



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES Y SU APLICACIÓN EN EL
DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN
EL AULA DE MÚSICA DE
SECUNDARIA

Presentado por: Lucía Verde Lareu
Línea de investigación: Breve investigación sobre aspectos
concretos de la especialidad
Director/a: David Fernández Durán
Ciudad: Vigo
Fecha: 11 de Diciembre de 2012

RESUMEN

Inteligencias múltiples: múltiples para resaltar el número desconocido de capacidades humanas e inteligencias, para subrayar que estas capacidades son tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta el test de CI. Gardner, justifica con estas palabras, los términos usados para denominar su teoría. En ella, defiende que cada persona tiene un perfil propio de inteligencias y la combinación y desarrollo de éstas será la que determine su éxito en la vida.

La aplicación en educación de la teoría de IM todavía está en fase de desarrollo. En España, tan solo existen unos pocos centros que la apliquen a nivel global en todas las materias y niveles. Sin embargo, en este trabajo, se intenta comprobar si los docentes de secundaria aplican la enseñanza por inteligencias en sus aulas de música.

Tras una revisión bibliográfica, en la que se pretenden destacar los elementos tanto positivos como negativos de la enseñanza con IM, se realiza un análisis de los datos aportados por la investigación. Finalmente, se propone una unidad didáctica que intenta recoger los métodos expuestos anteriormente.

Las conclusiones, confirman las hipótesis iniciales del trabajo y señalan la conveniencia de aplicar la teoría de IM, no solo en el aula de música, sino a nivel de centro.

ABSTRACT

The theory of multiple intelligences: they are called multiple in order to point out the unknown number of human capabilities and intelligences and to emphasize that these abilities are as essential as the ones traditionally detected by the IQ Test. Gardner justifies with these words the terms used in order to name his theory. With his theory he states that each person has a unique intelligences profile and both the combination and the development of those intelligences will determine the success on this person's life.

The application of the MI theory on education is still under development. In Spain, there are only a few schools applying it at a global level in all the subjects and

levels. However, with this work, it is checked if the secondary education teachers are applying the teaching through intelligences in their music classes.

After a bibliographic review in which both the positive and negative elements of the MI teaching are pointed out, an analysis on the data given by the research will be carried out. Finally, a didactic unit trying to gather the previously exposed methods is proposed.

The conclusions confirm the initial hypothesis of the work and emphasize the convenience of using the MI theory not only on the music class but also on the whole school level.

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	6
METODOLOGÍA	7
JUSTIFICACIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA	8
DESARROLLO	10
1. Revisión bibliográfica	10
1.1 Breve revisión histórica del concepto de Inteligencia a través de las diferentes teorías	10
1.2 La teoría de las Inteligencias Múltiples	13
1.3 Educar en Inteligencias Múltiples	15
1.3.1 Inteligencias Múltiples y Competencias Básicas	15
1.3.2 Espacios de aprendizaje	18
1.3.3 Perfil del profesor	19
1.3.4 Desarrollo del currículo	22
1.3.5 La evaluación	24
1.3.6 Beneficios y aspectos negativos	27
2. Materiales y métodos	30
2.1 Investigación y trabajo de campo	30
3. Resultados y análisis	32
3.1 Datos por Inteligencias	32
3.2 Evaluación global	37
3.3 Relación entre conocimiento de la teoría de Gardner y variedad de actividades	39
3.4 Opiniones sobre la interrelación de materias	39
4. Propuesta práctica: Unidad Didáctica	42
5. Conclusiones y líneas de investigación futuras	52
BIBLIOGRAFÍA	54
ANEXOS	57

INTRODUCCIÓN

Conocer cual es la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en las aulas de Secundaria y más concretamente en el aula de música es el objetivo de esta investigación.

Esta propuesta, tiene como objeto, partiendo de un análisis inicial de las diferentes teorías de la inteligencia a través de la historia, definir qué son las inteligencias múltiples, revisar los procedimientos y elementos necesarios para su aplicación en el aula y programar actividades teniendo en cuenta sus ventajas para el aprendizaje.

Para conocer el estado de la cuestión en materia pedagógica, se propone, aquí, abordar una investigación sobre su presencia en los programas didácticos de la materia de música, mediante la realización de encuestas a profesorado de esta especialidad, en las que se confeccionan una serie de actividades con cada inteligencia y se pide que indiquen la frecuencia con la que las trabajan en el aula.

Posteriormente, se realizará una propuesta en forma de Unidad Didáctica que contribuya a desarrollar todos los tipos de inteligencia que contempla esta teoría, poniendo especial énfasis en aquellos que se muestren como “menos atendidos” en las encuestas.

Gardner, defiende que todas las personas poseemos todos los tipos de inteligencia, aunque configuradas de una manera diferente, pero, sin embargo, nuestro sistema educativo sigue prestando más atención a desarrollar las capacidades lingüística y lógico-matemática, como se puede observar en los planes de estudio y los currículos establecidos por el Estado y las CCAA. Sin embargo, las inteligencias múltiples están estrechamente vinculadas con las Competencias Básicas que establece el marco legal educativo.

Con este trabajo, se pretende argumentar la necesidad e importancia de trabajar todas las inteligencias por igual, así como mostrar un ejemplo de cómo esto se podría llevar a cabo desde el aula de música.

OBJETIVOS

La teoría de Gardner supone una revolución en el ámbito de la pedagogía. El alcance de su aplicación está en fase de desarrollo y supone cambios en los modelos de enseñanza y aprendizaje que se deben valorar. Por ello, el objetivo principal de esta investigación pretende acercarnos a su aplicación

Objetivo general:

- Conocer la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en el aula de música de Secundaria.

Objetivos específicos:

- Realizar un breve análisis de las diferentes teorías de la inteligencia a través de la historia.
- Definir en qué consiste la teoría de las inteligencias múltiples.
- Dar a conocer los elementos necesarios para educar en base a esta teoría, así como los beneficios que aporta programar actividades desde esta perspectiva.
- Conocer la repercusión de esta teoría entre los docentes de música de la etapa de Educación Secundaria a la hora de programar e impartir sus clases.
- Realizar una propuesta didáctica que contribuya a desarrollar todos los tipos de inteligencia.

Con la investigación de campo, se intenta averiguar qué tipos de actividades tienen más popularidad entre los docentes y qué inteligencias se trabajan en ellas. El objetivo principal de la propuesta práctica, es ofrecer una alternativa que contemple, dentro de una Unidad Didáctica, todos los tipos de inteligencias.

Los objetivos específicos de la investigación de campo se detallan en la Pág. 30, en el apartado de “Materiales y Métodos”. Los de la propuesta práctica, aparecen reflejados en su apartado correspondiente Pág. 42.

METODOLOGÍA

Acercarnos a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y a su aplicación en el ámbito educativo, es el propósito de este trabajo de fin de master. Para ello, se realiza una revisión bibliográfica, explicando y discutiendo brevemente las principales teorías de la inteligencia, desde las primeras herramientas para su medición hasta hoy. Seguidamente, se define brevemente cada una de las inteligencias que se contemplan en la teoría de Gardner. A continuación, se contempla la aplicación de dicha teoría en el ámbito educativo y más concretamente en el área de Educación Musical de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se ha realizado una prospección bibliográfica y estado de la cuestión a través de fuentes que contemplan la aplicación de esta teoría en las aulas.

Los métodos y procedimientos del trabajo de campo, que se especifican con detalle en el apartado “Materiales y Métodos”, Pág. 29, consisten, a grandes rasgos, en una encuesta dirigida a docentes de música de secundaria. En ella se indican varias actividades para cada inteligencia y se pide a los docentes que señalen con qué frecuencia las aplican en sus aulas. En pocas palabras, la investigación se centra en averiguar si en el aula de música de Secundaria se trabajan todas las inteligencias o se priorizan unas en detrimento de otras y, de ser así, cuales son las que se intentan desarrollar más y cuales menos.

Una vez analizados los resultados (apartado Resultados y Análisis, Pág. 32), se realiza una propuesta práctica en forma de Unidad Didáctica para 2º de ESO, en la que se proponen actividades relacionadas con las 8 inteligencias y un método de evaluación acorde con los objetivos de la Unidad. Los métodos y procedimientos de la propuesta se especifican en el apartado correspondiente de la propuesta práctica, Pág. 42.

JUSTIFICACIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA

Las fuentes consultadas para la realización de este trabajo han sido amplias, intentando siempre buscar coherencia, veracidad y un punto de vista lo más actual posible.

Puesto que la teoría de las inteligencias múltiples fue propuesta por Gardner, se ha recurrido a varios de sus libros, que no solo recogen su trabajo, sino también el de sus colegas del Proyecto Zero de Harvard. En su teoría, se basa la investigación y propuesta práctica de este trabajo y se considera importante recurrir a la fuente primaria que representan sus escritos, para elaborar el estado de la cuestión.

Para ver la aplicación en el aula de la teoría de IM, se ha recurrido a dos fuentes principales: El libro *Inteligencias Múltiples en el aula* de Armstrong (2006) y *Aprendizaje Inteligente* de Del Pozo (2009). El primero, como señala el propio autor “*es el fruto de mi trabajo a lo largo de los últimos catorce años, aplicando la teoría de las inteligencias múltiples a las complicadas cuestiones de la docencia*”. El libro, es considerado una guía práctica para educadores, y además de incluir un resumen de la teoría de IM recoge numerosas actividades y descripciones de los elementos para la inclusión de la misma en las aulas. El segundo de los libros citados corresponde a Montserrat del Pozo¹. El libro, se centra en el trabajo que se desarrolla en el colegio en la etapa de Educación Secundaria. En palabras de la propia autora: “*fue iluminador para el Colegio el estudio de la teoría de las Inteligencias Múltiples, pero de manera especial en el año 2004 la presencia del propio Gardner en el colegio que representó a la vez la validación de lo que habíamos emprendido y el impulso para seguir adelante. (...) Trabajar todos los temas del currículo teniendo en cuenta las Inteligencias Múltiples, fomentar el desarrollo de todas y trabajar por Proyectos que aseguran la comprensión de cada alumno se ha convertido ya en una práctica habitual en el colegio que de ser un centro que enseña ha pasado a ser un centro donde todos aprenden*”.

A esta bibliografía de partida, se le suman otros libros y artículos que complementan la información, como el de Gallego y Gallego (2004), o el de Balsera y Gallego (2010), en la revisión histórica del concepto de Inteligencia.

¹ Licenciada en Filosofía y Letras, graduada en el Instituto del Potencial del Desarrollo Humano en Philadelphia y en el National Center for Teaching Thinking Newton Centre, Premio de Innovación Educativa 2010 por la Fundación Nuevas Claves Educativas y además directora del Colegio Montserrat de Barcelona, pionero en España en el trabajo con IM desde la Educación Infantil hasta Bachillerato.

Por otra parte, se ha recurrido a fuentes oficiales en las que quedan reflejados los aspectos legales de la educación, que han de ser respetados y llevados a cabo sea cual sea el método docente, como son la LOE, el RD 1631/2006 y el Decreto Autonómico 133/2007.

En el apartado de bibliografía, se especifican una a una todas las fuentes consultadas. Tan sólo, añadir, que en todas ellas, como se indicaba al inicio de este apartado, se ha buscado coherencia, veracidad y que sus autores o autoras sean personas destacadas en el estudio y puesta en práctica de las cuestiones reflejadas en este trabajo.

DESARROLLO

1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA, FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Breve revisión histórica del concepto de Inteligencia a través de las diferentes teorías.

El concepto de Inteligencia ha tenido diferentes definiciones a lo largo de la historia, que han estado determinadas por la época, el lugar y la cultura en que se han desarrollado. Pero, la definición de este término también depende de la teoría en la que se enmarque, y en una misma época pueden desarrollarse diferentes teorías.

Como señalan Esteban, Molero y Saiz (1998) “un recorrido histórico sobre el concepto de inteligencia lleva casi obligatoriamente a comenzar con la tradición psicométrica, al ser ésta la escuela que más productividad y más contribuciones importantes ha realizado”.

Según Gallego y Gallego (2004), en un primer momento, Galton (1822 – 1911) influido por las teorías de Darwin, pensó en la inteligencia como una cualidad biológica en la que los factores genéticos eran determinantes, por lo que la educación no tenía muchas posibilidades para modificar o mejorar a los alumnos.

Siguiendo a Esteban, Molero y Saiz (1998), fue en 1905 cuando Alfred Binet (1817 – 1911), recibió el encargo del ministro francés de la Instrucción Pública de crear un test que pudiera utilizarse en las escuelas, con el objetivo de localizar a los deficientes mentales para que pudieran recibir instrucción especial. Así, creó las primeras escalas de medición para niños.

