

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

El Método de Proyectos y las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil

Dª María Isabel Corral Herrerías

2017



FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS MATEMÁTICAS Y SOCIALES

Tesis Doctoral:

El método de proyectos y las inteligencias múltiples en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil

Directores:

Dr. Pedro Miralles Martínez

Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales

Dra. Carmen Ferrándiz García

Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación

D.ª María Isabel Corral Herrerías

2017

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han colaborado y han hecho posible la realización de este trabajo.

Al Dr. Pedro Miralles le doy las gracias por iniciarme en el mundo de la investigación, por su inmediatez en la contestación a los correos, las horas de dedicación y por guiar mis propuestas.

A la Dra. Carmen Ferrándiz le quiero expresar mi agradecimiento por la ayuda con la estadística, el ánimo en los momentos más difíciles y por iniciarme en la teoría de las inteligencias múltiples.

Gracias a los dos porque, aunque habéis estado de vicerrectores, siempre habéis tenido hueco en vuestras apretadas agendas para atenderme, guiarme, realizar correcciones y dedicarme un tiempo. He tenido la fortuna y el placer de tener a dos directores muy trabajadores. Para mí ha sido un aporte muy valioso las contribuciones tanto cualitativas como cuantitativas de ambos. Sin ustedes este trabajo no habría visto la luz y llegado a buen término.

Esta investigación ha supuesto en mí una mejora como docente, el tener en cuenta en mi vida diaria que existen más inteligencias que la lógico-matemática y la lingüística. La metodología de proyectos es un medio útil para conseguir el aprendizaje del alumnado y la implicación de las familias, aunque todavía me queda mucho por aprender, investigar y mejorar en el aula.

Al CEIP Anita Arnao le quiero agradecer su disposición a colaborar en todo momento. Comencé trabajando en él como maestra interina y me acogieron muy bien. Gracias a las familias, al alumnado y a los docentes por hacer posible la implementación en sus aulas. Gracias al equipo directivo, a María José y a Marga por los consejos, las aportaciones y la

ayuda que me habéis prestado. Gracias a Lucía por su colaboración como psicóloga experta en el paso de los instrumentos en el colegio.

A la Universidad de Murcia le quiero agradecer su colaboración con los instrumentos y documentos de información facilitados. Particularmente, le quiero dar las gracias a Laura Arias por acercarme a los cuentos como medio de trabajo del espacio y el tiempo en Educación Infantil. Además, quiero agradecer a las editoriales su colaboración y aportación de libros de texto para su revisión.

A la formación recibida de los cursos del CPR realizados. En especial, quiero agradecer a Olga, Juan Fran y Alberto por iniciarme en la aventura de los proyectos de trabajo. En conocer las fases, mostrarme varios ejemplos y aportarme ideas para diseñar mi propia propuesta. A Laura y Haidea por los conocimientos transmitidos y los recursos aportados para el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática en el alumnado.

Quisiera expresar mi gratitud a mis amigos y familia que siempre me ha apoyado y han entendido mis ausencias por la realización de este trabajo. El ánimo que he recibido tanto de mis padres, de mi abuela como de mi hermano me ha ayudado a seguir y finalizar este trabajo, a pesar de encontrar momentos difíciles en el camino. Especialmente, quiero agradecer a José Manuel su apoyo.

Finalmente, dar las gracias a todos los miembros del Tribunal que han aceptado revisar y evaluar este trabajo.

Muchas gracias a todos.

ÍNDICE

Introducción 1

Capítulo 1. Ciencias sociales e innovación 7

1.1. Las ciencias sociales en Educación Infantil 10

1.1.1 Concepto de ciencias sociales 12

1.1.2 La investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales 14

1.1.3. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales 16

1.1.4. Finalidad de las ciencias sociales 17

1.2. El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales 20

1.2.1. Concepto de tiempo 22

1.2.2. El tiempo cronológico e histórico 23

1.2.3. Enseñanza y aprendizaje del tiempo 24

1.2.4. El tiempo en Educación Infantil 25

1.2.5. Actividades para trabajar el tiempo en Infantil 27

1.3. El espacio en la didáctica de las ciencias sociales 32

1.3.1. Concepto de espacio geográfico y subjetivo 32

1.3.2. Enseñanza y aprendizaje del espacio 34

1.3.3. El espacio en Educación Infantil 36

1.3.4. Actividades para trabajar el espacio en Infantil 39

1.4. El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: arte y museos 42

1.4.1. Concepto de patrimonio 44

1.4.2. Enseñanza y aprendizaje de los museos 44

1.4.3. El museo en Educación Infantil 46

1.4.4. Actividades para trabajar los museos en Infantil 48

Capítulo 2. Currículo, libros de texto y metodología por proyectos 51

2.1. Las ciencias sociales en el currículo de Educación Infantil 51

2.2. Tratamiento de las ciencias sociales en las editoriales: periodo 2010-2016 54

2.3. La metodología por proyectos como experiencia innovadora 62

2.3.1. ¿Qué es un proyecto de trabajo? 65

2.3.2. ¿Cuál es la secuencia de enseñanza utilizada en los proyectos de trabajo? .. 70

2.3.3. El Spectrum y los proyectos de trabajo 72

2.3.4. Estado actual de la investigación sobre el método de proyectos 75

2.3.5. Algunos ejemplos de proyectos de trabajos en Educación Infantil 80

Capítulo 3. Inteligencias múltiples y creatividad en Educación Infantil 87

3.1. Teoría de las inteligencias múltiples 88

3.1.1. Concepto de inteligencia 89

3.1.2. Tipos de inteligencias múltiples 90

3.1.3. Experiencias de las inteligencias múltiples en Infantil 95

3.2. La creatividad 101

3.2.1. Concepto de creatividad 102

3.2.2. Teorías de la creatividad 104

3.2.3. Características de la creatividad 106

3.2.4. Relación entre inteligencias múltiples y creatividad 107

3.2.5. Experiencias para fomentar la creatividad en Infantil 110

Capítulo 4. Propuesta didáctica de proyecto de innovación con las inteligencias múltiples: "Somos artistas" 115

4.1. Desarrollo de las capacidades y competencias clave 117

4.2. Objetivos 119

4.3. Contenidos 126

4.4. Objetivos y contenidos del proyecto 145

4.5. Orientaciones metodológicas 154

4.5.1. Principios psicopedagógicos 154

4.5.2. Relaciones de comunicación 156

4.5.3. Distribución del tiempo 156

4.5.4. Las actividades de enseñanza-aprendizaje 158

4.5.5. Actividades complementarias y extraescolares 159

4.5.6. Medidas para la incorporación de las TIC 166

4.5.7. Organización del espacio 169

4.5.8. Los recursos: materiales y personales 174

4.5.9. Metodología para enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura 175

4.5.10. Plan de Fomento de la Lectura 177
4.5.11. Plan de Acción Tutorial 178
4.6. Atención a la diversidad 180
4.6.1. Medidas ordinarias del PAD 180
4.6.2. Medidas específicas del PAD. Atención al alumnado de NEE 181
4.7. Actividades 182
4.8. Cronograma con las sesiones realizadas con el alumnado 215
4.9. Diario de campo 222
4.10. Evaluación 236
4.10.1. Evaluación del alumnado 238
4.10.2. Evaluación de la práctica docente 256
4.10.3. Evaluación del proyecto 259

Capítulo 5. Marco empírico 261
5.1. Objetivos de la investigación 261
5.2. Hipótesis 262
5.3. Participantes 262
5.4. Diseño 263
5.4.1. Fase de exploración 264
5.4.2. Fase de intervención 265
5.4.3. Fase de conclusiones 266
5.5. Procedimiento 267

5.6. Instrumentos 269
5.6.1. Instrumentos del pretest 269
5.6.2. Instrumentos del postest 271
5.7. Análisis de los datos 272
5.8. Resultados 275
5.8.1. Resultados pretest 275
5.8.1.1. Cuestionario familias 275
5.8.1.2. Fiabilidad cuestionario inteligencias múltiples padres y profesores ... 276
5.8.1.3. Estadísticos descriptivos pretest 277
5.8.2. Resultados postest 279
5.8.2.1. Cuestionario familias 279
5.8.2.2. Fiabilidad cuestionario inteligencias múltiples padres y profesores ... 280
5.8.2.3. Fiabilidad total cuestionarios valoración proyectos familias postest . 281
5.8.2.4. Estadísticos descriptivos postest 281
5.8.3. Análisis de correlación 283
5.8.4. Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables del pretest según el grupo control/experimental 299
5.8.5. Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables del postest según el control/experimental 301
5.8.6. Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables de habilidades creativas (TCI) del postest según el grupo control/experimental 303
5.8.7. Análisis de diferencia de medias para muestras relacionadas 304
5.8.8. Validez de la propuesta de intervención: diferencias grupos control y experimental 309

5.8.9. Opinión personal de las familias de los grupos control y experimental en el postest..... 311

5.9. Discusión y conclusiones 315

5.10. Implicaciones y limitaciones educativas y de investigación..... 328

Referencias..... 335

Anexos

Anexo I. Juegos del proyecto *Somos artistas.*

Anexo II. Cuestionario de inteligencias múltiples para padres

Anexo III. Cuestionario de inteligencias múltiples para maestros/as

Anexo IV. Cuestionario para el alumnado

Anexo V. Cuestionario de valoración por las familias

Anexo VI. Cuestionario de valoración de las inteligencias múltiples por las familias

Anexo VII. Láminas del proyecto *Somos artistas*

Anexo VIII. Imágenes del libro *Somos artistas*

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Editoriales y libros de texto seleccionados 56

Tabla 2. Relación entre los temas de ciencias sociales y los proyectos de trabajo en las editoriales 59

Tabla 3. Relación de los objetivos generales de etapa con las competencias clave e inteligencias múltiples 120

Tabla 4. Relación de los objetivos generales de etapa con los objetivos del área 121

Tabla 5. Relación entre los objetivos generales de cada área y objetivos de nivel 122

Tabla 6. Áreas, bloques de contenido y capacidades 142

Tabla 7. Objetivos didácticos, contenidos, capacidades e inteligencias del proyecto 148

Tabla 8. Horario del grupo control 157

Tabla 9. Horario del grupo experimental 157

Tabla 10. Actividades complementarias y extraescolares 160

Tabla 11. Objetivos y actividades del Plan de Acción Tutorial 179

Tabla 12. Actividades del grupo experimental 183

Tabla 13. Actividades del grupo control 212

Tabla 14. Cronograma con las sesiones 215

Tabla 15. Resumen de la recogida de información en el diario de campo 223

Tabla 16. Algunos ejemplos de criterios para la evaluación final 237

Tabla 17. Algunos criterios de evaluación del nivel 239

Tabla 18. Criterios de evaluación del proyecto vinculados con las capacidades 245

Tabla 19. Técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación 246

Tabla 20. Elementos y criterios de evaluación de la práctica docente..... 257

Tabla 21. Amenazas de la validez interna del diseño semiexperimental: diseño de grupo no equivalentes con pretest-postest..... 264

Tabla 22. Frecuencia/porcentaje cuestionario de padres IM pretest..... 276

Tabla 23. Fiabilidad cuestionario IM padres y profesores pretest 276

Tabla 24. Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio según pretest 277

Tabla 25. Frecuencia/porcentaje cuestionario de padres IM postest 280

Tabla 26. Fiabilidad cuestionario IM padres y profesores postest..... 280

Tabla 27. Fiabilidad cuestionario valoración familias postest..... 281

Tabla 28. Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio según postest..... 282

Tabla 29. Nivel de correlación entre las inteligencias múltiples y el cuestionario de padres y profesores del pretest y postest 295

Tabla 30. Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables de inteligencia general, inteligencia general verbal, inteligencia general no verbal, TCI, valoración padres y profesores de las IM, cuestionario de contestación preguntas total y rendimiento de la primera evaluación del pretest según el grupo control/experimental 299

Tabla 31. Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables de inteligencias múltiples padres y profesores, cuestionario de contestación de preguntas total, rendimiento de segunda y tercera evaluación, familia valoración global y familia valoración IM del postest según el grupo control/experimental 301

Tabla 32. Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables de habilidades creativas (TCI) del postest según el grupo control/experimental 304

Tabla 33. Estadísticos descriptivos para cada par de variables antes y después de la intervención..... 305

Tabla 34. Análisis de mejora de las diferencias de medias entre el grupo control y experimental..... 309

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Los meses del año en velas 27

Figura 2. Calendario del aula 28

Figura 3. Listado del responsable del día 28

Figura 4. Imagen del rincón de la asamblea 170

Figura 5. Imagen del rincón de los puzles y construcciones 170

Figura 6. Imagen del rincón del ordenador 171

Figura 7. Imagen del rincón de la biblioteca 171

Figura 8. Imagen del rincón de las letras 171

Figura 9. Imagen del rincón del juego simbólico 172

Figura 10. Imagen del rincón de expresión plástica 172

Figura 11. Imagen del rincón de la inteligencia naturalista 173

Figura 12. Imagen del rincón de las inteligencias múltiples 174

Figura 13. Diseño de la investigación 263

Figura 14. Cronograma de las fases de la investigación 267

Figura 15. Correlaciones 294

Figura 16. Gráfico de los estadísticos descriptivos de las variables de estudio antes y después de la intervención 308

Introducción

En la etapa de Educación Infantil los contenidos de tipo histórico han sido un elemento de escasa presencia en el currículo (Rivero, 2011) y la investigación didáctica sobre las ciencias sociales en esta etapa educativa es muy reducida. De aquí que en un principio nos planteáramos estudiar la eficacia de la metodología por proyectos e inteligencias múltiples para el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos de ciencias sociales en el tercer nivel de Educación Infantil. Para ello, se elaboró un proyecto relacionado con este área teniendo en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

La metodología de proyectos es un tema cuyos orígenes estaban presentes en la Escuela Nueva. Actualmente ha incrementado el interés entre los docentes por este tipo de metodología junto con las inteligencias múltiples. Pero, ¿la metodología de proyectos desarrolla habilidades creativas frente a la metodología tradicional basada en el libro de texto?, ¿existen diferencias en el grado de adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos del currículo del tercer nivel de Educación Infantil, en función del tipo de metodología empleada, enseñanza mediante un proyecto con inteligencias múltiples y la tradicional?, ¿qué relación hay entre la inteligencia valorada desde una perspectiva psicométrica y entre la inteligencia en el modelo de Gardner?, ¿cuál es la percepción de los profesores y las familias sobre las inteligencias múltiples de los alumnos participantes? A lo largo de esta investigación se da respuesta a estas cuestiones planteadas.

Como manifiesta Vega (2015): “el aprendizaje basado en proyectos se fundamenta en una tradición pedagógica que afirma que los alumnos aprenden mejor experimentando y resolviendo problemas del mundo real” (p. 53).

En esta investigación se explicitan, sin ánimo de ser exhaustivos, diversos tipos de actividades relacionadas con el tiempo, el espacio y el patrimonio. Con ellos se quieren aportar diversas ideas para trabajar estos elementos relativos a las ciencias sociales en la etapa de Infantil.

Como afirma Rivero (2016):

> Los niños de Infantil son a veces los olvidados; nos centramos más en los mayores por lo del pensamiento crítico. Y en Infantil se pueden hacer maravillas. El niño hasta los 6 años tiene una capacidad de aprendizaje bestial. Se pueden sentar tantas bases para el aprendizaje de nociones temporales, espaciales, sociales y patrimoniales, que es una pena que se desaproveche (p. 39).

Adelantar que en este trabajo se recoge la propuesta de la metodología de proyectos en los libros de texto de seis editoriales muy usadas en Educación Infantil. Este aspecto es muy reciente. Además, cuatro de ellas incluyen en su programación las inteligencias múltiples. Esto pone de manifiesto que existe un reciente interés por aunar ambos aspectos, la metodología de proyectos y la teoría de Gardner.

Otro aspecto que se hace alusión es que las experiencias relacionadas con la creatividad en Infantil son escasas, pero aquí se indican diversas técnicas, juegos y actividades para desarrollarla desde las edades más tempranas.

Coincidimos con Ballester (2016) en que:

> Una escuela activa, creativa y lúdica debe enseñar a dar usos distintos a los materiales de siempre, a buscar soluciones pertinentes a los problemas sin conformarse con la respuesta convencional, a ser flexibles y capaces de observar las cosas desde una perspectiva distinta. La clave para lograrlo está en el pensamiento abierto, plástico y divergente del profesorado (p. 52).

El trabajo que presentamos está estructurado de la siguiente forma: una primera parte teórica, donde se hace alusión a las ciencias sociales e innovación, la metodología por proyectos como experiencia innovadora, las inteligencias múltiples y creatividad en Educación Infantil y se realiza una propuesta didáctica de un proyecto de innovación con inteligencias múltiples. La segunda parte se centra en el estudio empírico, cuyo objetivo es estudiar la eficacia de la metodología por proyectos e inteligencias múltiples para el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos de ciencias sociales en el tercer nivel de Educación Infantil. En la tercera parte se recogen las referencias bibliográficas utilizadas en el trabajo.

La primera parte consta de cuatro capítulos cuyo contenido se ha organizado de la siguiente manera. El primer capítulo se centra en las ciencias sociales e innovación con la intención de plantear nuevas formas alternativas de programación, ya que los docentes siguen

la tradición escolar del libro de texto de la editorial. Sin embargo, como afirma García (2010), conocer que hay otras alternativas es una obligación y poder analizarlas y experimentarlas debería ser una oportunidad en la formación inicial.

Dentro de las ciencias sociales se ha centrado en la Educación Infantil, donde podemos destacar que durante mucho tiempo los contenidos de tipo histórico han sido uno de los grandes hándicaps de los currículos escolares de dicha etapa, ya que prácticamente han sido inexistentes los objetivos y contenidos relacionados con la historia (Rivero, 2011). Además, la función principal de las ciencias sociales en Educación Infantil es enseñar al niño cuáles son los distintos elementos, ámbitos y colectivos sociales que conforman su "entorno social", con la finalidad de que aprenda cómo ha de comportarse y desenvolverse en cada uno de esos ámbitos de sociabilidad (Trigueros, Arias, Miralles, Molina y Rodríguez, 2014).

En este primer capítulo también se han tenido en cuenta el tiempo, el espacio y el patrimonio como elementos fundamentales dentro de las ciencias sociales. Se han indicado diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje y propuesto diferentes actividades para trabajarlos.

El segundo capítulo se centra en el currículo, los libros de texto y la metodología por proyectos como experiencia innovadora. Esta metodología está ligada a la perspectiva constructivista del aprendizaje y a las teorías del aprendizaje por descubrimiento, utilizando estrategias de indagación y combina diferentes propuestas de actividades complementarias entre sí para la enseñanza de un tema concreto (Miralles y Rivero, 2012). Además, hemos iniciado el capítulo alusión a las ciencias sociales en el currículo de Educación Infantil y al tratamiento de las ciencias sociales en las editoriales del periodo 2010 al 2016. Después, se ha hecho la definición y secuencia de enseñanza utilizada en los proyectos de trabajo. Posteriormente, se ha analizado la relación entre el Proyecto Spectrum y los proyectos de trabajo, se ha hecho mención al estado actual sobre el método de proyectos y se han citado algunos proyectos de trabajo en Educación Infantil relacionados con la temática de las ciencias sociales.

El capítulo tercero hace referencia a las inteligencias múltiples y la creatividad en Educación Infantil. De la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1994, 2001) hemos resaltado las siguientes inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Este autor ha manifestado la

posibilidad de una novena inteligencia, la inteligencia existencial, que sería aquella que se ocupa de los temas vitales trascendentales. Sin embargo, en la propuesta planteada en esta tesis, al igual que Gardner, no la hemos incluido en la teoría, ya que no cumple todos los criterios establecidos (Armstrong, 2006). Además, se han indicado las teorías de la creatividad, la relación entre las inteligencias múltiples y la creatividad y algunas experiencias en Infantil relacionadas con ambos aspectos.

En el capítulo cuarto se recoge la propuesta didáctica de un proyecto de innovación con las inteligencias múltiples denominado *Somos artistas*. Los elementos presentes en el proyecto son: el desarrollo de capacidades y competencias clave, los objetivos, los contenidos, las orientaciones metodológicas, la atención a la diversidad, el cronograma con las sesiones realizadas con el alumnado, el diario de campo y la evaluación.

Además, nos apoyamos en la teoría de las inteligencias múltiples que es una filosofía de la educación consistente en una nueva actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentada en las ideas de Dewey y Montessori de la Escuela Nueva. Desde este modelo se ofrece a los educadores una oportunidad para adaptar los principios fundamentales de la teoría de las inteligencias múltiples a cualquier contexto educativo, nosotros optamos por los proyectos de trabajo.

En la elaboración del proyecto *Somos artistas* se ha tenido en cuenta la temática de la historia del arte en Infantil, relacionando las ciencias sociales con las inteligencias múltiples. En este sentido, se ha elegido a un pintor (Van Gogh), a un escultor (Cristóbal Gabarrón), a un arquitecto (Ming Pei) y se ha realizado también un viaje al pasado, a las pinturas y culturas prehistórica y egipcia.

La segunda parte de la investigación está recogida en el capítulo quinto, que tiene como objetivo general estudiar la eficacia de la metodología por proyectos e inteligencias múltiples para el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos de ciencias sociales en el tercer nivel de Educación Infantil, en una muestra de participantes de estudiantes pertenecientes a un centro de titularidad pública. Después, se explicitan las hipótesis, se describe el diseño de la investigación con las fases llevadas a cabo, el procedimiento seguido en la realización de la investigación y los instrumentos del pretest y del postest. Posteriormente, se analizan los datos, se extraen los resultados y se interpretan. Finalmente, se extraen unas conclusiones y se mencionan las implicaciones educativas y de investigación.

En la tercera parte se recogen las referencias bibliográficas utilizadas en la realización de esta investigación y los anexos.

Una vez expuestas las diferentes partes de la tesis, consideramos adecuado anticipar algunos resultados obtenidos en esta investigación.

La hipótesis planteada se ha cumplido, ya que los estudiantes que han seguido la unidad didáctica mediante la metodología por proyectos de inteligencias múltiples han mejorado más sus habilidades creativas y su conocimiento sobre la unidad que aquellos que siguen el desarrollo de la unidad didáctica mediante la programación tradicional.

Otro aspecto a destacar es que las familias de los estudiantes que han seguido la unidad didáctica mediante la metodología por proyectos de inteligencias múltiples están más implicadas y más satisfechas con los aprendizajes y las actividades desarrolladas en la escuela que aquellas familias de estudiantes que han seguido una metodología mediante la programación tradicional.

Finalmente, indicar que con este tipo de metodología lo que se pretende es animar al resto de docentes a tenerla en cuenta en sus programaciones, a pesar de que algunos docentes se resisten al cambio (Ruiz y Mérida, 2014).

Coincidimos con Zabala (2015) en que debemos de tener presente que la metodología de proyectos no es la finalidad de la escuela, sino es un medio didáctico que se puede usar para el aprendizaje del alumnado y el desarrollo de sus capacidades y competencias. Empezamos.

Capítulo 1. Ciencias sociales e innovación

Martínez Bonafé (2008) indica que la palabra "innovación" es polisémica, pudiendo hacer alusión tanto a un programa para cambiar que se ha diseñado por la Administración educativa para llevarlo a la práctica en los centros escolares, o el cambio que hacen los profesores como autores.

No obstante, nos quedamos con la definición aportada por el propio autor que entiende la innovación educativa como: "el deseo que mueve a un docente a intentar mejorar su práctica profesional, más allá de una técnica o una teoría y siempre acompañado de una finalidad educativa" (Martínez Bonafé, 2008, p. 78).

De dicha definición se extraen además algunas características de la innovación:

Se trata de un proceso, no es un hecho puntual, ni tampoco debe depender directamente de un mandato político.

Se realiza en la praxis, pudiendo vincularse a estrategias como la investigación-acción y al movimiento llamado del "profesor investigador".

Se trata de un proceso individual y subjetivo de cada docente, pero también colectivo y cooperativo.

Es un proceso histórico y político, ya que en el campo social de la educación existe un compromiso histórico con la renovación pedagógica en general.

Si entendemos la innovación como la introducción de mejoras en la enseñanza, debemos distinguir tres conceptos (Casanova, 2006):

- *Cambiar:* dejar de hacer una cosa para hacer otra.

- *Innovar:* alterar algo para introducir novedades.

- *Reformar:* volver a realizar y cambiar para mejorar.

Es necesario tener en cuenta estos tres conceptos, porque el cambio no asegura la innovación ni la reforma.

En este sentido, la definición de Jaume Carbonell (2001) es bastante acertada:

> Serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula (p. 57).

Esta definición propone pensar cómo son esos cambios, e introduce la intencionalidad que deben perseguir, así como el método para llevarlos a cabo, que debe ser sistemático. Por tanto, plantear nuevas formas alternativas de programación debería ser una práctica habitual. Normalmente, los docentes siguen la tradición escolar, la de seguir el libro de texto de la editorial. Sin embargo, se deberían conocer que existen otras alternativas para poder investigarlas y ponerlas en práctica. Este aspecto debería de ser obligatorio en la formación inicial (García, 2010). Y en la etapa de Infantil las modificaciones y mejoras en los últimos años, tanto en los métodos de enseñanza como en los contenidos, han sido lentos, es relevante que los docentes quieran realizar cambios y sean impulsores de las mismas.

Por otro lado, como ya sabemos, la innovación va ligada a la investigación, por ello, las líneas de investigación que se lleven a cabo en cada momento darán lugar, en parte, a que se sigan unas determinadas direcciones en los movimientos de renovación llevados a cabo desde y en los centros de enseñanza.

En el campo de la enseñanza de las ciencias sociales no está todo realizado, es un área en formación y tiene problemas que resolver, por ejemplo: ¿cómo enseñar de manera óptima?, ¿qué recursos se pueden emplear?, ¿qué contenidos relativos a las ciencias sociales?, etc. Ante los diversos interrogantes y de cara a solucionar problemas, se hace una investigación

cada vez más amplia (Prats, 2002). Las temáticas o líneas de investigación son las siguientes (Estepa, 2009):

- Investigaciones centradas en el *currículo*, que trabajan los proyectos, los contenidos, los objetivos, los juegos, etc.

- Investigaciones relacionadas con el *profesor* de ciencias sociales, su formación inicial y permanente, su forma de pensar, su práctica en el aula y su desarrollo profesional.

- Investigaciones relacionadas con los *alumnos*, sus pensamientos y sus dificultades de aprendizaje.

- Investigaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, en ellas se tiene presente la relación entre alumnos y profesores en contextos de prácticas educativas.

- Investigaciones sobre *metodología* de investigación didáctica, que estudian la formación de conceptos y analizan metodologías de trabajo.

Por tanto, la innovación no es ajena a la investigación didáctica, ambos aspectos están unidos y relacionados, se complementan y deberían unirse para conectar la investigación con las demandas que tienen los centros educativos (De la Calle, 2011).

En este sentido, como afirman Hernández y Ventura (1992), dentro de los proyectos de trabajo, la evolución del proceso de innovación comporta, por un lado, la asunción por parte de todo el profesorado de los aspectos básicos de la innovación y, por otro, su implantación efectiva en las aulas. Pero además, se tiene que tener presente que es un proceso de innovación abierto a sufrir modificaciones.

1.1. Las ciencias sociales en Educación Infantil

Según Laville (2003) (citado en Pagès, 2004), la finalidad de la historia ha sido introducir en el ciudadano un pensamiento ya elaborado que utiliza el pasado para comprender el presente y orientar el futuro.

Todos sabemos que el conocimiento de la temporalidad, la conciencia histórica, es fundamental para entender la situación actual en que nos encontramos, para ubicarnos en el mundo, y a partir de la comprensión de lo que sucede, intentar cambiar aquello que no nos parece adecuado y conservar lo que nos parece conveniente.

En gran medida, nuestros pensamientos, conductas, representaciones de la realidad son el resultado del contexto social, cultural, ideológico que nos envuelve, y también la concepción del tiempo (Pagès, 2004).

En general, la mayoría de programaciones escolares apuestan por educar el sentido del tiempo a través de la historia realizando un recorrido cronológico (desde la enseñanza de la prehistoria hasta el período actual). Mientras que otros autores ponen el énfasis en otras concepciones de las finalidades de la historia como el desarrollo de las conciencias.

En cuanto a la etapa de Educación Infantil, podemos destacar que durante mucho tiempo la enseñanza de contenidos de tipo histórico ha sido uno de los grandes hándicaps del currículo, ya que han sido muy escasos los objetivos y contenidos relacionados con la historia (Rivero, 2011). Además, como aseveran Miralles, Molina y Ortuño (2011) no existe investigación didáctica sobre las ciencias sociales en Infantil.

Por una parte, esto ha sido atribuido a la consideración de que los niños de edades tan tempranas no están capacitados para el aprendizaje de contenidos que pueden resultar relativamente lejanos en el tiempo (y/o el espacio). Por otra parte, se ha menospreciado el interés que este tipo de contenidos puede suscitar en los niños.

No obstante, el logro de conocimientos históricos se inicia desde las primeras edades. El concepto de tiempo, con las limitaciones de comprensión características de estas edades, ya

se trabaja en Educación Infantil. Así, las rutinas diarias que se hacen en la clase son una sucesión de acontecimientos. Las primeras nociones temporales son marcadas para los niños a partir de sus cumpleaños, fiestas importantes, las estaciones del año, etc. (Mariano y Rodríguez, 2006).

Pero este conocimiento de la temporalidad puede extenderse a más largo plazo, y el legado del pasado que existe en pueblos y ciudades se convierte en un gran recurso motivador que debemos saber aprovechar.

La cuestión es por qué presuponemos que los niños siempre aprenden de lo conocido a lo desconocido. Esto difiere con lo que se sabe de la mente infantil, su fascinación por personajes imaginarios. Además, esta organización de lo próximo a lo lejano presenta una lógica organizadora para el docente, más que una conexión con la forma de pensamiento del niño, ya que éste irá incorporando todas las conexiones que se establezcan entre sus ideas previas y los conocimientos que vienen del exterior (Pérez, Baeza y Miralles, 2008).

Como afirma Trepat (2011), a partir de varias informaciones, la primera idea del tiempo surge antes de los dos años, por ejemplo mediante el latido cardíaco o el ritmo de la respiración. Desde estas primeras construcciones hipotéticas hasta pasados los cinco años de edad, cuando empiezan a interesarse por el tiempo de una manera activa, los niños hacen constantes progresos.

Una de las finalidades de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo social de los niños. En ambos ciclos deberá atender al "desarrollo de las pautas elementales de convivencia y relación social", así como al "descubrimiento de las características físicas y sociales del medio". Se exponen así las dos finalidades primordiales desde el ámbito de las ciencias sociales aplicadas a Educación Infantil (Aranda, 2011, pp. 11-29).

En cuanto a los contenidos relacionados con la historia, algunas investigaciones realizadas en Murcia o en Zaragoza (Miralles y Rivero, 2012) son un buen ejemplo de prácticas que trabajan con contenidos históricos y fomentan el interés y la motivación del alumnado por la historia.

Uno de los métodos más adecuados a partir del cual se pueden trabajar estos contenidos es la de trabajo por proyectos. Además, existen otras estrategias que van en la misma dirección.

La narración de "historias" acerca a los más pequeños a lugares, tiempos y personas lejanos a su experiencia directa. Además, estas historias incitan a los niños al juego, que es una de las formas de aprendizaje en Educación Infantil. De manera que se contribuye a una formación completa del alumnado (Pérez, Baeza y Miralles, 2008).

Fue Kilpatrick, representante americano de la Escuela Nueva, la persona que diseñó el método por proyectos. Este autor define proyecto como un acto lleno de intenciones, y afirma que "propósito" hace referencia a la libertad de acción que el alumno debe tener para formar su conocimiento. Durante todo este proceso es fundamental la motivación (Vizcaíno, 2008).

Con los proyectos de trabajo se intenta organizar en las aulas espacios para la experiencia de hechos históricos y sociales. Se trata de un trabajo de investigación a partir de textos, imágenes, etc. Asimismo, a través del juego simbólico se recrean historias en las que los propios niños son los protagonistas, se implica a las familias en las actividades, se incorporan las tecnologías de la información y comunicación, etc. (Pérez, Baeza y Miralles, 2008).

Como afirma De la Calle (2011), son muchos los profesores que llevan a cabo experiencias innovadoras en sus aulas. Sin embargo, no siempre cuentan a los demás lo que están haciendo y, a veces no se plantean que sus prácticas puedan interesar a otros docentes. Esta idea equivocada hace que existan experiencias muy ricas en los colegios, pero no siempre se conocen y se difunden.

1.1.1. Concepto de ciencias sociales

Las ciencias sociales abarcan contenidos de distintas disciplinas (geografía, historia, historia del arte, sociología, antropología, ciencia política, etc.) que empezó a desarrollarse como disciplina propia en España en la década de los 70 (Ortuño, Miralles y Molina, 2012).

A las ciencias sociales les interesa el conocimiento de todo lo que concierne a la sociedad y a las ciencias humanas como contenido; lo que constituye un campo de acción, en el sentido amplio. Estudian la sociedad desde diversos ámbitos: espacial, histórico, político,

económico, histórico-artístico, etc. Su ámbito de estudio está integrado por (García Ruiz y Jiménez, 1997, p. 55):

- La naturaleza de las sociedades y de la cultura.

- Las actividades y los procesos humanos en su distribución espacial, así como la interacción de los aspectos culturales, bióticos y abióticos.

- Los sistemas y las instituciones sociales básicos, así como las relaciones entre las personas y las instituciones.

- Los cambios en las relaciones humanas, reinterpretaciones de los acontecimientos entre el pasado y el presente.

Por tanto, las ciencias sociales son el conjunto de conocimientos relacionados con la sociedad que se logran mediante el método científico, por una comunidad de estudiosos especializados en cada materia.

Las ciencias sociales están constituidas por distintas materias, no existe una sola y única ciencia social: "las ciencias sociales son una unidad cimentada en la diversidad" (Prats, 1999, p. 1108).

Entre las diversas *clasificaciones* posibles realizadas por numerosos autores, vamos a indicar las más significativas. En primer lugar, la división hecha por Piaget (1979) entre ciencias sociales *nomotéticas*, las que pretenden establecer leyes generales- psicología, sociología, demografía, etnología y economía-, y las ciencias sociales *no nomotéticas*, que incluirían las historia, la historia del arte, el derecho y la filosofía (Cruz, 2004).

En segundo lugar, Bernal (1991) clasifica las ciencias sociales en dos categorías: las *descriptivas* y las *analíticas*. Las primeras describen la estructura, la interacción y el desarrollo de la sociedad, aquí estarían la antropología, la sociología y la arqueología. Las segundas estudian las relaciones que subyacen en los aspectos del comportamiento de las sociedades, se refiere a la economía, la educación, la psicología, el derecho, etc.

Por último, Heller (1991) distingue entre ciencias sociales *nomotéticas*, que buscan la explicación y ciertas leyes histórico-sociales generales, y *hermenéuticas*, que pueden proporcionar un conocimiento verdadero sobre la sociedad, pero no la certeza ni la verdad.

Otros autores afirman que las ciencias sociales son "ramas del conocimiento que están abiertas a la interpretación y la reinterpretación" (Heller, 1991, p.26).

En definitiva, las ciencias sociales son:

> Un conjunto de disciplinas académicas que estudian el origen y el desarrollo de la sociedad, de las instituciones y de las relaciones e ideas que configuran la vida social. Las ciencias sociales están conformadas por la antropología, la arqueología, la sociología, las ciencias políticas, la economía, la geografía, la historia e historiografía, el derecho, la psicología, la criminología y la psicología social, entre otras. (Anda Gutiérrez, 2004, p. 195).

1.1.2. La investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales

En las revisiones sobre la investigación en didáctica de la historia, por ejemplo, las investigaciones sobre la enseñanza del tiempo histórico son muy escasas (Pagès, 2009).

Como afirma De los Reyes (2006), la investigación en didáctica de las ciencias sociales es una excepción en el ámbito de Educación Infantil. Salvo casos inusuales, como Aranda (2003) y Cooper (2002), el trabajo destinado a crear una identidad propia en Infantil (metodología, contenidos, aplicaciones prácticas, recursos y materiales de apoyo al profesorado, investigaciones y proyectos de innovación o una serie de publicaciones que refuercen su base teórica, etc.) está por realizarse.

Enseñar ciencias sociales más allá de un listado de los contenidos de los libros de texto, requiere el uso de estrategias didácticas innovadoras, dirigidas a hacer pensar al alumnado y enseñarles para intervenir en diversos contextos. Quizás una de las estrategias más eficaces y fácil de aplicar sea la que se relaciona con la problematización de los contenidos, es decir, la enseñanza se realiza a partir de problemas (Le Roux, 2004; Dalongeville, 2003). Para Vega (1998), enseñar a partir de problemas supone:

> Ampliar los horizontes del profesor y del estudiante en cuanto a posibilidades interpretativas que proporciona, por ejemplo, una misma fuente informativa, que es susceptible de ser analizada de

múltiples maneras, mostrando que, como diría Paulo Freire, la lectura de la realidad es diversa y múltiple (pp. 55-56).

Las ciencias sociales son un elemento relevante del currículo de Educación Infantil, pero en la escuela no han sido atendidas por pensar que los niños eran demasiado pequeños para acometer su estudio y en los diferentes currículos del nivel no se han incluido contenidos de estas ciencias (Varela y Ferro, 2000).

Por otro lado, otros autores son partidarios de que en Educación Infantil se pueden enseñar y aprender ciencias sociales, el espacio, la geografía, el tiempo y la historia. Calvani (1986, 1988) y Cooper (2002) han realizado investigaciones empíricas en Italia y en Gran Bretaña, han llegado a la conclusión que los niños de cinco años, o incluso antes, poseen una idea de duración y hasta un cierto punto de la historia. Como afirma Trepat (2008), los problemas de su aprendizaje están en escoger los contenidos que se van a trabajar y en su tratamiento didáctico, no en su edad.

Otro aspecto a tener en cuenta es dentro del área de Conocimiento del entorno el tratar el mundo cercano y próximo al niño, pero también el más lejano, ya que un análisis exclusivo del contexto local quedaría incompleto. Además, es necesario plantear propuestas didácticas que incluyan el entorno local y el global. En este sentido, diversos autores consideran que lo cercano no tiene que ser el punto de partida. Lo cercano físicamente es lo conocido, esté cerca o lejos (Varela y Ferro, 2000), por ejemplo, una jirafa puede ser cercana al niño porque tiene un juguete de ella, ha visto un cuento de este animal y físicamente está muy lejos de él.

Diversas experiencias ponen de manifiesto la enseñanza de la historia en la etapa de Primaria, por ejemplo, Cardona y Hernàndez (marzo 2015) afirman que esta asignatura presenta problemas en su didáctica, ya que el conocimiento se ha basado en la memorización del contenido sin ejercer un análisis sobre el mismo. No obstante, la historia es esencial acercar al alumnado a conocer la realidad y analizarla. Por tanto, se deben de transmitir contenidos que sean funcionales para la vida cotidiana.

Otras experiencias destacan el aprendizaje de la historia desde la empatía. Ésta es una herramienta didáctica para comprender los fenómenos históricos (Pelegrín y Rivero, 2015).

Una investigación realizada por Cantó, Pro y Solbes (2016) pone de manifiesto que existen pocas investigaciones encauzadas a conocer qué contenidos se enseñan, cómo lo hacen y qué aprende el alumnado en la etapa de Educación Infantil. Los estudiantes de Grado de esta etapa educativa realizaron observaciones durante la realización de sus prácticas de enseñanza y los resultados mostraron que el área de Lenguajes: comunicación y representación es la que tiene una mayor presencia en esta etapa. En relación con la metodología en general, tiene una mayor manifestación el trabajo por rincones y el de proyectos no tanto. Se echan en falta actividades como experiencias, experimentos y rincones específicos de ciencias.

1.1.3. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales

Las investigaciones relativas a la enseñanza y el aprendizaje de la historia se pueden englobar en dos grandes grupos, una relacionada con el aprendizaje histórico del alumnado y otra a la función social de la historia (Laville, 2001). La primera incluiría tres grupos de investigaciones: a) el proceso de aprendizaje de la historia; b) investigaciones sobre los resultados del aprendizaje de la historia; c) las representaciones de la historia. El segundo grupo recogería las investigaciones sobre: d) el análisis de programas y manuales escolares; e) la indagación sobre la conciencia histórica.

Por otro lado, la función principal de las ciencias sociales en Educación Infantil es enseñar al niño cuáles son los distintos elementos, ámbitos y colectivos sociales que conforman su "entorno social", con la finalidad de que aprenda cómo ha de comportarse y desenvolverse en cada uno de esos ámbitos de sociabilidad (Trigueros, Arias, Miralles, Molina y Rodríguez, 2014, p. 38).

En este sentido, en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, establece en el artículo 2, entre sus fines el siguiente:

> En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal (p. 474).

1.1.4. Finalidad de las ciencias sociales

Tal y como afirman Ortuño, Miralles y Molina (2012), la finalidad de las ciencias sociales, y en especial de la geografía, la historia y la historia del arte, serían:

- Analizar, comprender y enjuiciar los rasgos y problemas centrales de la sociedad actual.

- Entender los sucesos que ocurren en su entorno.

- Conocer cómo funcionan las sociedades.

- Reforzar y ampliar en el alumnado actitudes y hábitos de democracia.

- Conseguir habilidades relacionadas con el manejo crítico de la información y de las TIC.

- Asimilar los procedimientos necesarios para la convivencia, por ejemplo, analizar la biografía de una persona ilustre, pensar y resolver problemas de convivencia, analizar los procesos sociales, adquirir hábitos y habilidades físicas y mentales para la convivencia, adquirir técnicas de estudio para mejorar.

De forma general, algunos aspectos comunes en la enseñanza de las ciencias sociales son el mostrar al alumnado el medio social que le rodea y conseguir su socialización. En definitiva, hacer ciudadanos responsables.

Un objetivo de la *enseñanza* de la *geografía* son los contenidos relativos al conocimiento social. Algunas finalidades formativas de la geografía son (Prats y Santacana, 1998):

a) Ayuda a formar personas solidarias, cultas y autónomas. La persona se adapta a los valores de la cultura y los modifica según el contexto en el que se ubica.

b) El origen de este conocimiento es contextual, lo que implica que se readapta a los conceptos y valores propios de la cultura de los alumnos, cambia en función del contexto y se adapta a sus capacidades y a su nivel evolutivo.

c) Permite un acercamiento y conocimiento de otros países y culturas del mundo, ya que permite la comprensión de otras sociedades. En este sentido, se puede trabajar con el alumnado los aspectos de multiculturalismo y xenofobia.

d) Proporciona un medio de adopción de actitudes referida a la comprensión de las causas de la intervención humana, por ejemplo, sobre el paisaje. Esto es posible gracias al análisis del espacio, que es un elemento que ayuda a entender por ejemplo la acción humana.

e) Crea un proceso de aprendizaje que permite adaptarse a la realidad cambiante, por ejemplo, entender la evolución y mejora en las comunicaciones, en la creación de nuevos barrios o zonas urbanas, en las modificaciones fronterizas de los últimos años, y los nuevos espacios económicos, etc. Todos estos aspectos ayudan a entender y juzgar el significado del cambio social, económico y político.

f) Ubica al alumno en el mundo en el que está y le permite comprender los problemas a nivel local y general. Los conocimientos geográficos poseen un amplio grado de significatividad para el alumnado. En la medida que los problemas sociales (vivienda, distribución de la riqueza, transporte, etc.) permiten posicionarse a favor o en contra de los problemas de la realidad actual.

g) Prepara al estudiante en métodos y técnicas propias de las ciencias sociales, por ejemplo, pueden investigar y descubrir informaciones relativas a un tema tratado.

En la *enseñanza* de la *historia*, su aprendizaje debe aportar a los estudiantes un bagaje histórico que incluye referencias cronológicas básicas, algunas nociones esenciales históricas y su correspondiente vocabulario, unos elementos rudimentarios del método utilizado y, finalmente, un espíritu crítico que le permita acercarse al análisis de los textos del pasado. Según Prats y Santacana (1998), la presencia de la historia en la educación se justifica por diversas razones:

a) Facilita y ayuda en la comprensión del presente a través del pasado.

b) Prepara a los alumnos para la vida adulta. La historia facilita la comprensión de los problemas sociales, ayuda para realizar un uso crítico de la información.

c) Estimula el interés por el pasado, ya que a través de la historia se investiga lo que ocurrió. En este sentido, la historia realiza cuestiones sobre el pasado desde el presente y se reflexiona sobre ello.

d) Potencia en los niños su identidad, ya que permite que tengan conciencia sobre sus valores, costumbres, ideas, etc. Además, el conocimiento de uno mismo ayuda a entender a los demás, a comprender las diferencias y a tolerarlas.

e) Ayuda a los alumnos en el conocimiento de su propia cultura y de la herencia común.

f) Ayuda al conocimiento y comprensión de otras culturas y países de otros lugares del mundo. La historia ayuda a conocer, comprender y valorar a otras personas.

g) Contribuye a desarrollar las facultades intelectuales, ya que el conocimiento histórico ayuda a la formación de opiniones y a analizar los hechos humanos.

h) Introduce a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología específica de los historiadores. El método histórico implica el entrenamiento de la capacidad de análisis, formulación de hipótesis, etc.

i) Enriquece otras áreas del currículo, ya que el alcance de la historia es muy grande y permite acercarse a la literatura, a la filosofía, la música, etc.

Por tanto, la historia como asignatura es transmisora de valores sociales y culturales y es fundamental para la formación de los individuos.

La finalidad de la *enseñanza de la historia del arte* debe contener aspectos relativos al área de Lenguajes: comunicación y representación junto con el área de Conocimiento del entorno. A través del patrimonio el alumnado se acerca a su entorno más próximo y es un medio que les permite situarse en su espacio vital y darle una identidad. Pero también el patrimonio debe enseñar a respetar las diferentes culturas, potenciar el desarrollo de la tolerancia y eliminar las desigualdades. Además, los problemas que van unidos al patrimonio como su

conservación, su restauración fomenta en los alumnos un pensamiento crítico para entender el entorno (Ortuño, Miralles y Molina, 2012, pp. 59-60).

1.2. El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales

En general, la mayoría de programaciones escolares apuestan por educar el sentido del tiempo mediante la exposición de forma cronológica de la historia realizando el itinerario lógico (desde la enseñanza de la prehistoria hasta el período actual). Mientras que otros autores ponen el acento en el desarrollo de conocimientos relacionados con la historia.

En cuanto a la etapa de Educación Infantil, podemos destacar que durante mucho tiempo la enseñanza de contenidos relativos a la historia han tenido poca presencia en los currículos escolares de dicha etapa, ya que tanto en los objetivos como en los contenidos relativos a la historia la presencia ha sido muy escasa (Rivero, 2011).

Por una parte, esto ha sido atribuido a la consideración de que los niños de edades tan tempranas no están capacitados para el aprendizaje de contenidos que pueden resultar relativamente lejanos en el tiempo (y/o el espacio). Por otra parte, se ha menospreciado el interés que este tipo de contenidos puede suscitar en los niños.

No obstante, la adquisición de conocimientos históricos se inicia desde las primeras edades. El concepto de tiempo ya se trabaja en Educación Infantil, por ejemplo, a través de las rutinas diarias que se hacen en el aula. Las primeras nociones temporales son señaladas para los niños a partir de sus cumpleaños, fiestas importantes, las estaciones del año, etc. (Mariano y Rodríguez, 2006).

Pero este conocimiento de la temporalidad puede extenderse a más largo plazo, y el legado del pasado que existe en pueblos y ciudades se convierte en un gran recurso motivador que debemos saber aprovechar.

La finalidad no es que los niños de Educación Infantil tengan un conocimiento académico tradicional de las ciencias sociales, ni de la historia concretamente, sino que se despierte su interés por dichos contenidos y se desarrollen unas ideas fundamentales sobre ellos.

Como indica Trepat (2011) se puede afirmar que la primera noción del tiempo aparece en el psiquismo infantil antes de los dos años, por ejemplo, a través del ritmo cardíaco, la respiración, etc. Cuando el niño ya pasa los cinco años de edad empieza a interesarse por el tiempo de una manera activa.

Los juegos y las actividades de aprendizaje adecuados a estas competencias evolutivas consolidan, afirman y permiten el progreso de los aprendizajes temporales. A partir de los cuatro años los cuentos sencillos con una secuencia temporal sencilla son un buen recurso para iniciarse en la temporalidad. Además, a través de la música se forman categorías temporales, por ejemplo con los bailes o mediante la interiorización de un ritmo determinado.

Parece también digno de destacarse que a partir de los cinco años se produce en los niños un rápido desarrollo de la temporalidad y de la memoria. Es uno de los motivos por los que en algunos países europeos la etapa de la Educación Primaria se inicia a esta edad.

Por tanto, se establece la conclusión de que en las aulas de Educación Infantil se pueden trabajar contenidos referidos a hechos históricos y lugares alejados, que los niños perciben con entusiasmo y naturalidad, al igual que hacen con otros temas de su entorno más cercano o con los cuentos (Corral, 2012). En este sentido, una experiencia realizada por Carpe y Miralles (2015) pone de manifiesto que la propuesta *Cuentos con historia* es una oportunidad para organizar, transferir y presentar a los compañeros conocimientos adquiridos sobre el paso del tiempo, la historia se convierte en el eje sobre el que se realizan diversos aprendizajes.

1.2.1. Concepto de tiempo

La noción de tiempo que existe actualmente es de origen empírico-racional, es decir, primero se experimenta la duración de las cosas o de las situaciones, por ejemplo, la duración del día y la noche. En una segunda fase se racionaliza esta experiencia y se elabora su concepto, por ejemplo cuando un adulto le dice a un niño pequeño que es de noche y hay que irse a dormir a la cama.

Esta forma de experimentar y vivir con el tiempo está relacionada con la duración de las cosas o situaciones que vivimos en la medida que éstas sufren cambios, por ejemplo, si siempre fuera de día con la misma intensidad de luz, no se podría asociar la intensidad de la luz con la idea de tiempo, entendido éste como duración. Por tanto, tiempo y cambio están íntimamente relacionados (Trepat y Comes, 2008).

El cambio está relacionado con la duración y este aspecto ya aparecía reflejado una de las primeras definiciones del tiempo. Aristóteles (384-322 a. C.) lo define como: *el tiempo es el número o medida del movimiento según el antes o después.* En este sentido, tiempo, cambio y movimiento están estrechamente relacionados.

En la experiencia del tiempo, también hay una dimensión racional no externa que ya fue propuesta por Platón (428-348). Para este autor el tiempo es *la imagen móvil de la eternidad* y esta aportación coincide con lo que afirma en la actualidad la psicología cognitiva (Trepat y Comes, 2008).

En la enseñanza del tiempo hay que tener presente que es el espacio entre dos cambios, pero estos no son absolutos en los aspectos sociales y humanos, sólo en algunas partes. En las exposiciones en historia se han de tener en cuenta la lucha entre las diferentes épocas que conforman el hecho histórico (Trepat y Comes, 2008). En sintonía con lo expuesto, tratamos a continuación el tiempo cronológico e histórico.

1.2.2. El tiempo cronológico e histórico

En los últimos cincuenta años han sido muchos los que han criticado la enseñanza de las ciencias sociales basada en la dimensión temporal, es decir, la reducción al tiempo cronológico. En este sentido, Pagès (1989) afirma que la cronología no equivale automáticamente al tiempo social e histórico porque, aunque mide el paso de las existencias personales y colectivas, no explica nada sobre lo que mide. En cambio, existe un consenso sobre el hecho de que el tiempo cronológico es previo y es un elemento presente en la construcción del tiempo social o humano, en este sentido se pronuncia Fayard (1984).

El *tiempo cronológico* nace del tiempo histórico. Y el tiempo cronológico, a su vez, favorece a los historiadores a apreciar los diversos acontecimientos propios de la historia. La cronología ayuda a medir el tiempo a través del paso de las civilizaciones anteriores y su continuidad.

En cuanto al *tiempo histórico* es un tema de escasa presencia en los decretos de currículo, debido a que se piensa que los niños de tempranas edades no lo pueden comprender. Pero algunos autores, como Egan (1991, 1994), consideran que las personas disponemos de un dilatado conjunto de destrezas de pensamiento humano que nos dejan aproximarnos a todo tipo de aprendizaje. Este autor asevera que los alumnos no únicamente pueden adquirir conocimientos desde lo concreto, lo manipulativo y lo conocido, sino también de la fantasía que aparece en las narraciones. Por tanto, defiende el trabajar con la historia desde Educación Infantil, ya que piensa que hay una prolongación entre el pensamiento de los infantiles y el de los adultos. Egan añade que se pueden utilizar las narraciones (cuentos, relatos, leyendas) relacionadas con el tiempo cercano y el lejano, como un recurso para socializarnos.

Como afirman Santisteban, González y Pagès (2010) pensar históricamente requiere, en un primer momento, pensar en el tiempo, moverse mentalmente en el tiempo y tener conocimiento de la temporalidad, para relacionar pasado, presente y futuro.

Los niños de Educación Infantil presentan dificultad para comprender y expresar los contenidos relativos al espacio y el tiempo. Por ello, el adulto deberá ofrecer diversos recursos y materiales para posibilitar su comprensión (biblioteca, contribuciones de las

familias, revistas, internet, libros específicos…), siempre siendo el juego el eje de la actividad del alumno (García y Miralles, 2009).

Sin embargo, son muchos los ejemplos de experiencias de innovación docente en los que se señala que el alumno menor de seis años es capaz de entender temáticas propias de la disciplina histórica. La realización de unidades didácticas o proyectos centrados en etapas o personajes históricos (La Prehistoria, la Edad Media, Egipto, El Cid…) o la Grecia Clásica (Almagro, Baeza, Pérez, Méndez y Miralles, 2006) son buena muestra de ello. El tiempo histórico puede trabajarse, incluso, por medio de rincones: el rincón de los tiempos (Pérez, Baeza y Miralles, 2008).

Otras investigaciones realizadas, como las de Zamboni y Guimarães (2010), ponen de manifiesto el desarrollo de las nociones del tiempo histórico a partir de las contribuciones de la literatura infantil, cómo el lenguaje de ficción literaria contribuye a la formación de la temporalidad histórica de los primeros años de escolaridad. Los autores analizan esta temática con referencia a la lectura de obras literarias de amplia difusión en el universo de la educación brasileña.

Pádua (2010) analizó cómo los dibujos animados de revistas infantiles abordan el concepto de tiempo cuando se trata de temas históricos. A partir de su análisis y su discusión en las clases de Historia se hace una reflexión sobre la formación de la noción de tiempo histórico. En este sentido, se reflexiona sobre cómo algunos dibujos infantiles contribuyen para desarrollar la noción de tiempo histórico y cómo la escuela, a través de la enseñanza de la historia, puede y debe comprometerse con las representaciones de tiempo que circulan en el mismo para promover una formación histórica más crítica.

1.2.3. Enseñanza y aprendizaje del tiempo

La enseñanza del tiempo está bastante relacionada con el espacio, ya que son el escenario donde se desarrolla la experiencia del alumno. La dificultad del concepto de tiempo está

ocasionado por el carácter abstracto del mismo, que impide una experimentación directa (Aranda, 2003).

Es necesario conocer las diversas nociones implícitas del concepto de tiempo, ya que nos sirve para comprender los diferentes matices que tiene su enseñanza.

Si nos centramos en el tiempo como un *tiempo físico*, caracterizado por la sucesión unívoca de hechos o momentos, se asocia con el concepto de cronología. En cambio, si comprendemos la existencia simultánea de estos tiempos subjetivos e incorporamos a nuestro análisis sobre el paso del tiempo las dimensiones temporales señaladas, entenderemos el tiempo bajo un punto de vista reflexivo, hacemos referencia a un *tiempo social o histórico* (Trigueros, Arias, Miralles, Molina y Rodríguez, 2014).

El tiempo físico y el tiempo personal son el paso a una primera aproximación a los elementos que componen el tiempo cronológico (cuentos) y evocarnos al recuerdo, la memoria y el pasado (Lecante, 2003).

1.2.4. El tiempo en Educación Infantil

El tiempo que se enseña en Educación Infantil es el *tiempo civil*, que permite iniciar a los alumnos en el manejo de nociones temporales: horas, días, semanas, meses, etc. Todo ello en estrecha relación con sus propias acciones y experimentaciones subjetivas.

Según Piaget (Trigueros, Arias, Miralles, Molina y Rodríguez, 2014), el concepto de tiempo para los niños de Educación Infantil se ubica en la fase denominada como *tiempo vivido.* Aquí el niño sitúa aquello que pertenece y es de su tiempo, el niño no tiene idea de la existencia del mundo anterior a él. Tampoco es capaz de diferenciar los momentos de manera aislada, no reconoce correctamente las nociones temporales ni la posición relativa de estos momentos, así como no es capaz de apreciar duraciones y velocidades.

Calvani (1986, 1988) afirma que la comprensión temporal es posible en los niños de edades comprendidas entre tres y seis años, y que la historia puede ser enseñada y comprendida a partir de los cinco años o antes. En sus investigaciones anglosajonas defiende que los problemas de aprendizaje no se derivan tanto de las incapacidades de los niños, como de los contenidos escogidos y de la didáctica y su tratamiento. Este autor muestra que los niños de cinco años podían ordenar acontecimientos de una manera similar a los alumnos que tienen ocho años, siempre y cuando se utilicen en las actividades imágenes.

En este sentido, Pluckrose (1996) indica que los niños muy pequeños no requieren la cronología para apreciar la historia, sólo es preciso tener conocimiento de que algo ha ocurrido en el pasado.

Cooper (2002) afirma que desde los primeros años los niños son capaces de un pensamiento histórico embrionario y tienen conciencia del pasado en su entorno y experiencias. A partir de los tres años los niños pueden ser estimulados para la observación y el análisis de semejanzas y diferencias, y pueden distinguir entre el pasado y presente de sus propias vidas, la de sus familias y conocidos, a través de la observación del entorno o del análisis de objetos y fotografías, así como estimular los juegos de representación de roles a través de los relatos o la visita a lugares de interés del entorno.

Para la mejora de la comprensión histórica es esencial el diálogo, que permite a los niños realizar deducciones, especular, comentar causas y efectos y volver a contar historias. Por tanto, es muy importante el fomentar un diálogo abierto en la escuela y que los niños aprendan de forma paulatina a hablar y a poner en común ideas sobre "cómo pueden haberse hecho y utilizado los objetos y los edificios, cómo habrá afectado a la vida de las personas, y crear y comparar historias que expliquen los cuadros, las fotografías, los objetos y las estatuas" (Cooper, 2002, pp. 49-50).

De igual forma, Egan (1991, 1994) propone tener en cuenta y valorar la capacidad de abstracción de los niños. Por ello, afirma que el proceso de enseñanza-aprendizaje en las primeras edades no debe tener en exclusividad el avance de lo concreto a lo abstracto, ya que entonces omitiríamos una importante herramienta que los niños en estas fases poseen: la imaginación y la fantasía. A través de relatos de base histórica, leyendas y tradiciones, los niños pueden comenzar a trabajar y desarrollar un sentido del tiempo cronológico, de la

simultaneidad y duración. En este sentido, se pronuncia Aranda (2003) que destaca la importancia de la narración en Infantil y la historia se puede considerar como un cuento que fomenta el interés en los más pequeños.

1.2.5. Actividades para trabajar el tiempo en Infantil

El trabajo del tiempo se realiza diariamente con las rutinas del aula. En la asamblea se escribe la fecha en la pizarra, se indica el día de la semana, se tacha el día en el que se está en el calendario y se ven las fechas importantes señaladas en él, por ejemplo, cuándo son las excursiones o los cumpleaños de los compañeros de la clase. Además, otra actividad es el trabajar el inicio de cada mes con un refrán, por ejemplo: *En diciembre, diciembre, que amor y paz siembres*.

Para trabajar los meses del año se puede hacer una vela para cada mes, poner dentro de ella el nombre y día de los niños que cumplen los años en ese mes (véase figura 1).



Figura 1. Los meses del año en velas.

Otro ejemplo de actividad es hacer un calendario (véase figura 2) e ir colocando el día en el que se está, junto con el mes, el año, el tiempo atmosférico, las fotos del alumnado que cumple años en el mes y la estación del año en la que se está.



Figura 2. Calendario del aula.

Con el responsable del día se señala a quién le toca ser hoy, se reflexiona quién fue ayer, quién será mañana y los niños pueden observar en el listado (véase figura 3) cuándo será su turno.



Figura 3. Listado del responsable del día.

Con la actividad del protagonista de la semana nos podemos aproximar a historias personales de nuestros alumnos y analizar la evolución de sus experiencias a partir de muy diversos elementos asociados a éstas (narraciones, imágenes, objetos asociados a diferentes etapas de su vida) (Rodríguez, 2008). En este sentido, podemos elaborar láminas de trabajo que se completan en casa con ayuda de las familias, en ellas se incluyen: fotos, gustos (mi

comida preferida, mi cuento favorito, etc.) se anota el peso y la talla de cuándo nació, cuánto mide y pesa ahora, se hace un dibujo de qué le gustaría ser de mayor. Con estas actividades se reflexionan sobre los diferentes conceptos temporales: pasado, presente y futuro.

Mediante la confección del árbol de mi vida o de un árbol genealógico se puede trabajar la historia personal y familiar (Miralles y Molina, 2011), para lo que la intervención de la familia es esencial y es necesario que le ayuden con aspectos temporales como la sucesión o la simultaneidad.

Otro ejemplo de actividad para trabajar la dimensión temporal en el aula es en la asamblea, mediante una recapitulación de lo acontecido a lo largo de la jornada diaria. Además, el lunes se les puede pedir que nos narren qué actividades han realizado durante el fin de semana. La narración contribuye de una manera determinante a la comprensión de las sucesiones, simultaneidades, causas y efectos, además permite mostrar la diversidad de interpretaciones que un único hecho posee.

Un estudio realizado por Soria (2015) en la escuela primaria mexicana pone de manifiesto que la narración es un elemento para la formación del pensamiento histórico. Además, la elaboración de guiones permite que el alumnado piense históricamente y realice razonamientos para conectar diversos aspectos de la historia.

Los cuentos y las secuencias de imágenes nos permite desarrollar un lenguaje y estructura temporal, fundamental para el posterior desarrollo de la narración histórica (Pagès y Santisteban, 2010). En este sentido, podemos realizar la propuesta didáctica propuesta por Corral, Arias, Arias y Miralles (2013) para trabajar el tiempo a través del cuento. En ella, se presenta al autor e ilustrador del cuento que envía una postal a la clase y se hace una reflexión, por ejemplo, ¿de dónde habrá llegado la postal? Después, se escribe una carta al autor, donde se repasa el tiempo civil (al colocar la fecha y pronosticar cuántos días puede tardar en alcanzar la carta su destino). A continuación se lee el cuento y se realizan actividades de consolidación, por ejemplo, secuenciar las imágenes del cuento, donde el alumnado debe ordenar los acontecimientos que se han narrado identificando la secuencia (antes/después) en la que ha tenido lugar.

Una experiencia realizada por Fernández (2010) fue trabajar el currículo de Conocimiento del Medio a través de los cuentos. Ésta se llevó a cabo con alumnos de cuarto de Educación

Primaria y se decidió utilizar los cuentos porque describen multitud de espacios naturales y sociales, tanto cercanos como lejanos al contexto del alumno, desde una perspectiva más infantil y otras menos, exponen y concretan distintos medios de transportes, máquinas, etc., recrean costumbres populares de regiones y diferentes países. Entre los resultados se puede destacar el incremento de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje del Conocimiento del Medio y hacia la lectura.

En este sentido, como afirma Alonso (2010), los niños de Infantil están en una edad que le gustan los acontecimientos emocionales, se podría utilizar la dramatización para acercarles a las vivencias emotivas. Asimismo, los hechos y acontecimientos deben presentarse en forma anecdótica, ya que los niños no tienen noción de tiempo y espacio en estas edades y los temas deben estar relacionados con la estimulación de la imaginación y la sensibilidad.

Las salidas a los museos y las visitas a restos patrimoniales son útiles porque permiten el contacto directo con el pasado (Wood y Holden, 2007). Para ello, es esencial programar actividades previas, de desarrollo y de finalización. Al respecto, Miralles y Rivero (2012) señalan la importancia del alumnado, que no sea un receptor pasivo de la información histórica, sino que participe en la creación de objetos y recursos relacionados con la historia. Dichos autores señalan como ejemplos la reproducción de diversos objetos arqueológicos, donde el alumno elabora su propio collar prehistórico, su pintura rupestre o mosaico romano.

En este sentido, Fuertes (2016) afirma que se han de fomentar las potencialidades de los itinerarios didácticos como recurso para desarrollar la educación emocional y las fuentes orales como medio que permitan el aprendizaje del alumnado. Se han de reflexionar sobre las finalidades de la salida (Molina 2011; Morales, 2014).

Como afirma Santacana (2014) el valor didáctico del patrimonio se incrementa cuanto mayor es la capacidad para emocionar y ésta puede ir unida a elementos materiales, objetos del recuerdo, a sentimientos, a aportaciones de carácter científico, a factores como el de la antigüedad, etc.

Además de los recursos, técnicas y procedimientos citados, se pueden hacer dramatizaciones en el aula y se pueden crear espacios específicos para la manipulación, vivencia y recreación de los hechos pasados, permitiéndole al alumno vivir y experimentar con ellos (Miralles y Rivero, 2012). En este sentido, se puede ubicar en el aula el "rincón de

los tiempos", donde es posible recrear diferentes escenarios relativos a la vida en otras épocas, como una cueva en la prehistoria o un ágora griega (Almagro, Baeza, Méndez, Miralles y Pérez, 2006; Pérez, Baeza y Miralles, 2008), o de un rincón de antepasados donde los niños puedan manipular, visualizar diversos objetos de sus mayores, por ejemplo, vestidos, forma de alimentación, etc. (Miralles y Molina, 2011).

En la propuesta realizada por Solé y Serra (2002) utilizan como centro de interés los castillos para trabajar el tiempo y el cambio. Parten del estudio de fuentes históricas a través de visitas, explicando los diferentes aspectos relacionados con la vida diaria, comparando y encasillando objetos actuales con antiguos y explicando leyendas ambientales de aquellos tiempos.

Una investigación realizada por Llonch (2015) pone de manifiesto el uso de la indumentaria como elemento para estudiar el tiempo en la historia. Algunas conclusiones de este estudio fueron que los vestidos despiertan gran interés por el aprendizaje de la historia, el trabajar en el aula con objetos y prendas de vestir facilita la comunicación con el alumnado y la mayoría del alumnado aprende principios de la didáctica del objeto. Las unidades didácticas contenidas en esta investigación pueden ser adaptadas y empleadas en Infantil, por ejemplo, se pueden mostrar vestidos de épocas pasadas y actuales y realizar una comparación.

Otra variante de la actividad anterior puede ser con objetos, por ejemplo, mediante el empleo de juguetes. Se puede pedir al alumnado que lleven al aula juegos y juguetes de sus padres o abuelos y se comparan con los que tienen ahora en el aula, qué semejanzas y diferencias presentan.

Por último, en las programaciones didácticas se pueden incluir diversos proyectos de trabajo que estén relacionados con periodos históricos, por ejemplo, la prehistoria, Egipto, etc. Esta metodología se inicia con el qué sabemos sobre un tema y qué queremos saber. Con esta experiencia se crea en el aula espacios para manipular, investigar a partir de preguntas e imágenes, vestirse como en épocas pasadas, crear historias, realizar salidas, elaborar el propio material e incorporar la ayuda y colaboración de las familias. Este apartado será desarrollado posteriormente en el capítulo cuarto, donde se plantea un proyecto para trabajar el arte a lo largo de la historia, mediante el desarrollo de las inteligencias múltiples.

1.3. El espacio en la didáctica de las ciencias sociales

El niño adquiere la noción de espacio de forma muy lenta. En un primer momento tiene un concepto muy concreto del espacio: su casa, su calle; no tiene idea de la localidad en la que vive. Esta noción se desarrolla más rápidamente que la de tiempo porque tiene referencias más sensibles. En este sentido, el niño a los ocho o nueve años adquiere la noción de espacio geográfico.

1.3.1. Concepto de espacio geográfico y subjetivo

El espacio geográfico se define como el espacio físico y mental en el que vive el niño, que se manifiesta en diferentes escalas: desde su casa, pasando por su barrio, su país, hasta el planeta Tierra.

La palabra "espacio" procede del latín "spatium", que alude a distancia que se mide por pasos. Otra concepción es la representada por la palabra griega "chore", que remite a lugar. Mientras la primera es de carácter más general y objetivo, la segunda es más específica y vinculada a lo subjetivo (Alonso, 2010, p. 69).

En cuanto a las concepciones de espacio, relacionadas a las representaciones cartográficas, según Boira, Requés y Souto (1994) se pueden clasificar en dos grupos: una visión externa y una visión interna del mismo.

La visión externa, que coincide con el espacio absoluto, es aquella que está relacionada con el mapa tradicional, que nos representa como un marco de referencia para la localización de hechos geográficos de cualquier índole.

En cambio, la visión interna es subjetiva y está relacionada con la comprensión del niño de Educación Infantil, se trata de un espacio percibido y vivido. El niño desde un primer momento, a partir de su nacimiento va formando unas imágenes del espacio en el que se encuentra y esa visión no es objetiva, entre la realidad y el sujeto se interpone el filtro de su personalidad, de sus experiencias, el de sus conocimientos y aficiones, el de su cultura. La imagen que percibe está muy reducida en sus orígenes, pero se va ampliando cuando el niño establece relaciones, actúa y conoce paulatinamente el espacio. Ahora el niño representa su espacio de forma mental y no mediante un mapa cartográfico con su red de coordenadas.

En este sentido, el espacio geográfico se puede definir como afirma Puyol (1986): "El espacio terrestre, real, concreto, que viene dado, vivido y percibido." Con esto se hace alusión al carácter físico del espacio, que también es un producto resultante de las actividades humanas, de las sociedades que han actuado sobre él y que lo han configurado, y que es percibido y vivido por el individuo (Pérez, Piñeiro y Tirado, 1998, pp. 6-7).

Como afirman Laorden y Pérez (2002), el espacio de la escuela es susceptible de ser educativo y, por tanto, se debe organizar de forma coherente a los programas y proyectos planteados.

La creatividad puede ayudar a sacar provecho de espacios comunes como pasillos, rincones, patios, etc., lo que permitirá poner espacios para exponer, para mirar, para descubrir, rincones con diferentes actividades y talleres para experimentar. Se pueden crear espacios cambiantes. Gairín (1995) señala que lo idóneo y efectivo es exhibir ideas y trabajos dentro y fuera del aula, ya que animan y estimulan al alumnado y profesorado a ponerse en actividad y decoran el centro dándole un ambiente más cálido, considerando la estética en todo su valor educativo (Cela y Palau, 1997).

Como afirma Alonso (2010), actualmente se admite que el individuo pasa por niveles evolutivos progresivos, en los que va asimilando el espacio vivido, el percibido y el concebido, aspectos que tratamos en el apartado siguiente.

1.3.2. Enseñanza y aprendizaje del espacio

El niño reconoce el espacio en la medida en que aprende a dominarlo, se hace paulatinamente a medida que va moviéndose por sí solo.

La percepción del espacio en el niño implica la distinción de su cuerpo respecto al medio ambiente. En este sentido, se puede afirmar que las nociones espaciales muestran sensaciones corporales y estados emocionales, representan una forma se sentir y de establecer relaciones con los elementos, con las personas y con el propio cuerpo.

El niño percibe el espacio acorde con sus propias dimensiones y con el nivel de experimentación que haya desarrollado en él. Podemos partir de la estructuración elaborada por Hannoun (1977), para quien la evolución de la concepción espacial en niño pasaría por tres etapas: espacio vivido, percibido y concebido.

La percepción del espacio vivido implica que el alumno únicamente es capaz de identificar aquellos referentes espaciales que ha comprobado directa y personalmente y de forma duradera y regular (la casa propia o de algún familiar, la clase del colegio, el parque, etc.). En esta etapa el espacio es vivenciado directamente a través de los movimientos y los traslados que el sujeto realiza, primero como bebé y luego como niño pequeño. Así va apoderándose de su ambiente, mucho antes de comenzar a ir al colegio, constituyendo ésta una de las experiencias más importantes anteriores al inicio de su educación escolar.

En la percepción del espacio percibido, el niño es capaz de precisar la posición de los objetos a través de la observación, ya no necesita experimentar físicamente el espacio para hacerse una representación de él, por ejemplo, el niño puede recordar de forma mental el recorrido de su casa al colegio con cierto detalle.

El espacio concebido se produce cuando el alumno comienza a comprenderlo y es al final de Educación Primaria, pudiendo establecer relaciones espaciales entre elementos mediante su representación gráfica. En esta etapa el niño es capaz de entender el espacio más complejo

y matemático, tal y como se encuentra a menudo, donde las formas contienen relaciones. Se trata del cuadrado, del rombo, del polígono regular, etc.

En sintonía con lo expuesto y según Rivero (2011), dentro de la etapa de espacio vivido los psicólogos diferencian una serie de etapas según la posición del niño en el espacio. Primeramente, destacan la fase sensoriomotriz que tiene lugar en los dos primeros años de vida del niño. Durante los primeros ocho meses de esta etapa el espacio del niño se limita a lo que puede llegar a alcanzar con la vista o simplemente tocarlo. Más tarde, en torno a los doce meses el niño amplía el concepto espacial que tiene y, por último, entre los dieciocho meses y dos años realiza marchas de manera autónoma en lugares que le son conocidos, por ejemplo, es capaz de reconocer algunos itinerarios e incluso va entendiendo la adquisición de ciertos conceptos espaciales como "próximo" y "lejano".

La segunda etapa es la denominada "preoperacional", se produce en torno a los tres/cuatro años. Los niños tienen un concepto de espacio mucho más conseguido, pudiendo describir la posición de algunos objetos, las distancias, e incluso el desplazamiento que hacen cuando se mueven. Conforme el niño va creciendo se incrementa la capacidad para discernir entre diferentes sitios e itinerarios. Además, los almacena en su memoria, lo que implica que la comprensión y percepción del espacio es de mayor complejidad. Generalmente los niños al igual que los adultos, extraen alusiones externas que les ayudan a orientarse, es decir, cuanto más conocido o cercano sea un objeto más orientado estará para el niño. Cuando los niños explican algunas rutas reales lo hacen describiendo el desplazamiento que realizan de manera secuencial, pero en el momento en el que la ruta real se convierte en una ruta simulada por el propio niño con un coche de juguete sobre un espacio concreto aunque el coche siempre se desplace por el mismo lugar, el niño no identificará los elementos de igual forma que si fuese él el que haya experimentado y vivenciado ese recorrido. Por tanto, los niños aprenden mejor una ruta si la han realizado previamente de forma directa y después son más capaces de representarla de forma gráfica.

Como afirma Aranda (2003), las primeras nociones espaciales que los niños son capaces de concebir y deben ser trabajadas desde las primeras edades de vida son las referidas a proximidad, orientación, posición y orden, como: cerca/lejos, junto/separado/, delante/detrás, abajo/arriba, dentro/fuera, derecha/izquierda, etc. Cuando los niños tengan adquiridos estos

conceptos y procedimientos podrán ampliar su visión del espacio y les permitirá una mayor comprensión del ámbito geográfico.

1.3.3. El espacio en Educación Infantil

Piaget y su colaboradora Inhelder (1947) proporcionaron un modelo en la construcción de contenidos relativos a las categorías espaciales para el que basaron propiedades geométricas del espacio.

Estos autores establecen tres etapas dependiendo de la evolución biológica de los seres humanos. En este sentido, en la primera etapa, también denominada preoperatoria, en la que se encuentran los niños hasta los siete años, es aquella en la que adquieren las nociones topológicas, que son definidas por Trepat (2000) como: *aquellas propiedades globales del espacio que son independientes de la forma y del tamaño de los objetos.* Cuando los alumnos empiezan a entender la situación de elementos que le rodean en comparación con otros que se encuentran en su entorno, se puede afirmar que ya ha asimilado el espacio topológico. En este sentido perciben las relaciones que se disponen entre los objetos en cuanto a la proximidad (cerca/lejos), alejamiento y unión (frontera/límite), disposición de elementos en una línea y cierre (abierto/cerrado e interior/exterior). Durante esta etapa su espacio personal no está integrado, los diferentes ámbitos en los que se mueven no están relacionados.

Los espacios conocidos: su casa, su colegio, su calle, no son aún un sistema de referencia espacial. Su noción del espacio se fundamenta en el espacio vivido y observado por sí mismo y su cuerpo es el elemento de referencia para organizarlo. (Hernàndez, 2002).

La segunda etapa se corresponde con el estadio llamado operaciones concretas, que se desarrolla en alumnos de siete a once años, es en la que adquieren las nociones espaciales proyectivas, lo que, como indica Trepat (2008), supone la capacidad de pronosticar qué aspecto tendrá un objeto visto desde distintos puntos de vista o ángulos de visión. Es la etapa

de la “descentración” de Piaget, supone la superación del egocentrismo infantil y aceptar que existen elementos espaciales desde más de un punto de vista.

Por otro lado, Kohlberg coincide con Piaget en la teoría de que la concepción moral del niño se basa en el sentido de justicia que éste tiene. Además, la orientación moral de un individuo es el resultado de su desarrollo cognitivo: "el juicio moral es el único y distintivo factor moral de la conducta moral" (Kohlberg, 1987, p. 94).

Según Kohlberg, en un primer momento los niños empiezan asimilando las reglas de conducta como algo que viene impuesto de la autoridad externa. La forma de actuar del niño está producida para evitar el castigo y la conciencia es un miedo irracional a que éste se produzca. En un segundo momento, los niños descubren dichos criterios como elementos indispensables para lograr la recompensa de satisfacción de las propias necesidades. En un tercer momento las consideran como un medio para alcanzar la aprobación social y el reconocimiento de los demás. Más tarde, las reglas se cambian en soportes de determinados órdenes ideales y, definitivamente, se transforman en elementos esenciales de principios sociales que se manifiestan como necesarios para poder cohabitar con los demás. Las etapas cognitivas son interacciones jerárquicas, forman un orden de estructuras que tienen elementos diferenciadores y otros comunes para formar una función común (Elorrieta-Grimalt, 2012).

La tercera etapa corresponde al estadio de las operaciones formales que se desarrolla en los alumnos a partir de los doce años. En esta fase los alumnos lograrán las destrezas que les faciliten la idea del espacio no conocido: el espacio geográfico.

En esta etapa los niños empiezan a conocer una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica formal. Pueden emplear la transformación y la permanencia de las situaciones tanto reales como imaginadas. También desarrollan una comprensión de la idea de causa y efecto. Además, esta etapa se representa por la capacidad para enunciar hipótesis y ponerlas a examen para encontrar una solución al problema.

Por otro lado, la representación del espacio en el niño está dividida en tres partes que se corresponden con los principales momentos de desarrollo de la noción de espacio (Rigo, 2015):

Relaciones topológicas básicas.

El espacio proyectivo.

El paso del espacio proyectivo al euclidiano.

La principal contribución, en el camino del espacio topológico al proyectivo, es que los objetos ya no son relacionados sólo consigo mismos y con sus propias características, sino que en este momento pasan a ser razonados desde el punto de vista del sujeto. Se produce una coordinación entre los distintos objetos del espacio.

En la teoría piagetiana, las relaciones topológicas tienen en cuenta el espacio dentro de un objeto y las relaciones de proximidad, separación, orden, cerramiento y continuidad. Por el contrario, los espacios proyectivo y euclediano observan los objetos y sus representaciones, incluyendo las coincidencias entre esos objetos conforme con sistemas proyectivos (espacio proyectivo), o acorde con los ejes coordenados (espacio euclediano o métrico) (Ochaíta, 2014).

