gruesa (correr, saltar, etc) y motricidad fina (trabajos con las manos).
- ✚ Uso del espacio: Capacidad de explorar todo el espacio disponible, utilizando distintos niveles y áreas de la sala.

Comentarios	
Modificación	
Eliminación	
Nueva dimensión	
Ideas generadas.	

2. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.

En infantil sobre todo se valora lo relacionado con el lenguaje oral:

- ✚ Expresarse con claridad.
- ✚ Entender órdenes a la primera.
- ✚ Organizar y exponer sus ideas con coherencia y orden.

Comentarios	
Modificación	
Eliminación	
Nueva dimensión	
Ideas generadas.	

3. INTELIGENCIA MATEMÁTICA

- ✚ Conocer los números.
- ✚ Resolver problemas sencillos.
- ✚ Contar: Asociar grafía a cantidad.
- ✚ Realizar razonamientos sencillos.
- ✚ Conocer las propiedades de los objetos: Color, forma, características.

Comentarios	
Modificación	
Eliminación	
Nueva dimensión	
Ideas generadas.	

4. INTELIGENCIA NATURALISTA

- ✚ La capacidad de relacionar y comparar información.
- ✚ Asignar significado a las observaciones.

- ✚ Formular y probar hipótesis.
- ✚ Planteamiento continuo de preguntas.

Comentarios	
Modificación	
Eliminación	
Nueva dimensión	
Ideas generadas.	

5. INTELIGENCIA INTERPERSONAL

- ✚ Desarrollo de la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- ✚ Si es flexible a los contextos, personas, cambios o nuevas situaciones.
- ✚ Capacidad de liderazgo.

Comentarios	
Modificación	
Eliminación	
Nueva dimensión	
Ideas generadas.	

6. INTELIGENCIA VISIOESPACIAL

- ✚ La expresividad.
- ✚ La imaginación.
- ✚ El conocimiento de representaciones artísticas de su cultura y de otras culturas y su puesta en práctica.

Comentarios	
Modificación	
Eliminación	
Nueva dimensión	
Ideas generadas.	

7. INTELIGENCIA MUSICAL

- ✚ Recuerdan canciones y melodías de manera prácticamente espontánea.
- ✚ Aprenden canciones nuevas a una velocidad superior a sus compañeros.

Comentarios	
Modificación	
Eliminación	
Nueva dimensión	
Ideas generadas.	

8. INTELIGENCIA INTRAPERSONAL.

- ✚ La autonomía es fundamental al valorar la capacidad intrapersonal. Resulta una pieza de vital importancia la capacidad de toma de decisiones, la cantidad y calidad de las soluciones que plantean a los problemas, y la resolución de problemas concretos.
- ✚ Paralelamente es vital enseñar a los alumnos a expresar sus emociones y sentimientos, conocerlos, convivir con ellos y ser capaces de gestionarlos.

Comentarios	
Modificación	
Eliminación	
Nueva dimensión	
Ideas generadas.	

APENDICE J. Clasificación de ítems que se ponen en duda en el grupo de discusión.

Se proponen una serie de ítems ara valorar a qué inteligencia podrían corresponder de las 8 propuestas de Gardner.

ITEMS	INTELIGENCIA/S A LA QUE PERTENECEN								
	L	M	N	INTER	INTRA	PSI	MU	VI	2 ó +
Escucha con atención las preguntas que le realizan.									
Busca soluciones creativas y originales (incluso imposibles) para resolver problemas.									
Inventa personajes nuevos.									
Tiene buenas habilidades a la hora de establecer relaciones causa-efecto.									
Establece contacto visual mirando a los ojos cuando te habla.									
Es imaginativo.									
Busca explicación racional a sucesos que no entiende.									
Utiliza todo el espacio del aula cuando baila.									
Es capaz de desechar información no relevante.									
Establece contacto visual mirando a los ojos cuando tú le hablas.									
Escucha con atención lo que le cuentas.									

Pide ayuda verbalmente si la necesita.									
Demuestra habilidad en tareas artesanales manuales.									
Se esfuerza en las tareas que realiza.									
Llora cuando escucha una obra musical que le conmueve.									
Refleja la realidad de un modo diferente sin seguir los esquemas preconcebidos.									
Establece relaciones causa-efecto.									
Se excita/nerviosismo con facilidad con melodías muy rítmicas.									
Se concentra cuando resuelve un dificultad.									
Contesta adecuadamente a lo que le preguntan.									
Canaliza su energía e impulsividad mediante dibujos.									
Le gusta formular preguntas y buscar información adicional a las cosas que ve (tiempo, naturaleza, estaciones, etc.).									
Utiliza estrategias de ensayo/error.									
Expresa a través de producciones plásticas: emociones y sentimientos.									
Se concentra y pone atención en lo que hace.									
Se mueve de manera rítmica (sin ser baile).									
Es capaz de anticipar una consecuencia a un suceso dado.									

PROPUESTA DE PROGRAMA PARA MEJORAR.

Para evaluar los ítems que han quedado como evaluación de la Inteligencia Lingüística, se han pensado XX actividades para la observación de estos.

LISTADO DE ACTIVIDADES.

Nombre: Las pinzas mágicas.

Tiempo. 15 minutos.

Desarrollo. Se le repartirá al alumnado unas láminas para que pongan la misma palabra con las pinzas. A continuación deberá inventar una historia con la palabra que haya hecho bien, pasando a contarla en la asamblea delante de todos sus compañeros.

Materiales.

- ✚ Láminas con sustantivos.
- ✚ Pinzas con letras.

Objetivos didácticos:

- ✚ Fomenta la conciencia fonológica, con componentes silábicos y fonéticos.

Ítems a los que pertenece.

- ✚ Tiene riqueza de vocabulario.
- ✚ Elabora ideas propias fantásticas y originales a través de pictogramas/imágenes.
- ✚ Utiliza estrategias de ensayo/error.
- ✚ Comprende y ejecuta una orden verbal sencilla con una sola explicación.
- ✚ Pide ayuda verbalmente si la necesita.
- ✚ Solicita información cuando lo precisa.



Nombre: Factoría de cuentos

Tiempo. 15 minutos.

Desarrollo. Se reparten cartulinas de tamaño carta de distintos colores, divididas a lápiz de forma horizontal en 4 partes iguales.

- ♣ En el primer trozo escribirán un complemento circunstancial de lugar, tiempo, modo. (ej.: en esa casa, el verano pasado, con un helado...)

- ♣ En el segundo trozo escribirán un personaje, que sería el sujeto. Puede ser en singular o en plural, si se trata de varios personajes. Se puede acompañar de un adjetivo. (ej.: el perro, los niños traviesos, el árbol frondoso...)
- ♣ En el tercer trozo, escribir un verbo transitivo, para que admita complemento directo. (ej.: compró flores, comió galletas, saltó la cuerda...)
- ♣ En el cuarto trozo, escribir el complemento directo, completándolo con otros complementos (si se quiere).

Cuando se hayan recogido todas las cartulinas rellenas, se anillan y entonces se cortan los cuatro trozos marcados a lápiz, para que se puedan combinar los distintos colores y los resultados no sean tan lógicos, sino que un poco disparatados, que siempre es más divertido.

Materiales.

- ✚ Cartulinas con complemento circunstancial de lugar, tiempo y modo.
- ✚ Cartulinas con personajes.
- ✚ Cartulinas con verbos.
- ✚ Cartulina con complementos directos.

Objetivos didácticos:

- ✚ Fomenta la Imaginación
- ✚ Crea conciencia fonológica, con componentes silábicos y fonéticos.
- ✚ Inventa personajes nuevos
- ✚ Elabora una historia con secuencia lógica.



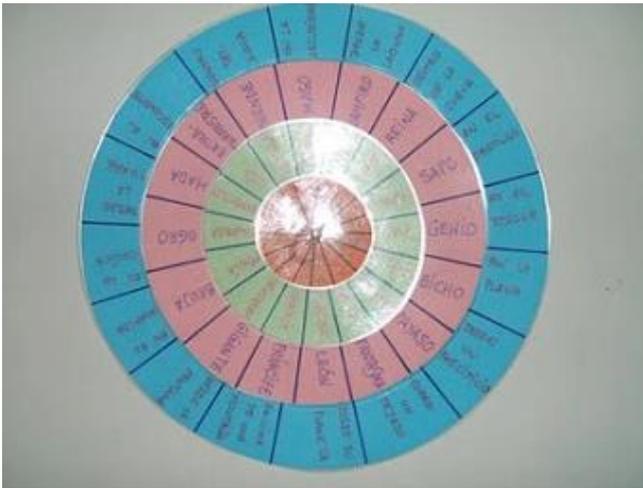
Ítems a los que pertenece:

- ✚ Presenta coherencia temática y argumental en su exposición: ideas, personajes, acciones.
- ✚ Inventa personajes nuevos.
- ✚ Establece contacto visual mirando a los ojos cuando te habla.
- ✚ Narra sucesos personales con un orden lógico y comprensible.
- ✚ Elabora una historia con una secuencia lógica a partir de unos personajes dados.

Nombre: **Circum relator**

Tiempo. 15 minutos.

Desarrollo. Los apartados se distribuyen en círculos concéntricos que se rellenan con la misma información que en la actividad anterior, se plastifican y se sujetan unos sobre otros, los de tamaño más grande hacia atrás y los más pequeños hacia adelante, con una tachuela central. Los alumnos tendrán que inventarse una historia con ayuda de este círculo, pero tendrá que inventar dos finales diferentes.



Materiales.

- ✚ Tachuela para unir los círculos de colores.
- ✚ Cartulinas en forma de círculo con complementos directos, con complementos circunstanciales de lugar, tiempo y modo, con personajes y con verbos.

Objetivos didácticos:

- ✚ Fomenta imaginación
- ✚ Crea conciencia fonológica,

con componentes silábicos y fonéticos.

- ✚ Inventa personajes nuevos
- ✚ Elabora una historia con secuencia lógica.
- ✚ Es capaz de cambiar el final del cuento.
- ✚ Escucha con atención lo que le cuentas.

Ítems a los que pertenece.

- ✚ Tiene riqueza de vocabulario.
- ✚ Presenta coherencia temática y argumental en su exposición: ideas, personajes, acciones.
- ✚ Inventa personajes nuevos.
- ✚ Es capaz de cambiar el final del cuento.
- ✚ Escucha con atención lo que le cuentas.
- ✚ Narra sucesos personales con un orden lógico y comprensible.
- ✚ Elabora una historia con una secuencia lógica a partir de unos personajes dados.



Nombre: Fotos de las vacaciones

Tiempo. 15 minutos.

Desarrollo. Se pedirá a los alumnos que traigan una o varias fotos de sus últimas vacaciones, el maestro irá mostrando las fotos una a una y los niños irán describiendo lo que ven (Playa, montaña, lago, azul...) a través de preguntas que se vayan haciendo para ayudar a una buena descripción.

Materiales.

- ✚ Fotos que traigan los alumnos.

Objetivos didácticos e Ítems a los que pertenece.

- ✚ Contesta adecuadamente a lo que le preguntan.
- ✚ Escucha con atención las preguntas que le realizan.
- ✚ Establece contacto visual mirando a los ojos cuando te habla.
- ✚ Establece contacto visual mirando a los ojos cuando tú le habla.
- ✚ Es capaz de modular la voz
- ✚ Solicita información cuando lo precisa.

Nombre: Golpes con palabras

Tiempo. 15 minutos.

Desarrollo. El maestro con la ayuda de una pandereta o tambor golpeará varias veces, cada golpe pertenecerá a una sílaba, los alumnos formarán palabras dependiendo de los golpes del pandero, por ejemplo:

3 golpes: Pin-tu-ra

2 golpes: pe-rro

4 golpes: co-co-dri-lo

Materiales.

- ✚ Pandereta.

Objetivos didácticos e ítems a los que pertenece.

- ✚ Utiliza estrategias de ensayo/error.
- ✚ Establece contacto visual mirando a los ojos cuando te habla.
- ✚ Comprende y ejecuta una orden verbal sencilla con una sola explicación
- ✚ Es capaz de modular la voz (en preguntas, exclamaciones, etc.)
- ✚ Pide ayuda verbalmente si la necesita.

Nombre: **Aprendemos con bocadillos.**

Tiempo: 1 hora.

Desarrollo. Primero visionaran un corto, el cual se les repetirá unas 3 veces para que se entiendan el argumento y se realizaran preguntas sobre ella.

Después, les explicaremos que tienen que hacer en la ficha, ordenando por números, del 1 al 4, las imágenes que vienen en ella.

Materiales.

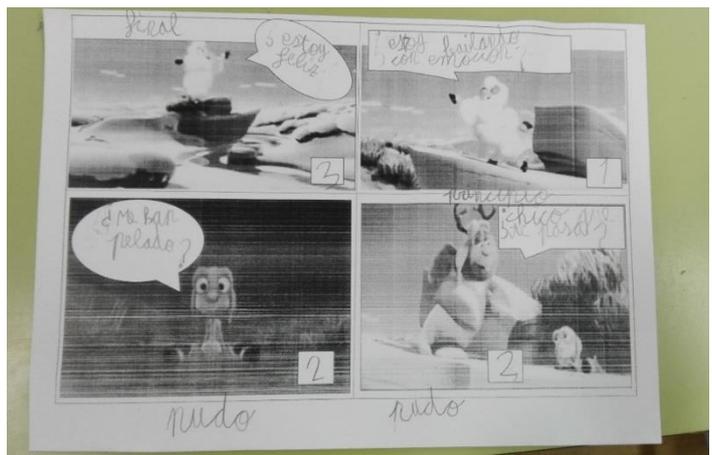
- ✚ La oveja pelada: <https://www.youtube.com/watch?v=kIK6f6YCr-M>
- ✚ Ficha con los bocadillos.
- ✚ Lápiz.

Objetivos didácticos:

- ✚ Ordena temporalmente imágenes.
- ✚ Disfruta con el visionado de películas adecuadas a la edad.
- ✚ Ordenación temporal de imágenes y secuencias.

Ítems a los que pertenece.

- ✚ Tiene riqueza de vocabulario.
- ✚ Escucha con atención las preguntas que le realizan.
- ✚ Presenta coherencia temática y argumental en su exposición: ideas, personajes, acciones.
- ✚ Establece contacto visual mirando a los ojos cuando tú le habla.
- ✚ Narra sucesos personales con un orden lógico y comprensible.
- ✚ Es capaz de modular la voz (en preguntas, exclamaciones, etc.)



Nombre: Describimos al compañero.

Tiempo. 15 minutos.

Desarrollo. Esta actividad pretende ampliar el vocabulario, mejorar la descripción, pronunciación y fomentar la creatividad.

Se formaran parejas de dos niños, y cada niño tendrá que describir a su pareja (se ayudará al alumno con preguntas como: ¿qué color de ojos tiene?, ¿Qué color y tipo de ropa lleva?, ¿Qué color de pelo tiene?, ¿Es rizado o liso?...

Materiales.

(Ninguno)

Objetivos didácticos:

- ✚ Fomenta la imaginación.
- ✚ Es capaz de hacer descripciones cortas.
- ✚ Escucha con atención lo que le preguntas.

Ítems a los que pertenece.

- ✚ Tiene riqueza de vocabulario.
- ✚ Contesta adecuadamente a lo que le preguntan.
- ✚ Escucha con atención las preguntas que le realizan.
- ✚ Establece contacto visual mirando a los ojos cuando te habla.
- ✚ Establece contacto visual mirando a los ojos cuando tú le habla.
- ✚ Es capaz de modular la voz (en preguntas, exclamaciones, etc.)
- ✚ Pide ayuda verbalmente si la necesita.

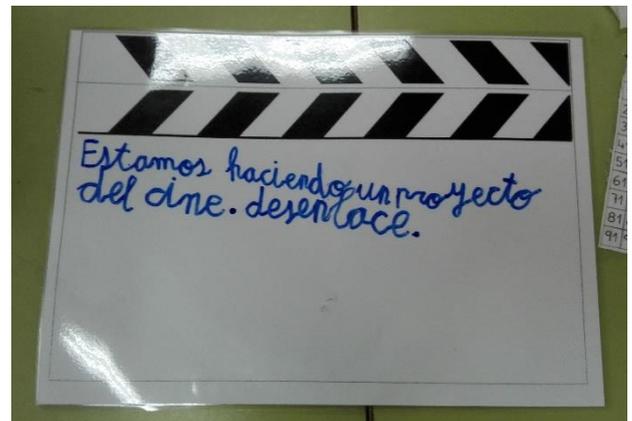
Nombre: Claqueta plastificada para dictados.

Tiempo: 15 minutos aprox.

Desarrollo. Se le entrega a cada alumno una claqueta plastificada para que puedan escribir en ella el dictado de palabras, para los alumnos que aún les cuesta escribir, y para los más avanzadas frases relativamente cortas.

Materiales.

- ✚ Rotulador no permanente.
- ✚ Claqueta plastificada.



Objetivos didácticos:

- ✚ Aumentar el vocabulario
- ✚ Utilizar una terminología relacionada con la temática del proyecto: claqueta, plató de rodaje, guion, acomodador, departamento artístico...
- ✚ Potenciar las destrezas manuales.

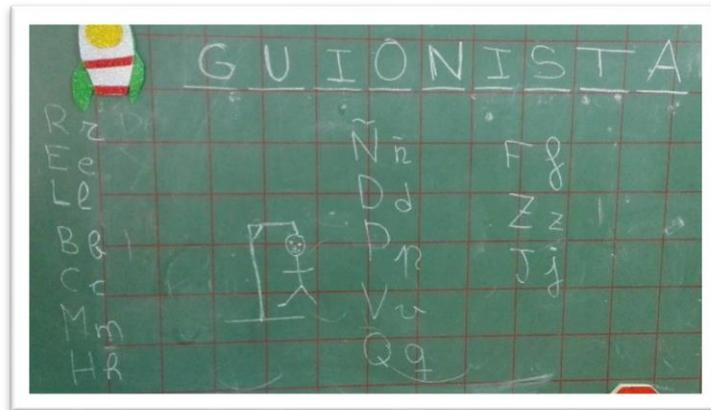
Ítems a los que pertenece.

- ✚ Tiene riqueza de vocabulario
- ✚ Pide ayuda verbalmente si la necesita.

Nombre: Sobres con palabras secretas.

Tiempo: 15 minutos

Desarrollo. Cada día se aprenderán palabras nuevas, y dependiendo si las saben o no, pueden describir con gestos la palabra para que los compañeros adivinen qué es, o jugar al ahorcado entre todos.

*Materiales.*

- ✚ Sobres con las letras del abecedario
- ✚ Palabras con el vocabulario del proyecto.

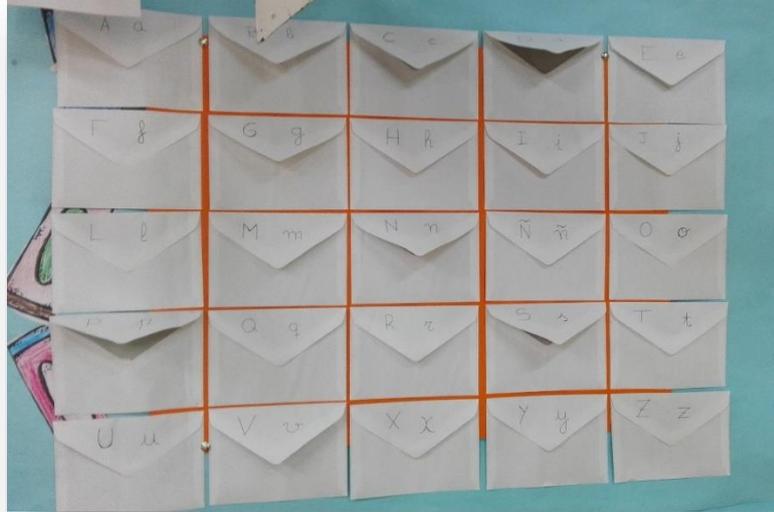
Objetivos didácticos.

- ✚ Iniciarse en la técnica de la mímica para expresarse (para así hablar del cine mudo).
- ✚ Nombrar algunas profesiones relacionadas con las salas de cine y el rodaje de películas.
- ✚ Nombrar palabras relacionadas con el proyecto.

Ítems a los que pertenece.

- ✚ Tiene riqueza de vocabulario.
- ✚ Contesta adecuadamente a lo que le preguntan.
- ✚ Escucha con atención las preguntas que le realizan.
- ✚ Establece contacto visual mirando a los ojos cuando te habla.

- ✚ Establece contacto visual mirando a los ojos cuando tú le habla.
- ✚ Es capaz de modular la voz (en preguntas, exclamaciones, etc.)
- ✚ Pide ayuda verbalmente si la necesita.



Nombre: **Rosco de Pasapalabra.**

Tiempo: 1 hora.

Desarrollo: Esta actividad se desarrollará el último día de prácticas, el 19 de Mayo, para comprobar cuánto han aprendido sobre el cine.

Material.

- ✚ Rosco de Pasapalabra.
- ✚ Círculos verdes y rosas. Siendo los verdes los aciertos y los rosas los fallos.
- ✚ Hoja con las preguntas de cada letra (**Véase APÉNDICE K.**)

Objetivos didácticos

- ✚ Evaluar el vocabulario aprendido a lo largo de la Unidad Didáctica.



Ítems a los que pertenece.

- ✚ Tiene riqueza de vocabulario.
- ✚ Contesta adecuadamente a lo que le preguntan.
- ✚ Escucha con atención las preguntas que le realizan.

- ✚ Establece contacto visual mirando a los ojos cuando te habla.
- ✚ Establece contacto visual mirando a los ojos cuando tú le habla.



Apéndice de la propuesta de actividades.

APENDICE K. Preguntas para el Rosco de Pasapalabra sobre el Cine.

Empieza por A, oficio donde la persona indica a los asistentes dónde deben sentarse.

ACOMODADOR.

Empieza por B, cilindro con dos discos laterales, en el que se enrolla la película cinematográfica. **BOBINA.**

Empieza por C, película de poca duración. **CORTOS.**

Empieza por D, parte de una película en el que se resuelve la trama. **DESENLACE.**

Empieza por E, papel que indica que has pagado y te permite entrar, pasar de un lugar a otro. **ENTRADA.**

Empieza por F, Lámpara, generalmente dirigible, que emite una luz muy intensa. **FOCO.**

Empieza por G, escritor de guiones de cine. **GUIONISTA.**

Empieza por H, distrito de Los Ángeles, asociado a la industria del cine. **HOLLYWOOD.**

Empieza por I, Acción y resultado de rodar o impresionar una película cinematográfica en un lugar, que puede ser exterior o... **RODAJE INTERIOR.**

Empieza por L, apellido de dos hermanos que inventaron el cinematógrafo. **LUMIERE.**

Empieza por M, aparato para aumentar el volumen del sonido y difundirlo, especialmente de la voz, y transmitirlo a distancia; consiste en un tubo cónico en cuyo extremo más estrecho hay una embocadura. **MEGÁFONO.**

Empieza por N, parte central de una obra literaria o cine que precede al desenlace de los hechos. **NUDO.**

Contiene la Ñ, recuadro que contiene uno de los dibujos de la serie que forma una historieta o cómic. **VIÑETA.**

Empieza por O, premio cinematográfico, en Los Ángeles, que concede anualmente la academia estadounidense de artes y ciencias cinematográficas a películas, actores, directores y técnicos. **OSCAR.**

Empieza por P, personaje principal de una obra literaria o una película **PROTAGONISTA.**

Contiene la Q, utensilio que se sitúa delante de la cámara cinematográfica al inicio de cada toma, compuesto de un pizarrón sobre el que se escriben los datos necesarios para identificar la toma y una pieza móvil, unida al pizarrón mediante una bisagra, que se hace sonar para indicar el inicio de la toma. **CLAQUETA.**

Empieza por R, acción de rodar/grabar, en especial una película cinematográfica. **RODAJE.**

Empieza por S, Habitación donde se puede ver una película y tiene butacas. **SALA.**

Empieza por T, “*avance*” ya que el mismo indica una sinopsis o resumen de la trama del filme, que nos hace querer verla. **TRAILER.**

Contiene la U, Asiento de una sala que ocupa un espectador en un cine. **BUTACA.**

Empieza por V, conjunto de prendas de vestir y de adorno que aparecen en una película **VESTUARIO.**

Contiene la Y, premio anual que se realiza en España que consiste en un busto de Francisco, realizado en bronce por el escultor José Luis Fernández. **GOYA.**

Contiene la Z, persona que representa un papel en el cine. **ACTRIZ.**

“Enseñen a los niños a ser preguntones,
para que,
pidiendo el porqué de lo que se les mande hacer;
se acostumbren a obedecer a la razón,
no a la autoridad como los limitados,
no a la costumbre como los estúpidos.”

Simón Rodríguez (1769 - 1854)