Gallego y Gallego (2004), señalan que, en 1912, Stern, elaboró la noción de cociente intelectual, que podía calcularse dividiendo la edad mental por la cronológica y multiplicando los resultados por una constante. Este concepto, que se conoce como CI, ha tenido una gran repercusión no sólo en la psicología, sino también en el ámbito educativo y hasta ahora se pensaba que era un factor que variaba poco a partir de los diez – doce años.

Continuando con Gallego y Gallego (2004), en 1929, Spearman (1863 – 1945), da a conocer una teoría en la que afirma que la inteligencia está compuesta por un factor “G” o General, que influye en la ejecución general de las tareas y

supone una capacidad heredada, y otros factores, a los que llama “S”, que son habilidades específicas responsables de las diferentes puntuaciones que presentamos los seres humanos en la realización de las distintas tareas.

Balsera y Gallego (2010), continúan este recorrido histórico con otras teorías que se oponen a que la inteligencia dependa de un solo factor y distinguen ciertas habilidades que gozan de cierta independencia entre sí. La primera de estas teorías, es la de Thurstone (1887 – 1955), quien en 1938, propone siete capacidades básicas que serían: la fluidez verbal, la comprensión verbal, la habilidad numérica, la rapidez de percepción, la capacidad de visualización espacial, la memoria y el razonamiento.

La siguiente teoría de este tipo, sería la de Guilford (1897 – 1987), que en 1956 y sucesivas ocasiones, planteó un modelo tridimensional de la inteligencia formado por operaciones, contenidos y productos. Las operaciones, se refieren a cómo pensamos, los contenidos, hacen referencia a lo que pensamos y los productos, son el resultado de la aplicación de una operación a un contenido determinado.

Continuando en esta línea y como indican Gallego y Gallego (2004), en 1963 Cattell (1905 – 1998) y Horn (1928 – 2006), desarrollaron una teoría en la que distinguen entre inteligencia fluida (IF), que depende del desarrollo neurológico y está más libre a las influencias educativas; e inteligencia cristalizada (IC), que depende de la educación cultural que haya recibido el sujeto y de la capacidad que tenga para usar la información recibida, pensar sobre ella y resolver problemas.

Para Pinillos (1919) y Yela (1921 – 1994), la inteligencia está formada por un gran número de factores que corresponden a unidades funcionales de aptitud. En primer lugar, se encuentra un factor general (como el factor G de Spearman) y junto a él, aparecen siete campos de aptitud que se refieren a los aspectos verbales, numéricos, espaciales, lógicos, mnemotécnicos, perceptivos y psicomotores (Gallego y Balsera, 2010).

En 1983, Howard Gardner publica el libro “*Frames of mind*”, en el que plasma su teoría de las inteligencias múltiples (también conocida como teoría de IM). Para él, la inteligencia es la capacidad para resolver problemas y para elaborar productos de gran valor para un determinado contexto (Gardner, 1995). En el planteamiento inicial de su teoría, distingue 7 inteligencias: lingüística, lógico-matemática, visual o espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e

intrapersonal. Posteriormente, añade también la inteligencia naturalista y plantea la posible inclusión en un futuro de la inteligencia espiritual u otros tipos de inteligencia que todavía no se hayan investigado.

Posteriormente, en 1985, Robert Sternberg (1949), que había criticado duramente los test que miden el coeficiente intelectual, presenta a la inteligencia como un conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizaje que nos sirven para solucionar problemas de la vida real o académica y que pueden analizarse por separado. Cada una de las tres subteorías, que constituyen su modelo cognitivo, explican un tipo de inteligencia diferente (Gallego y Gallego, 2004):

- La contextual: de tipo práctico o social, explica la adaptación al ambiente y es útil para resolver problemas cotidianos.
- La intermedia o experiencial: permite enfrentarnos a una nueva tarea o situación de forma que podamos darle una respuesta adecuada.
- La componencial: agrupa los mecanismos intelectuales que nos permiten aprender y desarrollar tareas inteligentes.

En el año 1990, Salovey y Mayer, acuñaron el término de “inteligencia emocional”, definida como un tipo de inteligencia social, que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como de discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporcionan para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. En otras palabras, se refiere a la capacidad de una persona para comprender sus propias emociones y las de los demás, y expresarlas de forma que resulten beneficiosas para sí mismo y la cultura a la que pertenece (Esteban, Molero y Saiz, 1998). Según Goleman, gran difusor de esta teoría, el concepto de “Inteligencia emocional” incluye las siguientes habilidades: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales. (Balsera y Gallego, 2010)

Finalmente, y después de este recorrido histórico por las diferentes teorías de la inteligencia, es oportuno señalar un dato más. Los estudios de Herrnstein y Murray (1994) y de Gardner (1995), citados en Goleman (1996), ponen de manifiesto que el CI sólo predice en un 20% el éxito relativo en la vida. La pregunta que se plantean los investigadores, se dirige al estudio de los factores de los que depende predecir el otro 80% de varianza, que explicaría el éxito en la vida de un individuo (Esteban, Molero y Saiz, 1998)

1.2 La teoría de las Inteligencias Múltiples

Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida.

Howard Gardner (1987)

Extraído de Armstrong, T. (2006)

En 1979, la Fundación Bernard Van Leer de la Haya, encargó a un pequeño equipo de investigadores de la Escuela Superior de Educación de Harvard, la realización de un estudio sobre “la naturaleza del potencial humano y su realización”. En ese grupo de investigadores, se encontraba el psicólogo Howard Gardner. La culminación de dicho estudio, llegó en 1983, con la publicación del libro *Frames of Mind*, en el cual Gardner escribía sobre las inteligencias múltiples. *“múltiples para resaltar el número desconocido de capacidades humanas e inteligencias para subrayar que estas capacidades son tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta el test de CI”* (Gardner, 1995).

Aunque en un inicio el trabajo de Gardner no despertó demasiado interés en el mundo de la psicología, sí despertó un auténtico interés entre los profesionales de la educación. De hecho, el propio autor afirma que *“he dedicado el grueso de mis energías desde 1983 a la exploración de las implicaciones educativas de la teoría de las IM. Dicha exploración, ha adoptado numerosas formas, desde la consideración de cómo sacar mayor partido de las inteligencias, hasta el intento de diseñar nuevos tipos de instrumentos de evaluación, pasando por la colaboración con escuelas, sistemas escolares e instituciones culturales que han decidido adoptar una perspectiva de IM”* (Gardner, 1995).

Gardner y su equipo, examinaron una amplia serie de fuentes que no habían sido examinadas de manera conjunta anteriormente, para llegar a definir qué es una inteligencia. Entre esas fuentes se incluían:

- Lo que ya se conocía hasta el momento acerca del desarrollo de diferentes tipos de capacidades en los niños normales.
- Información acerca de cómo las capacidades anteriores se abren paso bajo condiciones de lesiones cerebrales.
- La observación de poblaciones especiales: niños prodigio, sabios idiotas,

niños autistas, niños con problemas de aprendizaje, etc. Todos los cuales presentan perfiles cognitivos muy irregulares, que son extremadamente complicados de explicar en términos de una visión unitaria de la inteligencia.

- Datos acerca de la evolución de la cognición a través de los milenios.
- Estimación de la cognición a través de las culturas
- Estudios psicométricos y estudios psicológicos de aprendizaje.

(Gardner, 1995)

Como intento de organizar toda la masa de información que surge de estas investigaciones, resulta una lista inicial de siete inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal y cinética, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal. A esta lista se le añadiría más tarde la inteligencia naturalista, que cerraría por el momento la lista de las 8 inteligencias, pero también se plantea la posible existencia de las inteligencias espiritual y existencial.

A continuación se define brevemente cada una de ellas:

Inteligencia lingüística: supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos. Entre las personas que tienen una gran inteligencia lingüística se encuentran los abogados, los oradores, los escritores y los poetas.

Inteligencia lógico-matemática: supone la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica. Los matemáticos, los lógicos y los científicos emplean la inteligencia lógico-matemática.

Inteligencia musical: supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales. La poseen los músicos, compositores o críticos musicales entre otros.

Inteligencia corporal-cinestésica: supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos. Los bailarines, los actores y los deportistas destacan por su inteligencia corporal-cinestésica, aunque esta inteligencia también es importante para los artesanos, los cirujanos, los científicos de laboratorio, los mecánicos y muchos otros profesionales de orientación técnica.

Inteligencia espacial: supone la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes (como hacen los navegantes y pilotos) y en espacios más reducidos (como hacen los escultores, los cirujanos, los jugadores de ajedrez, los artistas gráficos o los arquitectos).

Inteligencia interpersonal: denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas. Los vendedores, los profesores, los médicos, los líderes religiosos y políticos, y los actores necesitan una gran inteligencia interpersonal.

Inteligencia intrapersonal: supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.

Inteligencia naturalista: supone la capacidad para reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno.

1.3 Educar en Inteligencias Múltiples

1.3.1 Inteligencias Múltiples y Competencias Básicas

A continuación, se relacionan las inteligencias múltiples con las Competencias Básicas, que en España, aparecen por primera vez en la Ley Orgánica 2/2006 de 6 de mayo, de Educación. Pero, ¿qué son las competencias? En Horch, M. (2008), *Educación en competencias. Cuadernos de pedagogía*, nº 376, 66-68, se recoge la definición de competencia elaborada por la OCDE en 2003: *Competencia es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.* Y continúa Horch: *Las competencias son, por tanto, un “saber hacer”, un saber que se concreta en actuaciones y que es capaz de adecuarse a una diversidad de contextos.*

En el Anexo I del Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se especifican las Competencias Básicas que los alumnos han de haber

adquirido una vez terminada la etapa de Educación Secundaria, asimismo se señala que:

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

(...) Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea (...) se han identificado ocho competencias básicas:

- 1. Competencia en comunicación lingüística.*
- 2. Competencia matemática.*
- 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.*
- 4. Tratamiento de la información y competencia digital.*
- 5. Competencia social y ciudadana.*
- 6. Competencia cultural y artística.*
- 7. Competencia para aprender a aprender.*
- 8. Autonomía e iniciativa personal.*

En la página www.inteligenciasmultiples.net, dependiente del Colegio Montserrat de Barcelona, (pionero en España en el trabajo con Inteligencias Múltiples), en el apartado de materiales, se puede encontrar una relación de las inteligencias que se corresponden con cada competencia, tal y como se expone a continuación:

COMPETENCIA	INTELIGENCIA
Competencia en comunicación lingüística	Inteligencia lingüística
Competencia matemática	Inteligencia lógico-matemática
Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	Inteligencia naturalista
Tratamiento de la información y competencia digital	Inteligencias lingüística, lógico-matemática, visual-espacial y musical
Competencia social y ciudadana	Inteligencia Interpersonal
Competencia cultural y artística	Inteligencias visual-espacial, cinestésica, musical
competencia para aprender a aprender	Inteligencia intrapersonal
Autonomía e iniciativa personal	Inteligencia intrapersonal

Como señala Horch, M. (2008), cuando en la programación de las diferentes áreas o materias se tiene en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples y se plantean, para los diversos temas, actividades que responden y ayudan a desarrollar las distintas inteligencias, ya se están fomentando las capacidades necesarias para que se den las competencias requeridas en todos los alumnos. Y si además se integran estas actividades en proyectos de comprensión, resolución de problemas o casos, los alumnos aprenderán a integrar, movilizar y adecuar sus capacidades, habilidades y conocimientos para utilizarlos eficazmente en las diversas situaciones que se les puedan plantear. De esta manera el aprendizaje escolar se convierte en un aprendizaje eficaz de las competencias necesarias para la vida.

1.3.2 Espacios de aprendizaje

Aunque, a primera vista, podría parecer que en pedagogía la arquitectura es un tema secundario, los estudios recientes y no tan recientes, demuestran que ésta influye en la calidad del aprendizaje, en el estado de ánimo y motivación de los alumnos, en la relación alumno/profesor, en los valores que en ella se imparten e incluso en la percepción de la escuela que tienen las familias y la sociedad, (Del Pozo, M., 2009).

El colegio, en general y cada aula en particular, han de contar con una distribución de los espacios que facilite el aprendizaje de todas y cada una de las inteligencias. La organización tradicional del aula, con filas de mesas orientadas hacia la parte delantera de la clase, es una manera más de organizar una clase, pero no la única ni la mejor (Armstrong, T., 2006)

Armstrong (2006), plantea una serie de preguntas para identificar los factores presentes en el aula que favorecen o interfieren en el aprendizaje y sobre los factores ausentes que se podrían incorporar para facilitar el progreso de los alumnos. A continuación, se citan algunas de estas preguntas, que se podrían plantear para crear un espacio de aprendizaje más completo en el aula de música.

- ¿Cómo se exponen los alumnos a la palabra escrita? ¿Se representan palabras en las paredes (a través de pósters o citas)? ¿Se presentan palabras a través de fuentes primarias (novelas, periódicos, documentos históricos) o mediante manuales y cuadernos de ejercicios escritos por grupos de expertos?

- ¿Cómo se estructura el tiempo en el aula? ¿Los estudiantes disponen de oportunidades para trabajar en proyectos a largo plazo sin ser interrumpidos, o deben hacer pausas continuas en sus actividades para pasar a un nuevo tema?

- ¿Cómo se halla distribuido el mobiliario de la clase? ¿Hay diferentes configuraciones espaciales para dar cabida a las distintas necesidades de estudio? ¿Existe una sensación de espaciosidad o los alumnos se sienten estresados debido en parte a la falta de espacio y de privacidad? Los colores de la clase y las fuentes de luz ¿estimulan o entorpecen y distraen los sentidos de los alumnos?

- ¿Los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo sentados, sin posibilidad de moverse, o se les brindan ocasiones de levantarse y moverse? ¿En el aula hay materiales que permitan a los alumnos manipular, tocar o cualquier otro modo de mejorar sus habilidades manuales o, por el contrario, predomina la política del “no

tocar”?

◦ En cuanto al entorno auditivo ¿favorece el aprendizaje o existen ruidos desagradables que interfieren frecuentemente en la actividad escolar?

◦ ¿Existe un ambiente de pertenencia y confianza en el aula, o los alumnos se sienten alienados, aislados, o desconfían de los demás?

◦ ¿Se dan en el aula tiempos y espacios para que los alumnos puedan trabajar de forma independiente, tengan ocasión de desarrollar proyectos a su ritmo y dispongan de privacidad a lo largo de la jornada o interactúan en todo momento?

◦ ¿En la clase existen ventanas con vistas al cielo, a las nubes, a los árboles, al césped o a otros elementos naturales? ¿Se les brinda a los alumnos la posibilidad de realizar alguna actividad docente fuera del edificio escolar, en un entorno natural?

Si al mirar nuestra aula de música se pudiera dar respuesta positiva a todas estas preguntas, sería un lugar adecuado para trabajar con inteligencias múltiples.

A continuación, se describen las condiciones de una hipotética aula de música pensada para dar cabida a todos los tipos de alumnos:

Sería un aula espaciosa y con buena iluminación y temperatura, a poder ser con vistas a un parque o jardín. Sería recomendable que estuviera insonorizada, para no interferir en otras actividades del centro. Las mesas y sillas podrían ser tipo pala, para que sea fácil moverlas y se pueda aprovechar mejor el espacio para realizar bailes u otras actividades que incluyan movimiento. Dispondrá de instrumentos de pequeña percusión (instrumental Orff) así como otros instrumentos polifónicos (piano, guitarra) e incluso una batería. En la decoración se tendrán en cuenta los diversos tipos de inteligencias y los posters o murales incluirán mensajes escritos, relaciones numéricas (por ejemplo la subdivisión de figuras partiendo de la redonda o los intervalos entre notas), dibujos en relieve de instrumentos musicales, mapas donde se señalen los principales centros musicales por épocas, etc.

1.3.3 Perfil del profesor

Según el artículo 91 del Capítulo I, título III de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el que se especifican las Funciones del Profesorado:

1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

- a) *La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.*
- b) *La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.*
- c) *La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.*
- d) *La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.*
- e) *La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.*
- f) *La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.*
- g) *La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.*
- h) *La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.*
- i) *La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.*
- j) *La participación en la actividad general del centro.*
- k) *La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.*
- l) *La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.*

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

Tras lo que la Ley vigente señala como funciones del profesorado, se cita el perfil de profesor “ideal” que propone Del Pozo (2009):

A nivel humano, es deseable que todos los profesores hayan conseguido cierta coherencia de vida, sean emocionalmente estables, poseedores de un buen dominio de sí, tengan un buen conocimiento propio que les lleve a la aceptación de sí mismos y sobre todo, amen su profesión y a sus alumnos. Puesto que la labor de maestro por su complejidad pide trabajo en equipo, es importante que el profesor sepa aceptar y valorar a sus compañeros de claustro. (...) Todo profesor, ha de ser positivo, optimista, capaz de transmitir ilusión y de contagiar el gusto por aprender,

consiguiendo que sus alumnos deseen ir al colegio porque el aprendizaje les resulta agradable y motivador.

A nivel profesional, es deseable que sea persona de criterio, que mantenga viva la capacidad innovadora, sin miedo a enfrentarse a situaciones diferentes y que posea la suficiente visión de futuro para anticiparlo. Es conveniente que sea creativo y capaz de aprender a partir de la evaluación contrastada de sus aciertos y errores.

Del Pozo (2009), también recoge las competencias específicas para un docente según Scriven, Angulo y Perrenoud:

1. Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.
2. Capacidad de comunicación.
3. Capacidad de trabajar cooperativamente.
4. Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.
5. Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la educación.
6. Autoconcepto positivo y sincero.
7. Autoevaluación constante de las propias acciones.

Y Zaragozá (2009), cuando explica el paradigma del docente afectivo-efectivo, recoge una cita de Fernando Palacios que sería aplicable a cualquier materia, así como a cualquier etapa educativa: *“es obvio que, para poder manejarse en clase de música, además de la habitual experiencia docente, es necesaria una preparación equilibrada obtenida al conjugar estos cuatro verbos: conocer, fruto de una inquebrantable afición; comunicar, sólo posible si se conocen metodologías adecuadas; apasionar, a base de eso, de pasión; y comprender, cuando se conoce el lenguaje y sus relaciones con el todo.”*

Para aplicar en el aula un modelo educativo basado en IM, Armstrong (2006), señala como característica principal, que es necesario probar el modelo primero en nosotros mismos como educadores, ya que si no se entiende la teoría desde la experiencia, es poco probable el compromiso de utilizarla con los alumnos. Un paso importante, para usar la teoría de las IM, consistiría en determinar la naturaleza y calidad de las propias inteligencias. En el anexo I de este trabajo, se recoge un inventario de IM para adultos, cuyo objetivo es ayudar a los docentes a conectarse con sus propias experiencias vitales con las ocho inteligencias, pero nunca ha de ser utilizado como un test y la información cuantitativa recogida en él no determinará la inteligencia en cada categoría.

A continuación, se enumeran algunas de las acciones que Armstrong (2006), atribuye a los profesores que trabajan con IM:

- Al igual que los profesores tradicionales puede pasar tiempo explicando la lección y escribiendo en la pizarra, pero también cambia a menudo su método de presentación de lingüístico a espacial, a musical, etc.
- También hace dibujos en la pizarra o muestra una cinta de vídeo para ilustrar una idea.
- Pone música con diversas finalidades.
- Proporciona experiencias táctiles y hace que los alumnos se levanten y se muevan por la clase o bien pasa un objeto para ilustrar el material estudiado.
- Hace que sus alumnos interactúen de diversas maneras.
- Planifica el tiempo de manera que los alumnos puedan reflexionar sobre ellos mismos, realizar trabajos a su ritmo o relacionar sus experiencias y sentimientos personales con el material estudiado.
- Siempre que le sea posible, crea oportunidades de que el aprendizaje se produzca a través de seres vivos o en medio de la naturaleza.

En definitiva, ofrecer al alumno una amplia variedad de actividades y contextos que favorezcan el aprendizaje.

1.3.4 Desarrollo del currículo

Tras haber explicado los entornos de aprendizaje más adecuados para la educación con IM, el perfil del profesor de IM y la relación de éstas con las competencias básicas, todo ello enmarcado en el marco legal que nos ofrecen la LOE y los Decretos de Educación que la complementan, a continuación, se proponen algunos procedimientos y técnicas para llevar a cabo una planificación y organización de la clase en torno a las Inteligencias Múltiples.

Armstrong (2006), señala que la teoría de las IM realiza su mayor contribución a la educación mediante la sugerencia de que los profesores necesitan aumentar su repertorio de técnicas, herramientas y estrategias más allá de las típicas lingüísticas y lógicas que predominan en las aulas. Para ello, ofrece un modelo de planificación de las unidades curriculares en siete pasos, utilizando la teoría de las IM como marco organizativo:

1. Centrarse en un objetivo o tema específico. Se trata de concebir el objetivo de forma clara y concisa. Para llevar a cabo los siguientes pasos, se puede escribir el objetivo en el centro de una hoja de papel rodeado de cada una de las inteligencias.
2. Formular preguntas clave de IM. Consiste en formular preguntas tipo “¿cómo puedo implicar todo el cuerpo o utilizar experiencias táctiles? (I. cinético-corporal)”, para plantear de qué manera se puede introducir cada una de las inteligencias en el objetivo que he formulado anteriormente.
3. Considerar las posibilidades. ¿Qué métodos y materiales son los más adecuados para llevar a cabo las preguntas formuladas en el paso anterior para cada inteligencia?
4. Tormenta de ideas. Consiste en anotar todos los enfoques docentes posibles para cada inteligencia. Al menos debe haber uno o dos por cada inteligencia. Se deben anotar todas las ideas posibles.
5. Seleccionar actividades adecuadas. A partir de las ideas anteriores, rodear con un círculo los enfoques que parezcan más viables para el entorno educativo en el que nos encontramos.
6. Establecer un plan secuencial. Con los enfoques seleccionados, diseñar un plan para una unidad sobre el objetivo elegido.
7. Poner el plan en práctica. Consiste en reunir los materiales necesarios, seleccionar un marco temporal adecuado y llevar a cabo el plan. La lección puede ser modificada para incorporar los cambios necesarios durante su aplicación si fuese necesario.

Existen múltiples técnicas y actividades para trabajar cada inteligencia. En Armstrong (2006), se proponen numerosas opciones, de las cuales se ha hecho una selección para realizar los cuestionarios que se verán en el apartado dedicado al trabajo de campo y que se recogen en el anexo II de este trabajo.

Una de esas técnicas es el Aprendizaje Cooperativo, que Del Pozo y Horch (2008), señalan como más efectivo que la instrucción directa, subrayando que no todo trabajo en grupo es siempre aprendizaje cooperativo. Para garantizar una verdadera experiencia de trabajo cooperativo indican que deben combinarse estos cinco factores:

- Interdependencia positiva. Ningún miembro del grupo puede tener éxito sin que los demás lo tengan.
- Responsabilidad individual. El esfuerzo de cada uno es imprescindible para

el conjunto.

- Interacción cara a cara. Es necesario el trabajo “codo con codo” para explicar, debatir y enseñarse unos a otros.
- Habilidades interpersonales. Las destrezas cooperativas incluyen varios comportamientos como el liderazgo, la construcción de confianza, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- Seguimiento, intervención y proceso. Los miembros del grupo necesitan ser conscientes de cómo está funcionando el grupo, tomarse el tiempo suficiente para hablar sobre cómo están alcanzando sus objetivos, mantener relaciones efectivas entre los miembros y planificar maneras más eficaces de trabajar.

Por otro lado, resulta necesario señalar que los docentes deben conocer el efecto que las *experiencias cristalizadoras* y las *experiencias paralizantes* producen en el desarrollo de las diversas inteligencias en los alumnos, para intentar potenciar las primeras y evitar las segundas. Según recoge Armstrong (2006), el primer concepto (experiencia cristalizadora) fue acuñado por Feldman en 1980, y posteriormente desarrollado por Gardner y su equipo. Consiste en un “momento crucial” en el desarrollo de los talentos y habilidades de una persona. Por el contrario, una experiencia paralizante sería aquella referente a una vivencia que “cierra” alguna inteligencia. Suele tratarse de algún episodio de vergüenza, culpabilidad, temor u otras emociones negativas que evitan que las inteligencias crezcan y se desarrollen.

1.3.5 La evaluación

Según el artículo 10 del Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, relativo a la evaluación:

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.

2. Los profesores evaluarán a sus alumnos teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo.

3. Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.

4. El equipo docente constituido por el conjunto de profesores del alumno, coordinados por el profesor tutor, actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, en el marco de lo que establezcan las administraciones educativas.

5. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

6. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

Todas las fuentes consultadas, a propósito de la evaluación con IM (Armstrong, 2006; Cortacáns y Horch, 2008; Del Pozo, 2009; y Gomis, 2007), coinciden en que las medidas estandarizadas casi siempre evalúan a los alumnos en entornos artificiales y muy alejados del mundo real. Defienden un modelo de “evaluación auténtica”, enmarcada en un contexto lo más cercano posible a la vida real, donde los exámenes y cuestionarios, tan habituales en los modelos de enseñanza, pueden estar presentes, pero no como único procedimiento de evaluación. Evaluar ha de ser una parte fundamental del proceso de aprendizaje, y si éste se lleva a cabo a partir de inteligencias múltiples, la evaluación debe diseñarse de manera que se ajuste a las mismas. Como señala Armstrong (2006), la teoría de las IM, amplía considerablemente el terreno de la evaluación para incluir una amplia gama de contextos en los que el alumno pueda demostrar sus conocimientos.

Como indica Gomis (2007), en este tipo de evaluación se consideran habilidades y estrategias referidas a múltiples inteligencias. Se valoran conceptos, habilidades, actitudes, hábitos de trabajo, estrategias y conocimientos procedimentales implícitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; compara los alumnos con sus ejecuciones pasadas, siendo, por tanto, comparaciones intrapersonales; se valoran destrezas y los puntos fuertes utilizando múltiples fuentes de evaluación para dar una visión más precisa de progreso del alumno,

tratándolo como un ser único y diferente. Armstrong (2006), indica que del mismo modo que la teoría de las IM sugiere que cualquier objetivo de instrucción se puede enseñar de ocho maneras distintas, como mínimo, también implica que es posible evaluar cualquier tema desde ocho perspectivas.

Para Gomis (2007) y Armstrong (2006) existen dos componentes esenciales para este tipo de evaluación: la observación y la documentación. Ambos, citan a Gardner cuando dicen que “la observación de los alumnos resolviendo problemas o creando productos en contextos reales proporciona la mejor imagen de sus competencias en las materias que se enseñan en el colegio”. (Pág. 164)

Para la documentación del rendimiento del alumno, proponen diversas maneras, entre ellas: registros anecdóticos, muestras de trabajos, Cds, vídeos, fotografías, diarios del alumno, tablas y gráficos, sociogramas, pruebas informales, uso informal de test estandarizados, entrevistas, evaluaciones basadas en criterios, listas de control, etc.

Del Pozo (2009), señala que en su centro las características de la evaluación son las siguientes:

- Es amplia y continua.
- Requiere observación diaria y directa.
- Se ayuda de un intercambio de opiniones con el propio alumno y con otros profesores.
- Necesita anotaciones en tablas de seguimiento, documentación aportada por el alumno y documentación recogida por el profesor, grabaciones, entrevistas, etc.
- Diseña unas rúbricas muy claras y concretas de manera que el alumno sabe en qué va a consistir todo lo que se le va a pedir.

Los objetivos de este tipo de evaluación son: mejorar el aprendizaje de los alumnos y mejorar la enseñanza del profesor.

Gomis (2007) y Del Pozo (2009), señalan el Portafolio como uno de los procedimientos de evaluación más adecuados para el desarrollo de programas o proyectos basados en IM.

El portafolio

El portafolio, tal y como se plantea para el proceso de evaluación de aula, consiste en una selección de trabajos organizada por el alumno con el objetivo de documentar de manera reflexiva su proceso y logros de aprendizaje. Del Pozo señala los tres tipos que se usan en su centro:

- El portafolio de un curso o de una etapa de estudios acabados o portafolio de tutoría.
- El portafolio de una materia, que el profesor utiliza como parte de su sistema de evaluación. Puede ser individual o de grupo cooperativo y el profesor ha de comunicar con claridad los criterios de evaluación.
- El portafolio de un proyecto concreto. Es la recogida del trabajo individual y de grupo, la reflexión sobre las dificultades y los éxitos, la evaluación de la comprensión y habilidades desarrolladas y el planteamiento de objetivos futuros.

Una estructura tipo para un portafolio, según Del Pozo, sería:

A. PORTADA

B. ÍNDICE

C. INTRODUCCIÓN

Explicación del contexto de aprendizaje. Presentación del tipo de trabajo incluido y por qué refleja el aprendizaje del alumno.

D. DOCUMENTOS

Fotos, vídeos, entrevistas, cuestionarios, proyectos, soluciones de un problema, experimentos, ejercicios, exámenes, etc. Cada trabajo ha de incluir título, fecha y un comentario de reflexión acerca del mismo.

E. AUTOEVALUACIÓN

Reflexión sobre el proceso

F. OBJETIVOS FUTUROS

Basados en los logros, intereses y progresos

G. OTROS COMENTARIOS

En la UD, que se presenta en la Propuesta Práctica (Pág. 42) se presenta un modelo de evaluación acorde con las IM.

1.3.6 Beneficios y aspectos negativos

En los puntos anteriores, se han expuesto los elementos necesarios para educar en IM y también se ha visto la vinculación de las inteligencias con las Competencias Básicas. Esto último, avalaría en parte, la aplicación de esta teoría en educación, pero resulta necesario señalar cuales son los beneficios, así como los aspectos negativos o dificultades que supone el trabajo con inteligencias múltiples en las aulas, para proporcionar una visión más objetiva y evaluar la conveniencia o no de este planteamiento pedagógico.

Beneficios

Armstrong (2006) y Del Pozo (2010), especialistas en la educación con inteligencias múltiples, coinciden en que planificar actividades en base a las 8 inteligencias hace que las explicaciones lleguen a un mayor número de alumnos, permitiendo una adecuada atención a la diversidad y fomentando así la motivación y el interés de los alumnos en los nuevos aprendizajes que se les proponen. Si a esto, se añade el trabajo por proyectos de aprendizaje, los alumnos conseguirán un aprendizaje significativo, que impulse el deseo de aprender para la vida en vez del hecho tan común de estudiar para los exámenes.

Por otra parte, en cuanto al profesorado, la enseñanza con inteligencias múltiples necesita de una mayor planificación y en inicio, de un esfuerzo por llevar a cabo y consolidar el cambio; pero, sin embargo, ofrece al docente la posibilidad de comprender las distintas maneras propias de cada alumno a la hora de procesar una información, le plantea un nuevo modelo de evaluación basado en la observación y la documentación que facilita la objetividad y sitúa la figura del docente más como guía del aprendizaje del alumno que como “poseedor del conocimiento” que el alumno debe adquirir.

Como se ha señalado anteriormente, las inteligencias múltiples están estrechamente relacionadas con las Competencias Básicas, de modo que trabajar todas las inteligencias ayuda a conseguir que los alumnos adquieran las 8 Competencias Básicas que establece la ley vigente.

Otro de los beneficios de la aplicación de IM en el aula es, que no suprime las técnicas que cada docente haya utilizado en sus clases, como por ejemplo: clases magistrales, fichas de trabajo, exámenes, etc., sino que propone una ampliación de las mismas. Esta ampliación, se puede llevar a cabo poco a poco, eso sí, siempre bien

organizada y planificada y analizando posteriormente qué actividades han funcionado mejor y cuales han fracasado y por qué.

Aspectos negativos y dificultades

En cuanto a los aspectos negativos, el propio Gardner (1993) señala que siempre es difícil innovar, pues a menudo aparecen obstáculos inesperados y los participantes del cambio pasan del optimismo al pesimismo. Así mismo, habla también de la necesidad de llevar a cabo los cambios en grupo, con lo que sería más deseable que el cambio se realizase a nivel de centro, que a nivel individual desde un solo profesor o departamento como se propone en este trabajo

Del Pozo, también señala como aspecto negativo que todo proceso de cambio conlleva en su inicio una pérdida de nivel y que es necesario tener unos objetivos muy marcados que indiquen a dónde se quiere llegar para no abandonar el cambio a medio camino.

Otras dificultades, podrían ser, que el programa de clases y los horarios rígidos han de dar paso a horarios más flexibles, el uso de la tecnología y materiales adecuados, que no siempre están a disposición del docente y de los alumnos, o la necesidad de más tiempo para que el estudiante pueda trabajar en una forma diferente a la acostumbrada.

Como se puede observar, los beneficios están centrados en el alumno y las dificultades o aspectos negativos influyen en cuestiones más estructurales, que pueden en ocasiones no estar al alcance directo del docente, pero eso no quiere decir que no se pueda hacer nada por evitarlo sino todo lo contrario. Los docentes, han de ser los que, mediante los medios a su alcance, comiencen el cambio y a la luz de los resultados, si consideran que los beneficios merecen la pena, consoliden una manera de educar que se promete, según Pellicer en el prólogo al libro de Del Pozo (2010) y refiriéndose al Colegio Montserrat, como *“el futuro de la escuela que todos los educadores hemos soñado alguna vez”*.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Investigación y trabajo de campo

Con esta investigación, se intenta averiguar cómo se trabajan las inteligencias múltiples en el aula de música de Secundaria. Para ello, se ha elaborado un cuestionario basado en algunas de las técnicas y materiales que Armstrong (2006), propone para enseñar a través de las inteligencias múltiples. Se han escogido seis actividades diferentes para cada una de las ocho inteligencias, salvo para la inteligencia naturalista, para la que se han propuesto tan sólo tres actividades, por considerarse que eran suficientes para determinar el alcance de esta inteligencia en el aula de música.

En el cuestionario, se pide a los docentes que señalen la frecuencia con la que realizan dichas actividades en sus aulas, siendo A (a menudo), O (ocasionalmente) y N (nunca) las opciones posibles para cubrir dicho cuestionario.

Finalmente, se añaden tres preguntas. En la primera de ellas, se solicita información sobre si conocen la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, siendo las respuestas posibles: *NO; SÍ, conozco los puntos básicos de la teoría o SÍ, conozco la teoría y he investigado sobre ella*. Lo que se pretende averiguar, con esta pregunta, es si aquellos profesores que conocen la teoría la aplican en sus clases con mayor frecuencia que los que nunca han oído hablar de ella.

La segunda pregunta, se refiere a si los docentes creen que se mejoraría el rendimiento e interés de los alumnos si se interrelacionaran más las materias que se deben cursar. Esta pregunta, viene al caso ya que en los trabajos con inteligencias múltiples, los conceptos se explican o experimentan desde los ocho puntos de vista de las ocho inteligencias, al igual que ocurre en los Proyectos de aprendizaje, de manera que los conceptos están siempre relacionados. La tercera pregunta, es un complemento de la segunda, ya que se les pide que expliquen el porqué de su respuesta en la pregunta anterior.

Las hipótesis de partida, son, que en un sistema educativo dominado por las inteligencias lingüística y lógico-matemática, estas dos inteligencias deberían estar muy presentes en cualquiera de las materias que el currículo marca para la ESO. Por otro lado, al tratarse de la clase de música se supone también que la inteligencia musical ha de desarrollarse en gran medida. Para las otras 5 inteligencias (naturalista, cinético-corporal, interpersonal, intrapersonal y visual-espacial) no

existen datos previos a la investigación que nos hagan pensar que unas se desarrollan más que otras desde el aula de música, y los resultados indicarán que tipos de actividades se llevan a cabo con más frecuencia y cuales no suelen estar presentes en las programaciones pedagógicas de los docentes de la materia de música.

Los cuestionarios, han sido pasados a 16 profesores de música de Secundaria, de los cuales 2 no se encuentran en activo actualmente, ya que uno de ellos era interino y ya no lo convocan y el otro ha sido derivado a un conservatorio, a pesar de tener su plaza como docente de secundaria. Ambos, han impartido la materia de música en Secundaria durante más de 4 años, con lo que se considera que acumulan la experiencia necesaria para responder a las cuestiones planteadas en el cuestionario. En cuanto a los otros 14 informantes, se trata de profesores en activo de centros públicos y concertados de la provincia de Pontevedra (12), Ourense (1) y Comunidad de Madrid (1), cuya experiencia impartiendo la materia de música va desde los 2 años hasta los 25. El método de recogida de datos se ha dado por una doble vía, por un lado in situ, visitando centros de mi provincia (Pontevedra) y por otro vía correo electrónico, previa conversación telefónica con los encuestados para informar sobre el trabajo, sus objetivos y las indicaciones para cubrir el cuestionario. La información ha sido recogida entre el 31 de octubre y el 30 de noviembre de 2012.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Partiendo de los datos, recogidos mediante los procedimientos explicados en el apartado “Materiales y Métodos”, Pág. 29, se procede a analizar los resultados de los cuestionarios. En primer lugar, se expone la frecuencia de actividades por inteligencias. Posteriormente, se evalúan a nivel global y de manera cualitativa las actividades más y menos frecuentes, extrayendo información sobre la presencia y peso de cada inteligencia en el aula de música. A continuación, se relaciona individualmente el conocimiento de la teoría de Gardner con la aplicación de actividades de IM en el aula y por último, se exponen las respuestas a la última pregunta del cuestionario sobre si mejoraría el rendimiento e interés de los alumnos al interrelacionar más las materias que deben cursar.

3.1 Datos por inteligencias

En este apartado, se muestran los datos de una manera cuantitativa, mediante gráficos que indican el número de profesores que realizan cada actividad y la frecuencia de la misma.

Inteligencia lingüística

Para las seis actividades propuestas para la inteligencia lingüística:

Act. 1: Tormentas de ideas

Act. 2: Debates en el aula

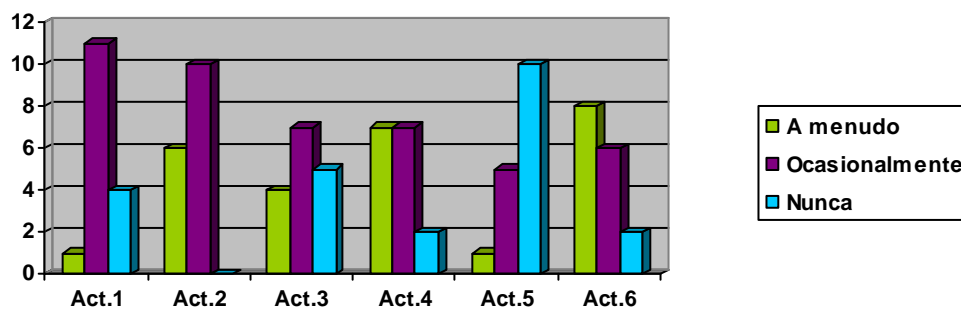
Act. 3: Intercambio de ideas en grupos grandes o pequeños

Act. 4: Fichas de trabajo

Act. 5: Juegos de palabras

Act. 6: Leer para la clase

Los resultados son los siguientes:



Inteligencia lógico – matemática

Para las seis actividades propuestas para la inteligencia lógico – matemática

Act. 7: Rompecabezas musicales

Act. 8: Puzzles y juegos de lógica

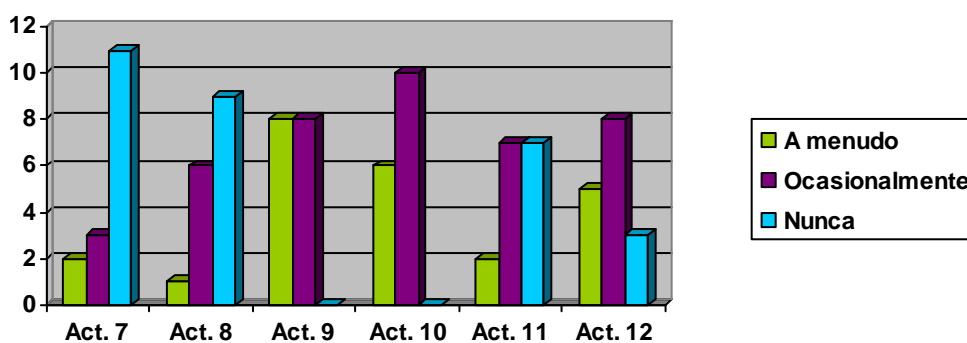
Act. 9: Actividades que desarrollen el pensamiento crítico

Act. 10: Ejercicios que impliquen cálculo mental

Act. 11: Juegos numéricos

Act. 12: Resolución de problemas

Los resultados son los siguientes:



Inteligencia visual – espacial

Para las seis actividades propuestas para la inteligencia visual – espacial

Act. 13: Uso de videos, presentaciones en Power Point, diapositivas o películas

Act. 14: Uso de tablas, gráficos, diagramas y mapas

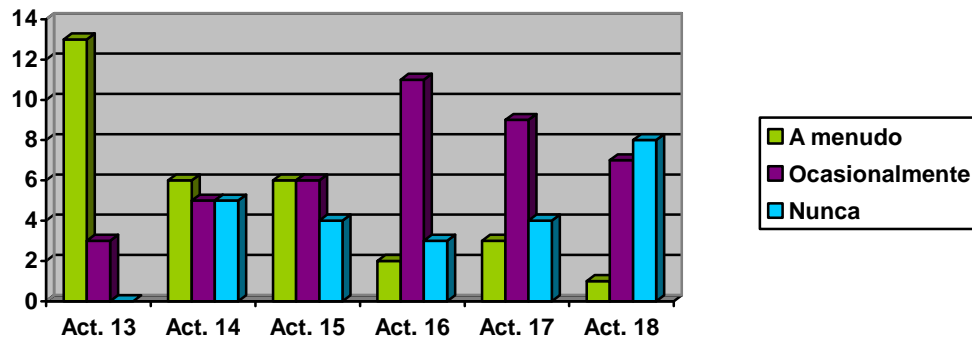
Act. 15: Juegos de imaginación

Act. 16: Crítica de obras de arte (no musicales)

Act. 17: Actividades de visualización (p. e. visualizar un paisaje a través de una música escuchada)

Act. 18: Actividades con códigos de colores

Los resultados son los siguientes:



Inteligencia cinestésica

Para las seis actividades propuestas para la inteligencia cinestésica

Act. 19: Bailes

Act. 20: Actividades dramáticas (teatro, mimo, etc.)

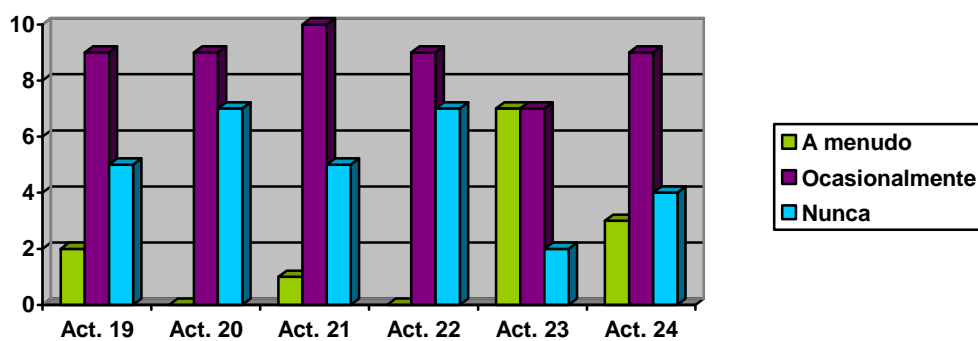
Act. 21: Ejercicios de relajación

Act. 22: Actividades manuales de todo tipo

Act. 23: Actividades que impliquen la utilización del lenguaje corporal y las manos para comunicarse

Act. 24: Actividades en las que se use el movimiento como elemento creativo

Los resultados son los siguientes:



Inteligencia musical

Para las seis actividades propuestas para la inteligencia musical

Act. 25: Trabajo de los conceptos musicales

Act. 26: Interpretar música en vivo a través de los instrumentos disponibles en el aula

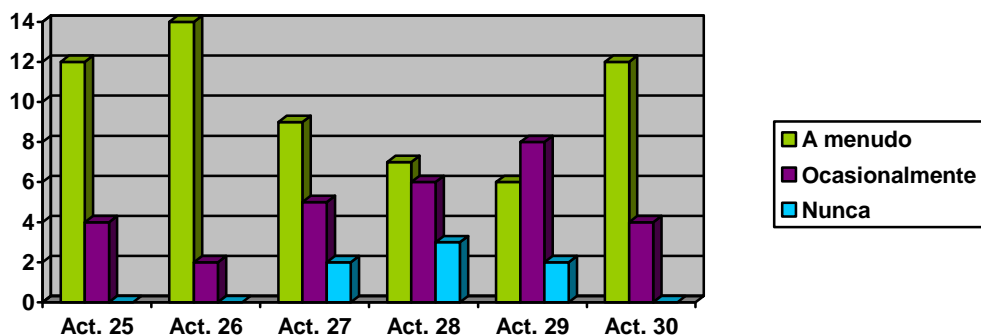
Act. 27: Cantar a coro o individualmente

Act. 28: Uso de software musical

Act. 29: Creación de nuevas melodías

Act. 30: Identificación de los diversos elementos de una partitura a través de la audición

Los resultados son los siguientes:



Inteligencia interpersonal

Para las seis actividades propuestas para la inteligencia interpersonal

Act. 31: Trabajo en grupos (que implique cooperación)

Act. 32: Actividades en las que unos compañeros enseñen a otros

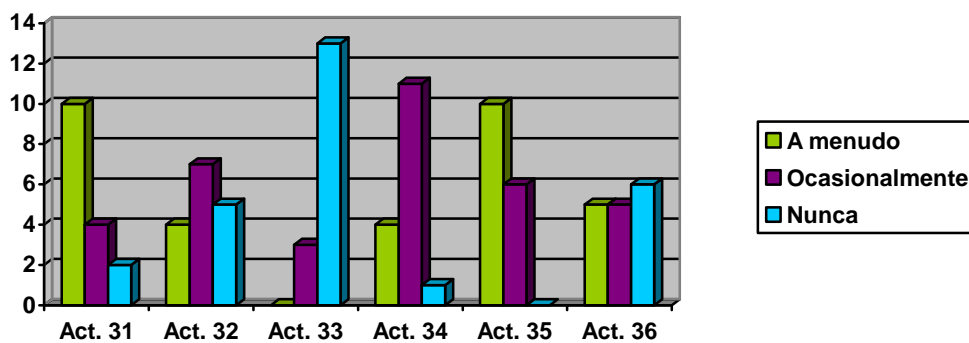
Act. 33: Juegos de mesa (relacionados con la materia)

Act. 34: Actividades que supongan una implicación en la comunidad escolar

Act. 35: Actividades que supongan interacción entre los alumnos

Act. 36: Actividades en las que los alumnos desarrollen un papel activo en mediación de conflictos de la clase

Los resultados son los siguientes:



Inteligencia intrapersonal

Para las seis actividades propuestas para la inteligencia intrapersonal

Act. 37: Actividades que provoquen y trabajen los sentimientos en el aula

Act. 38: Propuesta de varias opciones para realizar los deberes o exámenes

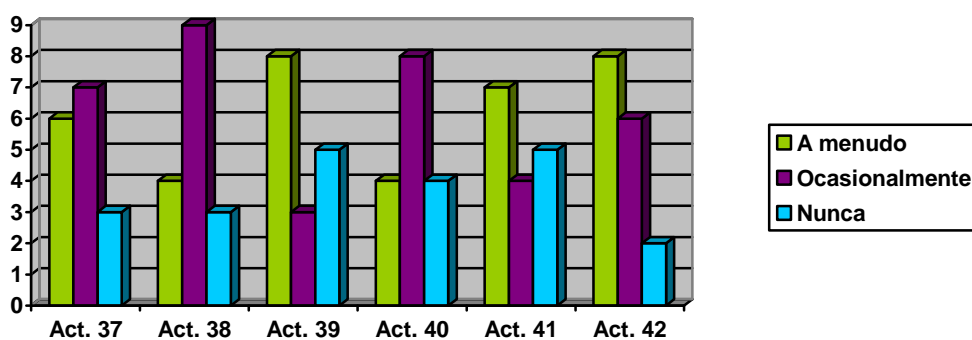
Act. 39: Actividades de autoestima

Act. 40: Desarrollo de proyectos y juegos individualizados

Act. 41: Posibilidad de formación al propio ritmo

Act. 42: Propuesta de actividades que fomenten el autoaprendizaje

Los resultados son los siguientes:



Inteligencia naturalista

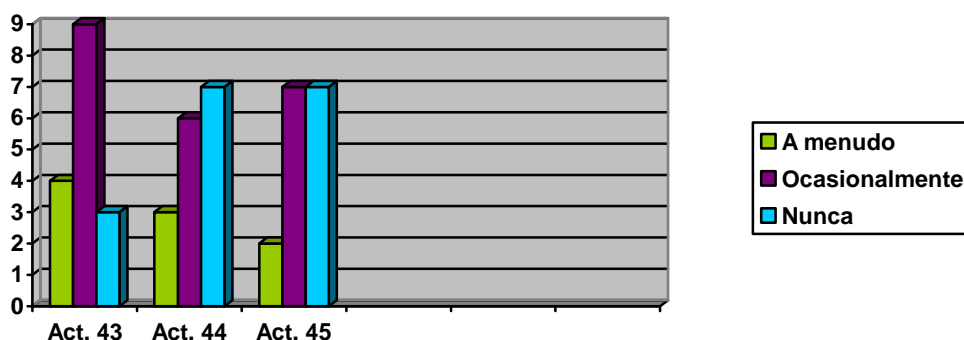
Por último, para las tres actividades propuestas para la inteligencia naturalista

Act. 43: Actividades que relacionen la naturaleza con la materia de música

Act. 44: Uso de elementos extraídos de la naturaleza en el aula

Act. 45: Vídeos y películas sobre naturaleza (para trabajar p. e. el papel que la música tiene en ellos)

Los resultados son los siguientes:



3.2 Evaluación global

Una vez revisados los gráficos de actividades por inteligencias, en este apartado, se intenta dar una visión más global de las actividades a las que recurren más los docentes y aquellas que gozan de un éxito menor.

En orden decreciente se muestran las actividades que realizan más del 50% de los docentes encuestados (más de 8) a menudo en el aula de música:

1. Interpretar música en vivo a través de los instrumentos disponibles en el aula (14)
2. Uso de vídeos, presentaciones en Power Point, diapositivas o películas (13)
3. Trabajo de los conceptos musicales (12)
4. Identificación de los diversos elementos de una partitura a través de la audición (12)
5. Trabajo en grupos (que implique cooperación) (10)
6. Actividades que supongan interacción entre los alumnos (10)
7. Cantar a coro o individualmente (9)

Inteligencias: musical (4 actividades), interpersonal (2 actividades), visual (1 actividad)

A continuación, se muestran las actividades que se desarrollan más del 50% de los encuestados de manera ocasional:

1. Tormentas de ideas (11)
2. Crítica de obras de arte (no musicales) (11)
3. Actividades que supongan una implicación en la comunidad escolar (11)

4. Debates en el aula (10)
5. Ejercicios que impliquen cálculo mental (10)
6. Ejercicios de relajación (10)
7. Actividades de visualización (9)
8. Bailes (9)
9. Actividades dramáticas (9)
10. Actividades manuales de todo tipo (9)
11. Actividades en las que se use el movimiento como elemento creativo (9)
12. Propuesta de varias opciones para realizar los deberes o exámenes (9)
13. Actividades que relacionen la naturaleza con la materia de música (9)

Inteligencias: cinestésica (5 actividades), lingüística (2 actividades), visual (2 actividades), interpersonal (1 actividad), matemática (1 actividad), intrapersonal (1 actividad), naturalista (1 actividad).

Por último, se muestran aquellas actividades que nunca son realizadas por el 50% o más del profesorado.

1. Juegos de mesa (relacionados con la materia) (13)
2. Rompecabezas musicales (11)
3. Juegos de palabras (10)
4. Puzzles y juegos de lógica (9)
5. Actividades con códigos de colores (8)

Inteligencias: matemática (2 actividades), lingüística (1 actividad), interpersonal (1 actividad), visual (1 actividad).

Una vez revisado el análisis global, se puede afirmar que las inteligencias que destacan en el aula de música son (según los docentes encuestados), en primer lugar, la musical, seguida de la interpersonal y la visual. Resulta curioso descubrir que las inteligencias que se suponen más “fuertes” en nuestro sistema educativo, es decir, la lingüística y la matemática, pasan a un segundo plano y se trabajan de una manera más ocasional, especialmente la segunda, lo que resulta llamativo ya que siempre se ha pensado que la música y las matemáticas tienen mucha relación entre sí.

Es satisfactorio comprobar, que cuando se evalúan los resultados de las actividades ocasionales, aparecen reflejadas todas las inteligencias aparte de la musical.

Por último, las actividades que no se realizan nunca corresponden

curiosamente a la inteligencia matemática, la lingüística y la visual, pero se entienden como actividades aisladas, ya que esas inteligencias aparecen reflejadas en los apartados anteriores.

3.3 Relación entre conocimiento de la teoría y variedad de actividades

De los 16 profesores encuestados, 8 afirmaron conocer los puntos básicos de la teoría, 7 no conocerla y tan solo 1 haber investigado sobre ella. Fijando la atención en el número de actividades que han afirmado no desarrollar nunca en sus clases, se aprecia que no existe relación entre la variedad de actividades planteadas en el aula y el conocimiento o no de la teoría de Gardner, lo que da a entender, que cada vez un número mayor de docentes entienden que los conceptos, procedimientos y actitudes deben ser trabajados desde diferentes perspectivas. Por otra parte, conocer simplemente la teoría de IM no implica que los docentes la apliquen en sus clases.

3.4 Opiniones sobre la interrelación entre materias

A las dos últimas preguntas del cuestionario:

B. ¿Crees que se mejoraría el rendimiento e interés de los alumnos si se interrelacionaran más las materias que deben cursar en los centros educativos? Y ¿Por qué?

De 16 profesores encuestados, 15 han contestado que sí y 1 que no. A continuación, se expone el porqué de esa respuesta negativa, además de una síntesis con las ideas más relevantes de las respuestas afirmativas:

“Creo que es necesaria una actividad anterior a la de interrelacionar contenidos de diferentes materias. Dicha actividad es la de crear conciencia de la necesidad y validez de estudiar y adquirir conocimientos. Muy pocos alumnos la poseen y la gran mayoría transita por las aulas sin poner mayor interés en una materia o en otra, adoptando la postura de realizar el menor esfuerzo posible. Es notable como, en realidad, sí calan en los alumnos aquellas actividades destinadas a la crítica (o autocrítica) y a desarrollar la autoestima; actividades éstas que pueden ser desarrolladas en cualquier materia. La sensación docente es la de que ellos no pueden “ver” lo que se les ofrece, ya sea el conocimiento fraccionado en materias o interrelacionado.”

Por su explicación, se puede extraer que el encuestado no está en desacuerdo

con la interrelación de las distintas materias, sino que alude a un problema previo de concienciación de la necesidad de estudiar y adquirir conocimientos y expone que es necesario solucionar dicho problema antes de plantear mayor interrelación entre materias.

En cuanto a las respuestas afirmativas, los encuestados coinciden en afirmar que existen muchos elementos en común entre materias y por eso se deben conectar o relacionar los conceptos que se explican en ellas para enriquecer el aprendizaje, independientemente de la clase a impartir. No conciben explicar historia de la música sin conectarla con la historia del arte, la religión o la historia de la humanidad y los idiomas. Apuntan que el ritmo y la melodía ayudan a reforzar la memoria y trabajar el movimiento puede ayudar a la relajación, pero, también a potenciar lo que se hace en educación física. Ponen ejemplos referentes a la no aplicación de la competencia matemática a la hora de responder a la pregunta *¿cuántas corcheas tiene una redonda?* Siguiendo el procedimiento de ir contando una a una en vez de multiplicar.

Algunos de los docentes, señalan, que los alumnos adquieren conceptos en departamentos estancos y que esto no favorece el rendimiento. Apuntan, que nunca relacionan nada a no ser que se les haga mucho hincapié en ello e inciden en que en la vida cotidiana todo está interrelacionado y la escuela debería *responder a un sistema más abierto en cuanto a criterios de información, desarrollo, esfuerzo y evaluación, y abandonar cada vez más esa idea de centrar el interés en la competitividad (vista sólo desde unos pocos aspectos), que no refleja en absoluto las capacidades personales ni laborales de cada uno, ni supone un indicador de éxito futuro (afortunadamente).*

Para mejorar esta situación, proponen una tendencia hacia la interdisciplinariedad, para evitar un aprendizaje aislado y sin concreción. De este modo, los alumnos dejarían de ver las materias como elementos separados de los que desconectar cuando toca el timbre y avanzarían hacia un aprendizaje más significativo y relacionado con la realidad, comprobando que existe relación entre todos los saberes.

Una de las encuestadas va más allá y propone que para el cambio hacia una mayor interrelación entre materias no es suficiente la voluntad de un profesor o dos sino que *debería ser una propuesta que se llevase a cabo desde el centro con una coordinación específica.*

Por último, y al hilo de la investigación propuesta sobre IM, otra docente expone que: *puesto que relacionando las inteligencias en la educación, el aprendizaje puede llegar a ser más significativo para el educando y el nivel de comprensión, la dinámica y el sentido globalizador de los conocimientos mejorarían notablemente si hiciésemos caso a más de dos inteligencias, que es en lo que (generalmente) se basa nuestro sistema educativo.*

4. PROPUESTA PRÁCTICA: UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA: LA MÚSICA FOLCLÓRICA

TEMPORALIZACIÓN: 2º Trimestre

CURSO: 2º Curso de Educación Secundaria

Introducción – Justificación

Enmarcada en una programación didáctica anual para la materia de música, que contemple el trabajo con inteligencias múltiples, esta UD está pensada para un hipotético grupo de 25 alumnos de 2º de ESO, de un instituto público del casco urbano de una ciudad de población media.

Inicialmente, se plantean una serie de objetivos, que tras la aportación de los contenidos, se evaluarán para determinar en qué medida se han conseguido. Junto a los objetivos, se plantean las competencias básicas que se pretenden alcanzar a través de esta unidad y que están estrechamente vinculadas con las IM. A continuación se enumeran los contenidos y se presentan la metodología usada para llevar a cabo la Unidad, donde se describe con detalle la propuesta de trabajo cooperativo a través de una plantilla diseñada para tal fin, seguida de los recursos necesarios para llevarla a cabo. Finalmente se enmarcan las actividades que se realizarán durante cada sesión de aula, así como los criterios de evaluación.

Objetivos y competencias

Objetivos:

- Conocer las características de las músicas folclóricas de otras zonas del mundo.
- Identificar los elementos que rodean la música de cada cultura.
- Fomentar la tolerancia y respeto hacia otras culturas a través de sus músicas.
- Interpretar una pequeña pieza folclórica a coro.
- Fomentar la sensibilidad hacia músicas de otras culturas.

Competencias:

A través de esta UD se pretenden conseguir las siguientes competencias:

1. *Competencia en comunicación lingüística*
 - Comprensión y asimilación del vocabulario específico de la unidad.

- Exposición oral sobre las cuestiones planteadas con relación a las actividades.
2. *Competencia matemática*
 - Comprensión de la importancia de la proporción en la composición de una obra.
 - Identificación de elementos geométricos en los símbolos de las diferentes culturas.
 3. *Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico*
 - Escuchar e interpretar música a un volumen adecuado a las condiciones del aula y del centro.
 - Valorar los materiales de construcción de los instrumentos y los elementos extraídos de la naturaleza que facilitan su uso para tal fin.
 - Utilizar los instrumentos musicales y el resto del mobiliario y equipación del aula de forma correcta.
 4. *Tratamiento de la información y competencia digital*
 - Búsqueda de información a través de Internet de manera veraz y coherente.
 - Uso de los elementos y recursos que brinda la red para la configuración del trabajo cooperativo.
 5. *Competencia social y ciudadana*
 - Fomento de las actitudes de respeto y tolerancia hacia los demás a través del trabajo en equipo y del conocimiento de otras culturas.
 - Conocimiento de otras costumbres y hábitos a través de la música de otras culturas.
 6. *Competencia cultural y artística*
 - Interpretación de piezas folclóricas
 - Audición y comprensión de obras del folclore de diferentes zonas geográficas.
 - Valoración del patrimonio musical que encierra la cultura de cada lugar.
 7. *Competencia para aprender a aprender*
 - Construcción de un proyecto en base a unas directrices marcadas.
 - Investigación sobre un tema concreto y construcción de conocimiento.
 8. *Autonomía e iniciativa personal.*
 - Elección de actividades con las que el individuo se identifica de manera más cercana a través de la propuesta de varias opciones para realizar los trabajos.

Contenidos

Bloque 1. Escucha

- Percepción de los elementos de una obra folclórica mediante análisis auditivo.
- Reconocimiento auditivo de los instrumentos que se escuchan.
- Identificación de los sentimientos y sensaciones producidos por la escucha de una obra determinada y representación de los mismos a través de alguna de las actividades propuestas.

Bloque 2. Interpretación

- Interpretación de una partitura dada mediante los instrumentos disponibles en el aula o con percusión corporal si es el caso.

Bloque 4. Contextos musicales

- Conocimiento de las características sociales y culturales de los pueblos estudiados.
- Apreciación de los elementos tradicionales de identidad de cada cultura en relación con su música.
- Identificación de los instrumentos más usados en cada cultura.
- Apreciación de las diferencias entre culturas a través de sus músicas.

Metodología

Para llevar a cabo la UD propuesta, se utilizan diferentes metodologías. En la primera sesión se propone una actividad de relajación introductoria al tema de la Unidad, que pretende crear en el alumno una predisposición hacia el trabajo nuevo por descubrir. Se propone, de una manera muy abierta y personal, con una pieza folclórica que pretende evocar diferentes sensaciones y sentimientos en cada alumno, de manera individual, con la propuesta de diversas actividades para que cada alumno lo exprese según su configuración propia de inteligencias múltiples.

Seguidamente, se lleva a cabo una tormenta de ideas sobre lo que los alumnos conocen sobre el folclore y se expone una breve presentación sobre la música folclórica. A continuación, se propone un trabajo de aprendizaje cooperativo por grupos de 5 alumnos. Las claves e indicaciones para realizar dicho trabajo se recogen en la plantilla siguiente sobre programación de lecciones cooperativas.

Por último, se propone la interpretación a coro de la pieza Eram Sam Sam típica de Senegal.

PLANTILLA PARA PROGRAMAR UNA LECCIÓN COOPERATIVA

Curso: 2º de ESO

Materia: Música

Fecha: mes de febrero

Lección: La música folclórica

Objetivos:

- Académicos:
 - Conocer las características de las músicas folclóricas de otras zonas del mundo.
 - Identificar los elementos que rodean la música de cada cultura.
 - Fomentar la tolerancia y respeto hacia otras culturas a través de sus músicas.
- Habilidades Sociales:
 - Fomentar la responsabilidad y compromiso de trabajo de cada individuo en beneficio del grupo.
 - Potenciar las habilidades de escucha y toma de decisiones de cada individuo frente a los demás componentes del grupo.
 - Consolidar actitudes de respeto, buena comunicación y resolución de los posibles conflictos que puedan aparecer durante el trabajo en grupo.

Decisiones previas:

- Tamaño del grupo: 5 componentes
- Método para agrupar a los alumnos: distribución previa por parte del docente para crear grupos heterogéneos en cuanto a nivel e inteligencias.
- Roles: cada alumno ha de ocuparse de una tarea específica para completar el trabajo en grupo.
- Material: introducción para el grupo sobre el folclore de la zona geográfica elegida. Indicaciones de los campos a rellenar y las tareas que hay que realizar.
- Método: una copia por grupo

Explica la tarea y la estructura del objetivo cooperativo:

1. Tarea general: recoger información sobre el folclore de un continente según los ítems siguientes:
 - Zonas geográficas donde se dan las manifestaciones folclóricas más importantes dentro del continente. Revisar entre todos los miembros del grupo y escoger una. A continuación hacer el reparto de las siguientes tareas.
 - Bailes típicos
 - Características musicales
 - Simbología
 - Instrumentos y materiales de elaboración
 - Búsqueda de una pieza musical de ese estilo y análisis de la misma.
2. Criterios para el éxito:
 - Responsabilidad de cada miembro en la ejecución de su tarea
 - Elaboración de un trabajo grupal bien ordenado y presentado de manera clara y concisa.
 - Mantener un ambiente grupal cordial y basado en el respeto hacia los compañeros, centrado en el trabajo y sin distracciones.
3. Comportamientos esperados:
 - Actitud de trabajo e interés por el tema a investigar.
 - Responsabilidad individual para con el grupo.
 - Tolerancia y respeto hacia los compañeros.

Seguimiento e intervención:

- Procedimiento de Observación: Informal
- Observado por: el profesor
- Intervención para ayudar sobre la tarea: en caso de observar que se está llevando a cabo de manera errónea o por petición del alumno.
- Intervención para el trabajo en equipo: en caso de observar que existen conflictos en el grupo, sean de la naturaleza que sean, o para la resolución de dudas derivadas de la actividad.

Evaluación y proceso:

- Evaluación del Aprendizaje individual de los miembros: mediante la revisión del trabajo en su tarea correspondiente dentro del grupo.
- Evaluación de la Productividad del Grupo: a través de la revisión del trabajo

final y los datos recogidos en la fase de observación sobre la interacción entre los miembros.

- Propuestas de mejora: si proceden, después de la aplicación real de la lección cooperativa.

Evaluación

Criterios

Los criterios de evaluación que se seguirán en esta UD serán los siguientes:

- *Explicar algunas de las funciones de la música folclórica en la vida de las personas y los elementos que la rodean.*

Con este criterio, se pretende evaluar el conocimiento del alumnado acerca del papel de la música en diferentes culturas y su sensibilización hacia otras costumbres.

- *Investigar sobre un tema y elaborar un trabajo grupal utilizando las nuevas tecnologías y los medios disponibles*

Con este criterio, se intenta comprobar la autonomía del alumnado para realizar un proyecto propuesto, siguiendo los pasos necesarios e introduciendo las medidas correctivas adecuadas para lograr un resultado acorde con sus posibilidades, en colaboración con los otros miembros del grupo. .

- *Descubrir las sensaciones que produce escuchar e interpretar músicas de otras culturas y ser capaces de expresarlas.*

Con este criterio, se valora la capacidad de reflexión del alumno sobre lo que supone para cada persona escuchar una determinada música y las diferentes formas de expresión que existen para representarlo.

Herramientas

Se proponen las siguientes herramientas para llevar a cabo la evaluación de esta UD:

- Portafolio del alumno para la materia de música. En él se incluirán los trabajos derivados de la actividad 2 de la 1ª sesión.
- Fichas de observación. Para recoger datos sobre el trabajo de cada grupo y las tareas de cada alumno dentro del mismo.
- Rúbricas para marcar el nivel de concreción que alcanza cada grupo en su trabajo.

- Hoja de valoración del aprendizaje cooperativo. Para que los alumnos puedan valorar al final de la UD los aspectos más relevantes del trabajo por grupos y señalar los aspectos positivos y los que se pueden mejorar o cambiar.

Recursos

- Ordenadores y conexión a la red (aula de informática)
- Equipo de música
- Cd's
- Cañón para proyecciones
- Pizarra digital
- Carpeta de documentos para cada grupo
- Mapamundi
- Partitura de la canción

Sesiones

1ª Sesión:

Actividad 1

Audición de Calliope House/The Cowboy Jig de Alasdair Fraser y Paul Machlis (Música celta)

Se realiza una primera escucha de la pieza con los ojos cerrados, concentrándose únicamente en escuchar la pieza y sintiendo la música de una manera relajada. Con esta actividad, se pretende potenciar las inteligencias cinestésica e intrapersonal, además de la musical.

Actividad 2:

En esta actividad, se propone a los alumnos la siguiente lista de tareas y se les invita a escoger una y realizarla de manera individual. Se podrán realizar nuevas escuchas para aquellos alumnos que hayan escogido actividades que así lo requieran. En todas estas actividades, se potencian la inteligencia musical e intrapersonal, pero cada una de ellas está pensada para que los alumnos demuestren sus habilidades y competencias a través de la inteligencia que más les convenga en ese momento. En cada actividad se indican las inteligencias que se potencian en cada caso:

1. Identifica los pulsos fuertes de la pieza y márcalos con algún elemento de tu

- cuerpo (palmas, chasquidos, etc.), luego intenta descubrir en cuantos compases se articulan las frases musicales (I. cinestésica y matemática)
2. Identifica los instrumentos que aparecen en esta obra (I. musical)
 3. Expresa con palabras lo que la música te sugiere, puede ser un poema, cuento, narración o una descripción de lo que has sentido mientras la escuchabas. (I. lingüística)
 4. Haz un dibujo sugerido por la música (I. visual e intrapersonal)
 5. Relaciona los sonidos de la pieza con sonidos de la naturaleza y sitúalos en un paisaje determinado. (I. naturalista)
 6. Piensa en animales que te sean sugeridos por la obra musical escuchada y explica por qué los has escogido (I. naturalista)

Actividad 3

Tormenta de ideas sobre el folclore

¿Qué es la música folclórica? ¿Qué representa?

¿Qué manifestaciones folclóricas conocemos en España?

¿Y en el resto del mundo?

2ª Sesión:

Actividad 1

Presentación sobre el folclore extraída de http://prezi.com/j_ljqm6ugn3f/la-musica-tradicional-o-folklorica/

Actividad 2

Propuesta del trabajo por grupos de aprendizaje cooperativo:

- Formación de los grupos
- Explicación de actividades y criterios de evaluación del trabajo grupal.
- Reparto de tareas dentro de los grupos
- Comunicación del reparto al profesor.

Los grupos están formados por 5 alumnos y han sido configurados previamente por el profesor, teniendo en cuenta las características del alumnado. A cada grupo, se le entrega un dossier con una introducción informativa de las manifestaciones folclóricas de un continente concreto. Las opciones son: Europa, Asia, América, África y Oceanía. En la información dada aparece un mapa del continente donde están señalados aquellos lugares que tienen una tradición folclórica más acentuada. En consenso, cada grupo ha de escoger uno de esos

lugares y asignar a cada individuo una de las tareas siguientes, que consiste en buscar información sobre:

1. Bailes típicos de esa región
2. Características de su música
3. Principales símbolos de esa cultura y sus significados
4. Instrumentos y sus materiales de elaboración
5. Una pieza característica de ese folclore y análisis formal de la misma

En esta sesión, el reparto ha de quedar configurado y ha de ser comunicado al profesor, una vez completado este paso ya no podrá haber cambios entre los miembros del grupo y cada individuo es responsable de la tarea que ha asumido.

3ª Sesión:

Actividad 1

Durante esta sesión, se realizará una visita al aula de informática para que todos los alumnos puedan recopilar información sobre sus tareas asignadas. Una vez dispongan de suficiente información, la expondrán a sus compañeros de grupo y juntos elaborarán un trabajo escrito que refleje sus aportaciones. Será tarea para casa terminar el trabajo (en caso de no estar acabado) para que esté listo en la clase siguiente.

4ª Sesión:

Actividad 1

Puesta en común y elaboración de un “mapa folclórico”. Cada grupo expone, muy brevemente, aquellos aspectos más relevantes de su trabajo. Una vez acabada su exposición, colgará en un mapamundi dos o tres elementos que identifiquen la región estudiada en su localización geográfica.

5ª Sesión:

Actividad 1

Interpretación a coro de la siguiente pieza musical

Eram Sam Sam

Canción Popular de Senegal

The musical score is written in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of four staves of music with lyrics underneath. The tempo is marked 'Allegro'. The score is divided into sections: 'Frase' and 'Semifrase'. The lyrics are: 'É ram sam sam, e - ram sam sam gu - li gu - li gu - li gu - lie - ram - sam - sam, e - ram sam sam e - ram sam sam gu - li gu - li gu - li gu - lie ram sam sam, A ra bit, a ra bit, gu li gu li gu li gu li gu lie ram sam sam, a ra bit, a ra bit, gu li gu li gu li gi li gu lie ram sam sam.' Dynamic markings 'I' and 'V' are placed below the lyrics. Section 'A' is marked at the beginning, and section 'B' is marked at the start of the third staff.

Actividad 2

Evaluación grupal de las actividades realizadas en la UD cubriendo la hoja del aprendizaje cooperativo.

5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Una de las hipótesis de partida de este trabajo, ha sido que programar la materia de música, teniendo en cuenta todos los tipos de inteligencia, implica que estamos dando respuesta a las características particulares de cada alumno del aula,. Además, promueve un modelo de enseñanza que tiene muy en cuenta la atención personalizada y por tanto, incluye en sus planteamientos pedagógicos diarios la atención a la diversidad. Esto, hace que el proceso de enseñanza – aprendizaje se lleve a cabo con mayor éxito y que el nivel de motivación y participación del alumnado aumente.

Una vez revisada la bibliografía, se ha constatado que efectivamente, todas las personas tienen un perfil de inteligencias diferente y que por tanto no se puede pretender enseñar a todos igual si no todos aprendemos de la misma manera.

Las fuentes que proponen un modelo de enseñanza – aprendizaje basado en IM, manejan un amplio espectro de actividades y métodos de evaluación, que introducen variedad en un sistema educativo que se muestra en ocasiones un poco “encorsetado”, especialmente a la hora de evaluar los conocimientos, procedimientos y actitudes de los alumnos. Subrayan, también, la importancia de los espacios; el perfil de los profesores de IM, en su papel como guías del aprendizaje; los beneficios que aporta este planteamiento para comprender la manera de aprender de cada alumno y finalmente, la relación de las inteligencias con las Competencias Básicas que establece la ley vigente.

El trabajo de campo, muestra una creciente apertura, en el aula de música, hacia estos métodos. Aunque todavía hay docentes que se limitan a realizar actividades musicales, lingüísticas y visuales (especialmente con el visionado de vídeos y presentaciones en Power Point) y prestan poca atención a la inteligencia intrapersonal, naturalista o cinestésica; los resultados nos descubren que la inteligencia matemática no se trabaja tanto como se pudiera pensar en la clase de música (o los docentes no son conscientes de ello), pero de manera ocasional se realizan actividades de todas las inteligencias.

Los datos aportados por la investigación, reflejan que aproximadamente un 50% del profesorado conocía al menos los puntos básicos de la teoría de Gardner, pero que el mero hecho de conocerla no está relacionado con su aplicación. Del mismo modo, docentes que no habían escuchado hablar de IM anteriormente, desarrollan gran variedad de actividades en sus clases.

15 de los 16 encuestados estuvieron de acuerdo en afirmar que una mayor interrelación entre materias en los centros mejoraría el interés y rendimiento de los alumnos, proporcionando un aprendizaje más significativo. Precisamente, la construcción del aprendizaje de modo significativo es el elemento que resulta más positivo del aprendizaje basado en IM.

La efectividad de la propuesta práctica está por probar, ya que no ha sido posible su aplicación real en las aulas y entraría dentro de las líneas de investigación futuras.

Otro de los aspectos, que se podrían seguir investigando, sería la evaluación con IM. Este trabajo, se centra en los planteamientos pedagógicos de los docentes, pero una de las conclusiones más importantes que se han extraído de su realización es, que la evaluación ha de ser un componente fundamental del proceso de enseñanza – aprendizaje y para ser auténtica, ha de incluir una amplia variedad de contextos y procedimientos.

Por último, sería muy recomendable conocer la opinión de los alumnos, realizando encuestas después de haber trabajado durante un tiempo con los métodos propuestos en este trabajo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Madrid: Paidós
- Balsera, F. J. y Gallego, D. J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: DINSIC Publicaciones Musicales
- Cortacáns, C. y Horch, M. (2008), “Múltiples evaluaciones para múltiples inteligencias”. *Cuadernos de pedagogía*, nº 376, pp. 72-74. Recuperado el 20/09/12 desde <http://centros.educacion.navarra.es/caps/infantil/attachments/article/102/M%C3%BAltiples%20evaluaciones%20para%20m%C3%BAltiples%20inteligencias.pdf>
- Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia
- Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje inteligente. Educación Secundaria en el Colegio Montserrat*. Badalona: Tekman Books
- Del Pozo, M. y Horch, M. (2008), “Estructuras de aprendizaje cooperativo”. *Cuadernos de pedagogía*, nº 376, pp. 69-71. Recuperado el 20/09/12 desde <http://centros.educacion.navarra.es/caps/infantil/attachments/article/102/Estructuras%20de%20aprendizaje%20cooperativo.pdf>
- Esteban, C., Molero C. y Saiz E. (1998). “Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, Vol 30 nº1, pp. 11-30. Recuperado el 15/10/12 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80530101.pdf>
- Gallego, D. J. y Gallego, M. J. (2004) *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós
- Gomis, N. (2007), Evaluación de las Inteligencias Múltiples en el Contexto educativo a través de expertos, maestros y padres. Tesis Doctoral. Universidad de

Alicante. Recuperado el 27 /11/12 desde <http://hdl.handle.net/10045/9538>

- Horch, M. (2008), "Educar en competencias." *Cuadernos de pedagogía*, nº 376, pp. 66-68. Recuperado el 03/11/12 desde http://cmapspublic3.ihmc.us/rid%3D1226483170338_730638325_7300/educar%20en%20competencias.pdf

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

- Molina, E., Arroyo, I., Navarro, M. D. y Rivas, S. (2003). *Coro 1 Grado Elemental*. Madrid: Enclave Creativa.

- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

- <http://www.inteligenciasmultiples.net/> visitada por última vez el 02/12/12.

- Zaragoza, J. L., (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó

ANEXOS

Anexo I. Inventario de IM para adultos

Extraído de Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*

.....
Marque las afirmaciones con las que esté de acuerdo en cada categoría. Al final de cada inteligencia se proporciona espacio para anotar la información adicional.

Inteligencia lingüística:

- Los libros son muy importantes para mí.
- Oigo las palabras en mi mente antes de leer, hablar o escribirlas.
- Me aportan más la radio o unas cintas grabadas que la televisión o las películas.
- Me gustan los juegos de palabras como el Scrabble, el Anagrams o el Password.
- Me gusta entretenerme o entretener a los demás con trabalenguas, rimas absurdas o juegos de palabras.
- En ocasiones, algunas personas me piden que les explique el significado de las palabras que utilizo (escritas u orales).
- En el colegio asimilaba mejor la lengua y la literatura, las ciencias sociales y la historia que las matemáticas y las ciencias naturales.
- Aprender a hablar o leer otra lengua (inglés, francés o alemán, por ejemplo) me resulta relativamente sencillo.
- Mi conversación incluye referencias frecuentes a datos que he leído o escuchado.
- Recientemente he escrito algo de lo que estoy especialmente orgulloso o que me ha aportado el reconocimiento de los demás.

Otras habilidades lingüísticas:

Inteligencia lógico-matemática:

- Soy capaz de calcular operaciones mentalmente sin esfuerzo.
- Las matemáticas y/o las ciencias figuraban entre mis asignaturas favoritas en el colegio.
- Me gustan los juegos o los acertijos que requieren un pensamiento lógico.
- Me gusta realizar pequeños experimentos del tipo: “¿Qué pasará si...”?
- Mi mente busca patrones, regularidad o secuencias lógicas en las cosas.
- Me interesan los avances científicos.
- Creo que casi todo tiene una explicación racional.
- En ocasiones pienso en conceptos claros, abstractos, sin palabras ni imágenes.

___ Me gusta detectar defectos lógicos en las cosas que la gente dice y hace en casa y en el trabajo.

___ me siento más cómodo cuando las cosas están medidas, categorizadas, analizadas o cuantificadas de algún modo.

Otras habilidades lógico-matemáticas:

Inteligencia espacial:

___ Cuando cierro los ojos percibo imágenes visuales claras.

___ Soy sensible al color.

___ Habitualmente utilizo una cámara de fotos o una videocámara para captar todo lo que veo a mi alrededor.

___ Me gustan los rompecabezas, los laberintos y demás juegos visuales.

___ Por la noche tengo sueños muy intensos.

___ En general, soy capaz de orientarme en un lugar desconocido.

___ Me gusta dibujar o garabatear.

___ En el colegio me costaba menos la geometría que el álgebra.

___ Puedo imaginar sin ningún esfuerzo el aspecto que tendrían las cosas vistas desde arriba.

___ Prefiero el material de lectura con muchas ilustraciones.

Otras habilidades espaciales:

Inteligencia cinético-corporal:

___ Practico al menos un deporte o algún tipo de actividad física de forma regular.

___ Me cuesta permanecer quieto durante mucho tiempo.

___ Me gusta trabajar con las manos en actividades concretas como coser, tejer, tallar, carpintería o construcción de maquetas.

___ En general, las mejores ideas se me ocurren cuando estoy paseando o corriendo, o mientras realizo alguna actividad física.

___ Me gusta pasar mi tiempo de ocio al aire libre.

___ Acostumbro a gesticular mucho o a utilizar otras formas de lenguaje corporal cuando hablo con alguien.

___ Necesito tocar las cosas para saber más sobre ellas.

___ Me gustan las atracciones fuertes y las experiencias físicas emocionantes.

___ Creo que soy una persona con una buena coordinación.

No me basta con leer información o ver un vídeo sobre una nueva actividad_ necesito practicarla.

Otras habilidades cinético-corporales:

Inteligencia musical:

Tengo una voz agradable.

Percibo cuándo una nota musical está desafinada.

Siempre estoy escuchando música: radio, discos, cassetes o compactos.

Toco un instrumento musical.

Sin la música, mi vida sería más triste.

En ocasiones, cuando voy por la calle me sorprende cantando mentalmente la música de un anuncio de televisión o alguna otra melodía.

Puedo seguir fácilmente el ritmo de un tema musical con un instrumento de percusión.

Conozco las melodías de numerosas canciones o piezas musicales.

Con sólo escuchar una selección musical una o dos veces, ya soy capaz de reproducirla con bastante acierto.

Acostumbro a producir sonidos rítmicos con golpecitos o a cantar melodías mientras estoy trabajando, estudiando o aprendiendo algo nuevo.

Otras habilidades musicales:

Inteligencia interpersonal:

Soy del tipo de personas a las que los demás piden opinión y consejo en el trabajo o en el vecindario.

Prefiero los deportes de equipo, como el bádminton o el voleibol, a los deportes solitarios, como la natación.

Cuando tengo un problema, tiendo a buscar la ayuda de otra persona en lugar de intentar resolverlo por mí mismo.

Tengo al menos tres amigos íntimos.

Me gustan más los juegos sociales, como el Monopoly o las cartas, que las actividades que se realizan en solitario, como los videojuegos.

Disfruto con el reto que supone enseñar a otra persona, o grupos de personas, lo que sé hacer.

Me considero un líder (o los demás me dicen que lo soy)

- ___ Me siento cómodo entre una multitud.
- ___ Me gusta participar en actividades sociales relacionadas con mi trabajo, con la parroquia o con la comunidad.
- ___ Prefiero pasar una tarde en una fiesta animada que solo en casa.

Otras habilidades interpersonales:

Inteligencia intrapersonal:

- ___ Habitualmente dedico tiempo a meditar, reflexionar o pensar en cuestiones importantes de la vida.
- ___ He asistido a sesiones de asesoramiento o a seminarios de crecimiento personal para aprender a conocerme más.
- ___ Soy capaz de afrontar los contratiempos con fuerza moral.
- ___ Tengo una afición especial o una actividad que guardo para mí.
- ___ Tengo algunos objetivos vitales importantes en los que pienso de forma habitual.
- ___ Mantengo una visión realista de mis puntos fuertes y débiles (confirmados mediante feedback de otras fuentes)
- ___ Preferiría pasar un fin de semana solo en una cabaña, en el bosque, que en un lugar turístico de lujo lleno de gente.
- ___ Me considero una persona con mucha fuerza de voluntad o independiente.
- ___ Escribo un diario personal en el que recojo los pensamientos relacionados con mi vida interior.
- ___ Soy un trabajador autónomo o he pensado muy seriamente en la posibilidad de poner en marcha mi propio negocio.

Otras habilidades intrapersonales:

Inteligencia naturalista:

- ___ Me gusta ir de excursión, el senderismo o simplemente pasear en plena naturaleza.
- ___ Pertenezco a una asociación de voluntarios relacionada con la naturaleza e intento ayudar para frenar la destrucción del planeta.
- ___ Me encanta tener animales en casa.
- ___ Tengo una afición relacionada de algún modo con la naturaleza.
- ___ He asistido a cursos relacionados con la naturaleza.
- ___ Se me da bastante bien describir las diferencias entre distintos tipos de árboles,

perros, pájaros u otras especies de flora o fauna.

___ me gusta leer libros o revista, o ver programas de televisión o películas, en los que la naturaleza esté presente.

___ Cuando tengo vacaciones, prefiero los entornos naturales a los hoteles o complejos turísticos y a los destinos urbanos o culturales.

___ Me encanta visitar zoos, acuarios y demás lugares donde se estudia el mundo natural.

___ Tengo un jardín y disfruto cuidándolo.

Otras habilidades naturalistas:

Anexo II. Cuestionario del trabajo de campo

.....
Antes de comenzar completa los siguientes datos (opcional):

- ¿Tu trabajo actual es como profesor de música en secundaria? Si la respuesta es negativa, especifica cuando fue la última vez.
.....

- ¿Durante cuánto tiempo has estado impartiendo la materia de música en Secundaria?
.....

- ¿Cuál es tu ciudad actual de trabajo (o la última en la que has trabajado como profesor de secundaria)?
.....

Señala en las siguientes afirmaciones la frecuencia con la que llevas a cabo en tus clases las siguientes acciones escribiendo N (Nunca), O (Ocasionalmente) o A (A menudo).

1. ___ Tormentas de ideas
2. ___ Debates en el aula
3. ___ Intercambio de ideas en grupos grandes o pequeños
4. ___ Fichas de trabajo
5. ___ Juegos de palabras
6. ___ Leer para la clase
7. ___ Rompecabezas musicales
8. ___ Puzzles y juegos de lógica
9. ___ Actividades que desarrollen el pensamiento crítico
10. ___ Ejercicios que impliquen cálculo mental (p. e. trabajo de intervalos)
11. ___ Juegos numéricos
12. ___ Resolución de problemas
13. ___ Uso de videos, presentaciones en Power Point, diapositivas o películas
14. ___ Uso de tablas, gráficos, diagramas y mapas
15. ___ Juegos de imaginación
16. ___ Crítica de obras de arte (no musicales)

17. ___ Actividades de visualización (p. e. visualizar un paisaje a través de una música escuchada)
18. ___ Actividades con códigos de colores
19. ___ Bailes
20. ___ Actividades dramáticas (teatro, mimo, etc.)
21. ___ Ejercicios de relajación
22. ___ Actividades manuales de todo tipo
23. ___ Actividades que impliquen la utilización del lenguaje corporal y las manos para comunicarse
24. ___ Actividades en las que se use el movimiento como elemento creativo
25. ___ Trabajo de los conceptos musicales
26. ___ Interpretar música en vivo a través de los instrumentos disponibles en el aula
27. ___ Cantar a coro o individualmente
28. ___ Uso de software musical
29. ___ Creación de nuevas melodías o estructuras rítmicas
30. ___ Identificación de los diversos elementos de una partitura a través de la audición
31. ___ Trabajo en grupos (que implique cooperación)
32. ___ Actividades en las que unos compañeros enseñen a otros
33. ___ Juegos de mesa (relacionados con la materia)
34. ___ Actividades que supongan una implicación en la comunidad escolar
35. ___ Actividades que supongan interacción entre los alumnos
36. ___ Actividades en las que los alumnos desarrollen un papel activo en mediación de conflictos de la clase
37. ___ Actividades que provoquen y trabajen los sentimientos en el aula
38. ___ Propuesta de varias opciones para realizar los deberes o exámenes
39. ___ Actividades de autoestima
40. ___ Desarrollo de proyectos y juegos individualizados
41. ___ Posibilidad de formación al propio ritmo
42. ___ Propuesta de actividades que fomenten el autoaprendizaje
43. ___ Actividades que relacionen la naturaleza con la materia de música
44. ___ Uso de elementos extraídos de la naturaleza en el aula
45. ___ Vídeos y películas sobre naturaleza (para trabajar p. e. el papel que la música tiene en ellos)

- A continuación, responde a las siguientes preguntas:

A. ¿Conoces la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner?

No

Sí, tengo una idea de los puntos básicos de la teoría

Sí, sé en qué consiste y he investigado sobre ella

B. ¿Crees que se mejoraría el rendimiento e interés de los alumnos si se interrelacionaran más las materias que deben cursar en los centros educativos?

Sí

No

¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

.....