Por tanto, los niños de Educación Infantil están comprendidos en la primera etapa, la preoperatoria. Así, como señala Bale (1989), podemos observar en un dibujo-croquis de un niño de cinco años (etapa topológica) los lugares conocidos se encuentran relacionados con el hogar y no existen dirección, escala, orientación ni distancias. En este sentido, Hernàndez (2002) indica que el niño es capaz de percibir el espacio topológico, en sus relaciones de proximidad, separación, orden, contorno y continuidad. Los espacios conocidos (su casa, su calle, la escuela, etc.) no forman aún parte de un sistema completo de referencia espacial. Su idea de espacio se basa en el espacio observado y manipulado por sí mismo, y su cuerpo se constituye en el punto de referencia para organizarlo.

1.3.4. Actividades para trabajar el espacio en Infantil

Piaget en su libro publicado en 1947, en colaboración con Inhelder, titulado *La representación del espacio en el niño*, se ocupa de conocer cómo surgen en el desarrollo ontogenético las relaciones topológicas, proyectivas y euclidianas. Recurren al método clínico para investigar cómo los niños van formando la noción de espacio (Alonso, 2010).

Plantean diferentes tipos de ejercicios relacionados con la verticalidad, la horizontalidad, la ubicación de objetos, etc., a partir de los cuales extraen conclusiones. A continuación se nombran algunos experimentos de Piaget y sus colaboradores que se pueden realizar en el aula de Infantil (Ochaíta, 2014, pp. 95-97). Es de relevancia su conocimiento, ya que ayudan a planificar actividades relativas al espacio:

a) *La percepción "háptica".* Con el experimento de indagación "háptica" de formas geométricas se demostró que las relaciones topológicas preceden a las proyectivas y las euclidianas. Así, en una primera etapa, los niños pueden realizar discriminaciones topológicas pero no euclidianas (entre dos y cuatro años). Más tarde, en las formas se exploran los ángulos, paralelismos, etc. (cuatro a siete años). Desde los seis o siete años, los niños son capaces de conocer todas las formas mediante el método operacional de dirigir la exploración.

b) *Dibujo.* En cuanto a la copia de figuras geométricas sencillas (cuadrado, triángulo, rombo, etc.), los resultados conseguidos con niños de edades comprendidas entre los dos y siete años son muy parecidos a los de la prueba anterior, habiéndose encontrado las mismas etapas.

En la primera etapa (dos-cuatro años) el niño empieza a diferenciar, y por tanto, a copiar figuras geométricas diferentes. En la etapa segunda (cuatro-seis años), el niño empieza a discriminar entre figuras rectas y curvas, siendo al principio el niño capaz de dibujar un cuadrado, después un triángulo y al final de la fase un rombo. Las relaciones proyectivas y euclidianas están empezando a surgir y se hacen por "ensayo y error". En la tercera etapa (seis-siete años), la construcción de la forma se hace operacional, porque los niños ya no

necesitan realizar el ensayo y el error, sino que abstraen la forma y después dibujan en función de su esquema mental previo.

c) *La relación de orden.* Se pueden distinguir tres etapas. Entre los tres y cuatro años el niño únicamente tiene la capacidad de apreciar las relaciones topológicas simples como "junto a", pero no tiene adquiridas las proyectivas de "izquierda-derecha". En la segunda etapa, de cuatro a siete años, el niño empieza a reproducir un orden dado, pero solamente cuando puede establecer una correspondencia visual entre el modelo y su propia copia; al final de esta misma etapa ya no es necesaria tal correspondencia y comprende la relación "entre". A partir de los seis o siete años, en la tercera etapa, el niño es capaz de invertir un orden gracias a la operación reversible del pensamiento.

d) La relación de continuidad. Piaget e Inhelder plantean a los niños cuatro problemas que implican la adquisición del tamaño mediante una seriación. En este caso se encuentran cuatro etapas. Durante las dos primeras y hasta los siete u ocho años, los niños sólo pueden tener en cuenta lo directamente perceptible y no tienen la capacidad de imaginar una figura geométrica, como un cuadrado, de tamaño muy pequeño o muy grande, siendo también incapaces de reducir las figuras a puntos. En la tercera etapa, a partir de los siete años, el niño puede realizar las operaciones de seriación y subdivisión, por lo que entiende bien los aspectos relacionados a las figuras reales más pequeñas y más grandes, pero tiene que estar manipulando un material real y concreto. Únicamente en la cuarta etapa, a partir de los once o doce años, el niño podrá utilizar su pensamiento hipotético deductivo y realizar las subdivisiones posibles y puntos perceptibles para acceder a la noción de infinito.

Por otro lado, un ejemplo de actividad para realizar relacionada con el espacio es que el niño observe lo que le rodea. Enseñarle a localizar puntos de referencia (edificios, montañas, árboles visibles). También se puede coleccionar fotos de países o buscar el origen de los objetos de la casa.

Otro tipo de actividad para adquirir la orientación espacial, como afirma Trepat (2000), es la adquisición del sistema de orientación corporal, en el cual el punto de referencia es nuestro propio cuerpo, que actuará como una brújula. Este concepto se puede trabajar en todas las áreas del currículo, por ejemplo, en psicomotricidad se puede desarrollar el concepto de lateralidad y anterioridad.

En este sentido, Piñero (1988) sugiere que es adecuado elaborar actividades para desarrollar el esquema de orientación corporal, siguiendo indicaciones como derecha/izquierda, delante/detrás, desde el pupitre como sistema de referencia para otros lugares del aula: pizarra, puerta, etc.

Hernàndez (2002) propone una actividad titulada: "Casas de la antigüedad", que se puede poner en práctica a través de cuatro sesiones. En principio debería realizarse en un yacimiento arqueológico, y por tanto fuera del aula, aunque posteriormente sea necesaria una reelaboración. Así, se analizan en el lugar de origen las características de los restos de una casa íbera, o celtíbera, o castreña o medieval (si hay un yacimiento cerca con las condiciones suficientes). Después, sobre un plano se analizan los elementos constructivos visibles (disposición, materiales). Más tarde se cotejan las memorias de excavaciones a fin de establecer objetos, elementos y su localización y, finalmente, se realizan diferentes hipótesis acerca de cómo debería ser el edificio.

Un estudio realizado por Colwel, Gaines, Pearson, Corson, Wright & Logan (2016) pone de manifiesto que los niños pequeños crean espacios propios dentro de ambientes más grandes. Algunos espacios se utilizan para jugar y para socializarse con los demás, mientras que otros ofrecen una función de seguridad. En este estudio se les dieron a los niños materiales para crear espacios dentro de sus aulas y se les dejó un tiempo para realizarlos. Los resultados revelaron que los niños preferían materiales flexibles, por ejemplo, mantas, sábanas y tubos de cartón y trabajaban con los demás para crear su propio espacio y les servían de refugio para los niños.

Las actividades propuestas en este apartado sirven para orientar a la hora de planificar ejercicios para acercar al alumnado con la noción del espacio. Para ello, se ha de tener presente cómo el alumnado va adquiriendo esta noción: primero con su propio cuerpo, después con la interacción con los demás y, por último, con los objetos que le rodean.

1.4. El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales

González-Monfort (2011) afirma que en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, no hay ninguna alusión de forma explícita al uso del patrimonio cultural, ni en los objetivos, ni en las capacidades, ni en los contenidos ni en los criterios de evaluación.

Pero las maestras de educación infantil emplean elementos patrimoniales para conseguir las finalidades educativas de su programación de aula. En revistas educativas (Perspectiva Escolar, Infancia, Guix, etc.) se publican diversas experiencias en lo referente a esta etapa educativa, expresan como el patrimonio cultural es una base para desarrollar proyectos interdisciplinares y globalizadores, en muchas ocasiones relacionadas con artistas de referencia como Picasso, Gaudí o Miró.

En el citado real decreto, como afirma Fontal (2011) el patrimonio no aparece de forma explícita, pero se hace una referencia dentro del área de Conocimiento del entorno:

> Progresivamente se han de ir acercando al conocimiento de algunos rasgos culturales propios. La diversidad cultural aconseja aproximar a niños y niñas a los usos y costumbres sociales desde una perspectiva abierta e integradora que les permita conocer diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad, y generar así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas (pp. 26-27).

Un ejemplo es el Programa Infantil en el Museo Nacional de Antropología, donde se realizan actividades destinadas a esta etapa educativa. En la titulada "Los animales te cuentan" se aproxima a los niños a algunos rasgos principales de cada cultura, se utilizan cuentos protagonizados por animales, como el león en África. A través de estas historias, los niños observan los objetos y formas de vida de distintos grupos humanos, y aprenden valores como el respeto y cuidado a la naturaleza. Para adaptar la visita a los niños de Educación Infantil se utiliza un lenguaje muy sencillo y se realizan varios juegos que hacen más ameno el recorrido (Del Barrio, Cabrera, Soguero y Azcona, 2011).

Actualmente han aumentado las investigaciones relativas al patrimonio, pero todavía hoy es una línea de trabajo en la que hay pocos investigadores dedicados a ella en nuestro país. En

este apartado vamos a tratar de los museos, ya que son las instituciones patrimoniales por excelencia cuando hacemos alusión a la difusión del patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales (Martín, Cuenca y Estepa, 2008).

La Historia del Arte y la Historia no son consideradas como áreas dentro de Educación Infantil. Además, apenas se dedican artículos científicos a la Didáctica de la Historia del Arte y todavía no se considera el patrimonio cultural como un campo de atención en el ámbito de la escuela infantil (Lozano, 2013).

Una experiencia realizada para aprovechar el valor patrimonial es la propuesta por Sevilla (2013), donde se utiliza la ciudad desde una perspectiva didáctica. Se emplea con la finalidad de identificar, valorar y proponer acciones educativas y recursos didácticos. Todo ello se lleva a la práctica teniendo presente la formación en valores como base tanto para una correcta integración del pequeño en la colectividad como para una futura intervención activa en la transformación y mejora social.

Castilla (2005) realiza dos propuestas para trabajar en Educación Infantil: dos unidades didácticas centradas en el patrimonio histórico-artístico y cultural en la provincia de Sevilla. Una lleva el título *¡Salvemos nuestros museos!*, cuyo centro de interés es el Museo de Bellas Artes como patrimonio histórico-artístico y cultural. La otra unidad se titula: *¡Qué es Itálica!* De ambas podemos resaltar que las actividades propuestas se pueden emplear y adaptar a cualquier contexto.

Otra propuesta es la de Moreno, Vera, Miralles y Trigueros (2013). En ella se emplea el retrato como elemento artístico, teniendo presentes la dimensión crítica y creativa.

En cuanto al arte en Infantil, son diversas las propuestas a través de proyectos (Martín, Carpintero y Gijón, 2002; Martín y otros, 2002). En ellas se destacan de forma positiva los conocimientos adquiridos, las habilidades y técnicas trabajadas, las actitudes generadas y el nivel de implicación de alumnos, padres y otros docentes. Otros proyectos se concretan de forma específica en autores, por ejemplo, Dalí (García y Miralles, 2009), Picasso (Gutiérrez, 2005) o Van Gogh (Pedrosa, 2011).

1.4.1. Concepto de patrimonio

Como afirma Ballart (2007), el concepto de patrimonio es polisémico y cambiante con el tiempo y, etimológicamente, hace alusión al conjunto de bienes dejados por nuestros antepasados. Una herencia que se transmite de unos a otros, creando vínculos entre las personas y generando un nexo transmisor y receptor. De esta forma se ponen en relación distintas generaciones a través de bienes materiales o culturales.

Para Molina y Pinto (2015) las salidas no han de ser una experiencia meramente lúdica, sino que se ha de aprovechar estas situaciones de aprendizaje. Entre los resultados de su investigación destacaron que :

> Hay un desfase significativo entre el potencial didáctico del patrimonio para la enseñanza de las ciencias sociales, y su presencia en las directrices de los planes de estudios analizados. Independientemente de algunas diferencias entre los datos de los documentos españoles y portugueses, en ambas situaciones subsiste una visión limitada y parcial de la educación patrimonial (p. 104).

En esta misma línea de investigación Fontal e Ibáñez (2015) manifiestan que la educación patrimonial sucede en los diferentes ámbitos: formal, no formal e informal y es una actuación fundamental cuando se hace referencia al patrimonio porque actúa entre las formas de relación entre bienes y personas. Éstas son propietarias y custodias de los bienes comunes: sin personas no hay patrimonio (Fontal, 2013).

1.4.2. Enseñanza y aprendizaje de los museos

Algunas investigaciones relacionadas con el museo como institución educativa son las realizadas por Pérez (2000) o Asensio y Pol (2002 y 2003), donde se realizan evaluaciones de los museos y propuestas educativas en los mismos. Además, existen diversos estudios sobre el museo como centro educativo, donde se pone de manifiesto la importancia y el potencial

que ofrecen para la enseñanza y aprendizaje dentro de la misma (Bertuglia, Infusión y Stanghellini, 2004; Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999; Parcerisa, 2006; Serrat, 2005;).

En este sentido, algunos estudios que hacen alusión al campo de la didáctica del patrimonio y el museo se centran en la llamada pedagogía museística (Pastor, 2004) y otros se basan en museología didáctica (Santacana y Hernández, 2006; Santacana y Serrat, 2005) donde se señala la relevancia de incluir la didáctica al tratamiento que se da al patrimonio dentro del museo, con esto se amplían los conocimientos de los contenidos que están presentes en los museos y se une la educación popular junto con las instituciones educativas.

Para algunos autores, la idea de las inteligencias múltiples de Gardner es un modelo para concebir el museo como una alternativa de aprendizaje informal donde estén expresadas la pluralidad de habilidades e inteligencias de los visitantes (Bunney, 2010; Sánchez-Mora, 2009).

Los museos, además de tener una función cultural y educativa, son espacios de convivencia y entretenimiento. En las visitas con escolares es bueno que tengan un tiempo para poder percibir las propuestas como puro placer y entretenimiento enriquecedor. Además, les ayudarán a desarrollar, respetar y apreciar la sensibilidad, sentimientos y creaciones de los demás (Arbués y Naval, 2014).

Los museos y espacios de patrimonio han de crear propuestas destinadas a todos los públicos. El patrimonio es un contenido activo, dinámico, más relacionado con las conexiones entre las personas y los bienes, que a elementos transmitidos generacionalmente (Cuenca y Estepa, 2013).

En una investigación realizada por Calaf, Gutiérrez y Suárez (2016) se indica que los museos tienen como finalidad concienciar a los escolares sobre las expresiones culturales y artísticas. Resaltan las actividades que permiten conocer distintos estilos artísticos y culturales, aquellas que estimulan la creatividad y las orientadas al conocimiento de los distintos componentes culturales y en distintos contextos.

1.4.3. El museo en Educación Infantil

Existe escasa bibliografía sobre la didáctica de las salidas escolares del alumnado de Infantil, este aspecto queda expuesto por Escribano y Molina (2015) dónde se plantea en qué medida pueden resultar válidas las salidas escolares a museos para enseñar ciencias sociales en Educación Infantil. En su investigación se realiza una visita con alumnos de cinco años al Museo del pintor murciano Ramón Gaya. En ella, se llega a la conclusión que el museo ha de ser un espacio amplio que no sólo transmita arte y se ha de trabajar de forma conjunta el personal del museo y los docentes.

En otra propuesta se hace referencia a la visita a "La casa encantada" que permite el aprendizaje de temáticas relacionadas con el bloque de contenidos del área de Conocimiento del entorno y más concretamente, del bloque de contenidos "Cultura y vida en sociedad". En este museo se hace alusión al conocimiento de las señas de identidad regional, ya que se recrea una casa típica riojana y se puede apreciar el paso del tiempo en los elementos presentes en ella (Molina, 2010).

Otro aspecto que se ha de tener en cuenta es el proyecto Spectrum, ya que es un elemento de unión entre la escuela y el museo. Ambas instituciones se tienen presentes en el *Spectrum´s Children´s Museum Project.* Su objetivo es proporcionar a todos los niños una amplia gama de actividades y materiales para desarrollar sus inteligencias. Por tanto, para la unión entre la escuela y el museo se realizaron las denominadas "experiencias conjugadas de aprendizaje", que se produce cuando los niños hallan unos materiales y actividades iguales o similares en ambientes y momentos diferentes. También se diseñaron actividades para realizarlas en casa con los familiares, aspecto que está desarrollado en el siguiente apartado de este capítulo.

Un museo infantil es un espacio que recoge experiencias relacionadas con el conjunto de inteligencias, con la posibilidad de desarrollar también los aspectos individuales. En este espacio se realizan actividades directas para los niños pequeños, pero en un ambiente real, siempre abiertas a sufrir modificaciones y adaptarse a cada edad del alumnado.

Como los niños tienen diversidad de gustos, intereses y capacidades muy diferentes, el museo infantil, por su diseño, respalda diversas combinaciones de inteligencias (Davis y Gardner, 1994; Gardner, 1993). En este sentido, el museo es un lugar para descubrir, experimentar y visualizar sitios desconocidos, como puede ser una gruta, o lugares conocidos de su vida diaria, por ejemplo, un supermercado donde puedan ver, tocar y jugar con los alimentos.

Basándonos en el proyecto de investigación de Gardner, Feldman y Krechevsky (1998a), consideramos importante algunas recomendaciones para sacar el máximo partido a las visitas a museos:

- *Explore el museo de antemano*. Hacer una visita antes de acudir con la clase ayuda a conocer el museo, seleccionar los elementos y espacios a visitar, preparar actividades previas y posteriores a la visita, tanto para el aula como para casa.

- *Lleve varias veces a los niños al museo.* Las visitas múltiples permiten centrarse cada vez en un tema diferente.

- *Prepare a sus colaboradores.* Comentar a los niños previamente por qué se ha seleccionado para esa visita y cómo se relacionan con los contenidos que se están trabajando en clase.

- *Estimule la participación de los padres.* Anime a los padres a que vuelvan al museo con sus hijos y a que les estimulen para que relacionen los elementos expuestos con la escuela.

- *Utilice la visita al museo como catalizador.* El museo ofrece a los docentes la posibilidad de observar a los alumnos sobre sus capacidades más destacadas y sus intereses. A partir de la visita al museo se pueden plantear actividades en clase relacionándolas con la visita, por ejemplo, un mural con los dibujos de lo que más les ha gustado de la salida.

Teniendo presentes los intereses de los alumnos, se puede examinar el museo con la finalidad de obtener ideas para ampliar la unidad o tema que se está trabajando en la clase, por ejemplo, crear algún rincón o un proyecto relacionado con la temática vista en el museo.

Actualmente, la mayoría de museos cuenta con algún tipo de presencia en internet que varía desde los sitios web con información muy básica hasta otros sitios de grandes

dimensiones que incluyen ejercicios interactivos y colecciones visibles desde cualquier ordenador (Murphy, 2011). Por tanto, podemos hacer una visita virtual y realizar actividades a partir de los museos.

En este sentido, como afirma Naranjo (2016):

> Las páginas web de los museos se han convertido en un recurso didáctico clave para las personas interesadas en el arte. Estas páginas ofrecen una variada oferta de actividades educativas y formativas y hacen que los museos y las obras de arte sean accesibles a un mayor número de personas (p. 348).

Las redes sociales tienen un papel relevante en la difusión de los museos y reciben una retroalimentación permanente del público que los visita (Puig, 2016). La web del museo es un medio de difusión y la información presente en ella ha de ser de forma clara y ordenada, sobre todo los materiales didácticos enfocados al público infantil (López y Santacana, 2013).

Un estudio realizado sobre la programación didáctica infantil presentes en los museos de Bellas Artes españoles pone de manifiesto que sólo 26 museos cuentan con ella, un porcentaje insuficiente, ya que hay mucha demanda en este tipo de actividades para completar el currículo. Mayoritariamente, los museos realizan visitas guiadas y talleres didácticos. Pero, también se concluye que un aspecto a mejorar son los medios de difusión y la presencia de materiales educativos de calidad en las páginas web (Puig, 2016).

1.4.4. Actividades para trabajar los museos en Infantil

Un juego creado por el personal de Spectrum fue denominado “De la mañana a la noche” (Day-to-Night). Éste se fundamenta en la jornada de un niño, que comienza al levantarse por la mañana y termina a la hora de irse a dormir. Los niños hacían avanzar sus figuras en el tablero, tirando unos dados marcados con cifras. El juego se utilizaba como estímulo para iniciar conversaciones sobre las rutinas y actividades familiares cotidianas. Esta propuesta se

puede aplicar en infantil para desarrollar el lenguaje oral y el concepto de tiempo mediante la duración de una jornada.

Otras actividades que resultaron satisfactorias fueron identificar en el museo diversas piezas relacionadas con el día y la noche y, en concreto, con distintos aspectos de la luz y la oscuridad. Entre ellas estaban: "Recuerdos" (*Recollections)*, en la que proyectaban las sombras de los niños y quedaban "congeladas" en distintos colores de una pantalla gigante. También estaba la estancia "Sueños" (*Dreams)*, donde el personal del museo promovía el diálogo entre los niños acerca del sueño y las relaciones entre el elemento expuesto y los sueños de los más pequeños.

En la unidad llamada "Todo sobre mí", las actividades que se diseñaron relacionadas con el cuerpo humano fueron: "Huesos" (*Bones)* y "Piensa en lo tuyo" (*Mind Your Own Business).* En "Huesos" se ayudaba a los niños a relacionar la maqueta del esqueleto humano con sus propios cuerpos haciendo siluetas del cuerpo que colgaban al lado del esqueleto. Se añadieron gráficos de crecimiento a "Piensa en lo tuyo", para relacionar la información general sobre el cuerpo humano con el desarrollo físico de los niños, y una carrera de obstáculos titulada "¿Qué pasaría si no pudiera?", para favorecer en los niños el pensamiento de acciones que pueden realizar con facilidad desde una perspectiva diferente (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a).

Finalmente, se diseñaron actividades relacionadas con los temas para que los niños pudieran llevar a casa y desarrollarlas con sus familiares. Por tanto, las propuestas comentadas del Spectrum se pueden emplear en Infantil tanto en el museo, en el aula o en casa. Con ellas se trabajan también contenidos relativos a las ciencias sociales, por ejemplo, en relación con el tiempo, los niños narran su jornada diaria. Además, también se trabajan contenidos relacionados con la dimensión espacial, por ejemplo, en la actividad "Huesos" los niños relacionan la maqueta del esqueleto humano con su propio cuerpo, reflexionan sobre el desarrollo físico y la evolución del propio cuerpo con el paso del tiempo.

Otro aspecto que se puede trabajar en Infantil es el patrimonio familiar con los objetos que nos rodean, ya que son un elemento para iniciar un viaje al pasado. En esta etapa un objeto preferido sirve para evocar un grato recuerdo (Norman, 2005). En este sentido, como afirma De los Reyes (2009), a los niños los objetos personales les hacen sentir y recordar tanto a

personas como a situaciones y emociones, que les hacen viajar a un pasado muy reciente, les hace sentir la dimensión del pasado, siempre desde el presente. Una actividad para trabajar con infantil es pedir al alumnado que traiga un objeto a clase y se le hacen preguntas sobre él, como las siguientes: ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿quién te lo regaló?, ¿sabes cuándo?, ¿cuántos años tenías?, ¿dónde lo tienes o lo guardas?, etc. Con este juego se descubre el potencial evocador de situaciones emotivas que relacionan a los niños con un pasado reciente y reflexionan sobre el tiempo, se inicia a los alumnos en la apreciación del patrimonio cultural (familiar y social) y se ponen las bases antes de hacer una salida al museo.

Otro ejemplo de actividad es el valorar la obra de arte como fuente de conocimiento histórico (Cooper, 2002), ya que permite la formulación de hipótesis, realizar un análisis de la obra, desarrollar la imaginación, conocer las causas que la originaron y sus efectos y el contexto en el que fue creada.

En este sentido, una experiencia realizada por Mendioroz-Lacambra (2013) pone de manifiesto que a través de la elección de una obra de arte permite trabajar contenidos culturales significativos para los niños como la ropa, el peinado, los juguetes o el tipo de familia. Además, a través de la observación se pueden realizar comparaciones con la época actual.

Otra experiencia es la propuesta por Rivero y Escanilla (2014), en ella se evalúa la comunicación patrimonial en los talleres didácticos del museo de Calatayud. Las tareas planteadas son variadas y la creatividad se estimula mediante un taller de escultura y material de reutilización. Se puede destacar el fomentar la empatía mediante talleres de los juegos romanos y la manipulación de elementos de escritura que usarían los escolares romanos.

Finalmente, añadir que el museo es un espacio para potenciar los aspectos artísticos, pero también aquellos relacionados con la comunicación, la literatura, la matemática y la social (Gardner, 2011).

Capítulo 2. Currículo, libros de texto y metodología por proyectos

2.1. Las ciencias sociales en el currículo de Educación Infantil

Cuenca (2008) realizó un estudio sobre la enseñanza de las ciencias sociales de los currículos de Educación Infantil en Europa Occidental y llegó a la conclusión que los contenidos son muy desiguales, dependiendo del país que nos centremos. En Portugal está muy poco desarrollado el currículo y se especifican muy poco los contenidos. En cambio, en España y Francia el nivel de concreción de contenidos es muy alto. En Reino Unido se hace referencia al respeto cultural propio y ajeno, descripción y ordenación de experiencias pasadas, secuenciación de acontecimientos, causalidad, colocación espacial de objetos, entre otros.

A continuación, vamos a indicar la evolución de la normativa curricular en España en esta área durante las últimas décadas.

En la Ley General de Educación de 1970 los contenidos del área de Ciencias Sociales se articulan partiendo de lo cercano a lo lejano, sin embargo, no se hace alusión a las primeras edades.

Con la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) se introdujo un nuevo concepto de Educación Infantil y el cambio apareció también en el conjunto de documentos conocidos como Diseño Curricular Base. En el relativo a la Educación Infantil (1989), la organización del currículo en áreas y los contenidos de estas, así como los objetivos respondían a la autonomía real que se quiso dar a esta etapa educativa. El currículo

de Educación Infantil se organizó en tres áreas: "Identidad y autonomía personal", "Medio físico y social" y "Comunicación y representación". Los objetivos de la primera área, la del "Medio físico y social" se planteaba facilitar el descubrimiento, el conocimiento y la comprensión del mundo que rodea al niño en la Educación Infantil y su socialización con grupos sociales de su entorno más cercano. Estos objetivos daban un valor tan notable a la socialización de los niños que todos excepto uno se orientaban a lograr que el niño tomase conciencia de su entorno social y se sintiese parte de él. Los contenidos partían del mundo próximo en la infancia, y por ello los objetivos, espacios, personas y grupos más cercanos al niño eran origen de experiencias que, por medio de unas reglas de comportamiento y trabajo en el aula, y a través de la observación y la experimentación, debían ocasionar aprendizajes significativos.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece en el artículo 14 como principio pedagógico el siguiente:

> *En ambos ciclos de la Educación Infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal* (p. 19).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) ha modificado importantes aspectos de la LOE, aunque dicha modificación no afecta al capítulo I, del título I que regula la Educación Infantil.

En el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, explicita tres áreas de contenido: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación. La segunda área es la que está más relacionada con las ciencias sociales.

En el área de *Conocimiento del entorno* se subrayan aspectos referidos al análisis del medio y al conocimiento de uso de instrumentos y métodos para ello, respeto y desarrollo de identidades culturales, estimación intuitiva y media del tiempo, situación de sí mismo y de los objetos en el espacio, identificación de algunas normas y costumbres con el paso del tiempo.

Todos estos contenidos están desarrollados dentro de los bloques de contenido denominados: Medio físico: elementos, relaciones y medida, acercamiento a la naturaleza y cultura y vida en sociedad.

Junto con esta área de contenidos, el referido al *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* y el de *Lenguajes: comunicación y representación*, desarrollan también aspectos que están presentes dentro de las ciencias sociales: referencias espaciales a partir del cuerpo, variaciones en el tiempo, aprobación de la propia identidad y la de los otros, reconocimiento de normas diarias o apreciación e interpretación de las obras plásticas situadas en el entorno, entre otros (Cuenca, 2008).

Centrándonos en la Región de Murcia, el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, establece entre sus áreas la denominada Conocimiento del entorno y más concretamente dentro del bloque 3 de contenido "Cultura y vida en sociedad". Además, en el área de Lenguajes: comunicación y representación está presente el bloque de contenido denominado "Lenguaje artístico", que está relacionado con la creatividad, aspecto presente en esta tesis doctoral.

Como podemos apreciar con la normativa legal expuesta, la presencia de las ciencias sociales en las primeras edades ha sido escasa. Sin embargo, investigaciones realizadas por Calvani (1988) y Cooper (2002) ponen de manifiesto que los niños a partir de cinco años pueden llegar a tener una idea de la duración del tiempo y un cierto sentido de la historia.

Por una parte, las investigaciones de Calvani (1986) (citado en Trepat, 2011) mostraron que los niños entre los tres y seis años manifiestan algunos tipos de representación temporal. Por tanto, es aceptable algún tipo de enseñanza y aprendizaje de la historia a modo de narración en esta etapa. Calvani también recogió investigaciones procedentes del ámbito anglosajón. En ellas se probaba que los niños de cinco años eran capaces de ordenar los acontecimientos de un relato de una manera, de forma que su memoria fuera a través de actividades de imágenes y no por medio de la expresión lingüística.

Si los niños atribuyen sentido a la realidad a partir de las imágenes y activando abstracciones, ¿no será erróneo afirmar que el niño aprende sólo desde lo concreto a lo abstracto? ¿No resultará que aprende también, o incluso mejor, desde lo abstracto hacia lo

concreto, de lo desconocido a lo conocido y desde los símbolos, realidades que puede entender antes que su entorno inmediato? O, al menos, ¿no se puede poner en duda que no todo lo aprende solo a partir de lo concreto, de lo manipulativo y de lo conocido?

En cuanto a las ciencias sociales, ¿no será equivocado que, para llegar a la historia, ésta ha de partir forzosamente de temas como la familia y el barrio? ¿No se puede presentar la información histórica en los dos últimos años de la Educación Infantil a través de relatos que utilicen conceptos abstractos de opuestos emparejados y utilicen la capacidad de atribuir significado a través de imágenes mentales? Las respuestas a todas estas cuestiones, para Egan (1991), son afirmativas.

En sintonía con lo expuesto, las aportaciones de Trepat (2011) sostienen que el problema del aprendizaje de las ciencias sociales no reside en la edad del alumnado, sino en la selección de los contenidos y en el tratamiento didáctico que se realice de los mismos.

Hernández (2000) afirma que el aprendizaje de la historia y el tiempo histórico en Educación Infantil derivarán de las estrategias, las metodologías, los materiales y recursos utilizados.

Además, la finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo de todas las dimensiones del alumnado: física, afectiva, social e intelectual, acrecentando las capacidades y competencias necesarias para su integración activa en la sociedad y posibilitando aprendizajes relevantes en continua interacción con el medio físico, natural, social y cultural a través del uso de diversos lenguajes.

2.2. Tratamiento de las ciencias sociales en las editoriales: periodo 2010-2016

En el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil y en Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la didáctica de las Ciencias Sociales está representada en las tres áreas de aprendizaje citadas anteriormente. Además, el área de Conocimiento del entorno pretende contribuir a los procesos de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa.

Los contendidos de esta área se organizan en tres bloques:

Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medidas.

Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.

Basándonos en la normativa legal vigente y en la investigación de Gallego (2011) se recogen diversos materiales educativos con el que se pretende describir y explicar la realidad que nos rodea, concretamente se han empleado las siguientes editoriales para investigarlas: SM, Anaya, Santillana, Bruño, Algaida y Edelvives. Para el análisis de los libros de texto se han seleccionado estas editoriales porque emplean la metodología por proyectos para trabajar los contenidos relacionados con las ciencias sociales. Además, algunas de ellas también utilizan la teoría de las inteligencias múltiples en la propuesta de las actividades.

Las categorías en torno a las cuales se han agrupado los proyectos de las editoriales son las siguientes: la naturaleza, las artes, oficios y profesiones, el mundo del pasado e inteligencias múltiples. Después de visualizar los proyectos y apreciar que se trabajan tanto en los objetivos, los contenidos y la metodología aspectos relacionados con las ciencias sociales, se han ido agrupando cada proyecto en torno a la categoría descrita. En la tabla 1 se puede apreciar las categorías y la selección de los proyectos que cumplen con las siguientes condiciones: destinado al alumnado del tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil, estar relacionado con alguna de las categorías relativas a las ciencias sociales descritas y presencia o no de las inteligencias múltiples.

Tabla 1
Editoriales y libros de texto seleccionados

SM: *Colorines*	Anaya: *Historia Pedagógica* (proyectos con inteligencias múltiples)	Santillana: *Cuánto sabemos*	Bruño: *-Otito, Ota y yo* *-Juntos con Lola, Max y Zeta*	Algaida	Edelvives: Colección *¿Lo ves?*
Cuaderno 1. *Nos hacemos mayores.* 2013.	*Los restaurantes.* 4 años. 2015.	Proyecto: *Los dinosaurios.* 2016.	Otito, Ota y yo. *Proyecto de investigación.*	Proyectos Didácticos integrados (con inteligencias múltiples):	Proyectos con letra mayúscula:
Cuaderno 2. *Miramos las calles.* 2013.	*Las emociones.* 3 años. 2015.	Proyecto: *Las olimpiadas.* 2016.	*África*. 5 años. 2010.	*El cine.* 2015	*El cerebro.* 2015.
Cuaderno 3. *Somos como animales.* 2013.	*Pasamos a primaria.* 5 años. 2015.	Proyecto: *El gorila.* 2015.		*La Tierra.* 2015	*Calzadas romanas.* 2015.
Cuaderno 4. *Noticias de lejos.* 2013.	*Los bebés.* 4 años. 2013.	Proyecto: *El circo.* 2015.	Juntos con Lola, Max y Zeta:	*Las abejas.* 2015	*Las manos.* 2014.
Cuaderno 5. *Me gustan las plantas.* 2013.	*Los dinosaurios.* 2013.	Proyecto: *Los romanos.* 2014.	*Libro de Proyecto 1. La prehistoria.* 5 años. 2013.	*Los juegos olímpicos.* 2015	*Cocina y alimentos.* 2014.
Cuaderno 6. *Hacemos deporte.* 2013.	*El agua.* 2013.	Proyecto: *El camino de Santiago.* 2014.	*Libro de Proyecto 2. El teatro.* 5 años. 2013.	*Roma.* 2015	*Caballitos de mar.* 2014.
	Los coches. 4 años. 2013.	Proyecto: *El teatro.* 2013.	*Libro de Proyecto 3. Los canguros.* 5 años. 2013.	*Velázquez.* 2015	*Plantas carnívoras.* 2014.
	La prehistoria. 2011.	Proyecto: *La prehistoria*. 2012.		Proyectos:	*Sombras.* 2014.
	Reciclaje. 3 años. 2011.	Proyecto: *Dragones.* 2011.		*Los libros y los escritores.*2013	*Ornitorrinco.* 2014.
	Las vacas. 2011.	Proyecto: *El león y la leona.* 2011.		*Cuidamos la naturaleza.* 2013	*prehistoria.* 2014.
	Juegos de siempre. 3 años. 2011.	Proyecto: *El astronauta*. 2011.		*La Paz.* 2013	*Dragones.* 2014.
	Los castillos. Educación Infantil. 2010.	Proyecto: *La vuelta al mundo*. 2011.		*El teléfono.* 2012	*Malvados de cuento.* 2014.
	Las elecciones. Educación Infantil. 2010.	Proyecto: *El tren.* 2011.		*Los animales.* 2012	Proyectos con letra ligada:
	*El espacio.*4 años. 2010.	Proyecto: *El castillo*. 2011.		*Vamos a comprar alimentos.* 2012	*Brujas y magos.* 2015.
	El cuerpo humano. 3 años. 2010.			*Miguel Ángel Bounarroti Simoni*. 2012.	*Constelaciones.* 2014.
	Los gusanos de seda. 2010				*Internet.* 2014.
	Las flores. Educación Infantil. 2010.				*Aztecas.* 2014.

Dentro de la *editorial SM*, *Colorines* es un proyecto para activar las inteligencias múltiples. Esta editorial emplea la teoría de las inteligencias múltiples en la propuesta de las actividades. Además, este proyecto se fundamenta en tres ejes:

- Atención a la diversidad: respeta la individualidad de cada niño y presta atención a sus ocho inteligencias, atiende a diferentes ritmos de aprendizaje y destrezas e integra a todos los alumnos desde sus propias experiencias.

- Educación integral y en valores: aumenta la educación emocional, desarrolla el razonamiento y la reflexión y estimula la creatividad.

- Motivación del alumnado: parte del juego y la experimentación previa, activa la atención a través de las TIC y favorece el trabajo colectivo.

En el año 2016 esta editorial ha puesto en el mercado el proyecto *SonRisas*, con él se trabajan las emociones, pero no se ha analizado porque la temática de las ciencias sociales sólo aparece de manera puntual en alguna lámina de trabajo de las unidades y no se desarrolla un proyecto de trabajo como tal.

Los proyectos de la *editorial Anaya. Historia pedagógica* están relacionados con las ciencias sociales, aunque en algunos aparece la edad a la que está indicada, todos se pueden poner en práctica con los alumnos de cinco años. Estos proyectos presentan una programación retrospectiva, es decir, su riqueza radica en lo que ya ha pasado, por eso se le denomina *historia pedagógica*.

Otro aspecto de esta editorial es que presenta cada proyecto con actividades para cada una de las inteligencias. Además, dentro de las guías del profesorado aparecen reflejadas las capacidades, las secuencias didácticas y los indicadores de evaluación para cada inteligencia.

A diferencia de la editorial anterior, en Anaya el material del alumnado tiene sugerencias para trabajar los materiales del proyecto y con la finalidad de que sean unos soportes útiles para cualquier proyecto posible dentro de la temática, los soportes son muy abiertos y permiten muchas posibilidades. En la programación se ofrecen sugerencias ya utilizadas en el aula con este tipo de soportes, aunque es el docente el que decide cómo trabajar en ellos.

Dentro de los libros de la *editorial Santillana,* en *Cuánto sabemos,* se han seleccionado los proyectos que están destinados para el tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil,

aunque no tiene en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples tiene gran cantidad de proyectos relacionados con las ciencias sociales.

En la *editorial Bruño* se ha seleccionado *Otito, Ota y yo*, que sólo tiene un proyecto de investigación destinado para cinco años: *África*. Además, despierta el interés y motiva a los alumnos, trabaja la inteligencia emocional y desarrolla las competencias digitales y de aprender a aprender.

En *Juntos con Lola, Max y Zeta* cada trimestre está asociado a un proyecto.

La *editorial Algaida,* dispone de dos proyectos para 5 años, *Papelillos* 2010 y *Pompas de jabón*. En *Papelillos* se justifica que trabaja con las inteligencias múltiples, pero en realidad son unidades didácticas que incluyen cuentos de educación emocional. En *Pompas de jabón* se hace especial hincapié en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento lógico-matemático y se trabaja sistemáticamente la educación emocional y el ejercicio físico. Por tanto, sólo se tendrán en cuenta los proyectos de trabajo para el análisis de los temas relacionados con las ciencias sociales y no aparecen reflejados el proyecto *Papelillos* ni el Proyecto *Pompas de jabón* 5 años.

En cuanto a los proyectos específicos de la editorial Algaida podemos distinguir entre los antiguos y los recientes. Estos últimos son proyectos didácticos integrados que incluyen las inteligencias múltiples y tienen en cuenta las competencias clave y los estándares de aprendizaje.

La *editorial Edelvives,* dentro de la colección *¿Lo ves?,* tiene varios proyectos que incluyen el trabajo de las inteligencias múltiples en su programación. Los temas no están asignados por edades, lo que permite escoger y adaptarlos según el nivel. Además, de los proyectos se pueden seleccionar cinco que están con letra ligada y son los más idóneos para el alumnado del segundo ciclo de la Educación Infantil.

Tomando como referencia los proyectos de trabajo recogidos en las editoriales: SM, Anaya, Santillana, Bruño, Algaida y Edelvives se pude apreciar en la tabla 2. En ella se muestra la relación de los proyectos de trabajo relacionado con las categorías de las ciencias sociales, así como la presencia o no de las inteligencias múltiples en ellos.

Tabla 2

Relación entre los temas de ciencias sociales y los proyectos de trabajo en las editoriales

TEMAS DE CIENCIAS SOCIALES	EDITORIALES Y PROYECTOS DE TRABAJO					
	SM	Anaya	Santillana	Bruño	Algaida	Edelvives
La naturaleza	- Cómo son los animales - Me gustan las plantas	- El agua - Las vacas -Los gusanos de seda - Las flores	- El gorila -El león y la leona	- Los Canguros	- Las abejas (IM) - La Tierra (IM) - Cuidamos la naturaleza - Los animales	-Ornitorrinco -Plantas carnívoras -Caballito de mar -Constelaciones
Las artes			- El teatro	- El teatro	- Velázquez (IM) - Miguel Ángel Bounarroti Simoni	
Oficios y profesiones	- Miramos las calles	- Los coches	- El astronauta - El tren - Las olimpiadas		- El cine (IM) - Los juegos olímpicos (IM) - Los libros y los escritores -Vamos a comprar alimentos	
El mundo del pasado		- Los dinosaurios - La prehistoria - Los castillos	-Los dinosaurios - La prehistoria - Los romanos - El castillo	- La prehistoria	- Roma (IM)	- Aztecas - Prehistoria -Calzadas romanas
Los viajes	- Noticias de lejos		- La vuelta al mundo - El camino de Santiago	- África		
Inteligencias múltiples	Sí	Sí	No	No	Sí, los más recientes (IM)	Sí

Como se puede apreciar en la tabla 2, seis editoriales muy utilizadas en la etapa de Educación Infantil recogen en sus propuestas la metodología por proyectos. En sintonía con lo expuesto, se puede afirmar que los temas relacionados con las ciencias sociales en el tercer nivel del segundo ciclo de Infantil están presentes de forma reciente. Además, cuatro editoriales tienen presente la programación con las inteligencias múltiples en sus proyectos de trabajo: SM, Anaya, Algaida y Edelvives.

A continuación se hace referencia a cada tema de las ciencias sociales de forma específica. La temática de la naturaleza se ha incluido en las ciencias sociales porque tanto en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, como en el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, indican y explicitan dentro del área de Conocimiento del entorno el bloque de contenido 2. Acercamiento a la naturaleza. Además, como se puede apreciar se trabajan en todas las editoriales la temática de los animales y las plantas, bien sea de forma general o mediante alguno específico.

La temática de las artes aparece reflejada mediante el proyecto del teatro en las editoriales de Santillana y Bruño. En Algaida esta temática se concreta en las personas de Velázquez, dónde se incluyen las inteligencias múltiples y Miguel Ángel Bounarroti Simoni. En cambio, en las editoriales SM, Anaya y Edelvives no aparece reflejada esta temática hasta el momento.

Los oficios y las profesiones se trabajan en los proyectos de cuatro editoriales: SM mediante la unidad Miramos las calles; Anaya con el proyecto de Los coches; Santillana con los proyectos: El astronauta, El tren y Las olimpiadas; Algaida tiene cuatro proyectos, siendo la editorial que más frecuencia de proyectos posee, ya que presenta dos con inteligencias múltiples: El cine y Los juegos olímpicos y otros dos sin ellas: Los libros y los escritores y Vamos a comprar alimentos. En las editoriales Bruño y Edelvives no aparece representada esta temática con algún proyecto.

La temática del mundo del pasado está reflejada en todas las editoriales analizadas, excepto SM. El proyecto con mayor frecuencia es la prehistoria presente en cuatro de ellas (Anaya, Santillana, Bruño y Edelvives), seguido por los romanos, Roma y las calzadas romanas presentes en tres editoriales (Santillana, Algaida y Edelvives). Los proyectos de los

castillos están reflejados en dos editoriales (Anaya y Santillana), lo mismo sucede con la temática de los dinosaurios que se presenta en las mismas editoriales (Anaya y Santillana). Finalmente, sólo aparece reflejado una vez el tema de los aztecas (Edelvives).

En la temática de viajes, la editorial Santillana presenta dos aportaciones de proyectos: *La vuelta al mundo y El camino de Santiago,* SM recoge *Noticias de lejos* relacionando la unidad didáctica con las inteligencias múltiples y los medios de comunicación y Bruño tiene el proyecto de África. El resto de editoriales: Anaya, Algaida y Edelvives no recogen algún proyecto relacionado con esta materia.

Por lo tanto, como se puede apreciar con estos proyectos de trabajo presentes en las editoriales SM, Anaya, Santillana, Bruño, Algaida y Edelvives, la presencia de las ciencias sociales en los libros de texto del tercer nivel de Educación Infantil es un aspecto muy reciente. Además, se ha añadido como novedad el incluir la teoría de las inteligencias múltiples en la programación de las actividades.

Por otro lado, un estudio realizado por Gallego (2011) describe y explica la realidad de cuatro editoriales: Anaya, Edelvives, Santillana y SM, en sus proyectos didácticos trabajan unas enseñanzas mínimas detalladas en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, dentro del área de *Conocimiento del entorno.* Los resultados muestran que el bloque de contenido denominado: *Medio físico: elementos, relaciones y medida* está más trabajado en las editoriales Anaya y Edelvives. El bloque: *Cultura y vida en sociedad* la editorial Edelvives y SM son las que más lo indican, pero lo hacen en pequeña proporción en comparación con los bloques restantes.

En otra investigación se estudia el grado de inclusión y adecuación de los contenidos históricos en los libros de texto de Educación Infantil, siendo la muestra escogida las editoriales Anaya y Santillana. En ella se analiza los contenidos relativos a la prehistoria, los castillos y los museos. Se concluye que la editorial Santillana obtiene la máxima puntuación, ya que parte de los conceptos previos del alumnado y finaliza con la reflexión e integración de los aprendizajes alcanzados (Casanova y Martínez, 2016).

Si se amplía el análisis de la fundamentación didáctica que presentan los libros de texto de Conocimiento del Medio en Primaria, se pone de manifiesto en una investigación realizada

por Travé, Estepa y Delval (2017) que los textos dificultan la comprensión de los alumnos de las sociedades pasadas y actuales. Dentro de esta investigación se puede destacar las opiniones de varios profesores en cuanto a la metodología empleada:

> El contenido de los libros está más estructurado y si nosotros trabajamos con un proyecto abrimos mucho más el tema.
>
> Por ejemplo, el proyecto de la tienda, donde utilizamos los productos que se agotan en casa para trabajar desde normas de cortesía, de higiene, de economía (como comprar y vender). Hay ofertas de la semana y se hacen actividades a partir de la tienda, como hacer una paella.
>
> Las tareas tienen una visión muy práctica y los alumnos están más motivados (p. 325).

2.3. La metodología por proyectos como experiencia innovadora

Como afirma Aranda (2003, 2016), Kilpatrick fue el precursor de la idea del trabajo por proyectos en el primer cuarto del siglo XX. Argumentaba que las experiencias de los alumnos no deben estar confinadas sólo a la vida de la escuela y que los proyectos ayudan a crear un ambiente de aprendizaje muy enriquecedor, pues ofrece a los alumnos cierta libertad en decidir los tópicos a trabajar. El método de proyectos permite a los alumnos una mayor posibilidad de elección, de acuerdo a sus propios intereses, animando su control sobre el proceso de aprendizaje e incrementando su motivación. El maestro asume un papel más de facilitador y guía que de experto, y se espera que los alumnos sean capaces de desarrollar su habilidad para planificar, organizar y realizar una tarea, resolver una cuestión planteada, etc.

Kilpatrick, al igual que Dewey, considera que la práctica educacional debe mostrar valores democráticos y un sistema que reconozca mayor libertad de acción y pensamiento. Esta metodología permite en el alumnado un desarrollo en su individualidad para interactuar activamente con otros en experiencias del mundo físico, permitiéndoles así aprender a integrar la experiencia social, pues a los niños se les deben enseñar habilidades sociales

necesarias para la colaboración y se les debe motivar a aplicarlas (Kilpatrick, 1967). La metodología por proyectos aprueba enriquecer y diversificar aún más los ambientes de aprendizaje que los maestros deben proporcionar a sus alumnos. El trabajo por proyectos aporta la posibilidad de desarrollar un trabajo más globalizado seleccionando los temas apropiados para construir conocimientos significativos.

La metodología de proyectos quiere fomentar un aprendizaje basado en la realidad y poner en práctica las propuestas de pedagogos como Dewey que querían aplicar en las aulas técnicas de investigación y convertirlas en "escuela-laboratorio" (Domínguez, 2004). En el caso del método de proyectos, se plantean problemas interesantes que los alumnos deben resolver en grupo.

Para realizar un proyecto se ha de decidir de manera conjunta, entre el profesorado y el alumnado, cuál es el propósito del mismo, el plan de trabajo, la resolución y la forma de ejecutar este plan. A través de la puesta en práctica de dicho proyecto se desarrollan y se aplican habilidades y conocimientos. En este sentido, responden a la idea de que el aprendizaje enlaza estar en contacto con el objeto de estudio y finalizan con resultados reales como la elaboración por parte de los estudiantes de un trabajo, de una propuesta, de una exposición o de un objeto (Quinquer, 2004).

Los proyectos nacen de los intereses de los niños que surgen de las experiencias, la exploración y las cuestiones relacionadas sobre el mundo que les rodea. A través de los proyectos, los niños desarrollan destrezas cognitivas, físicas, sociales y de lenguaje. También enfatizan la emoción intrínseca, anima a los niños a determinar qué quieren realizar. A medida que los niños aplican las habilidades en diferentes contextos y situaciones, lo van hacer cada vez con más autonomía y confianza, eligiendo sus propias decisiones y solventando sus dificultades. Con las metodología por proyectos los niños aprenden a desarrollar diferentes habilidades y a emplearlas en diversos contextos (Abad, 2008).

Este tipo de metodología admite organizar los contenidos del currículo de forma que los alumnos comienzan el aprendizaje de procedimientos que les permite organizar la información. Además, les favorece para establecer relaciones a partir de un tema (Domínguez, 2004). El alumno es el protagonista de este método de enseñanza y el profesor actúa como colaborador del alumnado y mostrándoles recursos. Este método está muy relacionado con el método globalizador y el de centros de interés.

El método de proyectos puede encuadrar aspectos referentes a la dramatización, restitución o recreación de momentos, técnicas, hechos y procesos del pasado o del presente. Consiste en un proceso de simulación cuya finalidad es recrear procesos tecnológicos o culturales del pasado, utilizando los mismos materiales o partiendo de los objetos comunes: taller con sílex, elaboración de una maqueta, realización de varios tipos de cerámica, elaborar pan con las herramientas neolíticas, preparar comida a partir de recetas romanas o recrear el proceso de producción de la seda (Miralles, Gómez, Sánchez, Prieto, 2012).

Una de las metodologías más adecuadas a partir de la cuales se pueden trabajar estos contenidos es la de *trabajo por proyectos*. Además, existen otras estrategias que van en la misma dirección.

El contar "historias" favorece a los niños a conocer tiempos, lugares y personas lejanos a su vida cotidiana. Además, les motivan, de forma natural, al juego, que es uno de los primeros recursos de adquisición de conocimientos en Educación Infantil, si se orienta de forma que fomente la adquisición de aprendizajes adecuados. De esta manera se contribuye a una formación completa del alumnado (Pérez, Baeza y Miralles, 2008).

Otras actividades que también nos sirven para trabajar la historia en esta etapa son: la historia de mi vida (o el protagonista de la semana), el calendario, el horario, los días de la semana, las estaciones del año, la fecha, los cumpleaños, etc.

Como afirma Zabala (1987), la ciencia a lo largo de la historia, en su objetivo de entender la realidad, ha fragmentado el saber diversificando el conocimiento en muchas y variadas disciplinas, cada una de ellas con un objeto de estudio diferente. Pero hemos de tener en cuenta que el objetivo de la enseñanza es facilitar el desarrollo de los alumnos en unión a unos determinados fines, y ello se logra a partir de aprendizajes que resulten significativos y funcionales. Por ello, es esta la razón de que sea aconsejable una perspectiva globalizadora.

Por otra parte, la resolución de problemas ha sido una estrategia muy utilizada en el ámbito de las ciencias experimentales. Se trata de plantear incógnitas para que los alumnos indaguen y encuentren soluciones. De esta manera, se favorece el aprendizaje por descubrimiento y no meramente memorístico. Una forma concreta de enseñanza activa que resulta muy adecuada para trabajar en la etapa de Educación Infantil es la metodología por proyectos.

Otro aspecto relacionado con este tipo de metodología es el currículo en espiral de Bruner. Según este autor se han de trabajar de forma periódica los mismos contenidos, pero cada vez ampliando el grado de dificultad. Esto implica que los nuevos conocimientos sean relacionados con los previos (Harden, 1999).

En definitiva, los proyectos de trabajo son una forma concreta de enseñanza activa que resulta muy idónea para trabajar en la etapa de Educación Infantil. Esta metodología está vinculada al constructivismo y a la teoría del aprendizaje por descubrimiento, utilizando estrategias de investigación y uniendo varios tipos de actividades relacionadas entre sí para la enseñanza de un tema concreto (Miralles y Rivero, 2012).

2.3.1. ¿Qué es un proyecto de trabajo?

Fue Kilpatrick, representante de la Escuela Nueva, la persona que a principios del siglo XX diseñó este enfoque. Este autor define proyecto como un "acto profundamente lleno de propósito" y afirma que ese "propósito" es la autonomía de acción que el alumno debe tener en la formación de su conocimiento. Esta libertad conlleva el elemento fundamental del método por proyectos: la motivación (Vizcaíno, 2008).

Vergara (2014) realiza la siguiente definición:

> El aprendizaje basado en proyectos es un marco que permite reflexionar sobre la educación desde otra óptica. Cuestiona los elementos más anquilosados de la enseñanza tradicional y ofrece una solución didáctica para plantear un modelo educativo que prioriza los aprendizajes, estabiliza el trabajo cooperativo, abre las aulas y centros al entorno, se compromete con las personas y con las comunidades que habitan...
>
> Trabajar por proyectos es una estrategia que parte de la escucha: ¿qué le interesa al aprendiz?, ¿qué acontecimientos están marcando su vida cotidiana?, y ¿cómo conecta todo esto con los contenidos que deseo trabajar en mi aula? (p. 162).

Tobón (2016) afirma que:

> El trabajo por proyectos dentro del currículo consiste en la construcción con los estudiantes de un problema, el diseño de estrategias de resolución, su ejecución y valoración, buscando el trabajo en equipo y la participación de otras personas (pueden ser pares, familia, docentes, empresas, institucionales no gubernamentales, grupos informales y otros miembros de la comunidad), teniendo como base la formación y/o consolidación de un determinado conjunto de competencias definidas dentro del Proyecto Educativo Institucional (p. 1).

Por tanto, es una metodología globalizada que posibilita conseguir unos objetivos por parte del profesor y del alumnado a través de la puesta en práctica de una serie de acciones planificadas, dirigidas a la resolución de una situación o problema anteriormente establecido. Para ello se emplean diversos materiales y recursos, y se lleva a cabo en interacción con los demás y con el medio (Díez, 2002).

Con este tipo de metodología se pretende que los escolares se impliquen de manera activa en el aprendizaje, lo que les llevará a modificar sus ideas y conocimientos previos y reestructurar sus esquemas de conocimiento.

Algunas características de los proyectos de trabajo son:

- Parten de los conocimientos y las ideas previas de los niños y el trabajo se encamina hacia lo que les gustaría saber.

- El conjunto de actividades se orienta hacia una finalidad concreta, ligada a problemas o situaciones reales, es decir, que tengan una significatividad.

- Los contenidos curriculares son un medio para alcanzar los objetivos, adquiriendo utilidad y sentido.

- El "hilo conductor" de la propuesta de actividades es la búsqueda de soluciones y respuestas a las cuestiones e hipótesis planteadas.

- Alumnado y profesorado comparten el papel de investigadores.

- Se da gran importancia a los procesos de aprendizaje, teniendo como principal objetivo el trabajar de forma autónoma por parte del alumnado y el desarrollo de capacidades de "aprender a aprender".

- Se realizan distintas actividades individuales y grupales, fomentando el aprendizaje cooperativo.

- La interacción entre el alumnado y el docente es básica para el aprendizaje.

Como vemos, de todas las características anteriormente descritas se pueden extraer algunas de las principales ventajas del trabajo por proyectos para la etapa de Educación Infantil.

Con los proyectos de trabajo se pretende crear en las aulas espacios para la vivencia de hechos históricos y sociales. Se trata de un trabajo de exploración a partir de textos, imágenes, etc. Además, se rehacen situaciones a través del juego simbólico, se crean historias en las que los propios niños son los protagonistas, se implica a las familias en las actividades, se incorporan las tecnologías de la información y comunicación, etc. (Pérez, Baeza y Miralles, 2008).

Los principios que inspiran el *trabajo por proyectos* tienen su origen en las teorías constructivistas del aprendizaje: teoría del aprendizaje social (Vygotsky), teoría del aprendizaje verbal significativo (Ausubel) y teoría genética (Piaget), entre otras.

De forma más concreta, podemos decir que con esta metodología pretendemos conseguir:

- *Respetar la globalidad del pensamiento infantil y la manera en que los niños aprenden*. Los alumnos de Educación Infantil (entre 0-6 años) poseen un pensamiento global, no perciben la realidad de forma fragmentada, sino como un todo relacionado. Por ello, debemos presentar las situaciones de aprendizaje a partir de situaciones de la vida cotidiana, donde los contenidos están conectados entre sí.

- *Responder interrogantes y/o inquietudes del alumnado relacionadas con la realidad*. Se estimula la participación de los alumnos, la actividad con su participación mediante sus preguntas y respuestas. Se pretende que los aprendizajes sean funcionales, que les lleven a alcanzar finalidades que van más allá de lo puramente académico, que les ayuden a resolver situaciones de la vida real (Meseguer, 2008).

- *Fomentar la cooperación entre la familia, la escuela y el entorno.* Todos ellos son agentes que intervienen en el proceso educativo, y por ello es fundamental una integración real entre todos. Como afirma Fernández (2008), con la metodología de proyectos se fomenta

la colaboración e implicación de las familias en las actividades que se hacen en la escuela, ya que su participación es necesaria en muchas de las tareas.

- *Desarrollar el aprendizaje autónomo en el alumnado.* No se dan las respuestas ya elaboradas, sino que se fomenta la investigación, la resolución de tareas, la utilización de diversas fuentes de información, el uso de los distintos recursos al alcance, etc.

- *Incrementar la participación en actividades cooperativas.* El desarrollo de estrategias de comunicación e interacción entre el alumnado favorece su desarrollo social y el intercambio de ideas y conocimientos favorece la modificación de los propios esquemas de conocimiento, tal como lo establecen las teorías basadas en el aprendizaje social. Por ello, resulta fundamental la realización de actividades de comunicación, tales como debatir, consultar, negociar soluciones, plasmar la información aprendida, integrar y compartir aprendizajes, etc. (Camacho, 2009).

- *Respetar las diferencias.* Se trata de proporcionar una enseñanza individualizada, ya que los proyectos se adaptan a los distintos niveles, capacidades y estilos de aprendizaje del alumnado. Es decir, permiten la puesta en práctica de una enseñanza individualizada, puesto que es necesario aceptar las aportaciones propias y las de los demás.

- *Aprender a reflexionar sobre el propio aprendizaje.* Se favorece la comprensión de las situaciones de aprendizaje, se anticipa lo que se va a aprender y se analizan los resultados obtenidos, los errores cometidos, el propio conocimiento y se lleva a cabo la autoevaluación del propio aprendizaje (Díez, 2002).

Como afirma Aranda (2003), el método de Proyectos concebido por Kilpatrick también afecta a la programación en su totalidad y a todas las áreas o los ámbitos de experiencia. El proyecto es un plan de trabajo cuya elección es libre por parte del alumnado sobre un asunto que le concierne, le interesa y en el que se siente implicado.

En este sentido, la filosofía de Spectrum se acerca mucho a los modelos constructivistas y basados en proyectos, ya que plantean a los niños muy diversas tareas de resolución de problemas.

Katz y Chard (1989) definen los proyectos como estudios profundos sobre diversos temas que desarrollan pequeños grupos de niños. Consideran que los proyectos promueven cuatro

tipos de objetivos de aprendizaje: *conocimientos* (por ejemplo, datos, conceptos, ideas), *destrezas* (por ejemplo, aprender a contar objetos), *disposiciones* (hábitos mentales o tendencias a responder de cierta manera a las situaciones, por ejemplo, curiosidad) y *sentimientos* (estados emocionales subjetivos, como los de pertenencia al grupo). Los proyectos facilitan la comprensión de los acontecimientos y fenómenos del ambiente que los rodea, al tiempo que les permiten tomar decisiones y optar en relación con el curso de su propio aprendizaje (Ferrándiz, 2005, p. 125).

Medina y Vallejo (2014) distinguen entre varios *tipos de proyectos: proyectos de intervención* que son semejantes a un proyecto de innovación; *proyectos espontáneos* que duran poco tiempo y se habla, observa y explora sobre algo que interesa; *proyectos de vida* son planes cooperativos para organizar una actividad de vida (momento cotidiano, fiesta, salida, etc.); *proyectos monográficos* cuando se plantea saber más acerca de un tema; *proyectos experimentales,* cuando se plantea un problema, se formulan hipótesis, se elabora un plan de experimentación, se registra el efecto de las acciones y se sacan conclusiones; *proyectos tecnológicos o constructivos* son aquellos en los que se propone construir algo, se diseña, se organizan los materiales y se obtiene el producto deseado; *proyectos sociodramáticos* donde el alumnado hace "como si fueran…", se viven los momentos cotidianos como si fueran "ellos", y *proyectos sociofamiliares* donde familias y maestros se ponen de acuerdo para realizar una transformación de espacios y juego dramático relacionado con unos personajes fantásticos, históricos, etc.

LaCueva (1998) plantea tres fases en la realización de un proyecto: preparación, desarrollo y comunicación. En la primera fase se realizan conversaciones con el alumnado para elegir un tema. Durante la fase de desarrollo se pone en práctica el proyecto y es esencial que los alumnos vayan realizando un seguimiento de su trabajo y reflexionen sobre lo realizado, con la finalidad de corregir errores durante la puesta en práctica. Finalmente, en la fase de comunicación se realiza una exposición oral a los compañeros y también se emplean canciones, poemas y carteles.

El enfoque de proyectos supone una planificación, una puesta en práctica y una evaluación con los niños más activa que las tareas del Proyecto Spectrum. Algunos maestros optan por combinar los dos enfoques, por ejemplo, tratar de incluir actividades de cada uno de los dominios de Spectrum en el curso de la realización de un proyecto. Este aspecto se ha tenido

en cuenta en la propuesta didáctica de proyecto de innovación con las inteligencias múltiples denominado *Somos artistas*, recogida en el cuarto capítulo de esta tesis.

2.3.2. ¿Cuál es la secuencia de enseñanza utilizada en los proyectos de trabajo?

Antes de comenzar un proyecto, lo primero que se tiene que hacer es empezar con las rutinas de pensamiento. Para ello, se ha de comenzar preguntando a los alumnos en la asamblea las siguientes cuestiones: ¿qué sabemos sobre el tema elegido?, con la finalidad de reconocer las ideas previas; ¿qué queremos saber sobre dicho tema?, con ello se planifican y se desarrollan las ideas y, finalmente, le preguntamos ¿qué podemos hacer?, para que surjan la propuesta de actividades a realizar (Vizcaíno, 2014a).

Aunque, a grandes rasgos, las principales fases que se pueden diferenciar son las siguientes (Majoral, 2006):

- *Motivación*. Se trata de plantear un tema que sea de interés para el alumnado. La temática puede surgir de manera espontánea en el aula, o ser formulada por el docente.

- *Planteamiento de cuestiones y preguntas de investigación* (¿qué queremos saber?). Se trata de que los alumnos, con la ayuda del docente, planteen algunas ideas sobre los aspectos a indagar, sobre qué les gustaría descubrir acerca del tema.

- *Exploración de ideas previas* (¿qué sabemos?). En la asamblea se lleva a cabo la exteriorización de las ideas y los conocimientos que los alumnos tienen sobre el tema del proyecto.

- *Elección de fuentes de documentación*. Se pide colaboración a los padres y las madres que aportarán información sobre el proyecto, así como algunos objetos relacionados que puedan resultar de interés para trabajar los contenidos seleccionados.

- *Realización de actividades de desarrollo de conocimientos*. A partir de la información aportada se realizan distintas actividades en el aula, que desarrollan los contenidos que se

pretende trabajar. También se puede hacer alguna salida didáctica relacionada con el proyecto que se está trabajando, para observar en el entorno real algunos de los aspectos trabajados (edificios, museos, etc.).

- *Confección de un dosier del proyecto*. Se realiza un libro o cuaderno con distintas fichas de trabajo relacionadas con los aspectos que se han trabajado respecto al tema del proyecto, se incluye texto y dibujo. El alumnado se lo lleva a casa y también se puede dejar un ejemplar en la biblioteca del centro.

Como se ha indicado la motivación es fundamental, pero ¿cómo motivamos a nuestros alumnos? Vizcaíno (2014b) indica que tenemos que dedicar tiempo a planificar actividades divertidas, emocionantes o curiosas, donde la realidad, la magia y la fantasía bailen juntas a través de tres momentos: un primer momento es en el inicio, si el tema ha sido elegido por el equipo docente, algo mágico tiene que pasar: una caja sorpresa, una huella de oso, la aparición de un personaje… Si el tema ha salido del grupo, tenemos que esperar a realizar las rutinas de pensamiento: ¿qué sabemos?, ¿qué queremos saber?, ¿qué podemos hacer? Un segundo momento es durante el proceso, por ejemplo, puede llegar una carta al aula de manos del conserje o una salida al museo puede ser uno de los sucesos mágicos y en un tercer momento, se puede hacer una fiesta, una merienda o una foto, pero es importante poner fin al proyecto de una forma especial.

Otro aspecto a tener presente es la importancia de las preguntas, ya que actúan como generadores y organizadoras del saber escolar. Además, despiertan el deseo de conocer cosas nuevas, nos ayudan a reflexionar sobre el propio saber y el proceso de aprendizaje. Por tanto, la organización de un proyecto a partir de problemas constituye el punto de partida y el elemento inicial de todo el recorrido del proyecto, a través del cual la información se transforma en conocimiento útil para la acción (Sbert, Sbert y Muñoz, 1996).

Como afirma Aranda (2003), el modelo se desarrolla en varias fases: se inicia por la presentación de los proyectos, una conversación sobre sus ventajas e inconvenientes, su viabilidad, etc., y la elección del proyecto. La planificación consiste en organizar todo lo necesario para empezar el proyecto, e incluye la distribución, programación y organización del trabajo. La fase de acción y seguimiento representa un compendio de sesiones de recogida de datos, clasificación y elaboración de productos que culminan en la realización de tareas de forma individual o grupal. Todos estos aspectos dan importancia al modelo desde el punto de

vista del área de Conocimiento del entorno al poner en juego procedimientos específicos de previsión temporal y espacial y de relación social, independientemente de los contenidos del proyecto. Además, un objetivo del método es retar a los niños a problemas reales para que los solucionen; los problemas de la vida cotidiana aportan un amplio campo con temas de carácter social, cultural y con gran interés para que el alumnado pueda participar en resolver las cuestiones planteadas. Su dificultad estaría en elegir proyectos que, estando relacionados con problemas o temas del área de Conocimiento del entorno sean atractivos e interesantes para los niños de la etapa de Infantil.

Baquero y Majó (2013) proponen un modelo sobre cómo organizar un proyecto interdisciplinario. La primera fase es el nacimiento del proyecto, que puede ser por las propuestas del alumnado, del profesorado o de algún agente externo. La segunda fase es la de análisis de contenidos, donde se pregunta al alumnado sobre los conocimientos previos. La tercera fase es la planificación de la acción; el proyecto debe ser un documento vivo, flexible y en construcción a lo largo de todo el proceso. La cuarta fase es la búsqueda de información; el alumno tiene que hacerse consciente de que para avanzar debe darse cuenta de lo que le falta por saber, y esto debe impulsarle a buscar información para resolver las tareas planteadas. La quinta fase es la estructuración de la información, donde se trabaja con diferentes tipos de formato, pero que sean útiles. La sexta y última fase es la de evaluación, donde se evalúa todo el proceso.

2.3.3. El Spectrum y los proyectos de trabajo

En el Proyecto Spectrum se reflejan los principios del método de Decroly y el multisensorial de Montessori. Ambos autores, pertenecientes al movimiento conocido como "Escuela Nueva", consideran que el aprendizaje es un proceso activo y autónomo, defienden: "la necesidad de respetar los intereses y la actividad espontánea del niño, la conveniencia de ajustar los contenidos curriculares a las características individuales y motivacionales de los alumnos y la enseñanza globalizada como método idóneo para organizar contenidos" (Prieto y Ballester, 2003, p. 31).

En este sentido, podemos decir que la filosofía del Spectrum se inspira en los planteamientos constructivistas de Piaget, Dewey, Montessori, Kilpatrick y Kerchensteiner. Estos modelos estimulan a los niños a aprender mediante interacciones con la vida real.

Gardner se basó en las siguientes ideas de Dewey para diseñar la didáctica del Spectrum.

Primero, Dewey destaca la importancia del pensamiento a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En su obra *How we think* (Dewey, 1910) expone los principios para enseñar a pensar al niño ante situaciones problemáticas, que se pueden presentar a través de "proyectos".

Segundo, propone el "sistema de proyectos" como el método más idóneo para enseñar a los niños a aplicar la experiencia a la escuela, experiencia con relación a situación de la vida y resolución de problemas. Kilpatrick, discípulo de Dewey, dice que todo proyecto de trabajo es una actividad previamente determinada cuya finalidad es utilizar procedimientos para favorecer la motivación y su función es hacer activo el aprendizaje de los conocimientos (Kilpatrick, 1918).

Tercero, el mejor método para trabajar en los proyectos es el aprendizaje cooperativo, ya que éste favorece la interacción y el intercambio de conocimientos entre los iguales. El aprendizaje cooperativo requiere organizar las actividades según las necesidades del alumno, con ayuda de las orientaciones del profesor (Dewey, 1916).

Cuarto, propone una escuela centrada en el individuo, en la que el aprendizaje surja por medio de la experiencia (Dewey, 1906). Su famoso principio *Learning by doing* (aprender haciendo) se basa en las relaciones que el niño establece entre la información nueva y las experiencias anteriores.

Estas ideas de Dewey coinciden con las del Proyecto Spectrum. Gardner y sus colaboradores se inspiran en los siguientes principios:

Primero, el aprendizaje es un proceso de construcción activa en el que el alumno se implica de forma personal; la enseñanza ha de estar centrada en el individuo, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones y formas de aprendizaje; el mejor método de aprendizaje es el cooperativo.

Segundo, en el Spectrum se incluyen proyectos de trabajo, por ejemplo, alguna investigación sobre diversos temas que desarrollan los niños en pequeños grupos. Los proyectos proporcionan un contexto de la vida real para el aprendizaje y la práctica del lenguaje, las matemáticas, las ciencias, la música, etc.

Tercero, los proyectos de trabajo incluidos en el Spectrum incluyen contenidos cognitivos y emocionales. Los cuatro tipos de objetivos se concretan en los siguientes: conocimientos de las diferentes áreas, destrezas relativas a las diferentes inteligencias, habilidades referidas a los hábitos de trabajo y sentimientos.

Cuarto, dentro de la filosofía del Spectrum tienen cabida los modelos constructivistas propuestos por Dewey y Piaget. El Spectrum se ha diseñado para facilitar a los niños a elaborar significados mediante las interacciones con el mundo físico y social. Se anima a los niños a aprender por descubrimiento a través de la interacción con la naturaleza.

Quinto, la mayoría de las actividades del Spectrum son tareas de la vida real en las que se plantean situaciones problemáticas que el alumno debe solucionar, utilizando su extendido campo de habilidades, conocimientos, actitudes y estilos de trabajo, de una forma situada y funcional. Tanto Gardner como Dewey sitúan el lugar óptimo para evaluar y entrenar la competencia cognitiva de los alumnos en el aula y en la naturaleza, ya que es en el contexto real y significativo en el que se produce el aprendizaje (Ferrándiz, 2004, Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a; Prieto y Ballester, 2003).

Tomando como referencia lo expuesto, podemos afirmar que Gardner, Feldman y Krechevsky (1998b) pretenden introducir a los niños en el aprendizaje de ocho campos del saber, que son: lenguaje, matemáticas, movimiento, música, ciencias naturales, mecánica y construcción, comprensión social y artes visuales. Con estos dominios se trabajan las ocho inteligencias.

Gardner, Feldman y Krechevsky (1998c) incluyen una serie de proyectos de trabajo que ofrecen la oportunidad al alumnado de trabajar las diferentes inteligencias de manera práctica. Cuando se realiza un proyecto el niño utiliza y transfiere a la vez todas las habilidades, los conocimientos, las estrategias y las actitudes implícitas en las inteligencias.

Los proyectos del Spectrum suponen manejar fuentes de información, buscar el material adecuado y superar los obstáculos que surgen durante la realización de los mismos. Para que

los proyectos se realicen de manera completa y adecuada han de ser propuestos por los mismos niños, según sus intereses y motivaciones.

Los proyectos implican la enseñanza globalizada, tal y como la define Decroly (1927), cualquier proyecto exige que se trabaje desde las ópticas diferentes de las distintas disciplinas escolares. Los proyectos implican trabajo cooperativo y constructivo; la tarea no es la de un alumno solo, sino la de toda la clase o la de grupos. Los niños aportan los materiales de trabajo.

Queremos destacar que los proyectos implican una planificación, una puesta en práctica y una evaluación. Suponen una exploración más profunda de un tema en el transcurso del tiempo. También utilizan un enfoque más integrado e interdisciplinario de la enseñanza y el aprendizaje.

Por tanto, Gardner parte del concepto de la escuela centrada en el individuo, consistente en diseñar diferentes procedimientos para identificar las capacidades, los conocimientos, las actitudes, los hábitos de trabajo, los intereses y las necesidades de los alumnos. Estos procedimientos permiten considerar las diferentes individuales de los alumnos. En este sentido, Gardner incluye en el Spectrum la idea del aprendizaje activo ("aprender haciendo") y para ello diseña una serie de técnicas y estrategias metodológicas que fomentan la actividad (método de proyectos).

2.3.4. Estado actual de la investigación sobre el método de proyectos

El pedagogo italiano Malaguzzi es iniciador e inspirador de la aventura educativa *reggiana*, cuya denominación se debe a la experiencia que surge en 1945 en Reggio Emilia, ciudad del norte de Italia. Esta filosofía educativa se basa en los siguientes principios: el niño es el protagonista, el docente es el guía y la colaboración de la familia es esencial. Este autor dedicó toda su vida a la construcción de una calidad educativa, fundamentalmente en educación infantil que, a partir de una enorme escucha, respeto, consideración de las potencialidades de los niños, pudiese reconocer su derecho a tener una educación en ámbitos

dignos, exigentes y acordes con dichas capacidades (Hoyuelos, 2014). Estas ideas están vigentes en la actualidad y se pueden poner en práctica en los proyectos, ya que se han de rechazar las programaciones educativas rígidas y repetitivas, éstas han de ser abiertas y flexibles.

Una investigación sobre el aprendizaje basado en proyectos es la realizada por Bas y Beyhan (2010) en la Universidad de Selcuk, Turquía. En ella se investigó los efectos de las inteligencias múltiples, dependiendo del aprendizaje basado en proyectos frente al aprendizaje tradicional. Se llevó a cabo en el entorno de la escuela utilizando el modelo de pre y postest. La prueba de rendimiento y la escala de actitud se aplicaron antes y después de realizar la intervención. El estudio encontró que había una diferencia significativa en el nivel de logro y el aprendizaje basado en proyectos y métodos de aprendizaje tradicional. Además, el nivel de inteligencia apoyado en el aprendizaje basado en proyectos múltiple fue más exitoso e interesante para sus experiencias de aprendizaje.

Otros estudios ponen de manifiesto la importancia de la metodología por proyectos en el aprendizaje del inglés. Sana y Saiqa (2012) exploraron que el impacto del Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza del inglés fue significativo. Los resultados mostraron que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) mejoraron sus habilidades para hacerlos estudiantes independientes, promovió la imagen positiva y la autonomía.

La investigación realizada por Ruiz y Mérida (2015) demuestra que la metodología de Proyectos de Trabajo contribuye a desarrollar un currículo y unas situaciones que favorecen la inclusión de los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. En este sentido, se plantean actividades que siguen un proceso de investigación concretado en tres momentos: documentación o recogida de información, producción o análisis de información y evaluación. También, con esta metodología se crea un clima de aula que favorece la inclusión educativa, se plantean diversos tipos de actividades que implica la colaboración entre todo el alumnado, se realizan diversas temporalidades para realizar los ejercicios y destaca la importancia de la colaboración de todos para desarrollar los contenidos de aprendizaje (Balongo y Mérida, 2016).

En otro estudio (Basilotta, Martín, García-Valcárcel, 2016) realizado a 310 docentes de distintos centros educativos de España se les preguntó mediante una encuesta qué beneficios

y limitaciones encuentran cuando realizan Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con las TIC.

Las principales ventajas que los docentes atribuyen al aprendizaje basado en proyectos se centran en el alumnado y se relacionan con la "adquisición de competencias", la "mejora de la motivación", la "mejora del aprendizaje" y una "mayor participación del alumnado" en las actividades realizadas. También son destacables las referencias a una mejora de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, el alumnado como protagonista de su aprendizaje, una mejora del rendimiento académico, un mayor reconocimiento del trabajo realizado y acceso a diferentes recursos (p. 108).

En cuanto a los inconvenientes están los siguientes: la escasez de medios y recursos TIC para realizar este tipo de metodologías en los centros escolares, la poca implicación y participación de algunos docentes y la falta de tiempo para reunirse y programar las actividades.

Como afirma Vergara (2016) el ABP tiene significado cuando el docente busca definir la enseñanza en un marco diferente al tradicional. Una forma de enseñar que busque formar al alumnado, que relacione el currículo con sus deseos, que emplea su forma de aprender e implica al alumnado con el entorno que les rodea.

Las valoraciones de las familias sobre la metodología por proyectos son positivas. Cuando los familiares participan en su elaboración, se implican más en el aprendizaje de sus hijos e hijas, piensan que es más divertido y motivante frente a la enseñanza tradicional. Aunque esta metodología presenta también aspectos negativos como: que no todas las familias participen, la necesidad de tiempo para preparar el material o si el ambiente familiar no es favorecedor la implicación sea menor (Bravo, Raimundo y Peralbo, 2013).

En sintonía con lo expuesto, otro aspecto a destacar en este estudio son las dificultades de los Proyectos de Trabajo, como es la resistencia al cambio tanto por parte del centro como de los docentes. Esta idea también aparece reflejada en Mérida, Barranco, Criado, Fernández, López, y Pérez, (2011) que afirman que a pesar de los grandes resultados que generan esta metodología en el alumnado, la comunidad educativa muestra reticencias al cambio y prefiere la programación del método editorial.

Por otro lado, investigaciones llevadas en otras etapas educativas como la de Secundaria ponen de manifiesto que el alumnado valora de forma muy positiva esta metodología. En este sentido, Hernández (2015) afirma lo siguiente:

> El proceso de gestión y asimilación de la información es lo que contribuye a su consolidación y deseo de mejora constante, no sólo por nuestra parte, sino por lo que constituye la mayor de las motivaciones: la voluntad de trabajar más y mejor por parte de nuestro alumnado (p. 82).

Otro estudio investigó la eficiencia del ABP para la enseñanza de la ciencia en el nivel elemental. Los objetivos fueron la aplicación de la técnica de aprendizaje basado en proyectos para enseñar ciencias a nivel elemental y averiguar el efecto del ABP en el logro académico de los estudiantes. Como conclusión, se encontró que la técnica de ABP era más eficaz para la enseñanza de la ciencia tal como se reflejó a través de la diferencia entre las puntuaciones de rendimiento académico de pretest y postest (Khaliq, Tayyad & Mushtaq, 2014).

En otras etapas educativas también está presente la enseñanza por proyectos de trabajo, por ejemplo, en el instituto de Secundaria Sils (Girona) apuestan por esta metodología. Este centro ha decidido cambiar las asignaturas por los proyectos y uno de sus alumnos afirma lo siguiente: "Hombre, preferimos trabajar con los proyectos, que nos ayudan a aprender cosas que nos servirán para la vida real, y que nos motivan. Son retos" (Rodríguez, 2015, párr. 2).

En el Instituto de Educación Secundaria Ramón y Cajal de Murcia se trabaja también por esta metodología y desarrolla el ABP en todas sus asignaturas. Entre los beneficios que están experimentando se encuentran los siguientes: incremento del rendimiento académico, mejoras en el comportamiento del estudiante, mayor creatividad, más motivación y un aprendizaje permanente (Jiménez-Fontes, 2016, párr. 1).

En el Colegio El Pinar de Alhaurín de la Torre, Málaga, se ha realizado un proyecto de investigación titulado: "El mundo del olivo", cuyo objetivo es que los estudiantes de Secundaria conozcan más sobre la historia del aceite. Además, durante todo el proceso el alumnado ha recopilado recetas, usos tradicionales como el jabón casero, canciones y refranes perdidos sobre las faenas del campo andaluz (El mundo del olivo: un proyecto basado en metodologías constructivistas, 2016, párr.1)

Tomando como referencia lo expuesto, un monográfico realizado por Del Moral y Sobrino (2016) recoge diversas experiencias realizadas en Primaria y Secundaria con la metodología ABP. De la Calle (2016) subraya el aprendizaje activo que supone el uso de esta metodología, ya que ayuda a solventar cuestiones y problemas que se plantean relacionadas con el entorno. Tejuca (2016) resalta las salidas didácticas al entorno como elemento de información, documentación y recurso educativo. En este caso se realiza una salida al Ayuntamiento del municipio con alumnos de quinto de Primaria. Mediero (2016) cuenta una experiencia innovadora efectuada con el alumnado de sexto de Primaria donde se fomenta la creatividad mediante la enseñanza del *pop art.*

Algunas experiencias realizadas en Secundaria son las expuestas a continuación. Redondo (2016) realizó una propuesta titulada: "Diseña tu parque temático". Esta actividad se puso en práctica con alumnado de cuarto de ESO y en ella tenían que hacer un supuesto encargo de una empresa que les pidió crear un parque teniendo en cuenta las características del siglo XIX. Marín (2016) hace referencia a la mejora de la competencia social y ciudadana del alumnado empleando el instrumento de la evaluación para valorar las producciones del alumnado en el ABP. Fernández (2016) usa con sus alumnos de cuarto de ESO una serie de estrategias como el empleo de redes sociales, *flipped classroom* o gamificación.

Domínguez (2016) establece una propuesta sobre cómo evaluar y enseñar el pensamiento histórico en la Secundaria Obligatoria. Su propuesta parte de las nombradas por él como competencias históricas, compuestas por conceptos metodológicos o "de pensamiento histórico", que se traducen en destrezas cognitivas evaluables.

En este sentido, aprender a través de proyectos en Educación Secundaria y Bachillerato es una buena opción para la adquisición de conocimientos, para la interacción del alumnado, para la globalización del currículo y para la atención a la diversidad en diferentes contextos (Trujillo, 2015).

Con todas las experiencias indicadas se pone de manifiesto que el uso de la metodología por proyectos en ciencias sociales se puede utilizar y poner en práctica en todas las etapas educativas, ya que son diversos los beneficios que aportan tanto para el alumnado como para el profesorado.

2.3.5. Algunos ejemplos de proyectos de trabajos en Educación Infantil

Son diversas las experiencias de historia que se pueden trabajar en esta etapa educativa. Un ejemplo es la propuesta por Solé y Serrá (2002) *En tiempos de los castillos*, se llevó a cabo con alumnos de cinco años. Con ella se le dio la oportunidad de desarrollar una conciencia del pasado y de los aspectos en los que difería del presente. La valoración de la experiencia resultó ser muy positiva, sobre todo el interés mostrado por los niños por conocer realidades pasadas y compararlas con la suya, así como por su aportación activa en todo momento, ya fuese aportando materiales (libros, fotos, etc.) o con sus propias explicaciones de experiencias vividas (castillos visitados anteriormente, etc.).

En la misma línea está el proyecto titulado: *Historia de un castillo, su dama y un caballero desmemoriado* (Rueda, 2011). Como conclusiones de este proyecto, las familias están interesadas en seguir con este tipo de trabajos y prácticas y se sorprenden del aprendizaje de sus hijos. Las maestras de Educación Infantil y el profesorado de Magisterio están convencidas de la eficacia de esta metodología y mantienen su interés en trabajar por proyectos aunque reconocen que precisa de gran esfuerzo y entusiasmo.

Una experiencia que se realizó en el aula fue la transformación del rincón de la casita en un castillo, en ella se cuenta cómo se realizó todo el proceso. Como conclusión los niños aprendieron mucho sobre la Edad Media, sobre el pasado y el presente y sus diferencias (Almagro, Baeza, Pérez, Méndez y Miralles, 2006).

Otro ejemplo es el propuesto por Prieto y Ballester (2003), cuyo centro de aprendizaje es el hospital como medio para explorar formas de participar en la comunidad. Es importante el iniciar la actividad de “El hospital” con un pequeño debate para conocer las ideas previas de los niños y aquellos conocimientos que tienen los alumnos cuando asisten a la escuela. Este debate inicial facilita la reflexión por parte del alumnado y la propuesta de nuevas ideas para realizar la actividad planteada (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998b; Prieto y Ferrándiz, 2001).

En la Key School uno de sus principios fundamentales es el convencimiento de que las inteligencias múltiples de cada individuo deberían estimularse diariamente. Además, han revisado proyectos (y carpetas de estudiantes) en términos de las cinco dimensiones siguientes, que pueden evaluarse de forma independiente (Seidel & Walters, 1991):

Perfil individual. Aquí la cuestión es lo que el proyecto revela acerca de las ventajas y desventajas cognitivas específicas de cada estudiante, así como de sus inclinaciones.

Dominio de hechos, habilidades y conceptos. Se establece un pacto entre el estudiante y el profesor sobre el conocimiento escolar para crear el proyecto.

Calidad del trabajo. Se tiene en cuenta criterios como: la innovación y la imaginación, el juicio estético y técnico, el desarrollo de un proyecto para subrayar un concepto concreto o la ejecución de una representación.

Reflexión. Los proyectos proporcionan una actividad "metacognitiva", ya que los profesores y los estudiantes pueden revisar los trabajos de forma conjunta, considerar qué aspectos tienen en común con los trabajos realizados anteriormente, concebirlos en términos de objetivos a largo plazo, estilos de trabajo, etc. Además, los estudiantes pueden evaluar su trabajo incluso en ausencia de agentes externos.

Pérez y Álvarez (2014) proponen dentro del proyecto titulado: *Las profesiones de nuestro pueblo* conocer el supermercado. Para ello, crearon diversos rincones: en el de lengua se hacían las etiquetas para los productos en el ordenador; en el de plástica se dibujaron, pintaron y recortaron las ofertas del día; en el de matemáticas se pusieron el precio a los productos y se fabricaron monedas y billetes. También, se acordaron en la asamblea las normas de funcionamiento y se invitó a una pareja de alumnos de sexto para que fueran los dependientes. Como conclusión a esta actividad se puede decir que los alumnos se sienten motivados y se involucran en la actividad que ellos mismos han planteado, surge el aprendizaje significativo, estando las tutoras como guías de todo este proceso.

La importancia de investigar el entorno que nos rodea se puede realizar con pequeños proyectos. También puede convertirse en un elemento de unión y aprendizaje para toda la comunidad, no sólo la educativa, sino también a otras personas que forman parte del entorno de los niños y se relacionan, comparten, aprenden y disfrutan a partir de los proyectos. En esta línea se han realizado diversas experiencias como la propuesta por Sanz (2014), donde se

refuerza el sentido de pertenencia a su comunidad. Esta autora realizó un proyecto relacionado con la pesca y los pescadores, en él las salidas fueron las actividades más motivadoras y significativas para los niños. Por tanto, es fundamental la colaboración e implicación de las familias en los proyectos de trabajo.

Westerveld y Villaescusa (2013) realizan una propuesta de un proyecto innovador denominado *Me voy de viaje*. Con él se trabajan contenidos geográficos, sociales, culturales y artísticos de un país extranjero, en este caso Marruecos. Con los resultados obtenidos de la propuesta se puede concluir que es adecuada y eficaz, se transmite a los alumnos unos contenidos geográficos y sociales, se despierta el interés por otras culturas y se fomenta el respeto hacia estas.

En el proyecto llamado *"Eran los egipcios guapos"* (Díez, 1990), hallamos planes para realizar muy interesantes que plantean los alumnos:

"Podríamos hacer una momia gigante desde el techo hasta el suelo" (Antonio).

"Yo quiero hacer mi nombre con letras de esas tan bonitas" (Daniel).

"Yo quiero hacer pirámides de esas que se abran y se cierren" (Dani).

"Sí y dentro los faraones y sus esposas" *(Alberto)* (pp. 47-48).

Por tanto, habrá que llegar a acuerdos personales y colectivos sobre qué sabemos inicialmente y lo que queremos saber y hacer sobre una temática planteada (Caballero, 2008).

Otro ejemplo son los proyectos "pregeográficos", que son modos de organizar el trabajo alrededor de una problemática geográfica que van investigando en sus diversos aspectos. Con estos proyectos se les va enseñando al alumnado a vivir, aprender a ser, buscar objetivos para conseguir, poner los medios para alcanzarlos y a autoevaluarse. Un ejemplo es el proyecto: *"Egipto en mi aula"*. Después de ponerlo en práctica se llegó a la finalidad que los proyectos son una visión global de la educación que se basa en atender al sujeto, en el incrementar el deseo de aprender y en el trabajo colaborativo entre los diversos elementos educativos. Estimula a emplear múltiples lenguajes: oral, corporal, escrito, plástico, matemático… y pone en práctica diversas capacidades: conversar, refutar, consensuar, resumir, optar, planificar, seleccionar y no repetir, comprender, etc. (Moreno y Gallego, 2013).

Otro ejemplo de investigación relacionada con el tema de Egipto es un estudio realizado en un aula de 5 años (Ruiz y Mérida, 2016). En ella se analiza la inclusión de las familias en la metodología de proyectos de trabajo. En los resultados se muestra que esta metodología favorece su participación, se incrementa la colaboración de las familias en el aporte de materiales, en la búsqueda, selección y el suministro de información. Pero, también se indican algunas limitaciones, como la falta de coordinación entre Educación Infantil y Educación Primaria.

También hay unidades didácticas que acercan al mundo de infantil al mundo de las artes, de los artistas y de las obras. Sirven de orientación y se pueden emplear para programar proyectos a través de ellas. En este caso, en *Somos artistas* la unidad tiene un componente social y cultural importante, se acerca a los niños al patrimonio cultural de nuestras sociedades (Redondo, Gallardo, y García, 2015).

Otro proyecto relacionado con las ciencias sociales es la prehistoria (Romero y Fuentes, 2006). Esta propuesta se realiza con el alumnado de cinco años, se investiga de manera significativa y funcional cómo era esta época. Otro ejemplo es el planteado por Abril (2014) donde se acerca al alumnado a nociones espaciales y temporales a través de las características de la época prehistórica. Otra experiencia es la realizada por Tristán (2016) con alumnos de cuarto de Primaria. El proyecto se realizó durante seis meses y a través de la metodología por proyectos se trabajaron diversas áreas de forma integrada: Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua y Literatura.

Los proyectos de trabajo en la Educación Infantil "superan los límites de lo metodológico para centrarse en el disfrute de los más pequeños otorgándoles el papel protagonista en su educación, la responsabilidad compartida con compañeros, educadores y familias" (García-Ruiz, 2013, p. 99). En este sentido, los proyectos Cantabria, las flores y Sorolla son algunos ejemplos que esta autora escoge para mostrar el trabajo por proyectos en la Educación Infantil.

En un artículo de Gil y Rivero (2014) se presenta una experiencia para trabajar la temática de la historia a través del aprendizaje basado en proyectos con alumnos de Educación Infantil. El tema del proyecto fue el mundo romano, vinculado a los restos romanos de Bílbilis cercanos a la localidad del centro escolar y contó con el apoyo del Museo de Calatayud. Los resultados del proyecto *Somos romanos* fueron muy positivos, ya que se

aprovechó la motivación y fascinación por los alumnos en realidades lejanas, en este caso el mundo romano, para conseguir los objetivos relativos a las tres áreas de contenidos de Educación Infantil. Los alumnos reflexionaron sobre la vida de los romanos y las costumbres.

González (2015) realizó una experiencia titulada: *Dinolandia, un proyecto sobre dinosaurios en Infantil*. Algunos de sus objetivos fueron: conocer el número de letras y sílabas de la palabra dinosaurio, conocer cómo nacen (diferencia entre ovíparos y vivíparos), partes de su cuerpo, su alimentación, etc. La novedad de este proyecto es que no se centra en una aglomeración de fichas educativas sobre los dinosaurios, en su lugar se hicieron cinco enormes murales informativos con manualidades y dibujos. Así, se transformó el aula en un museo que quedó abierto durante tres días para que las familias, otros alumnos y los compañeros del centro lo pudieran visitar.

Otro ejemplo es la propuesta didáctica planteada para conocer el pueblo donde vive el alumnado, en este caso Marchena (Sevilla). Con este proyecto se fomenta el sentimiento de pertenencia a la colectividad, la identidad cultural y el conocimiento del entorno. Las actividades planteadas están orientadas para conocer: las costumbres y tradiciones locales, la localización geográfica dentro del mapa, la gastronomía, las manifestaciones artísticas y culturales y los antecedentes históricos del pueblo (Ruiz-Morales y Pliego, 2016).

Otra experiencia es la realizada por Orozco y Perochena (2016) en un centro de Educación Infantil de 2-3 años con una muestra de 60 estudiantes. Tras la realización del proyecto "Faro de Chipiona", los resultados son satisfactorios en el aprendizaje del alumnado en las tres áreas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación. Por tanto, esta metodología tiene resultados beneficiosos para el alumnado.

Los proyectos de trabajo también tienen cabida en la escuela rural. Una investigación realizada por García y Pozuelos (2017) se plantea conocer las experiencias innovadoras en dos centros andaluces que desarrollan los proyectos. La información se obtiene con fuentes de carácter cualitativo y se ordena mediante unidades de análisis o categorías. Los resultados de esta investigación sirven como orientación para experiencias similares, aunque no se pueden generalizar, ya que cada experiencia en cada centro rural es singular, no sigue un proyecto uniforme, pero comparten rasgos comunes. Los proyectos de trabajo en la escuela

rural se relacionan con el entorno, lo que permite que los niños aprendan una dimensión local.

La metodología por proyectos plantea también una reflexión sobre la disposición de los elementos del currículo: espacios, tiempo, recursos humanos y personales (Sarceda, Seijas, Fernández y Fouce, 2016) y la inclusión de las tecnologías para plantear actividades relacionadas con la temática de los proyectos (Casales, Carrillo, y Redondo, 2017).

Con todas estas experiencias citadas se pone de manifiesto que la temática por proyectos está presente en las aulas de todas las edades y, en este caso, en los primeros años del alumnado. En este sentido, son diversas las actividades y temáticas que se pueden emplear para programar y planificar proyectos relacionados con las ciencias sociales para trabajar con los alumnos de Infantil.

Capítulo 3. Inteligencias múltiples y creatividad en Educación Infantil

Gardner (1995) postula que la inteligencia y la creatividad no deben comprenderse como fenómenos separados. Navarro (2008) afirma que una persona creativa es aquella que crea, el proceso creativo es aquel proceso cognitivo que finaliza con la obtención de un producto y el producto creativo será original y costoso (idea, concepto, proceso, material…). Además, el contexto creativo será aquel que beneficia el proceso creativo de la persona. Por tanto, la creatividad, de forma amplía, sería la cualidad de las personas que crean.

Para definir la creatividad se ha de tener en cuenta no sólo que es original y útil, sino que tiene lugar en un ámbito específico. Esta postura subraya la importancia de reconocer las áreas en las que caen las particulares inclinaciones o el talento de una persona.

Según Gardner, una forma productiva de analizarlo es teniendo en cuenta las muchas clases de "inteligencia". La inteligencia proporciona el soporte de la creatividad; un niño será más creativo en los campos en que posee mayores fortalezas (Goleman, Kaufman y Ray, 2009).

3.1. Teoría de las inteligencias múltiples

Autores como Sternberg y Vygotsky creen que es un error suponer que tenemos una inteligencia que funciona con independencia de la cultura que vivimos. La concepción de Gardner es que la inteligencia es el fruto de condicionantes impuestos genéticamente y de condicionantes específicos del contexto próximo en el que aprendemos; es decir, ni el cerebro ni la mente pudo ser similar en el Neolítico que en un país desarrollado o que en un país subdesarrollado de la actualidad.

En este sentido, los seres humanos somos inteligencias colectivas interrelacionadas con quienes nos rodean, con sus intereses, valores, opiniones, conocimientos, costumbres y utensilios (Gardner, 1993, p. 142, 1994, p. 13).

Por un lado, Gardner, Feldman y Krechevsky (1998a) incluyen el término centro de aprendizaje para evaluar la competencia cognitiva. Es un término arrebatado del concepto de centro de interés de Decroly (1927), quien propone la junta de los contenidos diversos que tienen entre sí algún tipo de relación. Por tanto, los centros de aprendizaje se construyen como espacios organizados para trabajar cada una de las inteligencias (Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando, 2006).

Por otro lado, autores de las escuelas primarias de Turquía encuentran útil la teoría de las inteligencias múltiples y la tuvieron en cuenta al planificar el proceso de enseñanza. Pero, también hay profesores que se enfrentan a dificultades al hacer uso de esta teoría como: educación inadecuada acerca del tema, clases abarrotadas, la presión del tiempo y libros y materiales que no son compatibles con esta teoría (Akpinar, Erdamar & Yilmaz, 2010).

3.1.1. Concepto de inteligencia

Gardner afirma que no se puede medir la inteligencia pura, ni siquiera aunque admitamos la existencia de múltiples inteligencias, porque las inteligencias se expresan siempre en contextos, en disciplinas y en ámbitos específicos. De esta forma, en casi todos los medios (disciplinas, tareas, trabajos) solicitan destrezas en un conjunto de inteligencias, y a la inversa, toda inteligencia puede emplearse a un amplio abanico de ámbitos culturales (Gardner, 1994).

Gardner, junto con otros psicólogos (Ceci, 1990; Guilford, 1967; Sternberg, 1985, 1988; Thurstone, 1938), mantiene la idea pluralista de la inteligencia. Piensa que ésta no es inalterable desde el nacimiento, sino que cambia y se desarrolla cuando la persona experimenta con su medio ambiente. Gardner sostiene que las inteligencias son el resultado de la relación constante entre los factores biológicos y medio ambientales y son educables. Además, para este autor, la inteligencia no existe de forma aislada de las otras, todas las tareas, los roles y los productos de nuestra sociedad piden una unión de inteligencias, incluso cuando una o más destacan (Prieto y Ferrándiz, 2001).

Como afirma Vera (2010, pp. 313-314), Gardner lo que quería era ampliar el alcance del potencial humano más allá de una cifra de cociente intelectual (CI) y ligándolo al entorno cultural del aprendizaje, porque ése es su entorno natural. No hay entorno natural para la persona fuera de su conjunto de símbolos ni al margen de su visión de la realidad. Una inteligencia es: "la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales" (Gardner, 1994, p. 10). Una persona, además, es creativa cuando "resuelve problemas o inventa productos en un ámbito, y cuyo trabajo es considerado innovador y aceptable por los miembros reconocidos de un campo" (Gardner, 1994, p. 16).

En esta misma línea está Monteros (2006) que define la inteligencia como un fenómeno multidimensional que está presente en diversas áreas de nuestro cerebro, mente y anatomía. Existen muchas formas de inteligencia, diversas formas en las que las personas se observan a sí mismas y al mundo que les envuelve. Por tanto, una inteligencia más potenciada puede ser utilizada para mejorar o fortalecer otras menos desarrolladas. Gran parte de la potencialidad

de nuestra inteligencia se encuentra en fase oculta debido a que no se utiliza, pero se puede despertar, fortalecer y entrenar.

Un estudio realizado por Bulut (2013) afirma que el desarrollo intelectual de niños en edad preescolar con desventajas socioeconómicas está influenciado por diversas variables sociales y ambientales. Algunos factores que influyen en el desarrollo cognitivo son: la estimulación del medio ambiente, las actitudes de los padres, la edad materna y la educación. Además, se prueba que los programas de estimulación precoz en el segundo y tercer año de la vida infantil tienen efectos favorables a nivel cognitivo.

Una investigación realizada por Almeida, Prieto, Ferreira, Bermejo, Ferrando & Ferrándiz (2010) tiene como propósito examinar si el instrumento de la batería de aptitudes generales y diferencial (BADyG: razonamiento, memoria, aptitud verbal, aptitud numérica y aptitud espacial) y el conjunto de tareas de evaluación de inteligencias múltiples de Gardner (lingüística, lógico, visual/espacial, corporal-kinestésica, naturalista y musical) convergen en un factor general de rendimiento cognitivo. Este estudio se realizó con una muestra de doscientos noventa y cuatro alumnos de cinco a siete años y el análisis factorial confirmatorio señala la ausencia de un factor general común. Por tanto, existen dos factores generales que reúnen las pruebas, se corresponden a evaluaciones de inteligencia tradicional y de las múltiples y muestran una correlación estadísticamente moderada entre ellos.

3.1.2. Tipos de inteligencias múltiples

La respuesta inicial de Gardner fueron siete inteligencias, posteriormente incorporó la naturalista y se planteó la posibilidad de una novena, denominada existencial o relacionada con los aspectos fundamentales de la vida. A continuación las explicamos (Armstrong, 2006 y Gardner, 1994 y 2001):

- *Inteligencia lingüística.* Es la capacidad para emplear las palabras de manera cordial, ya sea de manera oral o escrita. Incluye la destreza de usar la sintaxis, los sonidos del lenguaje

(fonética) y significados del lenguaje (pragmática). Entre estas habilidades están presentes la retórica, mnemónica, la explicación y el metalenguaje. Las personas que demuestran tener un cierto empleo de esta inteligencia son: periodistas, políticos, oradores y escritores entre otros.

Los niños que sobresalen en este tipo de inteligencia les gustan leer, escribir, contar historias y jugar a juegos de palabras. Emplean libros, objetos para escribir, papel, diarios, dialogar, discutir, establecer debates y contar cuentos. (Prieto y Ferrándiz, 2001, pp. 40-47).

La enseñanza de esta inteligencia supone organizar el aula para establecer debates, narrar cuentos o historias y hacer lecturas. Las actividades idóneas son: lluvia de ideas, transformación de ideas, mapas conceptuales, juegos de roles, grabaciones de voz, confección de diarios y elaboración de pequeños proyectos de investigación. El centro de interés de la inteligencia lingüística estará formado por un rincón de libros o zona de la biblioteca y materiales como casetes, audífonos, audiolibros, revistas, periódicos, juegos de palabras, libros de cuentos interactivos, etc. (Armstrong, 2006).

- *Inteligencia lógico-matemática.* Es la capacidad de utilizar los números de manera adecuada y de razonar apropiadamente. Permite realizar cálculos, cuantificar, considerar posiciones, establecer y comprobar hipótesis y realizar operaciones matemáticas complicadas. Científicos, matemáticos, ingenieros e informáticos manifiestan tener acrecentada este tipo de inteligencia.

Los individuos que muestran un buen razonamiento matemático disfrutan especialmente con la magia de los números y sus combinaciones, les gusta emplear fórmulas aún fuera del laboratorio; les atrae experimentar, preguntar y resolver problemas lógicos; demandan investigar, pensar y usar materiales y objetos de ciencias para manipular. Son personas capaces de hallar relaciones entre objetos donde otros difícilmente no encuentran.

Para enseñar esta inteligencia se puede usar como estrategia el aprendizaje cooperativo, que aplicado para la enseñanza de esta inteligencia implica cinco elementos básicos: a) instaurar interdependencia positiva y clara para todos los componentes del grupo; b) facilitar una relación próxima; c) dividir las obligaciones personal e individualmente; d) enseñar habilidades de relaciones con las demás personas; y e) apoyar el debate para reflexionar sobre el procedimiento seguido para la resolución de un problema (Whal, 1997).

Además, se pueden emplear las diez tácticas propuestas por Greenberg (cfr. Campbell, 1996) para desarrollar los procesos de razonamiento matemático: a) acercarse a la tarea, que hace referencia a cómo se empieza, desarrolla y finaliza la tarea; b) rigor y exactitud, que se refiere a la habilidad para emplear el lenguaje de una forma concreta; c) nociones de espacio y tiempo y los cambios de éste; d) unión relacionada de la información; e) capacidad para seleccionar la información relevante de la menos importante; f) realizar analogías entre diferentes operaciones matemáticas; g) crear relaciones basadas en la habilidad para asociar una actividad con otra y utilizar esta agrupación de forma útil; h) usar la memoria, habilidad para codificar y recordar la información; i) encontrar la idea más importante y señalar los elementos principales de un problema; y j) identificar los cuestiones de un problema, consiste en juntar todos los pasos que llevan a la solución de un problema y aplicar el método adecuado para llegar a la solución.

- *Inteligencia espacial.* Es la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial y realizar cambios sobre esas percepciones. En esta inteligencia se encuentra presente la intuición hacia el color, la forma, la línea, el espacio y las relaciones existentes entre estos elementos. Profesionales como decorador, arquitecto o artista solicitan este tipo de inteligencia.

Se pueden realizar diversas actividades en el aula para trabajar esta inteligencia, como emplear imágenes, fotografías, dibujar, garabatear y ver las cosas desde diferentes perspectivas. Además, se pueden incluir en las actividades películas, vídeos, juegos de imaginación, laberintos, juegos interactivos, rompecabezas, salidas a museos.

Dentro del aula se puede crear un rincón o emplear los pasillos del aula. En ella se pueden exponer las pinturas, los trabajos artísticos, rompecabezas, juegos de construcción y ensamblaje (Armstrong, 2006).

- *Inteligencia corporal-cinestésica.* Es la capacidad para emplear todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, así como la facilidad para cambiar cosas con las propias manos. Incluye habilidades físicas específicas tales como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la flexibilidad, la fuerza y la velocidad. Además, incluye capacidades autoperceptivas, táctiles y la percepción de volúmenes y medidas. Estas capacidades están presentes en atletas, cirujanos y bailarines entre otros.

Para enseñar esta inteligencia se puede trabajar con actividades como: manualidades, teatro, danza, deporte, actividades de relajación, etc. Algunos materiales que se pueden emplear para favorecer el desarrollo de esta inteligencia son: herramientas para construir, equipo deportivo, masilla, materiales manipulables y táctiles para el aprendizaje.

Para favorecer la inteligencia corporal es esencial crear centros de aprendizaje donde los niños puedan ejecutar movimientos creativos, realizar actividades manuales y obras teatrales (Armstrong, 2006; Gardner, Feldman y Krechevsky 1998c).

- *Inteligencia musical.* Es la capacidad de escuchar, discernir, trasformar y expresar formas musicales. Esta habilidad incluye sensibilidad al ritmo, a la melodía y al tono. Esta inteligencia se muestra más desarrollada en compositores, músicos, aficionados y críticos musicales.

El maestro puede emplear las siguientes estrategias de enseñanza: establecer un ambiente para escuchar música, empleando la enseñanza socrática, proponiendo interrogantes como los siguientes: ¿qué te hace pensar este tipo de música?, ¿qué imágenes te recuerda?, ¿qué sentimientos te produce? En el aula se pueden reproducir melodías musicales con la finalidad de iniciar al alumnado en el aprendizaje de las formas musicales. Además, con las escuchas de melodías que lleven distintos tipos de ritmo, tono y timbre, los alumnos pueden apreciar cómo a través de estas formas de manifestación musical se comunican sentimientos y emociones. Para estimular esta inteligencia se pueden emplear materiales y recursos como instrumentos musicales, grabadoras, vídeos, etc. con la finalidad de crear en los alumnos actitudes positivas hacia la música.

- *Inteligencia interpersonal.* Se define como la capacidad de descubrir y establecer diferencias en los estados de ánimo, los pensamientos, las motivaciones y los sentimientos de otras personas, en definitiva, comprender e interaccionar eficientemente con los demás. Comprende la sensibilidad hacia las expresiones faciales, a la voz y a los gestos. Asesores, profesores, vendedores manifiestan una inteligencia interpersonal muy aumentada.

La enseñanza de esta inteligencia exige el aprendizaje cooperativo y tutorado. Los grupos cooperativos ofrecen a los alumnos la ocasión para proceder como una unidad social, una condición importante para funcionar de una manera exitosa en la vida real (Armstrong, 2006). En Educación Infantil podemos utilizar tres tipos de estrategias: tutoría entre iguales,

colaboración entre iguales y aprendizaje cooperativo. Durante la tutoría entre iguales el alumno es quien muestra una competencia mayor en una labor de aprendizaje, el que enseña a la otra persona que posee menor conocimiento. En la colaboración entre iguales dos o más alumnos con igual nivel de aprendizaje trabajan juntos en una misma actividad. En el aprendizaje cooperativo es el grupo con distintos grados de aprendizaje el que realiza la tarea conjuntamente. Esto exige una redistribución de tareas y una planificación de ocupaciones (Prieto y Ferrándiz, 2001).

Una táctica de enseñanza que se puede utilizar es el conflicto cognitivo, que consiste en exponer y contrastar puntos de vista de los niños. El docente debe ayudar a favorecer la interacción de manera dinámica entre los alumnos, a buscar juntos nuevas informaciones y analizar las ya existentes desde nuevas perspectivas.

Otro elemento a tener en cuenta es la organización del aula, puede ser por parejas o por equipos, con ello se facilita la interacción y la enseñanza mutua. Además, el clima del aula ha de ser de confianza y respeto mutuo, donde los niños se sientan miembros que pertenecen a un grupo.

- *Inteligencia intrapersonal.* Es el conocimiento propio y la destreza para adaptar las propias maneras de actuar a partir del conocimiento tanto en un ámbito individual como social. La adquisición de esta capacidad incluye tener conocimientos de las propias capacidades, limitaciones, motivaciones y humor, así como también de tener autoestima y autodisciplina. Los psicólogos y filósofos muestran esta inteligencia altamente desarrollada.

Esta inteligencia requiere una instrucción individualizada, trabajo independiente y opciones para poder elegir temas y materiales en función de los intereses. Se pueden emplear estrategias metacognitivas y estrategias de pensamiento crítico y toma de decisiones. Los materiales aptos son los proyectos individualizados y diarios para la autoevaluación. La estrategia didáctica idónea es la autoinstrucción programada.

Como afirma Armstrong (2006), para la inteligencia intrapersonal es conveniente disponer el contexto de aula de manera que los niños puedan trabajar independientemente, desarrollar sus tareas a su propio ritmo y hallar tiempo y lugar para dar rienda suelta a su individualidad.

- *Inteligencia naturalista.* Es la capacidad para comprender el mundo natural y trabajar eficazmente con él. Las habilidades que se desprenden de esta capacidad son: observación, planteamiento y verificación de hipótesis. Biólogos, jardineros, arqueólogos y ecologistas son algunas de las personas que destacan en este ámbito.

Para enseñar esta inteligencia es esencial que el alumnado aprenda a observar y hallar directamente las relaciones causales con el entorno, por ejemplo, explorando objetos y mundos materiales o investigando a los seres vivos, su origen, crecimiento y estructura.

Según Gardner, las ocho inteligencias expuestas no son una lista definitiva, sino provisional y abierta a futuros cambios. Este autor ha manifestado la probabilidad de una novena inteligencia, la *inteligencia existencial,* que sería aquella que se ocupa de los temas vitales trascendentales. Esta inteligencia se puede definir como la capacidad de situarse a uno mismo en relación con las facetas más excesivas del cosmos y con limitadas características existenciales de la condición humana. Sin embargo, en la propuesta planteada en esta tesis doctoral, al igual que Gardner, no la hemos incluido en la teoría, ya que no cumple todos los criterios establecidos (Armstrong, 2006).

3.1.3. Experiencias de las inteligencias múltiples en Infantil

Antes de citar algunas experiencias concretas de la teoría de las inteligencias múltiples en Infantil, vamos a explicar algunos principios generales de la teoría de Gardner que conviene tener en cuenta en cualquier contexto educativo (Armstrong, 2006, pp. 31-33):

- Todas las personas poseemos todas las inteligencias. Éstas actúan juntas de un modo único para cada persona. Puede haber personas con niveles muy altos de rendimiento en todas ellas o sólo en un número concreto de ellas, pero la mayoría de nosotros podemos tener muy desarrolladas algunas de ellas, moderadamente otras y poco desarrolladas las demás.

- La mayoría de las personas pueden desplegar cada inteligencia hasta lograr un nivel adecuado de competencia. Aparte de los límites genéticos, todo va a depender del apoyo y

estímulo que recibamos temporalmente, de la formación adquirida y de lo rico y estimulador que sea el contexto próximo.

- En general, las inteligencias funcionan juntas de modo complejo. La teoría de las IM es científica, ya que es un modelo bien fundamentado en el mejor conocimiento disponible acerca de las funciones mentales, pero ninguna inteligencia funciona por sí sola en la vida real, excepto en algún caso aislado. El analizarlas por separado es para examinar sus principales características y aprender a utilizarlas de manera eficaz. Por tanto, en la Educación Infantil hay que facilitar su adquisición y potenciarlas en cualquier actividad educativa.

- Existen diversas formas de manifestar la competencia en el ámbito de cada inteligencia, por ejemplo, en la inteligencia lingüística se puede no saber leer pero ser un buen narrador. La teoría de las IM hace hincapié en la rica variedad de formas con la que los seres humanos podemos manifestar nuestras capacidades, tanto dentro de cada inteligencia como en las relaciones que se dan entre ellas.

Tomando como referencia estos principios, podemos citar los proyectos de trabajo como metodología para desarrollar todas las inteligencias de manera práctica. El objetivo es conectar a los niños con problemas que suceden en la vida cotidiana. La realización de un proyecto obliga al niño a utilizar y transferir a la vez todas las habilidades, conocimientos, estrategias y actitudes implícitas en cada una de las inteligencias. En este sentido, un ejemplo de proyecto es: ¿Qué cambios producen el otoño, el invierno, la primavera y el verano? El objetivo es aprender a observar y estudiar los cambios estacionales y aprender a proteger el medio ambiente circundante. Un tipo de actividad es realizar excursiones a la naturaleza (Prieto y Ferrándiz, 2001), ya que el medio natural se trabaja mejor si el niño puede observar e investigar libremente el ambiente próximo. Por tanto, Gardner, al igual que María Montessori entiende que a los niños hay que enseñarles a aprender utilizando todos los sentidos.

Un ejemplo son las experiencias realizadas en Galicia sobre las inteligencias múltiples, donde para introducir el método en el aula, a los alumnos se les plantea una experiencia genérica, como el sistema solar, China o Egipto, y abordan su estudio desde diferentes inteligencias (Adrade, 2013).

En el colegio Montserrat se pone en práctica la teoría de las IM en el aula. Gardner lo visitó y quedó satisfecho con la puesta en práctica de su teoría en las aulas (Pozo, 2008).

Gomis (2007) afirma que son muchas las estrategias utilizadas en la aplicación de la teoría de las IM en la escuela. A continuación señalamos algunas consideradas por los distintos autores (Antúnez, 2000; Armstrong, 2006; Ballester, 2004; Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a; Prieto y Ballester, 2003). Una estrategia consiste en ir introduciendo actividades de las distintas inteligencias en la enseñanza tradicional. Con ello, el docente se familiariza con la teoría y comprueba los resultados obtenidos de su aplicación. Otra estrategia es seleccionar un tema del currículo y programarlo utilizando todas las inteligencias. En otra ocasión, se puede dedicar cada día a trabajar un tema, así todos los alumnos podrán tener la posibilidad de trabajar los temas desde todas las inteligencias o habitar el aula para cada inteligencia, con material específico y un maestro especializado.

En esta tesis se ha optado por seleccionar un proyecto y programarlo utilizando todas las inteligencias múltiples. Además, se ha organizado el aula y se han habilitado los rincones con material específico, aspecto que se puede consultar en el capítulo cuarto. Pero como afirma (Gomis, 2007) no existen guías estandarizadas que nos indiquen el modo más eficaz de aplicar la teoría en el currículo, sino que las estrategias usadas se ajustarán a las características, organización y necesidades de los centros y a la realidad del aula.

En Polonia la teoría de las IM es muy popular. Muchos jardines de infancia y escuelas han trabajado utilizando esta teoría. Esto demuestra la forma correcta de trabajar con los niños en preescolar (Kopik & Zatorska, 2011b) y en el jardín de infancia (Kopik & Zatorska, 2011a).

Una propuesta realizada por Lizano y Umaña (2006) sobre las inteligencias múltiples en el aula de Preescolar, con niños de 5 y 6 años, pone de manifiesto que se puede emplear el juego como elemento para estimular las ocho inteligencias. Como conclusión en este estudio fue la mejora en las habilidades motoras finas y gruesas, el incremento de la creatividad y la curiosidad.

En niveles de estudios superiores, está la investigación llevada a cabo por Razaq, Ali, Mahzan & Sulaiman (2015), cuyo objetivo es investigar la mejora de la motivación de los estudiantes de bajo rendimiento en Historia con ayuda de la teoría de las IM. La teoría fue integrada en varios métodos y actividades en alumnos de Secundaria. Los resultados

mostraron que la inteligencia múltiple integrada es un enfoque que ofrece amplias oportunidades para que los alumnos aprendan sobre la base de sus propias capacidades, por lo que es más cómodo y divertido para aprender y ayuda a los estudiantes a adquirir bien la lección.

En otras investigaciones se anima a utilizar la teoría de las IM en programas de educación de todas las edades de los alumnos. Además, en la estrategia de enseñanza se sugiere el olfato y el gusto como sentidos que pueden ayudar en el proceso de aprendizaje (Laughlin & Foley, 2012).

En Irlanda se realizó un estudio por Hanafin (2014) que investigó la aplicación de la teoría de las IM en las aulas y en las escuelas. Se utilizó esta teoría como base para sugerencias y generar prácticas de aula. Los profesores evaluaron el proyecto y, como resultado, los maestros informaron que los alumnos habían tenido más interés y motivación, mejor recuerdo y una comprensión más profunda, mejor autoestima y las experiencias del aula fueron más divertidas y agradables. Por tanto, todos los involucrados en el proyecto encontraron que el experimento mereció la pena, fue emocionante y un estímulo para el cambio radical en su práctica y pensamiento pedagógico.

En esta misma línea de trabajo, una investigación realizada por Bo-Young (2007) en dos clases de sexto de Primaria en Jeonju con dos grupos, uno experimental y otro control, obtuvo resultados similares. En el grupo experimental se planteó una unidad con actividades basadas en la teoría de las inteligencias múltiples y el grupo control se le proporcionó una instrucción tradicional. A cada uno de los grupos se le pasó una prueba previa y post-test de autoestima y los resultados demostraron que la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples fue eficaz para la mejora de la autoestima de los estudiantes en general, pero no para autoestima de la familia.

A continuación recogemos un decálogo para enseñar las IM, con la intención de que estas reglas se tengan presentes al utilizar esta metodología (Prieto y Ferrándiz, 2001, p. 60):

1. Informar qué son las inteligencias. Serie de minilecciones o actividades con el propósito de enseñar a los niños a conocerse intelectualmente.

2. Enseñar a utilizar todas las inteligencias. Se refiere a mostrar oportunidades variadas para que los niños usen todas las inteligencias.

3. Deben aprender cómo trabajar con varias inteligencias a la vez. Se trata de disponer espacios (centros de aprendizaje) dentro del aula para que los alumnos aprendan a conectar todas las habilidades de las inteligencias.

4. Implicar a los padres en la enseñanza de las inteligencias. Éstos pueden ayudar a los niños y profesores en el desarrollo de las distintas habilidades.

5. Considerar los trabajos portfolio. Consiste en valorar los proyectos, los materiales y las ideas aportadas por los niños para cada una de las inteligencias.

6. Implementar las habilidades básicas de las diferentes inteligencias en los contenidos curriculares.

7. Incluir las vivencias personales y sociales de los niños en el aula. Los niños pueden complementar las noticias y los sucesos más relevantes que están ocurriendo.

8. Considerar los diferentes estilos de trabajo. Se trata de evaluar las preferencias estilísticas de los niños. Si aprenden mejor cantando, si prefieren trabajar solos o en grupo, si prefieren resolver problemas complejos, o sencillos.

9. Enseñar a los niños a transferir sus aprendizajes. Consiste en ayudarles a realizar conexiones entre todo lo aprendido de las diferentes áreas de aprendizaje, y que los utilicen fuera de la clase.

10. Enseñar a repartir los conocimientos y las habilidades de las diferentes inteligencias. Es importante que los niños actúen de mediadores de sus compañeros.

En los nuevos tiempos, con la teoría de las inteligencias múltiples, los educadores tienen que prestar más atención en cómo avanzar en los niños la construcción de la motivación intrínseca del aprendizaje. Se recomiendan actividades estéticas como: los cuentos, el canto, el baile, la música, los juegos de rol o el drama para ser integrados en Preescolar en la vida diaria (Chou, Huang & Yang, 2014).

La teoría de las inteligencias múltiples puesta en práctica en el aula permite diseñar perfiles individualizados para que cada alumno pueda aprender a su ritmo y según sus facultades. Además, permite rentabilizar los puntos fuertes del alumnado y desarrollar otras áreas más deficitarias. Cuando se trabaja teniendo en cuenta la filosofía de las inteligencias múltiples, hay que enseñar a los niños a aplicar los conocimientos que ya poseen en diferentes áreas (Prieto, Navarro, Villa, Ferrándiz y Ballester, 2002).

Como afirman Szpringer, Kopik, Formella (2014), la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner es conocida y valorada en todo el mundo. Tiene una influencia significativa sobre la educación en muchos países diferentes. Esta teoría permite evaluar a los seres humanos sus propias capacidades y tener en cuenta la perspectiva de la otra persona. Cada maestro debe descubrir individualmente la teoría de Gardner, construir un acervo de conocimientos de las IM y finalmente, decidir cómo ponerlo en práctica de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros estudios, como los realizados por Del Moral, Fernández & Guzmán (2015, 2016), ponen de manifiesto la importancia de los videojuegos para potenciar las inteligencias lógico-matemática, naturalista y lingüística y postulan que el mundo virtual ofrece fórmulas creativas para desarrollar las inteligencias múltiples.

En esta misma línea, otros autores (Foster & Shah, 2015; Hamari, Shernoff, Rowe, Coller, Asbell & Edwards; 2016; Jabbar & Felicia, 2015; Riemer & Schrader, 2015) afirman que la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos puede fomentar los procesos formativos, ayudando al aprendizaje del alumnado de manera motivadora y el desarrollo de competencias básicas.

Un estudio realizado por Fernández y Montero (2016) sugiere diversas actividades, estrategias y recomendaciones para trabajar la educación emocional desde Educación Infantil. Algunas de ellas son: hablar en la asamblea y que los niños expresen sus emociones; dibujar caras de cada emoción, ponerle nombre (enfado, alegría, miedo, tristeza y sorpresa) y conversar sobre ellas; fomentar habilidades sociales a través del trabajo en equipo, el teatro y la lectura de cuentos.

Cárdenas (2016) ofrece una propuesta integradora fundamentada en el desarrollo de talleres que permiten al docente elaborar planificaciones microcurriculares sobre las

inteligencias múltiples. En este sentido, se debe de planificar teniendo en cuenta todas las inteligencias y no sólo la lingüística y lógico-matemática, consideradas por los docentes como las más importantes.

3.2. La creatividad

Como afirma Gardner (1995), la creatividad es una caracterización reservada a los productos que son inicialmente pensados como novedosos en una singularidad pero que, en último término, son reconocidos como válidos dentro de la colectividad apropiada. Las opiniones de originalidad o creatividad sólo pueden ser emitidas por los miembros entendidos del ámbito, aunque ese ámbito puede ser viejo o recién construido.

En la escuela se ha de fomentar el pensamiento crítico, es decir, enseñar a pensar a los niños más que llenarlos de información. El niño ha de buscar, experimentar, descubrir; hemos de animarlo a que pregunte el cómo y por qué. Tienen que aprender a ser persistentes cuando una cosa no les salga bien de entrada. Hemos de motivar al alumnado para que dé ideas sobre juegos, actividades, etc. Por tanto, como indican Perera, Verdié y Juncà, (1998), fomentar la creatividad en la educación es esencial como elemento fundamental tanto en la proyección personal en la vida de cada ser humano como en el campo social. El desarrollo del pensamiento creativo es una obligación de todo maestro, a través de la creación de modelos y esquemas de trabajo; fomentar la imaginación, la originalidad y la fantasía con cuentos, historietas, dramatizaciones, etc. En definitiva, dar libertad de creación y de pensamiento diariamente con las actividades que se proponen en el aula.

El término creatividad aparece en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1990 (LOGSE) en el artículo 2.3., que hace mención a las “capacidades creativas”, y a partir del cual adquiere la categoría de uno de los principios de toda la educación. En cambio, en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) para la etapa de Educación Infantil no

hace referencia alguna. En la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se cita de forma específica en el preámbulo IV:

> Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario desde edades tempranas adquirir competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar y actitudes clave como confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona (p. 97860).

Como afirman López, Martínez y Nicolás (2013) la creatividad no se puede reducir a un terreno particular, sino que es una base sobre la que apoyar la enseñanza de cualquier disciplina. Las ciencias sociales son un claro ejemplo de ello, ya que se pueden emplear distintas estrategias creativas para trabajar, por ejemplo, el paso del tiempo. Para ello, podemos emplear juegos de rol, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo cooperativo. El tratamiento de los conceptos temporales, que se trabajan todos los días mediante rutinas o hábitos estandarizados , puede ser utilizado en el aula de manera creativa con resultados muy satisfactorios, a través de actividades como murales o secuencias ordenadas de forma cronológica.

Por tanto, trabajar la creatividad en el desarrollo de los contenidos sociales es fundamental en infantil, ya que sirve para enseñar a pensar, desarrollar la imaginación, agudizar la intuición, estimular la curiosidad y ayudar la capacidad para solucionar problemas de la vida cotidiana. Durante todo este proceso es esencial la colaboración de las familias, se puede hacer mediante: libro viajero, cuentos, canciones, etc.

3.2.1. Concepto de creatividad

El término creatividad es antiguo, pero puede decirse que tuvo su origen en 1950. Guilford le dio a la creatividad una conceptualización que ha tenido un enorme peso en toda la investigación posterior. Es un término que se aplica tanto a las personas (creadoras, creativos)

como a los productos (ideas u obras creativas) o a los procesos creadores y ambientes (educación creadora, familia creativa), y son muchos los componentes que la integran (Monreal, 2000, p. 46).

De forma general, la creatividad se entiende como la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto o una técnica, o una forma de orientar la realidad. En este sentido, las personas creativas tienen la capacidad para imaginar en algo nuevo que la gente piensa de interés, pero sólo unas pocas lo hacen de forma diferente y original. Acostumbran a tener ideas que quiebran con las tradicionales y estereotipadas, e incluso con los modos generalizados de imaginar y actuar. A pesar de las limitaciones en hallar una definición de la misma, la mayoría de los autores ratifican que la creatividad supone la consecución o logro de un producto original y útil (Bermejo, Hernández, Ferrando, Soto, Sáinz y Prieto, 2010).

Marín (1991) define la creatividad como una innovación valiosa, ya que todo lo creativo es de alguna forma nuevo, para la persona que efectúa ese descubrimiento. Y decimos que es valiosa, no sólo con referencia al posible producto creado, sino a la acción misma de innovar, que supone un afán de superar, de mejorar, de optimizar cuanto nos rodea y a nosotros mismos.

Todo aquello que sea diferente, algo antes no existente y que aporta aspectos interesantes superadores de lo anterior, resuelve problemas, cumple aspiraciones y necesidades, lo designamos como valor cualquiera que sea el campo, por modesto, cotidiano o insignificante que parezca (Marín, 1991, pp. 96-97).

La definición propuesta por Saturnino de la Torre es "tener ideas y comunicarlas". Se traduce, en el contexto escolar, "en capacitar al alumno para percibir estímulos, transformarlos y hacerles competente para comunicar sus ideas o realizaciones personales mediante los códigos a los que esté más predispuesto". (De la Torre, 1991, citado en Trigo, 1991, p. 27).

La creatividad es la capacidad de pensamiento diferente que ayuda la búsqueda de soluciones o alternativas diferentes ante la manifestación de un problema. Los sujetos con un elevado nivel de creatividad son aquellos que presentan una capacidad de inventiva alta, ideas nuevas y originales. Además, la creatividad se ha estudiado como elemento fundamental en la

alta habilidad y autores como Bermejo (1995) y Ferrando (2006) destacan las producciones novedosas y originales de los alumnos investigados.

Para los psicólogos es bastante evidente hoy día que la creatividad debe ser considerada como un constructo multidimensional, que presenta la interacción o confluencia entre múltiples dimensiones. Un ejemplo es la teoría de Feldman (1999) donde las dimensiones manifestadas en la creatividad serían fundamentalmente los procesos cognitivos, los procesos socioemocionales, las perspectivas familiares evolutivas y actuales, la educación y preparación, las características del sujeto (el contenido teórico) y el campo (el grupo social), los aspectos contextuales socioculturales, las influencias históricas (sucesos y tendencias).

3.2.2. Teorías de la creatividad

Howard Gardner (1993) en su obra *Mentes creativas* habla de cuatro diferentes niveles de análisis para comprender la creatividad: subpersonal, personal, impersonal y multipersonal. El primer nivel, el subpersonal, se refiere a los fundamentos biológicos de la creatividad y por tanto, en esta área interesa los estudios realizados por metodologías biológicas. El nivel personal incluye los aspectos psicológicos, la comprensión de los procesos, las personas y las situaciones, el ámbito de la cognición, la personalidad y las emociones relacionadas a la creatividad. El tercero, el impersonal, es el enfoque de los filósofos e historiadores y analizan la epistemología de la creatividad. Por último, el cuarto nivel, el multipersonal, reflexiona sobre la conducta de los grupos en función de los cuáles sean los productos. En este caso es la sociología quien dirige sus acciones para comprender la creatividad en el campo social (Del Río, 2007).

Como afirma Romo (2009), la creatividad está en más sitios que la mente de una persona y para una comprensión en el sentido más amplio de ésta debe abordarse la investigación desde todos estos sitios.

Martínez Beltrán (1986) en un intento de síntesis de la creatividad, considera cuatro bloques teóricos principales: psicoanalítica, Gestalt y asociacionismo, humanista y funcional.

1. La teoría psicoanalítica: S. Freud, E. Kris, L. Kubie.

Las referencias psicoanalíticas al tema de la creatividad coinciden en un punto: relacionan la creatividad con la distribución de la energía y la consideran como su factor dinámico. Freud y Kris integran en esta energía las necesidades, pulsiones e instintos del ello.

2. La teoría de la Gestalt y el asociacionismo: M. Wertheimer, S. Mednick, E. Schachtel.

Los clásicos de la Gestalt no usan el término creatividad, sino el de "pensamiento productivo". Para Wertheimer, el proceso de producción del pensamiento se explica por la necesidad de saciar la conciencia de inestabilidad o insatisfacción, y una vez cubierta esa necesidad llegar a construir una estructura mejor.

Para los asociacionistas, la creatividad resulta de la aparición de asociaciones.

3. Le teoría humanista: A. Maslow, C. Rogers.

Maslow afirma que la inmersión en la realidad se logra por la felicidad experimental en la creación, lejos del mundo verbalista de conceptos, abstracciones y estereotipos. La felicidad creativa es componente esencial de las experiencias cumbre y en el proceso de integración de la personalidad en sí misma y en el mundo.

Rogers postula que la persona queda abierta a la experiencia y confía en sí misma tanto como para establecer con el medio que le hagan elaborar productos y llevar una existencia de creación.

4. La teoría funcional: Guilford, Barron, Feldman.

Guilford, al organizar el modelo morfológico de la inteligencia, se fijó en sus propiedades, entre las que destacaban las aptitudes creadoras o pensamiento divergente, sin olvidar los rasgos de personalidad, por creer que son, también factores de inteligencia y creatividad.

Barron considera la creatividad como resultado de la convergencia de muchos factores o capacidades elementales, añade el factor personalidad así como la preferencia por las formas complejas y ambiguas de percepción.

Feldman mantiene que la creatividad es un caso especial de progreso intelectual general (factor G) que resulta de las ayudas que la persona coge para las reorganizaciones llamativas del pensamiento y la actividad, y que darán origen al pensamiento y la realización creadora.

En sintonía con lo expuesto, la mayoría de los instrumentos que se utilizan para evaluar la creatividad es el modelo multifactorial de Guilford (1956) (citado en Romo, Alfonso-Benlliure y Sánchez, 2016, p. 2), que considera los 24 factores de la operación definida como producción divergente como los esenciales para definir el pensamiento creativo. El instrumento que más se utiliza son los Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) (Torrance, 1974, 1998). Son test de pensamiento divergente, proponen problemas y piden al sujeto diversas soluciones: usos posibles de un objeto, realizar dibujos partiendo de unas líneas, etc.

Los test de pensamiento divergente usan cuatro indicadores que son: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, pero como afirman Stenberg y Lubart (1996) estos criterios fracasan al intentar medir la creatividad, ya que les falta validez.

Recientemente, en un estudio realizado por Agnoli, Corazza & Runco (2016) se presenta un test para medir la creatividad dentro de los dominios científicos y artísticos. La batería de pruebas fue diseñada para medir las dos etapas principales del pensamiento creativo: ideación y evaluación. Incluye dos medidas de logro creativo que evalúa los niveles profesionales de la creatividad en la creación artística y científica y la creatividad cotidiana. También mide la inteligencia y la personalidad.

3.2.3. Características de la creatividad

Una vez definida la creatividad y desarrolladas algunas de sus teorías, pasamos a citar algunas de las características del pensamiento creativo.

Uno de los máximos exponentes del estudio de la creatividad fue Torrance (1974), diseñó una prueba para evaluar la creatividad en niños y adolescentes denominada Torrance Test of

Creative Thinking, en la que trata de identificar la creatividad a través de cuatro características: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

- Fluidez: se define como la capacidad para generar un número elevado de ideas y/o respuestas en relación a un tema determinado, por ejemplo, inventar diferentes finales a un cuento.

- Flexibilidad: diferentes alternativas de cara a la solución de un problema o situación, es decir, abordar un problema desde diferentes perspectivas. Le podemos contar una situación al alumnado y pedirles que propongan soluciones, por ejemplo, tengo ganas de ir a jugar al parque, pero tengo que hacer deberes que mi madre desconoce, ¿qué puedo hacer?

- Originalidad: es la peculiaridad que define a la idea, proceso o producto, como algo único o diferente. En el aula se puede poner en práctica mediante la producción de respuestas ingeniosas o infrecuentes.

- Elaboración: es el nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas que ya existen, por ejemplo, se le puede poner al alumnado una lámina mural y deben contarnos los objetos, detalles, etc. que aparecen en ella (Sánchez, 2012).

La creatividad es la condición propia del ser infantil, y por tanto, así lo expresará en sus producciones. Sin embargo, no hablaremos de creatividad exclusivamente en términos de resultados, sino de aptitudes y actitudes, de procesos y de personalidad. (Prado, 2006). En este sentido, podemos afirmar que la creatividad es un fenómeno multidimensional, que hace referencia a la persona, el proceso, el medio y el producto.

3.2.4. Relación entre inteligencias múltiples y creatividad

Son diversos los estudios realizados entre la inteligencia y la creatividad. Guilford (1950) plantea que la inteligencia es un constructo amplio en el cual se enmarca la creatividad y ésta última no se medía en los test estandarizados de inteligencia (Pazos, 2013).

Más tarde, Getzels y Jackson (1962) realizaron un estudio que presentaba la relación entre creatividad e inteligencia. Su investigación sirvió como modelo para otras muchas y estos autores llegaron a la conclusión que la creatividad y la inteligencia son dos identidades diferentes. Su metodología fue criticada, aspecto que se subsanó en investigaciones posteriores (Alonso, 2000). En este sentido, hay autores que afirman que ambos elementos, la creatividad y la inteligencia, son dos variables independientes y distintas que no tienen relación (Wallach y Kogan, 1965).

Torrance (1962) explicó sus resultados mediante la "teoría del umbral" que expresa las relaciones entre inteligencia y creatividad postulando que, cuando el CI es inferior a un cierto límite, la creatividad también se encuentra limitada. Sin embargo, si el CI se encuentra por arriba de ese límite (CI: 115-120), la creatividad logra a ser una dimensión casi independiente del CI, es decir, para que un sujeto pueda ser creativo necesita un alto nivel de inteligencia, pero únicamente este nivel no basta para desarrollar un alto nivel de creatividad (Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez, 2005).

Otra teoría que afirma que inteligencia y creatividad son dos capacidades diferentes, aunque a veces se superponen es la de Renzulli (1977). Él propone el modelo de los tres anillos. Estos anillos son la creatividad, la inteligencia y la persistencia en la tarea y pueden hallarse por separado o juntos. Así, el altamente creativo suele originar muchas ideas y el altamente persistente coincide con el niño que se aprende las cosas de memoria.

Por otro lado, hay investigaciones que sostienen que inteligencia y creatividad son la misma cosa. En este sentido, Weisberg y Alba (1981) y Weisberg (1988) concluyeron en su investigación que utilizamos los mismos mecanismos para los actos creativos que para aquellos en los que es precisa la inteligencia. En esta línea también se sitúan Stenberg y O´Hara (1999). Todos ellos defienden que tanto la creatividad como la inteligencia forman parte de la capacidad mental de una persona, pese a que cada una de ellas tiene su propia función y usa diferentes recursos, pero ambas seleccionan información, la recuperan y la organizan dando una respuesta integrada a una situación concreta (Genovard, Prieto, Bermejo y Ferrándiz, 2005).

Gardner (1995) apunta a la estrecha relación entre la creatividad y el dominio en el cual se muestra una determinada inteligencia. Según sus planteamientos teóricos, creatividad e

inteligencia son lo mismo. Además, indica que la mayoría de las personas son creativas dentro de un determinado campo. También Csikszentmihalyi (citado en Gardner, 1995, p. 253) señala este hecho y hace referencia a la hora de determinar la creatividad, entran en juego tres sistemas dinámicos: a) los individuos que crean las obras; b) las especialidades en las que trabajan; y c) el ámbito de los expertos en la especialidad que juzgan el trabajo de los individuos. En este sentido, Stenberg (1997) afirma que la creatividad requiere un saber de base y una actitud para la creatividad.

Solar (2006) relaciona la creatividad con cada una de las inteligencias múltiples:

- *La creatividad artística, como expresión de la Inteligencia Espacial.* Gardner encontró en sus estudios que las obras creativas de temprana edad tienden a ser más toscas y atrevidas, muestran más intensidad y ardor, mientras que en las personas de mayor edad, tienen a ser más integrativas.

La habilidad artística de los niños pasan por tres etapas: a) percepción, que denota las preferencias por obras que resultan significativas, relacionándolas a objetos, personas o colores conocidos; b) conceptualización, según Gardner se facilita cuando el niño está profundamente involucrado durante un tiempo prolongado acerca de su trabajo; c) producción, aspecto material que permite observar el paso de un dibujo figurativo a representaciones realistas.

- *La creatividad en la expresión de la Inteligencia Musical.* La música se manifiesta desde las primeras edades. Además, algunas estrategias para desarrollarla en los estudiantes es orientarlos a componer canciones, crear instrumentos rítmicos, narrar cuentos, etc.

- *La creatividad en la Inteligencia Lógico-Matemática.* Los matemáticos tienden a realizar su trabajo creativo muy pronto. En este sentido, las personas científicamente creativas afirman que la representación visual de problemas, mediante el consumo de imágenes mentales, les ayuda a seguir nuevas intuiciones.

- *La creatividad en la Inteligencia Verbal-Lingüística.* Se pueden emplear diversas técnicas en la escritura creativa, por ejemplo, crear textos o recrearlos sobre un determinado tema, escribir cuentos, poemas, diarios, etc.

- *La creatividad en la Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal.* La primera inteligencia se expresa a través de comportamientos de la persona cuando se interactúa con sus compañeros, profesores y familiares. La Intrapersonal es la capacidad de construir percepciones precisas sobre sí mismo y se expresa en la autodisciplina, autocomprensión, autoestima, para desarrollar el ingenio, la inventiva y la originalidad.

- *La Inteligencia Naturalista.* La expresión de la creatividad incluye actividades que estimulan las indagaciones, opiniones y comprensión de los fenómenos naturales en el niño, por ejemplo, un ambiente donde se explora el medio ambiente desarrolla el amor por la naturaleza y habilidades para analizar, sintetizar y crear.

Para Gardner (2010) las IM y la creatividad están muy unidas. Esta última es multidisciplinar y cada persona la desarrolla en un campo concreto, no en todos, porque se desarrolla ligada al nivel de maestría que poseemos en un área.

Un estudio realizado por Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez (2005) muestra en sus resultados que la relación entre la creatividad y las inteligencias múltiples es más alta que entre la psicométrica y la creatividad, siendo la inteligencia visoespacial la que mayor relación tiene con la creatividad, continuada de la naturalista, corporal y lingüística.

3.2.5. Experiencias para fomentar la creatividad en Infantil

En alusión a las ciencias sociales podemos buscar soluciones diversas a problemas cotidianos recreándolos en el aula para que los propios alumnos los resuelvan de manera nueva y creativa, así como trabajar el paso del tiempo por medio de ejes cronológicos (López, Martínez y Nicolás, 2013).

Los contenidos sociales se pueden trabajar de forma creativa en el aula de Educación Infantil a través de la disposición espacial de ésta (organización por rincones o talleres), los recursos disponibles (empleo de las TIC, calendario, mapas, etc.) y las actividades propuestas (realización de murales, ejes cronológicos, árbol genealógico, cuentos, etc.). Todo esto se

emplea para reforzar valores, normas, derechos y obligaciones necesarias para la vida en sociedad, así como hábitos, rutinas y el propio paso del tiempo.

La enseñanza de las ciencias sociales debe realizarse mediante una metodología activa y creativa, basada en la experiencia y en la indagación de los alumnos, convirtiéndose paralelamente en un factor de motivación para estudiantes y profesores, ya que ellos construyen sus "propios conceptos" a través de la investigación (Marín y Torre, 1991).

Como afirma Menchén (1991) el currículo de ciencias sociales basado en la creatividad debe incluir los proyectos y las realizaciones educativas encaminados a acercar al alumno al medio circundante a través de las escuelas de la naturaleza, de itinerarios pedagógicos, de granjas-escuelas, de juegos de simulación, etc. Y todos ellos con la finalidad de enfrentar al alumno ante una realidad viva sobre la que manipula, experimenta e investiga. En este sentido, la enseñanza debe ser dinámica, participativa, manipulativa para que el alumno aprenda y le sea difícil olvidarlo.

Además, para fomentar la creatividad se pueden emplear diversas técnicas (Mateo, Díez y Menchén, 1983): *el brainstorming* en español se denomina "torbellino de ideas". Su objetivo primero es aumentar y entrenar la imaginación creadora y dar origen a caudales de innovaciones, descubrimientos o nuevas soluciones; *completar cuentos*, consiste en presentar a los niños el final o principio de un cuento y ellos deben de completar la parte que falta; *dibujamos el alfabeto,* los alumnos tratarán de definir con imágenes el aspecto de cada una de las letras del alfabeto. Después, cada niño se hace responsable de una letra, explica su trazado, escribe sobre ella todo lo que se ocurra, la pronunciará, explicará todo lo que conozca y le sugiera.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la creatividad está en estrecha relación con el juego. En 1962 Getzels y Jackson (citado en Romo 2007) abordan el primer estudio empírico relevante comparando los constructos de creatividad e Inteligencia. El estudio se hizo con escolares jóvenes a quienes se aplicó una extensa batería de pruebas. Una de ellas consistía en escribir fin a unas historias incompletas. Los resultados demostraron que los chicos que obtenían las más altas puntuaciones en los test de creatividad poseían una tendencia a poner finales juguetones y cargados de humor a las historias. Las características de sentido lúdico y del humor están constantemente en todos los trabajos sobre la personalidad creativa.

Por tanto, hay dos características comunes al juego y a la creatividad: el estar intrínsecamente motivados y ser actividades no literales. En este sentido, se pueden emplear los programas juego (Garaigordobil, 2007) que contienen muchas ideas para jugar creativa y cooperativamente. Además, el juego en Infantil contribuye al desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo- emocional.

En esta misma línea de trabajo, en una investigación realizada por Alfonso-Benlliure y Romo (2016) analizaron la trayectoria de desarrollo durante la infancia de habilidades divergentes y de evaluación implícitas en el proceso creativo. Tras pasar el instrumento del Test de Creatividad Infantil a un total de 1491 niños de edades comprendidas entre 6 y 12 años de edad, los resultados fueron los siguientes: una tendencia ascendente en la creatividad, una trayectoria irregular en las habilidades divergentes y en cuanto a la diferencia de género, los niños muestran una puntuación global de la creatividad más alta y las niñas tenían trayectorias más irregulares.

Como afirma Ferrando (2013), no es común encontrar trabajos sobre la creatividad en Infantil. Pero, un ejemplo es el estudio realizado por Garaigordobil y Pérez (2002) que tiene como objetivos analizar las relaciones de la creatividad gráfica y verbal entre sí y con otros atributos de la personalidad infantil, identificando variables predictivas de la creatividad.

En este sentido, un artículo escrito por Kouvou (2016) resume los logros cognitivos de los niños pequeños que participan en el diálogo gráfico con los adultos. Esta metodología se basa en la filosofía de Vygotsky, supone la intervención del adulto mientras los niños elaboran sus dibujos y muestra que mejora la motivación y la capacidad de narración de los niños.

En un estudio realizado por Franco y Alonso (2011) su objetivo fue comprobar la eficacia de un programa de intervención basado en cuentos conocidos y desconocidos, sobre los niveles de creatividad verbal y gráfica en Educación Infantil. Tras la puesta en práctica de este programa con 64 niños de cuatro años, llegaron a la conclusión que es posible estimular la creatividad en Infantil dentro de la escuela mediante el empleo de cuentos conocidos y desconocidos.

Otro estudio tuvo como objetivo examinar la relación entre la sensibilidad materna y la creatividad infantil. La autoestima y la timidez se consideraron factores de mediación. Los resultados de esta investigación muestran que la sensibilidad materna tuvo un efecto positivo

y directo sobre la autoestima y un efecto negativo sobre la timidez. Además, la autoestima tuvo un efecto positivo directo en la creatividad verbal y la timidez ha tenido un efecto directo negativo en la creatividad verbal y pictórica (Cantero, Alfonso-Benlliure y Melero 2016).

A nivel europeo son diversas las prácticas educativas sobre creatividad en centros de Educación Infantil. En la publicación titulada: *Facilitando contextos creativos* (Orlic, Tikel y Urbanek, 2013) se recogen diversas investigaciones realizadas en el marco del proyecto CREANET como: *Museo,* realizada en Croacia. Aquí la propuesta tiene su origen en el descubrimiento fortuito de un trozo de ánfora del Imperio Romano. Después, se realizó una visita a un museo donde incluyeron diversas actividades creativas en diversas áreas expresivas. Por tanto, usando el lenguaje del arte, los niños se inspiraron y crearon su propia historia a partir de este objeto.

En China, un estudio realizado por Cheung (2016) muestra el creciente interés en los docentes por fomentar la creatividad a través de la pedagogía. Este estudio se realizó con maestros de preescolar y sugiere que los puntos occidentales de la pedagogía creativa se pueden adaptar al contexto chino. Los resultados de esta investigación tienen como objetivo provocar la discusión sobre la pertinencia cultural de la pedagogía creativa y sugerir implicaciones para futuras investigaciones y ampliar a docentes en otros contextos educativos.

En definitiva, aunque las experiencias de creatividad en Infantil son escasas, se pueden emplear las diversas técnicas, juegos y actividades como los recogidos en este apartado para fomentarla desde las primeras edades.

Capítulo 4. Propuesta didáctica de proyecto de innovación con las inteligencias múltiples: "Somos artistas"

El objetivo de este proyecto de trabajo es estudiar la eficacia de la metodología por proyectos e inteligencias múltiples para el desarrollo de actitudes, habilidades, y conocimientos de alumnos del tercer nivel del segundo ciclo de la Educación Infantil.

Además, se apoya en la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) que es una filosofía de la educación fundada en una nueva actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, basada en las ideas de Dewey y Montessori sobre la Escuela Nueva. Desde este planteamiento se brinda a los educadores una oportunidad para amoldar los principios fundamentales de teoría de las IM a cualquier contexto educativo, aquí se opta por los proyectos de trabajo.

Gardner propone ocho tipos diferentes de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal) (Gardner, 1983). Más tarde, añade la inteligencia naturalista (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a). Este autor afirma que todos los seres humanos poseen todas las inteligencias, pero discrepan en el grado en que las expresan. Cada una de las inteligencias ha sido explicada y validada a través de pruebas o procedimientos diversos.

La inteligencia espiritual o existencial no se ha tenido en cuenta en el planteamiento del proyecto, ya que no satisfaría todos los criterios de validación aplicados a las otras inteligencias.

En la elaboración del proyecto "Somos artistas" se ha tenido en cuenta la temática de la historia del arte en Infantil, relacionando las ciencias sociales con las IM. En este sentido, se ha elegido a un pintor (Van Gogh), a un escultor (Cristóbal Gabarrón), a un arquitecto (Ming

Pei) y se ha realizado también un viaje al pasado, a las pinturas y culturas prehistórica y egipcia.

El método por proyectos es hoy ampliamente utilizado en diversas escuelas y programas basados en la filosofía de las IM con el objetivo de favorecer el aprendizaje por descubrimiento. Esta metodología da a los alumnos la oportunidad de resolver problemas y producir productos valiosos (Ferrándiz, 2004).

En este sentido, podemos definir la programación, siguiendo a Gallego (2003), como un proyecto de acción inmediata que contextualiza y establece las tareas escolares de un determinado grupo de alumnos, fijando objetivos, seleccionando contenidos, preparando metodologías y comprobando los procesos educativos.

En cualquier caso, la programación se hace necesaria no únicamente para planificar el proceso, sino para incrementar la calidad de nuestro trabajo, ya que dará cierta seguridad y ayudará a eliminar el azar y la improvisación, ayudará a eliminar los programas incompletos; evitará caer en la pérdida de tiempo y el esfuerzo en vano; sistematizará, ordenará y concluirá el esfuerzo conjunto realizado en el proyecto común con los otros profesores del centro y permitirá adaptar el trabajo pedagógico a las características sociales, culturales y ambientales del entorno (Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala,1992; Imbernón, 2003).

La finalidad de la Educación Infantil, de acuerdo con la normativa legal, es el desarrollo físico, intelectual, afectivo y social de los niños de 0 a 6 años.

Este proyecto se fundamenta por un lado en el análisis de las fuentes que nutren la programación, como son: sociológica, psicológica, epistemológica y pedagógica, y que se reflejan a lo largo de este proyecto. También es importante realizar una justificación desde la normativa vigente, tomando como punto de partida el *Decreto número 254/2008, de 1 de agosto*, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la *Orden de 22 de septiembre de 2008,* de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil.

Tomando como referencia lo expuesto, este proyecto tiene sentido como una concreción del proyecto educativo de un centro, elaborado por el conjunto de docentes del mismo, tras el

análisis del contexto sociocultural y las características del alumnado previa evaluación inicial del mismo.

4.1. Desarrollo de las capacidades y competencias clave

Podemos definir las capacidades como las "habilidades generales" relacionadas con los distintos ámbitos de comportamiento y que se ponen de manifiesto en las distintas destrezas y tareas que realizan las personas. Constituyen dimensiones del desarrollo personal del ser humano que son objeto de educación y sirven para determinar, a través de objetivos, los referentes educativos propuestos para cada etapa.

Asimismo, teniendo como referencia la normativa legal vigente: la LOMCE, la LOE, el RD 1630/2006, el Decreto 254/2008 y la Orden de 22 de septiembre de 2008 establecen y concretan las capacidades en: físicas, afectiva, social e intelectual. Además, siguiendo el Art. 4 del Decreto 254/2008, se ha diseñado el proyecto para que éste contribuya al desarrollo de las capacidades citadas en el alumnado.

Como se podrá observar, se han incluido las capacidades relacionadas con los elementos del proyecto: los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Para ello, se van a utilizar las siguientes abreviaturas: *capacidad psicomotriz (C-P), capacidad afectiva y de equilibrio personal (C-A), capacidad de actuación e inserción social (C-S) y capacidad cognitiva y lingüística (C-C).*

Las *competencias clave* anuncian, en el nuevo sistema educativo, cuáles son los aprendizajes imprescindibles que debe realizar el alumnado para desarrollarse con éxito en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Constituyen, un “saber hacer” variado en el que se combinan conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes, que se mueven activamente en el alumno para plantearse nuevas situaciones o resolver tareas.

La LOE, en su artículo 6, al determinar el concepto de currículo, lo presenta como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación para cada una de las enseñanzas que ella misma regula.

La LOMCE, establece en el preámbulo IV lo siguiente:

> Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.
>
> Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea (p. 97860).

La LOMCE define competencias como: "Las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos" (p. 97868).

En esta ley aparecen reflejadas las siguientes:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

El Real Decreto 1630/2006 y el Decreto 254/2008, en su anexo establecen que: "En esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado" (p. 24963).

Tomando como referencia lo expuesto, se hace necesario trabajar desde un enfoque de desarrollo de las capacidades, las competencias clave y las IM. En este sentido, en la programación de este proyecto se han incorporado las competencias mediante un planteamiento integrador, vinculándolas con los objetivos generales de etapa y las IM (véase tabla 3) y nos sirven como base para su posterior desarrollo. Además, se han previsto también diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo: la organización del aula por rincones de trabajo, la participación del alumnado en la asamblea, el uso de las tecnologías de la información y comunicación, etc.

4.2. Objetivos

A partir del contexto y tomando como referencia el currículo planificamos los objetivos que nos planteamos abordar, concretando de esta manera las intenciones educativas.

Según lo establecido en el Decreto número 254/2008, la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y los niños las capacidades que les permitan:

a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.

b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.

c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales, entre ellas, las de higiene, alimentación, vestido, descanso y protección.

d) Desarrollar sus capacidades afectivas y construir su propia identidad formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismo.

e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión, incluida una lengua extranjera, así como comenzar a disfrutar la experiencia literaria.

g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en el desarrollo de estrategias cognitivas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo, así como en las tecnologías de la sociedad de la información.

h) Descubrir y valorar el entorno natural más próximo, e interesarse por algunas de las principales manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia.

i) Iniciarse en los hábitos de trabajo y experimentar satisfacción ante las tareas bien hechas.

Tabla 3

Relación de los objetivos generales de etapa con las competencias clave e inteligencias múltiples

RELACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA CON LAS COMPETENCIAS CLAVE (LOMCE) E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	**OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA**								
COMPETENCIAS CLAVE (LOMCE)	**a**	**b**	**c**	**d**	**e**	**f**	**g**	**h**	**i**
1 Comunicación lingüística. *(Inteligencia lingüística)*						X			
2 Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. *(Inteligencia lógico-matemática e inteligencia naturalista)*		X					X	X	
3 Competencia digital. (*Todas las inteligencias)*							X		
4 Aprender a aprender. *(Inteligencia intrapersonal)*									X
5 Competencias sociales y cívicas. *(Inteligencia interpersonal)*		X			X				
6 Sentido e iniciativa y espíritu emprendedor. *(Inteligencia intrapersonal).*	X		X	X					X
7 Conciencia y expresiones culturales. *(Inteligencia corporal-cinestésica, inteligencia musical e inteligencia visual-espacial).*								X	

Nota: Fuente. Elaboración propia

Tabla 4

Relación de los objetivos generales de etapa con los objetivos del área

RELACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE ETAPA Y ÁREA CON LAS CAPACIDADES									
Obj. área \ **Obj. etapa**	**a)** C-P, A, S	**b)** C-P, S	**c)** C-A	**d)** C-P, A	**e)** C-S, C	**f)** C-C	**g)** C- C	**h)** C-S	**i)** C-A
1.- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal									
1. Formarse…C-P y A									
2. Conocer… C-P y C									
3. Identificar... C-P y S									
4. Realizar… C-P, S									
5. Adecuar…C-S									
6. Progresar…C-P y A									
7.Conseguir…C-P									
8. Participar… C- P y C									
9. Descubrir…C-P y S									
2.- Conocimiento del entorno									
1. Observar… C- S y C									
2. Relacionarse…C-S									
3.Conocer…C-A y S									
4.Iniciarse....C- C									
5.Conocer…C- S									
6.Reconocer...C-S									
7.Descubrir…C- S									
8.Participar…C-S e C									
3.- Lenguajes: comunicación y representación (L: CyR)									
1. Utilizar…C- A y S									
2. Expresar…C-S y C									
3 . Comprender…C-A, S									
4.Comprender…C-A , S									
5. Iniciarse…C-S									
6. Desarrollar…C- S y C									
7. Iniciarse…C- P y S									
8 . Iniciarse…C-S									
9. Acercarse…C-S									
10. Iniciarse…C-C									

* Nivel de relación entre los objetivos generales de etapa y área	Mucho	Medio	Poco

Los objetivos propios que caracterizan esta programación son los *objetivos de nivel*, que expresan las capacidades que se pretenden que los alumnos hayan adquirido al finalizar el curso escolar. Para llegar a la formulación de estos objetivos me he basado en: *los objetivos generales de la etapa, los objetivos generales de las áreas* (véanse tablas 4 y 5) establecidos en el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

A su vez los objetivos de nivel se concretarán en los *objetivos didácticos,* integrados y secuenciados en las actividades de este proyecto que voy a desarrollar a lo largo del curso escolar, son directamente evaluables y constituyen el referente inmediato para establecer los criterios de evaluación de este proyecto.

Tabla 5

Relación entre los objetivos generales de cada área y objetivos de nivel

ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	
Objetivo de área	*Objetivo de nivel (5 años)*
1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.	- Reconocer algunas características físicas y personales, valorándolas adecuadamente. - Desarrollar la autoestima y autonomía personal.
2. Conocer y representar el cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión, y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.	- Conocer las principales partes del cuerpo externas y algunos órganos internos, así como sus funciones. - Distinguir progresivamente derecha e izquierda.
3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de dominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también los de los otros.	- Expresar sentimientos e ideas presentes en sus dibujos. - Respetar los sentimientos y las emociones de los demás.
4. Realizar de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.	- Desenvolverse autónomamente en diversas situaciones de la vida cotidiana, utilizando técnicas básicas de solución de problemas, y poniendo en práctica sencillos planes de acción.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	
Objetivo de área	*Objetivo de nivel (5 años)*
5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión y dominio.	- Participar en diversas actividades colectivas con actitudes de colaboración y respeto.
6. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.	- Poner en práctica de forma autónoma hábitos de higiene, alimentación y descanso. - Identificar y evitar situaciones peligrosas para su seguridad.
7. Conseguir una coordinación visomanual y manipulativa adecuada, por medio de la exploración de objetos, aplicada a las tareas cotidianas y a la representación gráfica.	- Utilizar la coordinación visomanual en la exploración de objetos, tareas cotidianas y actividades de representación gráfica.
8. Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre.	- Participar en juegos colectivos, en su elección y realización, mostrando interés y respetando las reglas establecidas.
9. Descubrir la importancia de los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que experimenta a través de la acción y la relación con el entorno.	- Usar los sentidos para el reconocimiento e identificación de las cualidades de los objetos.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	
Objetivo de área	*Objetivo de nivel (5 años)*
1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.	- Describir y observar el paisaje con la llegada de las estaciones. - Identificar algunas nociones temporales (ayer/hoy/mañana, mañana/ tarde/ noche, antes/ahora/después, días de la semana).
2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresiva-mente las pautas de comportamiento social, ajustando su conducta a ellas.	- Mostrar actitudes de colaboración con los demás, poniendo en práctica técnicas adecuadas para la resolución de conflictos y respetando las normas de relación y comportamiento.
3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.	- Conocer y respetar otras culturas. - Reconocer los principales grupos sociales y culturales, así como su transformación a lo largo del tiempo. - Conocer juegos de otros pueblos.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	
Objetivo de área	*Objetivo de nivel (5 años)*
4. Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades, y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación. Identificar y representar relaciones espaciales y geométricas.	- Identificar colores, texturas, tamaños, formas geométricas y simetrías en los objetos. - Realizar correctamente actividades de agrupamientos, ordenaciones y clasificaciones. - Identificar y utilizar adecuadamente los números cardinales del 1 al 9 y 0 y situar los ordinales del 1.º al 9.º. - Identificar y representar relaciones espaciales y geométricas.
5. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.	- Identificar algunos elementos (plantas y animales) y fenómenos naturales (estaciones, lluvia, viento). - Distinguir diversos paisajes naturales próximos, y algunos más lejanos (ciudad/campo, huerta/tierras áridas…)
6. Reconocer algunos animales y plantas, sus principales características y su interacción con el medio ambiente, valorando los beneficios que aportan a la salud y al bienestar humano.	- Reconocer las principales características, el ciclo vital y el medio en que viven distintos tipos de animales y plantas, así como los beneficios que aportan para la vida humana (compañía, alimentación, etc.)
7. Descubrir y valorar las principales manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia, participando en aquéllas que les son más cercanas y mostrando interés y respeto hacia ellas.	- Participar en fiestas y eventos culturales de su entorno, identificando sus principales características (decoración, disfraces,…) - Reconocer algunas tradiciones y fiestas de la Región de Murcia.
8. Participar en manifestaciones culturales asociadas a los países donde se habla la lengua extranjera.	- Participar en costumbres relacionadas con otros grupos culturales de lengua extranjera (canciones, danzas, etc.) - Mostrar interés en otras culturas.

ÁREA DE LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	
Objetivos de área	*Objetivos de nivel (5 años)*
1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.	- Usar el lenguaje oral para expresar deseos, necesidades, sentimientos, ideas y propuestas. - Utilizar de forma adecuada las normas del intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra.
2. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.	- Utilizar frases correctamente estructuradas adaptadas a las distintas situaciones. - Usar las distintas formas de expresión a su alcance.

ÁREA DE LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	
Objetivos de área	*Objetivos de nivel (5 años)*
3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.	- Conocer las intenciones comunicativas de otros niños. - Mostrar interés por el uso de la lengua propia y extranjera.
4. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural propios de nuestra Comunidad, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.	- Comprender y relatar de forma ordenada y lógica historias breves. - Memorizar, reproducir y dramatizar textos sencillos y breves (poesías, cuentos,…)
5. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.	- Interpretar y reproducir mensajes escritos sencillos y pictogramas. - Reconocer la utilidad de los textos escritos para su información, comunicación y disfrute.
6. Desarrollar la capacidad de análisis de las expresiones orales en sus elementos, tales como palabras, morfemas, sílabas y fonemas y establecer sus relaciones con la representación escrita de la lengua.	- Identificar palabras, sílabas y fonemas en mensajes orales, y asociarlos a sus grafías. -Reconocer el significado de diversas palabras significativas.
7. Iniciarse en la escritura de palabras o frases significativas aplicando una correcta dirección en el trazo y posición adecuada al escribir.	- Representar gráficamente palabras y frases sencillas e introducir la letra minúscula con una dirección correcta en el trazo.
8. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.	- Mostrar interés por utilizar expresiones y frases sencillas en lengua extranjera, en las distintas situaciones habituales del aula.
9. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.	- Utilizar diversas técnicas, tipos de trazos, colores y formas básicas en sus realizaciones plásticas. - Mostrar interés hacia diversas obras plásticas de su entorno.
10. Iniciarse en la audición musical, reconociendo fragmentos musicales de diversos estilos, y progresar, con confianza, en el desarrollo de sus posibilidades artísticas y corporales.	- Identificar y reproducir ritmos sencillos con el propio cuerpo, la voz y los objetos. - Participar en actividades de expresión corporal.

4.3. Contenidos

En ellos se ha tenido en cuenta la triple conceptualización: conceptual, procedimental y actitudinal de forma globalizada. Asimismo, basándonos en el Decreto 254/2008 se ha hecho una distinción en las tres áreas de conocimiento:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal (color azul).

Conocimiento del entorno (color verde).

Lenguajes: comunicación y representación (color rojo).

Y éstas a su vez están divididas por bloques de contenido.

Los contenidos incluyen, además, la educación en valores. En el Decreto 254/2008 establece que:

> *Desde los primeros años escolares se favorecerá la transmisión y adquisición de aquellos valores que revierten en un desarrollo integral de niños y niñas: pautas de convivencia, relación social, cooperación, autonomía personal y confianza en sí mismos; salud, hábitos de trabajo y esfuerzo e interés por aprender (p. 24960).*

A continuación se recoge un desarrollo de cada área de conocimiento con sus bloques de contenido atendiendo a lo indicado en el Decreto 254/2008.

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Esta área de conocimiento y experiencia hace alusión, de forma conjunta, a la formación gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, a la creación de relaciones afectivas con los demás y a la autonomía personal como procesos inseparables y necesariamente complementarios. Los contenidos que en esta área se concentran, obtienen sentido

desde la complementariedad con el resto de las áreas y habrán de explicarse en las propuestas didácticas desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes.

En este paso de construcción personal resultan importantes las relaciones de los niños con el medio, el progresivo control motor, el aumento de la conciencia emocional, la verificación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de distinción de los otros y la independencia cada vez mayor con respecto a las personas adultas.

La identidad es una consecuencia del conjunto de experiencias que los niños tienen al relacionarse con su medio físico, natural y, sobre todo, social. En dicha relación, que debe fomentar la imagen positiva de uno mismo, la autonomía, la conciencia de la propia competencia, la seguridad y la autoestima, se construye la propia identidad. Los sentimientos que liberan deben contribuir a la formación de un concepto personal ajustado, que les permita observar y proceder conforme a sus posibilidades y limitaciones, para un desarrollo completo y total.

Debe tenerse presente que la imagen que los niños realizan de sí mismos es en la mayor parte una interiorización de la que les muestran quienes les rodean y del ánimo que ellos le dan. Además, la forma en que las personas adultas ordenan sus iniciativas ayudarán o dificultar su progreso.

Durante esta etapa las experiencias de los niños con el entorno deben influir para conocer global y parcialmente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, que puedan reconocer las sensaciones que experimentan y utilizar las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas. El reconocimiento de sus características propias, así como las de sus compañeros, es una condición primordial para su desarrollo y para lograre actitudes no discriminatorias.

La manifestación de rasgos personales diferentes, bien por razón de sexo, origen social o cultural, debe ser empleada por el profesorado para atender la diversidad, fomentando un ambiente de relaciones basadas en el respeto y la aprobación de las diferencias.

Se contemplará el desarrollo de la afectividad como dimensión fundamental de la personalidad infantil, fomentando el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de emociones y sentimientos.

Para ayudar al conocimiento de sí mismo y a la autonomía personal, conviene comenzar el juego como actividad que incluye la acción con las emociones y el pensamiento, y favorece el desarrollo social.

En la Educación Infantil también tiene gran relevancia la adquisición de excelentes hábitos de salud, higiene y nutrición. Estos hábitos ayudan al cuidado del propio cuerpo y de los espacios en los que sucede la vida cotidiana, y a la progresiva autonomía de los pequeños.

La escuela es un ámbito idóneo para enriquecer los procesos de construcción del conocimiento de sí mismo y de la autonomía personal, si asegura una intervención educativa ajustada a las distintas necesidades individuales en contextos de bienestar, seguridad y afectividad.

BLOQUE 1. El cuerpo y la propia imagen (Decreto 254/2008):

- El cuerpo humano. Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias y de los otros. El esquema corporal y su representación gráfica.

- Descubrimiento y progresivo afianzamiento de la lateralidad. Equilibrio postural. Coordinación de movimientos globales y segmentarios.

- Percepción de los cambios físicos propios y de su relación con el paso del tiempo.

- Las referencias espaciales en relación con el propio cuerpo.

- Reconocimiento y utilización de los sentidos: sensaciones y percepciones.

- Las necesidades básicas del cuerpo. Identificación, manifestación, regulación y control de las mismas. Confianza en las capacidades propias para su satisfacción.

- Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.

- Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.

- Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

BLOQUE 2. Juego y movimiento

- Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico. Gusto por el juego.

- Control postural: el cuerpo y el movimiento. Progresivo control del tono, equilibrio y respiración. Satisfacción por el creciente dominio corporal.

- Coordinación y control de las habilidades motrices de carácter fino.

- Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.

- Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos.

- Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción, del espacio y de la situación.

- Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad, y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.

BLOQUE 3. La actividad y la vida cotidiana

- Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia.

- Normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas.

- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.

- Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

BLOQUE 4. El cuidado personal y la salud

- Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás.

- Práctica de hábitos saludables: higiene corporal, alimentación sana, descanso y control postural.

- Cuidado y utilización adecuada de espacios, elementos y objetos propios y de los demás.

- Petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran. Valoración de la actitud de ayuda de otras personas.

- Gusto por un aspecto personal cuidado. Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.

- Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.

- El dolor corporal y la enfermedad. Valoración ajustada de los factores de riesgo, adopción de comportamientos de prevención y seguridad en situaciones habituales, actitud de tranquilidad y colaboración en situaciones de enfermedad y de pequeños accidentes.

- Identificación y valoración crítica ante factores y prácticas sociales cotidianas que favorecen o no la salud.

Conocimiento del entorno

Con esta área de conocimiento y experiencia se intenta ayudar a los niños en el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como proporcionar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa. Los

contenidos de esta área adquieren sentido desde la unión con el resto de las áreas, y desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes. Así por ejemplo, el entorno no puede ser entendido sin la utilización de los diferentes lenguajes, de igual forma, la realización de desplazamientos orientados ha de realizarse desde el conocimiento del propio cuerpo y de su situación espacial.

Las relaciones que los niños realicen con los elementos del medio, que con la entrada en la escuela se aumenta, deben crear situaciones excelentes que los llevarán a crecer, a incrementar sus conocimientos sobre el mundo y a desarrollar habilidades, destrezas y competencias nuevas. Por tanto, el medio es la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende.

Para conocer y entender cómo funciona la realidad, el niño investiga sobre el comportamiento y las propiedades de objetos y materias presentes en su medio: actúa y hace relaciones con los elementos del medio físico, examina y unifica dichos elementos, identifica las sensaciones que producen, se adelanta a los efectos de sus acciones sobre ellos, halla semejanzas y diferencias, compara, ordena, cuantifica, pasando así de la manipulación a la representación, inicio de las habilidades lógico-matemáticas.

De esta manera y con la intervención educativa adecuada, los niños se acercan al conocimiento del mundo que les rodea, organizan su forma de pensar, interiorizan las secuencias temporales, investigan acciones futuras, y van desarrollando mayor autonomía respecto a las personas mayores.

El medio natural y los seres y elementos que lo componen se convierten bien pronto en objetos preferentes de la curiosidad e interés infantil. Las vivencias que tienen, en unión con los elementos de la naturaleza y la meditación sobre ellas, les llevarán, con el apoyo apropiado de la escuela, al análisis de algunos fenómenos naturales, sus manifestaciones y consecuencias, así como a aproximarse gradualmente al conocimiento de los seres vivos, de las relaciones que se crean entre ellos, de sus características y de algunas de sus funciones.

La valoración de la diversidad y riqueza del medio natural, el descubrimiento de que las personas formamos parte de ese medio, la vinculación afectiva al mismo, son el fundamento para animar desde la escuela actitudes habituales de respeto y cuidado.

Durante esta etapa, los niños hallan su pertenencia al medio social. La vida escolar conlleva la creación de experiencias más amplias que les aproximarán al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando actitudes como confianza, empatía y apego que forman la sólida base de su socialización. En el desarrollo de estas relaciones afectivas, se tendrá presente la expresión y comunicación de las propias vivencias, de sus emociones y sentimientos, para la formación de la propia identidad y para beneficiar la convivencia.

Paulatinamente se han de ir aproximando al conocimiento de algunos rasgos culturales propios. La diversidad cultural sugiere acercar a los niños a los usos y costumbres sociales desde una perspectiva abierta e integradora que les permita aprender diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad, y crear así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas.

El entorno infantil debe ser concebido como el espacio de vida que rodea a los niños, comprende lo que afecta a cada uno individualmente y lo que afecta a los diferentes colectivos de pertenencia, como familia, amigos, escuela o barrio. En este sentido, los niños observarán en ellos las dimensiones física, natural, social y cultural que componen el medio en que vivimos.

La relevancia de las tecnologías como parte de los elementos del entorno sugiere que los niños conozcan el papel que estas tecnologías tienen en sus vidas, interesándose por su conocimiento e interesándose en su uso.

BLOQUE 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida (Decreto 254/2008):

- Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos. Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.

- Conocimiento y valoración de los factores de riesgo de accidentes en la manipulación de objetos, evitando situaciones peligrosas.

- Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias: color, forma, textura, tamaño, peso, etc.

- Establecimiento de relaciones de agrupamiento de elementos y colecciones. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Uso contextualizado de los primeros números ordinales.

- Establecimiento de relaciones sencillas entre los materiales que constituyen los objetos, su comportamiento (rodar, caer, botar, arrastrar, flotar, ser atraídos por un imán, proyectar sombras…) y su utilización en la vida cotidiana.

- Aproximación a la cuantificación de colecciones. Utilización del conteo como estrategia de estimación y uso de los números cardinales referidos a cantidades manejables.

- Utilización de cuantificadores de uso común para expresar cantidades: mucho-poco, alguno-ninguno, más-menos, todo-nada.

- Aproximación y construcción de la serie numérica mediante la adición de la unidad y su utilización oral para contar. Observación y toma de conciencia de la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.

- Iniciación al cálculo mediante operaciones de unir y separar por medio de la manipulación de objetos. Resolución de problemas que impliquen operaciones sencillas.

- Nociones básicas de medida: menor-igual-mayor, grande-mediano-pequeño, largo-corto, alto-bajo, pesado-ligero…

-Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir. Comparación y estimación de elementos y objetos utilizando unidades naturales de medida de longitud, peso y capacidad. Interés y curiosidad por los instrumentos de medida. Aproximación a su uso.

- Estimación intuitiva y medida del tiempo: instrumentos adecuados. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.

- Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados.

- Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno. Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales.

- Iniciación al reconocimiento de monedas y billetes oficiales.

BLOQUE 2. Acercamiento a la naturaleza

- Identificación de seres vivos y materia inerte como el sol, animales, plantas, rocas, nubes o ríos. Valoración de su importancia para la vida.

- Observación de algunas características generales del cambio de paisaje a lo largo del año y la adaptación de las personas, animales y vegetales a dicho cambio.

- Observación de los tipos de paisaje de la Región de Murcia: ciudad, huerta, campo, bosque, costa, zonas áridas, etc.

- Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.

- Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas. Interés y gusto por las relaciones con ellos, rechazando actuaciones negativas.

- Observación de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, día, noche, estaciones...). Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias.

- Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar.

- Participación activa en la resolución de problemas medioambientales. Recogida selectiva de residuos, limpieza de espacios en su entorno físico próximo.

BLOQUE 3. Cultura y vida en sociedad

- La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.

- Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.

- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.

- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.

- Costumbres, folklore y otras manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia.

- Lugares para divertirse y aprender: teatro, circo, zoo, auditorio, etc.

- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.

- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños de otras culturas.

- Acercamiento a las costumbres y señas de identidad asociadas a la cultura de los países donde se habla la lengua extranjera.

Lenguajes: comunicación y representación

Esta área de conocimiento y experiencia procura mejorar las relaciones entre el niño y el medio. Las diferentes formas de comunicación y representación valen de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que posibilitan la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás.

En la etapa de Educación Infantil se aumentan y extienden las experiencias y las formas de representación que los niños elaboran desde su nacimiento. Trabajar educativamente la comunicación significa fomentar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, y las dirigidas a emitirlos o producirlos, ayudando a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa y creativa.

Como ya se ha insistido, las tres áreas deben trabajarse de manera global y conjunta. En este sentido, cuando se aborde, por ejemplo, el conocimiento de objetos y materias que se refleja en el área Conocimiento del entorno, se hará también el lenguaje matemático.

En el empleo de los distintos lenguajes, los niños irán encontrando la mejor adaptación de cada uno de ellos a la representación de las distintas realidades o dimensiones de una misma realidad. Así, se posibilitará que acomoden los códigos propios de cada lenguaje a sus intenciones comunicativas, aproximándose a un uso cada vez más propio y creativo de dichos lenguajes.

Las diferentes formas de comunicación y representación que se componen en esta área son: el lenguaje verbal (oral y escrito), el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación.

El lenguaje oral es importante en esta etapa, es el instrumento de relevancia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc. La verbalización, la explicación en voz alta, de lo que están aprendiendo, de lo que piensan y lo que sienten, es un elemento imprescindible para configurar la identidad personal, para aprender, para aprender a hacer y para aprender a ser.

En el segundo ciclo de Educación Infantil se procura que los niños descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y reforzando su interés por ellos. El uso funcional y significativo de la lectura y la escritura en el aula les llevará a acercarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria.

Es importante también un acercamiento a la literatura infantil, a partir de textos comprensibles y accesibles para que esta iniciación literaria sea un elemento de goce y disfrute, de diversión y de juego.

El aprendizaje de una lengua diferente a la propia desde la Educación Infantil permite ampliar actitudes positivas hacia las lenguas en general, despertando la sensibilidad y curiosidad por ellas, con el objetivo de promover una cultura basada en el entendimiento y respeto mutuo. La lengua extranjera sirve para ampliar las capacidades afectivas, intelectivas y sociales en estas edades, adquirir una mayor competencia comunicativa y facilitar la reflexión sobre el aprendizaje.

El lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo para que inicie a los niños en el conocimiento de los mensajes audiovisuales y en su uso de forma correcta.

El lenguaje artístico hace alusión tanto al plástico como al musical. El lenguaje plástico comprende la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos, y la aproximación a las producciones plásticas con espontaneidad expresiva, para provocar la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y estimular la sensibilidad estética y la creatividad.

El lenguaje musical facilita el desarrollo de capacidades vinculadas con la percepción, el canto, la utilización de objetos sonoros e instrumentos, el movimiento corporal y la creación que surgen de la escucha atenta, la exploración, la manipulación y el juego con los sonidos y la música. Se procura estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas que permitan la producción, uso y comprensión de sonidos de distintas características con un sentido expresivo y comunicativo, y favorezcan un despertar de la sensibilidad estética frente a manifestaciones musicales de distintas características.

El lenguaje corporal está relacionado con el uso del cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con una intención comunicativa y representativa. También se puede usar el juego simbólico y la expresión dramática como forma de manifestar su afectividad y de dar cuenta de su conocimiento del mundo.

Los lenguajes contribuyen también al desarrollo de una competencia artística que va acompañada del despertar de una cierta conciencia crítica que se pone en juego al compartir con los demás las experiencias estéticas.

Estos lenguajes ayudan de forma adicional, al desarrollo completo de los niños y se desarrollan de forma conjunta con los contenidos de las dos primeras áreas. A través de los lenguajes fomentan su imaginación y creatividad, aprenden, forman su identidad personal, manifiestan sus emociones, su conocimiento del mundo, su conocimiento de la realidad. Son instrumentos de relación, regulación, comunicación e intercambio y la herramienta más poderosa para manifestar y administrar sus emociones y para representar la realidad. En cuanto que productos culturales, son elementos esenciales para realizar la propia identidad cultural y apreciar la de otros grupos sociales.

BLOQUE 1. Lenguaje verbal (Decreto 254/2008):

Escuchar, hablar y conversar

- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.

- Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión, estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.

- Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.

- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, reflexión sobre los mensajes de los otros, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, respondiendo con un tono adecuado.

- Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.

- Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera.

- Comprensión y reacción a órdenes e instrucciones en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales del aula, siempre que el contexto sea evidente y se apoye en gestos y lenguaje no verbal.

- Comprensión de normas socialmente establecidas para iniciar y mantener una conversación: saludar, despedirse, dar las gracias.

- Comprensión y representación de poesías, canciones y textos muy sencillos.

- Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y aprender.

- Disfrute del empleo de palabras amables y rechazo de insultos y términos malsonantes.

Aproximación a la lengua escrita.

- Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos.

- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.

- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases.

- Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles, recetas de cocina, etiquetas, etc. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan.

- Iniciación en el uso de la escritura para cumplir finalidades reales. Interés y disposición para el uso de algunas convenciones del sistema de la lengua escrita como linealidad, orientación y organización del espacio, y gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles.

- Asociación de información oral a imágenes en actividades de identificación y secuenciación, utilizando la lengua extranjera.

- Producción de diferentes mensajes con sus palabras preferidas y representación gráfica de los fonemas que la componen.

- Utilización de juegos de abecedario y palabras para componer vocabulario y frases sencillas usuales y significativas.

- Uso adecuado de los útiles de expresión gráfica y esmero en la limpieza y el orden en los trabajos.

- La estructura fonológica del habla: segmentación en palabras, sílabas y fonemas. Identificación de letras a partir de su nombre y sonido y establecimiento de correspondencias grafema-fonema.

Acercamiento a la literatura.

- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera.

- Memorizado y recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen.

- Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.

- Producción de diferentes textos literarios sencillos: rimas, pareados. Adivinanzas, poesías...

- Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.

- Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

- Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.

- Selección autónoma de cuentos o textos e iniciación progresiva en el gusto literario.

BLOQUE 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación

- Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.

- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos que ayuden a la comprensión de contenidos educativos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.

- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.

- Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

- Utilización de los medios audiovisuales y tecnologías de la información y comunicación para crear y desarrollar la imaginación, la creatividad y la fantasía, con moderación y bajo la supervisión de los adultos.

- Utilización de las tecnologías de la información y comunicación para el inicio en programas educativos que amplíen o refuercen los conocimientos trabajados en el aula.

BLOQUE 3. Lenguaje artístico

Expresión plástica

- Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (punto, línea, forma, color, textura, volumen, espacio).

- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas. Utilización adecuada, cuidado y respeto de los mismos.

- Interpretación y valoración, progresivamente ajustada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.

- Diferentes entornos de exposición de obras artísticas: el museo, salas de exposiciones, zonas urbanas, etc.

- Participación en realizaciones colectivas. Interés y respeto por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.

Expresión musical.

- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical.

- Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social y discriminación de sus rasgos distintivos, de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).

- Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno.

- Participación activa y disfrute en el aprendizaje e interpretación de canciones, juegos musicales y danzas, siguiendo distintos ritmos y melodías, individualmente o en grupo.

- Curiosidad por las canciones y danzas de nuestra tradición popular y de otras culturas.

BLOQUE 4. Lenguaje corporal

- Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación. Las posibilidades del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones.

- Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.

- Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.

- Participación en actividades de dramatización, danzas, bailes, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal. Interés e iniciativa para participar en representaciones.

Teniendo en cuenta el Decreto 254/2008, los contenidos se han organizado en tres áreas, y atendiendo a diferentes bloques de contenido. Algunos de los contenidos que se pueden destacar están reflejados en la tabla 6

Tabla 6

Áreas, bloques de contenido y capacidades.

ÁREAS	BLOQUES DE CONTENIDOS
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	• **Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen** - Identificación y expresión de sus pensamientos en el dibujo. **C**-A - Uso de los sentidos para la identificación de las cualidades de los objetos. **C**-C - Distinción progresiva de mano, pie, derecha de la izquierda. **C**-P

ÁREAS	BLOQUES DE CONTENIDOS
Conocimiento del entorno	• **Bloque 2. Juego y movimiento** - Nociones básicas: orientación y coordinación de movimientos. **C**-P - Respeto por los juegos de otros países. **C**-P - Expresión de sentimientos e ideas presentes en sus dibujos. **C**-C • **Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana** - Actitud positiva para relaciones de afecto con las personas adultas con los iguales. **C**-S • **Bloque 4. El cuidado personal y la salud** - Práctica de hábitos saludables: higiene corporal y alimentación. **C**-S - Aceptación de buenos hábitos de consumo. **C**-P • **Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medidas** -Percepción de atributos color y forma en las figuras geométricas. **C**-C -Identificación de los números en el calendario. **C**-C -Utilización del día para poner la fecha. **C**-C -Descripción y observación del paisaje con la llegada de las estaciones del año. **C**-C -Identificación del tamaño: grande, mediano o pequeño. **C**-C -Aproximación a la suma y su utilización oral para contar. **C**-C • **Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza** -Respeto a la naturaleza al coger sus hojas para las actividades. **C**-C -Observación de los cambios en el tiempo (lluvia, sol, etc.) **C**-P • **Bloque 3. La cultura y la vida en sociedad** -Costumbres y tradiciones del pueblo egipcio. **C**-S -Identificación de los cambios en el modo de vestir con la llegada de las estaciones. **C**-C -Valoración de las relaciones afectivas entre la familia y la escuela. **C**-S -Conocimiento de manifestaciones artísticas de otros pueblos. **C**-P -Conocimiento y comprensión de otros pueblos y culturas. **C**-A -Respeto a las diferentes culturas. **C**-S -Valoración de la cultura primitiva. **C**-A **Bloque 1. Lenguaje verbal** **1.1. Escuchar, hablar y conversar** -Uso y valoración de la lengua oral para decir sus nombres. **C**-C -Escucha a los demás con atención y respeto. **C**-S -Conversaciones sobre situaciones de la vida cotidiana. **C**-S -Utilización adecuada de las normas del intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra. **C**-S **1.2. Aproximación a la lengua escrita** -Interés por escribir su propio nombre y el de los compañeros realizando

ÁREAS	BLOQUES DE CONTENIDOS
	los trazos. **C**-C -Uso de la lengua escrita como medio de comunicación. **C**-S -Percepción de diferencias y semejanzas de nuestros nombres. **C**-P -Conocimiento y ampliación de vocabulario relacionado con el proyecto. **C**-C **1.3. Acercamiento a la literatura** -Interés y atención en la escucha de poemas, rimas, adivinanzas, etc. **C**-S - Escucha y recitado de una canción rimada. **C**-P - Relatos de hechos, ideas y sentimientos de forma oral. **C**-A
Lenguajes: comunicación y representación	• **Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación** -Utilización de los programas del ordenador: *Tangram, Paint, Lim, Wix, crea e imagina con Pipo.* **C**-S -Dibujo del cuerpo con el ordenador mediante el programa *Paint.* **C**-A -Visualización de una presentación en *PowerPoint* con imágenes de Egipto. **C**-S -Visualización de películas relacionadas con el proyecto. "Érase una vez el hombre: *El hombre de Neanderthal* y *El hombre de Cromagnon,* etc. **C**-A -Utilización de medios tecnológicos: ordenador, móviles, etc. **C**-S -Grabación de la voz en una grabadora. **C**-P • **Bloque 3. Lenguaje artístico: musical y plástico** -Expresión y comunicación de sentimientos y fantasías a través del dibujo. **C**-A -Experimentación con los colores y sus tonalidades: rojo, amarillo, verde, azul, naranja, marrón, naranja, rosa, etc. **C**-C -Expresión y experimentación con el barro. **C**-A -Dibujo de los distintos tipos de trazo. **C**-A • **Bloque 4. Lenguaje corporal** -Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos. **C**-P -Valoración de los elementos del cuerpo y sus posibilidades expresivas. **C**-C -Participación en actividades de expresión corporal. **C**-P -Expresión corporal a partir de una audición. **C**-P -Imitación de algunos animales y sus formas de locomoción. **C**-P

El área *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* hace alusión a la paulatina construcción de la identidad a través del descubrimiento del niño de sus características y atributos que le ayudarán a definirse como personas con entidad propia.

El área *Conocimiento del entorno* pretende contribuir a los procesos de descubrimiento y representación del medio físico y natural, así como a las fases de descubrimiento, vinculación y aceptación del medio social y cultural.

El área *Lenguajes: comunicación y representación* está dirigido al desarrollo de la capacidad de expresión y representación a través del conocimiento y uso de los diferentes lenguajes y formas de comunicación.

4.4. Objetivos y contenidos del proyecto

Partiendo de lo expuesto y basándonos en el Decreto 254/2008 y la Orden 22 de septiembre de 2008, los objetivos generales (entendidos como "las intenciones educativas, las metas que guían el proceso de enseñanza para la construcción de los aprendizajes") para toda la etapa que vamos a desarrollar en este proyectos son los siguientes:

b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.

d) Desarrollar sus capacidades afectivas y construir su propia identidad formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismo.

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión, incluida una lengua extranjera, así como comenzar a disfrutar la experiencia literaria.

g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en el desarrollo de estrategias cognitivas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo, así como en las tecnologías de la sociedad de la información.

h) Descubrir y valorar el entorno natural más próximo, e interesarse por algunas de las principales manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia.

Estos objetivos generales de etapa se concretan en los objetivos de área y estos a su vez en los objetivos de nivel y los didácticos, que se relacionan con uno o varios de los

objetivos generales de etapa, lo que permite y aconseja la planificación del trabajo educativo en el que se aborde y genere conocimientos y competencias de manera integrada.

Las áreas se entienden como campos de conocimiento y actuación que contribuyen a su aprendizaje y desarrollo. Por tanto, los objetivos de área del Decreto 254/2008,de 1 de agosto, más relacionados con este proyecto son los siguientes:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de dominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también los de los otros.

7. Conseguir una coordinación visomanual y manipulativa adecuada, por medio de la exploración de objetos, aplicada a las tareas cotidianas y a la representación gráfica.

Conocimiento del entorno

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.

3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.

5. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

6. Reconocer algunos animales y plantas, sus principales características y su interacción con el medio ambiente, valorando los beneficios que aportan a la salud y al bienestar humano.

7. Descubrir y valorar las principales manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia, participando en aquéllas que les son más cercanas y mostrando interés y respeto hacia ellas.

Lenguajes: comunicación y representación

2. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

5. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

7. Iniciarse en la escritura de palabras o frases significativas aplicando una correcta dirección en el trazo y posición adecuada al escribir.

9. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.

10. Iniciarse en la audición musical, reconociendo fragmentos musicales de diversos estilos, y progresar, con confianza, en el desarrollo de sus posibilidades artísticas y corporales.

No podemos olvidar que los objetivos están formulados en términos de capacidades (psicomotriz, de actuación e inserción social afectiva y de equilibrio personal, cognitiva y lingüística) y competencias en las tres áreas de E.I.:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

- Conocimiento del entorno.

- Lenguajes: comunicación y representación.

Y en general, se trabajan todos los objetivos generales para conseguir un desarrollo armónico y completo del niño en cualquier tarea que realizamos, sin embargo a la hora de programar se han seleccionado estos por estar más relacionados con este proyecto.

Los objetivos generales de etapa y de área de la Orden de 22 de septiembre de 2008 al no ser ni directa ni unívocamente evaluables, se concretan en otros más precisos denominados objetivos de nivel y estos a su vez en objetivos didácticos, con el fin de que señalen los aprendizajes concretos que queremos que los alumnos alcancen cuando concluyamos el desarrollo de este proyecto. Por tanto, la relación entre los objetivos didácticos, los contenidos, las capacidades y las inteligencias se puede observar en la tabla 7.

Tabla 7

Objetivos didácticos, contenidos, capacidades e inteligencias del proyecto

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	**CONTENIDOS**
	CAPACIDAD COGNITIVA Y LINGÜÍSTICA (Inteligencia lógico-matemática e inteligencia lingüística)
- Reconocer la figura geométrica: pirámide, triángulo y rombo.	2.- Conocimiento del entorno. *Medio físico: elementos, relaciones y medidas:* - Percepción de la forma en las figuras geométricas.
- Aplicar las nociones de tiempo: antes, ahora, después, ayer, hoy y mañana.	2.- Conocimiento del entorno. *Medio físico: elementos, relaciones y medidas:* - Distinción progresiva de las diferentes nociones de tiempo. *Cultura y vida en sociedad:* - Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres con el paso del tiempo.
- Conocer las principales características, útiles y materiales de los tres artes plásticas: pintura, escultura y arquitectura.	2.- Conocimiento del entorno. *Cultura y vida en sociedad:* - Distinción de las herramientas y materiales de trabajo de un pintor, un escultor y un arquitecto.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CONTENIDOS
- Valorar e identificar el vocabulario referido al proyecto.	3. –Lenguajes: comunicación y representación. *Lenguaje verbal: aproximación a la lengua escrita:* - Valoración e identificación de palabras realizando los trazos.
- Disfrutar con la aproximación a las obras de arte y a los artistas.	3. –Lenguajes: comunicación y representación. *Lenguaje artístico: expresión plástica:* - Uso de materiales y técnicas plásticas: la pintura mural, las acuarelas, el soplado y el esgrafiado.
CAPACIDAD AFECTIVA Y DE EQUILIBRIO PERSONAL (Inteligencia intrapersonal e inteligencia visual-espacial)	
- Manifestar sus ideas de elementos egipcios y prehistóricos en la expresión plástica.	1. –Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. *El cuerpo y la propia imagen:* - Identificación y expresión de sus pensamientos en el dibujo. 2.- Conocimiento del entorno. *Cultura y vida en sociedad:* - Costumbres y tradiciones del pueblo egipcio y de la prehistoria. 3. –Lenguajes: comunicación y representación. *Lenguaje artístico: expresión plástica:* - Expresión y comunicación de sentimientos y fantasías a través del barro.
- Expresar sus sentimientos y emociones.	3. –Lenguajes: comunicación y representación. *Lenguaje verbal: escuchar, hablar y conversar*: - Expresión de sus sentimientos y emociones de forma oral en la asamblea. *Lenguaje artístico: expresión plástica:* - Expresar sentimientos y emociones que despiertan las obras de arte.
CAPACIDAD PSICOMOTRIZ (Inteligencia corporal e inteligencia musical)	
- Memorizar canciones acompañándolas con sus movimientos motrices correspondientes.	1. –Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. *Juego y movimiento:* - Nociones básicas: orientación y coordinación de movimientos.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CONTENIDOS
	3. –Lenguajes: comunicación y representación. *Lenguaje verbal: acercamiento a la literatura:* - Escucha y recitado de una canción rimada. *Lenguaje corporal:* - Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos. *Lenguaje artístico: expresión musical:* - Participación en una audición musical y discriminación de diversos instrumentos musicales y sonidos.
CAPACIDAD DE ACTUACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL (Inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista)	
- Colaborar en la aportación de materiales relacionados con Vang Gogh, Ming Pei, Gabarrón o la prehistoria: cuentos, adivinanzas, poemas, etc.	2.- Conocimiento del entorno. *Cultura y vida en sociedad:* - Valoración de las relaciones afectivas entre la familia y la escuela. 3. –Lenguajes: comunicación y representación. *Lenguaje verbal: acercamiento a la literatura:* - Interés y atención en la escucha de cuentos, adivinanzas, etc. *Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y comunicación:* - Visualización de presentaciones en PowerPoint con imágenes de los artistas trabajados y sus obras, el arte egipcio y prehistórico.
- Esperar su turno de intervención en las conversaciones.	3. –Lenguajes: comunicación y representación. *Lenguaje verbal: escuchar, hablar y con*versar: - Utilización adecuada de las normas del intercambio lingüístico.
	1. –Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. *Actividad y vida cotidiana:* - Actitud positiva para relaciones de afecto con las personas adultas con los iguales.
- Adquirir actitudes de responsabilidad con el medio ambiente.	2.- Conocimiento del entorno. *Acercamiento a la naturaleza:* - Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas.

La LOE establece en su artículo 12 que la finalidad de la educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Como se podrá observar se incluyen las citadas *capacidades: capacidad física, capacidad afectiva, capacidad social y capacidad intelectual.*

Los objetivos generales de etapa y de área del Decreto 254/2008, al no ser ni directa ni unívocamente evaluables, se concretan en otros más precisos denominados objetivos didácticos, con el fin de que señalen los aprendizajes concretos que queremos que los alumnos alcancen cuando concluyamos el desarrollo del proyecto. En sintonía con lo expuesto recogemos los que están presentes en la programación docente del aula.

A continuación indicamos los objetivos presentes en la unidad didáctica número 6 titulada *Paleta de colores* de la editorial Edelvives. Ésta se ha puesto en práctica con el grupo control, pero se han utilizado los mismos objetivos para el grupo experimental y son los siguientes:

-Identificar diferentes obras plásticas y clasificarlas según sean pinturas, esculturas u obras arquitectónicas.

- Reconocer los útiles y materiales asociados a cada tipo de arte plástico.

- Observar e identificar diferentes estilos pictóricos desarrollados a lo largo de la historia.

- Identificar los museos como lugares de ocio y aprendizaje y afianzar hábitos de comportamiento adecuados.

- Apreciar los sentimientos que despiertan las obras de arte.

Al igual que sucede con los objetivos, los contenidos son los mismos para ambos grupos, el control y el experimental. Estos aparecen clasificados en función del área de conocimiento y experiencia y son los siguientes:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

- Coordinación y precisión para realizar lanzamientos.

- Coordinación para recibir objetos.

- Valor: cortesía.

- Emoción: enfado.

- Sensaciones y sentimientos que despiertan las obras de arte.

- Aceptación de las normas.

Conocimiento del entorno:

Bloque: Medio físico: elementos, relaciones y medidas

- Atributo color: mezcla de colores.

- Numeración: diez.

- Ordinales: décimo.

- Operaciones: sumas y restas.

- Series numéricas.

- Orientación espacial: derecha/izquierda.

- Formas: pirámide.

Bloque: La cultura y la vida en sociedad

- El arte.

- Pintura, escultura y arquitectura.

- Útiles y materiales.

- Lugares para aprender y de ocio: el museo.

- Pinturas rupestres.

Lenguajes: comunicación y representación:

Bloque: Lenguaje verbal: escuchar, hablar y conversar

- Oral: características formales de una historia: inicio y fin.

- Portadores de texto: plano de un museo.

Aproximación a la lengua escrita

- Programa de lectura: tarjetas de vocabulario: *escultura, museo, pincel, pintor, pintura.*

Acercamiento a la literatura

- Cuentos.

Bloque. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación

- La imagen en movimiento. Creación de vídeos digitales.

Bloque: lenguaje artístico

Expresión plástica

- Técnicas plásticas: dibujo creativo y al natural.

- Arte Ming Pei: *Pirámide del Museo del Louvre.*

- Talleres de plástica.

Expresión musical

- Discriminación auditiva: sonidos de voces.

- Interpretación de canciones.

- Audiciones.

4.5. Orientaciones metodológicas

La metodología constituye el conjunto de principios y acuerdos que organizan de forma global la acción didáctica. En esta etapa, de acuerdo con el Decreto 254/2008, se basará en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicará en un ambiente de afecto y confianza. Por tanto, será de acción y experimentación, basada en el juego y en el intercambio social con los adultos y los compañeros.

No obstante, el desarrollo de este proyecto se tendrá en cuenta unos principios psicopedagógicos que enmarcan la acción didáctica.

4.5.1. Principios psicopedagógicos

Los principios psicopedagógicos que subyacen se encuadran en una idea constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica (DCB, 1989). Dichos principios, como afirma Coll (1992), son líneas generales, ideas-marco que informan la intervención educativa de los docentes. Estos se enmarcan en el contexto de aprendizaje significativo y son:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno.

2. Garantizar la construcción de aprendizajes significativos.

3. Realizar aprendizajes significativos por sí solos.

4. Cambiar paulatinamente sus esquemas de conocimiento.

5. Intensa actividad por parte del alumno.

Conjuntamente a estos principios, se han tenido en cuenta las orientaciones que aparecen recogidas en el Decreto 254/2008 y establecemos los principios metodológicos como

aplicación de los anteriores a la práctica educativa, partiendo de las características y necesidades del grupo de alumnos:

- *Aprendizaje significativo.* Pretendemos que los niños construyan sus propios aprendizajes, a partir de sus conocimientos previos.

- *Globalización.* Este enfoque permite el establecimiento de múltiples conexiones entre lo nuevo y lo ya aprendido. En relación con esto utilizamos ejes vertebradores, centros de interés significativos para los niños, englobamos objetivos y contenidos de todas las áreas curriculares, etc.

- *Actividad física-mental e interacción con el medio.* En relación a ello organizamos el aula en rincones de juego y experimentación, planificamos sesiones de psicomotricidad, etc.

- *El juego como instrumento de aprendizaje.* Realizamos propuestas lúdicas de trabajo, rincones, juegos de patio, juegos de tipo simbólico, psicomotricidad, etc.

- *Interacción entre iguales*. Para ello, realizamos distintos agrupamientos, espacios y tiempos para actividades individuales y cooperativas, rincones de juego, etc.

- *Atención a la diversidad.* Se trata de ofrecer una enseñanza lo más individualizada posible, dando respuesta a los distintos intereses, necesidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño. Para ello, se plantean diversas actividades de refuerzo y ampliación, tiempos flexibles, acción tutorial individualizada, actividades que fomentan la interculturalidad, etc.

- *El aprendizaje de una lengua extranjera.* Se orientará a fomentar actitudes positivas hacia la misma y adquirir destrezas en la comprensión oral.

-*Adecuada organización del ambiente.* Es fundamental crear un ambiente acogedor y seguro, para que el niño se sienta querido y confiado, y la organización de *espacios, recursos, tiempo y actividades* adaptadas a las necesidades de los alumnos, respondiendo a la consecución de los objetivos propuestos. Para ello, fomentamos las relaciones sociales y afectivas en el aula, establecemos un horario flexible, organizamos el espacio en rincones, utilizamos materiales diversos, etc.

4.5.2. Relaciones de comunicación

Papel del maestro.

Es el de conocer las características del alumnado, ser guía y modelo e instaurar los cauces adecuados de relación con las familias mediante un clima afectivo.

Asimismo, se actúa siguiendo los principios del constructivismo y del aprendizaje significativo, expuestos con anterioridad y asumiendo que la perspectiva globalizadora es la metodología más idónea para esta etapa.

Papel de los alumnos.

El niño es el principal protagonista de su aprendizaje, por ello su papel es el de transformador de la realidad a través de la actuación y la experimentación.

El papel de la familia.

Los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos, deben participar en el Proyecto Educativo de Centro y actuar de forma conjunta con los docentes. Algunas actividades en las que participan son talleres, cuentos, adivinanzas, actividades puntuales como el Carnaval, ayuda en la confección de disfraces, en actividades durante todo el año de la asociación de padres y madres (AMPA) o través del Consejo Escolar.

4.5.3. Distribución del tiempo

En lo referente al tiempo, lo optimizamos al máximo dentro de la jornada escolar a través de rutinas, respetando los tiempos de actividad y descanso, siendo flexibles en todo momento.

Este proyecto se ha realizado en el segundo trimestre del curso 2013-14, pero se han recogido datos durante todo el curso escolar.

A continuación se presenta el horario tanto de la clase del grupo control como del grupo experimental (tablas 8 y 9). En ellos se indican las horas de Inglés y Religión, así como la distribución de las sesiones dentro de la jornada diaria.

Tabla 8

Horario del grupo control

	LUNES	**MARTES**	**MIÉRCOLES**	**JUEVES**	**VIERNES**
9-10					
10-10´45	RELIGIÓN	INGLÉS	APOYO		
10´45-11´30			INFORMÁTICA	INGLÉS	RELIGIÓN
11´30-12	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12-13					
13-14					

Tabla 9

Horario del grupo experimental

	LUNES	**MARTES**	**MIÉRCOLES**	**JUEVES**	**VIERNES**
9-10	APOYO				
10-10´45	INFORMÁTICA			INGLÉS	
10´45-11´30		INGLÉS	RELIGIÓN		RELIGIÓN
11´30-12	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12-13					
13-14					

Las actividades se organizan diariamente en este orden, aunque en determinados momentos pueden sufrir modificaciones por la realización de actividades puntuales, las necesidades o intereses del grupo. Además, durante los meses de septiembre y junio, la jornada escolar se reduce una hora lectiva diaria (9:00-13:00 h).

El horario de tarde asignada a los docentes de Infantil es la del miércoles de 16:00 a 18:00h. Las dos horas restantes de exclusiva se hacen los lunes y miércoles de 14:00 a 15:00 h.

Asimismo, de acuerdo con la Orden de 20 de mayo de 2005, por la que se establece la implantación del inglés como lengua extranjera, en el nivel de Educación Infantil, la enseñanza del inglés se lleva a cabo por la profesora especialista de forma coordinada con la tutora, en un horario semanal de hora y media distribuido en dos sesiones de 45 minutos.

4.5.4. Las actividades de enseñanza-aprendizaje

Un elemento metodológico de primer orden son las actividades. Éstas son el conjunto de tareas o actuaciones de toda índole que los niños deben realizar para llegar a alcanzar los objetivos. En la confección de las actividades que se incluyen el proyecto se han tenido en cuenta la diversa tipología:

1.- Actividades para identificar los conocimientos previos, introducir el tema y motivar. Con ellas se pretenden averiguar las ideas, intereses, necesidades, etc., de los alumnos.

2.- Actividades de desarrollo y consolidación. Están previstas con carácter general para todo el alumnado del aula.

3.- Actividades complementarias y extraescolares. Propuestas por los distintos profesores y por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

4.- Actividades de síntesis, consolidación, recuperación y/o ampliación. Son aquellas destinadas para aquellos niños cuyos ritmos de aprendizaje sean más lentos (niños con necesidades específicas de apoyo educativo) y también están pensadas para alumnos con ritmos de aprendizaje "rápido", es decir, para el alumnado que presenta una mayor capacidad.

5.- Actividades de evaluación. Para finalizar, este proyecto incluye ciertas actividades que sirven de guía para reajustar permanentemente los procesos educativos.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Gallego (1997), se han seleccionado e incluido en el proyecto aquellas actividades que permiten relacionar contenidos de aprendizaje, atribuyen al alumno un papel activo en su realización, son útiles y funcionales.

Dentro de las actividades, se hace una distinción en función de los grupos donde se va a implementar la investigación. En el de control se realizan las actividades indicadas en la unidad didáctica *Paleta de colores* de la Editorial Edelvives, es decir, se sigue el libro de texto. En el grupo experimental se desarrolla un Proyecto de Trabajo relacionado con las inteligencias múltiples y la creatividad dentro de las ciencias sociales.

En este último grupo se diseña un proyecto relacionado con la temática de las artes plásticas y la prehistoria, aspectos de estrecha unión con las ciencias sociales. Además, para el diseño de las actividades se confeccionan teniendo en cuenta las aportaciones recogidas de las investigaciones llevadas a cabo en el marco teórico de esta investigación. Todas ellas incluyen los ocho tipos de inteligencias propuestos por Gardner y el desarrollo de la creatividad.

Finalmente, añadir que en ambos grupos (control y experimental) se trabajan los mismos elementos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), pero modificando el planteamiento.

4.5.5. Actividades complementarias y extraescolares

El Plan de actividades extraescolares y complementarias viene establecido en el artículo 49 del Real Decreto 82/1996, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria.

La propuesta de actividades extraescolares y complementarias forma parte de la Programación Docente, se incluye como uno de los documentos que constituyen la Programación General del Centro y se contemplan todas las actividades propuestas por los distintos profesores y por la Asociación de Madres y Padres de los Alumnos.

Las actividades complementarias son aquéllas que forman parte de la programación docente y desarrollan contenidos del currículo en espacios o con recursos alternativos a los utilizados habitualmente en el aula. La propuesta de estas actividades de todo el curso escolar está reflejada en la tabla 10.

Las actividades extraescolares se realizan fuera del horario lectivo, son de carácter voluntario para el alumnado y contribuyen a su desarrollo integral. Se realizan por las tardes en el centro (de 16:00 a 18:00 h) y son informática, taller de pintura, fútbol y danza.

Tabla 10

Actividades complementarias y extraescolares

PRIMER TRIMESTRE
I. FIESTA DE BIENVENIDA
Objetivos: - Favorecer la integración de los niños de tres años en el centro. - Propiciar actitudes de ayuda y colaboración dentro del ciclo. *Planteamiento* De forma independiente al periodo de adaptación que desarrollan los alumnos de tres años al llegar al colegio y para conseguir una mayor integración de estos niños con el resto de alumnos de Educación Infantil, se organiza esta actividad basada en la realización de una fiesta de bienvenida a modo de presentación y convivencia entre todos los alumnos de esta etapa educativa. Los alumnos de cuatro y cinco años elaboran en clase un regalo para los niños de tres años y el resto de alumnos de nuevo ingreso de los distintos niveles de Educación Infantil. *Temporalización* La realización se encuentra prevista para el día 31 de octubre. *Alumnos participantes* La totalidad de los alumnos del ciclo. *Profesorado responsable* Totalidad de profesoras del ciclo.
II. FIESTA DE OTOÑO: CASTAÑADA
Objetivos: - Potenciar la convivencia entre los alumnos. - Conocer los frutos de otoño. - Conocer algunas tradiciones culturales de esta época. - Pretendemos que nuestros alumnos actúen de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional. *Planteamiento* Esta actividad se viene realizando de forma regular y sistemática en los pasados cursos, como potenciación de la convivencia entre los distintos ciclos. Con la colaboración de algunas madres y padres de alumnos y el personal del centro, se

asarán castañas en el patio del colegio a la vez que se degustarán otros frutos típicos del otoño, colocados en los diferentes estands a los que se accederán de forma rotativa, potenciando la conservación de esta tradición.

Temporalización
La realización de esta actividad se encuentra prevista para el día 22 de noviembre.

Alumnos participantes
La totalidad de los alumnos del ciclo.

Profesorado responsable
Totalidad de profesoras del ciclo.

III. FIESTA DE NAVIDAD

Objetivos:
- Conocer las tradiciones de la fiesta de Navidad.
- Establecer lazos de convivencia, aprendiendo a modular progresivamente los propios intereses.

Planteamiento
Realización de las siguientes actividades:
- Ambientación de las clases y la entrada del colegio, con temas relativos a la Navidad, elaborados por los alumnos. Colaborar con el resto de ciclos, en las actividades que se organicen.
-Representación de villancicos y/o pequeñas obras con temas populares navideños.

Temporalización
El festival se celebrará el día 20 de diciembre.

Alumnos participantes
Todos los alumnos de Infantil

Profesorado responsable
Totalidad de profesoras del ciclo.

SEGUNDO TRIMESTRE

IV. DÍA DE LA MASCOTA

Objetivos:
- Potenciar sentimientos de respeto hacia los animales.

Planteamiento
Un rato antes de la salida de clase se colocarán las mascotas en diferentes zonas del patio del colegio.
La actividad se realizará en el patio por niveles y los cursos caminarán de forma rotativa para ir conociendo las mascotas del resto de compañeros.

Temporalización
Esta actividad se realizará el día 17 de enero.

Alumnos participantes
Todo el ciclo de Educación Infantil.

Profesorado responsable
Profesorado de Educación Infantil.

V. ESCUELA DE PADRES

Objetivos:
- Dar a conocer el colegio a las familias de los futuros nuevos alumnos.
- Informar sobre el funcionamiento del centro.
- Orientar a las familias sobre temas concretos y dar pautas de actuación ante determinadas situaciones: rabietas, miedos, alimentación, hábitos….
- Tomar contacto y conseguir información de las familias sobre de sus inquietudes y principales problemas a la hora de abordar la educación de sus hijos.
- Orientar a las familias para el inicio de curso.

Planteamiento
Se pretende la realización, durante el segundo trimestre, de diferentes jornadas con las familias en el horario de tarde.
En las primeras reuniones se informará sobre el funcionamiento del centro y sus recursos. Invitaremos a miembros del AMPA para explicar su funcionamiento. En estas reuniones se les facilitarán estrategias metodológicas y otra serie de recomendaciones que les permita optimizar su acción educativa en el contexto familiar.
Además, se extraerá información de interés para organizar, si procede, alguna ponencia a posteriori con algún especialista invitado (psicólogo, pedagogo, enfermero…)
Durante el tercer trimestre informaremos a las familias para el inicio de curso.

Temporalización
Las jornadas se llevarán a cabo durante el segundo y el tercer trimestre.

Alumnos participantes
Las familias y futuros alumnos del colegio.

Profesorado responsable
Profesorado de Educación Infantil.

VI. DÍA DE LA PAZ Y JORNADA DE PUERTAS ABIERTAS

Objetivos:
-Fomentar en nuestros alumnos las actitudes que ayuden al diálogo, la tolerancia y el respeto a los demás.
-Dar a conocer el centro, sus recursos, instalaciones, proyectos, etc., a todas las personas los que lo visiten.

Planteamiento
Trabajo individual.
Lectura de narraciones, cuentos, poesías, etc., que fomenten actitudes no violentas.
Expresión a través del dibujo, narración corta, recortables, puzles, etc., de situaciones que potencien la no violencia y la paz.
Trabajo colectivo.
Mural.
Actividad colectiva en el patio, con lectura de un escrito por la paz y canciones.
Realización de una Jornada de puertas abiertas aprovechando la exposición de trabajos relacionados con el Día de la Paz.

Temporalización
Realización de esta actividad en el Día Mundial de la No Violencia y Paz.

Alumnos participantes
Todos los alumnos del ciclo.

Profesorado responsable
Totalidad de profesores del ciclo.

VII. FIESTA DE CARNAVAL

Objetivos:
- Conocer esta manifestación cultural.
- Desarrollar una actitud de respeto y participación hacia el Carnaval.

Planteamiento
El tema elegido para este curso es el relacionado con el "Libro de la Selva".
Los alumnos llegan disfrazados desde casa en consonancia con el tema elegido. Se realizarán en clase unos talleres con las familias para la confección de los disfraces.
Desfile con coreografía adaptada por los patios y calles anexas al centro.

Temporalización
La ejecución de esta actividad está prevista para el viernes 28 de febrero.

Alumnos participantes
Todos los alumnos de Educación Infantil.

Profesorado responsable
Totalidad de profesores del ciclo.

VIII. SEMANA CULTURAL

Objetivos:
- Promover el interés por las tradiciones culturales.
- Favorecer el gusto por los cuentos.

Planteamiento
Esta actividad se va a organizar con la colaboración con todo el centro. El centro de

interés elegido ha sido "El libro de la selva". Durante la semana se adornará el centro, se invitará a las familias a colaborar en la representación teatral del cuento elegido. Se solicitará la colaboración de los abuelos para la narración de cuentos tradicionales.
La editorial Edelvives, con la ocasión del día del libro nos ofrece un cuentacuentos.

Temporalización
La realización de esta actividad será del 10 al 14 de marzo.

Alumnos participantes
Todos los alumnos de Educación Infantil.

Profesorado responsable
Totalidad del profesorado de ciclo con la colaboración de las familias.

IX. FIESTA DEL TAMBOR

Objetivos:
- Participar en esta fiesta tradicional de Mula.
- Disfrutar de la sociabilidad en un día sobre un tema de gran interés para ellos.

Planteamiento
Dada la relevancia de esta fiesta en Mula, y la motivación que supone para nuestros alumnos, planteamos una fiesta que simule "La Noche de los Tambores". El alumnado irá vestido con la túnica negra y el tambor. Además, se invita a la familia a venir al colegio a tocar el tambor.

Temporalización
Pretendemos la realización de esta actividad el viernes día 11 de abril de 2014.

Alumnos participantes
Todos los alumnos de Educación Infantil.

Profesorado responsable
Totalidad de profesoras del ciclo.

TERCER TRIMESTRE

X. VISITA AL PLANETA BALÚ

Objetivos:
- Proporcionar a los participantes la posibilidad de conocerse a sí mismos, a los demás y a interactuar con su entorno natural, mediante una actitud participativa y divertida fuera de su contexto diario.
- Impulsar el trabajo en equipo a través del juego cooperativo.
- Desarrollar las capacidades individuales y la aceptación de los demás.
- Aprender a utilizar los recursos del entorno natural respetándolo en todo momento.

Planteamiento
Actividades organizadas en colaboración con una empresa del sector.
Recorrido por los distintos sitios del parque.

Temporalización
El día 29 de abril.

Alumnos participantes
Todos los alumnos del ciclo.

Profesorado responsable
Totalidad los tutores del ciclo.

XI. LLEGÓ EL VERANO. FIESTA DEL AGUA

Objetivos:
- Potenciar las relaciones de amistad y aprecio desarrolladas a lo largo del curso.
- Desarrollar actitudes de pertenencia a un grupo y comportamiento social.
- Apreciar y respetar el trabajo e interés mostrado por las familias en las diferentes actividades.

Planteamiento
Se pretende realizar una fiesta al final de curso, llamada *Fiesta del agua*, en la que se programen diferentes actividades en el patio del centro.

Temporalización
Se tiene planteada su realización durante la mañana del día 19 de junio.

Alumnos participantes
Todos el alumnado de Educación Infantil.

Profesorado responsable
Profesorado de Educación Infantil.

XII. FIESTA DE GRADUACIÓN DE CINCO AÑOS

Objetivos:
Potenciar las relaciones de amistad y compañerismo desarrolladas a lo largo del ciclo.

Planteamiento
Pretendemos realizar esta actividad por la tarde, con actividades lúdicas, representación de una canción y una pequeña obra que nos valdrá como motivo para despedirse los compañeros que han convivido durante un ciclo. También se hará una entrega de diplomas y orlas conmemorativas.

Temporalización
Última semana del curso.

Alumnos participantes
Alumnos de Educación Infantil que terminan ciclo.

Profesorado responsable
Tutoras de Educación Infantil de cinco años, con la colaboración de maestras del ciclo.

4.5.6. Medidas para la incorporación de las TIC

La importancia de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los diversos ámbitos educativos ha quedado patente en las distintas Leyes Orgánicas de Educación vigentes en España en los últimos años, la lógica evolución de la sociedad de la comunicación y los avances tecnológicos experimentados han provocado el continuo interés del legislador en otorgar a las TIC un papel privilegiado en el momento de organizar los distintos aspectos educativos.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación deja bien entendido el interés que demuestra por la educación en la sociedad de la información y la comunicación cuando en el Preámbulo señala tres principios fundamentales de la LOE:

> El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.(p. 17159).
>
> El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso… (p. 17159).
>
> El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años…. La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más

> necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan (p. 17160).

Cuando en el capítulo I redacta los principios y fines de la educación otorga a los educadores una importante función:

n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa (p. 17165).

En cuanto a los alumnos, en Educación Infantil, su artículo 14, referido a la ordenación y principios pedagógicos recoge:

> 5. Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical (p. 17167).

La preocupación en la utilización de las TIC en el aula de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia queda patente en el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, cuando en su artículo 4, al referirse a los objetivos de esta etapa manifiesta que la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y los niños las capacidades que les permitan: "g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en el desarrollo de estrategias cognitivas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo, así como en las tecnologías de la sociedad de la información" (p. 24961).

La Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil, recoge en su artículo 3 la integración de modo relevante en el currículo de la iniciación en una lengua extranjera y en las tecnologías de la información y la comunicación, así como el desarrollo en la expresión visual y musical.

El lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación, presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado, inicie a los niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y en su utilización adecuada.

Tomando como referencia la normativa expuesta, el *rincón del ordenador* consiste en la introducción del ordenador en las aulas de Educación Infantil como un elemento más del aula y una ayuda para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. El ordenador es un aliado muy eficaz que refuerza, mejora y facilita la consecución de los objetivos propuestos para las distintas áreas, resultando una herramienta muy atractiva para los niños.

Este rincón puede compensar carencias y niveles distintos del alumnado a nivel familiar, social y cultural. Además, por ser un instrumento lúdico, el alumnado jugando o trabajando adquiere los aprendizajes.

La distribución del aula permite ir compaginando las diferentes maneras de emplear el rincón del ordenador: de forma individual, por parejas o en grupo. Individualmente refuerzan su autonomía, por parejas aprenden y deben alcanzar acuerdos para alternar el uso del teclado o del ratón, colectivamente se puede leer, observar y comentar entre todos un contenido interesante.

La disponibilidad de *la pizarra digital* en el aula da lugar a una progresiva renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incrementa la motivación y atención de los alumnos, aumenta la autoestima profesional de los profesores y facilita el logro de aprendizajes más significativos y acordes con la sociedad actual.

Como afirma González & Durán (2015) el uso de la Pizarra Digital Interactiva en el aula es un elemento potenciador de la motivación del alumnado, da la posibilidad de intercambiar materiales y recursos en línea y la disponibilidad de diversos recursos tecnológicos educativos. Aunque algunos aspectos negativos son el desconocimiento del profesorado en el empleo de la PDI y problemas técnicos que obstaculizan un buen uso de esta herramienta educativa.

La comunidad virtual pretende mostrarse como un espacio educativo abierto en el que resulte sencillo compartir las experiencias diarias y materiales significativos. En este sentido, las páginas web de los centros educativos se exponen como instrumentos de difusión y orientación al alumnado y a la familia. Son un espacio para compartir materiales propios con

la finalidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede seguir fuera de la escuela. La creación de los *blog educativos* servirán a incorporar las TIC en los procesos de aprendizaje.

El emplear los blogs en el aula de Infantil y el realizar videollamadas con servicios como Hangouts o Skype se pueden utilizar para abrir la escuela a la comunidad educativa. También se pueden realizar proyectos telecolaborativos con otros colegios (Sánchez-Vera y Solano, 2017).

En una investigación de Marín y Martín (2014) se destaca el potencial de los videojuegos mediante juegos educativos en Infantil. El profesorado lo valora de forma positiva, pero primero tienen que haber tenido una iniciación didáctica del mismo.

En este sentido, en una investigación realizada al profesorado de Educación Infantil y Primaria señala el uso de los videojuegos para desarrollar las inteligencias múltiples en el ámbito escolar (Del Moral y Fernández, 2015). En otra experiencia (Del Moral, Guzmán y Fernández, 2014) se pone de manifiesto cómo determinados escenarios de juego contribuyen a desarrollar las inteligencias múltiples en Primaria. Los resultados fueron incrementados en las inteligencias: matemática, visoespacial en las niñas y lingüística e interpersonal en los niños, en comparación con un grupo control.

4.5.7. Organización del espacio

Este proyecto parte de la organización de los equipos de la clase en diversos autores: Van Gogh, Ming Pei y Cristóbal Gabarrón, entre ellos. Además, la disposición de los espacios nos permite el trabajo colectivo en Gran Grupo (GG), Pequeño Grupo (PG), así como el Trabajo Individual (TI). A continuación explicamos brevemente cada uno de los rincones de la clase.

- ✓ ***Rincón de la asamblea***

Encajes, construcciones, elementos para ordenar, clasificar, contar, etc., contribuyen a que el niño establezca todo tipo de relaciones con los objetos y con el medio, en general, crece en su desarrollo cognitivo (véase figura 4).



Figura 4. Imagen del rincón de la asamblea

- ✓ ***Rincón de los puzles y construcciones***

En este rincón se realizan diferentes puzles y se juegan con las piezas de las formas geométricas (véase figura 5).



Figura 5. Imagen del rincón de los puzles y construcciones

- ✓ ***Rincón del ordenador***

En él se realizan diversas actividades con los diferentes programas instalados en el ordenador (véase figura 6).

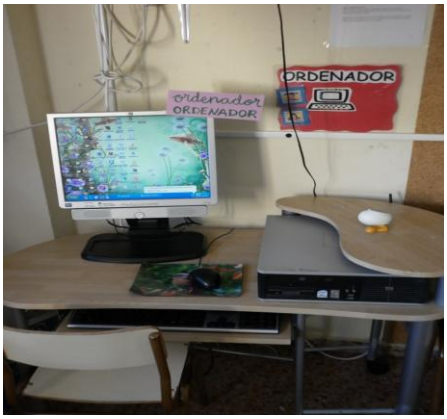


Figura 6. Imagen del rincón del ordenador

- ✓ ***Rincón de la "biblioteca" y las letras***

Este rincón tiene niveles diferentes de concreción y funcionamiento según las edades de los niños, incidiendo de forma especial en el desarrollo de la expresión oral, de la observación y relación conceptual (véanse figuras 7 y 8).



Figura 7. Imagen del rincón de la biblioteca



Figura 8. Imagen del rincón de las letras

- ✓ ***Rincón del juego simbólico***

El rincón del juego simbólico presenta diversas posibilidades y recursos: rincón de "casita", rincón de cocina, rincón de tiendas, etc. (véase figura 9).



Figura 9. Imagen del rincón del juego simbólico

- ✓ ***Rincón de expresión plástica***

En este rincón se aglutina toda la gama de materiales manipulables y favorecedores de una libre y creativa expresión (véase figura 10).



Figura 10. Imagen del rincón de expresión plástica

Además, en el grupo experimental se han añadido los siguientes rincones:

- ✓ ***Rincón de la inteligencia naturalista***

Se sitúa a la entrada del aula, en el pasillo del colegio. En él están las plantas que se han sembrado en relación al proyecto, que son semillas de trigo y pipas de girasol. El alumnado va analizando su proceso de crecimiento, además de cuidarlas y regarlas. Todas estas tareas son realizadas por el responsable de cada equipo (véase figura 11).



Figura 11. Imagen del rincón de la inteligencia naturalista

- ✓ ***Rincón de las inteligencias múltiples***

Observar, indagar y experimentar acerca de las características de los objetos que le rodean constituye la forma principal de conocimiento del niño. En este rincón tienen cabida todo tipo de objetos y materiales, especialmente todos aquellos aptos de ser recuperados y transformados. En él se ubica toda la información que aportan desde casa en relación con el proyecto: caballete, pinturas, libros, etc. Además del juego de las inteligencias múltiples, cuentos de las regletas, etc. (véanse figura 12 y anexo I)



Figura 12. Imagen del rincón de las inteligencias múltiples

4.5.8. Los recursos: materiales y personales

En Educación Infantil el material debe garantizar las posibilidades de acción y a la inagotable curiosidad de los pequeños. Por ello, además del que podría ser considerado convencional (pelotas, juegos, etc.). Existe otro tipo de material (tacos de madera, cartones, telas,...) que resulta muy propicio para las actividades de juego simbólico. Se estimula así un tipo de juego que tiene tanto valor afectivo y relacional como cognitivo.

La procedencia del material puede ser: del propio centro; aportado por los alumnos, con la colaboración de la familia; de recogida del entorno: piedras, hojas, semillas, etc., o de elaboración propia, gracias al rincón de material reciclado.

La procedencia de los personales puede ser: profesores, otros alumnos del centro, familiares, etc.

4.5.9. Metodología para enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

La importancia del aprendizaje de la lectoescritura en el segundo ciclo de Educación Infantil queda reiteradamente manifestada en la legislación vigente. Podemos citar, entre otros, el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 6 de agosto de 2008), recoge en su introducción que:

> Es en Educación Infantil donde se inician las habilidades lógico-matemáticas y la lecto-escritura, dos competencias fundamentales para su desarrollo intelectual, por lo que deben recibir una atención preferente. En estas edades debe iniciarse también el acercamiento a la experiencia literaria, para facilitar la creación de hábitos posteriores (p. 24960).

Más adelante, en el artículo 4, al definir los objetivos de esta etapa, indica en su apartado "g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en el desarrollo de estrategias cognitivas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo, así como en las tecnologías de la sociedad de la información" (p. 24961).

La Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil, contempla que la habilidades lógico-matemáticas y la lecto-escritura son dos competencias fundamentales para el desarrollo intelectual del niño, junto con la correcta utilización del lenguaje oral, por lo que deben dar una atención preferente en el modelo educativo de la Región de Murcia. Como consecuencia de lo anterior, en el artículo 3 concreta: "la iniciación a la lecto-escritura y a las habilidades numéricas básicas, así como la correcta utilización del lenguaje oral, serán objeto de atención preferente" (p. 31234).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto en el segundo ciclo de Educación Infantil tendremos en cuenta las siguientes decisiones de carácter general sobre la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura:

El niño no es un ser aislado, es un ser social que necesita de otros. Por ello, el lenguaje oral es un factor determinante para su desarrollo personal, para su integración social y éxito escolar.

Para trabajar con el alumnado el proceso de la lectoescritura debemos tener presentes las diferentes etapas evolutivas por las que pasa:

- *Etapa de escritura indiferenciada.* El niño reproduce los aspectos formales e imita la acción de escribir de las personas adultas haciendo garabatos, círculos, palitos y otras formas que no sean dibujos. También conoce que dibujar es diferente de escribir.

- *Etapa de escritura diferenciada*. En este periodo los niños realizan producciones diferentes en cantidad de letras para trazar palabras distintas.

- *Etapa de escritura silábica.* Se produce cuando los niños empiezan a darse cuenta de que hay alguna relación entre la escritura y el sonido, sus creaciones pasan a estar controladas por la segmentación silábica de la palabra.

- *Etapa de escritura silábica-alfabética.* Los niños empiezan a escribir varias letras por cada sílaba. Combinan la hipótesis silábica y la alfabética (a cada sonido le corresponde una grafía).

- *Etapa de escritura alfabética.* El niño realiza un análisis alfabético detallado y cuando escribe establece la relación entre sonidos y grafías.

4.5.10. Plan de fomento de la lectura

El centro donde se ha realizado el proyecto cuenta con un Plan para el Fomento de la Lectura, según la Orden de 25 de julio de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, por la que se establece el Plan para el Fomento de la Lectura y el Desarrollo de la Comprensión Lectora en los Centros docentes que imparten Educación Primaria.

Aunque es un plan dirigido a la etapa de Primaria, en el segundo ciclo de Educación Infantil se realizan algunas actividades de animación a la lectura, ya que supone un momento primordial para empezar a despertar el interés y curiosidad del alumnado por los libros.

Los cuentos constituyen el primer contacto de carácter literario que los alumnos tienen con la lengua. Además, transmiten conocimientos al presentar situaciones y conflictos que los personajes han de resolver, y ayudan a desarrollar la imaginación, la curiosidad y el pensamiento.

El programa de animación a la lectura se estructura en cinco puntos, en cada uno de los cuales se desarrolla una *estrategia:*

- Reforzar la implicación afectiva asociada a la lectura.

- Crear un ambiente estimulante y propicio para el proceso lector.

- Estimular la curiosidad en los libros.

- Facilitar la comprensión y el disfrute del texto.

- Favorecer la implicación familiar.

Una actividad es mediante *la biblioteca de aula.* Ésta se propone tanto a los *alumnos* como a los *padres* y que surge ante la importancia de llevar a los niños toda la cultura y las tradiciones de forma lúdica. Los *objetivos* que se plantean son los siguientes:

- Desarrollar el lenguaje oral y su expresión a través de la dramatización.

- Propiciar el encuentro familia-alumno para actividades en casa.

- Comprender y reproducir los cuentos contados por otras personas.

- Utilizar el dibujo como medio de representación del cuento.

Los préstamos son registrados mediante una ficha que semanalmente se va renovando. Además, la importancia de los cuentos se ha trabajado con la inteligencia lógico-matemática, donde se asocia a cada regleta con un cuento (véase en el anexo I).

4.5.11. Plan de acción tutorial

Siguiendo la normativa vigente regulada en el *Decreto 254/2008, de 1 de agosto,* en su *artículo 6.* Evaluación, recoge: Los maestros, a través de la acción tutorial, informarán a las familias, al menos trimestralmente, del resultado de la evaluación y, en general, del proceso de aprendizaje de sus hijos para hacerles copartícipes del mismo (p. 24962), y la *Orden de 22 de septiembre de 2008* establece en su *artículo 8,* que el proyecto en esta etapa educativa incluirá: *e) Los principios de la orientación educativa, las medidas de atención a la diversidad del alumnado y el plan de acción tutorial* (p. 31235). Asimismo, en el *artículo 10,* tutoría, refleja que: El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica apoyará la labor de los tutores de acuerdo con el plan de acción tutorial y en colaboración con el coordinador de ciclo, bajo la dirección del jefe de estudios. Este plan formará parte del Proyecto Educativo del Centro, siendo responsables de su ejecución los tutores.

Tomando como referencia la normativa expuesta, recogemos algunos *objetivos y actividades* del Plan de Acción Tutorial (PAT), en relación con los *alumnos, profesores y familia.* Todas estas medidas serán trabajadas durante todo el curso escolar (véase tabla 11).

Tabla 11

Objetivos y actividades del Plan de Acción Tutorial

ALUMNOS	
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**
- Contribuir a la *integración del alumno* en el grupo-clase.	- Responsabilidades en clase: ser el *encargado* de tachar el día del calendario, colocar el mural del tiempo, pasar lista, etc. -Realización de j*uegos* de distinto tipo para conocerse e integrarse en el grupo.
- Favorecer el proceso de *madurez personal.* -Fomentar la adquisición de *hábitos básicos.*	- Efectuación de trabajo autónomo de los alumnos en los *rincones del aula*. - *Sentarse correctamente*, recoger el material. - Realizar solo hábitos de *higiene personal.*
PROFESORES	
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**
- Fomentar actividades que inciden en los *ejes transversales del currículo*, y en general que promuevan su acercamiento a la cultura.	- Potenciar la creación de *carteles sobre la limpieza* del centro. - Desarrollo de actividades que fomenten la integración de los alumnos en el centro y el entorno: programación de *fiestas y excursiones*, participación en *actividades complementarias y extraescolares*, etc.
- Colaborar en la *detección de problemas educativos*, de desarrollo y/o aprendizaje que presenten los alumnos y a la pronta intervención para tratar de remediarlos.	- Detectar anomalías y ponerse en *contacto con los familiares* con el fin de intentar subsanarlas. - Proponer medidas de atención a los *alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo* y aportar proyectos de innovación para solucionar los problemas puntuales.
FAMILIAS	
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**
- Promover la *cooperación* de la familia con el Centro para una mayor eficacia y coherencia en la educación. - Potenciar la *relación y comunicación* entre los padres y profesores.	- Informar a las familias mediante *reuniones periódicas* y en tutoría. - Participación de las *familias* en fiestas, salidas, talleres, Consejos Escolares, AMPAS, etc. - Utilizar un c*uestionario*, con datos sobre el hijo que sirven de información al tutor. - Realizar *entrevistas* individuales con las familias.
- Favorecer la *participación y colaboración* entre los padres y el centro educativo.	- *Taller:* hacer una casa. - Implicar a los padres en la colaboración del *Proyecto:* buscando información en internet sobre las pinturas, los autores que se están trabajando, aportando libros, etc. - Realizar actividades de continuidad del trabajo en el aula junto con las familias, por ejemplo, mediante la *biblioteca de aula.*
- Utilizar instrumentos de información para los padres.	- El *boletín de notas* al finalizar cada trimestre.

4.6. Atención a la diversidad

Conforme a lo establecido en el artículo 8 del *Real Decreto 1630/2006*, en el artículo 8 del *Decreto 254/2008,* en el artículo 19 de la Orden *de 22 de septiembre de 2008*, en el *Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre*, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma en la Región de Murcia y en la *Orden 4 de junio de 2010*, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia, la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños, dada la relevancia que en estas edades tienen el ritmo y el proceso de maduración.

Asimismo, en el grupo control hay un alumno que recibe apoyo de pedagogía terapéutica y dos que son ayudados por los especialistas de audición y lenguaje. En el grupo experimental hay dos niños que reciben apoyo de audición y lenguaje.

4.6.1. Medidas ordinarias del PAD

En relación con lo expuesto, y siguiendo las indicaciones de la Orden 4 de junio de 2010, citamos algunas *medidas ordinarias* de actuación, que son aquellas estrategias organizativas y metodológicas que, aplicadas a un alumno o grupo de alumnos en las aulas, facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos de currículo. En este proyecto tenemos en cuenta las siguientes:

- El aprendizaje por proyectos, descubrimiento y autónomo.

- El aprendizaje por tareas.

- Los talleres de aprendizaje.

- El trabajo por rincones.

- La organización de contenidos por centros de interés.

- La elección de materiales y actividades.

- La utilización flexible de espacios y tiempos en la labor docente.

- La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo diario del aula.

- Proponer diferentes tipos de agrupamientos: gran grupo, pequeño grupo e individual para llevar a cabo las actividades.

4.6.2. Medidas específicas del PAD. Atención al alumnado de NEE

Igualmente, después de ser tratado por el *Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica* del centro y teniendo en cuenta la evolución que presenta, no se le realizará una adaptación curricular significativa. Pero sí realizamos unas *medidas específicas*, en este caso aplicamos una adaptación curricular de acceso, utilizamos unas *estrategias organizativas y metodológicas* con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos.

4.7. Actividades

Las láminas de trabajo que se han confeccionado para este proyecto se pueden examinar en el anexo VII.

En el anexo I están recogidos los juegos empleados en este proyecto: juego de las inteligencias múltiples, libro: *Un artista iluminado*, juego de lógica de Van Gogh, puzles, cuentos y juego de la regletas, juego de los jeroglíficos, baraja de los dioses egipcios, Wix de Van Gogh y las IM. Todos estos juegos se utilizan para completar y ampliar las actividades del proyecto.

En la tabla 12 se exponen las actividades para el grupo experimental. En ella aparecen reflejadas las fechas de cada sesión, las inteligencias múltiples trabajadas, las actividades realizadas (antes de la propuesta, durante la misma y para finalizar), los materiales empleados: láminas utilizadas (anexo VII) y los materiales usados.

En la tabla 13 se han recogido las actividades realizadas en el grupo control que están temporalizadas por sesiones semanales. En ella se ha indicado la letra trabajada esta semana y la ficha de la unidad didáctica *Paleta de colores* de la Editorial Edelvives.

Tabla 12

Actividades del grupo experimental

SESIÓN n.º 1: 08 -01- 2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Interpersonal.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se presenta a los niños el proyecto que se va a realizar (lámina 1).
- Se enseña el juego de las inteligencias múltiples, que se irá completando poco a poco para cada una de las inteligencias presentes en él.

Durante la propuesta

- Se realiza un dibujo sobre qué es un museo y los objetos que hay dentro de él. Después, se escribe con texto lo que han realizado en el dibujo (lámina 2).
- Se escribe un listado en la pizarra de qué queremos saber sobre este proyecto. Después, de forma individual, cada alumno lo copia en su lámina (lámina 3).

Para finalizar

- Se escribe un listado en la pizarra con las aportaciones del grupo sobre qué es un museo.
- En la asamblea cada uno enseña y explica su dibujo.

MATERIALES:



Lámina 1

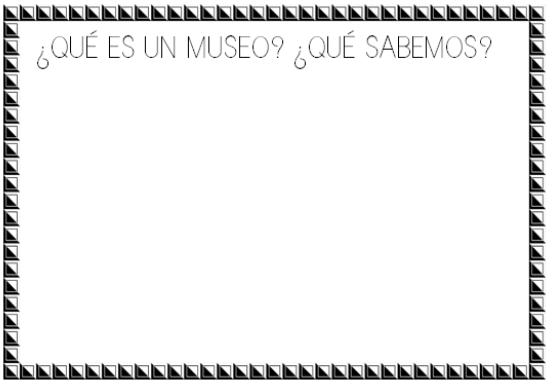


Lámina 2



Lámina 3

Juego de las inteligencias múltiples (véase anexo I).

SESIÓN n.º 2: 09-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Corporal.
- Intrapersonal.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se habla en la asamblea de las herramientas que necesita un pintor para realizar su trabajo: caballete, pincel, paleta, pinturas, etc., cómo se utilizan e imitamos a un pintor.
- Se pregunta qué podemos utilizar para pintar y qué se usaba antes de que existieran los pinceles, cómo se pintaba.
- Se conversa sobre si conocen a algún pintor famoso y algunas de sus obras.

Durante la propuesta

- Uno cada palabra con su objeto, lo escribo y lo coloreo (lámina 4).
- Se escribe por detrás de la lámina la siguiente frase: "Un pintor necesita…", cada alumno elige un objeto y lo escribe.

Para finalizar

-Autoevaluación. Cada alumno/a dibuja su cara según piense que ha realizado el trabajo: bien (dibujo la cara alegre), regular (dibujo una cara neutra) y mal (dibujo una cara triste) (lámina 4 detrás).

MATERIALES:



Lámina 4

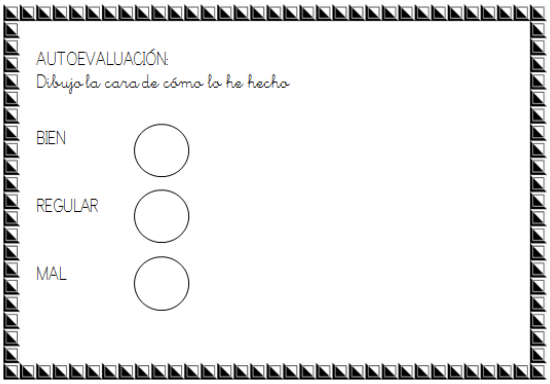


Lámina 4 (detrás)

-Juego de las inteligencias múltiples. Se presentan las tarjetas de la inteligencia lógico-matemática y toda la clase juega al bingo de las figuras geométricas (véase anexo I).

SESIÓN n.º 3: 10-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Lógica-matemática.
- Corporal.
- Visual-espacial.
- Interpersonal.
- Intrapersonal.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se escribe entre toda la clase una carta para Van Gogh, se realiza en la Wix.
- Se conversa sobre Van Gogh, Ming Pei y Cristóbal Gabarrón y se buscan algunas de sus obras en internet.
- Se expresan los sentimientos que se perciben al ver sus cuadros: tristeza, miedo, etc. (Juego de las inteligencias múltiples: tarjetas inteligencia intrapersonal)

Durante la propuesta

- Se une a cada artista con su obra.

Para finalizar

- Se imitan los gestos y las posturas de las obras de Van Gogh que están en la Wix.
- Se realizan actividades en cada rincón de la clase:
  - ✓ Puzles. Realizar "Noche estrellada", "Frouida" y "Pirámide del museo del Louvre".
  - ✓ Casita: hacer una arquitectura.
  - ✓ Plastilina: hacer esculturas.
  - ✓ Ordenador: ver presentaciones con las obras de arte de Van Gogh.
  - ✓ Biblioteca: ver el libro de "Un artista iluminado" y el cuento de la regleta número 1.

MATERIALES:



- Wix de Van Gogh.
- Libro: "Un artista iluminado" y el cuento de la regleta número 1.
- Puzles de "Noche estrellada", "Frouida" y "Pirámide del museo del Louvre" (véase anexo I).
- Presentación en PowerPoint con obras de arte de Van Gogh.

SESIÓN n.º 4: 13-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Lógico-matemática.
- Visual-espacial.
- Intrapersonal.
- Musical.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se conversa sobre qué es un cuadro y qué se puede pintar dentro de él (lámina 6).
- Se habla sobre qué es un autorretrato, nos miramos en el espejo y observamos nuestra imagen (lámina 7).
- Se visualiza una presentación en PowerPoint con los cuadros de Van Gogh que están ordenados de forma cronológica, reflexionamos cuál se pintó antes y cuál se hizo después (lámina 8).

Durante la propuesta

- Se dibuja mi propio cuadro y escribo su título (lámina 6).
- Se escribe*: Un autorretrato es dibujarse a uno mismo* y dibujo mi propio autorretrato (lámina 7).
- Se enumera los cuadros por orden cronológico, según el orden en el que fueron pintados:

1.º La casa amarilla.
2.º La noche estrellada.
3.º La habitación de Vincent en Arlés.

Finalmente, cada alumno/a elige el cuadro que más le gusta, pone su número en el cuadro de abajo y escribe su nombre (lámina 8).

Para finalizar

- Se escucha la canción de: Canción Vincent – Don McLean (Starry, starry night) de la Wix.

MATERIALES:

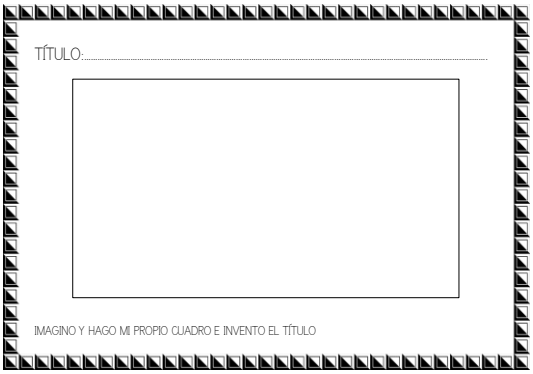


Lámina 6

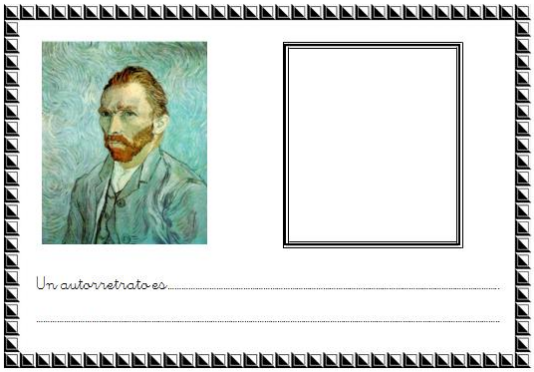


Lámina 7

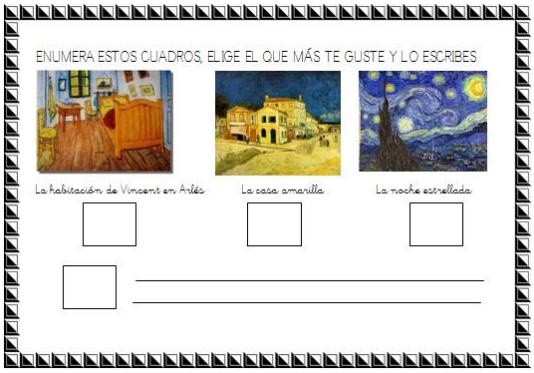


Lámina 8

- Presentación en PowerPoint con los cuadros de Van Gogh.
- Wix: inteligencia musical.

SESIÓN n.º 5: 14-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Intrapersonal.
- Corporal.
- Musical.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se habla en la asamblea de las herramientas que necesita un escultor y un arquitecto para realizar su trabajo: mazo, cincel, plano y regla y cómo se utilizan. También se imita al escultor y al arquitecto realizando su profesión.
- Se pregunta: qué elementos se pueden utilizar para realizar una escultura, si conocen a algún escultor o arquitecto famoso y si conocen algunas de sus obras.

Durante la propuesta

- Uno cada palabra con su objeto y lo escribo (lámina 9).
- Se escribe por detrás de la lámina la siguiente frase: "Un escultor necesita…", cada alumno elige un objeto y lo escribe (lámina 9 detrás).

Para finalizar

-Autoevaluación. Cada alumno/a dibuja su cara según piense que ha realizado el trabajo: bien (dibujo la cara alegre), regular (dibujo una cara neutra) y mal (dibujo una cara triste) (lámina 9 por detrás).

- Pintar doce girasoles en un jarrón empleando diversos materiales: pinturas, ceras blandas, plastilina, virutas de ceras y rotuladores (lámina 10). Mientras se hace esta actividad se escuchan las canciones de la Wix.

MATERIALES:



Lámina 9

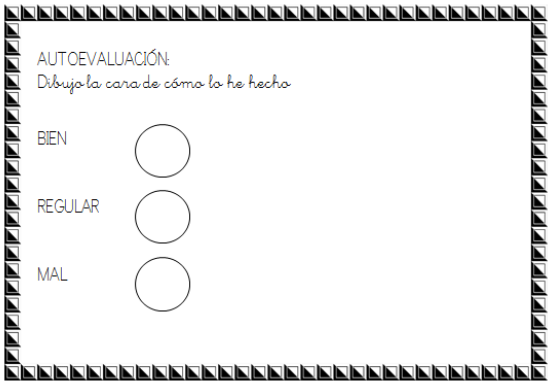


Lámina 9 (detrás)



Lámina 10

-Juego de inteligencias múltiples: tarjetas de inteligencia lingüística, interpersonal y visual.

- Wix: inteligencia musical.

SESIÓN n.º 6: 15-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Lógica-matemática.
- Intrapersonal.
- Naturalista.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se habla de los distintos tipos de flores que conocen, su olor, tamaño, etc.
- Se explica que se va a sembrar pipas de girasol y trigo, ya que son algunas plantas que aparecen en las obras de Van Gogh.

Durante la propuesta

- Cada uno lee la adivinanza, escribe y dibuja el girasol como solución (lámina 11).
- Se dibuja en los cestos tantas flores (girasoles, margaritas, etc.) como indica el número (lámina 12).
- Se recorta por la línea de puntos las macetas con los girasoles y se pegan ordenados. Se completa la frase final: *El girasol nace de pipas* (lámina 13).

Para finalizar

- Cada equipo de la clase va plantando con ayuda de sus compañeros las semillas. Una vez plantadas se colocan dos macetas por equipo en el rincón de la inteligencia naturalista. Diariamente hay un responsable que las observa, comenta las novedades sobre su crecimiento a los demás y si es necesario regarlas.

MATERIALES:

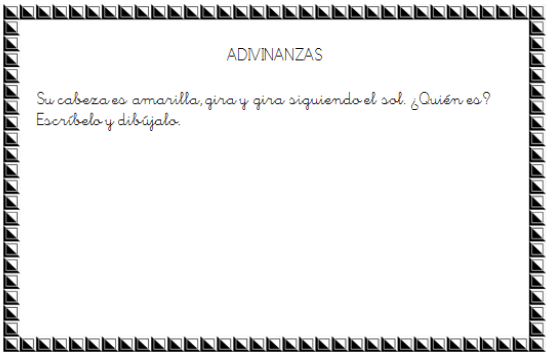


Lámina 11

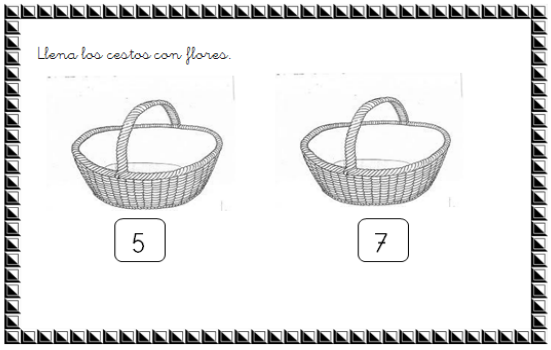


Lámina 12

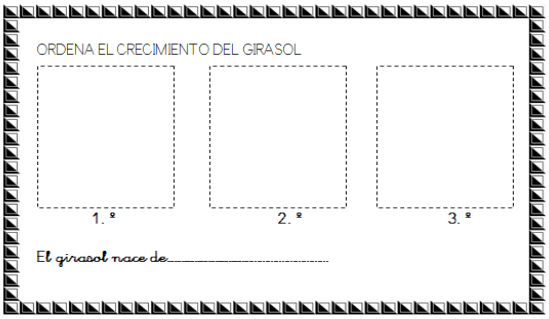


Lámina 13

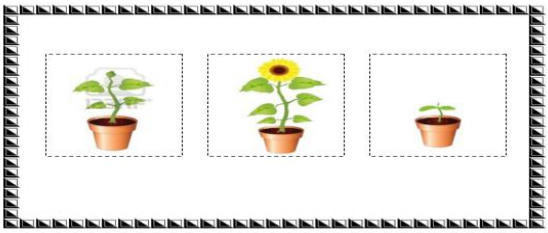


Lámina 13 (recortar)

- Se decoran las botellas para plantar las semillas de trigo y pipas de girasol, se ponen pegatinas, se escribe el nombre del equipo y de lo que se va a sembrar en su interior.
- Wix: inteligencia naturalista. Juego el girasol.

SESIÓN n.º 7: 16-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Intrapersonal.
- Interpersonal.
- Musical.
- Naturalista.
- Espacial.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se habla en la asamblea de las diferentes partes de la planta del girasol. Además, de las diferencias que existen entre una planta y un árbol (lámina 14).
- Se canta la canción de Van Gogh con la melodía de: "En el auto de papá" (lámina 15).
- Se escuchan sonidos de los diferentes instrumentos que aparecen reflejados en las tarjetas del juego de las inteligencias múltiples.

Durante la propuesta

- Escribir las diferentes partes de la planta en su lugar correspondiente y colorear el girasol (lámina 14).
- Hacer un dibujo relacionado con la letra de la canción de Van Gogh (lámina 15).

Para finalizar

- Se comparten en la asamblea los dibujos que han sido realizados por el alumnado y se los enseñan a los demás (lámina 15).
- Proyecto Spectrum: *Crea una escultura.* Se pide al alumnado que creen un animal o un lugar donde pueda vivir una persona. También pueden hacer algo que represente diferentes emociones: enfado, tristeza, alegría, etc.

MATERIALES:

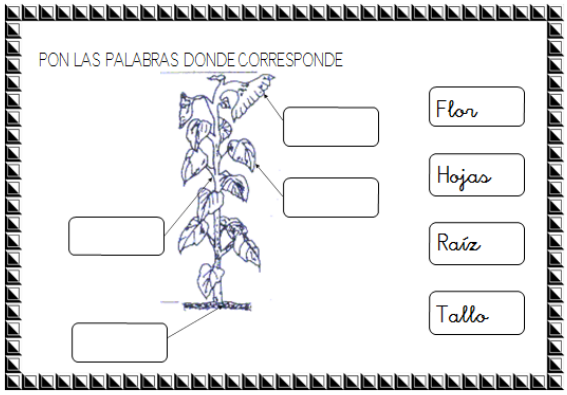


Lámina 14



Lámina 15

-Juego de inteligencias múltiples: tarjetas de la inteligencia musical.

- Wix: inteligencia musical.
- Masa de sal (harina, sal y agua) para crear la escultura y utensilios para cortarla.

SESIÓN n.º 7: 16-01-2014 (continuación)	
INTELIGENCIA: - Corporal.	**MATERIALES:** - Sala de psicomotricidad, cuerdas, tarjetas de la inteligencia intrapersonal, tambor.

ACTIVIDADES:

En Psicomotricidad trabajamos el Proyecto Spectrum, las actividades de movimiento creativo (Ferrándiz, 2003).

1.º Sensibilidad al ritmo. Excursión en canoa. El alumnado finge que va en una canoa, teniendo que conservar el ritmo y equilibrio de igual forma que lo hacen los remadores en las competiciones. Para fijar el ritmo propio de este movimiento, se implantan los siguientes criterios: dos palmadas indican hacia delante, una palmada hacia atrás; dos palmadas de forma repetida hacia delante rápido y una palmada de manera repetida hacia atrás rápido.

2.º Expresividad. Para empezar, se inicia una conversación sobre la importancia que tiene el cuerpo para expresar sentimientos, emociones y pensamientos. Después, se pide a los niños que digan diferentes sentimientos y estados de ánimo como: alegría, tristeza, sorpresa, miedo, etc. (nos ayudamos de las tarjetas de la inteligencia intrapersonal del juego de las inteligencias múltiples). A continuación, se sigue con la actividad "Carmen dice", en la que se les pide al alumnado que dramatice las indicaciones siguientes:

Imagina que estás tenso: como un robot o un hombre de hojalata.

Ahora, estás deslizando como las serpientes.

Ahora, estás fluctuando como las plumas o las pompas.

Ahora, eres juguetón como las palomitas saltando en la olla o las ranas brincando.

Ahora, te resbalas suavemente como un patinador artístico.

Ahora, te desplazas como si fueses un juguete mecánico que funciona hasta que la cuerda se acaba.

Y ahora, vas ardiendo como una vela que se quema poco a poco.

Además de las ideas mostradas, se invita al alumnado a que expongan otras para que los demás compañeros las expresen.

3.º "El equilibrista". La actividad empieza preguntando al alumnado si alguna vez habían visto a un equilibrista pasear por el trapecio. Más tarde, se ponen unas cuerdas finas en el suelo y se dice a los alumnos que anden sobre ellas manteniendo el equilibrio. Finalmente, se vuelve a realizar la actividad sobre un banco.

4.º Generación de ideas mediante el movimiento. Se proponen las siguientes ideas:

Moverse por distintos planos (andar por nieve espesa, deslizarse a través del hielo, caminar a través de fango pegajoso, caminar por la arena caliente, deslizarse por una colina).

Pretender ser una pelota que se hace cada vez más enorme, flotar sobre un soplo de viento y entonces desinflarse, andar hacia atrás.

Asimismo, se pide al alumnado que realice nuevos movimientos desafiantes para que los demás compañeros los desempeñen.

SESIÓN n.º 8: 17-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Interpersonal.
- Naturalista.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se conversa en la asamblea sobre Van Gogh y se recuerda todo lo visto en clase. Se anotan las ideas en la pizarra y se seleccionan cuatro para realizar la lámina 16.

Durante la propuesta

- Escribir en la lámina que Vincent Van Gogh fue pintor y cuatro frases de las propuestas anteriormente, por ejemplo, tenía el pelo rojo.

Para finalizar

En el colegio, a nivel de ciclo, se celebra el día de la mascota. Cada niño que quiera lleva su mascota: tortugas, peces, perros, etc. que se colocan en diversos puestos en el patio y todos los niños del centro van rotando para verlos.

Durante esta actividad se aprovecha para que los niños de cada clase nos presenten a sus mascotas, nos expliquen cómo se llaman, cómo las cuidan, qué les dan de comer, etc. Para consultar más ampliamente esta actividad se puede hacer en la tabla 10: actividades complementarias y extraescolares.

MATERIALES:

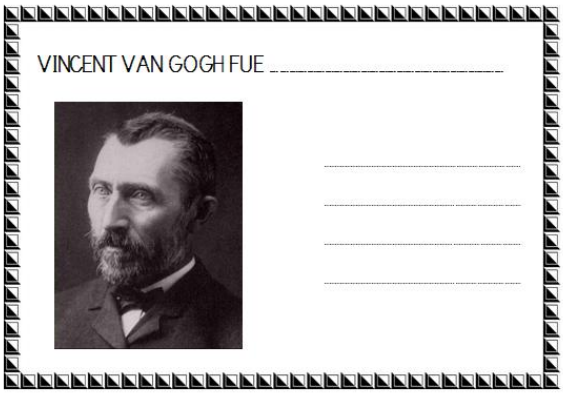


Lámina 16

- Mascotas para celebrar el día de San Antón.

SESIÓN n.º 9: 20-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Interpersonal.
- Espacial.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se conversa en la asamblea sobre quién es Cristóbal Gabarrón, se lee toda la información que se ha ido recopilando en el rincón de las inteligencias múltiples relacionada con él. Se anotan las ideas en la pizarra y se seleccionan cuatro para realizar la lámina 17.

Durante la propuesta

- Se escribe en la lámina que Cristóbal Gabarrón es escultor y cuatro frases de las propuestas anteriormente, por ejemplo, es pintor, hay un parque con su nombre, nació en Mula y fue a Nueva York. (Lámina 17)

Para finalizar

Proyecto Spectrum (Ferrándiz, 2003).

- Dibujar un animal, dibujar una persona y dibujar un animal imaginario (Láminas 18, 19 y 20)

MATERIALES:

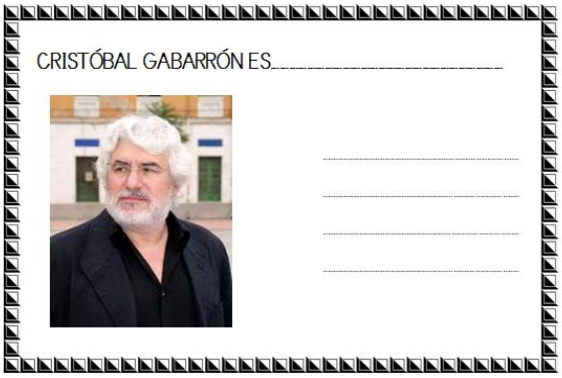


Lámina 17

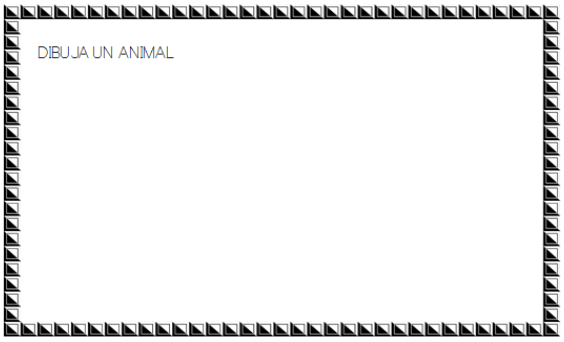


Lámina 18



Lámina 19



Lámina 20

SESIÓN n.º 10: 21-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Intrapersonal.
- Interpersonal.
- Musical.
- Visual.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se conversa en la asamblea sobre la obra *Noche estrellada* de Van Gogh. Se explica en qué consiste la técnica del puntillismo y se reproduce pintando con pinturas y con palillos de dientes (lámina 21).

- Proyecto Spectrum. *El canto.* (Ferrándiz, 2003).

1.º Canción favorita. Se invita al alumnado a cantar su canción favorita.

2.º Cumpleaños feliz. Se pide al alumnado que la canten con nosotros.

3.º Memoria musical. Se anima al alumnado a cantar una nueva canción, que se ha aprendido anteriormente, por ejemplo, la canción de Van Gogh.

4.º Crear una canción. Se pide al alumnado que inventen una canción.

Durante la propuesta

- Se pinta la obra de Van Gogh fijándonos en la original (lámina 21).

Para finalizar

- Jugar con la Wix con todas las inteligencias múltiples.
- Proyecto Spectrum. *Crea una escultura* (Ferrándiz, 2003). Se pide a los alumnos que realicen una escultura libremente.

MATERIALES:

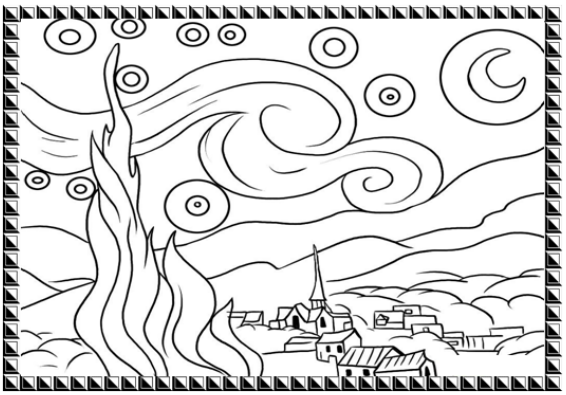


Lámina 21

- Grabadora de sonidos.
- Pinturas, pinceles y palillos de dientes.
- Wix de Van Gogh.
- Masa de sal (harina, sal y agua) para crear la escultura y utensilios para cortarla.

SESIÓN n.º 11: 22-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Intrapersonal.
- Visual.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se conversa en la asamblea sobre quién es Ming Pei, se lee toda la información que se ha ido recopilando en el rincón de las inteligencias múltiples relacionada con él. Se anotan las ideas en la pizarra y se seleccionan cuatro para realizar la lámina 22.
- Se habla de la Pirámide del museo del Louvre, dónde está, cómo es, etc., (lámina 23).
- Se explica que los arquitectos realizan planos. Después, los alumnos realizan el plano de la clase. Para ello, se observan los distintos rincones y su distribución en el aula (lámina 24).

Durante la propuesta

- Se escribe en la lámina que Ming Pei es arquitecto y cuatro frases de las propuestas anteriormente, por ejemplo, es de China, fue a Estados Unidos, lleva gafas y es mayor (lámina 22).
- Se escribe: Pirámide del museo del Louvre y se dibuja. (lámina 23).
- Se dibuja el plano del aula y por atrás cada alumno/a escribe: "Mi rincón favorito es…", cada uno elige el que más le gusta y lo anota (lámina 24).

Para finalizar

- Se juega en todos los rincones de la clase, incluido el de las inteligencias múltiples.

MATERIALES:

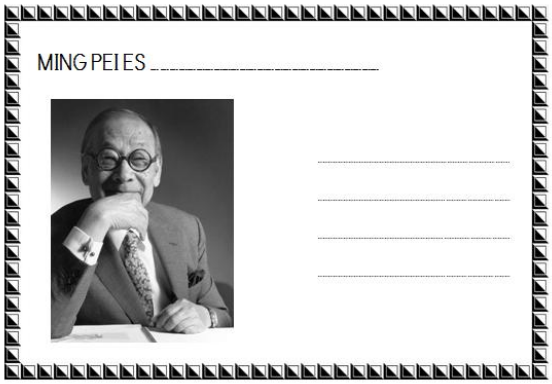


Lámina 22

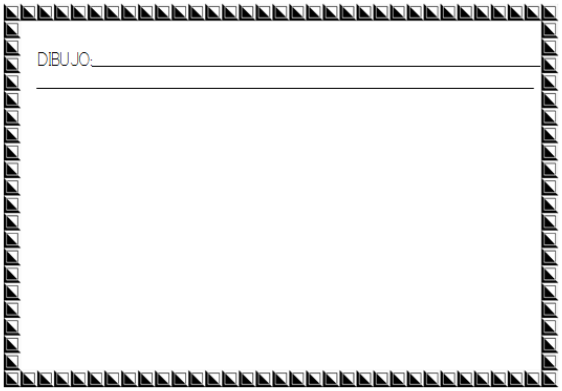


Lámina 23



Lámina 24

- Lámina con la pirámide del museo del Louvre.
- Rincones de juego con las inteligencias múltiples.

SESIÓN n.º 12: 23-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Visual.
- Intrapersonal.
- Interpersonal.
- Musical.
- Corporal.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se conversa en la asamblea sobre qué es un bodegón y se visualizan varios ejemplos de bodegones de Van Gogh en internet (lámina 25).

Durante la propuesta

- Se dibuja el bodegón que se ha realizado en la clase con frutas naturales y se escribe el título de la obra (lámina 25).

Para finalizar

- Se comparten las creaciones entre todos en la asamblea, cada alumno/a explica la suya y la enseña a los demás (lámina 25).

- Proyecto Spectrum. *El canto.* (Ferrándiz, 2003).

1.º Canción favorita. Se invita al alumnado a cantar su canción favorita.

2.º Cumpleaños feliz. Se pide al alumnado que cante con nosotros.

3.º Memoria musical. Se anima al alumnado a cantar una nueva canción, que se ha aprendido anteriormente, por ejemplo, la canción de Van Gogh.

4.º Crear una canción. Se pide al alumnado que inventen una canción.

- En Psicomotricidad trabajamos el Proyecto Spectrum, las actividades de movimiento creativo (Ferrándiz, 2003). (Véase sesión número 7)

MATERIALES:



Lámina 25

- Internet: imágenes de bodegones de Van Gogh.
- Frutas para realizar un bodegón en clase para dibujarlo.
- Grabadora de sonidos.
- Sala de psicomotricidad: cuerdas, tarjetas de la inteligencia intrapersonal y tambor.

SESIÓN n.º 13: 24-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Intrapersonal.
- Interpersonal.
- Visual.
- Musical.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se conversa en la asamblea sobre la salida que se va a realizar al museo. También se recuerdan las normas de comportamiento.

Durante la propuesta

- Se disfruta de la exposición del museo y de la información que nos va contando la guía.

Para finalizar

- Cuando se vuelve a clase, se habla sobre lo que se ha visto, qué es lo que más les ha gustado y se realiza un dibujo de la salida (lámina 26).
- Se conversa en la asamblea sobre todo el proyecto realizado, qué hemos aprendido hasta ahora.

- Proyecto Spectrum. El canto. (Ferrándiz, 2003).

1.º Canción favorita. Se invita al alumnado a cantar su canción favorita.

2.º Cumpleaños feliz. Se pide al alumnado que cante con nosotros.

3.º Memoria musical. Se anima al alumnado a cantar una nueva canción, que se ha aprendido anteriormente, por ejemplo, la canción de Van Gogh.

4.º Crear una canción. Se pide al alumnado que inventen una canción.

MATERIALES:



Lámina 26

- Salida al museo "El Cigarralejo" de Mula.
- Grabadora de sonidos.

SESIÓN n.º 14: 27-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Lógico-matemática.
- Visual.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se hace un mural en la asamblea y se anota qué sabemos de Egipto y qué queremos aprender.
- Se busca a Egipto en la bola del mundo.

Durante la propuesta

- Se colorea el país de Egipto y el río Nilo. También el alumnado escribe que está en África (lámina 27).

Para finalizar

Se visualiza una presentación de Egipto, Mesopotamia y la del arte egipcio del museo del Louvre. Después, se conversa sobre qué emociones nos transmiten sus obras.

MATERIALES:

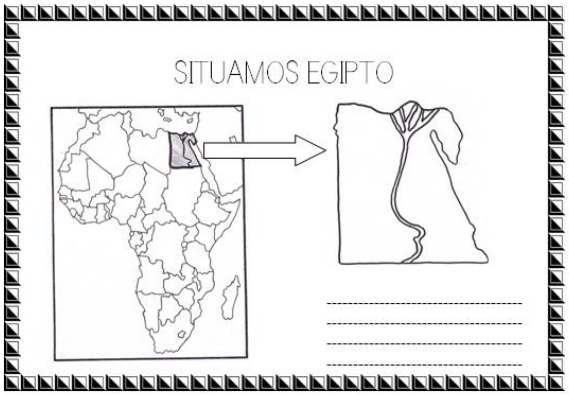


Lámina 27

- Papel continuo para hacer un mural y anotar las ideas previas.
- Bola del mundo.
- Presentación de Egipto y Mesopotamia y del arte egipcio en el museo del Louvre.

SESIÓN n.º 15: 28-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Lógico-matemática.
- Visual.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se visualiza una presentación en PowerPoint sobre Egipto y se habla de ella.
- Se juega en el ordenador al juego: *El pequeño aventurero* y se escucha las explicaciones que va realizando en su recorrido por el río Nilo.
- Se lee en la asamblea las leyendas del Ojo de Horus y la del escarabajo sagrado.

Durante la propuesta

- Se repasa la palabra jeroglífico y cada alumno/a escribe su nombre en egipcio, para ello se ayudan de la tabla situada a la izquierda (lámina 28).
- Se busca en la sopa de letras las siguientes palabras: prehistórica, egipcia y actual. Se habla sobre las fotos que se ven en la lámina, se comenta cómo son sus pinturas y su evolución en el tiempo desde la prehistoria, los egipcios y la actualidad (lámina 29).
- Se colorea el ojo de Horus, el escarabajo sagrado y la momia. Después se recortan y pegan para construir la pirámide (lámina 30).

Para finalizar

- Juego a componer mi nombre con los jeroglíficos.

MATERIALES:



Lámina 28



Lámina 29

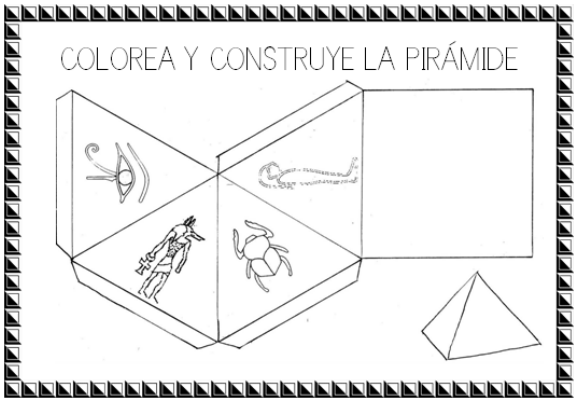


Lámina 30

- Juego de ordenador: *El pequeño aventurero.*
- Presentación en PowerPoint de Egipto.
- Juego de jeroglíficos.
- Lectura de las leyendas: el ojo de Horus y el escarabajo sagrado.

SESIÓN n.º 16: 29-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Naturalista.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se habla en la asamblea sobre las plantas que hay en un río. Se apunta el listado en la pizarra y después se explican las pantas que utilizaban los egipcios: el papiro para hacer láminas y pintar, el ajo para los funerales, las bayas de enebro se colocan en las momias dentro de las tumbas y con la flor del loto decoraban sus templos.
- Se conversa sobre los animales que puede haber en un río.

Durante la propuesta

- Unir las plantas con su nombre y escribirlo (lámina 31).
- Escribir el nombre de los animales y colorear sólo los que pueden estar en el agua (lámina 32).
- Colorear la máscara de Tutankamón con ceras, rotuladores, purpurina, etc., (lámina 33).

Para finalizar

- Exponer las máscaras en el pasillo de la clase.
- Pintar las esculturas que se hicieron en la sesión número 10.
- Se habla sobre el día de la Paz que se celebrará mañana.

MATERIALES:



Lámina 31



Lámina 32

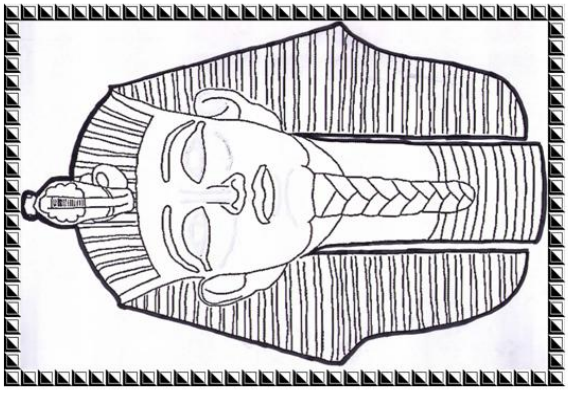


Lámina 33

- Pinturas y pinceles para pintar las esculturas que se hicieron en la sesión número 10.

SESIÓN n.º 17: 30-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Lógico-matemática.
- Interpersonal.
- Intrapersonal.
- Musical.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se conversa en la asamblea sobre los faraones y las reinas del antiguo Egipto.
- Se habla sobre los dioses y se observa su aspecto físico.

Durante la propuesta

- Escribir el nombre de los faraones y las reinas, de izquierda a derecha: Tutankamón, Cleopatra, Nefertiti y Ramsés II (lámina 34).
- Escribir los dioses tienen cuerpo de humano y cabeza de animal. Por la parte de atrás, contamos a los dioses y escribimos hay doce dioses (lámina 35).

Para finalizar

- Se escucha música de Egipto y se expresa la opinión sobre ella. En la relajación se hacen parejas, cada uno elige a una persona de la clase y se sienta en la asamblea a darle un mansaje por la cara mientras escucha la música egipcia.
- Se habla sobre el día de la Paz y se participan en las actividades del centro relacionadas con este día.

MATERIALES:



Lámina 34

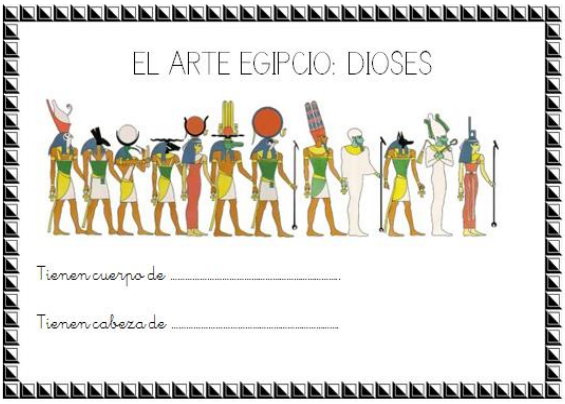


Lámina 35

- Baraja de los dioses egipcios: buscar a su pareja.

SESIÓN n.º 18: 31-01-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Lógico-matemática.
- Musical.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se conversa en la asamblea sobre el jeroglífico y se intenta resolver entre todos (lámina 36).
- Se trabaja el concepto de derecha e izquierda pidiéndole al alumnado que levanten la mano que se le indique. Le podemos hacer un punto verde en la mano derecha y azul en la mano izquierda para ayudarles a identificarla mejor (lámina 37).
- Se habla sobre la reina Nefertiti y se busca su imagen en internet (lámina 38).

Durante la propuesta

-Se escribe la solución del jeroglífico: faraón y se hace el laberinto del faraón hasta las pirámides (lámina 36).

- Se rodea de color verde las figuras que miran hacia la derecha y de azul a la izquierda (lámina 37).

-Se colorea la máscara de Nefertiti con ceras, rotuladores, purpurina, etc., (Lámina 38).

Para finalizar

- Se escucha música de Egipto, se baila libremente y se inventa una danza africana.

MATERIALES:



Lámina 36

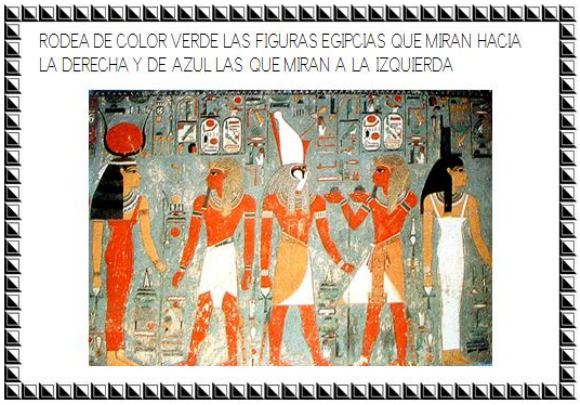


Lámina 37

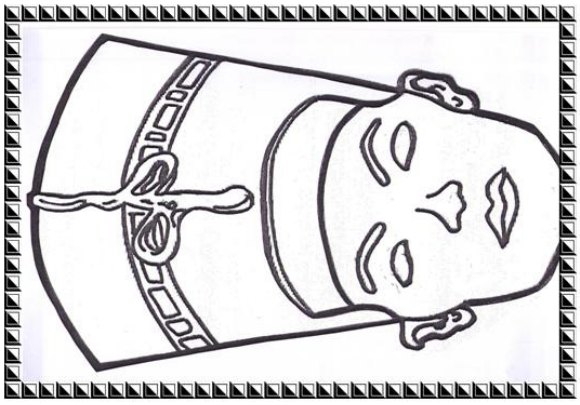


Lámina 38

- Internet: imágenes de la reina Nefertiti.

SESIÓN n.º 19: 03-02-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Musical.
- Corporal.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se conversa en la asamblea sobre las clases sociales y observamos que el faraón es el que más manda (lámina 39).
- Escuchamos y leemos la canción de la momia Fátima (lámina 40).
- Se habla sobre el escriba: quién es, qué hace, etc., (lámina 41).
- Se conversa sobre las distintas construcciones de Egipto (lámina 42).

Durante la propuesta

-Escribir las palabras de las clases sociales y colorear los dibujos (lámina 39).

- Cantar la canción de la momia Fátima con la melodía de la canción de "la tía Mónica". Después se acompañan los gestos según va indicando la letra de la canción (lámina 40).

-Escribir: El museo del Louvre está en *París.* En él hay *esculturas* egipcias como: *El escriba sentado*. Después lo dibujamos en el cuadro de la derecha (lámina 41).

- Escribir las palabras según sea su construcción, de izquierda a derecha: pirámide, templo, esfinge y obelisco. Después se colorean. (lámina 42).

Para finalizar

- Visualizar una presentación en PowerPoint con las esculturas que hay en el museo del Louvre.

MATERIALES:

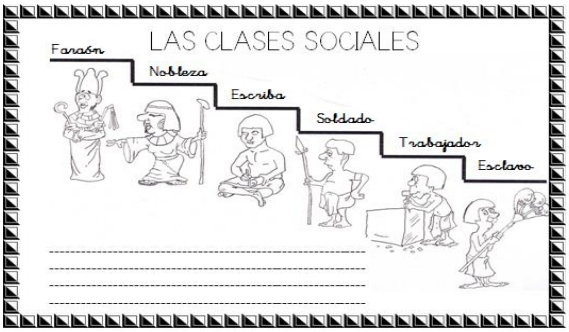


Lámina 39



Lámina 40

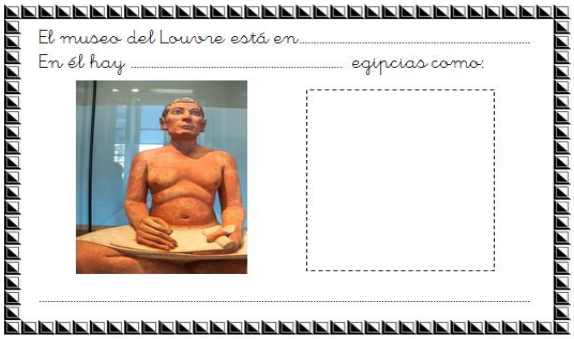


Lámina 41



Lámina 42

MATERIALES:

- Cuento de la momia Fátima y canción.
- Presentación en PowerPoint con las esculturas del Louvre.

SESIÓN n.º 20: 04-02-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Interpersonal.
- Intrapersonal.
- Visual.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se conversa en la asamblea sobre las pirámides y lo que hay dentro de ellas (lámina 43).
- Se escribe en la pizarra lo que se ha aprendido de Egipto (lámina 44).

Durante la propuesta

- Completar la frase: Las *pirámides* son las tumbas de los faraones en ellas hay *oro, momias, laberintos, etc.* Después se realiza un dibujo de lo que hay en el interior de las pirámides, se colorea y se escribe su nombre (lámina 43).
- Escribir las frases de las cosas que se han aprendido de Egipto (lámina 44).
- Realizar un dibujo sobre qué se sabe de la prehistoria (lámina 45).
- Escribir lo que se quiere saber de la prehistoria (lámina 46).

Para finalizar

- Se envía una nota a casa para pedir información:

"Estimadas familias:

Vamos a finalizar el Proyecto de Arte haciendo un viaje a la *prehistoria*. Por tanto, necesitamos llevar a clase: cuentos, poesías, vídeos, canciones, información de internet sobre las pinturas rupestres de la cueva del Milano (Mula), la arquitectura, las esculturas que había, etc.

Muchas gracias."

MATERIALES:



Lámina 43



Lámina 44



Lámina 45



Lámina 46

SESIÓN n.º 21: 05-02-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Intrapersonal.
- Visual.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Visualizar la película: *Érase una vez el hombre de Cromagnon* y la comentamos.
- Se ve el documental de manos rupestres y el vídeo de manos en positivo y negativo (lámina 47).

Durante la propuesta

- Completar la frase: Las personas prehistóricas pintaban *con las manos.* Después se realiza un dibujo sobre sus pinturas (lámina 47).
- Completar la frase: Los prehistóricos pintaban sus manos en *positivo* y en *negativo.* Se realiza con pintura una mano en positivo otra en negativo con aerografía (lámina 48).

Para finalizar

- Cada alumno/a expresa los sentimientos hacia el arte de la prehistoria y a sus pinturas.

MATERIALES:



Lámina 47

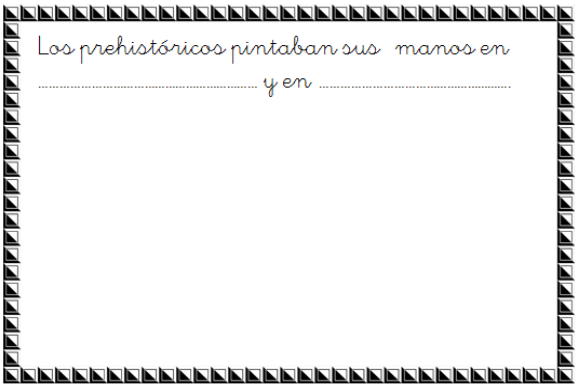


Lámina 48

- Película: *Érase una vez el hombre de Cromagnon.*
- Vídeos: arte prehistórico y manos rupestres.
- Pintura y pajitas para soplar la pintura de las manos en negativo.

SESIÓN n.º 22: 06-02-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Intrapersonal.
- Visual.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

-Se lee toda la información que aportan las familias sobre el abrigo del Milano en Mula. Se ven fotos y se expresan la opinión sobre ellas (lámina 49).

Durante la propuesta

- Se completa la frase: Pinturas Rupestres del *abrigo del Milano* en *Mula*. Después, se realiza un dibujo de todo lo visto de la información recopilada del abrigo del Milano (lámina 49).
- Se completa la frase: Los monumentos megalíticos estaban construidos con grandes *piedras.* Se recortan y pegan cada información con su lámina, de izquierda a derecha: Menhir, una piedra alargada, Dolmen mesa grande de piedra y Crómlech piedras en forma de círculo (lámina 50).

Para finalizar

- Se expresan los sentimientos hacia los monumentos megalíticos: si me gustan, qué diferencias hay con los monumentos de ahora, etc.

MATERIALES:

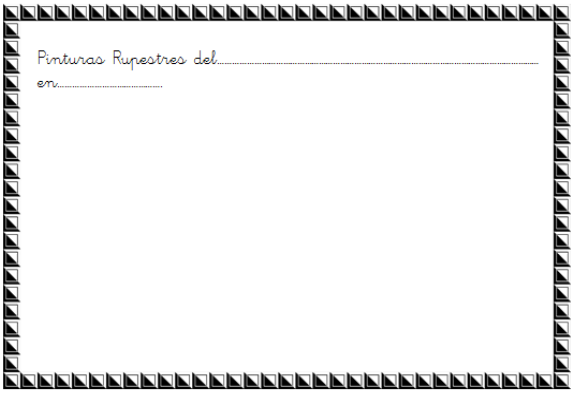


Lámina 49

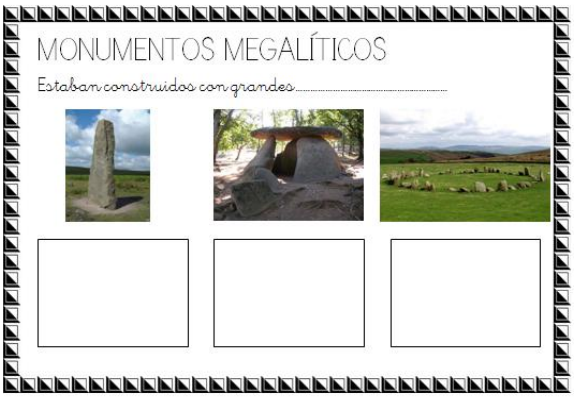


Lámina 50

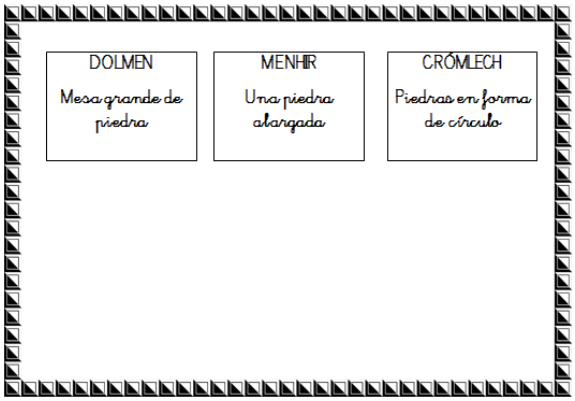


Lámina 50 (recortar)

- Vídeo: Los monumentos megalíticos.

SESIÓN n.º 23: 07-02-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Intrapersonal.
- Musical.
- Naturalista.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

-Se lee toda la letra de la canción y se escucha *El mamut chiquitito* varias veces (lámina 51).

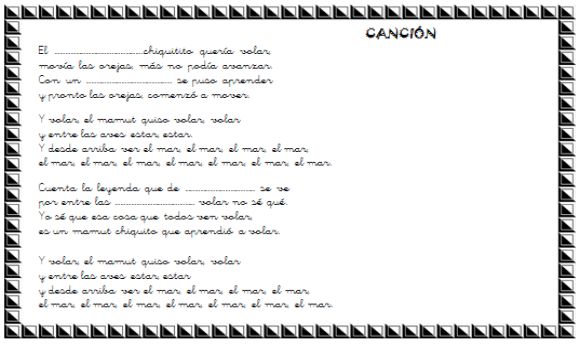
Durante la propuesta

- Escuchar la canción y se va completando las palabras que faltan. En la parte de la derecha de la lámina se dibuja al mamut (lámina 51).
- Colorear los animales de la prehistoria, se recortan y se pegan en los herbívoros al bisonte y al mamut. En los carnívoros se pega al oso cavernario y al diente de sable. Finalmente, se escribe a cada uno su nombre (lámina 52).

Para finalizar

- Autoevaluación: se pega una pegatina de una cara sonriente si se piensa pensamos que se ha realizado bien la lámina 52.
- Visualizar el vídeo del arte rupestre en la Península Ibérica. Se observan las pinturas y después se realizan en nuestra cueva prehistórica.

MATERIALES:


CANCIÓN

El .....chiquitito quería volar,
movía las orejas, más no podía avanzar.
Con un ..... se puso aprender
y pronto las orejas, comenzó a mover.

Y volar, el mamut quiso volar, volar
y entre las aves estar, estar.
Y desde arriba ver el mar, el mar, el mar, el mar,
el mar, el mar, el mar, el mar, el mar, el mar, el mar.

Cuenta la leyenda que de ..... se ve
por entre las ..... volar no sé qué.
Yo sé que esa cosa que todos ven volar,
es un mamut chiquito que aprendió a volar.

Y volar, el mamut quiso volar, volar
y entre las aves estar, estar.
y desde arriba ver el mar, el mar, el mar, el mar,
el mar, el mar, el mar, el mar, el mar, el mar, el mar.

Lámina 51



Lámina 52

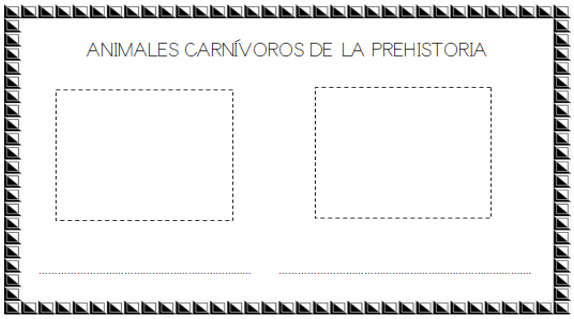


Lámina 52 (detrás)

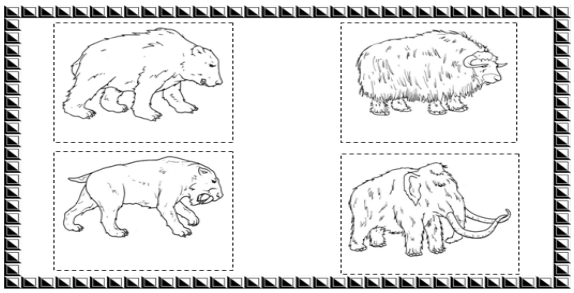


Lámina 52 (recortar)

- Canción: *El Mamut chiquitito.*
- Vídeo: El arte rupestre en la Península Ibérica.

SESIÓN n.º 24: 10-02-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Lógico-matemática.
- Interpersonal.
- Visual.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se realiza un dibujo del fin de semana y se escribe el título. Algunos pueden hacer la excursión que se hizo a la cueva del Milano con las familias.

Durante la propuesta

- Resolver el problema de las vasijas, dibujamos las seis de Juan, las tres de Carla y hacemos la suma (lámina 53).
- Se termina de completar la frase: Bisonte de la cueva de *Altamira*. Después, se realiza su propio dibujo del bisonte (lámina 54).

Para finalizar

- Se explica el dibujo que se ha realizado de la visita que se hizo al conjunto prehistórico y de arte rupestre de El Milano. Se resalta lo que más nos gustó de esta excursión y se enseña a los demás niños de la clase.

MATERIALES:

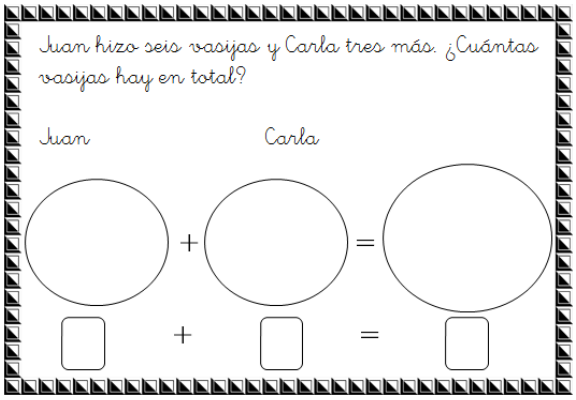


Lámina 53



Lámina 54

- Lámina con el bisonte de la cueva de Altamira.

SESIÓN n.º 25: 11-02-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Lógico-matemática.
- Interpersonal.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se hacen pinturas con colorantes naturales para pintar en la cueva rupestre.

Durante la propuesta

- Se reflexiona sobre qué pasaría si volvemos a vivir en la prehistoria, cada uno hace un dibujo y escribe una frase (lámina 55).
- Se realiza una entrada para invitar a las familias a que vengan a visitar nuestras pinturas rupestres. En ella escribimos:

Entrada: pinturas rupestres.
Lugar: clase de 5 años B.
Día: 12-02-2014.
Hora: 16:15.

Después, se recortan y se lleva a casa para entregársela a las familias (lámina 56).

Para finalizar

- Se repasa en la asamblea la composición y descomposición de los números mediante las regletas, por ejemplo, si se junta la regleta número cinco y la número cuatro nos da la número nueve. Después se lee el cuento de la regleta número nueve y se comenta.
- Se pinta en las paredes de la cueva que se hizo con ayuda de las familias.

MATERIALES:

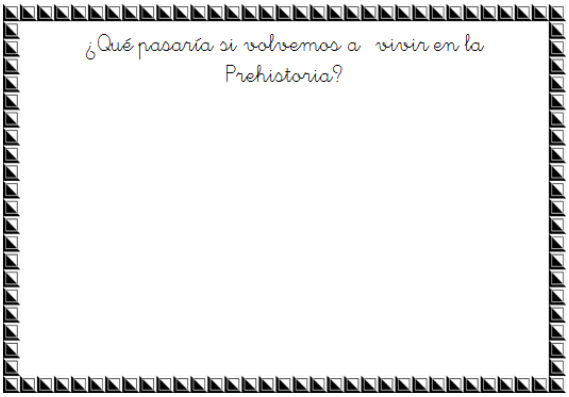


Lámina 55

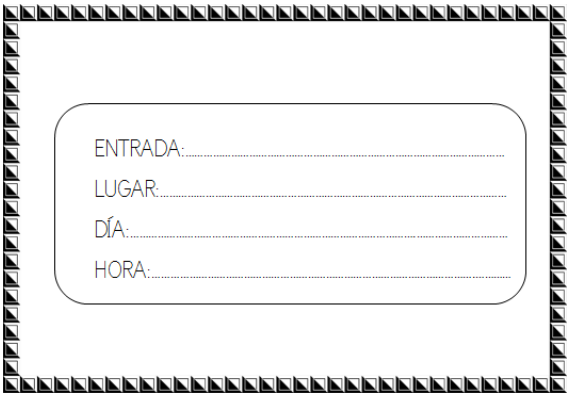


Lámina 56

- Cuento de la regleta número 9.
- Pigmentos naturales para pintar en las paredes de la cueva prehistórica.

SESIÓN n.º 26: 12-02-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Naturalista.
- Interpersonal.
- Visual.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se conversa en la asamblea sobre dónde vivían las personas en la prehistoria, cómo eran las cuevas, qué semejanzas y diferencias hay con las casas actuales, etc.
- Se inventa en la asamblea un cuento colectivo con animales de la prehistoria. Para ello, se eligen los animales del juego de las inteligencias múltiples, en concreto de las tarjetas de la inteligencia naturalista. Finalmente, cada uno va diciendo una frase y entre todos se va elaborando el cuento donde aparecen los animales que se han elegido de las tarjetas.

Durante la propuesta

- Completar la frase: Las personas de la prehistoria vivían en *cuevas.* Después, se hace un dibujo de cómo se vivía antes y cómo se vive ahora (lámina 57).
- Escribir: Los prehistóricos hacían vasijas. Después, dibujo una vasija (lámina 58).

Para finalizar

- Hago mi propia vasija con pasta de modelaje.

MATERIALES:



Lámina 57



Lámina 58

- Juego de las inteligencias múltiples. Tarjetas de la inteligencia naturalista.
- Pasta de modelaje para las vasijas.

SESIÓN n.º 27: 13-02-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Intrapersonal.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Se comenta en grupo todo lo que se ha trabajado durante el proyecto y se comparte con los demás lo que más y menos nos ha gustado.

Durante la propuesta

- Escribo lo que más me ha gustado del proyecto y lo dibujo (lámina 59).
- Escribo lo que menos me ha gustado del proyecto y lo dibujo (lámina 60).

Para finalizar

- Se recuerdan todos los cuentos de las regletas y completo la frase: El cuento de la regleta que más me ha gustado es la del número de color. Después, dibujo la regleta y alguna escena del cuento (lámina 61).

MATERIALES:

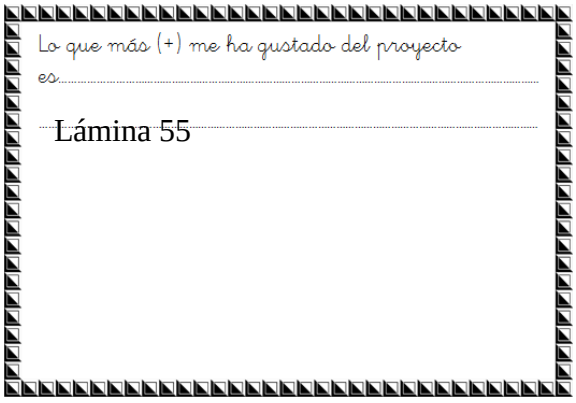


Lámina 59



Lámina 60

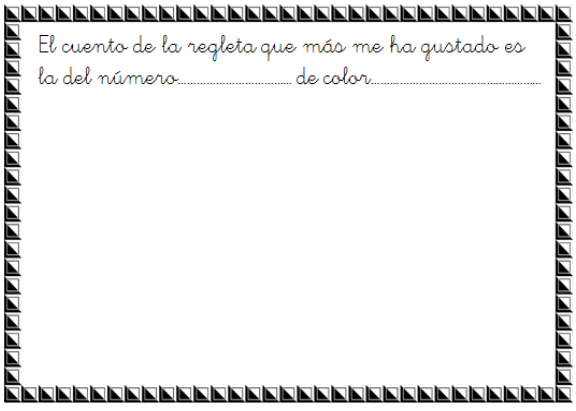


Lámina 61

- Cuento de la regleta número 10 y los demás cuentos de las regletas.

SESIÓN n.º 28: 14-02-2014

INTELIGENCIAS:

- Lingüística.
- Lógico-matemática.
- Intrapersonal.
- Interpersonal.

ACTIVIDADES:

Antes de empezar

- Conversamos en la asamblea todo lo que se ha aprendido durante este proyecto y se van anotando las ideas en la pizarra.

Durante la propuesta

- Se escriben qué cosas he aprendido con todo este proyecto (lámina 62).
- El alumnado se dibuja en la línea del tiempo como: un prehistórico, un egipcio y en la actualidad (lámina 63).

Para finalizar

- Se realiza en la asamblea la invitación para las otras clases de Infantil del colegio. Después, cada equipo va a repartirla a una clase, cuando se llega a las otras aulas se les explica el proyecto, se les enseñan las pinturas rupestres del Abrigo del Milano y le se les entrega la invitación. Finalmente, cuando vienen a visitarnos unos alumnos hacen de guías y les enseñan la cueva de pinturas rupestres que se ha realizado (lámina 64).

MATERIALES:



Lámina 62

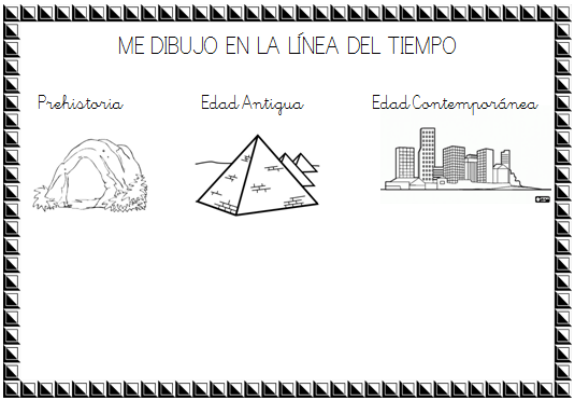


Lámina 63

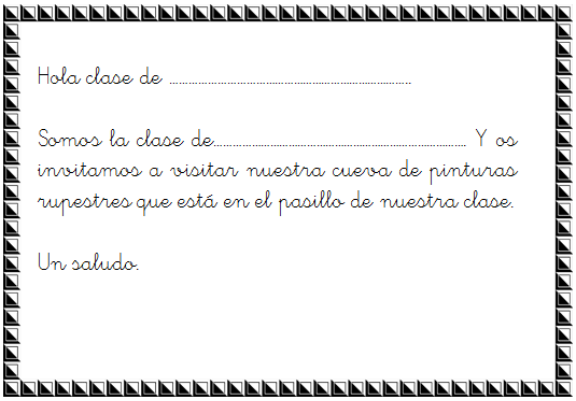


Lámina 64

Tabla 13

Actividades del grupo control

	LUNES	**MARTES** (07-01-2014)	**MIÉRCOLES** (08-01-2014)	**JUEVES** (09-01-2014)	**VIERNES** (10-01-2014)
9-10		*Canciones de Navidad, qué nos han traído los Reyes y rutinas.*	*Ficha lectoescritura letra j*	*Ficha lectoescritura y lógico-matemática*	*Ficha lectoescritura letra j*
10-10´45	RELIGIÓN	INGLÉS	APOYO INFORMÁTICA	*Juego y almuerzo*	*Juego en rincones*
10´45-11´30		*Canciones de repaso de letrilandia. Almuerzo*	*Terminar ficha. Almuerzo. Juego en rincones*	INGLÉS	RELIGIÓN
11´30-12	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12-13		*Ficha lectoescritura letra j*	*Cuento de la UD n.º 6 Ficha 1, 2*	*Ficha 1 y 2 UD n.º 6*	*Ficha 4 UD n.º 4*
13-14		*Vacaciones de Navidad (frase). Juego en rincones*	*Ficha 3 Libro UD n.º 6*	*PSICOMO-TRICIDAD*	*Plástica: Ficha del invierno*

	LUNES (13-01-2014)	**MARTES** (14-01-2014)	**MIÉRCOLES** (15-01-2014)	**JUEVES** (16-01-2014)	**VIERNES** (17-01-2014)
9-10	*Conversación fin de semana y ficha del fin de semana*	*Ficha lectoescritura letra ll*	*Ficha lectoescritura letra ll*	*Ficha lógico-matemática*	*Ficha lectoescritura letra ll*
10-10´45	RELIGIÓN	INGLÉS	APOYO INFORMÁTICA *Terminar ficha.*	*Juego en rincones Almuerzo*	*Juego en rincones*
10´45-11´30	*Terminar ficha y almuerzo*	*Almuerzo*	*Almuerzo. Juego plastilina en equipo*	INGLÉS	RELIGIÓN
11´30-12	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12-13	*Ficha 4 UD n.º 6*	*Ficha 5, 8 UD n.º 6*	*Ficha 7 UD n.º 6 Copiar las frases en el reverso*	*Ficha 9 UD n.º 6*	*Ficha 10 y 12 UD n.º 6*
13-14	*Ficha 6 UD n.º 6*	*Juego en rincones*	*Juego en rincones*	*PSICOMO-TRICIDAD*	*Juego en rincones*

	LUNES (20-01-2014)	**MARTES** (21-01-2014)	**MIÉRCOLES** (22-01-2014)	**JUEVES** (23-01-2014)	**VIERNES** (24-01-2014)
9-10	*Conversación fin de semana. Letra b*	*Ficha lectoescritura letra b*	*Cuento y canción de letrilandia, Ficha b*	*Ficha lógico-matemática*	*Cuento y canción de letrilandia Ficha b*
10-10´45	RELIGIÓN	INGLÉS	APOYO INFORMÁTICA *Terminar ficha.*	*Juego en rincones Almuerzo*	*Juego en rincones*
10´45-11´30	*Almuerzo*	*Almuerzo*	*Almuerzo. Juego en rincones*	INGLÉS	RELIGIÓN
11´30-12	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12-13	*Ficha 17 UD n.º 6*	*Ficha 11 UD n.º 6 Sumas y restas*	*Ficha 16 UD n.º 6*	*Dibujar una escultura Ficha 15 UD n.º 6*	*Ficha 23 UD n.º 6*
13-14	*Ficha 12 UD n.º 6*	*Juego en rincones*	*Juego en rincones*	*PSICOMO-TRICIDAD*	*Juego en rincones*

	LUNES (27-01-2014)	**MARTES** (28-01-2014)	**MIÉRCOLES** (29-01-2014)	**JUEVES** (30-01-2014)	**VIERNES** (31-01-2014)
9-10	*Conversación fin de semana y ficha del fin de semana*	*Ficha lectoescritura letra v*	*Ficha lectoescritura letra v*	*Ficha lógico-matemática*	*Ficha lectoescritura letra v*
10-10´45	RELIGIÓN	INGLÉS	APOYO INFORMÁTICA *Terminar ficha.*	*Juego en rincones Almuerzo*	*Juego en rincones*
10´45-11´30	*Terminar ficha y almuerzo*	*Almuerzo*	*Almuerzo.*	INGLÉS	RELIGIÓN
11´30-12	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12-13	*Ficha 13 UD n.º 6*	*Fichas 16, 17 UD n.º 6*	*Fichas 18, 20 UD n.º 6*	*Ficha 19 UD n.º 6*	*Fichas 24 ,25 UD nº. 6*
13-14	*Ficha 14 UD n.º 6*	*Juego en rincones*	*Juego en rincones*	*PSICOMO-TRICIDAD*	*Juego en rincones*

	LUNES (03-02-2014)	**MARTES** (04-02-2014)	**MIÉRCOLES** (05-02-2014)	**JUEVES** (06-02-2014)	**VIERNES** (07-02-2014)
9-10	*Conversación fin de semana Letra z*	*Cuento de letrilandia: letra z Ficha de lectoescritura letra z*	*Cuento de letrilandia: letra z*	*Cuento de letrilandia, ficha z. Ficha lectoescritura y lógica*	*Cuento de letrilandia: letra c. Ficha de lectoescritura letra z*
10-10´45	RELIGIÓN	INGLÉS	APOYO INFORMÁTICA *Almuerzo*	*Juego en rincones Almuerzo*	*Juego en rincones*
10´45-11´30	*Almuerzo*	*Almuerzo*	*Juego en rincones*	INGLÉS	RELIGIÓN Almuerzo
11´30-12	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12-13	*Ficha 23 UD n.º 6*	*Ficha 21 UD n.º 6 En el reverso escribir la serie del 0 al 9 y a la inversa del 9 al 0*	*Ficha 22 UD n.º 6*	*Ficha 26 UD n.º 6 Ficha 28 UD n.º 6*	*Ficha 27 UD n.º 6 Copiar debajo las palabras de cada objeto o cosa*
13-14	*Juego en rincones*	*Juego en rincones*	*Juego en rincones*	*PSICOMO-TRICIDAD Cubos y palas*	*Juego en rincones o película*

	LUNES (10-02-2014)	**MARTES** (11-02-2014)	**MIÉRCOLES** (12-02-2014)	**JUEVES** (13-02-2014)	**VIERNES** (14-02-2014)
9-10	*Conversación fin de semana Letra c Ficha fin de semana*	*Cuento de letrilandia: letra c Ficha de lectoescritura letra c*	*Cuento de letrilandia: letra c Ficha lectoescritura*	*Cuento de letrilandia. Letra c. Ficha lectoescritura y lógica*	*Cuento de letrilandia: letra c. Ficha de lectoescritura letra c*
10-10´45	RELIGIÓN	INGLÉS	APOYO INFORMÁTICA	*Almuerzo*	*Juego en rincones*
10´45-11´30	*Almuerzo*	*Almuerzo*	*Almuerzo. Juego en rincones*	INGLÉS	RELIGIÓN *Almuerzo*
11´30-12	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12-13	*Ficha lógico-matemática*	*Cuento UD n.º 3 Fichas del cuento*	*Ficha n.º 2 de la UD n.º 3*	*Ficha 3 UD n.º 3*	*Ficha de plástica*
13-14	*Juego en rincones*	*Juego en rincones*	*Juego en rincones*	*PSICOMO-TRICIDAD*	*Juego en rincones*

4.8. Cronograma con las sesiones realizadas con el alumnado

En la tabla 14 se recoge el cronograma con las sesiones realizadas con el alumnado. En ella se indican de forma secuenciada y temporalizada todas las sesiones puestas en práctica. En primer lugar está la fase de exploración, para ello se han empleado seis sesiones destinadas a: solicitar autorización al centro, ponerse en contacto con las tutoras de cinco años, informar a las familias sobre el proyecto, solicitar su autorización y la realización de pruebas del pretest. La segunda fase es la de intervención, en ella se han empleado veintiocho sesiones con el grupo experimental compuesto por 19 alumnos. Para el grupo experimental se han realizado el mismo número de sesiones, pero está compuesto por 22 alumnos. Finalmente, aparece reflejada la fase de conclusiones con cinco sesiones destinadas a la entrega de los cuestionarios y recogida de datos del postest.

Tabla 14

Cronograma con las sesiones

SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN				
Fase	**Sesión**	**Fecha**	**Grupo**	**Descripción de actividades y lugar**
EXPLORACIÓN	1.ª	10-09-2013	Profesores y tutoras de 5 años	- Informar al equipo directivo del Proyecto, así como solicitar autorización para hacer fotos y vídeos. - Calendario de actuación con las tutoras. (Sala de profesores).
	2.ª	08-11-2013	Profesores y tutoras de 5 años	- Enviar nota para la reunión de información a las familias. - Comentar la programación de actividades con las tutoras.
	3.ª	13-11-2013	Padres de alumnos.	- Reunión con las familias del alumnado para informarles del proyecto y solicitar autorización

SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN				
Fase	**Sesión**	**Fecha**	**Grupo**	**Descripción de actividades y lugar**
EXPLORACIÓN				para hacerles fotografías y pasarles los instrumentos. - Entrega del cuestionario de las inteligencias múltiples a ambos grupos (familias y tutoras). (En el aula de referencia).
	4.ª	18 al 24 -11-2013	Grupo de los 19 + 22 alumnos.	- Entrevista individual con cada alumno (grupo experimental y control) pre-test. (En el aula de referencia).
	5.ª	25 -11-2013	Grupo de los 19 + 22 alumnos.	- Prueba del TCI (Test de Creatividad Infantil). Primero al grupo clase control y luego al experimental.
	6.ª	26 -11 al 5-12-2013	Grupos de 3 a 4 alumnos en ambas clases	- Prueba BadyG a los dos grupos alternando mitad del cuestionario, siguiendo las indicaciones de su aplicación presentes en la prueba.
INTERVENCIÓN	7.ª	08-01-2014 (Sesión n.º 1)	Grupo de los 19 alumnos.	- Explicamos el juego de las inteligencias múltiples. - Lámina 1. Portada del proyecto. - Lámina 2 y 3: ¿Qué es un museo?, ¿qué queremos saber?
	8.ª	09-01-2014 (Sesión n.º 2)	Grupo de los 19 alumnos.	- Hablar en la asamblea de qué necesita un pintor, un escultor y un arq-uitecto. - Juego: Bingo de las figuras geométricas (inteligencia lógico-matemática). - Lámina 4: ¿Qué necesita un pintor? Con autoevaluación (inteligencia interpersonal). - Psicomotricidad: imitar a un pintor y se hacen esculturas humanas (inteligencia cinético-corporal).
	9.ª	10-01-2014 (Sesión n.º 3)	Grupo de los 19 alumnos.	- Wix. En la asamblea escribimos entre todos una carta a Van Gogh, reflexionando sobre qué elementos debe tener la misma y el orden. - Libro: Un artista iluminado (Inteligencia Lingüística). - Lámina 5. Relaciona a cada artista con su obra de arte.

SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN				
Fase	**Sesión**	**Fecha**	**Grupo**	**Descripción de actividades y lugar**
INTERVENCIÓN				- Reflexión sobre los sentimientos que percibimos en los cuadros de Van Gogh: enfadado, triste, miedo, vergüenza, etc. (Inteligencia Intrapersonal).
	10.ª	13-01-2014 (Sesión n.º 4)	Dos grupos con los 19 alumnos.	- Lámina 6. Imagino y hago mi propio cuadro. - Lámina 7. Un autorretrato es… - Lámina 8. Numero los cuadros y elijo uno.
	11.ª	14-01-2014 (Sesión n.º 5)	Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina 9. ¿Qué necesita un escultor y un arquitecto? - Audición: canción girasol y "Starry, starry night" (Inteligencia musical) - Lámina 10. Pinto la obra "Doce girasoles en un jarrón" con diversas técnicas plásticas. - Juego inteligencias múltiples: inteligencia interpersonal y cinético corporal.
	12.ª	15-01-2014 (Sesión n.º 6)	Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina11 y 12. Adivinanza y cesto con flores. - Lámina 13. Ordena el crecimiento del girasol. - Hacemos la plantación de pipas de girasol y trigo.
	13.ª	16-01-2014 (Sesión n.º 7)	Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina 14. Pon las palabras donde corresponde: raíz, flor, hojas y tallo. - Lámina 15. Canción de Van Gogh y hacemos un dibujo relacionado con la letra de la misma. - Hacemos masa de sal y empezamos a modelar una escultura. - Juego inteligencias múltiples: inteligencia musical.
	14.ª	17-01-2014 (Sesión n.º 8)	Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina 16. Van Gogh fue… - Fiesta del centro: San Antón
	15.ª	20-01-2014 (Sesión n.º 9)	Dos grupos con los 19 alumnos.	- Lámina 17. Cristóbal Gabarrón es… - Juego en los rincones, incluido el de las inteligencias múltiples.

SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN				
Fase	**Sesión**	**Fecha**	**Grupo**	**Descripción de actividades y lugar**
INTERVENCIÓN				- Láminas 18, 19 y 20. Proyecto Spectrum: dibuja una persona, un animal y un animal imaginario (Inteligencia espacial).
	16.ª	21-01-2014 (Sesión n.º 10)	Grupo de los 19 alumnos.	- Proyecto Spectrum: actividad "El canto" (Inteligencia musical). - Lámina 21. Pintar con pincel el cuadro "Noche Estrellada". - Wix de Van Gogh. - Proyecto Spectrum: "Crea una escultura" (Inteligencia espacial).
	17.ª	22-01-2014 (Sesión n.º 11)	Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina 22. Ming Pei es… - Lámina 23. Dibujo de la pirámide del Museo del Louvre y escribo el título. - Lámina 24. Hacemos un dibujo de nuestro plano de aula y escribimos "Mi rincón favorito es…"
	18.ª	23-01-2014 (Sesión n.º 12)	Grupo de los 19 alumnos.	- En la asamblea canto mi canción favorita y la del Cumpleaños Feliz. Proyecto Spectrum (Inteligencia Musical). - Lámina 25. Pinto lo que veo y le pongo título (bodegón). - Proyecto Spectrum: "Movimiento creativo" (Inteligencia corporal).
	19.ª	24-01-2014 (Sesión n.º 13)	Grupo de los 19 alumnos.	- Salida al museo "El Cigarralejo" en Mula. - Lámina 26. Dibujo un museo.
	20.ª	27-01-2014 (Sesión n.º 14)	Dos grupos con los 19 alumnos.	- Reflexión en la asamblea: ¿Qué sabemos de Egipto? ¿Qué queremos aprender? - Lámina 27. Situamos Egipto. - Ver presentación de Egipto y Mesopotamia y la del arte egipcio del museo del Louvre. Conversación sobre qué emociones nos transmiten (Inteligencia intrapersonal).
	21.ª	28-01-2014 (Sesión n.º 15)	Grupo de los 19 alumnos.	- Juego en el ordenador de "El pequeño aventurero", viajamos a Egipto. - Lámina 28. Los jeroglíficos: Mi nombre en egipcio es…

SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN				
Fase	**Sesión**	**Fecha**	**Grupo**	**Descripción de actividades y lugar**
INTERVENCIÓN	22.ª	29-01-2014 (Sesión n.º 16)	Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina 29. Sopa de letras de pintura prehistórica, egipcia y actual. - Lámina 30. Colorea y construye la pirámide. - Lámina 31. Las plantas que usaban son… - Lámina 32. En el río Nilo hay… - Lámina 33. La máscara de Tutankamón. - Pintamos las esculturas.
	23.ª	30-01-2014 (Sesión n.º 17)	Grupo de los 19 alumnos.	- Asamblea: inventar un cuento con dos palabras de las tarjetas de la Inteligencia lingüística. - Lámina 34. Faraones y reinas. - Lámina 35. Los dioses tiene cuerpo de… y cabeza de… - Día de la Paz. (Fiesta del centro) - Música de Egipto: relajación por parejas (Inteligencia interpersonal).
	24. ª	31-01-2014 (Sesión n.º 18)	Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina 36. Jeroglífico y laberinto. - Lámina 37. Derecha e izquierda en las pinturas egipcias. - Lámina 38. Máscara de la reina Nefertiti.
	25.ª	3-02-2014 (Sesión n.º 19)	Dos grupos con los 19 alumnos.	- Lámina 39. Las clases sociales. - Lámina 40. Canción de la momia Fátima y cuento. - Lámina 41. El escriba del museo del Louvre. - Lámina 42. Las grandes construcciones.
	26.ª	4-02-2014 (Sesión n.º 20)	Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina 43. En las pirámides hay…. - Lámina 44. ¿Qué hemos aprendido de Egipto? - Lámina 45. ¿Qué sabemos sobre la prehistoria? - Lámina 46. ¿Qué queremos saber? - Enviamos la nota a los padres para pedir información.

SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN				
Fase	**Sesión**	**Fecha**	**Grupo**	**Descripción de actividades y lugar**
INTERVENCIÓN	27.ª	5-02-2014 (Sesión n.º 21)	Grupo de los 19 alumnos.	- Vídeo: *Érase una vez el hombre de Cromagnon*. - En la relajación vídeo del arte y de las pinturas de manos en las cuevas. - Lámina 47. Dibujo de las pinturas primitivas. - Lámina 48. Pintura de manos en positivo y en negativo.
	28.ª	6-02-2014 (Sesión n.º 22)	Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina 49. Pinturas rupestres de Mula. - Vídeo de los monumentos megalíticos. - Lámina 50. Los monumentos megalíticos: Dolmen, Menhir y Crómlech.
	29.ª	7-02-2014 (Sesión n.º 23)	Grupo de los 19 alumnos.	- Vídeo de la canción del mamut. - Lámina 51. Completar la letra de la canción del mamut. - Lámina 52. Animales herbívoros y carnívoros de la prehistoria. - Empezamos a pintar nuestras pinturas rupestres.
	30.ª	9-02-2014 (domingo)	Grupo de los alumnos con su familia, la tutora y yo.	- Salida promovida por las madres para visitar la cueva de El Milano trabajada en clase.
	31.ª	10-02-2014 (Sesión n.º 24)	Grupo de los 19 alumnos.	- Dibujo de la excursión o del fin de semana. - Lámina 53. Problema de matemáticas con las vasijas. - Lámina 54. Bisonte de la cueva de Altamira.
	32.ª	11-02-2014 (Sesión n.º 25)	Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina 55. ¿Qué pasaría si volvemos a vivir en la prehistoria? - Lámina 56. Entrada para las familias. - Leemos el cuento de la regleta número 9. - Pintamos nuestras pinturas rupestres en la cueva utilizando colorantes naturales.
	33.ª	12-02-2014 (Sesión n.º 26)		- Cuento colectivo con animales de la prehistoria. - Lámina 57. Las personas de la

SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN				
Fase	**Sesión**	**Fecha**	**Grupo**	**Descripción de actividades y lugar**
INTERVENCIÓN				prehistoria vivían en…
	34.ª	13-02-2014 (Sesión n.º 27)	Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina 59 y 60. Lo que más y menos me ha gustado del proyecto. - Cuento de la regleta número 10. - Lámina 61. El cuento de la regleta que más me ha gustado.
	35.ª	14-02-2014 (Sesión n.º 28)	Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina 62. ¿Qué hemos aprendido? - Lámina 63. Me dibujo en la línea del tiempo. - Lámina 64. Entrada para las otras clases de infantil del colegio.
CONCLUSIONES	36.ª	14-02-2014	Tutoras	- Entrega a ambos grupos (control y experimental) los cuestionarios para que los cumplimenten.
	37.ª	17 al 19-02-2014	Grupo de los 19 + 22 alumnos.	- Entrevista individual con cada alumno (grupo experimental y control) postest. (En el aula de referencia).
	38.ª	19-02-2014	Padres de alumnos.	- Reunión con los padres de alumnos para informar a las familias sobre la finalización de la investigación y entrega de los cuestionarios para que los cumplimenten.
	39.ª	27-02-2014	Clase grupo experimental y padres de alumnos.	- Entrega a la clase del grupo experimental el libro del Proyecto *Somos artistas* para que pase por las familias. - Recogida de los cuestionarios de padres y maestros. - Entrega del segundo cuestionario para los padres, en relación a la unidad didáctica (grupo control) y al Proyecto (grupo experimental) que se ha realizado.
	40.ª	07-03-2014	Grupo de los 19 + 22 alumnos.	- Recogida de los cuestionarios de los padres. - Pasar al alumnado del grupo experimental y control el TCI (Test de Creatividad Infantil)
	41.ª	18-06-2014	Grupo de los 19 + 22 alumnos.	- Recogida de las notas de los boletines del tercer trimestre de ambos grupos.

SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN				
Fase	**Sesión**	**Fecha**	**Grupo**	**Descripción de actividades y lugar**
			Grupo de los 19 alumnos.	- Lámina 58. Dibujo mi vasija. Hago mi vasija con masa de modelaje.

4.9. Diario de campo

A continuación se recoge el *diario de campo* como elemento de reflexión sobre lo previsto y la realidad, así como la propia práctica docente, siempre con la intención de mejora, de retención de todos los hechos de resolver situaciones problemáticas, etc.

Al final de cada sesión se reflexiona sobre el desarrollo de cada tarea, la temporalización, incidencias producidas y aspectos positivos y negativos (véase tabla 15).

Tabla 15

Resumen de la recogida de información en el diario de campo

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
1.ª	Informar al equipo directivo del Proyecto, así como solicitar autorización para hacer fotos y vídeos.	El director ha dicho que se puede llevar a cabo el proyecto en el colegio.	Pedir autorización individualizada a cada alumno, ya que la que tiene el centro de cada uno no es válida.	Entregar la autorización a cada familia en la reunión. A los que no vengan se las hago llegar a través de los alumnos.
2.ª	Enviar nota de la reunión para las familias. Comentar con la tutora las actividades elaboradas para ponerlas en práctica en el grupo experimental.	A la tutora del grupo experimental le han gustado mucho las actividades a realizar en su aula. Me ha sugerido la incorporación de algunas letras, aspectos que añadiré a las fichas de trabajo individual.	Que falten algunos padres a la reunión.	Enviar nota para la reunión de información a las familias.
3.ª	Reunión con los padres de alumnos para informar a las familias del proyecto y solicitar autorización para realizar fotografías a los alumnos.	Tomar contacto con los padres de los alumnos e informales sobre el proyecto. Entrega del cuestionario de las inteligencias múltiples a ambos grupos (familias y tutoras). Conocer la disposición para participar y colaborar en el proyecto.		Todos han dado su autorización y están dispuestos a colaborar en la realización del proyecto. A los padres que no han venido se le envía la nota a través de sus hijos.

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
4.ª	Entrevista individual con cada alumno (grupo experimental y control) pre-test (En el aula de referencia).	Han respondido al cuestionario	Han faltado tres niños en el grupo experimental y uno en el de control	Pasar la entrevista a los alumnos que han faltado.
5.ª	Prueba del TCI (Test de Creatividad Infantil). Primero al grupo clase control y luego al experimental.	Ha sido fácil de aplicar.		
6.ª	Prueba BadyG a los dos grupos alternando mitad del cuestionario, siguiendo las indicaciones de su aplicación presentes en la prueba.			Hemos tenido que ir alternando los grupos y hacerlo por partes, tal y como indica el manual.
7.ª	Explicamos el juego de las inteligencias múltiples. Láminas 1, 2 y 3: Portada del proyecto, ¿qué es un museo?, ¿qué queremos saber? Nota para pedir información a los padres.	El juego le ha parecido muy motivante, tienen ganas de empezar a utilizarlo.		Le hemos tenido que ayudar en la escritura de las frases, ya que algunos tienen dificultad. Para las próximas sesiones no pondré tanto para escribir en una misma sesión, ya que se han cansado un poco.
8.ª	Hablar en la asamblea de qué necesita un pintor, un escultor y un arquitecto. Juego: Bingo de las figuras geométricas (inteligencia lógico-	Han disfrutado mucho con el bingo de las figuras geométricas. Todos los niños, menos uno, han autoevaluado su ficha	Los niños preguntan por su libro de texto anterior, les cuesta un poco de trabajo el adaptarse a la nueva metodología, ya que están	En psicomotricidad se juntan ambas clases para hacer los ejercicios. Por tanto, he optado por hacer las actividades específicas

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
	matemática). Lámina 4. ¿Qué necesita un pintor? Con autoevaluación (Inteligencia Interpersonal) Psicomotricidad: imitar a un pintor (inteligencia corporal).	con una pegatina verde y sonriente ("lo he hecho bien").	muy acostumbrados a seguir las indicaciones del libro de texto.	del proyecto en el aula, aunque algún día se pueden separar los grupos.
9.ª	Wix. Escribir una carta a Van Gogh. Libro: Un artista iluminado. (inteligencia lingüística). Lámina 5. Relaciona a cada artista con su obra de arte. Reflexión sobre los sentimientos que percibimos en los cuadros de Van Gogh: enfadado, triste, miedo, vergüenza, etc. (inteligencia interpersonal). Inicio cuento de las regletas. (inteligencia lógico-matemática).	El escribir la carta le ha permitido hacer una reflexión sobre los elementos que debe contener y el orden de los mismos.	No ha funcionado internet, por lo que hemos escrito la carta a mano.	Los niños utilizan las regletas para poner su número de la lista. Tras hablar con la tutora hemos decidido llevar juegos relacionados con las mismas y leer cada día un cuento sobre cada una de ellas, ya que el conocerlas les ayudará a trabajar la composición y descomposición de los números entre otros aspectos.
10.ª	Lámina 6. Imagino y hago mi propio cuadro. Lámina 7. Un autorretrato es… Lámina 8. Enumero los cuadros y elijo uno.	Los niños han despertado su creatividad al dibujar su propio cuadro y su autorretrato. Además, se ha dado la opción de elegir, aspecto que no se trabaja diariamente.	Algunos niños se han quedado bloqueados al pedirle que hagan su propio cuadro.	Paulatinamente, el alumnado se está acostumbrando al cambio de metodología, a pensar más por ellos mismos y a tomar sus propias decisiones.

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
11.ª	Lámina 9. ¿Qué necesita un escultor y un arquitecto? Audición: canción girasol (inteligencia musical). Lámina 10. Pinto la obra "Catorce girasoles en un jarrón". Juego inteligencias múltiples: inteligencia interpersonal y cinético corporal.	En la asamblea se van viendo todos los materiales que aportan de casa: libros, caballete, pinturas, información de internet, etc.	Se ha dado libertad de elección y decoración en la obra. Varios alumnos preguntan constantemente qué se puede utilizar y de qué color se debe pintar, ya que están muy acostumbrados a que se le den todas las instrucciones muy dirigidas.	Hemos creado un nuevo rincón de las inteligencias múltiples, aunque también se van añadiendo juegos a los demás rincones del aula.
12.ª	Lámina 11 y 12. Adivinanza y dibuja el cesto con flores. Lámina 13. Ordena el crecimiento del girasol. Hacemos la plantación de pipas de girasol y trigo. Juego inteligencias múltiples: inteligencia naturalista.	En la asamblea muchos alumnos han participado compartiendo otras adivinanzas que ya conocen.		Creamos un nuevo rincón para la inteligencia naturalista. La plantación se ha realizado por equipos de trabajo. Todos han colaborado y se ha acordado que el responsable del equipo debe ir a regarlas cuando sea necesario (inteligencia intrapersonal).
13.ª	Lámina14. Pon las palabras donde corresponde: raíz, flor, hojas y tallo. Lámina 15. Canción Van Gogh y hacemos un dibujo relacionado con la letra de la misma. Hacemos masa de sal y empezamos a modelar una escultura.	La canción les ha gustado mucho y se cantará más veces para aprenderla.	Les ha costado un poco de trabajo el hacer un dibujo sobre la letra de la canción. Algunos se han copiado de sus compañeros.	Hoy se ha empezado a modelar la masa, la semana próxima crearemos nuestra escultura basándonos en el Proyecto Spectrum.

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
	Juego inteligencias múltiples: inteligencia musical.			
14.ª	Lámina 16. Van Gogh fue… Fiesta del centro: San Antón			Al final del día se ha invitado a los alumnos a llevar a sus mascotas y todas las clases del centro han ido pasando para verlas: perros, pájaros, tortugas, etc.
15.ª	Lámina 17. Cristóbal Gabarrón es… Juego IM: inteligencia lingüística e interpersonal. Láminas 18, 19 y 20. Proyecto Spectrum: dibuja una persona y un animal imaginario. (Inteligencia visoespacial)	La ficha de la biografía les resulta fácil completarla. Además, en la asamblea dan muchos datos sobre Gabarrón.	El dibujo del animal imaginario les resulta difícil para algunos y se imaginan animales como el lobo u otros que ya existen. Como algunos niños lo les ha dado tiempo a terminar el dibujo de una persona, se volverá hacer esta actividad.	
16.ª	Proyecto Spectrum: actividad “El canto” (inteligencia musical). Lámina 21. Pintar con pincel el cuadro “Noche Estrellada” Wix de Van Gogh. Proyecto Spectrum: “Crea una escultura”	Han disfrutado mucho con los juegos de la Wix y de “El girasol”.	Como no tenemos internet en nuestra clase le hemos pedido a los de primero de primaria que nos dejen su aula mientras hacen gimnasia y han aceptado. Algunas esculturas se pueden romper porque las han hecho muy finas, habrá que repetirlas posteriormente.	Para la actividad “El canto” se evalúa la canción que los niños elijan (su preferida) y con la del “Cumpleaños feliz”. Como son muchos niños se hace de forma individual en la asamblea, cada día cuatro niños.

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
17.ª	Lámina 22. Ming Pei es… Lámina 23. Dibujo de la pirámide del Museo del Louvre y escribo el título. Lámina 24. Hacemos un dibujo de nuestro plano de aula y escribimos "Mi rincón favorito es…"	En la asamblea se van leyendo el cuento de las regletas, hoy hemos leído la del cinco, la historia se ha asociado a Ming Pei, ya que es la regleta amarilla y es un niño chino. El nuevo rincón de las inteligencias múltiples resulta ser muy elegido está entre sus favoritos.		Hoy ha venido hacer una sustitución una maestra de Primaria y me ha comentado que estuvo en el museo del Louvre. Por tanto, le he pedido que nos cuente qué hay allí, qué visitó, etc. Al final hemos decidido entre todos trabajar un poco de Egipto, ya que a los niños les ha gustado su visita.
18.ª	En la asamblea canto mi canción favorita y la del Cumpleaños Feliz. Proyecto Spectrum (inteligencia musical). Lámina 25. Pinto lo que veo y le pongo título (bodegón) Proyecto Spectrum: "Movimiento creativo" (inteligencia corporal).	Progresivamente, los niños se acostumbran al cambio de metodología. Les gusta escuchar su voz en la grabadora y se reflexiona de forma colectiva sobre su actuación para toda la clase.	La actividad de la canción se va a realizar cuatro niños por día en la asamblea. Como algún niño no sabe qué canción cantar, se le deja que piense para el próximo día qué canción quiere hacer. La actividad de "El movimiento creativo" la volveremos a repetir, ya que hoy han faltado tres niños.	Hemos ido al pabellón de primaria para realizar la actividad del Proyecto Spectrum. Además, le hemos pedido a la tutora que nos grabe en vídeo para una mejor evaluación de los niños realizando esta actividad.
19.ª	Salida al museo "El Cigarralejo" en Mula. Lámina 26. Dibujo un museo.	Hoy hemos visitado un museo y hemos visto los carteles de Picasso, nos ha permitido comprobar cómo es un museo, qué hay, quiénes trabajan en él, etc.		En los dibujos que se han realizado después de la salida, se puede desatacar las cámaras de seguridad que ha sido un elemento muy repetido en sus producciones.

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
20.ª	Reflexión en la asamblea: ¿Qué sabemos de Egipto? ¿Qué queremos aprender? Lámina 27. Situamos Egipto. Ver presentación de Egipto y Mesopotamia y la del arte egipcio del museo del Louvre. Conversación sobre qué emociones nos transmiten (inteligencia interpersonal).	Hemos ido a la clase de primaria y nos han dejado una bola del mundo, en ella hemos buscado dónde está Egipto.		La valoración de las antigüedades egipcias del museo del Louvre son positivas.
21.ª	Juego en el ordenador de "El pequeño aventurero", viajamos a Egipto. Lámina 28. Ficha de jeroglíficos: Mi nombre en egipcio es… Lámina 29. Sopa de letras. Lámina 30. Colorea y construye la pirámide.	El juego del ordenador le ha gustado mucho, se ha instalado en el ordenador y pueden jugar con él en este rincón.		Se ha añadido al rincón de las inteligencias múltiples los jeroglíficos y cuentos relacionados con Egipto. La construcción de la pirámide requiere ayuda de otra persona, es aconsejable realizar esta actividad cuando está la maestra de apoyo.
22.ª	Lámina 31. Las plantas que usaban son… Lámina 32. En el río Nilo hay… Lámina 33. Máscara de Tutankamón. Pintamos las esculturas.	Los niños disfrutan y se relajan cuando pintan con témperas.	Se ha decorado la máscara de Tutankamón, para ello nos hemos fijado de una fotografía, pero algunos niños se han copiado de sus compañeros.	La evaluación de las fichas de los animales y las plantas se ha realizado de forma oral.

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
23.ª	Asamblea: inventar un cuento con dos palabras de las tarjetas de la inteligencia lingüística. Lámina 34. Faraones y reinas. Lámina 35. Los dioses tiene cuerpo de… y cabeza de… Día de la Paz (fiesta del centro). Música de Egipto: escuchar y bailar libremente.	Como la música de Egipto les gusta mucho, se pone cuando viene el alumnado del patio para hacer relajación en la asamblea. Para ello, tienen que elegir a su pareja y darle masajes en la cara (inteligencia interpersonal).	Hoy han inventado el cuento cuatro niños en la asamblea. Para ello, han elegido dos tarjetas del juego de la inteligencias múltiples (de la lingüística), pero les ha resultado muy difícil. La actividad se irá haciendo posteriormente sólo con una palabra de las tarjetas.	Hemos añadido la bajara del juego de memoria de los Dioses al rincón de las inteligencias múltiples. Se ha reflexionado sobre el Día de la Paz, ¿qué es?, ¿qué significa?, etc.
24.ª	Lámina 36. Jeroglífico y laberinto. Lámina 37. Derecha e izquierda en las pinturas egipcias. Lámina 38. Máscara de la reina Nefertiti.		He tenido que ayudar a los alumnos, para la solución del jeroglífico, ya que no encontraban la solución. Les he dado alguna pista poniendo las consonantes.	Hoy se han llevado las esculturas a casa y algunos niños se les han roto, posteriormente haremos otra pero con masa de arcilla blanca.
25.ª	Lámina 39. Las clases sociales. Lámina 40. Canción de la momia Fátima y cuento. Lámina 41. El escriba del museo del Louvre. Lámina 42. Grandes construcciones	En la canción de la momia Fátima han sido diversos y variados los cambios de la letra de la misma (inteligencia musical).	Tres niños no han entendido bien la realización de la ficha de las clases sociales. Los niños nos están acostumbrados a completar frases donde faltan palabras. Por tanto, trabajaremos en las próximas láminas más las oraciones y sus partes.	Se ha comentado el cuento de la momia Fátima, que es una momia muy responsable y hemos expresado cuándo nos sentimos asustados (inteligencia interpersonal).
26.ª	Lámina 43. En las pirámides hay…. Lámina 44. ¿Qué hemos aprendido de Egipto?	Son diversas las opciones de respuestas que se han dado en la ficha de "En las pirámides hay…"		En la asamblea nos hemos puesto todos de acuerdo para escribir lo que hemos aprendido de Egipto.

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
	Lámina 45. ¿Qué sabemos sobre la prehistoria? Lámina 46. ¿Qué queremos saber de la prehistoria?			Se ha pedido a los niños que hagan un dibujo y escriban lo que sepan de la prehistoria, no le hemos dado ninguna información previa.
27.ª	Vídeo: *Érase una vez el hombre de Cromagnon*. En la relajación: vídeo del arte y de las pinturas de manos en las cuevas. Lámina 47. Dibujo de las pinturas primitivas. Lámina 48. Pintura de manos en positivo y en negativo. Enviar nota para pedir información a los padres.	A los niños les gusta escribir su propia nota para dársela a sus padres.	El vídeo del hombre de Cromagnon lo hemos visto hasta la mitad, ya que los niños estaban cansados. El soplar las manos en negativo, como hacían las personas de la prehistoria, no ha sido muy favorable. El resultado de soplar la silueta de la mano con pintura prácticamente es inapreciable.	En la asamblea hemos empezado viendo los dibujos de qué sabemos sobre la prehistoria. Cada uno ha explicado a los demás lo que ha realizado. Finalmente, hemos clasificado los dibujos en hombres prehistóricos y antes (aquellos dibujos que tienen dinosaurios).
28.ª	Lámina 49. Pinturas rupestres de Mula. Vídeo y lámina 50. Los monumentos megalíticos: dolmen, menhir y crómlech.	Nos llega mucha información de las pinturas rupestres de Mula (la añadimos al rincón de inteligencias múltiples). A los niños les gusta ver vídeos, son un buen recurso para captar su atención y aprender con ellos.		Los niños tienen gran interés en conocer las pinturas rupestres de Mula.

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
29.ª	Vídeo de la canción del mamut. Lámina 51. Completar la letra de la canción del mamut. Lámina 52. Animales herbívoros y carnívoros de la prehistoria. Empezamos a pintar nuestras pinturas rupestres.	La tutora ha tenido la idea de poner la canción e ir anotando todos a la vez la palabra que faltaba en los huecos, cuando la tenían completa levantaban las manos. A los niños les ha gustado mucho el juego.	La ficha de los animales herbívoros y carnívoros les resulta difícil a cinco niños, pero con ayuda de los compañeros o de las maestras la realizan de forma correcta.	Se autoevalúan todos de forma positiva. Hoy hemos empezado a pintar nuestra cueva con ceras blandas. Al realizar el mural en el suelo y no directamente en las paredes de la cueva les ha resultado confuso y algunos en vez de pintar las pinturas que hay en el interior de la misma han dibujado la cueva. Por tanto, en el resto del mural introduciremos técnicas nuevas y lo haremos directamente en las paredes de la cueva.
30.ª	Salida promovida por las madres para visitar la cueva de El Milano trabajada en clase.	Los padres y los niños han disfrutado mucho con la salida. Ésta ha sido el inicio para organizar algunas más.		Esta salida ha surgido de forma improvisada. Se ha invitado a los familiares con sus hijos y el resultado ha sido muy positivo.
31.ª	Dibujo de la excursión o del fin de semana. Lámina 53. Problema de matemáticas con las vasijas. Lámina 54. Bisonte de la cueva de Altamira.	La salida ha sido muy comentada en la asamblea, a los niños les ha gustado mucho.		En general, los dibujos han sido muy llenos de detalles de todo lo visto en la asamblea. Los problemas de matemáticas han sido resueltos con facilidad.

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
32.ª	Lámina 55. ¿Qué pasaría si volvemos a vivir en la prehistoria? Lámina 56. Entrada para las familias. Leemos el cuento de la regleta número 9. Pintamos nuestras pinturas rupestres en la cueva, utilizando colorantes naturales.	A los niños les ha gustado mucho el hacer invitaciones para dárselas a sus padres y que vean su trabajo realizado en el colegio.	La entrada para pintar en la cueva se ha de hacer por parejas, ya que hace falta espacio para todos. El hacer la pintura con pigmentos naturales ha sido muy interesante de ver, pero para pintar en la cueva los resultados han sido casi inapreciables.	Las respuestas a qué pasaría si volvemos a vivir en la prehistoria han sido muy variadas y acertadas.
33.ª	Cuento colectivo con animales de la prehistoria. Lámina 57. Las personas de la prehistoria vivían en… Lámina 58. Dibujo mi vasija. Hago mi vasija con masa de modelaje.	Las láminas han sido fáciles de realizar.		El cuento colectivo les ha gustado mucho a los alumnos y el resultado final también.
34.ª	Láminas 59 y 60. Lo que más y menos me ha gustado del proyecto. Lámina 61. El cuento de la regleta que más me ha gustado.		Han sido poco los niños que han escrito lo que menos les ha gustado. En general, los resultados han sido bastantes positivos y muchos de ellos ponían que nada.	El que los alumnos expresen su opinión es muy positivo para que sepamos qué piensan sobre el proyecto que se ha realizado.
35.ª	Lámina 62. ¿Qué hemos aprendido? Lámina 63. Me dibujo en la línea del tiempo. Lámina 64. Entrada para las otras clases de Infantil del colegio.	El compartir el proyecto realizado con las otras clases de infantil ha sido muy positivo. A los niños les ha gustado hacer de guías.		

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
36.ª	Entrega a ambos grupos (control y experimental) los cuestionarios para que los cumplimenten.			Se ha entregado a las tutoras de cada grupo los cuestionarios relativos a las inteligencias múltiples de los alumnos.
37.ª	Entrevista individual con cada alumno (grupo experimental y control) postest. (En el aula de referencia).		Han faltado dos alumnos del grupo experimental y cuatro alumnos del grupo control.	Pasar otro día el postest a los alumnos que han faltado.
38.ª	Reunión con los padres de alumnos para informar a las familias sobre la finalización de la investigación y entrega de los cuestionarios para que los cumplimenten.			Los padres que no han asistido a la reunión se le envían la nota a través de sus hijos.
39.ª	Entrega a la clase del grupo experimental el libro "Proyecto: somos artistas" para que pase por las familias. Recogida de los cuestionarios de padres y maestros. Entrega del segundo cuestionario para los padres, en relación a la unidad didáctica (grupo control) y al proyecto (grupo experimental) que se ha realizado.	Las tutoras si han cumplimentado todos los cuestionarios relativos a la inteligencias múltiples de sus alumnos.	Los padres faltan bastantes por entregar el cuestionario. Se les vuelve a enviar una nota pidiéndole que los cumplimenten y los traigan a clase lo antes posible.	A los alumnos del grupo control les ha gustado mucho ver el libro final del proyecto, tienen muchas ganas de llevárselo y enseñárselo a sus familiares.

Sesión	Descripción de actividades	CUESTIONES POSITIVAS	CUESTIONES NO POSITIVAS	OBSERVACIONES
40.ª	Recogida de los cuestionarios de los padres que faltan por entregarlo. Pasar al alumnado la prueba del TCI.	Todos los alumnos han realizado el TCI.	No todas las familias han cumplimentado el cuestionario.	
41.ª	Recogida de las notas de los boletines del tercer trimestre	Una alumna del grupo experimental se ha ido a su país de origen. Por tanto, no tenemos sus notas evaluadas.		

4.10. Evaluación

Como se recoge en la legislación vigente y, en especial, en la *Orden de 22 de septiembre de 2008,* de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil. La *evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática* constituirá la técnica principal del proceso de evaluación. Por tanto, no puede reducirse a valorar exclusivamente los progresos y dificultades de cada uno de los alumnos, sino que pretende recopilar información sobre la idoneidad de los objetivos planteados, las actividades diseñadas, los recursos empleados o la temporalización usada.

En este sentido, la evaluación la vamos a realizar desde una triple perspectiva (Gallego, 1997):

a) Fase de diseño o elaboración. Es el momento de pensar el proyecto a realizar, su idoneidad, conexión, flexibilidad, eficacia, posibilidad de su realización, etc.

b) Fase de desarrollo o aplicación. El estudio permanente sobre el desarrollo del proyecto es un requerimiento profesional que permite ajustar las necesidades pedagógicas a las del alumnado.

c) Fase de impacto o efectos producidos. Una reflexión última sobre el diseño y el desarrollo del proyecto, por un lado, y la comprobación de los aprendizajes infantiles, por otro, nos darán las claves suficientes para poder establecer la viabilidad de la propuesta.

Asimismo, la evaluación es entendida como una actividad esencialmente valorativa e investigadora que nos indica si se han alcanzado las metas planteadas inicialmente. Dentro de ella tenemos que plantearnos las siguientes preguntas:

- *¿Qué? y ¿para qué*? Hemos de evaluar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: los resultados, mi actuación y el propio proyecto. Todo ello con vistas a una posible mejora.

- ¿Cómo? Con diversos instrumentos: registros de datos, diarios, técnicas audiovisuales (vídeos, fotos, grabaciones, etc.), análisis de los trabajos de los niños, el expediente personal del alumno, compuesto por: el historial escolar de Educación Infantil, el informe individualizado final de ciclo y el informe personal por traslado.

Además, se emplean *mecanismos para dar información* continua a las familias, al profesorado y al alumnado. La *información a las familias* se llevará a cabo de forma diaria, en el marco de la evaluación trimestral con el boletín de notas y de forma individualizada en el horario de tutorías. La *información al profesorado* se realiza mediante las reuniones quincenales de coordinación donde se comparte información sobre las conclusiones de la evaluación de la práctica docente y sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos (con los especialistas). Finalmente, la *información al alumnado* se realiza a través de distintas actividades como, la asamblea, un mural recordatorio de los contenidos trabajados durante el proyecto ("qué hemos aprendido…").

- *¿Cuándo?* Para ello se establece una evaluación inicial, otra durante el proceso o formativa y una final (véase tabla 16).

Tabla 16

Algunos ejemplos de criterios para la evaluación final

EVALUACIÓN FINAL. NIVEL 5 AÑOS	
CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	OBSERVACIÓN Y COMENTARIOS
-Distingue progresivamente derecha e izquierda. C-I -Respeta y participa en juegos de otros países. C-F -Tiene una actitud positiva para relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales. C-S -Practica hábitos saludables de higiene corporal. C-A	
CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	OBSERVACIÓN Y COMENTARIOS
-Clasifica las formas geométricas por color, tamaño y forma C-I -Resuelve situaciones problemáticas sencillas. C-I -Describe y observa el paisaje la llegada de las estaciones. C-F -Valora y respeta las diferentes culturas. C-S	

EVALUACIÓN FINAL. NIVEL 5 AÑOS	
CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	OBSERVACIÓN Y COMENTARIOS
-Distingue progresivamente derecha e izquierda. C-I -Respeta y participa en juegos de otros países. C-F -Tiene una actitud positiva para relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales. C-S -Practica hábitos saludables de higiene corporal. C-A	
CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	OBSERVACIÓN Y COMENTARIOS
-Clasifica las formas geométricas por color, tamaño y forma C-I -Resuelve situaciones problemáticas sencillas. C-I -Describe y observa el paisaje la llegada de las estaciones. C-F -Valora y respeta las diferentes culturas. C-S	
LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	OBSERVACIÓN Y COMENTARIOS
-Escucha a los demás con atención y respeto. C-S -Escribe su propio nombre. C-I - Escucha los poemas, canciones, retahílas, cuentos, etc. con interés. C-A - Utiliza medios tecnológicos: ordenador, móviles, etc. C-S - Experimenta con los diversos colores y sus tonalidades. C-F - Canta canciones acompañándolas de sus movimientos motrices correspondientes. C-F -Participa en actividades de expresión corporal. C-F	

4.10.1. Evaluación del alumnado

La identificación de los conocimientos y aprendizajes necesarios para que los alumnos alcancen una evaluación positiva vienen determinados, para el segundo ciclo de Educación Infantil, por los criterios de evaluación establecidos en cada una de las áreas, que constan en el Decreto 254/2008 de 1 de agosto. Partiendo de ellos, se han elaborado los *criterios de evaluación* para el nivel de 5 años, en base a los objetivos planteados.

Para elaborar y aplicar estos criterios de evaluación se han tenido en cuenta algunos aspectos:

- Partir de la evaluación inicial de los alumnos, considerando los progresos y desarrollo de sus capacidades.

- Establecer criterios adaptados a los ritmos, características, gustos, intereses y necesidades de cada alumno/a.

- Valorar el grado de consecución de todas las capacidades.

En la tabla 17 aparecen organizados por áreas algunos ejemplos de los criterios de evaluación del nivel, relacionados con los criterios de evaluación del ciclo (Decreto 254/2008).

Tabla 17

Algunos criterios de evaluación del nivel

ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL		
Objetivo de área	*Criterios de evaluación del nivel (basándonos en los objetivos planteados)*	*Criterio de ciclo*
1	- Reconoce algunas características físicas y personales, valorándolas adecuadamente.	1,4
2	- Distingue progresivamente derecha e izquierda.	2
3	- Respeta los sentimientos y las emociones de los demás.	6
4	- Se desenvuelve autónomamente en diversas situaciones de la vida cotidiana.	3
5	- Participa en diversas actividades colectivas con actitudes de colaboración y respeto.	5,9
6	- Pone en práctica de forma autónoma hábitos de higiene, alimentación y descanso.	10
7	- Utiliza la coordinación visomanual en la exploración de objetos, tareas cotidianas y actividades de representación gráfica.	1,5,
8	- Participa en juegos colectivos, en su elección y realización, mostrando interés y respetando las reglas establecidas.	7,8
9	- Usa los sentidos para el reconocimiento e identificación de las cualidades de los objetos.	5

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

Objetivo de área	*Criterios de evaluación del nivel (basándonos en los objetivos planteados)*	*Criterio de ciclo*
1	- Identifica algunas nociones temporales (ayer/hoy/mañana, mañana/ tarde/ noche, antes/ahora/después)	7,15
2	- Muestra actitudes de colaboración con los demás y resuelve conflictos de forma dialogada.	19
3	- Conoce y respeta otras culturas, sus costumbres y tradiciones.	16,17,18
4	- Identifica colores, texturas, tamaños, formas geométricas y simetrías en los objetos.	1,2,8,10
4	- Usa habilidades lógico-matemáticas para resolver problemas sencillos utilizando los números.	2,3,4,5, 6,9
5	- Identifica algunos elementos (plantas y animales) y fenómenos naturales (estaciones, lluvia, viento).	11,12,
6	- Reconoce las principales características, el ciclo vital y el medio en que viven distintos tipos de animales y plantas.	13,14
7	- Reconoce algunas tradiciones y fiestas de la Región de Murcia.	13,18
8	- Participa en costumbres relacionadas con otros grupos culturales de lengua extranjera (canciones, danzas, etc.)	20

ÁREA DE LENGUAJES:COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Objetivo de área	*Criterios de evaluación del nivel (basándonos en los objetivos planteados)*	*Criterio de ciclo*
1	- Usa el lenguaje oral para expresar deseos, necesidades, sentimientos, ideas y propuestas.	1,2
1	- Utilizar de forma adecuada las normas del intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra.	1,3
2	- Utiliza las distintas formas de expresión a su alcance.	12,13
3	- Se interesa por el uso de la lengua propia y extranjera.	5,6
4	- Memoriza reproduce y dramatiza textos sencillos y breves (poesías, cuentos,…)	3,7,14
5	- Reconoce la utilidad de los textos escritos para su información, comunicación y disfrute.	7,10
6	- Identificar palabras, sílabas y fonemas en mensajes orales, y asociarlos a sus grafías.	8,9
7	- Representa gráficamente palabras y frases sencillas.	7,11
8	- Se interesa por utilizar expresiones y frases sencillas en lengua extranjera.	5,6
9	- Muestra interés hacia diversas obras plásticas de su entorno.	15
10	- Identifica y reproduce ritmos sencillos con el propio cuerpo, la voz y los objetos.	13

Estos criterios de evaluación señalados se evaluarán mediante una escala de estimación, con los grados: conseguido= C; en proceso= EP.

Para el nivel de cinco años se concretan en los criterios de evaluación de nivel señalados, que se utilizan, como hemos dicho anteriormente, para valorar la consecución de los objetivos establecidos para el curso.

Los criterios de evaluación de ciclo del *Decreto 254/2008* para cada una de las áreas son los siguientes (pp. 24966-24973):

Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

1. Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente.

2. Distinguir y diferenciar los dos lados de su cuerpo favoreciendo el proceso de interiorización de su lateralidad.

3. Manifestar confianza en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas.

4. Reconocer, nombrar y representar las distintas partes del cuerpo y ubicarlas espacialmente, en su propio cuerpo y en el de los demás.

5. Distinguir los sentidos e identificar sensaciones a través de ellos.

6. Respetar y aceptar las características y cualidades de los demás, sin discriminaciones de ningún tipo.

7. Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas de carácter fino, y regulando la expresión de sentimientos y emociones hacia sí mismo y hacia los demás.

8. Conocer y aceptar las normas que rigen los juegos.

9. Mostrar actitudes de colaboración y ayuda mutua en situaciones diversas, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre iguales.

10. Realizar autónomamente y con iniciativa actividades habituales para satisfacer necesidades básicas, consolidando progresivamente hábitos de cuidado personal, higiene, salud y bienestar.

11. Participar con gusto en actividades que favorecen un aspecto personal cuidado, un entorno limpio y estéticamente agradable, y por colaborar en la creación de un ambiente generador de bienestar.

Área de Conocimiento del entorno:

1. Explorar, identificar y discriminar objetos y elementos del entorno inmediato y actuar sobre ellos.

2. Agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles.

3. Establecer relaciones entre las características o atributos de los objetos y materias presentes en su entorno (forma, color, tamaño, peso...) y su comportamiento físico (caer, rodar, resbalar, botar...).

4. Discriminar y comparar algunas magnitudes y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica.

5. Mostrar determinadas habilidades lógico matemáticas, como consecuencia del establecimiento de relaciones cualitativas y cuantitativas entre elementos y colecciones.

6. Resolver sencillos problemas matemáticos de su vida cotidiana.

7. Comprender los números en su doble vertiente cardinal y ordinal, conocer algunos de sus usos y utilizarlos en situaciones propias de la vida cotidiana.

8. Manejar nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno, es menos ancho, es igual de alto...).

9. Identificar en elementos del entorno las formas planas y tridimensionales básicas y reconocer alguna de sus propiedades.

10. Reconocer algunas monedas y billetes oficiales presentes en su entorno próximo.

11. Valorar los factores de riesgo en la manipulación de objetos.

12. Dar muestras de interesarse por el medio natural.

13. Identificar y nombrar algunos de los componentes del medio natural y establecer relaciones sencillas de interdependencia.

14. Manifestar actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza, y participar en actividades para conservarla, tomando como referencia los diversos paisajes de la Región de Murcia.

15. Reconocer algunas características y funciones generales de los elementos de la naturaleza, tanto vivos como inertes, acercándose a la noción de ciclo vital y constatando los cambios que éste conlleva.

16. Establecer algunas relaciones entre medio físico y social, identificando cambios naturales que afectan a la vida cotidiana de las personas (cambios de estaciones, temperatura...) y cambios en el paisaje por intervenciones humanas.

17. Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno (familia, escuela...), así como algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece.

18. Poner ejemplos de las características y manifestaciones culturales de los grupos sociales más significativos de su entorno y valorar su importancia.

19. Conocer costumbres y tradiciones propias del lugar donde se vive, disfrutando con las oportunidades de diversión que le ofrecen.

20. Establecer relaciones de afecto, respeto, generosidad y resolución dialogada de conflictos con todos sus compañeros.

21. Identificar rasgos propios (personajes, lugares, manifestaciones culturales) de los países donde se habla la lengua extranjera.

Área de Lenguajes: comunicación y representación:

1. Utilizar la lengua oral con claridad y corrección, del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultas, según las intenciones comunicativas.

2. Utilizar de forma apropiada y creativa la expresión oral para regular la propia conducta, relatar vivencias, razonar, resolver situaciones conflictivas, comunicar sus estados anímicos y compartirlos con los demás.

3. Escuchar y comprender mensajes orales diversos (relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones, informaciones,...) que les permitan participar de forma activa en la vida del aula.

4. Mostrar una actitud de escucha atenta y respetuosa, haciendo uso de las convenciones sociales (guardar turno de palabra, escuchar, mantener el tema,...) y aceptando las diferencias.

5. Conocer y usar palabras y expresiones sencillas de uso cotidiano y del aula en lengua extranjera.

6. Seguir instrucciones dadas en la lengua extranjera, contextualizadas dentro de las rutinas del aula, mediante respuestas verbales y no verbales.

7. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito.

8. Utilizar la lectura y la escritura como medios de comunicación, de información y de disfrute.

9. Mostrar interés y participar en los actos de lectura y de escritura que se realizan en el aula y otros ámbitos de la vida cotidiana.

10. Utilizar adecuadamente el material escrito (libros, periódicos, cartas, etiquetas, ordenador, publicidad...) y esmerarse en la limpieza y el orden en los trabajos.

11. Conocer algunas características y convenciones de la lengua escrita que se consolidarán en la Educación Primaria.

12. Mostrar interés por explorar los mecanismos básicos del código escrito.

13. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos (musical, plástico, corporal) y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.

14. Desarrollar la sensibilidad estética y de actitudes positivas hacia las producciones artísticas propias y de los demás en distintos medios.

15. Mostrar curiosidad e interés por las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno.

Estos criterios de evaluación de nivel a su vez, se concretan en los *criterios de evaluación del proyecto*, que evalúan la consecución de los objetivos didácticos y los hemos vinculado con las capacidades (tabla 18).

Tabla 18

Criterios de evaluación del proyecto vinculados con las capacidades

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL
1. Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente, manifestando confianza en sus posibilidades y respeto a los demás. C-F y S 2. Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas y regulando la expresión de sentimientos y emociones. C-F y A 3. Realizar autónomamente y con iniciativa actividades habituales para satisfacer necesidades básicas, consolidando progresivamente hábitos de cuidado personal, higiene, salud y bienestar. C-F y A
CONOCIMIENTO DEL ENTORNO
1. Discriminar objetos y elementos del entorno inmediato y actuar sobre ellos. Agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles, discriminar y comparar algunas magnitudes y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica. C-F e I 2. Dar muestras de interesarse por el medio natural, identificar y nombrar algunos de sus componentes, establecer relaciones sencillas de interdependencia, manifestar actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza y participar en actividades para conservarla. C-F y A 3. Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece. Poner ejemplos de sus características y manifestaciones culturales y valorar su importancia. C-I y S
LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN
1. Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultos, según las intenciones comunicativas, y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa. C-A y S 2. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características de la letra escrita. Interesarse y colaborar en las situaciones de lectura y escritura que se producen el aula. C-A e I 3. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas. C-A y S

En cuanto a los *procedimientos e instrumentos de la evaluación,* la observación directa y sistemática y el análisis de las producciones de los alumnos constituyen las técnicas principales del proceso de evaluación en este ciclo. En base a ello, los principales procedimientos e instrumentos de evaluación que voy a utilizar son los recogidos en la tabla 19.

Tabla 19

Técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS	**INSTRUMENTOS**
Observación directa y sistemática	Escalas de observación (escalas de estimación, listas de control), diario de clase, tablas de control de rincones.
Análisis del contenido	Tareas, actividades, producciones de los alumnos.
La entrevista y encuesta	Cuestionarios, registros de entrevistas.
Técnicas orales	Diálogos dirigidos, asamblea.
Revisión de documentos.	Expedientes (ficha, historia escolar), informes individuales.

A continuación se recogen los criterios de evaluación del segundo trimestre reflejados en los boletines de evaluación que se entregan a las familias. Recogemos los del segundo trimestre, ya que es cuando se ha implementado el proyecto en el grupo experimental y la unidad didáctica de la editorial en el grupo control. Todos los criterios se evalúan tanto en el grupo control como en el grupo experimental y están organizados por áreas de conocimiento:

Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

- Muestra agilidad y precisión en los saltos.

- Se voltea en el suelo manteniendo el equilibrio.

- Identifica su predominancia lateral.

- Conoce formas de desplazamiento de los animales.

- Percibe intensidades en la respiración.

- Tiene conciencia espacial de la dirección.

- Se sitúa cerca/lejos con respecto a otros.

- Muestra interés por ser responsable y acepta la ayuda como valor positivo.

- Expresa sentimientos y emociones.

- Expresa sensaciones y sentimientos que despiertan las obras de arte.

- Reconoce los sentimientos que le producen los libros.

- Aprende a trabajar de forma cooperativa.

Área de Conocimiento del entorno:

- Aplica gamas de colores azules y verdes.

- Diferencia y utiliza los cuantificadores: par/pareja y doble.

- Compara tamaños utilizando las nociones: más grueso que y más delgado que.

- Compara longitudes utilizando las nociones: más ancho que y más estrecho que.

- Aplica las nociones de tiempo: antes, ahora, después, ayer, hoy y mañana.

- Aplica los números ordinales sexto y séptimo.

- Realiza restas sencillas con apoyo gráfico.

- Compone y descompone números hasta el ocho.

- Identifica las nociones espaciales de cerca y lejos, pero no el más cercano y ni el más lejano.

- Diferencia el triángulo, el rombo y la pirámide.

- Clasifica los animales según su alimentación y si reproducción.

- Comprende el ciclo vital de los seres vivos.

- Conoce las principales características, útiles y materiales propios de las tres artes plásticas: pintura, escultura y arquitectura.

- Conoce qué tipos de actividades se pueden realizar en un museo.

- Adquiere actitudes de responsabilidad con el medio ambiente.

Área de Lenguajes: comunicación y representación:

- Utiliza el vocabulario aprendido.

- Identifica las letras L y P en distintas palabras.

- Discrimina palabras que empiezan o terminan por la misma sílaba.

- Reconoce la letra mayúscula y la ligada.

- En palabras que se diferencian en un solo fonema, identifica el fonema diferencial.

- Reconoce el esquema y la noticia como portadores de información.

- Realiza con corrección los trazos trabajados.

- Escucha con atención los cuentos narrados en el aula.

- Utiliza nuevas técnicas y materiales plásticos: el mosaico, la pintura mural, y el collage con acuarelas y las técnicas de ensartado y cosido.

- Colabora en las producciones plásticas colectivas.

- Disfruta con la aproximación a obras de arte y artistas de valor universal.

- Discrimina los sonidos según la duración y la altura.

- Discrimina diversos instrumentos de percusión y sonidos de ambiente.

- Aprende una canción y realiza los gestos asociados.

- Participa activamente en la audición de piezas musicales.

Inglés:

- Responde a preguntas sencillas referentes a saludos, la fecha y el tiempo.

- Reconoce el vocabulario sobre las enfermedades, la comida saludable y las tiendas.

- Canta canciones de las enfermedades, las verduras y las tiendas en inglés, prestando atención al ritmo y entonación.

- Realiza las acciones de las canciones sobre las enfermedades, las verduras y las tiendas mostrando comprensión.

- Reconoce y produce el vocabulario de los cuentos sobre las enfermedades, las verduras y las tiendas en inglés.

- Diferencia dónde crecen diferentes tipos de verduras y frutas.

- Reconoce y produce las diferentes comidas a lo largo del día en inglés.

- Desarrolla la capacidad de observación.

- Muestra curiosidad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Religión:

- Conoce los personajes principales y hechos relacionados con la fiesta de pascua.

- Muestra interés por los eventos que se viven en Semana Santa.

- Realiza sus trabajos de forma limpia y ordenada.

- Respeta a sus compañeros y colabora con ellos.

Actividades de estudio:

- Participa activamente en las actividades de estudio.

- Escucha cuentos con atención.

- Realiza las fichas de estudio de forma adecuada.

Lecto-escritura:

- Reconoce las distintas letras en minúsculas trabajadas durante este trimestre (j, ll, b, v, z, c, r, rr, f, h,).

- Escribe el trazo correctamente de las letras trabajadas.

- Lee las letras trabajadas durante este trimestre.

- Presta atención durante las explicaciones.

- Trabaja respetando el silencio.

- Realiza sus trabajos de forma limpia y ordenada.

Estos criterios de evaluación señalados se evaluarán mediante una escala de estimación, con los grados: conseguido= C; en proceso= EP.

Los criterios de evaluación del primer trimestre reflejados en los boletines de evaluación que se entregan a las familias, tanto del grupo control como en el grupo experimental, están organizados por áreas de conocimiento y son los siguientes:

Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

- Identifica las partes del cuerpo en el otro.

- Toma conciencia de las partes simétricas del cuerpo.

- Se desplaza siguiendo el ritmo marcado y evitando el desequilibrio.

- Controla la respiración: espiración, inspiración.

- Respeta las normas del juego.

- Muestra interés por colaborar y reconoce el valor de la paciencia.

- Expresa sentimientos y emociones.

- Conoce y aplica normas de convivencia.

- Adopta actitudes que prevengan los accidentes.

- Aprende a trabajar de forma cooperativa.

Área de Conocimiento del entorno:

- Aplica gamas de colores rojos y amarillos.

- Reconoce los cuantificadores alguno/ninguno y tantos como.

- Identifica los tamaños: más grande que/más pequeño que y tan grande como.

- Discrimina ligero/pesado.

- Utiliza alguna unidad de medida natural.

- Discrimina los números del uno al siete y realiza sus grafías.

- Compone y descompone números hasta el siete y resuelve sumas.

- Reconoce la simetría en los objetos.

- Identifica el círculo, el óvalo, la esfera y el cilindro.

- Comprende el proceso de construcción de una casa.

- Identifica semejanzas existentes entre un pueblo y una ciudad.

- Muestra interés por acontecimientos de la historia.

- Conoce las normas básicas de seguridad vial.

- Participa activamente en las celebraciones escolares y del entorno.

- Identifica los cambios que se producen en el entorno con la llegada del otoño.

Área de Lenguajes: comunicación y representación:

- Utiliza el vocabulario aprendido.

- Identifica las letras M y S en distintas palabras.

- Compara la longitud de las palabras según el número de sílabas que tengan.

- Discrimina la letra mayúscula y la ligada.

- Interpreta textos sencillos con apoyo gráfico.

- Reconoce el cartel como portador de información.

- Realiza con corrección los trazos trabajados.

- Mejora progresivamente en el recortado.

- Colabora en las producciones plásticas colectivas.

- Disfruta con la aproximación a obras de arte y artistas de valor universal.

- Diferencia entre sonido y silencio.

- Reconoce la intensidad fuerte/débil.

- Discrimina instrumentos de las distintas familias.

- Aprende una canción y realiza los gestos asociados.

- Participa activamente en la audición de piezas musicales.

- Identifica el botón derecho del ratón, la rueda y el teclado.

Inglés:

- Responde a preguntas sencillas referentes a los saludos, la fechas y el tiempo.

- Reconoce el vocabulario sobre las rutinas, el otoño y los instrumentos musicales.

- Canta canciones sobre las rutinas, el otoño y los instrumentos musicales en inglés, prestando atención la ritmo y entonación.

- Produce el vocabulario sobre las rutinas, el otoño y los instrumentos musicales.

- Desarrolla la capacidad de observación.

- Muestra curiosidad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Religión:

- Presta atención e identifica personajes y elementos que se nombran en una narración.

- Conoce los personajes principales y hechos sucedidos en Navidad.

- Realiza sus trabajos con orden y limpieza.

- Tiene un comportamiento adecuado en clase.

Actividades de estudio:

- Participa activamente en las actividades de estudio.

- Escucha cuentos con atención.

- Realiza las fichas de estudio de forma adecuada.

Lecto-escritura:

- Reconoce las distintas letras en minúscula trabajadas durante este trimestre (a, e, i, o, u, p, l, m, s, t, n, ñ, d).

- Escribe el trazo correctamente de las letras trabajadas.

- Lee las letras trabajadas durante este trimestre.

- Presta atención durante las explicaciones.

- Trabaja respetando el silencio.

- Realiza sus trabajos de forma limpia y ordenada.

Los criterios de evaluación del tercer trimestre reflejados en los boletines de evaluación que se entregan a las familias, tanto del grupo control como en el grupo experimental, están organizados por áreas de conocimiento y son los siguientes:

Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

- Mantiene el equilibrio del cuerpo en coordinación con el otro.

- Mejora la coordinación en los saltos.

- Muestra coordinación en los lanzamientos y en la recepción de objetos.

- Mejora la habilidad con las extremidades superiores.

- Vivencia las posiciones espaciales interior/exterior, derecha/izquierda con su propio cuerpo.

- Siente satisfacción por los juegos en grupo.

- Muestra interés por ser generoso y reconoce el valor de pedir perdón.

- Identifica la alegría y el enfado como emociones.

- Reconoce los sentimientos que le producen los libros.

- Valora la importancia de respetar el planeta para conservar el medio ambiente.

- Acepta las normas.

- Identifica prendas de vestir adecuadas según la climatología.

- Aprende a trabajar de forma cooperativa.

Área de Conocimiento del entorno:

- Realiza mezclas de colores.

- Reconoce los cuantificadores: uno menos, entero y mitad.

- Discrimina las longitudes: tan largo como/tan corto como.

- Se inicia en el conocimiento de la medida del tiempo: horas.

- Discrimina los números del cero al diez y realiza sus grafías.

- Aplica los números ordinales octavo, noveno y décimo.

- Realiza sumas y restas utilizando los signos (+) y (-).

- Compone y descompone números hasta el nueve.

- Identifica las nociones espaciales: interior, exterior, derecha, izquierda.

- Diferencia el triángulo, el rombo y la pirámide.

- Conoce el proceso de realización de un libro y discrimina profesiones asociadas al mismo.

- Conoce la biblioteca y su funcionamiento.

- Se interesa por conocer algunas características del libro electrónico.

- Conoce los movimientos de la Tierra, alrededor de sí misma y alrededor del Sol.

- Diferencia entre satélite artificial y satélite natural.

Área de Lenguajes: comunicación y representación:

- Sabe iniciar y terminar una historia.

- Identifica las letras D y P en distintas palabras.

- Percibe la concordancia de género y número entre las palabras.

- En palabras que se diferencian en un solo fonema, identifica el fonema diferencial.

- Interpreta textos sencillos con apoyo gráfico.

- Reconoce el plano del museo como portador de información.

- Realiza con corrección los trazos trabajados.

- Experimenta con diferentes técnicas plásticas.

- Colabora en la realización de actividades plásticas colectivas.

- Reconoce el esquema y la noticia como portadores de información.

- Conoce las características de los sonidos: duración, intensidad, altura.

- Es capaz de crear un esquema rítmico.

- Aprende una canción y realiza los gestos asociados.

- Participa activamente en la audición de piezas musicales.

- Conoce y utiliza el procesador de textos.

Inglés:

- Responde a preguntas sencillas referentes a saludos, la fecha y el tiempo.

- Reconoce el vocabulario sobre los animales y los transportes.

- Canta canciones sobre los animales y los transportes en inglés, prestando atención al ritmo y a la entonación.

- Realiza las acciones de las canciones sobre los animales y los transportes mostrando comprensión.

- Reconoce y produce el vocabulario de los cuentos sobre los animales y los transportes en inglés.

- Diferencia entre cosas pesadas y ligeras en inglés.

- Desarrolla la capacidad de observación.

- Muestra curiosidad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Religión:

- Presta atención e identifica personajes y elementos que se nombran en una narración.

- Realiza sus trabajos de forma limpia y ordenada.

- Respeta a sus compañeros y colabora con ellos.

Actividades de estudio:

- Participa activamente en las actividades de estudio.

- Escucha cuentos con atención.

- Realiza las fichas de estudio de forma adecuada.

Lecto-escritura:

- Reconoce las distintas letras en minúscula trabajadas durante este trimestre (q, ga, gue, gui, go, gu, g, gi, je, ji, y, k, x, w).

- Escribe el trazo correctamente de las letras trabajadas.

- Lee las letras trabajadas durante este trimestre.

- Presta atención durante las explicaciones.

- Trabaja respetando el silencio.

- Realiza sus trabajos de forma limpia y ordenada.

4.10.2. Evaluación de la práctica docente

El procedimiento principal lo constituye la autoevaluación del profesorado sobre su propia práctica educativa. Llevaremos a cabo la evaluación de la práctica docente según lo

establecido en el artículo 13 de la Orden de 22 de septiembre de 2008, con la finalidad de valorar los procesos de enseñanza, mejorarlos y adaptarlos a las características de los alumnos.

La Orden citada, contempla los elementos que se exponen en la tabla 20. A partir de ellos he elaborado los criterios de evaluación.

Tabla 20

Elementos y criterios de evaluación de la práctica docente

Elementos de evaluación de la práctica docente (Orden 22 de septiembre de 2008) (p. 31237)	**Criterios de evaluación**	**Valor 1-5**
a) Organización del aula y aprovechamiento de los recursos del centro.	- Se ha utilizado adecuadamente el aula Plumier, biblioteca, la sala de psicomotricidad, el patio, sala de medios audiovisuales y otros es espacios del centro. - La organización del aula ha sido correcta y adecuada: aprovechamiento del espacio, distribución de rincones, distribución y clasificación de materiales, etc. - El nivel de aprovechamiento de los recursos didácticos del aula ha sido adecuado: uso del ordenador y otros recursos materiales de diverso tipo.	
b) Coordinación entre los órganos y personas responsables de la planificación y desarrollo de la práctica docente.	- La coordinación en el equipo de ciclo ha sido eficaz. - La coordinación con la maestra de apoyo, los especialistas y el equipo de orientación ha sido suficiente y adecuada. - Existen vías de coordinación suficientes con el primer ciclo de Primaria. - Se ha llevado a cabo una labor de coordinación con el resto del equipo educativo del centro.	
c) Regularidad y calidad de la relación con las familias.	- La asistencia y participación de las familias en las reuniones trimestrales y específicas ha sido positiva. - Nivel de demanda y utilización de las horas de tutoría. - Implicación de los padres en actividades del centro. - Se han establecido cauces de coordinación y calidad de la comunicación con las familias.	
d) Adecuación de los objetivos y criterios de evaluación programados a las características de los alumnos.	- Los objetivos del curso se abordan en las distintas unidades didácticas y abarcan todas las capacidades del alumnado. - Los objetivos establecidos para el curso concretan las capacidades establecidas en los objetivos de etapa y área.	

Elementos de evaluación de la práctica docente (Orden 22 de septiembre de 2008) (p. 31237)	**Criterios de evaluación**	**Valor 1-5**
	- Los objetivos didácticos están correctamente secuenciados. - Los criterios de evaluación propuestos permiten valorar los objetivos establecidos para el nivel. - Los criterios de evaluación del nivel concretan los establecidos para el ciclo de forma adecuada.	
e) Distribución equilibrada y apropiada de los contenidos.	- Los contenidos del ciclo se concretan y seleccionan correctamente en los contenidos del nivel de 5 años. - Los contenidos están correctamente organizados y secuenciados a lo largo del curso. - A través de los contenidos seleccionados se abarcan conocimientos de todas las áreas y de diverso tipo.	
f) Idoneidad de la metodología y de los materiales curriculares empleados.	- Los espacios del aula se adaptan a los objetivos planteados en cada momento. - La organización temporal prevé momentos para la realización de diversos tipos de actividades. - En el trabajo cotidiano se realizan actividades en distintos tipos de agrupamientos. - Se planifican y realizan actividades de diverso tipo: motivación/detección de conocimientos previos, desarrollo y finales/evaluación. - Los materiales curriculares se adecuan a los objetivos planteados, y son útiles para la consecución de las capacidades establecidas para el nivel.	
g) Pertinencia de las medidas adoptadas en relación con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.	-Las adaptaciones realizadas en la programación facilitan la consecución de los objetivos propuestos para el alumno con necesidades educativas especiales. - La priorización de objetivos y contenidos realizada responde a las necesidades del alumno. - Las adaptaciones metodológicas realizadas permiten atender las necesidades educativas del alumno. - Las actividades de refuerzo y ampliación propuestas son adecuadas y suficientes para la atención a la diversidad de ritmos de aprendizajes en el aula.	
h) Aspectos de la práctica docente que se hayan detectado como poco adecuados a las características de los alumnos y al contexto del centro.	- Se identifican aspectos concretos de la planificación docente susceptibles de mejora, referentes a: Planificación de las unidades didácticas Modelo organizativo del aula Plan de evaluación Coordinación con el resto de profesionales Otros: **Propuestas de mejora:**	

4.10.3. Evaluación del proyecto

El presente proyecto es objeto de evaluación, con el fin de determinar su eficacia como instrumento de planificación de la tarea docente. Al final de curso, se ponen en común a nivel de ciclo los resultados obtenidos, y se elaboran las propuestas de mejora.

Algunos criterios de reflexión para evaluar la programación docente son:

- Si se ha desarrollado en un clima afectivo positivo y ha tenido un carácter lúdico y activo.

- Si los objetivos han sido adecuados al nivel de desarrollo del alumnado.

- Si la selección, secuenciación y ordenación de los contenidos ha respondido a los intereses y necesidades del alumnado.

- Si las actividades han sido interesantes para el alumnado. Si han contemplado las diferencias individuales y han desarrollado todas las capacidades.

- Si los recursos han sido motivadores, favorecedores de experiencias y seguros.

- Si el espacio han sido facilitador de la actividad, motivador, cálido y personal.

- Si la duración el tiempo ha sido la correcta.

- Si han sido idóneas las medidas de coordinación con la programación del primer ciclo de Primaria.

- Si las medidas de atención a la diversidad han sido adecuadas, así como las adaptaciones para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

- Si han sido eficaces las medidas adoptadas y las actividades planteadas en relación al Plan de Acción Tutorial.

- Si se han planificado bien el uso de las TIC.

- Si se han adecuado y relacionado los criterios de evaluación planteados con los de nivel.

* Estos aspectos se evaluarán mediante una escala de estimación, con una valoración numérica entre 1 y 5.

Capítulo 5. Marco empírico

5.1. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Estudiar la eficacia de la metodología por proyectos e inteligencias múltiples para el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos de ciencias sociales en el tercer nivel de Educación Infantil.

Objetivos específicos

- Comprobar la existencia de diferencias en el desarrollo de habilidades creativas según el grupo (control o experimental).

- Estudiar la existencia de diferencias en el grado de adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos del currículo del tercer nivel de Educación Infantil, en función del tipo de metodología empleada, enseñanza mediante un proyecto con inteligencias múltiples (grupo experimental) y la tradicional (grupo de control).

- Estudiar la relación entre la inteligencia valorada desde una perspectiva psicométrica y entre la inteligencia en el modelo de Gardner.

- Analizar la percepción de los profesores y las familias sobre las inteligencias múltiples de los alumnos participantes antes y después del programa de intervención.

5.2. Hipótesis

Los estudiantes que sigan la unidad didáctica mediante la metodología por proyectos de inteligencias múltiples mejoran más sus habilidades creativas, su conocimiento sobre la unidad y su rendimiento académico, que aquellos que siguen el desarrollo de la unidad didáctica mediante la programación tradicional (Basi y Beyhan, 2010; Del Moral y Sobrino, 2016; Hernández, 2015; Khaliq, Tayyad & Mushtaq, 2014;).

Las familias de los estudiantes que hayan seguido la unidad didáctica mediante la metodología por proyectos de inteligencias múltiples están más implicadas y más satisfechas con los aprendizajes y las actividades desarrolladas en la escuela que aquellas familias de estudiantes que siguen una metodología mediante la programación tradicional (Bravo, Raimundo y Peralbo, 2013; Gil y Rivero, 2014; Ruiz y Mérida, 2016).

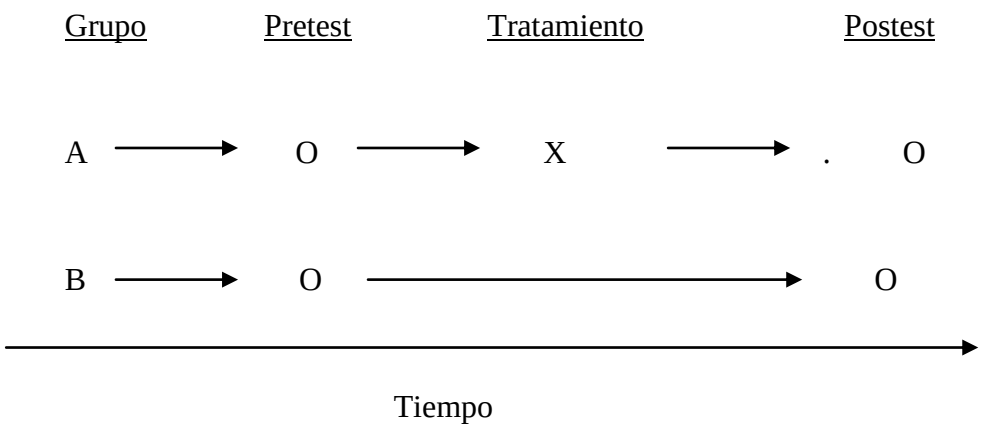
5.3. Participantes

La muestra de participantes está formada por 41 estudiantes (53.7% niños), de tercer nivel de segundo ciclo de Educación Infantil pertenecientes a un centro de titularidad pública,

ubicado en la localidad de Mula y dependiente de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, con 5 años de edad media (*DT* = .00). Para la aplicación del programa la muestra de participantes fue dividida en dos grupos; el grupo control formado por 22 alumnos/as (54.5% niños), entre ellos se encuentran dos alumnos de audición y lenguaje y uno que recibe también pedagogía terapéutica; el grupo experimental está compuesto por 19 alumnos/as (52.6% niños) de los que dos de ellos reciben apoyo en audición y lenguaje. La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo de carácter incidental.

5.4. Diseño

Para llevar a cabo nuestra investigación utilizamos un *diseño semiexperimental* (McMillan, 2005): *diseño de grupos no equivalentes con pretest-postest*, ya que es imposible el asignar sujetos de manera aleatoria. El investigador utiliza grupos de sujetos intactos previamente establecidos, pasa un pretest, administra la condición de tratamiento a cada grupo y pasa el postest. Este diseño aparece representado en la figura 13.



Fuente: McMillan & Schumacher, 2005.

Figura 13. Diseño de la investigación.

La amenaza más seria a la validez interna de la investigación realizada con este diseño es la selección. Para ello, el investigador tiene asignada una clase como tutora de manera aleatoria, utiliza su clase para darle un tratamiento diferente y la otra clase está intacta (véase tabla 21).

Tabla 21

Amenazas de la validez interna del diseño semiexperimental: diseño de grupos no equivalentes con pretest-postest

Historia	**Selección**	**Regresión Estadística**	**Pretest**	**Instrumentación**	**Mortalidad experimental**	**Maduración**	**Difusión del tratamiento**	**Efectos del Experimentador**	**Repeticiones del tratamiento**	**Efectos del sujeto**	**Conclusión estadística**
?	-	?	+	?	?	-	?	?	?	?	?

Nota: (Fuente: McMillan & Schumacher, 2005)

Observación: en esta tabla un signo menos significa una limitación definida; un signo más significa que el factor está controlado; una interrogación significa una posible fuente de invalidez.

5.4.1. Fase de exploración

En esta fase se produce la recogida de los datos:

- *Información sobre los participantes.* La primera acción exploratoria consiste en contactar con las maestras que imparte en el tercer curso de Educación Infantil en el colegio, así como con el equipo directivo para informarles sobre el proyecto de investigación que se va a realizar con sus alumnos, solicitar su autorización y pedirles también información sobre cada alumno/a.

- *Pretest para las familias, las maestras y el alumnado.* Se pasa el pretest para las familias, el cuestionario de inteligencias múltiples (véase anexo II). También se pasa a las tutoras el inventario para maestros sobre las inteligencias múltiples de sus alumnos (véase anexo III) y el cuestionario para el alumnado que consta de doce preguntas (véase anexo IV).

- *Recogida del rendimiento académico del alumnado del primer y segundo trimestre.* Se anota la frecuencia de cada ítem de evaluación para cada una de las áreas de conocimiento y experiencia, así como las asignaturas de Inglés y Religión o alternativa.

- *Prueba del TCI (Test de Creatividad Infantil) y BadyG* primero al grupo control y luego al experimental. Para pasar ambas pruebas se han seguido las indicaciones de su aplicación presentes en las pruebas y la ayuda de una psicóloga experta.

Todas estas pruebas son explicadas con un mayor detalle en los apartados denominados, 5.5. Procedimiento y 5.6. Instrumentos de este capítulo.

5.4.2. Fase de intervención

Esta fase hace referencia al diseño de estrategias de actuación, donde se contemplan las actividades del grupo experimental y control.

Para la confección del proyecto de trabajo *Somos artistas* se ha adecuado el currículo (objetivos, contenidos, metodología e instrumentos de evaluación) de una unidad didáctica del tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. Para ello, se plantea un proyecto de trabajo adecuándolo a lo establecido en la programación docente y se relaciona con las

inteligencias múltiples para aplicarlo al grupo experimental. El grupo de control sigue con la metodología establecida, es decir, con el libro de texto y las propuestas sugeridas en él.

Por tanto, en ambos grupos se trabajan los mismos elementos del currículo: objetivos, contenidos e instrumentos de evaluación, pero se realiza con diferente metodología.

Además, tal y como establece el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el lenguaje artístico, comprendido dentro del área de Lenguajes: comunicación y representación, hace referencia a que el lenguaje plástico tiene un sentido educativo. Además, incluye la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos, el acercamiento a las producciones plásticas con espontaneidad expresiva, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la creatividad, aspectos que se han tenido presentes al programar el proyecto de trabajo *Somos artistas.*

5.4.3. Fase de conclusiones

En esta fase se recogió información mediante los instrumentos del postest. Se volvió a pasar el Test de Creatividad Infantil (TCI), el cuestionario de inteligencias múltiples para padres, el cuestionario de inteligencias múltiples para maestros y el cuestionario para el alumnado. También se recogió la información contenida en los boletines de calificaciones del segundo y tercer trimestre. Se pidió a las familias una valoración global del proyecto realizado con sus hijos e hijas y una valoración específica de las inteligencias múltiples, para ello se utilizó un cuestionario diseñado al efecto (véase anexo VI).

5.5. Procedimiento

En la figura 14 se indican las diferentes fases seguidas en el desarrollo de la investigación. También se señala la duración aproximada de la implementación de cada instrumento por alumno o alumna, así como las fechas de la duración de cada fase.

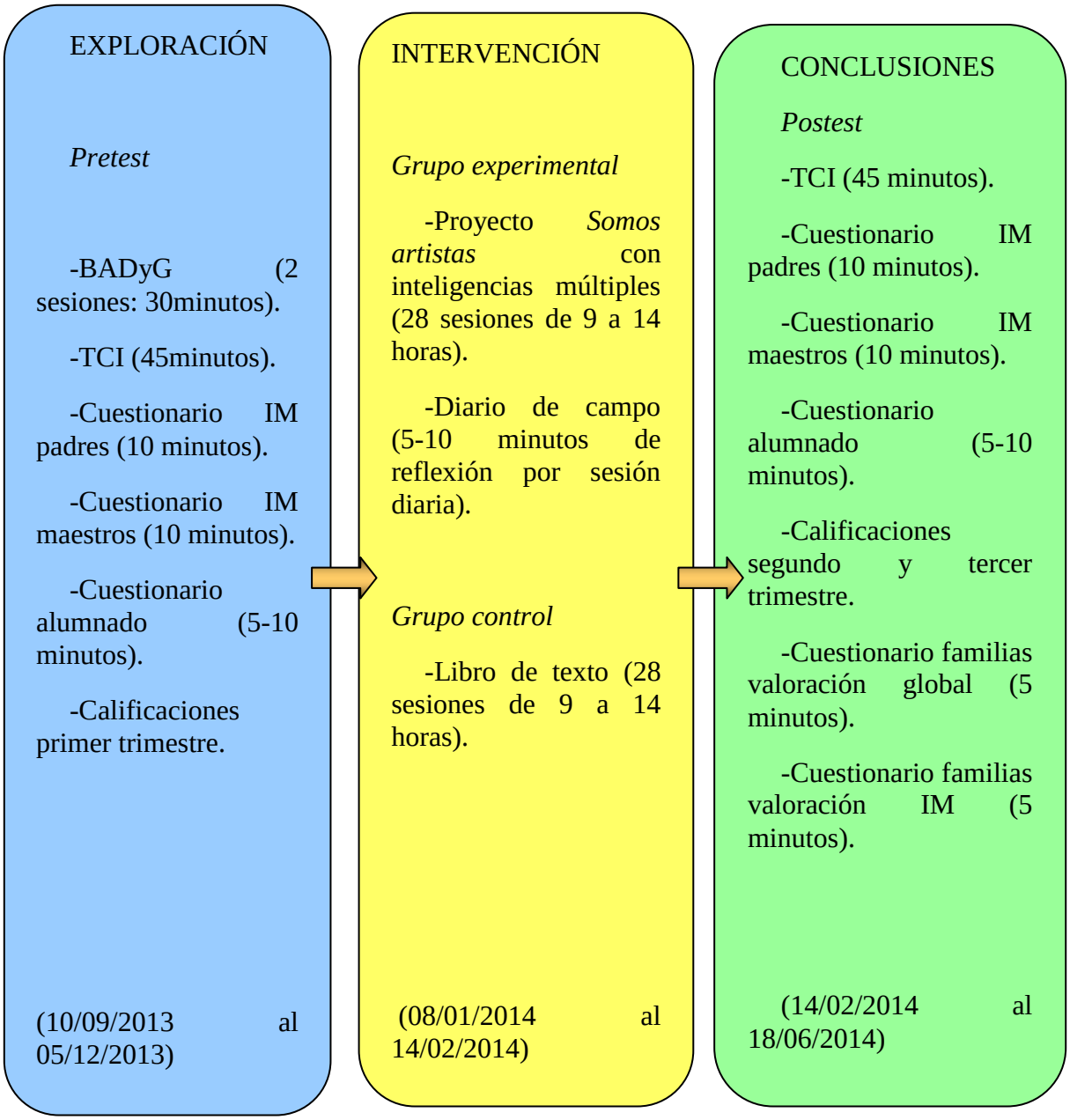


Figura 14. Cronograma de las fases de la investigación.

En la *fase de exploración* se contacta con el centro educativo y con el equipo directivo para pedir los permisos necesarios, se informa a las tutoras de cinco años de la investigación que se va a realizar con el alumnado, se hace una reunión con las familias para informales sobre el proyecto y solicitar su autorización para hacer fotografías y pasar los instrumentos a sus hijos e hijas.

En esta fase también se pasan los instrumentos del pretest y se siguen las normas de aplicación siguientes: la evaluación de la capacidad intelectual se realiza mediante la prueba de *BADyG* que se ha aplicado en el centro, durante el período normal de clases y con ayuda de una licenciada en Psicología, con experiencia en este tipo de pruebas y siguiendo las normas de aplicación contenidas en la misma; para la evaluación de la creatividad se ha utilizado el *TCI*, se ha realizado en el aula de referencia y se han seguido las normas de aplicación citadas en el test. El *cuestionario para el alumnado* se ha realizado de forma individual, anotando y grabando sus respuestas. Éste fue revisado por los directores del estudio, por maestras de Infantil del colegio y se hizo una prueba con un niño de la misma edad con la finalidad de mejorar el cuestionario y asegurarnos de la idoneidad del vocabulario empleado, es decir, que estuviera adaptado al lenguaje infantil.

Para la recogida de datos del *boletín de calificaciones del primer trimestre* fueron anotados los resultados, si estaban conseguidos o en proceso, en cada uno de los criterios de evaluación. También se pasaron los *cuestionarios de inteligencias múltiples a padres y maestras* para que los cumplimentaran.

Durante la *fase de intervención* se realizan veintiocho sesiones en el grupo experimental y en el grupo control. En el primer grupo se aplica el proyecto de trabajo *Somos artistas* y el segundo grupo sigue realizando las actividades contenidas en el libro de texto. Al finalizar cada sesión de la implementación del proyecto en el grupo experimental se fue cumplimentando un diario de campo donde se fue reflexionando sobre el desarrollo de cada tarea, la temporalización de las actividades, las incidencias producidas y los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en práctica de las actividades.

Más tarde, en la fase de conclusiones se pasan los mismos instrumentos en los postest a ambos grupos (experimental y control): TCI, cuestionario para el alumnado, boletín de

calificaciones del segundo y tercer trimestre, cuestionario de inteligencias múltiples a padres/madres y maestros/as. Además, se hace una reunión con las familias para informales de la finalización de la investigación y en ella se entrega el cuestionario para su cumplimentación. Para la recogida de datos del *boletín de calificaciones del tercer trimestre* se ha anotado los resultados si estaban conseguidos o en proceso cada uno de los criterios de evaluación.

Después, se realiza la corrección de las pruebas mediante las normas citadas en el BADyG y en el TCI. Para el cuestionario el alumnado se sigue la plantilla de corrección contenida en el anexo IV. Para el resto de pruebas: cuestionario de inteligencias múltiples para padres, inventario de inteligencias múltiples para maestros y cuestionario de valoración por las familias del grupo control y experimental se procede a la codificación de datos y su análisis estadístico. Finalmente, se extraen y valoran los resultados obtenidos y se elaboran las conclusiones.

5.6. Instrumentos

En este apartado vamos a realizar una distinción entre los instrumentos empleados para el pretest y los del postest.

5.6.1. Instrumentos del pretest

Los instrumentos que se han empleado en esta investigación para el pretest son los siguientes:

- Cuestionario *de inteligencias múltiples para padres.* Para ello se emplean la adaptación realizada por (Ferrándiz, 2004) de los ocho cuestionarios de Armstrong (2001) para que las familias evalúen las distintas inteligencias de sus hijos/as. Cada uno de ellos consta de 10 ítems que reflejan las características propias de la inteligencia con el objetivo de servir de ayuda y orientación a los padres en la observación de sus hijos/as (véase anexo II).

- *Inventario de inteligencias múltiples para maestros.* Se emplean ocho inventarios para la evaluación de cada una de las inteligencias. Dichos inventarios han sido adaptados por Prieto y Ballester (2003) de los de Thomas Armstrong (1999) que fueron adaptados a su vez de los recogidos de las escuelas Montgomery Knolls Early Childhood por Gardner, Feldman y Krechevsky (1998a). Cada inventario está formado por diez ítems de observación en una escala de tipo Likert de 1 a 4 en la que el maestro puntúa según el grado en el que el estudiante manifiesta las habilidades medidas en cada una de las variables (véase anexo III).

- *BADyG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales)* (Yuste, revisión 2011). Es una prueba para la valoración de la inteligencia, cuyo objetivo es establecer los perfiles cognitivos del alumnado respecto a la inteligencia general, la inteligencia general verbal y la inteligencia general no verbal. Además, evalúa habilidad mental no-verbal, concepto cuantitativo numérico, razonamiento con figuras, información, rompecabezas, vocabulario gráfico, percepción auditiva y percepción y coordinación grafo-motriz.

- *TCI: Test de Creatividad Infantil* (Romo, Alfonso y Sánchez-Ruiz, 2008). Evalúa las variables de originalidad (se refiere a la singularidad en la elección de pegatinas con respecto a la población de referencia, es decir, a los niños de seis años) y las variables en la fase del dibujo que son las siguientes: cambio de material, interacción, elementos verbales, alejamiento del modelo y figuras añadidas inventadas.

Este test evalúa el proceso creativo a partir de una tarea estructurada en dos fases: formulación y solución del problema. En él se considera no sólo el resultado final (un dibujo) sino las fases previas que llevan a alcanzarlo. Los resultados muestran una fiabilidad y validez satisfactorias de las puntuaciones de la prueba. Se concluye que el TCI tiene unas propiedades psicométricas robustas y puede ser una herramienta útil para predecir el comportamiento creativo de los niños en Educación Primaria (Romo, Alfonso-Benlliure y Sánchez, 2016).

- *Cuestionario para el alumnado. Elaboración propia ad hoc,* consta de doce preguntas y tiene varias opciones de respuesta. En el anexo IV se exponen las cuestiones y la plantilla de corrección. Con este cuestionario se pretende conocer los conocimientos del alumnado en relación con la temática del arte que se trabaja mediante unidad didáctica en el grupo control y mediante un proyecto de trabajo con inteligencias múltiples en el grupo experimental. Para validar el mismo, se ha utilizado a una psicóloga experta, se ha preguntado sobre las cuestiones a las maestras y se ha realizado una prueba previamente con un alumno de la misma edad para asegurarnos de su comprensión en la formulación de las preguntas.

- *Notas académicas del primer trimestre.* Se recogen las calificaciones relativas a las tres áreas de conocimiento: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación. También se anotan los resultados obtenidos en Inglés, Religión u alternativa y lecto-escritura. Finalmente, se indican las observaciones que realiza la tutora de forma personal e individual para cada alumno.

Además, en el grupo experimental donde se produce la aplicación de la propuesta utilizamos el diario de campo (véase tabla 15 del capítulo 4) y para los trabajos de alumnado recogemos información mediante grabaciones en vídeo, fotografías y actividades del portfolio (véanse anexos VII y VIII).

5.6.2. Instrumentos del postest

Los instrumentos que se han empleado en esta investigación para el postest son los siguientes:

- *Cuestionario de valoración de la unidad didáctica/proyecto por las familias.* En el anexo V está reflejado el cuestionario que consta de diez cuestiones relativas a la unidad didáctica *Paleta de colores* o al proyecto de inteligencias múltiples puestos en práctica. Para responderlos hay una escala tipo Likert con una graduación de cuatro niveles: nada (1), poco (2), bastante (3) y mucho (4). Finalmente, se pide a las familias que escriban su opinión personal sobre la unidad didáctica/proyecto que se ha realizado. En el grupo experimental se

cambia el término unidad didáctica por proyecto de las inteligencias múltiples, pero este cuestionario se pasa a ambos grupos (control y experimental).

- *Cuestionario de valoración del trabajo llevado a cabo en el aula sobre las inteligencias múltiples.* En el anexo VI está reflejado el cuestionario que consta de ocho cuestiones relativas a la unidad didáctica *Paleta de colores* o al proyecto de inteligencias múltiples puestos en práctica. Para responderlos hay una escala tipo Likert con una graduación de cuatro niveles: nada (1), poco (2), bastante (3) y mucho (4). Finalmente, se pide a las familias que escriban su opinión personal sobre la unidad didáctica/proyecto que se ha realizado. En el grupo control se cambia el término proyecto de las inteligencias múltiples por unidad didáctica, pero este cuestionario se pasa a ambos grupos (control y experimental).

Además, se vuelven a pasar el *cuestionario de inteligencias múltiples para padres* (véase anexo II), el i*nventario de inteligencias múltiples para maestros* (véase anexo III), el *TCI (Test de Creatividad Infantil)* y el *cuestionario para el alumnado* (véase anexo IV).

- *Notas del segundo y tercer trimestre.* Se recogen las calificaciones relativas a las tres áreas de conocimiento: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación. También se anotan los resultados obtenidos en Inglés, Religión u alternativa y lecto-escritura. Finalmente, se indican las observaciones que realiza la tutora de forma personal e individual para cada alumno.

5. 7. Análisis de Datos

Las técnicas del análisis de datos empleadas fueron diversas en función de las hipótesis y los objetivos iniciales de la investigación y comprendieron:

1. Análisis del cuestionario del pretest de las inteligencias múltiples para las familias. Se indica la frecuencia y el porcentaje de los dos aspectos que más destacan sus hijos/as y los dos en los que menos lo hacen.

2. Análisis de fiabilidad para las subescalas de los cuestionarios de inteligencias múltiples de padres y profesores del pretest, para ello se utilizaron los coeficientes de consistencia interna, alfa de Cronbach.

3. Análisis descriptivos en el pretest referidos a: Inteligencia General, Inteligencia General Verbal, Inteligencia General no verbal, Habilidad Mental no verbal con puntuaciones directa (PD) y puntación percentil (PC) de la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG); habilidades creativas del Test de Creatividad Infantil (TCI) Puntuación Total, obtenida de la suma de las variables: originalidad, variables del proceso/producto (manipulación atípica, cambio de material, interacción, elementos verbales y alejamiento del modelo) y figuras añadidas inventadas. También se recoge el valor de la puntuación percentil total del TCI; inteligencias múltiples según la percepción de los padres y los profesores, cuestionario para el alumnado (cuestionario de contestación con preguntas total) que consta de doce preguntas y tiene varias opciones de respuesta y rendimiento de la primera evaluación contenidas en el boletín de calificación del primer trimestre. Se utilizaron los coeficientes mínimo, máximo, media, desviación típica y los índices de asimetría y curtosis.

4. Análisis del cuestionario del postest de las inteligencias múltiples para las familias. Se indica la frecuencia y el porcentaje de los dos aspectos que más destacan sus hijos/as y los dos en los que menos lo hacen.

5. Análisis de fiabilidad para las subescalas de los cuestionarios de inteligencias múltiples de padres y profesores del postest, para ello se utilizaron los coeficientes de consistencia interna, alfa de Cronbach.

6. Análisis de fiabilidad total del cuestionario de valoración del proyecto por parte de las familias en el postest, tanto de la valoración global del proyecto como la valoración de las inteligencias múltiples, para ello se utilizó el coeficiente de consistencia interna, alfa de Cronbach.

7. Análisis descriptivos en el postest referidos a: habilidades creativas del Test de Creatividad Infantil (TCI) Puntuación Total, obtenida de la suma de las variables: originalidad, variables del proceso/producto (manipulación atípica, cambio de material, interacción, elementos verbales y alejamiento del modelo) y figuras añadidas inventadas. También se recoge el valor de la puntuación percentil total del TCI; inteligencias múltiples

según la percepción de los padres y los profesores, el rendimiento de la segunda y tercera evaluación, el cuestionario para el alumnado (cuestionario contestación preguntas total) que consta de doce preguntas y tiene varias opciones de respuesta, la valoración global de las familias de la intervención y la valoración de las familias de las inteligencias múltiples. Se utilizaron los coeficientes mínimo, máximo, media, desviación típica y los índices de asimetría y curtosis.

8. Análisis de correlación lineal para estudiar la relación entre las variables determinadas en el estudio. Se empleó el coeficiente de correlación de Pearson.

9. Análisis de diferencia de medias de muestras independientes en el pretest, según el grupo control y experimental, medidas con la prueba t de Student, con el objetivo de establecer la existencia de discrepancias entre ambos grupos antes de la intervención.

10. Análisis de diferencia de medias de muestras independientes en el postest, según el grupo control y experimental, medidas con la prueba t de Student, con el objetivo de establecer la existencia de discrepancias entre ambos grupos después de la intervención.

11. Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables de habilidades creativas (TCI) del postest según el grupo control/experimental, medidas con la prueba t de Student, con el objetivo de establecer la existencia de diferencias entre el grupo control y experimental después de la intervención.

12. Análisis de diferencia de medias para muestras relacionadas. Con el objetivo de analizar la existencia de diferencias para cada par de variables antes y después de la intervención en: las habilidades creativas, la percepción de los profesores y las familias sobre las inteligencias múltiples de los alumnos participantes, el cuestionario de contestación de preguntas por parte del alumnado, el rendimiento académico del alumnado de la primera evaluación y segunda evaluación y el rendimiento académico del alumnado de la primera y tercera evaluación.

13. Validez de la propuesta de intervención: diferencias entre los grupos control y experimental. Con la finalidad de profundizar en la existencia de diferencias entre grupos en la ganancia, mejora o aprendizaje (diferencia postest-pretest) para cada variable: habilidades creativas (TCI), inteligencias múltiples del cuestionario de valoración por parte de los padres, inteligencias múltiples del cuestionario de valoración por parte de los profesores, el

cuestionario de contestación de preguntas por parte del alumnado, el rendimiento académico del alumnado de la primera y segunda evaluación y el rendimiento académico del alumnado de la primera y tercera evaluación y, controlar de esta forma las diferencias encontradas entre el grupo control y experimental, se crearon las variables mejora (diferencia entre puntuación postest y pretest) para cada variable para los grupos control y experimental y se realizó un análisis de diferencia de medias, mediante la prueba t de Student, para muestras independientes.

Estos análisis se realizaron con el programa de análisis estadístico SPSS v.23.0 para Windows.

5.8. Resultados

5.8.1. Resultados pretest

5.8.1.1. Cuestionario familias

Como se puede observar en la tabla 22, los dos aspectos que seleccionan las familias en los que destaca su hijo/a con una mayor frecuencia son educación física, seguido de dibujo. En cambio, los dos aspectos en los que no destaca su hijo/a con una mayor frecuencia son relaciones interpersonales y lengua.

Tabla 22

Frecuencia/porcentaje cuestionario de padres IM pretest

VARIABLES	Sí destaca (%)	No destaca (%)
Lengua	8 (20%)	15 (37,5%)
Matemáticas	9 (22,5%)	11 (27,5%)
Dibujo y manualidades	12 (30%)	5 (12,5%)
Relaciones interpersonales	4 (10%)	19 (47,5%)
Conocimiento de sí mismo	11 (27,5%)	5 (12,5%)
Ciencias naturales	9 (22,5%)	10 (25%)
Música	10 (25%)	7 (17,5%)
Educación física	18 (45%)	8 (20%)

5.8.1.2. Fiabilidad cuestionario inteligencias múltiples padres y profesores

La tabla 23 muestra los coeficientes de consistencia interna, alfa de Cronbach para las subescalas de los cuestionarios de inteligencias múltiples de padres y profesores en el pretest. En general, los resultados mostraron fiabilidades adecuadas para ambos cuestionarios, aunque el cuestionario de profesores mostró una fiabilidad más elevada (>.89).

Tabla 23

Fiabilidad cuestionario IM padres y profesores pretest

	Alfa de Cronbach Padres	N de elementos	Alfa de Cronbach Profesores	N de elementos
IM Lingüística	.682	10	.948	10
IM Lógico-matemática	.727	10	.958	10
IM Musical	.836	10	.926	10
IM Corporal-cinestésica	.696	10	.902	10
IM Visoespacial	.625	10	.896	10
IM Interpersonal	.840	10	.889	10
IM Intrapersonal	.742	10	.906	10
IM Naturalista	.819	10	.954	10

5.8.1.3. Estadísticos descriptivos pretest

En la tabla 24 se recogen los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de todas las variables objeto de estudio en la investigación en el pretest: Inteligencia General, Inteligencia General Verbal, Inteligencia General no verbal, Habilidad Mental no verbal con puntuación directa (PD) y puntuación percentil (PC) de la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG); Test de Creatividad Infantil (TCI) Puntuación Total, obtenida de la suma de las variables: originalidad, variables del proceso/producto (manipulación atípica, cambio de material, interacción, elementos verbales y alejamiento del modelo) y figuras añadidas inventadas. También se recoge el valor de la puntuación percentil total del TCI; Inteligencias Múltiples (IM) según la percepción de los padres y los profesores, cuestionario para el alumnado (cuestionario de contestación con preguntas total) que consta de doce preguntas y tiene varias opciones de respuesta y rendimiento de la primera evaluación.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio según pretest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
PD Inteligencia General	41	60	102	83.17	9.64	-.22	-.35
PC Inteligencia General	41	27	99	78.88	19.30	-1.4	1.285
PD Inteligencia General Verbal	41	35	50	43.22	4.42	-.23	-.93
PC Inteligencia General Verbal	41	38	99	84.34	14.20	-1.55	2.205
PD Inteligencia General no verbal	41	25	52	39.95	6.45	-.31	-.38
PC Inteligencia General no verbal	41	9	99	68.00	26.40	-.74	-.52
PD Habilidad Mental no verbal	41	9	18	14.95	2.39	-1.03	.39
PC Habilidad Mental no verbal	41	3	99	75.41	29.90	-1.57	1.122
TCI Puntuación Total	41	.64	9.08	5.02	2.09	-.04	.20

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
TCI Percentil Puntuación Final	41	10	97	73.29	19.60	-1.48	2.846
IM Lingüística padres	40	19.00	40.00	29.95	4.62	.06	-.37
IM Lógico-matemática padres	40	17.00	38.00	27.10	4.96	.04	-.39
IM Musical padres	40	17.00	40.00	27.30	6.26	.32	-.76
IM Corporal-cinestésica padres	40	23.00	40.00	31.18	4.57	.12	-.81
IM Visoespacial padres	40	20.00	37.00	28.48	4.06	-.05	-.60
IM Interpersonal padres	39	17.00	36.00	27.26	5.54	-.07	-1.23
IM Intrapersonal padres	40	21.00	38.00	31.55	3.99	-.45	-.42
IM Naturalista padres	40	18.00	39.00	29.13	5.42	.06	-.71
IM Lingüística profesores	41	13.00	40.00	28.07	6.99	-.21	-.24
IM Lógico-matemática profesores	41	12.00	39.00	25.05	7.83	.15	-.95
IM Musical profesores	41	13.00	35.00	25.42	6.10	-.54	-.20
IM Corporal profesores	41	10.00	40.00	26.12	5.98	-.14	.61
IM Visoespacial profesores	41	14.00	37.00	26.88	5.36	-.27	.19
IM Interpersonal profesores	34	10.00	34.00	24.18	5.24	-.24	.44
IM Intrapersonal profesores	41	15.00	36.00	26.73	5.03	-.64	.20
IM Naturalista profesores	41	12.00	40.00	26.39	6.90	.34	-.46
Cuestionario contestación preguntas total	41	7.00	16.00	13.07	1.81	-.70	1.93
Rendimiento primera evaluación	41	4.80	10.60	8.88	1.44	-1.00	.24

Con respecto a los resultados, las medias más elevadas pertenecen a las variables: Inteligencia General Verbal del BadyG, inteligencia intrapersonal del cuestionario de valoración de la IM por parte de los padres e inteligencia lingüística del cuestionario de valoración de la IM por parte de los profesores. En cambio, las medias más bajas pertenecen a las variables: Inteligencia General no verbal, inteligencia lógico-matemática del cuestionario de valoración de la IM por parte de los padres e inteligencia interpersonal del cuestionario de valoración de la IM por parte de los profesores.

En cuanto a la desviación típica, la variable Habilidad Mental no verbal del BadyG presenta una desviación típica más elevada, junto con la inteligencia musical del cuestionario

de valoración de la IM por parte de los padres y la inteligencia lógico-matemática del cuestionario de valoración de la IM por parte de los profesores. Por el contrario, la variable Inteligencia General Verbal muestra la desviación típica más baja, junto con las variables inteligencia intrapersonal del cuestionario de valoración de la IM por parte de los padres y de los profesores.

Tanto en el cuestionario de contestación de preguntas por parte del alumnado como en el rendimiento de la primera evaluación las calificaciones obtenidas en el pretest son altas.

5.8.2. Resultados postest

5.8.2.1. Cuestionario familias

Como se puede observar en la tabla 25, los dos aspectos que seleccionan las familias en los que destaca su hijo/a con una mayor frecuencia son educación física y dibujo y manualidades junto con música. En cambio, los dos aspectos en los que no destaca su hijo/a con una mayor frecuencia son lengua y relaciones interpersonales.

Si comparamos estos datos obtenidos en el postest con el pretest, se aprecia que educación física y dibujo y manualidades siguen valoradas como elementos que destacan en ambos (pretest y postest). Pero en el postest se ha producido un incremento en las variables: matemáticas, relaciones interpersonales, ciencias naturales y música con respecto al pretest. En cambio, los dos aspectos en los que no destacan su hijo/a con una mayor frecuencia siguen siendo las mismas materias, lengua y relaciones interpersonales. También se aprecia que han descendido el porcentaje de todas las variables indicadas en el cuestionario como "no destaca" del postest con respecto al pretest, lo que indica que las familias piensan que en el postest han incrementado las mejoras de todas las materias indicadas.

Tabla 25

Frecuencia/porcentaje cuestionario de padres IM postest

VARIABLES	Sí destaca (%)	No destaca (%)
Lengua	6 (20%)	15 (50%)
Matemáticas	8 (26,7%)	9 (30%)
Dibujo y manualidades	9 (30%)	2 (6,7%)
Relaciones interpersonales	4 (13,3%)	11 (36,7%)
Conocimiento de sí mismo	5 (16,7%)	4 (13,3%)
Ciencias naturales	7 (23,3%)	8 (26,7%)
Música	9 (30%)	4 (13,3%)
Educación física	12 (40%)	7 (23,3%)

5.8.2.2. Fiabilidad cuestionario inteligencias múltiples padres y profesores

La tabla 26 muestra los coeficientes de consistencia interna, alfa de Cronbach, para las subescalas de los cuestionarios de inteligencias múltiples de padres y profesores en el postest. En general, los resultados mostraron fiabilidades adecuadas para ambos cuestionarios, aunque el cuestionario de profesores mostró una fiabilidad más elevada (>.91), a excepción de la inteligencia musical.

Tabla 26

Fiabilidad cuestionario IM padres y profesores postest

	Alfa de Cronbach Padres	N de elementos	Alfa de Cronbach Profesores	N de elementos
IM Lingüística	.727	10	.932	10
IM Lógico-matemática	.842	10	.965	10
IM Musical	.873	10	.581	10
IM Corporal-cinestésica	.805	10	.912	10
IM Visoespacial	.655	10	.924	10
IM Interpersonal	.861	10	.915	10
IM Intrapersonal	.676	10	.911	10
IM Naturalista	.897	10	.951	10

5.8.2.3. Fiabilidad total cuestionarios valoración proyecto familias postest

La tabla 27 muestra que el coeficiente de consistencia interna, alfa de Cronbach para el cuestionario de valoración del proyecto por parte de las familias en el postest, tanto de la valoración global del proyecto como la valoración de las inteligencias múltiples mostró una fiabilidad elevada (>.908).

Tabla 27

Fiabilidad cuestionario valoración familias postest

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Cuestionario valoración proyecto familia	.908	18

5.8.2.4. Estadísticos descriptivos postest

En la tabla 28 se recogen los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de todas las variables objeto de estudio en la investigación en el postest: Test de Creatividad Infantil (TCI) Puntuación Total, obtenida de la suma de las variables: originalidad, variables del proceso/producto (manipulación atípica, cambio de material, interacción, elementos verbales y alejamiento del modelo) y figuras añadidas inventadas. También se recoge el valor de la puntuación percentil total del TCI; Inteligencias Múltiples (IM) según la percepción de los padres y los profesores, el rendimiento de la segunda y tercera evaluación, el cuestionario para el alumnado (cuestionario de contestación con preguntas total) que consta de doce preguntas y tiene varias opciones de respuesta, la valoración global de las familias de la intervención y la valoración de las familias de las inteligencias múltiples.

Tabla 28

Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio según postest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
TCI Puntuación Total	41	.64	11.16	5.17	2.03	.48	1.50
TCI Percentil Puntuación Final	41	20	99	76.54	16.18	-1.28	2.73
IM Lingüística padres	30	23.00	39.00	31.20	4.48	-.03	-.70
IM Lógico-matemática padres	30	16.00	37.00	28.50	6.02	-.53	-.63
IM Musical padres	30	18.00	39.00	29.40	6.49	-.06	-1.06
IM Corporal-cinestésica padres	30	19.00	40.00	31.13	5.65	-.28	-.40
IM Visoespacial padres	30	24.00	37.00	30.13	3.92	-.06	-1.07
IM Interpersonal padres	30	17.00	37.00	27.60	5.72	-.29	-.86
IM Intrapersonal padres	30	20.00	38.00	31.80	3.61	-1.09	2.75
IM Naturalista padres	30	15.00	39.00	30.73	6.43	-.80	-.03
IM Lingüística profesores	40	16.00	40.00	30.82	6.85	-.30	-.96
IM Lógico-matemática profesores	40	13.00	40.00	28.75	8.05	.03	-1.41
IM Musical profesores	40	15.00	64.00	29.60	7.78	1.91	9.17
IM Corporal profesores	40	11.00	40.00	27.58	5.80	-.28	.98
IM Visoespacial profesores	39	18.00	40.00	30.21	5.42	.01	-.48
IM Interpersonal profesores	40	12.00	40.00	25.78	5.83	.36	.69
IM Intrapersonal profesores	40	15.00	39.00	29.38	5.38	-.38	-.17
IM Naturalista profesores	40	14.00	40.00	28.58	6.03	.02	-.22
Rendimiento segunda evaluación	40	6.00	11.40	9.96	1.54	-1.02	-.01
Rendimiento tercera evaluación	41	3.60	11.60	10.63	1.81	-2.96	9.45
Cuestionario contestación preguntas total	41	10.00	17.00	14.37	1.68	-1.04	.67
Familia valoración global	29	1.90	3.80	3.11	.47	-.71	.61
Familia valoración IM	29	1.00	4.00	2.76	.66	-.69	1.02

Con respecto a los resultados, las medias más elevadas pertenecen a las variables: inteligencia intrapersonal del cuestionario de valoración de las IM por parte de los padres e inteligencia lingüística del cuestionario de valoración de las IM por parte de los profesores. En cambio, las medias más bajas pertenecen a las variables inteligencia interpersonal, en el

cuestionario de valoración de las IM por parte de los padres y en el cuestionario de valoración de las IM por parte de los profesores.

Las medias del rendimiento de la segunda y tercera evaluación son elevadas, así como el cuestionario de contestación de preguntas por parte del alumnado.

La familia realiza una valoración global alta y la valoración de las IM es elevada en el postest.

En cuanto a la desviación típica, la variable inteligencia musical del cuestionario de valoración de las IM por parte de los padres presenta una desviación típica más elevada, junto con la inteligencia lógico-matemática del cuestionario de valoración de las IM por parte de los profesores. Por el contrario, las variables que muestran la desviación típica más baja son la inteligencia intrapersonal del cuestionario de valoración de las IM por parte de los padres y de los profesores.

Con respecto a los índices de asimetría y curtosis, se puede decir que la asimetría es negativa, ya que hay más valores separados de la media a la izquierda. La mayoría de las variables de la curtosis son <0, lo que indica que hay muy poca concentración de datos en la media. En cambio, los datos >0 que están muy concentrados en la media están presentes en las variables con puntuación percentil del TCI, la inteligencia intrapersonal del cuestionario de valoración de las IM por parte de los padres, la inteligencia musical del cuestionario de valoración de las IM por parte de los profesores y el rendimiento de la tercera evaluación.

5.8.3. Análisis de correlación

En este apartado se presentan los análisis de correlación establecidos mediante el coeficiente de correlación de Pearson con el objetivo de estudiar las relaciones entre: *Inteligencia General* (IG1), *Inteligencia General Verbal* (IGV2), *Inteligencia General No Verbal* (IGNV3), *inteligencias múltiples del cuestionario de padres en el pretest:* inteligencia lingüística (Ling Pad Pre 4), inteligencia lógico-matemática (Mat Pad Pre 5), inteligencia

musical (Mus Pad Pre 6), inteligencia corporal-cinestésica (Cor Pad Pre 7), inteligencia visoespacial (Vis Pad Pre 8), inteligencia interpersonal (Inte Pad Pre 9), inteligencia intrapersonal (Intr Pad Pre 10), inteligencia naturalista (Nat Pad Pre 11); *inteligencias múltiples de profesores en el pretest*: inteligencia lógico-matemática (Mat Pro Pre 12), inteligencia lingüística (Ling Pro Pre 13), inteligencia musical (Mus Pro Pre 14), inteligencia corporal-cinestésica (Cor Pro Pre 15), inteligencia visoespacial (Vis Pro Pre 16), inteligencia interpersonal (Inte Pro Pre 17), inteligencia intrapersonal (Intr Pro Pre 18), inteligencia naturalista (Nat Pro Pre 19); *inteligencias múltiples del cuestionario de padres en el postest:* inteligencia lingüística (Ling Pad Pos 20), inteligencia lógico-matemática (Mat Pad Pos 21), inteligencia musical (Mus Pad Pos 22), inteligencia corporal-cinestésica (Cor Pad Pos 23), inteligencia visoespacial (Vis Pad Pos 24), inteligencia interpersonal (Inte Pad Pos 25), inteligencia intrapersonal (Intr Pad Pos 26), inteligencia naturalista (Nat Pad Pos 27); e *inteligencias múltiples de profesores en el postest:* inteligencia lingüística (Ling Pro Pos 28) inteligencia lógico-matemática (Mat Pro Pos 29), inteligencia musical (Mus Pro Pos 30), inteligencia corporal-cinestésica (Cor Pro Pos 31), inteligencia visoespacial (Vis Pro Pos 32), inteligencia interpersonal (Inte Pro Pos 33), inteligencia intrapersonal (Intr Pro Pos 34), inteligencia naturalista (Nat Pro Pos 35).

La figura 15 muestra las correlaciones entre inteligencia (general, verbal y no verbal) e inteligencias múltiples según la percepción de padres y profesores en el pretest y postest. En ella, se muestra que la correlación lineal entre la inteligencia general e inteligencia general verbal e inteligencia general no verbal es elevada. La inteligencia general presenta una correlación de magnitud baja con la inteligencia lingüística del cuestionario de profesores en el postest. Las demás relaciones con el resto de variables son de escasa asociación.

La inteligencia general verbal sólo muestra una relación estadísticamente significativa con la inteligencia general no verbal y de magnitud media. Las demás relaciones con el resto de variables son de escasa asociación.

La inteligencia general no verbal muestra una correlación significativa de magnitud baja con la inteligencia lógico-matemática del cuestionario de valoración de las inteligencias múltiples por parte de los padres. Las demás relaciones con el resto de variables son de escasa asociación.

La inteligencia lingüística del cuestionario de valoración por parte de los padres del pretest muestra una correlación elevada con la inteligencia lingüística del cuestionario de padres del postest. Las correlaciones son significativas de signo positivo, pero de magnitud moderada con la inteligencia lógico-matemática, musical, interpersonal, intrapersonal del cuestionario de los padres del pretest; con la inteligencia lingüística, musical, intrapersonal y naturalista del cuestionario de valoración de los profesores del pretest; con la inteligencia lógico-matemática, musical, interpersonal, intrapersonal del cuestionario de valoración de los padres en el postest y con la inteligencia lingüística, musical, visoespacial e intrapersonal del cuestionario de valoración de las inteligencias múltiples por parte de los profesores postest. Las demás relaciones no fueron estadísticamente significativas.

La inteligencia lógico-matemática del cuestionario de valoración por parte de los padres del pretest muestra una correlación elevada con la inteligencia lógico-matemática del cuestionario de padres del postest. Esta variable muestra una correlación moderada con las inteligencia intrapersonal del cuestionario de padres del pretest, con la inteligencia lingüística y la inteligencia naturalista de padres del postest. La inteligencia lógico-matemática también muestra una correlación baja con la inteligencia musical, corporal, interpersonal y naturalista del cuestionario de los padres del pretest; con la inteligencia lingüística, naturalista de padres del postest. Las demás relaciones no fueron estadísticamente significativas.

La inteligencia musical del cuestionario de valoración por parte de los padres del pretest muestra una correlación moderada y significativa con la inteligencia interpersonal del cuestionario de padres del pretest y con la inteligencia musical del cuestionario de padres del postest. Esta variable muestra una correlación baja con las inteligencia corporal, visoespacial, interpersonal e intrapersonal del cuestionario de padres en el pretest, la inteligencia interpersonal y la naturalista del cuestionario de padres en el postest. El resto de relaciones no fueron estadísticamente significativas.

La inteligencia corporal del cuestionario de valoración por parte de los padres del pretest sólo muestra una correlación moderada y significativa con la inteligencia corporal del cuestionario de los padres del postest.

La inteligencia visoespacial del cuestionario de valoración por parte de los padres del pretest muestra una correlación baja, positiva y significativa con la inteligencia intrapersonal y naturalista del cuestionario de los padres del pretest y con la inteligencia visoespacial

cuestionario de valoración por parte de los padres del postest. Además, la inteligencia visoespacial del cuestionario de valoración por parte de los padres del pretest muestra una correlación baja, negativa y significativa con la inteligencia corporal del cuestionario de los profesores del pretest. El resto de relaciones no fueron estadísticamente significativas.

La inteligencia interpersonal del cuestionario de valoración por parte de los padres del pretest muestra una correlación elevada con la inteligencia interpersonal del cuestionario de padres del postest. Esta variable muestra una correlación moderada, positiva y significativa con la inteligencia musical e intrapersonal del cuestionario de padres del postest. Además, la inteligencia interpersonal del cuestionario de valoración por parte de los padres del pretest muestra una correlación baja y significativa con la inteligencia naturalista del cuestionario de padres del pretest, interpersonal del cuestionario de profesores del pretest, inteligencia musical, visoespacial e interpersonal del cuestionario de profesores del postest. El resto de relaciones no fueron estadísticamente significativas.

La inteligencia intrapersonal del cuestionario de valoración por parte de los padres del pretest muestra una correlación lineal moderada con las inteligencias interpersonal e intrapersonal del cuestionario de padres del postest. Por otro lado, se aprecia una baja asociación con la inteligencia naturalista del cuestionario de padres del pretest y con las inteligencias lingüística, lógico-matemática y musical del cuestionario de padres del postest. En el resto de variables no había significación estadística para establecer una correlación lineal.

La inteligencia naturalista del cuestionario de valoración por parte de los padres del pretest muestra una correlación lineal moderada con la inteligencia naturalista del cuestionario de padres del postest y se aprecia baja asociación con la inteligencia lógico-matemática del cuestionario de padres del pretest. Las demás variables no fueron significativamente estadísticas.

La inteligencia lógico-matemática del cuestionario de valoración por parte de los profesores del pretest muestra una correlación elevada con las inteligencias lingüística, musical y naturalista del cuestionario de profesores del pretest y con las lógico-matemática y naturalista del cuestionario de profesores del postest. Se aprecia una correlación moderada con las inteligencias corporal, visoespacial, interpersonal e intrapersonal del cuestionario de profesores del pretest y con las inteligencias lingüística, musical, corporal, visoespacial e

interpersonal del cuestionario de profesores del postest. Por último, se muestra una baja asociación negativa con la inteligencia naturalista del cuestionario de padres postest y positiva con la inteligencia intrapersonal del cuestionario de profesores postest. En el resto de variables no se aprecia significación estadística.

La inteligencia lingüística del cuestionario de valoración por parte de los profesores del pretest muestra una correlación elevada con las inteligencias musical, visoespacial, intrapersonal y naturalista del cuestionario de profesores del pretest. También es elevada en las inteligencias lingüística, lógico-matemática, visoespacial y naturalista del cuestionario de profesores del postest. Por otro lado, se aprecia una magnitud moderada con las inteligencias corporal e interpersonal del cuestionario de profesores del pretest y con las inteligencias musical, interpersonal e intrapersonal del cuestionario de profesores del postest. Por último, hay una baja asociación positiva con la inteligencia lingüística del cuestionario de padres del postest y con la corporal del cuestionario de profesores del postest. También se aprecia una baja asociación de tipo negativo con la naturalista del cuestionario de padres del postest. En el resto de variables no hay significación estadística.

La inteligencia musical del cuestionario de valoración por parte de los profesores del pretest muestra una correlación fuerte visoespacial del cuestionario de profesores del pretest y lingüística, lógico-matemática y visoespacial del cuestionario de profesores del postest. También se aprecia una asociación aceptable o moderada con las inteligencias corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista del cuestionario de profesores del pretest y de las inteligencias musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista del cuestionario de profesores del postest. No se aprecia significación estadística en las demás variables.

La inteligencia corporal del cuestionario de valoración por parte de los profesores del pretest muestra una muy elevada correlación lineal con la inteligencia corporal del cuestionario de profesores del postest. Por otro lado, se muestran asociaciones moderadas con las inteligencias interpersonal y naturalista del cuestionario de profesores del pretest y de las inteligencias lógico-matemática, visoespacial, interpersonal y naturalista del cuestionario de profesores del postest. Por último, se aprecia una leve correlación con las inteligencias lingüística y musical del cuestionario de profesores del postest. En el resto de variables no se aprecia significación estadística.

La inteligencia visoespacial del cuestionario de valoración por parte de los profesores del pretest muestra una correlación elevada con la inteligencia visoespacial del cuestionario de profesores del postest. También se aprecia una asociación moderada con las inteligencias interpersonal y naturalista del cuestionario de profesores del pretest y con la lingüística, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal y naturalista del cuestionario de profesores del postest. Se muestra una leve asociación con las inteligencias musical y corporal del cuestionario de profesores del postest. No hay significación estadística en el resto de variables.

La inteligencia interpersonal del cuestionario de valoración por parte de los profesores del pretest muestra una correlación elevada con la inteligencia interpersonal del cuestionario de profesores del postest. Existe una asociación lineal moderada con las inteligencias intrapersonal y naturalista del cuestionario de profesores del pretest y con las inteligencias lingüística, lógico-matemática, musical, corporal, visoespacial, intrapersonal y naturalista del cuestionario de profesores del postest. En el resto de variables no se aprecia significación estadística.

La inteligencia intrapersonal del cuestionario de valoración por parte de los profesores del pretest muestra una correlación lineal elevada con las inteligencias lingüística e intrapersonal del cuestionario de profesores del postest. Se aprecia una magnitud de asociación moderada o aceptable con la inteligencia naturalista del cuestionario de profesores del pretest y con las inteligencias lógico-matemática, visoespacial, interpersonal y naturalista del cuestionario de profesores del postest. Por último, se muestra una baja asociación con la inteligencia lingüística del cuestionario de padres del postest y con las inteligencias musical y corporal del cuestionario de profesores del postest. En el resto de variables no se aprecia significación estadística.

La inteligencia naturalista del cuestionario de valoración por parte de los profesores del pretest muestra una correlación elevada con las inteligencias lógico-matemática y naturalista del cuestionario de profesores del postest. Se aprecia una correlación moderada positiva con las inteligencias lingüística, musical, corporal, visoespacial, interpersonal e intrapersonal del cuestionario de profesores del postest. En cambio, hay una asociación moderada negativa con la inteligencia naturalista del cuestionario de padres del postest. En el resto de variables no existe significación estadística.

La inteligencia lingüística del cuestionario de valoración por parte de los padres del postest muestra una correlación moderada con las inteligencias lógico-matemática e intrapersonal del cuestionario de padres del postest. Por otro lado, se aprecia una asociación leve con las inteligencias musical, visoespacial e interpersonal del cuestionario de padres del postest y con las inteligencias lingüística, visoespacial e intrapersonal del cuestionario de profesores del postest. En el resto de variables no se aprecia significación estadística.

La inteligencia lógico-matemática del cuestionario de valoración por parte de los padres del postest muestra una correlación moderada con las inteligencias intrapersonal y naturalista del cuestionario de padres del postest y con la inteligencia intrapersonal del cuestionario de profesores del postest. Se aprecia poca o leve asociación con la inteligencia visoespacial del cuestionario de padres del postest. En el resto de variables no existe significación estadística.

La inteligencia musical del cuestionario de valoración por parte de los padres del postest muestra una correlación lineal moderada con la inteligencia interpersonal del cuestionario de padres del postest y escasa asociación con la inteligencia visoespacial del cuestionario de padres postest. En las demás variables no existe significación estadística

La inteligencia corporal del cuestionario de valoración por parte de los padres del postest muestra una aceptable o moderada correlación con la inteligencia naturalista del cuestionario de padres del postest. En cambio, se aprecia una débil asociación positiva con la inteligencia visoespacial del cuestionario de padres postest y de tipo negativo con la inteligencia lingüística del cuestionario de profesores postest. No hay significación estadística en el resto de variables.

La inteligencia visoespacial del cuestionario de valoración por parte de los padres del postest muestra una escasa correlación lineal con las inteligencias intrapersonal y naturalista del cuestionario de padres postest. No existe significación estadística en las demás variables analizadas.

La inteligencia interpersonal del cuestionario de valoración por parte de los padres del postest muestra una moderada asociación con la inteligencia intrapersonal del cuestionario de padres del postest. Por otro lado, se aprecia escasa asociación con las inteligencias musical e interpersonal del cuestionario de profesores del postest. En las demás variables no existe significación estadística.

La inteligencia intrapersonal del cuestionario de valoración por parte de los padres del postest establece una correlación moderada con la inteligencia naturalista del cuestionario de padres postest. En las demás inteligencias no existe significación estadística.

La inteligencia naturalista del cuestionario de valoración por parte de los padres del postest muestra una débil asociación lineal negativa con la inteligencia lógico-matemática del cuestionario de profesores del postest. No hay significación estadística en las demás variables analizadas.

La inteligencia lingüística del cuestionario de valoración por parte de los profesores del postest muestra una correlación elevada con las inteligencias lógico-matemática, musical, visoespacial, intrapersonal y naturalista del cuestionario de profesores del postest. Se aprecia una asociación moderada con las inteligencias corporal e interpersonal del cuestionario de profesores del postest. En el resto de variables no se aprecia significación estadística.

La inteligencia lógico-matemática del cuestionario de valoración por parte de los profesores del postest muestra una asociación fuerte con las inteligencias visoespacial y naturalista del cuestionario de profesores del postest. Por otro lado, se aprecia una asociación moderada con las inteligencias musical, corporal, interpersonal e intrapersonal del cuestionario de profesores del postest. En las demás variables no se aprecia significación estadística.

La inteligencia musical del cuestionario de valoración por parte de los profesores del postest establece una correlación moderada o aceptable con las inteligencias visoespacial, interpersonal y naturalista del cuestionario de profesores del postest. En cambio, se aprecia una correlación débil con las inteligencias corporal e intrapersonal del cuestionario de profesores postest. En las demás variables analizadas no existe significación estadística.

La inteligencia corporal del cuestionario de valoración por parte de los profesores del postest muestra una asociación moderada con las inteligencias visoespacial, interpersonal y naturalista del cuestionario de profesores del postest. No se aprecia significación estadística en las demás variables.

La inteligencia visoespacial del cuestionario de valoración por parte de los profesores del postest muestra una asociación fuerte con la inteligencia naturalista del cuestionario de profesores del postest. También se aprecia una asociada moderada con la inteligencia

interpersonal del cuestionario de profesores del postest. En el resto de variables no se aprecia significación estadística.

La inteligencia interpersonal del cuestionario de valoración por parte de los profesores del postest muestra una asociación moderada con las inteligencias intrapersonal y naturalista del cuestionario de profesores del postest. No se aprecia significación estadística en las demás variables analizadas.

La inteligencia intrapersonal del cuestionario de valoración por parte de los profesores del postest establece una correlación lineal moderada con la inteligencia naturalista del cuestionario de profesores del postest. No hay significación estadística en las demás variables.

Por último, la inteligencia naturalista del cuestionario de valoración por parte de los profesores del postest ya ha sido interpretada y correlacionada con cada una de las inteligencias analizadas previamente.

En la tabla 29 se puede apreciar el contenido expuesto, es decir, la correlación entre las inteligencias múltiples y el cuestionario de padres y profesores del pretest y del postest.

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**	**33**	**34**	**35**
IG PD 1	1																																		
IGV PD 2	.83**	1																																	
IG NV3	.92**	.56**	1																																
Ling Pad Pre 4	.07	-.1	.17	1																															
Mat Pad Pre 5	.24	-.02	.37*	.58**	1																														
Mus Pad Pre 6	-.14	-.17	-.09	.42**	.33*	1																													
Cor Pad Pre7	.04	-.06	.09	-.07	.34*	.4*	1																												
Vis Pad Pre 8	-.13	-.31	.01	.27	.27	.45**	.30	1																											
Inte Pad Pre 9	-.02	-.02	-.01	.40*	.34*	.52**	.22	.31	1																										
Intr Pad Pre 10	-.03	-.10	.02	.63**	.51**	.41**	.13	.45**	.64**	1																									
Nat Pad Pre 11	.05	-.14	.17	.25	.48**	.26	.29	.31*	.37*	.41**	1																								
Mat Pro Pre 12	.18	.17	.15	.25	.14	-.05	.07	-.09	.15	.07	-.08	1																							
Ling Pro Pre 13	.16	.17	.12	.47**	.27	.02	-.01	-.07	.20	.30	-.05	.84**	1																						
Mus Pro Pre 14	.12	.13	.09	.32*	.25	.02	.02	-.05	.28	.14	.02	.80**	.87**	1																					

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
Cor Pro Pre 15	-.00	.11	-.08	.01	-.12	.01	.17	-.34*	.16	-.14	-.09	.65**	.51**	.56**	1																				
Vis Pro Pre16	.04	.06	.01	.31	.10	.07	.01	-.05	.22	.18	.02	.74**	.84**	.85**	.49**	1																			
Inte Pro Pre17	.08	.12	.04	.31	.16	.22	.20	-.07	.40*	.07	.13	.59**	.72**	.78**	.70**	.70**	1																		
Intr Pro Pre18	.20	.20	.16	.46**	.24	.02	-.03	-.08	.21	.22	-.02	.72**	.88**	.76**	.42**	.78**	.73**	1																	
Nat Pro Pre19	.15	.17	.11	.32*	.17	.12	.07	-.09	.23	.07	-.04	.88**	.81**	.76**	.65**	.71**	.71**	.74**	1																
Lin Pad Pos20	0	-.14	.09	.85**	.56**	.21	-.22	.02	.31	.47**	.04	.24	.43*	.34	.09	.24	.20	.41*	.21	1															
Mat Pad Pos21	.13	-.13	.29	.48**	.83**	.04	.09	.1	.31	.40*	.44*	.09	.29	.25	-.11	.11	.14	.30	.07	.61**	1														
Mus Pad Pos22	-.20	-.30	-.09	.48**	.21	.72**	.02	.32	.51**	.40*	.09	-.15	-.05	.01	-.07	.05	.05	-.02	-.04	.48**	.17	1													
Cor Pad Pos23	-.00	-.16	.11	-.05	.38*	-.00	.47**	.09	.16	.07	.29	-.22	-.28	-.20	.06	-.34	.04	-.32	-.27	.13	.34	.12	1												
Vis Pad Pos24	-.04	-.15	.05	.36	.36	.21	-.08	.47**	.24	.23	.05	-.22	-.13	-.1	-.26	-.32	-.07	-.12	-.24	.45*	.42*	.39*	.43*	1											
Inte Pad Pos25	-.13	-.14	-.10	.56**	.23	.41*	.08	.21	.85**	.59**	.03	.20	.27	.24	.26	.18	.33	.21	.21	.48**	.20	.54**	.19	.32	1										
Intr Pad Pos26	-.11	-.06	-.12	.52**	.39*	.14	-.09	.04	.51**	.70**	.19	-.21	.08	.01	-.10	-.07	.04	.06	-.22	.52**	.49**	.31	.24	.41*	.56**	1									
Nat Pad Pos27	.08	-.09	.19	.22	.56*	.49**	.21	.01	.25	.17	.63**	-.37*	-.36*	-.21	-.13	-.35	-.17	-.32	-.43*	.22	.56**	.18	.64**	.38*	.21	.49**	1								

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**	**33**	**34**	**35**
Ling Pro Pos28	.32*	.29	.28	.48**	.31	-.01	-.08	-.14	.16	.28	.00	.74**	.93**	.81**	.42**	.76**	.64**	.84**	.77**	.45*	.34	-.06	-.40*	-.15	.21	.11	-.32	1							
Mat Pro Pos29	.26	.23	.23	.26	.12	-.09	-.01	-.17	.13	.09	-.10	.91**	.83**	.80**	.63**	.73**	.59**	.71**	.89**	.26	.12	-.19	-.26	-.30	.15	-.18	-.36	.83**	1						
Mus Pro Pos30	-.05	-.04	-.05	.33*	.30	.28	.04	.16	.38*	.26	.13	.57**	.55**	.65**	.42**	.42**	.72**	.38*	.66**	.28	.24	.29	.07	.13	.37*	.04	-.03	.49**	.63**	1					
Cor Pro Pos31	.00	.13	-.08	.01	-.08	.02	.18	-.32	.19	-.12	-.06	.59**	.47**	.53**	.95**	.48**	.71**	.39*	.68**	.09	-.05	-.03	.16	-.25	.25	-.11	-.05	.42**	.64**	.48**	1				
Vis Pro Pos32	.19	.20	.15	.40*	.26	.09	-.10	-.18	.33*	.22	.08	.73**	.83**	.85**	.56**	.84**	.70**	.68**	.77**	.39*	.31	.10	-.27	-.17	.32	.12	-.16	.85**	.82**	.61**	.58**	1			
Inte Pro Pos33	.21	.29	.11	.21	.11	.20	.17	-.07	.44**	.29	-.02	.58**	.72**	.66**	.59**	.59**	.84**	.68**	.68**	.21	.06	.06	-.15	-.27	.46*	.11	-.30	.72**	.67**	.54**	.63**	.70**	1		
Intr Pro Pos34	.28	.21	.27	.48**	.39*	.07	-.02	-.07	.18	.31	.18	.48**	.76**	.64**	.27	.59**	.62**	.80**	.55**	.45**	.51**	-.04	-.29	-.10	.1	.20	-.12	.85**	.57**	.33*	.28	.67**	.71**	1	
Nat Pro Pos35	.17	.23	.09	.30	.13	.02	.06	-.26	.20	.12	-.07	.84**	.85**	.79**	.63**	.72**	.68**	.73**	.90**	.30	.14	-.10	-.31	-.31	.22	-.06	-.36	.86**	.89**	.59**	.63**	.83**	.78**	.69**	1

**. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Figura 15. Correlaciones entre inteligencia (general, verbal y no verbal) e inteligencias múltiples según la percepción de padres y profesores en el pretest y el postest

Tabla 29

Nivel de correlación entre las inteligencias múltiples y el cuestionario de padres y profesores del pretest y postest

Inteligencias múltiples		Padres						Profesores					
		Pretest			Postest			Pretest			Postest		
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Lingüística padres	pretest		Mat Mus Inte Intr		Ling	Mat Mus Inte Intr			Ling Mus Intra Nat			Ling Mus Vis Intr	
	postest					Mat Intr	Mus Vis Inte						Ling Vis Intr
Lingüística profesores	pretest						Ling -Nat	Mus Vis Intr Nat	Cor Inte		Ling Mat Vis Nat	Mus Inte Intra	Corp
	postest										Mat Mus Vis Intr Nat	Cor Inte	
Lógico-matemática padres	pretest		Intr	Mus Cor Inte Nat	Mat	Ling	Ling Nat						
	postest					Intr Nat	Vis					Intr	

Inteligencias múltiples		Padres						Profesores					
		Pretest			Postest			Pretest			Postest		
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Lógico-matemática profesores	pretest						-Nat	Ling Mus Nat	Cor Vis Inte Intr		Mat Nat	Ling Mus Cor Vis Inte	Intr
	postest										Vis Nat	Mus Cor Inte Intr	
Musical padres	pretest		Inte	Cor Viso Inte Intr		Mus	Inte Nat						
	postest					Inte	Vis						
Musical profesores	pretest							Vis	Cor Inte Intr Nat		Ling Mat Vis	Mus Cor Inte Intr Nat	
	postest											Vis Inte Nat	Cor Intr
Corporal padres	pretest					Cor							
	postest					Nat	Vis						-Ling

Inteligencias múltiples		Padres						Profesores					
		Pretest			Postest			Pretest			Postest		
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Corporal profesores	pretest								Inter Nat		Corp	Mat Vis Inte Nat	Ling Mus
	postest											Vis Inte Nat	
Visoespacial padres	pretest			Intr Nat			Viso			-Cor			
	postest						Intr Nat						
Visoespacial profesores	pretest								Inte Nat		Vis	Ling Mat Inte Intr Nat	Mus Cor
	postest										Nat	Inte	
Interpersonal padres	pretest			Nat	Inte	Mus Intr				Inte			Mus Vis Inte
	postest					Intr							Mus Inte

Inteligencias múltiples		Padres						Profesores					
		Pretest			Postest			Pretest			Postest		
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Interpersonal profesores	pretest								Intra Nat		Inte	Ling Mat Mus Cor Vis Intr Nat	
	postest											Intr Nat	
Intrapersonal padres	pretest			Nat		Inte Intr	Ling Mat Mus						
	postest					Nat							
Intrapersonal profesores	pretest						Ling		Nat		Ling Intr	Mat Vis Inte Nat	Mus Cor
	postest											Nat	
Naturalista Padres	pretest			Mat		Nat							
	postest												-Mat
Naturalista profesores	pretest					-Nat					Mat Nat	Ling Mus Corp Vis Inte Intr	
	postest												

5.8.4. Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables del pretest según el grupo control/experimental

En la tabla 30 se indica el análisis de diferencia de medias en las muestras independientes del pretest según el grupo control y experimental, medidas con la prueba t de Student, con el objetivo de establecer la existencia de discrepancias entre el grupo control y experimental antes del programa de intervención.

Tabla 30

Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables de inteligencia general, inteligencia general verbal, inteligencia general no verbal, TCI, valoración padres y profesores de las IM, cuestionario de contestación preguntas total y rendimiento de la primera evaluación del pretest según el grupo control/experimental

	Pretest		
	Control	Experimental	T
Inteligencia General	81.68	84.89	-1.066
	(9.60)	(9.64)	(39)
			p=.293
Inteligencia General Verbal	42.82	43.68	-.620
	(4.90)	(3.89)	(39)
			p=.539
Inteligencia General no verbal	38.86	41.21	-1.166
	(5.85)	(7.04)	(39)
			p=.251
TCI Puntuación Total	4.96	5.10	-.223
	(2.00)	(2.23)	(39)
			p=.825
IM Lingüística Padres	29.19	30.79	-1.095
	(4.43)	(4.80)	(38)
			p=.280
IM Lógico-matemática Padres	25.90	28.42	-1.636
	(4.25)	(5.44)	(38)
			p=.110
IM Musical Padres	27.05	27.58	-.265
	(5.64)	(7.03)	(38)
			p=.793
IM Corporal-cinestésica padres	30.86	31.53	-.458
	(4.10)	(5.12)	(38)
			p=.650

	Pretest		
	Control	Experimental	T
IM Visoespacial padres	28.19	28.79	-.462
	(3.98)	(4.22)	(38)
			p=.647
IM Interpersonal padres	27.85	26.63	.682
	(5.27)	(5.88)	(37)
			p=.500
IM Intrapersonal padres	31.23	31.89	-.515
	(4.48)	(3.45)	(38)
			p=.609
IM Naturalista padres	27.90	30.47	-1,523
	(5.59)	(5.02)	(38)
			p=.136
IM Lingüística profesores	30.41	25.37	2.439
	(6.87)	(6.26)	(39)
			p=.019
IM Lógico-matemática profesores	29.23	20.21	4.460
	(6.66)	6.21	(39)
			p<.001
IM Musical profesores	28.18	22.21	3.548
	(5.01)	(5.77)	(39)
			p=.001
IM Corporal profesores	29.14	22.63	4,100
	(4.95)	(5.20)	(39)
			p<.001
IM Visoespacial profesores	29.41	23.95	3.748
	(4.54)	(4.78)	(39)
			p=.001
IM Interpersonal profesores	25.93	22.79	1.796
	(5.48)	(4.72)	(32)
			p=.082
IM Intrapersonal profesores	27.36	26.00	.864
	(4.96)	(5.13)	(39)
			p=.393
IM Naturalista profesores*	29.59	22.68	3.793
	(7.21)	(4.26)	(34.767)
			p=.001
Cuestionario contestación preguntas total	13.05	13.11	-.104
	(2.15)	(1.37)	(39)
			p=.917
Rendimiento primera evaluación*	8.44	9.40	-2.303
	(1.60)	(1.06)	(36.741)
			p=.027

Nota: * no se han asumido varianzas homogéneas

Los resultados del pretest mostraron que las medias del grupo experimental son superiores a las del grupo control en las variables: BADyG, TCI, IM del cuestionario de valoración por parte de los padres, excepto en la variable de la inteligencia interpersonal. En cambio, las diferencias resultaron estadísticamente significativas a favor del grupo control para las variables de las inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal y visoespacial del cuestionario de valoración de las IM por parte de los profesores.

5.8.5. Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables del postest según el control/experimental

En la tabla 31 se indica el análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables postest según el grupo control y experimental, con la prueba t de Student, con el objetivo de establecer la existencia de diferencias entre el grupo control y experimental después del programa de intervención.

Tabla 31

Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables de inteligencias múltiples padres y profesores, cuestionario de contestación de preguntas total, rendimiento de segunda y tercera evaluación, familia valoración global y familia valoración IM del postest según el grupo control/experimental

	Postest		
	Control	Experimental	T
IM Lingüística Padres *	30.77 (2.98)	31.53 (5.43)	-.489 (25.738) p=.629
IM Lógico-matemática Padres	26.77 (5.85)	29.82 (5.97)	-1.401 (28) p=.172
IM Visoespacial padres	29.15 (4.22)	30.88 (3.62)	-1,206 (28) p=.238

	Control	Experimental	T
IM Intrapersonal padres	30.54	32.76	-1.728
	(4.43)	(2.59)	(28)
			p=.095
IM Naturalista padres	27.77	33.00	-2,227
	(7.49)	(4.53)	(18,565)
			p=.039
IM Lingüística profesores	32.57	28.89	1.740
	(6.92)	(6.39)	(38)
			p=.090
IM Lógico-matemática profesores	33.43	23.58	4.852
	(6.67)	(6.11)	(38)
			p<.001
IM Musical profesores	33.29	25.53	3.602
	(8.15)	(4.89)	(38)
			p=.001
IM Corporal profesores	30.67	24.16	4.250
	(4.74)	(4.95)	(38)
			p<.001
IM Visoespacial profesores	32.95	27.32	3.766
	(4.36)	(4.98)	(37)
			p=.001
IM Interpersonal profesores	27.48	23.89	2.014
	(6.66)	(4.16)	(38)
			p=.051
IM Intrapersonal profesores	28.95	29.84	-.517
	(5.26)	(5.62)	(38)
			p=.608
IM Naturalista profesores*	31.10	25.79	3.143
	(6.56)	(3.90)	(33.038)
			p=.004
Cuestionario contestación	13.82	15.00	-2.448
preguntas total*	(1.89)	(1.15)	(35.338)
			p=.019
Rendimiento segunda evaluación*	9.52	10.43	-1.974
	(1.82)	(1.02)	(31.968)
			p=.057
Rendimiento tercera evaluación*	10.35	10.96	-1.151
	(2.35)	(.78)	(26,228)
			p=.260
Familia valoración global	2.88	3.26	-2.247
	(.51)	(.38)	(27)
			p=.033
Familia valoración IM	2.60	2.88	-1.091
	(.57)	(.71)	(27)
			p=.285

Nota: * no se han asumido varianzas homogéneas

Los resultados mostraron que las medias del grupo experimental son superiores a las del grupo control en las variables del TCI y en el cuestionario de valoración de las IM por parte de los padres, excepto en la variable de la inteligencia interpersonal. En cambio, en el grupo control son superiores las medias de todas las inteligencias múltiples cuestionario de valoración por parte de los profesores, excepto en las inteligencias interpersonal e intrapersonal.

En este sentido, las diferencias son estadísticamente significativas para las variables TCI puntuación final y el cuestionario de valoración global de las familias tras la intervención a favor del grupo experimental. Las inteligencias: lógico-matemática, musical, corporal y visoespacial del cuestionario de valoración de las IM por parte de los profesores a favor del grupo control.

5.8.6. Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables de habilidades creativas (TCI) del postest según el grupo control/experimental

En la tabla 32 se indica el análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables habilidades creativas (TCI) del postest según el grupo control y experimental, con la prueba t de Student, con el objetivo de establecer la existencia de diferencias entre el grupo control y experimental después del programa de intervención.

No se ha incluido el análisis de las diferencias de medias para muestras independientes en las variables de habilidades creativas (TCI) del pretest porque no eran relevantes entre el grupo control y experimental.

Tabla 32

Análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables de habilidades creativas (TCI) del postest según el grupo control/experimental

	Postest		
	Control	Experimental	T
TCI Originalidad	.87 (1.14)	.64 (.06)	.86 (39) p=.393
TCI Variables proceso/producto	3.73 (1.42)	5.05 (2.04)	-2.44 (39) p=.019
TCI Figuras añadidas/inventadas	.14 (.13)	.30 (.20)	-3.25 (39) p=.002
TCI Puntuación total*	4.73 (1.54)	5.68 (2.43)	-1.47 (29.56) p=.153
TCI Percentil puntuación final	70.91 (17.02)	83.05 (12.67)	-2.56 (39) p=.015

Nota: * no se han asumido varianzas homogéneas

Los resultados del postest mostraron que las medias en las variables proceso/producto y figuras añadidas/inventadas del Test de Creatividad Infantil (TCI) son significativas a favor del grupo experimental, así como la puntuación percentil final de las habilidades creatividad (TCI).

5.8.7. Análisis de diferencia de medias para muestras relacionadas

En la tabla 33 y en la figura 16 se muestran los estadísticos descriptivos con el objetivo de analizar la existencia de diferencias para cada par de variables antes y después de la intervención en: las habilidades creativas, la percepción de los profesores y las familias sobre las inteligencias múltiples del alumnado participante, el cuestionario de contestación de preguntas por parte del alumnado, el rendimiento académico del alumnado de la primera

evaluación y la segunda evaluación y el rendimiento académico del alumnado de la primera y la tercera evaluación.

Tabla 33

Estadísticos descriptivos para cada par de variables antes y después de la intervención

	Control				Experimental			
	Pretest	Postest	Dif	T	Pretest	Postest	Dif	T
TCI Puntuación Total	4.96 (2)	4.73 (1.54)	-0.23	.548 (21) p=.589	5.10 (2.23)	5.68 (2.43)	0.58	-.824 (18) p=.421
IM Lingüística Padres	29.92 (3.86)	30.77 (2.98)	0.85	-1.080 (12) p=.301	30.94 (5.04)	31.52 (5.43)	0.58	-1.058 (16) p=.306
IM Lógico-matemática Padres	26.46 (4.50)	26.77 (5.85)	0.31	-.263 (12) p=.797	28.24 (5.75)	29.82 (5.97)	1.58	-2.496 (16) p=.024
IM Musical Padres	27.69 (5.96)	29.62 (5.08)	1.93	-2.519 (12) p=.027	27.18 (7.33)	29.24 (7.55)	2.06	-1.381 (16) p=.186
IM Corporal-cinestésica padres	31.16 (4.71)	30.23 (5.80)	-0.93	.563 (12) p=.584	31.35 (5.40)	31.82 (5.60)	0.47	-.368 (16) p=.718
IM Visoespacial padres	29.77 (3.88)	29.15 (4.22)	-0.62	.588 (12) p=.568	28.76 (4.25)	30.88 (3.62)	2.12	-2.134 (16) p=.049
IM Interpersonal padres	27.75 (5.34)	28.08 (4.23)	0.33	-.500 (11) p=.627	26.41 (6.13)	26.76 (6.46)	0.35	-.404 (16) p=.692
IM Intrapersonal padres	32.00 (4.93)	30.54 (4.43)	-1.46	2.051 (12) p=.063	32.00 (3.35)	32.76 (2.59)	0.76	-1.054 (16) p=.307
IM Naturalista padres	28.62 (6.60)	27.77 (7.49)	-0.85	.584 (12) p=.570	31.06 (4.42)	33.00 (4.53)	1.94	-1.587 (16) p=.132
IM Lógico-matemática profesores	29.57 (6.62)	33.43 (6.67)	3.86	-4.770 (20) p<.001	20.21 (6.21)	23.58 (6.11)	3.37	-4.422 (18) p<.001
IM Lingüística profesores	30.71 (6.89)	32.57 (6.92)	1.86	-3.722 (20) p=.001	25.37 (6.26)	28.89 (6.39)	3.52	-5.277 (18) p<.001
IM Musical profesores	28.38 (5.04)	33.29 (8.15)	4.91	-3.067 (20) p=.006	22.21 (5.77)	25.53 (4.89)	3.32	-3.471 (18) p=.003

	Control				Experimental			
	Pretest	Postest	Dif	T	Pretest	Postest	Dif	T
IM Corporal profesores	29.19 (5.07)	30.67 (4.74)	1.48	-3.203 (20) p=.004	22.63 (5.20)	24.16 (4.93)	1.53	-3.622 (18) p=.002
IM Visoespacial profesores	29.75 (4.53)	32.95 (4.36)	3.2	-4.376 (20) p<.001	23.95 (4.78)	27.32 (4.98)	3.37	-5.148 (18) p<.001
IM Interpersonal profesores	26.43 (5.33)	27.43 (7.59)	1	-.871 (13) p=.400	22.79 (4.72)	23.89 (4.16)	1.1	-2,088 (18) p=.051
IM Intrapersonal profesores	27.57 (4.99)	28.95 (5.26)	1.38	-2.217 (20) p=.038	26.00 (5.13)	29.84 (5.62)	3.84	-5.068 (18) p<.001
IM Naturalista profesores	30.14 (6.89)	31.10 (6.56)	0.96	-1.443 (20) p=.165	22.68 (4.26)	25.79 (3.90)	3.11	-5.161 (18) p<.001
Cuestionario contestación preguntas total	13.05 (2.15)	13.82 (1.89)	0.77	-1.752 (21) p=.094	13.11 (1.37)	15.00 (1.15)	1.89	-4.194 (18) p=.001
Rendimiento primera y segunda evaluación	8.35 (1.59)	9.52 (1.82)	1.17	-7,091 (20) p<.001	9.40 (1.06)	10.43 (1.02)	1.03	-4.890 (18) p<.001
Rendimiento primera y tercera evaluación	8.44 (1.60)	10.35 (2.35)	1.91	-6.015 (21) p<.001	9.40 (1.06)	10.95 (.78)	1.55	-11.418 (18) p<.001

La prueba t de Student para muestras relacionadas (véase tabla 33) evidenció que, en general, los dos grupos han mejorado las puntuaciones en el postest. Las variables que son más significativas a favor del grupo control son: inteligencia musical en el cuestionario de valoración de las inteligencias múltiples por parte de los padres, todas las variables del cuestionario de valoración de las inteligencias múltiples por parte de los profesores, a excepción de las inteligencias interpersonal y naturalista, el rendimiento académico del alumnado de la primera y segunda evaluación y el rendimiento académico del alumnado de la primera y tercera evaluación.

En cambio, las variables que son más significativas a favor del grupo experimental son: inteligencia lógico-matemática y visoespacial en el cuestionario de valoración de las inteligencias múltiples por parte de los padres, todas las variables del cuestionario de

valoración de la inteligencias múltiples por parte de los profesores, a excepción de la inteligencia interpersonal y el cuestionario de contestación de preguntas por parte del alumnado.

Otro aspecto es que los alumnos del grupo experimental han mejorado con respecto a los del control en creatividad en el postest, a pesar de que unos meses antes todos los habían hecho sin diferencias. También, las familias del grupo experimental se sienten más contentas con la enseñanza, aunque no manifiestan encontrar diferencias significativas en las inteligencias múltiples de sus hijos, excepto las inteligencias lógico-matemática y visoespacial del grupo experimental y la inteligencia musical en el grupo control.

En el rendimiento académico se aprecia mejoras en los postest de ambos grupos, pero el grupo control obtiene mejores puntuaciones. En cambio, con respecto a la contestación del cuestionario de conocimientos por parte del alumnado, se aprecia una mejora importante a favor del grupo experimental.

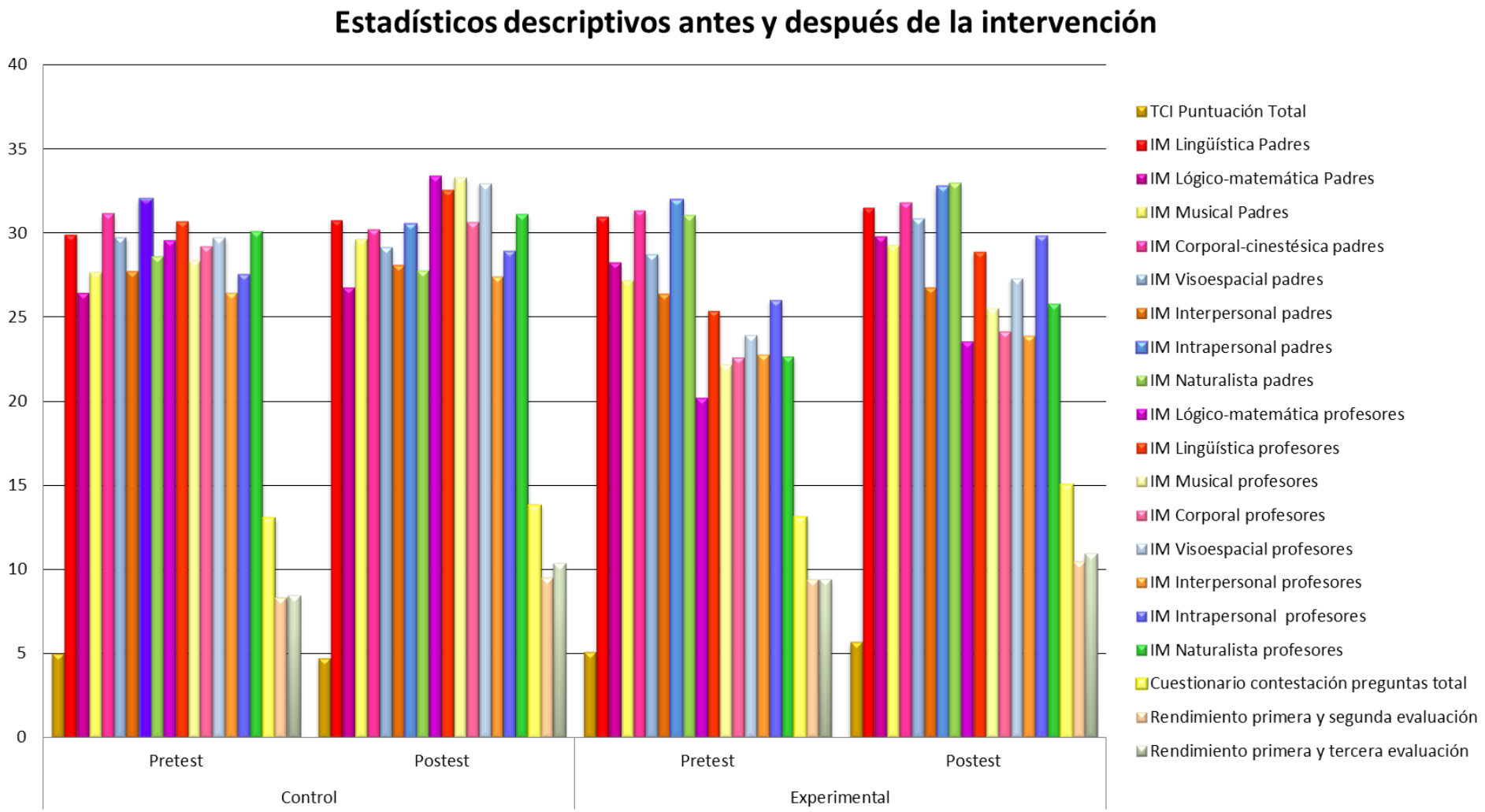


Figura 16. Gráfico de los estadísticos descriptivos de las variables de estudio antes y después de la intervención

5.8.8. Validez de la propuesta de intervención: diferencias grupos control y experimental

Con la finalidad de profundizar en la existencia de diferencias entre grupos en la ganancia, mejora o aprendizaje (diferencia postest-pretest) para cada variable: habilidades creativas (TCI), inteligencias múltiples del cuestionario de valoración por parte de los padres, inteligencias múltiples del cuestionario de valoración por parte de los profesores, el cuestionario de contestación de preguntas por parte del alumnado, el rendimiento académico del alumnado de la primera y la segunda evaluación y el rendimiento académico del alumnado de la primera y la tercera evaluación y, controlar de esta forma las diferencias encontradas entre el grupo control y experimental, se crearon las variables mejora (diferencia entre puntuación postest y pretest) para cada variable para los grupos control y experimental y se realizó un análisis de diferencia de medias, mediante la prueba t de Student, para muestras independientes (véase tabla 34).

Tabla 34

Análisis de mejora de las diferencia de medias entre el grupo control y experimental

	Mejora Control	Mejora Experimental	T
TCI*	-.22	.58	-.988
	(1.90)	(3,07)	(29.135)
			p=.331
Lingüística padres	.85	.59	.276
	(2.82)	(2.29)	(28)
			p=784
Lógico-matemática padres	.31	1.59	-1.023
	(4.21)	(2.62)	(28)
			p=.315
Musical padres*	1.92	2.06	-.081
	(2.75)	(6.15)	(23.347)
			p=.936
Corporal-cinestésica padres	-.92	.47	-.681
	(5.91)	(5.27)	(28)
			p= .501

	Mejora Control	Mejora Experimental	T
Visoespacial padres	-.62	2.12	-1.874
	(3.78)	(4.09)	(28)
			p=.071
Interpersonal padres	.33	.35	-.017
	(2.31)	(3.60)	(27)
			p=.987
Intrapersonal padres	-1.46	.76	-2.145
	(2.57)	(2.99)	(28)
			p=.041
Naturalista padres	-.85	1.94	-1.477
	(5.23)	(5.04)	(28)
			p=.151
Lógico-matemática	3.86	3.37	.438
profesores	(3.71)	(3.32)	(38)
			p=.664
Lingüística profesores	1.86	3.53	-2.026
	(2.29)	(2.91)	(38)
			p=.050
Musical profesores	4.90	3.32	.831
	(7.33)	(4.16)	(38)
			p=.411
Corporal profesores	1.48	1.53	-.080
	(2.11)	(1.84)	(38)
			p=.937
Visoespacial profesores	3.20	3.37	-.171
	(3.27)	(2.85)	(37)
			p=.865
Interpersonal profesores	1.00	1.11	-.91
	(4.30)	(2.31)	(31)
			p=.928
Intrapersonal profesores	1.38	3.84	-2.527
	(2.85)	(3.30)	(38)
			p=.016
Naturalista profesores	.95	3.11	-2.393
	(3.03)	(2.62)	(38)
			p=.022
Cuestionario contestación	.77	1.89	-1.771
preguntas total	(2.07)	(1.97)	(39)
			p=.084
Rendimiento primera y	1.17	1.03	.527
segunda evaluación	(.76)	(.92)	(38)
			p=.601
Rendimiento primera y	1.91	1.56	963
tercera evaluación	(1.49)	(.59)	(39)
			p=.342

Nota: * no se han asumido varianzas homogéneas

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas para las variables: inteligencias visoespacial e intrapersonal del cuestionario de valoración de las inteligencias múltiples por parte de los padres, inteligencias lógico-matemática, lingüística, intrapersonal y naturalista del cuestionario de valoración de las inteligencias múltiples por parte de los profesores a favor del grupo experimental.

5.8.9. Opinión personal de las familias de los grupos control y experimental en el postest

En este apartado se indican las opiniones de las familias recogidas en los cuestionarios pasados después de realizar la intervención (véanse anexos V y VI). Entre paréntesis se recoge la familia del alumno que ha expresado esta opinión. En primer lugar se indican las opiniones del cuestionario para las familias del grupo control en el postest:

- *No ha comentado el trabajo realizado en clase. (A24)*

- *Pues que todo lo que sea saber y aprender es bueno para el alumno. (A31)*

- *Creo importante el conocimiento de personajes históricos en la infancia, en todos los niveles (música, física, arte, etc.) les da cultura general e interés por las distintas materias. (A33)*

- *Me ha parecido muy bonita y creativa para los niños. A ella le ha gustado mucho y sobre todo hablaba mucho de ello. Se la veía contenta y le gustaba lo que estaba haciendo. (A34)*

- *Pienso que es necesario que ellos aprendan desde pequeños sobre el arte y que esta unidad didáctica de Paleta de colores está muy bien desarrollada. (A36)*

- *Creo que es muy interesante que ya desde tan pequeños se les inculque la cultura. (A40)*

- A mi hijo le gustaba pintar y dibujar, pero desde que ha hecho este estudio pinta y dibuja bastante mejor. (A41)

A continuación se indican las opiniones de las familias del grupo experiemental sobre el proyecto de las inteligencias múltiples a través del arte que se ha realizado:

- Que ha sido muy interesante y que le ha aportado más conocimientos e interés del que ya tenía. (A2)

- Es un proyecto bastante positivo para los más pequeños, puesto que les ayuda a tener más cultura. Considero que se deberían hacer más proyectos de este estilo. (A3)

-Me ha parecido estupendo, una experiencia muy educativa tanto para los niños/as como para las familias. Creo que habéis hecho una gran labor con este proyecto y ojalá pudiera incorporarse este método de trabajo en la educación pública, así que sólo puedo daros las gracias. (A5)

- Ha aprendido bastante sobre este trabajo, le ha motivado bastante y ha tenido mucho interés sobre las obras. (A7)

- Está muy motivada y no para de hablar sobre el tema. (A8)

- Considero que ha sido muy interesante para los niños el conocimiento de historia que han adquirido sobre el arte, la prehistoria, la cultura egipcia, etc. Pequeñas aportaciones, pero han avivado su curiosidad. (A11)

- Lo poco que sabemos de lo que ha aprendido de este proyecto es porque se lo hemos preguntado varias veces, ella no cuenta nada del colegio. Lo poco que ha comentado ha sido viendo juntos los trabajos que trajo a casa. (A13)

- Me ha parecido muy bien, ya que han aprendido muchas cosas y disfrutado con cada cosa que era nueva para ellos. También hemos pasado buenos ratos los padres con las actividades que hemos colaborado. Durante estos meses ha trabajado mucho y ha aprendido cosas nuevas.(A14)

- Durante este trimestre ha trabajado mucho y ha aprendido cosas nuevas. Sigue siendo muy habladora y participa con interés en las actividades que se proponen. Debe seguir mejorando en el trazo de la minúscula. (A15)

- A mi hijo le ha encantado y a nosotros de verlo tan interesado también. Es la primera vez que venía contándonos todos los días lo que habían hecho en clase. Nos pedía que le pusiéramos cosas en internet sobre los hombres prehistóricos y sobre Egipto. Desde nuestra familia os animamos a continuar con esta forma de trabajar, muchas gracias. (A16)

- Este proyecto me ha parecido muy bien porque mi hijo ha estado muy motivado durante el mismo. En casa ha contado su experiencia en el cole, las cosas que aprendía, e incluso insistía en buscar información sobre los temas tocados por el proyecto. Además, le he preguntado si le ha gustado trabajar de esta manera y su respuesta ha sido: sí mucho. (A17)

- Gracias al proyecto, pregunta y muestra interés por pintores, escultores, etc. Además, desea visitar museos de todo tipo. (A18)

- Es interesante ver o saber si existen diferencias en los niños de las dos clases para poder mejorar en el futuro y como padre me gusta que mi hijo sea partícipe de este proyecto. (A19)

Finalmente, se elabora un libro con las láminas de trabajo del alumnado del proyecto *Somos artistas* (véase anexo VIII). Al final del mismo se recogen las opiniones escritas por las familas. En ellas se puede apreciar que están bastante satisfechas con el trabajo realizado y son las siguientes:

-¡Vaya trabajo! Santi ha disfrutado muchísimo con todo. Todos los días venía contando algo nuevo que había aprendido ¡Egipto le ha fascinado! Y nosotros de verlo ilusionado con las cosas del colegio también hemos disfrutado un montón. Muchas gracias seños por el esfuerzo y la ilusión puesta en este proyecto.

- Podéis sentiros plenamente satisfechas de vuestro trabajo. Nos ha encantado, tanto a Esteban como a sus papás. Y estamos totalmente de acuerdo con Inma, nos habéis demostrado que jugando también podemos aprender y un montón además ¡Gracias!

- Ha estado muy interesante este proyecto, donde se ha trabajado en equipo y han disfrutado mucho. Nos ha gustado vuestra labor. Muchas gracias por colaborar en la educación de nuestros hijos.

- Nos ha parecido un proyecto muy interesante. José ha mostrado muchísimo interés por todo lo que habéis visto: la prehistoria, Egipto, los pintores, etc. Pero, sobre todo, ha

despertado su curiosidad por todo lo que está relacionado con el arte. Muchas gracias por vuestra dedicación y por transmitir la ilusión por el arte a nuestro hijo.

- ¡Muy bonito e interesante el trabajo que habéis realizado seños! Resulta muy sorprendente ver cómo se les puede enseñar tanta cultura a niños tan peques y de la manera más divertida ¡Enhorabuena!

- ¡Felicidades seños por el trabajo realizado en este proyecto! Nos ha gustado mucho tanto a Celia como a sus papis ¡Gracias por esta aventura!

- Consideramos que este proyecto ha sido muy positivo para nuestro hijo Ginés, pues aparte de transmitirle nuevos conocimientos culturales, se notaba que disfrutaba con las clases. En casa que apenas nos cuenta nada, en esta ocasión cada día venía con ganas de transmitirnos las cosas nuevas que había aprendido: sobre los hombres prehistóricos, los pintores, etc. ¡Felicidades!

- Son muy bonitos los trabajos que han realizado todo este curso con pintores, escultores, etc. Sois unos artistas con los trabajos que habéis realizado y son muy interesantes, como por ejemplo la momia Fátima, Tutankamón… ¡son muy divertidos estos niños! Y os felicito por todo lo que habéis hecho ¡Felicidades!

- Con este trabajo que habéis realizado en grupo se ha notado el gran interés por saber mucho más sobre el proyecto. Una motivación grande en trabajar y aprender. ¡Felicidades! Ha sido la ayuda para que sean unos grandes artistas. Gracias seño por esto.

- Nos ha encantado la experiencia y ver cómo aprenden mientras juegan ha sido lo mejor. Muchas gracias por todo.

- Nos ha parecido un trabajo muy original e interesante, una forma distinta de enseñar y aprender. Aunque Lucía no cuenta mucho del cole, después de ver el libro entendemos por qué quiere un caballete de pintura.

- ¡Genial! Os lo dije en persona y os dejo constancia por escrito. Esto nos ha parecido una gran experiencia para nuestros niños/as. Han aprendido un montón de cosas nuevas, cosas que no esperábamos que, siendo tan pequeños, les fascinaran tanto ¡Es estupendo que se interesen por temas como el arte! Así que Hugo ahora se plantea cosas que antes no. Por esto y mucho más os damos las gracias ¡Enhorabuena!

- Nosotros queríamos felicitaros por este proyecto, se ha notado que los niños han disfrutado mucho aprendiendo y nosotros de ver que han aprendido divirtiéndose ¡Felicidades!

- Pero qué artistas que están hechos estos niños y sus seños. A nosotros nos ha encantado y lo que han disfrutado haciéndolo. Felicidades por el trabajo, está genial. Gracias.

- ¡Enhorabuena por este proyecto! Gracias por la labor de habéis realizado con nuestros hijos despertando en ellos interés por cosas que estaban catalogadas para "mayores". Habéis demostrado que con métodos divertidos son capaces de aprender y participar e incluso querer saber más.

5.9. Discusión y conclusiones

El objetivo general de esta investigación ha sido estudiar la eficacia de la metodología por proyectos e inteligencias múltiples para el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos de ciencias sociales en el tercer nivel de Educación Infantil.

La metodología por proyectos apoyada en la teoría de las inteligencias múltiples se ha planteado como una intervención en el aula basada en una metodología diferente a la del libro de texto tradicional de las diferentes editoriales. Las fichas de dichos libros de texto limitan la expresión de forma oral del alumnado y el desarrollo de la creatividad. El alumnado sólo se limita a reproducir y realizar los ejercicios del libro. Con el proyecto de trabajo planeado en esta investigación se pretenden desarrollar todas las dimensiones e inteligencias del alumnado desde una perspectiva constructivista del aprendizaje.

La validez de la propuesta diseñada y aplicada se ha realizado desde una doble perspectiva, con el análisis cuantitativo mediante la estadística y el análisis cualitativo recogido con el diario de campo, la observación directa, las anotaciones en los cuestionarios de inteligencias múltiples y las opiniones escritas de las familias sobre la intervención

aplicada. Como afirma Feliu (2010) la investigación cualitativa y cuantitativa se pueden unir para enseñar ciencias sociales.

Teniendo en cuenta las hipótesis, los objetivos específicos y el análisis de resultados indicados en el apartado anterior, a continuación se presenta la discusión y las conclusiones de este estudio.

En relación con la primera hipótesis: *Los estudiantes que sigan la unidad didáctica mediante la metodología por proyectos de inteligencias múltiples mejoran más sus habilidades creativas, su conocimiento sobre la unidad y su rendimiento académico, que aquellos que siguen el desarrollo de la unidad didáctica mediante la programación tradicional* (Basi y Beyhan, 2010; Del Moral y Sobrino, 2016; Hernández, 2015; Khaliq, Tayyad & Mushtaq, 2014).

Esta hipótesis está relacionada con el primer objetivo que pretendía comprobar la existencia de diferencias en el desarrollo de habilidades creativas según el grupo (control o experimental). Tras el análisis de diferencia de medias para muestras independientes en las variables habilidades creativas (TCI) del postest según el grupo control y experimental, con la prueba t de Student. Los resultados del postest mostraron que las medias en las variables proceso/producto y figuras añadidas/inventadas del Test de Creatividad Infantil (TCI) son significativamente más elevadas en el grupo experimental, así como la puntuación percentil final de las habilidades creatividad (TCI).

En este sentido, la prueba t de Student para muestras relacionadas, evidenció que los alumnos del grupo experimental han mejorado con respecto a los del control en creatividad en el postest, a pesar de que unos meses antes todos los habían hecho sin diferencias. Este aspecto es indicado en Gardner (2010) que según sus planteamientos teóricos, creatividad e inteligencias múltiples están muy unidas. En otro estudio (Solar, 2006) se relaciona la creatividad con cada una de las inteligencias múltiples. Lo mismo sucede en una investigación realizada por Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez (2005) que muestra en sus resultados que la relación entre la creatividad y las inteligencias múltiples es más alta que entre la psicométrica y la creatividad.

Como afirman López, Martínez y Nicolás (2013) es importante la creatividad para enseñar ciencias sociales en Educación Infantil. Para ello, se puede emplear la metodología por

proyectos. El trabajar en el aula los contenidos sociales, por ejemplo, el paso del tiempo a través de murales sirve al alumnado para reflexionar, desarrollar la imaginación e incentivar la curiosidad. En todo este proceso es esencial la colaboración e implicación de las familias. Todos estos aspectos se han tenido presentes en esta investigación.

Como indica Ken Robinson (2015, citado en De la Torre (2016), "Todos nacemos con grandes talentos naturales, pero después de pasar por la escuela, muchos pierden esas cualidades" (p. 48).

En cuanto a la creatividad, pensamos al igual que Taboada (2016) que enseñar al alumnado técnicas creativas les permite desarrollar su pensamiento deductivo y creativo, aprender a ser flexibles ante los problemas y formarse como personas dispuestas al cambio. En la propuesta planteada del proyecto se han recogido algunas actividades para desarrollar la inteligencia lógico-matemática como la descomposición del número en los sumandos posibles, resolver problemas matemáticos de formas diferentes, hacer cuentos extraños con elementos matemáticos (números y formas geométricas), pero sería interesante seguir ampliando en futuras propuestas más actividades que fomenten la creatividad.

Fernández y Feliu (2017) sostienen que es interesante tener en mente las ideas de la Reggio Emilia con la finalidad de experimentar el arte a través del juego y la imaginación y no limitarse a reproducir y copiar. Este modelo pedagógico, que hacíamos alusión en el marco teórico, permite desarrollar y estimular el pensamiento crítico de la educación artística y desarrollar la creatividad.

Por tanto, la hipótesis planteada se ha cumplido en aquellos estudiantes que han seguido la metodología por proyectos de inteligencias múltiples representada mediante el grupo experimental, ya que han mejorado sus habilidades creativas con respecto a aquellos que siguen una programación tradicional, representada mediante el grupo control.

Esta hipótesis también está relacionada con el segundo objetivo planteado, que pretendía estudiar la existencia de diferencias en el grado de adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos del currículo del tercer nivel de Educación Infantil, en función del tipo de metodología empleada, enseñanza mediante un proyecto con inteligencias múltiples (grupo experimental) y la tradicional (grupo de control).

Tras el análisis de datos y los resultados obtenidos en las evaluaciones trimestrales de las calificaciones de los alumnos, se puede afirmar que, en general, ambos grupos mejoraron sus resultados y el rendimiento académico.

Con respecto a la contestación del cuestionario de conocimientos por parte del alumnado, se aprecia una mejora importante a favor del grupo experimental. En cambio, en el rendimiento académico se aprecia mejoras en los postest de ambos grupos, pero el grupo control obtiene mejores puntuaciones, ello puede ser debido a que en la segunda evaluación una niña de este grupo se fue a su país de origen y a que la tutora del grupo control fue sustituida por otra docente.

El cuestionario para el alumnado mostró que el grupo experimental obtuvo calificaciones más elevadas con respecto al control, es decir, trabajando los mismos objetivos y contenidos en ambos grupos los resultados fueron más favorables en el grupo experimental.

Los resultados de este estudio en cuanto al rendimiento son similares a los expuestos por Vega (2015) donde se comparan los obtenidos mediante el aprendizaje basado en proyectos con la formación tradicional. En este estudio se indica que el aprendizaje basado en proyectos contribuye a que los alumnos mantengan un rendimiento igual de bueno o superior que al de la enseñanza tradicional.

Estos resultados también coinciden con investigaciones llevadas a cabo en otras etapas educativas como la Secundaria. En ellas, el alumnado juzga de forma positiva la metodología por proyectos, incrementa el rendimiento académico, acrecienta la creatividad y aumenta su motivación hacia el aprendizaje (Hernández, 2015; Jiménez-Fontes, 2016; Marín, 2016; Rodríguez, 2015; Trujillo, 2015).

En sintonía con lo expuesto, un monográfico realizado por Del Moral y Sobrino (2016) recoge varias experiencias llevadas a cabo en Primaria y Secundaria con el aprendizaje basado en proyectos y en ellas se ensalzan los aspectos favorables de este tipo de metodología.

Coincidimos con Peroy (2017) en que la metodología por proyectos es una metodología globalizadora cuya finalidad es la consecución de las competencias básicas y crear redes relacionadas con todas las áreas de conocimiento, de ahí que se apueste por la incorporación de las inteligencias múltiples en la propuesta planteada en este trabajo.

Otro estudio realizado por Khaliq, Tayyad & Mushtaq (2014) estudió la eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la enseñanza de la ciencia en el nivel elemental e investigar cuál era el efecto en el logro académico del alumnado. Se concluyó que la técnica del ABP fue más eficaz para la enseñanza de la ciencia, tal y como se demostró en la diferencia de puntuaciones de rendimiento académico de pretest y postest.

Otra investigación sobre el ABP es la realizada por Basi y Beyhan (2010) en la Universidad de Selcuk, Turquía. En ella se estudió los efectos de las inteligencias múltiples, dependiendo de aprendizaje basado en proyectos frente al aprendizaje tradicional. La prueba de rendimiento y la escala de actitud se aplicaron antes y después de realizar el tratamiento. Esta investigación concluyó que había una diferencia significativa en el nivel de logro y el aprendizaje basado en proyectos y métodos de aprendizaje tradicional. Además, el nivel de inteligencia apoyado en el aprendizaje basado en proyectos múltiple fue más exitoso e interesante para sus experiencias de aprendizaje.

En un estudio realizado por Ferrándiz, Bermejo, Sáinz, Ferrando y Prieto (2008), el objetivo era estudiar el razonamiento lógico-matemático desde la perspectiva psicométrica y la dinámica (inteligencias múltiples), de una muestra de alumnos de Educación Infantil y Primaria. Algunas ventajas que se destacaron en el modelo de evaluación de las IM fueron que las inteligencias se valoran con pruebas contextualizadas, con materiales ricos y evocadores y las actividades son más abiertas que las recogidas en las evaluaciones psicométricas. Este tipo de evaluación permite a los docentes conocer mejor a su alumnado y proporciona la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa adecuada a los alumnos evaluados mediante el diseño de currículos y enfoques de enseñanza. Por estas razones en esta investigación se ha apostado por el diseño de un proyecto teniendo en cuenta la filosofía de las inteligencias múltiples. Esta teoría también está vinculada con la alta habilidad, ya que reconoce diferentes formas de enseñar y aprender, planteando procedimientos dinámicos de evaluación cognitiva (Hernández-Torrano, Ferrándiz, Ferrando, Prieto & Fernández, 2014; Llor, Ferrando, Ferrándiz, Hernández, Sáinz, Prieto y Fernández, 2012).

Una dificultad encontrada en esta investigación es la misma que hace alusión Pericacho (2016), el excesivo valor otorgado a las editoriales y al libro de texto en detrimento del desempeño creativo del docente. Existe una sensación pequeña de libertad del docente.

Otro aspecto es la falta de más plataformas de escuelas que lleven en la práctica proyectos comunes y sean visibles a la opinión pública, ya que existen un elevado número de iniciativas innovadoras, pero no son visibles socialmente.

Además, son diversas las experiencias relacionadas con la historia en Infantil y el uso de la metodología del ABP expuestas en el marco teórico de esta tesis. Bien a través de la temática de: los castillos (Almagro, Baeza, Pérez, Méndez y Miralles, 2006; Rueda, 2011; Solé y Serra, 2002), el mundo romano (Gil y Rivero, 2014), las profesiones del pueblo y sus costumbres (García y Pozuelos, 2017; Orozco y Perochena, 2016; Pérez y Álvarez, 2014; Ruiz-Morales y Pliego, 2016; Sanz 2014), viajes a otros países como Marruecos o Egipto (Corral y Miralles, 2015; Díez, 1990; Moreno y Gallego, 2013; Ruiz y Mérida, 2016; Westerveld y Villaescusa, 2013), acercamiento a la prehistoria (Abril, 2014; Romero y Fuentes, 2006; Tristán, 2016) o los dinosaurios (González, 2015).

En ellas, se destaca que esta metodología obtiene resultados beneficios para el aprendizaje del alumnado e incrementan el rendimiento académico, pero no podemos olvidarnos que esta metodología también presenta inconvenientes como: la poca formación y participación de algunos docentes, falta de tiempo para programar y realizar las actividades, las reticencias al cambio y preferencia de la programación del método editorial (Basilotta, Martín, García-Valcárcel, 2016; Mérida y otros, 2011).

Una investigación realizada por Moreno-Pizarro y Planells (2016) tiene como objetivo el conseguir un cambio de metodología didáctica e integrar las inteligencias múltiples a través del juego. Este tipo de propuesta es la que se ha tenido en cuenta en la elaboración del proyecto *Somos artistas.*

Como afirma Trujillo (2017), en el currículo podemos encontrar los objetivos, las competencias y los contenidos del currículo para ponerlos en práctica en el aula. Además, los criterios de evaluación de la normativa son una guía para realizar y diseñar los proyectos de trabajo. De la Calle (2016) afirma que:

> El ABP se posiciona como un instrumento pedagógico relevante porque da sentido a la enseñanza de las ciencias sociales en los currículos de todos los niveles…Los contenidos de ciencias sociales se pueden descubrir, sirven para dar respuestas a interrogantes y problemas, explican fenómenos, nos facilitan la comprensión de nuestro entorno y nos impulsan a proponer alternativas. Más aún, el trabajo por proyectos ayuda a pensar que los conocimientos que aportan la historia y la

> geografía contribuyen a formar personas que sientan curiosidad por entender de manera crítica la realidad en la que viven (p. 9).

Un estudio realizado por Díaz-Posada, Varela-Londoño y Rodríguez-Burgos (2017) tuvo como objetivo identificar desarrollos, tendencias y oportunidades de innovación en relación con la teoría de las inteligencias múltiples aplicada al currículo. La muestra estuvo formada por 244 publicaciones o unidades de análisis y se empleó la técnica de selección bibliográfica por bola de nieve. De ellas, podemos destacar algunos proyectos basados en la teoría que hacíamos alusión en el marco teórico de este trabajo como *Proyecto Spectrum, Arts Popel y The Key School.* Todos ellos han sido el referente para desarrollar y planificar nuestra propuesta de trabajo.

En este mismo estudio se expone que esta teoría ha sido aplicada en diversas aulas y se muestra su eficacia, por ejemplo, a nivel de preescolar (Bulut y Baran, 2009; Carlisle, 2001) o desde áreas curriculares específicas como artes (Groff, 2013; Larenas-Parra, 2005) y geografía en Secundaria (Uzunöz, 2011). En estos ejemplos citados se muestra la efectividad de la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples.

Nuestro papel como docentes ha de ser de un agente que ayude al alumnado a desarrollar todo su potencial. Como afirma Larenas-Parra (2005) citando una frase de Gardner:

> Si el desafío es demasiado grande nos ponemos muy ansiosos. Si la ruta de esquí es demasiado recta se convierte en demasiado simple. El gran desafío tanto para el docente como para el alumno es encontrar ese equilibrio entre el grado de desafío de una actividad y el grado de habilidad de la persona que la realiza (p.86).

En este sentido, es importante por nuestra parte el hecho de conocer los diversos recursos didácticos para desarrollar e incentivar cada una de las inteligencias del alumnado.

En el tercer objetivo planteado, se pretendía estudiar la relación entre la inteligencia valorada desde una perspectiva psicométrica y entre la inteligencia en el modelo de Gardner. Tras el análisis de la correlación entre la inteligencia (general, verbal y no verbal) medidas mediante el test BADyG y las inteligencias múltiples según la percepción de padres y profesores en el pretest y en el postest, se puede afirmar que algunas veces la correlación es significativa y elevada, pero en otros casos no, lo que habría que estudiar los resultados en

futuras investigaciones con un aumento del tamaño de la muestra para comparar los resultados.

Las correlaciones entre inteligencia general del BADyG muestran una correlación lineal elevada entre la inteligencia general verbal y la inteligencia general no verbal, pero con las inteligencias múltiples no se aprecian relaciones significativas, excepto la correlación baja entre la inteligencia general del BADyG con la valoración de la inteligencia lingüística de profesores en el postest.

A continuación se va a comentar la correlación obtenida en los resultados de cada una de las inteligencias múltiples con la valoración de los padres y profesores en el pretest y postest.

El cuestionario de valoración de la inteligencia lingüística por parte de los padres del pretest con el postest muestra correlaciones idénticas en las mismas inteligencias. En cambio, en el cuestionario de valoración de esta misma inteligencia por parte de los profesores se muestra que existe un aumento de inteligencias con un nivel de correlación elevado y medio. Esto puede ser debido a que la participación de los profesores en la cumplimentación de los cuestionarios de esta inteligencia fue completa de todo el alumnado, en cambio, la cumplimentación de los cuestionarios por parte de los padres fue inferior. Esto se aprecia claramente con la correlación de la inteligencia lingüística y la naturalista pretest y postest de los profesores que es positiva y elevada. En cambio, se aprecia en la valoración por parte de los padres del postest que existe una correlación lineal baja y negativa entre estas mismas inteligencias. También puede deberse al conocimiento para realizar el test, o la diferencia de perspectivas de padres y profesores.

En el cuestionario de valoración de la inteligencia lógico-matemática por parte de los padres y profesores en el postest se sigue apreciando que los profesores muestran un mayor número de inteligencias correlacionadas con respecto a los padres. En ambos, tanto padres como profesores coinciden en una correlación de nivel medio de la inteligencia lógico-matemática con la lingüística. También se sigue apreciando que la valoración de la inteligencia naturalista por parte de los profesores muestra una correlación elevada con la inteligencia lógico-matemática, pero en la valoración de los profesores la correlación es negativa y baja.

La valoración de la inteligencia musical por parte de los profesores muestra correlaciones medias con las otras inteligencias, sin embargo, en las correlaciones de los padres se aprecia una correlación baja con las otras inteligencias. Esto puede ser debido a que los profesores valoran de forma positiva la presencia de la música en el aula.

En la valoración de la inteligencia corporal por parte de los profesores se aprecia que existe mayores correlaciones entre las inteligencias respecto a la valoración por parte de los padres. También se aprecia que la correlación de la inteligencia corporal con la inteligencia lingüística es baja y negativa en la valoración por parte de los padres, pero positiva en la valoración por parte de los profesores. Esto puede ser debido a que el tamaño de muestra ha sido pequeño y habrá que hacer futuras investigaciones con un incremento del tamaño muestral.

En la valoración de la inteligencia visoespacial por parte de los profesores se sigue apreciando que el número de correlaciones entre las inteligencias es muy elevado con respecto a la valoración de los padres. Incluso se aprecia que la variable visoespacial respecto a sí misma en la valoración de los padres es baja en el postest y de los profesores es elevada. Esto es debido a la falta de cumplimentación del cuestionario por parte de los padres de esta inteligencia.

La inteligencia interpersonal fue valorada por parte de los profesores con una correlación media con el resto de inteligencias múltiples. Esta inteligencia es la más conectada con las demás. Los padres también la valoran con una magnitud media.

La valoración de la inteligencia intrapersonal fue valorada por parte de los profesores con una correlación moderada y está a su vez relacionada con las demás inteligencias múltiples. Es de destacar la correlación de la inteligencia intrapersonal con la lingüística por parte de los profesores de forma elevada, pero la valoración por parte de los padres es baja. La valoración de la inteligencia intrapersonal por parte de los padres fue de magnitud media y se correlacionan con el resto de inteligencias, excepto la corporal y la visoespacial.

La inteligencia naturalista muestra una correlación elevada o moderada con las demás inteligencias múltiples en la valoración por parte de los profesores. En cambio, los padres no la correlacionan con ninguna otra inteligencia.

En conclusión, los resultados de las correlaciones entre el BADyG y las inteligencias múltiples muestran que no se pueden relacionar. También se aprecia que la valoración por parte de los profesores es más completa, en cambio, las correlaciones de las inteligencias por parte de los padres son de menor presencia. Esto puede ser debido a que la implicación de los padres en la cumplimentación de los cuestionarios fue menor e incluso algunos no rellenaron todas las inteligencias. Al tratarse de una muestra pequeña se deberían de hacer más investigaciones ampliándola.

En relación con la segunda hipótesis: *Las familias de los estudiantes que hayan seguido la unidad didáctica mediante la metodología por proyectos de inteligencias múltiples están más implicadas y más satisfechas con los aprendizajes y las actividades desarrolladas en la escuela que aquellas familias de estudiantes que siguen una metodología mediante la programación tradicional* (Bravo, Raimundo y Peralbo, 2013; Gil y Rivero, 2014; Ruiz y Mérida, 2016).

Esta hipótesis está relacionada con el cuarto objetivo, que hace referencia a analizar la percepción de los profesores y las familias sobre las inteligencias múltiples de los alumnos participantes antes y después del programa de intervención. Con el objetivo de establecer la existencia de diferencias en la percepción de los profesores y las familias sobre las inteligencias múltiples de los alumnos participantes antes y después del programa de intervención, se hizo un análisis de diferencia de medias para muestras relacionadas. La prueba t de Student para muestras relacionadas, evidenció que, en general, los dos grupos han mejorado las puntuaciones en el postest y que son más significativas las variables del grupo experimental que las del grupo control.

Otro aspecto es que las familias del grupo experimental se sienten más contentas con la enseñanza, aunque no manifiestan encontrar diferencias significativas en las inteligencias múltiples de sus hijos, excepto en la inteligencia musical en el grupo control y las inteligencias lógico-matemática y visoespacial del grupo experimental.

En cuanto a las familias, las del grupo experimental disfrutaron más realizando las actividades. En este grupo los alumnos estaban más motivados para realizar las tareas planteadas desde el proyecto de las inteligencias múltiples. Las familias colaboraron más y estuvieron más implicadas en la educación de sus hijos, por ejemplo, propusieron realizar una excursión al Abrigo del Milano fuera del horario escolar, ya que sus hijos les pedían ir a

visitar este lugar tras ver fotos en clase. También aportaron información (libros, películas, fotos, información de internet, etc.) de las temáticas que se estaban trabajando en clase, el pintor Van Gogh, el arquitecto Ming Pei, el escultor Gabarrón y el arte prehistórico mediante las pinturas rupestres de la cueva del Milano (Mula). Las familias también ayudaron a la construcción de *la casa del tiempo,* que iba viajando y transformándose en función de la temática trabajada y pasó de ser una casa en la actualidad a una cueva con pinturas rupestres.

En el apartado 5.8.9. Opinión personal de las familias de los grupos control y experimental en el postest se recogen las impresiones de las familias. En el grupo control la participación fue menor y destacan entre sus opiniones que fue bonito e interesante la unidad didáctica planteada, el saber y aprender será bueno para el alumnado. En cambio, la participación de las familias del grupo experimental fue total y todas dieron su opinión sobre el proyecto con inteligencias múltiples realizado con sus hijos e hijas. Entre sus comentarios se puede destacar con una mayor frecuencia las palabras: interesante, motivador y aprendizaje. Además, al final del proyecto se pasó a las familias el libro con fotos de todas las actividades realizadas y se pidió que escribieran sus opiniones sobre el mismo. En los comentarios e impresiones de las familias se deducen que están bastante satisfechas con el proyecto realizado con sus hijos e hijas y destacan con una mayor frecuencia las palabras: aprendizaje divertido (ocho opiniones), disfrute (seis opiniones) e interés (una opinión).

En este sentido, se coincide con la investigación de Ruiz y Mérida (2016) en que la metodología por proyectos de trabajo facilita la inclusión y participación de las familias en su elaboración y están presentes durante todo el proceso desde el inicio hasta el final, pero falta continuidad con Primaria para seguir con esta metodología.

En otros estudios también se demuestran que las valoraciones de las familias sobre la metodología por proyectos son positivas. Cuando los familiares participan en su elaboración, se implican más en el aprendizaje de sus hijos e hijas, piensan que es más divertido y motivante frente a la enseñanza tradicional. Aunque esta metodología presenta también aspectos negativos como: que no todas las familias participen, la necesidad de tiempo para preparar el material o si el ambiente familiar no es favorecedor la implicación sea menor (Bravo, Raimundo y Peralbo, 2013).

Este trabajo coincide con las ideas de Ruiz y Mérida (2014) en que los proyectos de trabajo no solo favorecen la participación del alumnado y del docente, sino que consideran

que es muy importante la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y fundamentalmente de las familias. Ellas ayudan a obtener el material necesario, colaboran en la aportación de información, etc. Además, las familias participan en la resolución de cuestiones, proponen mejoras y aportan su opinión sobre el trabajo realizado.

Los resultados de un estudio de Basilotta, Martín y García-Valcárcel (2016) apuntan que los docentes están satisfechos con los resultados logrados en los diferentes proyectos incorporando las TIC. Destacan una mejora del aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza-aprendizaje son activos, dinámicos y significativos. Además los estudiantes están más motivados y adquieren diferentes competencias: sociales, lingüísticas, artísticas, las relacionadas con la autonomía y la responsabilidad. Estas afirmaciones están en sintonía con los resultados de otros estudios (Álvarez, Herrejón, Morelos & Rubio, 2010; Condliffe, 2016).

La tecnología es una ventana abierta al mundo, nos ofrece diversas posibilidades para el alumnado, una proyección de sus trabajos y progresos que traspasa lo que acontece en el aula. En este sentido, una gran motivación para el alumnado es utilizar metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos con el uso de las TIC y las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) durante todas las fases del proyecto (Azagra, 2017). Pensamos que es importante la inclusión de las TIC, por ejemplo, en esta investigación se ha creado una Wix para trabajar a Van Gogh y en ella se proponen diversas actividades para desarrollar todas las inteligencias múltiples.

Como se comentó en el marco teórico de esta investigación, recientemente las editoriales emplean la metodología por proyectos para trabajar los contenidos relacionados con las ciencias sociales. Además, algunas de ellas también utilizan la teoría de las inteligencias múltiples en la propuesta de las actividades, aunque algunos estudios analizan la escasa presencia de las inteligencias múltiples en los libros escolares (Abbasian y Khajavi, 2012; Al-Omari, Bataineh, y Smadi, 2015).

Por lo tanto, los proyectos de trabajo están presentes en las editoriales: SM, Anaya, Santillana, Bruño, Algaida y Edelvives, la presencia de las ciencias sociales en los libros de texto del tercer nivel de Educación Infantil es un aspecto muy reciente. En este sentido, un estudio realizado por Gallego (2011) mostró como resultados que el área de Conocimiento del entorno estaba más trabajada en las Editoriales Edelvives, Anaya y SM, aspecto que esta

investigación también lo ha reflejado, pero se ha añadido como novedad el incluir la teoría de las inteligencias múltiples en la programación de las actividades de estas editoriales junto con Algaida.

La propuesta planteada en el proyecto *Somos artistas* se diferencia con respecto al método editorial en que en este último ya están impuestas las actividades, fijadas y cerradas. El diseñar el proyecto es más personal, ya que permite que sea adaptado al alumnado, a sus conocimientos, intereses y necesidades, por ejemplo, se puede hablar de El Abrigo del Milano y realizar una lámina de trabajo relacionada con esta temática tras la visita de las pinturas rupestres. Otro ejemplo de actividad es el trabajar la lógica-matemática de forma manipulativa y aprender mediante la experimentación con el bingo de las formas geométricas, el juego de lógica de Van Gogh, los cuentos de las regletas de los números o realización de los puzles de los artistas vistos en clase (véase anexo I).

En el proyecto mediante las inteligencias múltiples se potencia y favorece la creatividad, por ejemplo, en el aula se hace un bodegón y se pide al alumnado que lo dibuje y ponga un título a su obra. Esta actividad realizada en el libro de texto se reduciría a copiar la obra o ya vendría dibujada sólo para colorearla.

El tema en los proyectos de trabajo parte de los intereses del alumnado y no de un tema impuesto por el adulto, por ejemplo, en este proyecto se han realizado actividades basándonos en la información aportada por las familias. La programación del proyecto ha sido provisional y se ha ido adaptando a la evolución de los acontecimientos.

El planteamiento del proyecto ha sido como un fin en sí mismo, en cambio, en los libros de texto existe una excusa para forzar los contenidos y trabajar todas las inteligencias de forma artificial.

En los libros de texto es frecuente que aparezcan cuatro conceptos en una lámina de trabajo, lo que hace que el alumnado se pierda y sea difícil de aprender realizando esa ficha.

Otro aspecto que no debemos de olvidar en el aula y que hacíamos alusión en el marco teórico es el empleo del tiempo y el espacio. La adquisición de conocimientos históricos se inicia desde las primeras edades. Durante la jornada diaria se trabaja el tiempo en las rutinas y son diversas las actividades que se pueden plantear. Además, se han de tener de tener presentes estos elementos en la programación de los proyectos de trabajo y en el

planteamiento de los ejercicios a realizar, así como una planificación didáctica de las salidas para conocer el patrimonio desde una perspectiva amplia y desarrollar todas las inteligencias del alumnado.

En conclusión, tanto la metodología por proyectos de inteligencias múltiples (grupo experimental) como la tradicional (grupo control) produce aprendizaje en el alumnado, pero el proceso es más motivador, incrementa la creatividad, el rendimiento académico y los conocimientos, implica a las familias y el alumnado disfruta más con los proyectos mediante las inteligencias múltiples.

5.10. Implicaciones y limitaciones educativas y de investigación

En cuanto a investigaciones sobre la didáctica de las salidas escolares relacionadas con las ciencias sociales en Educación Infantil son escasas (Escribano y Molina, 2015), aunque muchos autores coinciden con la importancia de acercar al alumnado al patrimonio histórico y artístico local (Cooper, 2002; Miralles y Rivero 2012; Molina, 2010 y 2011). Con este trabajo lo que se pretende es aproximar al alumnado a los museos y a los talleres que en ellos se ofrecen como recurso para el aprendizaje del patrimonio local.

En un estudio realizado por Marrades (2016) se pone de manifiesto la visión general de los programas educativos que ofrecen los museos de Bellas Artes españoles. Sólo 26 cuentan con una programación destinada al alumnado de Educación Infantil. Sería interesante que los museos propusieran actividades educativas de calidad, tanto en sus páginas web como de forma presencial. Como afirma Cuenca (2017), el patrimonio es un elemento clave dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de él se pueden trabajar aspectos como la identidad.

Actualmente, se ha incrementado la metodología por proyectos para enseñar ciencias sociales en Educación Infantil, muestra de ello son las editoriales que se hacía alusión en el

marco teórico y como novedad se ha incluido la teoría de las inteligencias múltiples en las actividades. Con ello, se pone de manifiesto la importancia de plantear proyectos que impulsen un cambio metodológico en la enseñanza de la historia, que favorezcan la construcción de un pensamiento histórico y a desarrollar actitudes de conservación y protección del patrimonio cultural, teniendo en cuenta el entorno (Casanova y Martínez, 2016).

En el aula de infantil sigue existiendo una gran presencia de los libros de texto y fichas. Coincidimos con Cantó, Pro y Solbes (2016) en que la metodología del trabajo por proyectos es escasa, hay presencia de los rincones de juego, pero faltan que sean específicos de esta materia. Se echan en falta actividades relacionadas con el aprendizaje científico: experiencias, experimentos, juegos, rincones específicos de ciencias, etc. Por tanto, es necesaria una mayor formación de los docentes en este aspecto.

En sintonía con lo expuesto, otro aspecto a destacar son los obstáculos que afectan a la inclusión de la metodología por proyectos en los colegios. Los resultados obtenidos revelan la existencia de dificultades para aplicarse en el aula, algunos docentes se resisten al cambio y a poner en práctica otras metodologías. Coincidimos con Ruiz y Mérida (2014) en que a pesar de que la literatura científica muestra en sus datos los beneficios de esta metodología y que los resultados son favorables para el aprendizaje del alumnado, aún existen reticencias al cambio.

Además, con esta investigación se anima a los docentes a usar esta metodología en sus programaciones, aunque ello implique más horas de dedicación, búsqueda de información, elaboración de materiales propios, etc. El trabajar con proyectos desde una perspectiva integral permite un acercamiento a la historia desde las primeras edades, que junto con la teoría de las inteligencias múltiples permite un desarrollo completo y de todas las dimensiones del alumnado.

Coincidimos con Peroy (2017) en que la escuela que se plantea el trabajar con la metodología de proyectos necesita una línea clara y unida por parte de todos los docentes para poderlo poner en práctica de forma eficaz. Para ello es necesario establecer un calendario de reuniones, compartir informaciones, repartir las tareas y establecer responsabilidades de los docentes.

Como afirma Guillaumes (2016):

> En cualquier caso, el trabajo por proyectos a día de hoy ofrece un excelente contexto para el profesorado para crear y experimentar nuevas estrategias didácticas y pedagógicas que permitan continuar trazando el camino que nos lleve a una educación radicalmente transformadora. Para ello es esencial creer que la innovación es posible… ¡Y necesaria! (p. 58).

Esta investigación coincide con otras (Vera, 2010; Cárdenas, 2016) en que las programaciones se pone mucho énfasis en el desarrollo de las inteligencias lingüística y lógico-matemáticas y no están orientadas a desarrollar las inteligencias múltiples. Con esta investigación lo que se pretende es desarrollar todas las inteligencias presentes en los alumnos, planificar actividades educativas que fomenten también la inteligencia musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista y que el docente no se centre sólo en actividades de lectura, escritura y operaciones matemáticas. Una educación basada en la existencia de múltiples inteligencias es más efectiva que una que sólo se centra en dos.

El modelo de Gardner, Feldman y Krechevsky (1998a, b y c) ayuda al desarrollo de la mente infantil mediante interacciones dinámicas con el resto de los niños. Estos autores incluyen en el Spectrum el aprendizaje activo mediante el método por proyectos. El trabajo del aula está dispuesto según los intereses y capacidades del alumnado, se fomenta el aprendizaje cooperativo y las actividades planteadas están centradas en el individuo y su diversidad (Prieto y Ballester, 2003).

En cuanto a las implicaciones educativas de las inteligencias múltiples, el proyecto *Somos artistas* coincide con Prieto y Ballester (2003) en que el profesor hace de mediador de los aprendizajes del alumnado, favorece la autoestima de los niños con dificultades de aprendizaje y es un modelo válido para planificar intervenciones concretas con las inteligencias múltiples.

En sintonía con lo expuesto, sería interesante en futuras investigaciones ampliar el campo de la inteligencia emocional en la etapa de Infantil, por ejemplo, se podría emplear el nuevo cuestionario infantil para medir la experiencia emocional positiva: alegría, gratitud, serenidad, simpatía y satisfacción personal (Oros, 2014). También se podría analizar el perfil de la inteligencia social y emocional de los docentes (Isaza-Zapata y Calle-Piedrahíta, 2016),

ya que el reconocimiento de la inteligencia emocional le concede al ser humano reconocer las competencias que le permiten interactuar en comunidad con otros.

Como afirma Fuertes (2016) se ha de fomentar las potencialidades de los itinerarios didácticos como elemento para desarrollar la educación emocional y las fuentes orales como recurso que permitan el aprendizaje del alumnado. El valor del patrimonio se incrementa cuanto mayor es la capacidad para emocionar (Santacana, 2014). Se han de incluir las salidas en los proyectos de trabajo, pero con actividades de preparación y posteriores a la misma, así como indicar las finalidades de la salida (Miralles y Rivero, 2012; Molina 2011; Morales, 2014).

Otro aspecto que se puede ampliar es la realización de otros proyectos relacionados con la temática de las ciencias sociales, ampliar la duración de su implementación en el aula, así como aplicarlos en diferentes colegios. Pensamos que es necesario seguir avanzando en la planificación de otros trabajos de carácter práctico e innovador en las aulas teniendo como referente la teoría de las inteligencias múltiples, así como aplicar a otros contextos escolares, por ejemplo, en Educación Primaria. Una desventaja de los proyectos de trabajo es la falta de continuidad entre Educación Infantil y Educación Primaria (Ruiz y Mérida, 2016).

Como afirma Vázquez (2015), la metodología de proyectos es un modelo educativo trasladable, adaptándolo y contextualizándolo, a otros sistemas y centros educativos. Por tanto, se considera importante que la investigación propuesta se aplique a otros centros y a otras etapas educativas y comparar los resultados.

Una línea de investigación para profesores innovadores en el aula es el aprendizaje por videojuegos para potenciar y desarrollar las inteligencias múltiples. Hay diversas experiencias en este sentido (Del Moral, Guzmán y Fernández, 2014; Del Moral, Guzmán y Fernández, 2016; Del Moral y Fernández, 2015; Marín y Martín, 2014), pero sería otra línea de investigación a ampliar. Así como la relación entre el aprendizaje basado en proyectos y las tecnologías, ya que los docentes de Educación Infantil utilizan los recursos tecnológicos y no suelen compartir los recursos creados con los demás docentes de la comunidad educativa (Casales, Carrillo y Redondo, 2017).

Los juegos de simulación son una herramienta de gran utilidad para la comprensión de la historia. Por ello, en el planteamiento del proyecto de inteligencias múltiples se han incluido

varios juegos de ordenador, ya que ayudan al alumnado a empatizar y conocer el ambiente. Como afirman Rivero y Pelegrín (2015), con la vivencia empática del juego se facilita que perdure en el recuerdo la experiencia jugada. Por tanto, sería interesante ampliar esta propuesta y diseñar dentro del proyecto los propios juegos de simulación histórica.

En esta misma línea de investigación, un trabajo realizado por Jiménez-Palacios y Cuenca (2015) muestra que los videojuegos desarrollan la creatividad, la lógica, la habilidad y la resolución de problemas. Se puede destacar los juegos de escape donde el jugador queda encerrado en una habitación y tiene que buscar códigos, objetos y resolver problemas hasta llegar al fin del juego. En cuanto a la creatividad, los encuestados en este estudio no consideran que sea un aspecto que se desarrolle con los juegos virtuales. En cambio, todos los alumnos del Máster del Profesorado piensan que desarrollan la inteligencia y la mitad de las alumnas opinan lo mismo.

En general, como hemos visto los resultados de esta investigación han sido positivos y se han producido aprendizajes en los alumnados. No obstante, esta implementación en el aula se puede mejorar, ya que los alumnos requieren un tiempo para acostumbrarse a una nueva metodología. Al principio el alumnado del grupo experimental sólo quería realizar las fichas propuestas por el método editorial y tuvo un poco de dificultad al enfrentarse a otro tipo de trabajo o, por ejemplo, a un folio en blanco.

Con esta investigación, al igual que afirma García y Pérez (2016) no se propone el abandono de los libros de texto en las aulas, sino mejorar la eficacia a través de recursos complementarios, como por ejemplo los cuentos o los proyectos presentes en las editoriales actuales. Pero, coincidimos con Travé, Estepa y Delval (2017) en que los textos dificultan la comprensión de los alumnos y la metodología por proyectos permite ampliar más un tema, las tareas tienen un enfoque más práctico y la motivación del alumnado es mayor.

Emplear la metodología por proyectos en Infantil supone ventajas como: aumento de la motivación entre el alumnado y el profesorado, el aprendizaje está relacionado con la realidad y se aprende de manera práctica. También presentan inconvenientes como: plantean dificultades en la disposición de los elementos del currículo: espacios, tiempo, recursos materiales y personales (Casales, Carrillo, Redondo, 2017; Sarceda, Seijas, Fernández y Fouce, 2016).

Otro aspecto a destacar es conseguir una mayor colaboración, participación e implicación del resto de docentes, ya que existe un temor ante lo desconocido y muchos de ellos siguen aferrados al libro de texto como única forma de enseñanza. Como afirma García y Pozuelos (2017) existe un temor entre los docentes a aplicar esta metodología, ya que genera inseguridad e incertidumbre por no trabajar con el libro de texto. En este sentido, en este estudio, al igual que una investigación realizada por Ruiz y Mérida (2014), se han encontrado sentimientos de incertidumbre en el cambio de metodología tradicional hasta la introducción de los proyectos de trabajo.

La puesta en práctica del proyecto con inteligencias múltiples en la escuela ha servido para compartir los trabajos elaborados con el resto del alumnado del colegio, ya que se invitó a los demás cursos de Infantil a visitar los trabajos confeccionados. La visualización de la cueva prehistórica situada en el pasillo de la entrada del aula de cinco años y la explicación de los alumnos que hicieron de guías al resto de sus compañeros ha servido para animar a los docentes a trabajar y tener en cuenta este tipo de metodología en sus futuras programaciones. Con la implementación del proyecto en el colegio se ha despertado el interés en el resto de docentes por poner en práctica esta metodología en años próximos.

Somos conscientes de la dificultad que implica la realización de un proyecto de trabajo, ya que requiere alumnos motivados y responsables, familias que estén de acuerdo, docentes entregados y bien formados. Por ello, en esta investigación como afirma Vera (2010): "No se propone la abolición masiva de las prácticas educativas actuales sino más bien la introducción juiciosa de sus ideas en aquellos contextos en los que sus aspectos positivos puedan dar buenos resultados." (p. 315)

Como afirma Gardner (1995) sería un error considerar los proyectos como una panacea para todas las dificultades y problemas de la educación, pero sirven para ayudar a desarrollar al alumnado en todas sus dimensiones desde otra perspectiva más motivante.

Como hacíamos alusión en el marco teórico son escasas las investigaciones relacionadas con las ciencias sociales e inteligencias múltiples en Infantil. Por tanto, la principal propuesta sería seguir investigando y realizando propuestas innovadoras en esta línea de trabajo que nos permitan desarrollar al alumnado en todas sus dimensiones. Como afirma Díaz-Posada, Varela-Londoño y Rodríguez-Burgos (2017) en el análisis de la teoría de las inteligencias múltiples aplicadas al currículo, es necesario seguir investigando en las aulas, ya que el

número de publicaciones es bajo. También, se han de ampliar las experiencias para fomentar la creatividad desde las primeras edades y otro aspecto a tener en cuenta es que la muestra de participantes ha sido pequeña, sería interesante ampliarla en otros contextos.

Referencias

Abad, J. (2008). *Iniciativas en Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años).* Tesis Doctoral. Universidad de Madrid.

Abril, I. (2014). *La Prehistoria como vehículo para un viaje al pasado en Educación Infantil.* Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid.

Adrade, A. (28 de abril de 2013). Colegios gallegos llevan al aula la teoría de las inteligencias múltiples. *La Voz de Galicia.* Recuperado de http://www.lavozdegalicia.es

Agnoli S., Corazza G. E., & Runco M. (mayo, 2016). Estimating Creativity with a Multiple-Measurement Approach Within Scientific and Artistic Domains, Creativity Research Journal, 2(28), 171-176. doi: 10.1080/10400419.2016.1162475

Akpinar, B., Erdamar, F. S., & Yilmaz, E. (diciembre, 2010). Problems encountered in the applications of multiple intelligence theory in primary schools in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 1873–1877. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.416

Alfonso-Benlliure, V., y Romo, M. (noviembre, 2016). Creativity development trajectories in Elementary Education: Differences in divergent and evaluative skills. *Thinking Skills and Creativity, 19,* 160-174. doi: 10.1016/j.tsc.2015.11.003

Almagro, A., Baeza, C., Pérez, E., Méndez, J., y Miralles, P. (marzo, 2006). La Grecia clásica. *Cuadernos de Pedagogía, 355,* 22-23. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/la-grecia-Almagro-2006.pdf

Almagro, A., Baeza, C., Pérez, E., Méndez, J., y Miralles, P. (2006). Un castillo de usar y tirar: una experiencia de aprendizaje de la historia en Educación Infantil. En A.E. Gómez y M.P.

Núñez (Eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-99). Málaga: AUPDCS.

Almau, A. (mayo, 2016). El profesor es la llave a la fascinación por el aprendizaje. Pilar Rivero. *Cuadernos de Pedagogía, 467,* 38-43.

Almeida, L., Prieto, M. D., Ferreira, A., Bermejo, M. R., Ferrando, M., & Ferrándiz, C. (junio, 2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences, 20*(3), 225–230. doi:10.1016/j.lindif.2009.12.010

Almeida, L., Prieto, M. D., Ferreira, A., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, R., & Hernández, D. (2011). Structural invariance of multiple intelligences, based on the level of execution. *Psicothema, 23*(4), 832-838. Recuperado de http://www.psicothema.com/pdf/3963.pdf

Alonso, M. (2000). *¿Qué es la creatividad?* Madrid: Biblioteca Nueva.

Alonso, S. (Coord.) (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria.* Madrid: Pirámide.

Álvarez, V., Herrejón, V., Morelos, M., & Rubio, M. (mayo, 2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación,* 52, 1-13. Recuperado de http://rieoei.org/3202.htm

Anda Gutiérrez, C. (2004). *Introducción a las Ciencias Sociales.* México: Limusa.

Antúnez, S., Del Carmen, L. M., Imbernón, F., Parcerisa, A., y Zabala, A. (2000). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó.

Aranda, A. M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.

Aranda, A. M. (2011). La didáctica de las ciencias sociales en el currículo de Educación Infantil. En M. P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 11-29). Zaragoza: Mira Editores.

Aranda, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.* Madrid: Síntesis.

Arbués, E., y Naval, C. (2014). Los museos como espacios sociales de educación. *Estudios sobre educación, 27,* 133-151. doi: 10.15581/004.27.132-151

Arco, J. L., y Fernández, A. (Coord.) (2004). *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales.* Madrid: Mc Graw Hill.

Arias, L., Miralles, P. Arias, E., y Corral, M. I. (2013). Selección de cuentos para el aprendizaje del espacio y el tiempo. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuesta de innovación en Educación Infantil* (pp. 227-239). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores.* Barcelona: Paidós.

Asensio, M., y Pol, E. (2002). *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad.* Buenos Aires: Aique.

Asensio, M., y Pol. E. (2003). Aprender en el museo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 36,* 62-77.

Azagra, J. L. (abril, 2017). Tecnologías y proyectos más allá del aula. *Aula de Innovación Educativa, 260, 63-64.*

Bale, J. (1989): *Didáctica de la geografía en la escuela primaria.* Madrid: Morata-MEC.

Ballart, J., y Juan, J. (2007). *Gestión del patrimonio cultural.* Barcelona: Ariel.

Ballester, A. (mayo 2016). Cambiar la mirada para generar nuevas ideas. *Cuadernos de Pedagogía, 467,* 52-55.

Ballester, P. (2004). *Evaluar y atender la diversidad de los alumnos desde las inteligencias múltiples.* Murcia: servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

Balongo, E., y Mérida, R. (abril/junio, 2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje infantil para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos, 38*(152), 146-162. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-152-el-clima-de-aula-en-los-proyectos-de-trabajo-crear-ambientes-de-aprendizaje-para-incluir-la-diversidad-infantil.pdf

Baqueró, M., y Majó, F. (enero, 2013). Cómo organizar un proyecto interdisciplinario. *Aula de Innovación Educativa, 218,* 77-81.

Bas, G., & Beyhan, O. (julio, 2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education, 2*(3), 365-385. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052017.pdf

Basilotta, V., Martín, M., y García-Valcárcel, A. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) incorporando las TIC: ventajas e inconvenientes desde la experiencia del profesorado en ejercicio. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje* (pp. 105-113). Barcelona: Octaedro.

Bermejo, M. R. (1995). *El insight en la solución de problemas: cómo funciona en los superdotados.* Tesis Doctoral. Microficha: Universidad de Murcia.

Bermejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G., Sáinz, M., y Prieto, M. D. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *REIFOP, 13*(1), 97-109. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268617661.pdf

Bernal, J. D. (1991). *Historia social de la ciencia.* Barcelona: Península.

Bertuglia, C. S., Infusino, S., & Stanghellini, A. (2004). *Il museo educativo.* Milano: Franco Angeli.

Boira, J., Requés, P., y Souto, X. M. (1994). *Espacio subjetivo y Geografía: orientación teórica y praxis didáctica.* Valencia: Nau Llibres.

Bo-Young, L. (abril, 2007). The Effect of Learning Activity in Practical Arts that Applied by Multiple Intelligences Theory to Elementary School Student's Self-Esteem. *Journal of Korean Practical Arts Education, 20*(1), 191-208. Recuperado de http://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001045632&locale=en&SID=P2yEzbH7gsa7PXINm3Y

Bravo, P., Raimundo, I., y Peralbo, M. C. (2013). Los proyectos con ojos de niños, con ojos de padres [Monografía]. *Revista e-CO*, 10. Recuperado de http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php/2012/11/20/los-proyectos-con-ojos-de-ninos-con-ojos-de-padres/

Bulut. S., y Baran, G. (2009). Research into the effect of mathematic education based on the theory of multiple intelligences on the mathematics ability of 6-years age group. *The Social Sciences, 4*(4), 313-319.

Bulut, S. (octubre, 2013). Intelligence development of socio-economically disadvantaged pre-school children. *Anales de Psicología,* 29(3), 855-864. doi:10.6018/analesps.29.3.168101

Bunney, A. (2010). Beyond the children's Gallery: the influence of children on the development of the science museum. En P. Morris, *Science for the nation. Perspectives on the history of the science museum* (pp. 194-211). London: Science Museum.

Caballero, V. (diciembre, 2008). Su clase sabe a naranja. *Hekademos: revista educativa digital, 1*, 41-50. Recuperado de http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/01/Su_clase_sabe_a_naranja.pdf

Calaf, R., Gutiérrez, S. y Suárez, M.A. (2016). Desvelar competencias vinculadas con el conocimiento escolar de las CCSS mediante la evaluación educativa del museo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 15,* 89-98. doi:10.6018/j/222481

Calvani, A. (1986). *L´insegnamento della storia nella suola elementare.* Firenze: La Nuova Italia.

Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia.* Firenze: La Nuova Italia.

Camacho, M. C. (2009). *Tiempos de esparto.* Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Murcia.

Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (1996). *Teaching and learning through multiples intelligences.* Needham Heights MA: Allyn and Bacon.

Cantero, M. J., Alfonso-Benlliure, V., y Melero, R. (febrero, 2016). Creativity in Middle Childhood: Influence of Perceived Maternal Sensitivity, Self-esteem, and Shyness. *Creativity Research Journal, 28*(1), 105-113. doi:10.1080/10400419.2016.1125246

Cantó, J., Pro, A., y Solbes, J. (noviembre, 2016). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. *Enseñanza de las ciencias, 34*(3), 25-50. doi:10.5565/rev/ensciencias.1870

Cañizares, M. (marzo, 2013). Wix en el aula. *Aula de Innovación Educativa, 220,* 69-70. Recuperado de http://aula.grao.com/

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.

Cárdenas, G.M. (2016). *Planificación microcurricular con enfoque a las inteligencias múltiples.* Trabajo de titulación, Universidad Técnica de Machala.

Cardona, G., y Hernàndez-Cardona, F. X. (marzo, 2015). La historia en primaria. Problemas y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa, 240.* Recuperado de http://www.grao.com/revistas/aula/240-ensenar-historia-en-primaria/la-historia-en-primaria-problemas-y-perspectivas

Carlisle, A. (2001). Using the multiple intelligences theory to assess early childhood curricula. *Young Children, 56*(6), 77-83.

Carpe, A., y Miralles, P. (marzo, 2015). "Cuentos con historia": el paso del tiempo, eje motivador y globalizador de aprendizajes. *Aula de Innovación Educativa, 240.* Recuperado de http://www.grao.com/revistas/aula/240-ensenar-historia-en-primaria/cuentos-con-historia-el-paso-del-tiempo-eje-motivador-y-globalizador-de-aprendizajes

Casales, A., Carrillo, M. E., y Redondo, A. M. (enero, 2017). ABP y tecnología en Educación Infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 201-209. doi:10.12795/pixelbit.2017.i50.14

Casanova, E., y Martínez, M. I. (2016). El sentido identitario en los proyectos de Educación Infantil. En C.R. García, A. Arroyo, y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 305- 312). Murcia: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDSC).

Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa.* Madrid: La Muralla.

Castilla, A. B. (enero, 2005). Arte e Historia en el mundo infantil. *Escuela Abierta, 8,* 231-267. Recuperado de http://dspace.ceu.es/handle/10637/6813

Ceci, S.J. (1990). *On intelligence…more or less: A bio-ecological tratise on intellectual development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Cela, J., y Palau, J. (1997). El espacio. *Cuadernos de Pedagogía, 254,* 68-70.

Cheung, H. P. R. (enero, 2016). The challenge of developing creativity in a Chinese context: The effectiveness of adapting Western creative pedagogy to inform creative practice. *Pedagogy, Culture and Society, 24*(1), 141-160. doi:10.1080/14681366.2015.1087419

Chou, M. J., Huang, P. C., & Yang, C. H. (agosto, 2014). Same Theory, Different Day: Inquiry into Preschool Children's Multiple Intelligence and Aesthetics Ability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences 143,* 534-541. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.432

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., y Valls, E. (1992): *Los contenidos en la reforma.* Madrid: Santillana-Aula XXI.

Colwel, M. J., Gaines, K., Pearson, M., Corson, K., Wright, H.D., & Logan, B. J. (junio, 2016). Space, Place, and Privacy: Preschool Children's Secret Hiding Places. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 44*(4), 412-421. doi:10.1111/fcsr.12169

Condliffe, B. (mayo, 2016). Project-based learning: a literature review, pp. 1-78. New York: (MDRC) Lucas Education Research. Recuperado de https://s3-us-west-1.amazonaws.com/ler/MDRC+PBL+Literature+Review.pdf

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria.* Madrid: Morata-MEC.

Corral, M. I. (2012). El método por proyectos para enseñar Ciencias Sociales en Educación Infantil. En P. Miralles, y A. B. Mirete (Eds.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp.307-314). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Corral, M. I. Arias, E., Arias, L., y Miralles, P. (2013). Propuesta Didáctica para el trabajo del espacio y el tiempo a través del cuento en Educación Infantil. En P. Miralles, y T. Izquierdo (Eds.), *Propuesta de innovación en Educación Infantil* (pp. 215-226). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Corral, M. I., Miralles, P., y Ferrándiz, C. (2014). Inteligencias múltiples con Van Gogh a través de Wix. En P. Miralles, M. B. Alfageme, y R. A. Rodríguez (Eds.), *Investigación e Innovación en Educación Infantil* (pp. 75-82). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Corral, M. I., y Miralles, P. (2015). Diseño, aplicación y evaluación del proyecto "El antiguo Egipto" en educación infantil. *Investigación en la Escuela, 86,* 75-88. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R86/R86-8.pdf

Cruz, M. A. (2004). Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales (I). En M. C. Domínguez (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria* (pp. 3-28). Madrid: Pearson.

Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En R. Ávila, C. Alcázar, y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 289- 311). Jaén: AUPDCS.

Cuenca, J. M., y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-366). Huelva: Universidad de Huelva.

Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación, 375,* 136-159.

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Revista de investigación, 2,* 3-12. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126144

Davis, J., & Gardner, H. (1994). Open Windows, Open Doors. En E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Educational Role of the Museum* (pp. 99-104). Londres: Routledge.

De la Calle, M. (2011). Líneas de innovación en didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil. En M. P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 172-190). Zaragoza: Mira Editores.

De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos: posibilidades y perspectivas en ciencias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 82, 7-12.

De la Torre, S. (mayo, 2016). Aspectos y claves de una capacidad compleja. *Cuadernos de Pedagogía, 467,* 46-48.

De los Reyes, J. L. (2006). Bases para una didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En A. E. Gómez y M. P. Núñez (Eds.), *Formar para Investigar, Investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 111-120). Málaga: AUPDCS.

De los Reyes, J. L. (2009). Del patrimonio cultural al museo infantil. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, 40,* 107-123. Recuperado de http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya040.pdf

Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 6 de agosto de 2008, núm.182, pp. 24960-24973.

Decreto número 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 3 de noviembre de 2009, núm. 254, pp. 57608-57647.

Decroly, O. (1927). La función de globalización y la enseñanza. *Revista de Pedagogía VI, 67,*326-331.

Del Barrio, H, Cabrera, M.J, Soguero, B., y Azcona, M. (2011). Un lugar distinto donde aprender. La experiencia educativa de dos museos de la Subdirección General de Museos

Estatales. *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación, 5,* 121-136. Recuperado de http://es.calameo.com/read/000075335ed3163c01066

Del Moral, C., y Sobrino, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales [Monografía]. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 82, 4-6.

Del Moral, M. E., Fernández, L. C., & Guzmán, A. P. (julio, 2016). Proyecto Game To Learn: Aprendizaje Basado en Juegos para potenciar las inteligencias lógicomatemática, naturalista y lingüística en Educación Primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 49.* Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36846509013

Del Moral, M. E., y Fernández, L. C. (2015). Videojuegos en las aulas: implicaciones de una innovación disruptiva para desarrollar las inteligencias múltiples. *Revista Complutense de Educación, 26*, 97-118. doi:10.5209/rev_RCED.2015.

Del Moral, M.E., Fernández, L. C., & Guzmán, A. P. (junio, 2015). Videojuegos: Incentivos Multisensoriales Potenciadores de las Inteligencias Múltiples en Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13*(36), 243-270. doi:10.14204/ejrep.36.14091

Del Moral, M.E., Guzmán, A. P., & Fernández, L.C. (abril, 2014). Serious games: escenarios lúdicos para el desarrollo de las Inteligencias múltiples en escolares de primaria. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa, 47,* 1-20. Recuperado de http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/121/pdf_7

Del Río, J. (2007). Revisión de las Investigaciones Psicológicas sobre Creatividad. *Revista Observatorio (OBS), 1*(2), 253-302. Recuperado de http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/49/95

Dewey, J. (1910). *How we think.* New York: Heat.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education.* New York: McMillam (Traducción al castellano, *Democracia y educación.* Buenos Aires: Losada, 1967).

Díaz-Posada, L. E., Varela- Londoño, S. P., y Rodríguez-Burgos, L. P. (2017). Inteligencias múltiples e implementación del currículo: avances, tendencias y oportunidades. *Revista de Psicodidáctica, 22*(1), 69-83. doi: 10.1387/RevPsicodidact.15614

Díez, M. C. (1990). ¿Eran guapos los egipcios? *Cuadernos de Pedagogía, 187*, 47-48. http://www.cuadernosdepedagogia.com/

Díez, M. C. (2002). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Domínguez, C., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (Eds.) (1999). *El museo*. Un espacio para el aprendizaje. Huelva: Universidad de Huelva.

Domínguez, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 82*, 43-49.

Domínguez, M. C. (2004). *Didáctica de las ciencias sociales para Primaria.* Madrid: Pearson Prentice Hall.

Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.* Madrid: Morata-MEC.

Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza.* Madrid: Morata.

El mundo del olivo: un proyecto basado en metodologías constructivistas (mayo, 2016). *Educación 3.0. La revista para el aula del Siglo XXI.* Recuperado de http://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/mundo-olivo-proyecto-basado-metodologias-constructivistas/36036.html

Elorrieta-Grimalt, M. P. (noviembre, 2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y Educadores*, *15*(3), 497-512. http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2262/2958

Escribano, A., y Molina, S. (octubre, 2015). La importancia de las salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clío. History and History teaching, 41*. Recuperado de http://clio.rediris.es/n41/articulos/EscribanoMolina2015.pdf

Estepa, J. (noviembre, 2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la Escuela, 69*, 19-29. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/69/R69_2.pdf

Fariña, A. (2013). Desarrollando la creatividad en casa. *Educando en infantil.* Recuperado de http://www.educandoeninfantil.es/

Fayard, J. F. (1984). *Des enfants sans historie.* París: Perrin.

Feldman, D. H. (1999). The Development of Creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press.

Feliu, M. (2010). Investigación cualitativa y cuantitativa en Didáctica de las Ciencias Sociales. Un ejemplo de convivencia en una tesis doctoral. En R. M. Ávila, M. P. Rivero, Pedro L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 139-147). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

Fernández, A. (2008). *¡Conozcamos Egipto!* Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Murcia.

Fernández, A. M., y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(1), 53-66. doi:10.11600/1692715x.1412120415

Fernández, M. (2010). ¿Cómo enseñar Conocimiento del Medio a través de los cuentos? En J. Soto, A. M. Hernández, y A. Pantoja (Coord.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales y las Competencias Básicas* (pp. 32-42). Trujillo: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de Extremadura.

Fernández, M. J. (2016). Sociales en ABP. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 82*, 38-41.

Fernández, M., & Feliu, M. (enero, 2017). Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER), 6*(1), 50-56. doi:10.7821/naer.2017.1.207

Ferrándiz, C. (2004). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples.* I Premio Nacional de Investigación Educativa. Modalidad Tesis Doctoral. MEC: CIDE

Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R., y Ferrando, M. (enero/abril, 2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista española de pedagogía, 233,* 5-19. Recuperado de http://reunir.unir.net/handle/123456789/4065

Ferrándiz, C., Bermejo, R., Sáinz, M., Ferrando, M., y Prieto, M. D. (diciembre, 2008). Estudio del razonamiento lógico-matemático desde el modelo de las inteligencias múltiples. *Anales de Psicología, 24*(2), 213-222. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v24/v24_2/05-24_2.pdf

Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades.* Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Ferrando, M. (2013). The study of creativity in Spain. *Exploring European literature on creativity in pre-school education and beyond* (pp. 22-30). SERN: Italy. Recuperado de http://www.creativityinpreschool.eu/creanet/docs/Creanetpublication.pdf

Ferrando, M., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., y Sánchez, C. (diciembre, 2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 7*(3), 21-50. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=7

Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación, 5,* 21-44. doi:10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683

Fontal, O. (Coord.) (2013). La educación patrimonial: del patrimonio a las personas. Gijón. Trea.

Fontal, O., e Ibáñez, A. (marzo, 2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI, 33*(1), 15-32. doi:10.6018/j/222481

Foster, A., & Shah, M. (marzo, 2015). The Play Curricular Activity Reflection Discussion Model for Game-Based Learning. *Journal of Research on Technology in Education, 47*(2), 71-88. doi:10.1080/15391523.2015.967551

Franco, C. y Alonso, J. M. (marzo, 2011). Diferencias entre cuentos conocidos y desconocidos en la estimulación de la creatividad infantil. *Aula Abierta, 2,* (39), 113-122. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3621387.pdf

Fuertes, C. (noviembre, 2016). Emoción, oralidad e itinerarios didácticos: un estudio de caso en el grado de maestro de Educación Infantil. *Revista de Didácticas Específicas, 15*, 51-69. Recuperado de https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/download/4058/7286

Gairín, J. (junio, 1995). El reto de la organización de los espacios. *Aula de Innovación Educativa, 39,* 45-50.

Gallego, C.I. (2011). Conocimiento del Entorno en Infantil: evaluación de materiales educativos. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (vol. 2, pp. 99-111). Murcia: AUPDCS.

Gallego, J.L. (1997). Los proyectos de aula: una propuesta para su evaluación. En J. L. Gallego (Coord.), (1994): *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

Gallego, J.L., y Salvador, F. (2008). El diseño didáctico: objetivos y fines. En A. Medina, y F. Salvador (Dtres), *Didáctica General* (pp. 103-128). Madrid: Prentice Hall.

Gallud, L., y Ruiz, H. (2011). *Cuentos de la familia Cuisenaire*. (Manuscrito presentado en *El mundo lógico-matemático y las TIC en Educación Infantil*). Murcia.

Garaigordobil, M. (2007). *Programa juego: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años.* Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M., y Pérez J.I. (2002). Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil. *Revista de Psicología general y aplicada, 55*(3), 373-390. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=319339

García Ruiz, A. L. y Jiménez, J. A. (1997). La conformación del área de ciencias sociales, geografía e historia y su valor formativo. En J. L. García Ruiz (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria* (pp. 53-83). Granada: Grupo Editorial Universitario.

García Ruiz, R. (2013). *Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de Proyectos.* Santander: Editorial Universidad de Cantabria.

García, F. (2010). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (Coord.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 399-416). Zaragoza: Institución Fernando el Católico-AUPDCS.

García, F. J., y Pozuelos, F. J. (enero, 2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta, 45*,7-14. doi:10.17811/rifie.45.2017.7-14

García, N., y Miralles, P. (2009). El arte de Dalí. Proyecto de innovación en la etapa de Educación Infantil. En *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 133-57). Murcia: Universidad de Murcia.

García, S., y Pérez, J. M. (diciembre, 2016). Enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria a través de cuentos y preguntas innovadoras. *RIDHyC, 3*,101-122. Recuperado de http://www.didacticahumanidadesyciencias.com/ojs/index.php/RIDHyC

Gardner, H. (1993). *Creative minds. An anatomy of creativity*. (Trad. cast.: *Mentes creativas.* Barcelona, Paidós, 1995).

Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar en las escuelas.* Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* México: Fondo de Cultura Económica.

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.

Gardner, H. (2010). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad.* Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós. (Ed. Orig. 1994).

Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998b). *Project Spectrum: Early Learning Activities.* N.Y.: Teacher College Press. (Traducción castellano, El Proyecto Spectrum, tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil. Madrid: Morata, 2000).

Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998c). *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook.* N.Y.: Teacher College Press. (Traducción castellano, El Proyecto Spectrum, tomo III: Manual de Evaluación para la educación infantil. Madrid: Morata, 2000).

Gardner, H., Feldman, D., y Krechevsky, M. (1998a). *Proyect Spectrum: Building on Children´s Strengths: The Experience of Proyect Spectrum.* N.Y.: Teacher College press. (Traducción castellano, El Proyecto Spectrum, tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. Madrid: Morata, 2000).

Genovard, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R., & Ferrándiz, C. (2005). History of creativity in Spain. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The International Handbook of Creativity* (pp. 68-95). Massachusetts: Cambridge University Press.

Getzels, J. W., & Jackson, P. E. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Nueva York, Wiley.

Gil, J., y Rivero, P. (diciembre, 2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Clío. History and History teaching*, 40. Recuperado de http://clio.rediris.es

Goleman, D., Kaufman, P., y Ray, M. (2009). *El espíritu creativo.* Barcelona: Zeta.

Gomis, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos maestros y padres.* Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.

González- Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currículos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de España. *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación, 5,* 59-74. Recuperado de http://es.calameo.com/read/000075335ed3163c01066

González, C., & Durán, J. F. (septiembre, 2015). The interactive whiteboard as a motivation-enhancing resource. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, *132,* 20-37. doi:10.15178/va.2015.132.1-37

González, I. (junio, 2015). Claves para trabajar por proyectos y no morir en el intento. *Educación 3.0. La revista para el aula del Siglo XXI.* Recuperado de http://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/claves-para-trabajar-por proyectos-y-no-morir-intento/26776.html

González, I. (junio, 2015). Dinolandia, un proyecto sobre dinosaurios en Infantil. *Educación 3.0. La revista para el aula del Siglo XXI.* Recuperado de http://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/dinolandia-proyecto-dinosaurios-infantil/27239.html

Groff, J. S. (2013). Expanding our "frames" of mind for education and the arts. Harvard *Educational Review, 83*(1), 15-39.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist 5*, 444-454.

Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence.* N.Y.: McGraw-Hill. (Traducción cast. La naturaleza de la inteligencia. Barcelona: Paidós, 1986).

Guillaumes, M. (noviembre, 2016). Cuando aprender es un reto. *Cuadernos de Pedagogía, 472*,55-58.

Gutiérrez, R. (2005). La obra de Picasso: un estímulo para la experiencia artística en el aula. En M. Belver, C. Moreno, y S. Nuere (Eds.), *Arte infantil en contextos contemporáneos* (pp.49-62). Madrid: Eneida.

Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell, J. & Edwards, T. (agosto, 2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior, 54,* 170-179. doi:10.1016/j.chb.2015.07.045

Hanafin, J. (abril, 2014). Multiple Intelligences Theory, Action Research, and Teacher Professional Development: The Irish MI Project. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(4), 126-142. doi:10.14221/ajte.2014v39n4.8

Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio.* Buenos Aires: Kapelusz.

Heller, Á. (1991). *Historia y futuro: ¿sobrevivirá la modernidad?* Barcelona: Península.

Hernàndez, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.* Barcelona: Graó.

Hernández, F., y Ventura, M**.** (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo.* Barcelona: ICE-Graó.

Hernández, P. (febrero, 2015). Reflexiones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos, por Pep Hernández. *Educación 3.0. Revista para el aula del siglo XXI, 17,*82. Recuperado de http://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/hablanlosprofes/relexiones-sobre-el-aprendizaje-basado-en-proyectos/24463.html

Hernández-Torrano, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, L., & Fernández, M.C. (enero, 2014). The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students. In *Anales de psicología, 30*(1), 192-200. doi:10.6018/analesps.30.1.148271

Hernàndez, X. (2002). Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas. En P. Benejam, L. Berges, CP. Martorell, G. Cronos, X. Hernández, J. C. Iglesias… M. C. Yáñez. *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 39-46). Barcelona: Graó. CP Joan Martorell y Grupo Cronos.

Hoyuelos, A. (2014). Loris Malaguzzi 2014. *Aula de Infantil*, *74*, 29-32.

Ibáñez, C. (2001). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula.* Madrid: La Muralla.

Imbernón, F. (2003): *La programación de aula. En Gallego, J .L. Y Fernández, E.* (Dtres.), *Enciclopedia de Educación Infantil.* Málaga: Aljibe.

Isaza-Zapata, G. M., y Calle-Piedrahíta, J. S. (febrero, 2016). Un Acercamiento a la Comprensión del Perfil de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(1), 331-345. doi:10.11600/1692715x.14122220814

Jabbar, A. I. A., & Felicia, P. (diciembre, 2015). Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning A Systematic Review. *Review of Educational Research, 85*(4), 740-779. doi:10.3102/0034654315577210

Jiménez-Fontes, M. (24 de abril de 2016). Aprender de otra manera. *La Opinión de Murcia.* Recuperado de http://www.laopiniondemurcia.es/murcia/2016/04/24/aprender-manera/731473.html

Jiménez-Palacios, R., y Cuenca, J. M. (diciembre, 2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *Clío. History and History teaching, 41*. Recuperado de http://clio.rediris.es

Katz, L. & Chard, S. (1989). *Engaging children´s minds: The project approach.* Norwood, NJ: Ablex.

Khaliq, S., Tayyad, M. & Mushtaq, M. (enero, 2014). An Experimental Study to Investigate the Effectiveness of Project-Based Learning (PBL) for Teaching Science at Elementary Level. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 4*(1), 43-55. doi: 10.6007/IJARPED/v4-i1/1434

Kilpatrick, W. H. (1918). The projet Method. *Teachers College Record, 19*(4), 320-335.

Kilpatrick, W. H. (1967). La teoría pedagógica en la que se basa el programa escolar. En W. H. Kilpatrick, H. Rugg, C. Washburne, y F. G. Bonner. *El nuevo programa escolar* (pp.39-72). Buenos Aires: Losada.

Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En J. A. Jordán, y F. Santolaria (Eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: PPU.

Kopik A., y Zatorska M. (2011a). *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce: Europejska Agencja Rozwoju.

Kopik A., Zatorska M. (2011b). *Wielointeligentne odkrywanie świata wprzedszkolu. Program wychowania przedszkolnego.* Kielce: Europejska Agencja Rozwoju.

Kouvou, O. (marzo, 2016). Drawing with Children: An Experiment in Assisted Creativity. *International Journal of Art and Design Education, 35*(2), 275-290. doi:10.1111/jade.12056

LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o realidad? *Revista Iberoamericana de educación, 16,* 165-190.

Laorden, C., y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso. Revista de Educación, 25,* 133-146. Recuperado de http://jesus-maria.org/wp-content/uploads/2015/04/Espacio-para-favorecer-aprendizaje.pdf

Larenas-Parra, B. (2005). Didáctica de las artes visuales sustentada en la propuesta de las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Experiencia aplicada en un primer año medio de la comuna de concepción. *Revista Ingeniería Industrial, 4*(1), 73-87.

Laughlin, K., & Foley, A. (2012). Intelligences That Plants Can Pass On": Play Dough,Fun and Teaching Strategies with Insights to Multiple Intelligences. *Journal of Adult Education, 41* (1), 22-28. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ991441.pdf

Laville, C. (2001). "La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles". En N. Tutiaux-Guillon (Coord.), *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monogràfic de *Perspectives Documentaires en Éducation* (pp.69-82). Lyon: INRP.

Lazear, D. (1991). *Seven Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences.* Palatine, Illinois: Skylight Publishing.

Le Roux, A. (Coord.) (2004): *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* Paris: L'Harmattan.

Lecante, F. (2003). *L´espace et le temps avec les 3/4 ans.* Baume-les-Dames: Nathan.

Ley 14/1970 de Educación, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-98921.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.

Lizano, K., y Umaña, M. (septiembre, 2006). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en Educación Preescolar. *Revista Educare, 12* (1), 135-149. Recuperado de http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1423

Llonch, N. (diciembre, 2015). El estudio del tiempo : el uso de la indumentaria como concepto ordenador del tiempo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 14,* 19-26. doi: 10.1344/ECCSS2015.14.2

Llor, L., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Hernández, D., Sáinz, M., Prieto, M.D., y Fernández, M. C. (2012). Inteligencias Múltiples y Alta Habilidad. *Aula Abierta, 40*(1), 27-38. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/267371778_Inteligencias_Multiples_y_Alta_Habilidad

López, J. A., Martínez, M. I., y Nicolás, R. (2013). La importancia de la creatividad para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 165-173). Barcelona: AUPDCS.

López, V., y Santacana, J. (2013). Cultura digital, museos y educación. *Her & Mus. Heritage & Museography, 5*(2), 8-15. Recuperado de http://www.trea.es/material/descargas/Hermus%2013%20web.pdf

Lozano, E. (2013). Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de innovación docente. *Clío, 39*. Recuperado de http://clio.rediris.es

Majoral, S. (2006). *¡Veo todo el mundo! Crecer juntos haciendo proyectos.* Barcelona: Octaedro.

Mariano, F. J., y Rodríguez, M. M. (2006). Didáctica de la historia en educación infantil. Estrategias para trabajar los periodos históricos en educación infantil. Recuperado de http://www.redeseducacion.net/art_kikiriki.htm

Marín, R., y Torre, S. (Coord.) (1991). *Manual de creatividad.* Barcelona: Vicens Vives.

Marín, V. (2016). La mejora de la competencia social y ciudadana del alumnado a través de la evaluación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 82,* 27-33.

Marín, V., y Martín, J. (enero, 2014). Can videogames be used to develop the infant stage educational curriculum? *Journal of New Approaches in Educational Research*, (1)3, 20-25. doi:10.7821/naer.3.1.20-25

Martín, A. I., Carpintero, M. T., y Gijón, J. R. (2002). Los pintores: el arte en un aula de Educación Infantil. *Cáparra, 1,* 31-36. Recuperado de http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/28306

Martín, M. J., Cuenca, J. M., y Estepa, J. (2008). La Educación patrimonial en los museos: análisis de concepciones. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 669-681). Jaén: AUPDCS.

Martín, R., Bustamante, M. J., Casares, L., Flores, N., García, T., Martínez, V., Puentes, M., y Ruiz, M. (2002). Arte infantil y educación artística. *Arte, individuo y sociedad,* 111-144. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS0202110111A/5868

Martínez Beltrán, J. M. (1986). *Creatividad. ¿La inteligencia perdida?* Madrid: Ediciones San Pío X.

Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿Qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía, 375,* 78-82.

Martínez, M. (abril, 2013). *Proyecto de investigación: Detección de buenas prácticas en Educación Infantil.* Comunicación presentada en el Congreso Nacional de Calidad y Atención Educativa a la Primera Infancia, Sigüenza.

Mateo, E., Díez, M. D., y Menchen, F. (1983). *Cómo fomentar la creatividad en la familia, en la escuela.* Madrid: Marsiega.

McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa.* Madrid: Pearson Educación.

MEC (1989). *Diseño Curricular Base de Educación Infantil.* Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio.

Mediero, A. (2016). La enseñanza del *pop art* en educación primaria. Una experiencia innovadora y transgresora. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 82,* 34-37.

Medina, A., y Salvador, F. (Dirs.) (2008). *Didáctica General.* Madrid: Prentice Hall.

Medina, A., y Vallejo, A. (marzo, 2014). Tipos de proyectos. *Aula de Infantil, 74,* 26.

Menchén, F. (1991). Creatividad en el currículum escolar. En R. Marín, y S. Torre, (Coord.), *Manual de creatividad* (pp. 329-356). Barcelona: Vicens Vives.

Mendioroz-Lacambra, A. M. (2013): Empleo de la Historia del Arte para la adquisición de nociones estructurantes del área de Conocimiento del entorno en Educación Infantil: espacio y tiempo. *Arte, Individuo y Sociedad, 25*(3), 392-405. doi:10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n3.39314

Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. M., y Pérez, I. (febrero, 2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación en la escuela, 73,* 65-76. Recuperado de http://www.ugr.es/~ctriguer/Secundarias/Master/Curriculum/Aprender%20Investigando.pdf

Meseguer, M. P. (2008). *Las fiestas de moros y cristianos en el aula de Educación Infantil.* Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Murcia.

Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las ciencias sociales en el área de Conocimiento del entorno. En M. P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (pp. 89-110). Zaragoza: Mira.

Miralles, P. y Rivero, P. (marzo, 2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*(1) 81-90. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398854.pdf

Miralles, P., Gómez, C. J., Sánchez, R. y Prieto, J. (2012). *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales.* Murcia: Diego Marín.

Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI, 29*(1), 149-174. Recuperado de http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/119921/112891

Molina, S. (2010). El museo "La Casa Encantada" de Briones en la enseñanza de la Historia: propuesta para una salida escolar para Educación Primaria. *Contextos educativos,* 13, 71-82. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3395417.pdf

Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria: análisis de su uso en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 67,* 79-86.

Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Monteros, J. M. (2006). Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación, 1*(39), 1-3. Recuperado de rieoei.org/deloslectores/1263Monteros.pdf

Morales, A. J. (2014). Aplicaciones didácticas del paisaje del Túria. En: *El desarrollo territorial valenciano. Reflexiones en torno a sus claves* (pp. 607-617). Valencia: Universitat de València.

Moreno, J. R., Vera, M. I., Miralles, P., y Trigueros, F. J. (junio, 2013). El retrato en Educación Infantil: una propuesta didáctica sobre arte. *Clío y Asociados, 17,* 249-266. Recuperado de https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClioyAsociados/article/.../6337

Moreno, M. C., y Gallego, C. I. (2013). "Egipto en mi aula": Didáctica de la Geografía para Educación Infantil. *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y*

territoriales, 353-366. Recuperado de http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/20morenogallego.pdf

Moreno-Pizarro, J., y Planells, B. (julio, 2016). Propuesta para la implementación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en el sistema de Educación Infantil en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 199-207. doi:10.6018/reifop.19.3.267341

Marrades, L. (mayo, 2016). La programación educativa infantil en los museos de Bellas Artes españoles. *Educación y Pedagogía,* 14, 28-51. Recuperado de http://www.e-revistes.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2134/1825

Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia*. Barcelona. Graó.

Naranjo, M. (agosto, 2016). Recursos multimedia y digitales de carácter formativo y social de los museos. *Opción, 10*(32), 346-357. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048901018

Navarro. J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Nemirovsky, M. (Coord.) (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura.* Barcelona: Graó.

Norman, D. A. (2005). *Por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos.* Barcelona: Paidós.

Ochaíta, E. (abril, 2014). La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial. *Estudios de psicología, 4*(14-15), 93-108. doi:10.1080/02109395.1983.10821356

Orden de 25 de julio de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, por la que se establece el Plan para el Fomento de la Lectura y el Desarrollo de la Comprensión Lectora en los Centros docentes que impartan Educación Primaria.

Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 17 de junio de 2010, núm. 137, pp. 32839-32854.

Orden de 20 de mayo de 2005, por la que se establece la implantación del inglés como lengua extranjera, en el nivel de Educación Infantil de todos los centros docentes que tengan autorizadas dichas enseñanzas. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 7 de junio de 2005, núm. 129, pp. 13685-13688.

Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 11 de octubre de 2008, núm. 238, pp. 31233-31240.

Orlic, O., Tikel, I., y Urbanek, S. (2013). Museo. *CREANET. Facilitando contextos creativos. Prácticas educativas sobre creatividad en centros europeos de educación preescolar*, 50-52. Recuperado de http://www.creativityinpreschool.eu/creanet/docs/Publications/provcrea_ES.pdf

Oros, L. B. (mayo, 2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de Psicología, 30*(2), 522-529. doi:10.6018/analesps.30.2.158361

Orozco, V., y Perochena, P. (diciembre, 2016). Trabajo por proyectos. Cambio metodológico para el protagonismo del estudiante en Educación Infantil (2-3 años). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 15*(29), 151-164. doi:10.21703/rexe.2016291511649

Ortuño, J., Miralles, P., y Molina, S. (2012). *Ciencias sociales y su didáctica.* Murcia: Diego Marín.

Pádua, A. (septiembre/diciembre, 2010). A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico. *Cuadernos Cedes, 30*(82), 311-323.Recuperado de http://www.cedes.unicamp.br/

Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En J. Rodríguez (Ed.), *Enseñar historia: Nuevas propuestas* (pp.107-138). Barcelona. Laia.

Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios… ¿Cambios de tiempo? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En F. Ferraz (Ed.), *Reflexôes sobre espaço-tempo. Coleçâo Textos de Graduaçâo* (pp. 35-53).

Salvador (Brasil): UCSAL Universidade Católica do Salvador.

Pagès, J. (2009). Enseña y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional.* Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.

Pagès, J., y Santisteban, A. (septiembre/diciembre, 2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cuadernos Cedes, 30*(82), 281-309. http://www.cedes.unicamp.br/

Parcerisa, A. (enero, 2006). Materiales didácticos de los museos: un recurso para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa, 148,* 23-27.

Pastor, I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales.* Barcelona: Ariel.

Pazos, E. M. (2013). *Creatividad e inteligencias múltiples. Estudio y plan de intervención.* Tesis de Maestría no publicada. Universidad Internacional de La Rioja.

Pedrosa, F. S. (2011). El arte en Educación Infantil. *Revista Digital: innovación y experiencias educativas, 40,* 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/FRANCISCA_ROSA_PEDROSA_TORRES_1.pdf

Perales-Palacios, F. J., y Ayerbe, J. (septiembre, 2016). *El trabajo por proyectos y por resolución de problemas en Educación Ambiental: análisis y tendencias.* Trabajo presentado en los XXVII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Badajoz. Resumen recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/43771/1/TrabajoProyectosEA

Pérez, E. (2000). *Estudio de visitantes en museos. Metodología y aplicaciones.* Gijón: Trea.

Pérez, E., Baeza, M. C., y Miralles, P. (diciembre, 2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación, 48,* 1-12. Recuperado de http://www.rieoei.org/expe/2627Egea-Maq.pdf

Pérez, L., y Álvarez, S. (marzo, 2014). "Ahora me tienes que dar la vuelta". El supermercado en el aula de educación infantil. *Aula de Infantil, 74,* 33-35.

Pérez, P., Piñeiro, M. R., y Tirado, C. (1998). *Enseñar y aprender el espacio geográfico. Un Proyecto de Trabajo para la comprensión inicial del espacio.* Valencia: Nau Llibres.

Pericacho, F. J. (noviembre, 2016). Actualidad de la renovación pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía, 472,*74-77.

Peroy, M. J. (abril, 2017). Organizar el centro que trabaja por proyectos. *Aula de Innovación Educativa, 260,* 49-54.

Piaget, J. (1972): *La representación del mundo en el niño.* Madrid: Morata.

Piaget, J. (1979). *Epistemología de las ciencias sociales.* Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J., e Inhelder, B. (1947). *La représentation* de l´espace chez l´enfant. París, P.U.F. Trad. inglesa: The child´s conception of space, London, Routledge & Kegan Paul, 1956, 1971.

Piñero, M. R. (1988). La utilización didáctica del mapa en la primera etapa de EGB. *Aula abierta, 51,*183-220.

Pozo, M. (febrero, 2008). Inteligencias múltiples: Howard Gardner en el Colegio Montserrat. *Cuadernos de pedagogía, 376,* 48-51.

Prado, R. C. (2006). Evaluar la creatividad en edad infantil. En S. de la Torre y V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (vol. 2, pp. 497-503). Málaga: Aljibe.

Prats, J. (mayo/agosto, 2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: estado de la cuestión [Monografía]. *Revista de Educación, 328,* 81-96. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re328.pdf?documentId=0901e72b8125305c

Prats, J., y Santacana, J. (1998). Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos. En *Enciclopedia general de la educación* (Vol. 3). Recuperado de http://www.histodidactica.es/articulos/OCEANO.htm

Prieto, M. D., Navarro, J. A., Villa, E., Ferrándiz, C., y Ballester, P. (2002). Estilos de trabajo e inteligencias múltiples. *XXI Revista de educación, 4,* 101-118. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1919/b15141901.pdf?sequence=1

Prieto, M. D., y Ballester, P. (2003). *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender.* Madrid: Pirámide.

Prieto, M. D., y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.

Puig, L. M. (mayo, 2016). La programación educativa infantil en los museos de Bellas Artes españoles. *Educación y Pedagogía*, 14, 29-51.Recuperado de http://www.e-revistes.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2134

Pulckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia.* Madrid: Morata (del original de 1991).

Puyol, R. (Coord.) (1986): *Diccionario de Geografía.* Madrid: Síntesis.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 40*, 7-22.

Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., y Sáinz, M. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la Inteligencia Emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en el 2º ciclo de Educación Infantil? *Acción Psicológica, 12*(1), 65-78. doi:0.5944/ap.12.1.14314

Razaq, A., Ali, A., Mahzan, M., & Sulaiman, F. (2015). Application of Multiple Intelligence Theory to Increase Student Motivation in Learning History. *Asian Culture and History, 7*(1), 210-219. doi:10.5539/ach.v7n1p210

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482.

Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 20 de febrero de 1996, núm. 44, pp.6061-6074.

Redondo, A. M., Gallardo, Á., y García, J. M. (2015). *Unidad didáctica: "Somos artistas".* Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

Redondo, J. L. (2016).Diseña tu parque temático. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 82, 13-19.

Renzulli, J. (1977). *The enrichment triad model.* Mandsfiel Center, CT: Creative Learning Press.

Riemer, V., & Schrader, C. (2015). Learning with quizzes, simulations, and adventures: Students' attitudes, perceptions and intentions to learn with different types of serious games. *Computers & Education, 88,* 160-168. doi:10.1016/j.compedu.2015.05.003

Rigo. E. (2015). La representación del espacio en el niño en la obra de J. Piaget. *Educació i Cultura: revista mallorquina de pedagogía, 4,* 145-169. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39148673_La_representacion_del_espacio_en_el_nino_en_la_obra_de_J_Piaget

Rivero, M. P. (Coord.) (2011). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil.* Zaragoza: Mira Editores.

Rivero, P., y Escanilla, A. (octubre/noviembre 2014). Evaluación de la comunicación patrimonial en los talleres didácticos del Museo de Calatayud. *Her&Mus, 6*(15), 80-86. Recuperado de http://hdl.handle.net/10459.1/58329

Rivero, P., y Pelegrín, J. (marzo, 2015). Aprender historia desde la empatía. *Aula de Innovación Educativa, 240,* 18-19.

Rodríguez, C.C. (junio, 2008). El protagonista de la semana. *Cuadernos de pedagogía, 380,* 27-29. Recuperado de http://www.cuadernosdepedagogia.com/

Rodríguez, P. (26 de abril de 2015). Adiós a las asignaturas: el trabajo por proyectos convence cada vez a más escuelas. *Eldiario.es.* Recuperado de http://www.eldiario.es/catalunya/Adios-asignaturas-proyectos-convence escuelas_0_380762408.html

Romero, A., y Fuentes, M.R. (agosto, 2006). Proyecto de investigación para Educación Infantil: La Prehistoria. *Revista digital: Investigación y Educación, 3*(26), 1-5. Recuperado de https://canariasintercultural.files.wordpress.com/2008/02/revista-digital-investigacion-y-educacion-numero-26.pdf

Romo, M. (2007). