



Inteligencias múltiples como enfoque para desarrollar proyectos: el ejemplo de *Los retratos de Goya visitan Zaragoza*

Amparo Escamilla González*

Colegio Liceo Europa de Zaragoza

PALABRAS CLAVE

Teoría de las inteligencias múltiples
Enfoque de las inteligencias múltiples
Competencias clave
Proyectos
Técnicas de pensamiento
Caleidoscopio

KEYWORDS

Theory of multiple intelligences
Multiple intelligences approach
Key competencies
Projects
Thinking techniques
Kaleidoscope

RESUMEN

El artículo trata la necesidad y el sentido de articular enfoques inspirados en la teoría de las inteligencias múltiples (IM). Reconoce el valor de potenciar el aprender a aprender empleando los símbolos propios de las diferentes inteligencias y la metodología de pensamiento y cooperación, estimulando los distintos potenciales y materializando, también, el empleo competencial de lo aprendido. Expone los elementos claves de un enfoque IM en particular, mostrando qué tipo de componentes, estrategias y recursos didácticos puede emplear una propuesta de esta naturaleza y presenta la experiencia de un proyecto trazado y puesto en marcha, desde esta visión didáctica, en el colegio Liceo Europa de Zaragoza. El proyecto IM/CC (inteligencias múltiples y competencias clave) denominado *Los retratos de Goya visitan Zaragoza* ilustra una estructura propia del enfoque y muestra la variedad de herramientas, técnicas de pensamiento, cooperación y educación emocional y en valores que pueden buscar el encuentro entre diferentes líneas de innovación para vertebrar alternativas de diálogo entre propuestas que buscan transformación, calidad y equidad.

Multiple intelligences with an approach to develop projects: Goya's portraits visit Zaragoza

ABSTRACT

The article addresses the need and the sense of bringing together approaches inspired by the theory of multiple intelligences (MI). It recognizes the value of promoting "learning to learn" using the symbols of the different intelligences and the methodology of thinking and cooperation, stimulating the different potentials and materializing the competence and functional use of what has been learned. It exposes the key elements of a particular MI approach, showing what kind of components, strategies and teaching resources a proposal of this nature can use and shows the experience of a project developed and implemented, from this didactic vision, at the Liceo Europa school in Zaragoza. The MI / CC project (multiple intelligences and key competencies, from its abbreviation in Spanish) named *Goya's portraits visit Zaragoza* illustrates a structure of the approach and shows the variety of tools, thinking methods, cooperation and emotional education and in values that can seek the encounter between different lines of innovation to create alternatives for dialogue between proposals that seek transformation, quality and equity.

Colegio Liceo Europa de Zaragoza

Autora de correspondencia: * Amparo Escamilla González

Recibido: 29/09/2019 – Aceptado: 13/12/2019

Introducción

Nos encontramos inmersos en el siglo XXI. Un siglo que lleva consigo, como nunca, la reafirmación de la gran paradoja de Heraclito: *lo único estable es el cambio*. Vivimos bajo el efecto constante de enormes y profundas transformaciones culturales, sociales, económicas, tecnológicas y científicas (Fernández, 2010; Torres, 2008). La educación ha de preparar al alumnado para afrontar, de manera constructiva, esos cambios, porque llevan consigo opciones, alternativas, desafíos y oportunidades. Y el cambio educativo, que ha de perseguir e integrar calidad, eficacia y equidad, debe buscar y articular líneas sólidas de fundamentación sociológica, psicológica, neurocientífica, y pedagógico-didáctica para construir respuestas que inspiren prácticas de valor.

La teoría de las inteligencias múltiples (IM) traduce el momento de transformación y búsqueda que se acaba de describir. Howard Gardner, su artífice, ha investigado y continúa proponiendo vías de reflexión, investigación y diálogo (1994, 2001, 2004, 2012). Los que hemos encontrado valor e inspiración en la teoría IM y en las perspectivas que abre (principios, pautas y estrategias didácticas plasmadas en proyectos contextualizados en diferentes enclaves del planeta), buscamos un desarrollo didáctico que se materialice en un enfoque con respuestas adaptadas a las posibilidades y necesidades que encontramos en los recursos de diferentes centros.

Y, efectivamente, aun considerando esas diferencias que se hallaron en los centros: en los diversos niveles de experiencia, formación y continuidad en el profesorado, en los apoyos y estímulos de las familias, en las edades de los alumnos y las alumnas que atienden, en la dotación de recursos materiales y en la organización de sus espacios, es posible construir una línea pedagógica y didáctica singular a través de un *enfoque*, como el que se va a mostrar, con unas bases inspiradas en el pensamiento y en la obra de Gardner. Después, se presentará un *proyecto* de inteligencias múltiples y competencias clave (IM/CC, en adelante –Escamilla, 2015–) que se ha llevado a la práctica en el curso 2018-2019 y que revela los procesos y resultados que cabe construir desde una estructura didáctica de esta naturaleza.

Un enfoque didáctico IM

La teoría IM configura un cuerpo de conocimientos complejo. Se ha opuesto a una concepción unidimensional o monolítica de la inteligencia y defiende la existencia de ocho inteligencias fundamentadas desde ocho criterios de validación (entre ellos, su distinta manera de manifestarse en diferentes momentos del desarrollo, la posibilidad de codificar la información en diferentes sistemas de símbolos –letras, números, notas musicales, señales cartográficas, etc.–, o el deterioro de capacidades cognitivas tras daños cerebrales). Reconoce que las inteligencias son potenciales que se manifestarán y evolucionarán de distinta manera dependiendo del contexto y la persona: su herencia, su proceso de desarrollo y sus experiencias y que, por ello, cada ser humano posee una combinación singular de inteligencias, con diferentes grados de desarrollo en unas y otras (Gardner, 2004, 2012).

Esta teoría, que reconoce la diversidad, la riqueza y el enorme potencial de cada ser humano, ha inspirado y sigue inspirando enfoques y estrategias educativas que buscan eficacia, calidad y equidad (Armstrong, 2012; Fisher, 2003; Pérez y Beltrán, 2006) porque trabajan estudiando el impacto de recursos didácticos integrados (materiales, espacios, metodología, personas) desde una perspectiva abierta, flexible, contextualizada y optimizadora respecto al desarrollo de capacidades. La Figura 1 sintetiza sus claves y supuestos para vertebrar un enfoque didáctico.

En la construcción de este enfoque, se reconoce el inestimable valor de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001, 2004, 2012) para el desarrollo de un gran número de proyectos educativos de indudable interés y calidad. Se han estudiado ex-

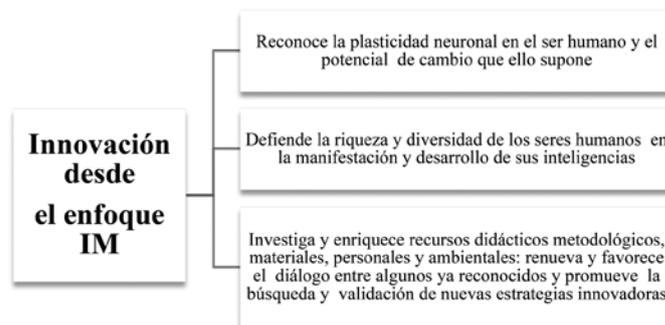


Figura 1. Claves de innovación del enfoque IM. Elaboración propia

periencias desarrolladas en México, Argentina, Colombia, Inglaterra, Irlanda, Dinamarca, Noruega, Escocia, Turquía, Rumanía, Filipinas, China, Macao, Corea del Sur y Japón, entre otros. En cada país se aplica la teoría en base a su propia política educativa (considerando aspectos regulados normativamente como el currículum, la organización escolar y la evaluación (Chen, Moran y Gardner, 2009; Nadal, 2015)). Estos proyectos se han inspirado en una manera de entender las inteligencias como potenciales que pueden ser desarrollados y en las excelentes reflexiones de Gardner (2012) sobre inteligencias, valores y metas educativas. Más concretamente, en su preocupación por la urgencia de enseñar a pensar, de impulsar la actividad de los alumnos y las alumnas, de la necesidad de emplear diferentes sistemas de símbolos para estimular el pensamiento, en el desarrollo de una evaluación auténtica y formativa y en la necesidad de implicar al alumnado en los procesos de evaluación, en la urgencia de favorecer el autoconocimiento con una orientación constructiva, en el sentido del aprendizaje cíclico, en el valor convergente de las perspectivas globalizadora o interdisciplinaria con situaciones de trabajo reflexivas, críticas y cooperativas (Escamilla, 2014, 2105, 2017). Un universo de referencias sólidas a partir de las cuales construir una perspectiva educadora de innovación, calidad y equidad.

En esencia, se puede decir que este enfoque didáctico se inspira en una gran parte de los supuestos de la teoría de las inteligencias múltiples: la riqueza de las capacidades mentales, su proyección en sistemas simbólicos variados y su consideración de potencial susceptible de mejora en todos ellos, enriqueciendo los recursos materiales, ambientales, metodológicos y personales. De todo ello, se desprende que una educación que se fundamenta en la existencia de múltiples inteligencias es mucho más valiosa, útil, rica y efectiva que una basada en solo dos, porque los contenidos se captan, se construyen, se representan y comunican con muchos más símbolos (Gardner, 2012). Se sintetiza en la Figura 2, la esencia del enfoque IM con el que se está trabajando y se analiza a continuación.

La obra de Gardner habla de una mente potente, rica y flexible, que puede y debe ser estimulada; más aún, señala que el propósito esencial de la enseñanza es enseñar a pensar (2001, 2012). Descubrimos, entonces, la necesidad de integrar (asumiendo globalización e interdisciplinariedad) conocimiento con pensamiento, la ineludible exigencia de construir las distintas formas de pensar (análisis, síntesis, crítica, creatividad) de manera gradual y convergente con contenidos que se presentan con distintos símbolos y en situaciones y materias académicas diferenciadas.

La investigación en psicología de la educación, en psicología de la instrucción y en didáctica mostró el valor y la realidad de tal aseveración. Y la oportunidad de hacerlo mediante programas sistematizados con técnicas, revelando que un proceso de enseñanza/aprendizaje que emplea esta vía metodológica de trabajo de pensamiento fusionado con los contenidos permite que el alumnado aprenda más y mejor: más conocimiento y más habi-

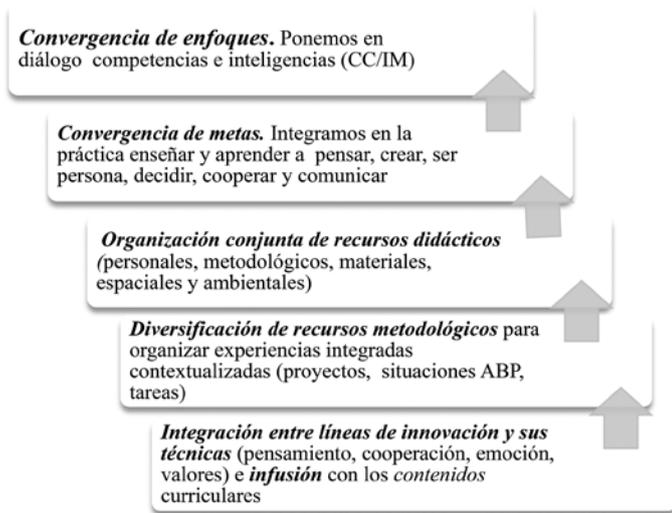


Figura 2. Perspectiva estratégica de nuestro enfoque IM. Elaboración propia



Figura 3. Espacios de Primaria en Liceo Europa

lidades cognitivas (Johnson, 2003; Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013).

Junto a la metodología de pensamiento (técnicas en infusión con contenidos en un planteamiento estratégico para articular una diversidad de las mismas y estimular variadas formas de pensar –incluida la del pensar sobre el pensar–), cabe integrar otras alternativas metodológicas relacionadas con principios y pautas inspirados en la obra de Gardner y refrendados por experiencias y estudios: la necesidad de aprender a cooperar y cooperar para aprender (Pujolás, 2009), de reconocer y gestionar nuestras emociones (Bisquerra y Pérez, 2015; Pinós, 2019) y de trabajar para construir valores porque las inteligencias son moralmente neutras (Gardner, 2004, 2012).

De esta manera, y considerando que la realidad educativa es compleja, se constata la necesidad de conformar diferentes tipos de estructuras didácticas para proporcionar situaciones y momentos variados en los que construir conocimiento, pensamiento, relación, emoción y valores; se hace preciso trabajar vertebrando actividades, tareas, situaciones de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y proyectos de inteligencias múltiples y competencias clave (IM/CC, la estructura más compleja y más integradora de todas ellas). Gracias a estas estructuras didácticas, recobran nuevo valor e interés los enfoques globalizador e interdisciplinar, indispensables para garantizar la interrelación de conocimientos, la ruptura de fronteras entre áreas que, en la vida se presentan unidas, favoreciendo la significación de los contenidos y el aprendizaje situado; formas de aprender y enseñar que han de ser funcionales, competenciales, que han buscar la aplicación de lo construido en la vida y enriquecido en ella (Moya y Luengo, 2011; Pinós, 2019). Se presenta a continuación el relato de construcción y aplicación de una de ellas.

Un Proyecto IM/CC: Los retratos de Goya visitan Zaragoza

El Liceo Europa de Zaragoza es un colegio que vive un proceso constante de búsqueda y desarrollo de recursos didácticos desde un enfoque IM. En este centro, la renovación arquitectónica ha creado unos espacios que propician la apertura y conexión: aulas expandidas, ágoras, tribunas y escenarios (Figuras 3 y 4). Ello permite recrear unos ambientes en los que la docencia compartida y la relación entre clases, cursos y etapas es una realidad constante.

En el colegio, estamos aplicando el enfoque que se acaba de exponer: técnicas de pensamiento, cooperación y conocimiento y gestión emocional fusionadas con contenidos e integradas en las



Figura 4. Espacios de Infantil en Liceo Europa

materias y en estructuras didácticas interdisciplinares (tareas, situaciones ABP y proyectos IM/CC).

Los proyectos se orientan a la construcción de competencias e inteligencias (IM/CC; Escamilla, 2015). Se materializan en dos tipos: de configuración interdisciplinar de entrada, *Un pueblo por construir. Nuestro centro de artes escénicas. Comunicar*, compartidos a través de la revista *Padres y Maestros* y de núcleo centrado en un área que se abren inmediatamente a la interdisciplinariedad, como *La Bauhaus en el Liceo Europa, El retrato en las artes plásticas, Pintores en su jardín y Los retratos de Goya visitan Zaragoza*, que se muestra a continuación.

Planteamiento estratégico

El proyecto corresponde a la segunda modalidad identificada, la de trabajos y experiencias nacidas en un área (en este caso, la educación artística), que se toman como elemento nuclear para estimular todas las inteligencias y competencias. Se articuló desde Primaria y en él colaboró también, activamente, la etapa de Infantil.

El desarrollo del proyecto es deudor de la vitalidad, implicación y autonomía que están mostrando los alumnos y las alumnas, del estímulo de las familias, del apoyo y aliento constante de la dirección y, naturalmente del talento, dinamismo, cooperación, competencia y creatividad que muestra el profesorado. En la etapa de Infantil participaron Mari Paz Montañés (directora), Virgi-



Figura 5. Análisis asociativo de base sobre Goya. Elaboración propia

nia Alonso, Chelo González, Christine Rider, Ana Pueyo y Esther Leante. Y en Primaria, Fátima Mengíbar, Jonathan Sus, Mónica López, Marta Agudo, Conchita Olivés, Lamberto Costea, Ana Fernández Baíllo, Luis Carlos Marcén, Esther Gil, Rosa Vicente, Alba López, Ramón Magallón y Lorea Chico.

El punto de partida quedó establecido en la identificación de unos conocimientos comunes sobre Goya. Se concretaron en una ruta de pensamiento y diálogo sobre los elementos más significativos de su vida y obra. Establecimos una línea de trabajo común para todos los cursos y aulas de las dos etapas. Los profesores y profesoras articularon los medios (palabras, imágenes, gestos y movimientos, gráficos, melodías, números, etc.) y el nivel de contenido adaptado para trabajar los interrogantes con los que reflexionar y dialogar al comienzo del proyecto, profundizar a lo largo del mismo y sintetizar a su término.

Estos conocimientos comunes son los que se materializan con la técnica de pensamiento del *análisis asociativo* (Escamilla, 2014 –a partir de Decroly–) que recoge la Figura 5. Tales conocimientos permiten investigar y generar alternativas para enriquecer la propuesta común y diversificar y contextualizar experiencias diferenciadas para cada uno de los cursos.

Los niños y las niñas trabajaron también, después, con *análisis asociativos* reconstruidos por el profesorado, más sencillos y visuales en los primeros cursos y más complejos en los últimos.

Para guiar el proceso del proyecto IM/CC y su evaluación se definieron los siguientes elementos: interrogantes clave y objetivos del proyecto; caleidoscopio; aspectos organizativos, recursos didácticos y sistema de evaluación; y experiencias de enseñanza-aprendizaje y de presentación de productos.

Los interrogantes de partida y los objetivos del Proyecto IM/CC

Los interrogantes clave tienen como propósito estimular y guiar la curiosidad, la atención, la comprensión y el recuerdo. En este caso, fueron seleccionados los siguientes: ¿Quién era Francisco de Goya? ¿Dónde y cuándo hemos visto/trabajado obras suyas? ¿Qué relación tiene Goya con Zaragoza? ¿Recordamos qué es un retrato y qué tipos de retratos existen? ¿Y si Goya hiciera un viaje en el tiempo a nuestra ciudad y al pueblo en que nació? ¿Qué le sorprendería más? ¿Y si ese viaje lo hicieran también algunas de las figuras que aparecen en sus retratos? ¿Dónde los llevaríamos? ¿Por qué?

Los objetivos, relacionados con las IM con que se vinculan preferentemente, expresan las habilidades esenciales que se de-

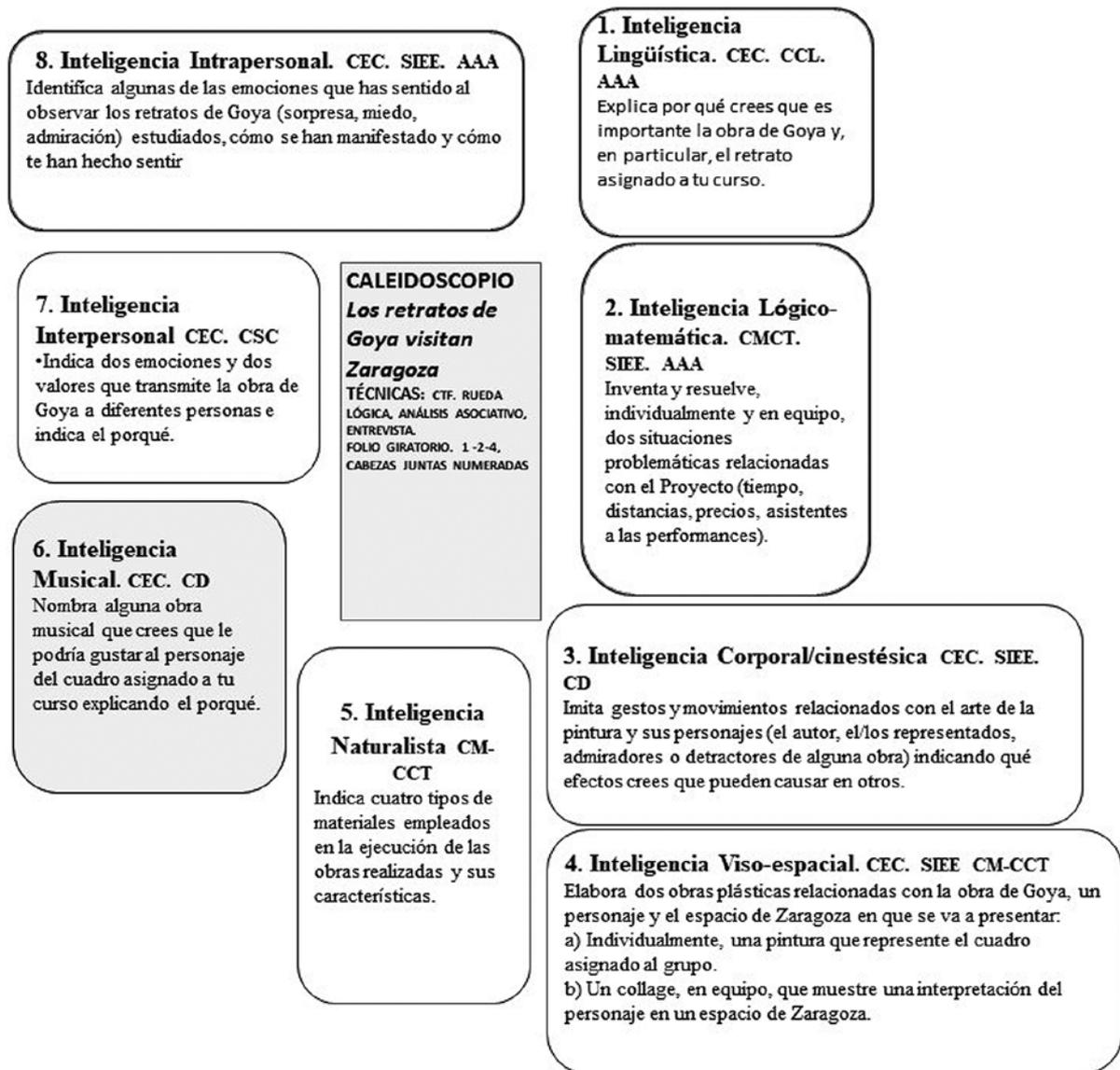


Figura 6. Caleidoscopio del proyecto IM/CC "Los retratos de Goya visitan Zaragoza". Elaboración propia

sea estimular e integran pensamiento mediante el empleo de diferentes símbolos y modelos, cooperación y educación emocional y en valores:

I. Identificar lugares, momentos y personas relacionadas con la observación, análisis de retratos de Goya y la elaboración de diferentes productos artísticos relacionados con ellos (Viso-espacial, Lingüística, Interpersonal, Naturalista).

II. Interpretar expresivamente (en actividades plásticas, con instrumentos, con la voz y con el cuerpo), gestos, movimientos y melodías que podrían acompañar a los personajes y a las representaciones en Fuentetodos (Musical, Corporal-cinestésica, Naturalista).

III. Plantear y resolver cuestiones significativas relacionadas con Goya, sus retratos y las experiencias reales o simuladas con las que aparecerán en el proyecto (distancias, tiempo, materiales, precios, personas) (Lógico-matemática, Lingüística, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalista).

IV. Reconocer algunas emociones y valores que apreciamos en otros o que sentimos al realizar experiencias de observación y creación de diferentes tipos de personajes y retratos de Goya, imitando los gestos y movimientos que las definen (Corporal-cinestésica, Musical, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalista).

V. Cooperar de manera responsable, activa y creativa en el desarrollo de las tareas de equipo en la planificación y desarrollo de los productos del Proyecto. (Interpersonal, Intrapersonal, Corporal-cinestésica, Musical, Lógico-matemática, Naturalista).

El Caleidoscopio integrador, guía de acuerdo y base para contextualización

En el desarrollo de proyectos IM/CC es esencial disponer de herramientas gráficas que muestren, de manera sintética e integradora, los elementos más significativos en los que se va a materializar el impulso a todas las inteligencias. Por ello, el *Caleidoscopio* (en Escamilla, Fuentes y Pinto, 2016) constituye una guía visual, de gran utilidad para guiar las experiencias de enseñanza/aprendizaje y de evaluación en los diferentes momentos de desarrollo del proyecto. Integra tres ópticas convergentes: inteligencias múltiples, competencias y técnicas para aprender a pensar y cooperar.

Los indicadores que recoge orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación (como puede apreciarse en la Figura 6). En Proyectos que van a ser materializados en diferentes cursos, proporcionan un acuerdo de base sobre lo esencial que puede ser concretado por los profesores y las profesoras en sus

aulas. Esto es así porque se configura de forma que, trabajando todas las inteligencias y competencias, sea posible priorizar en función del contexto, de la marcha del proceso, necesidades y actitudes mostradas por alumnos y alumnas, algún elemento en particular (en este caso, dado que el proyecto se genera a partir de Plástica, la inteligencia Viso-espacial y la competencia en Conciencia y expresión culturales).

En la Figura 6, las competencias se reflejan de la siguiente forma:

- Comunicación lingüística. CL
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. CM-CCT
- Competencia digital. CD
- Aprender a aprender. AAA
- Competencias sociales y cívicas. CSC
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. SIEE
- Conciencia y expresiones culturales. CEC

Un proyecto IM/CC orientado, por su propia naturaleza, a enseñar y aprender pensando y comunicando con todas las inteligencias y materializando, aplicando y construyendo productos con todas las competencias, requiere que los recursos didácticos sean muy variados. Los medios personales se diversifican; los alumnos y las alumnas cobran protagonismo, cooperan, se implican en situaciones de mentoría y toman decisiones; el profesorado planifica, construye y orienta en situaciones de intercambio y docencia compartida (Huguet, 2011); las familias alientan e intervienen en algunas acciones y, en este caso, hasta el equipo del Museo de la Casa Museo de Goya en Fuendetodos y el vecindario, llegan a participar en la puesta en práctica de algunas de las actividades de la visita.

También se utilizan una gran diversidad de *espacios*; las aulas expandidas se abren para generar propuestas; el ágora y la tribuna se emplean para compartir experiencias y descubrimientos; las galerías, la biblioteca y el salón de actos se convierten en museos para exposición de productos; se planifican salidas para dar más impacto y vida a algunas experiencias. Los *materiales* se buscan y emplean desde una concepción multifuncional, pues son materiales diversificados (impresos, audiovisuales, digitales, de representación, de desecho) y permiten crear productos enormemente creativos y de gran personalidad.

Entre los *recursos metodológicos* destacan las técnicas de pensamiento (*análisis asociativos, ruedas lógicas, CTF, torbellinos, seis sombreros de pensamiento* –Escamilla, 2014–) y de cooperación (*folio giratorio, 1-2-4, cabezas juntas numeradas, gemelos pensantes*) para trabajar emociones, valores (la admiración, la gratitud, la cooperación, el esfuerzo) y contenidos de las distintas áreas (Moruno y Varas, 2017; Pujolás, 2009; Torrego y Negro, 2014) y algunas situaciones de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

La *temporalización* de este tipo de proyectos IM/CC (a partir de Plástica) se lleva a la práctica en un trimestre. Siempre es flexible, se adapta el tiempo en función de las posibilidades que su puesta en práctica determine. Se materializan en las horas dedicadas a Plástica, la tarde completa de los viernes y algunos momentos que el profesorado decide en virtud de algunos de los lenguajes y contenidos interdisciplinares que el proyecto lleva consigo. La salida al pueblo natal de Goya para visitar su Museo y llevar algunos de los productos creados se desarrolló en una jornada.

El *sistema de evaluación* se rige por los principios de continuidad, sistematicidad y flexibilidad. Se inscribe en el propio proceso de acción continua: el diseño, el desarrollo y los resultados. Como Gardner (2012) sugiere, ha de respetar las coordenadas de una evaluación auténtica abarcando una amplia gama de materiales, procedimientos e instrumentos. Así, se evalúan todos los aspectos y coordenadas (con situaciones de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) mediante técnicas variadas y complementarias: *observación y análisis* de comportamientos y de trabajos (directa en las experiencias e indirecta en fotografías, vídeos y propuestas). Se utilizan, asimismo, diferentes tipos de *instru-*

mentos: el propio *Caleidoscopio* con sus *indicadores* de referencia y *síntesis, rúbricas* para el seguimiento de algunos procesos de comunicación y cooperación y *portfolios* de los trabajos de los cursos y del alumnado.

Algunas experiencias de enseñanza-aprendizaje

En el desarrollo del proyecto IM/CC, como hemos apuntado, se tiene una guía y orientación constante en los indicadores de inteligencias y competencias del *Caleidoscopio*, que, también muestra la previsión de técnicas de pensamiento y cooperación. A lo largo de su puesta en marcha se pueden variar componentes, en función de lo que el profesorado vaya decidiendo. En este proyecto se contextualizaron y desarrollaron experiencias (en relación abierta con los objetivos y las inteligencias –y competencias asociadas– a cuyo desarrollo cooperan), como las siguientes:

- Se observaron vídeos, se escucharon textos sobre la vida y obra de Goya y la de los personajes de sus retratos. Se dialogó sobre ellos empleando *rutas de pensamiento* que se trabajaron con preguntas de diferentes técnicas de pensamiento (análisis asociativo y rueda lógica): ¿Dónde, cuándo, por qué, quiénes y con qué, bajo qué normas? ¿Quién es, cómo es, en qué se parece, en qué se diferencia, por qué, para qué, y en conclusión? (Objetivos I, II; inteligencias 1, 5, 7, 8).

- Se expusieron carteles en la clase, en el curso y en la etapa argumentando por qué la obra de Goya, en general, y el retrato asignado, en particular, es valioso. En Infantil se trabajó con *El parasol* y *la Maja vestida*. En Primaria, cada curso se especializó en un retrato en particular: primer curso, en Manuel Osorio (conocido como *El niño rojo*); segundo curso, en *Marianito*, nieto de Goya; tercer curso, en *la Duquesa de Alba*; cuarto curso, en *Vicente Isabel Osorio*, conde de Trastámara, de niño; quinto curso, en *Tadea Arias*; sexto curso, en el de *Goya* ejecutado por Vicente López (1826). Los alumnos profundizaron en cada uno de los retratos asignados desde los aspectos cognitivos, estéticos, sociocultura-

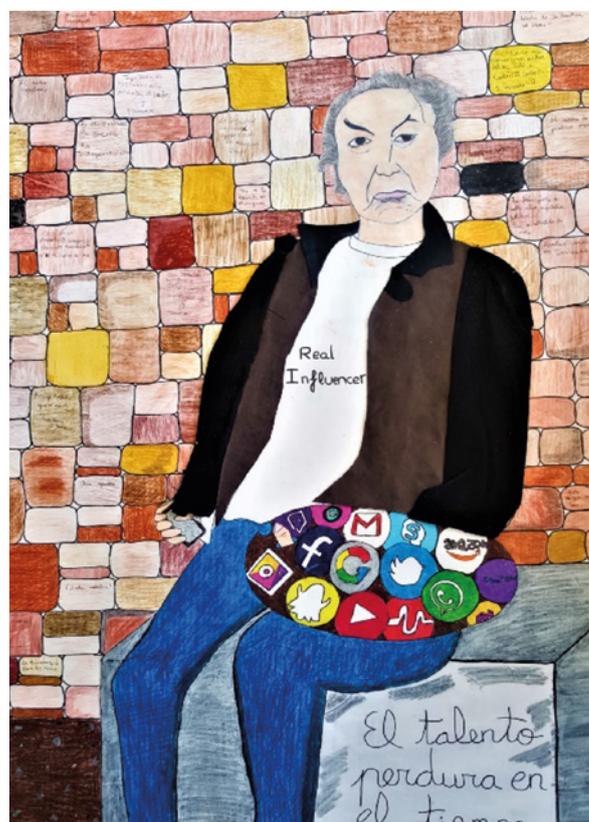


Figura 7. Goya, influencer

les, emocionales, expresivos y comunicativos. (Objetivos II, III, V; inteligencias 1, 4, 5, 7, 8).

- Se trabajó en los retratos y su significado con todas las inteligencias: colores, técnicas, vestidos, escenarios, sonidos que podría haber allí, sonidos y melodías que nos sugieren, sentido de los gestos, posturas, movimientos, la interpretación "emocional" de los personajes (ternura, afecto, confianza, recelo, tranquilidad, amistad), las distancias, los tamaños, los momentos, los posibles diálogos entre retratos y personas de nuestro tiempo, etc. (Objetivos II, IV, V; inteligencias 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8).

- Algunos de los trabajos en equipo se materializan en la elaboración de collages que reinterpretan creativamente el retrato asignado en enclaves espacios de Zaragoza. Lugares, espacios y materiales fueron decisión de los equipos que tuvieron que explicar:

- Porqué eligieron los materiales concretos del collage. Qué propiedades tienen. (Objetivos III, V; inteligencias 2, 4, 5).

- En qué lugar de Zaragoza lo ubicaron y cómo condicionó ese lugar la manera en que se expresa el personaje, su traje y complementos, como: Goya en un espacio público de la ciudad, como *influencer* (Figura 7); la duquesa de Alba en la Aljafería (Figura 8); Tadea, con un traje actual e impactante, en cuya falda se muestran cuadros de Goya (Figura 9); Vicente Isabel Osorio y la maja vestida en el Liceo Europa (Figuras 10 y 11). (Objetivos III, V; inteligencias 2, 7, 8).

- Qué emociones pretendían evocar en las personas que lo contemplan. (Objetivos IV, V; inteligencias 1, 7, 8).

- Qué emociones creen que sentiría el personaje, al ser caracterizado de la manera en que se hizo y con los sonidos que escucharía en ese lugar. (Objetivos II, IV, V; inteligencias 1, 2, 6, 7, 8).



Figura 8. La duquesa de Alba en la Aljafería



Figura 10. Vicente Isabel Osorio en el Liceo



Figura 9. Tadea vestida para una fiesta, en el Liceo



Figura 11. La maja vestida en el Liceo



Figura 12. Primer curso interpreta su retrato en Fuendetodos

– Si se subastara, ¿a qué fin podrían destinar lo obtenido? ¿Qué cantidad creen que podrían poner de salida, a qué cantidad se podría llegar y por qué, quienes creen que podrían participar? (Objetivos III, V; 2, 7; inteligencias 1, 2, 6, 7, 8).

Compartimos. Presentación de Productos

Se preparó, en cada curso de Primaria, una *performance* para desarrollar y mostrar el día de la visita a Fuendetodos. Consistió en una representación que integró diferentes tipos de artes y productos:

- Se elaboró una entrevista con preguntas y elementos de diálogo entre periodistas, Goya y personajes de los retratos. (Objetivos I, II, IV, V; inteligencias 1, 3, 4, 5, 7).

- Se compuso, en cada curso, una representación de los retratos personalizada y que sería llevada a Fuendetodos para la visita (Figura 12). (Objetivos II, IV, V; inteligencias 1, 2, 6, 7, 8).

- Se prepararon disfraces para los actores (representantes de los distintos equipos). (Objetivos III, V; inteligencias 2, 5, 7).

- Se elaboró un tríptico informativo del Proyecto y sus productos que se repartió en el Museo, al vecindario de Fuendetodos y a las familias el día de festival de fin de curso y la exposición (Figura 13). (Objetivos I, III, V; inteligencias 1, 2, 4, 7, 8).

Tras la visita, se pensó y dialogó sobre emociones y valores: ¿Qué sentimos al construir nuestras obras y nuestra *performance*? ¿Nos gusta compartir, por qué? ¿Qué sentirán niños y niñas de otras etapas al verlo? ¿Y nuestras familias? ¿Qué habrán pensando los trabajadores de la Casa Museo de Goya y los habitantes de Fuendetodos que nos han visto? ¿Por qué es necesario reciclar materiales? ¿Qué aprendemos pintando y decorando? Nuestra exposición y nuestros vídeos ¿Harán ver a otros la importancia de Goya, ayudarán a disfrutar, asombrarán?

Las obras plásticas individuales y de equipo, de Primaria, y las colectivas de Infantil, junto con mapas con rutas de pensa-

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
<p>Manuel Osorio Manrique de Zúñiga, conocido como "El niño rojo", fue pintado por Goya alrededor de 1787.</p> <p>Aquí lo vemos con los juguetes y animales que amaba</p> 	<p>Marianito era nieto de Goya, la debilidad pintor, que sentía verdadera pasión por su nieto, estaba siempre pendiente del pequeño.</p> <p>¡Nos ha encantado conocerlo y estudiar los retratos que Goya le hizo a lo largo de su vida!</p> 	<p>María Teresa de Silva Álvarez de Toledo, llamada Cayetana, duquesa de Alba. Una figura apasionante.</p> <p>Fue retratada por Goya en diversas ocasiones. En este caso, en 1795, en el Palacio de Liria.</p> 
<p>"El niño rojo" está muy feliz, porque lo hemos traído, del Museo Metropolitano de Nueva York, a Zaragoza</p> 	<p>Marianito, de incógnito, en la Romareda.</p> <p>¡Le hemos ayudado a despistar a los paparazzi!</p> 	<p>Nuestros collages en equipo, hacen viajar a Cayetana por Zaragoza.</p> <p>¡Creemos que le encanta! ¡Parece divertida y feliz!</p> 
<p>Y también lo hemos llevado a Fuendetodos</p> <p>Lo ha pasado genial ¡igual ahora ya no quiere irse!</p> 	<p>¡Hemos reinterpretado a Marianito en nuestras pinturas, entrevistas y collages!</p> <p>¡Está disfrutando mucho con nosotros!</p> 	<p>La hemos representado, para nuestro Museo Liceo Europa, con sedas, encajes, tulés</p> 

Figura 13. Cara B del folleto de 1º, 2º y 3º con obras representativas del Proyecto

miento sobre Goya y su obra se expusieron en las rampas, galerías y biblioteca. Las familias pudieron disfrutar de los vídeos de la *performance*.

Los proyectos encuentran un gran significado en el diseño, desarrollo y exposición de los *productos*. Para todos, llegar a materializar los trabajos de observación, análisis, comparación, experimentación y comunicación es una gran fuente de motivación, porque los productos permiten profundizar en el sentido del trabajo, en las dificultades y en los logros, llevando a nuevos retos y constituyendo un referente para compartir con otros centros lo construido.

Conclusiones

Educación en el siglo XXI requiere enseñar y aprender a aprender (pensar, cooperar, tomar decisiones, gestionar emociones, valorar). Es esencial que se entienda que las personas poseen diferentes tipos de potenciales y que la diversidad se genera en las diferencias entre las inteligencias y la particular forma de combinarlas que las personas son capaces de mostrar y conformar a lo largo de la vida (Gardner, 2004, 2012).

Ello exige construir conocimiento y capacidades (Escamilla, 2015) empleando enfoques abiertos, flexibles, optimizadores y ambiciosos, expresados en formatos variados (palabras, números, gráficos, mapas, sonidos, movimientos, expresiones y reacciones personales). Y esta preparación encuentra en el enfoque de las inteligencias múltiples un inspirador marco de referencia (Pinós, 2019).

Los recursos didácticos que se están generando desde el enfoque IM permiten el desarrollo de los principios de calidad y equidad (Escamilla, 2014). Las herramientas de las que se disponen son, cada vez más amplias. El poder compartir técnicas, actividades, tareas, situaciones ABP y proyectos nos permite reflexionar, comunicar, experimentar, emocionarnos y crear.

Es importante seguir avanzando por esta vía de dar visibilidad a las reflexiones y experiencias para inspirar y evolucionar, construyendo nuevos caminos y tendiendo puentes. La recompensa y la satisfacción del trabajo, que tanto amamos, está aquí: en hacer lo que es tan nuestro, de todos.

Referencias

Armstrong, T. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.

Bisquerra, R., y Pérez, J.C. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

Chen, J.-Q., Moran, S., y Gardner, H. (2009). *Multiple intelligences around the world*. San Francisco: Jossey-Bass

Escamilla, A. (2014). *Las inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.

Escamilla, A. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Barcelona: Graó.

Escamilla, A. (2017). *Cómo estimular las inteligencias múltiples en familia*. Madrid: CCS.

Escamilla, A., Fuentes, M. I. y Pinto, S. (2016). *Guías Didácticas, Retos*. Madrid: Anaya.

Fernández, M. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa".

Fisher, R. (2003). *Cómo desarrollar la mente de su hijo*. Barcelona: Obelisco.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. la teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2012). *El desarrollo y educación de la mente. Escritos esenciales*. Barcelona: Paidós.

Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En E. Martín. E. y J. Onrubia (Coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 143-165). Barcelona: Graó.

Johnson, A. P. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento. aplicación y planificación*. Buenos Aires: Troquel.

Moruno, P., y Varas, M. (2017). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: Anaya.

Moya, J., y Luengo, F. (Coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.

Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 121-136.

Swartz, R., Costa, A.L., Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del Siglo XXI*. Madrid: SM.

Pérez, L., y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de Inteligencias Múltiples. implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 3, 147-164.

Pinós, M. (2019). *Con corazón y cerebro. Net learning: aprendizaje basado en la neurociencia, la emoción y el pensamiento*. Caligrama.

Pujolás, P. (2009). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Torrego, J.C., y Negro, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.

Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo. Cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 143-175). Madrid: Morata.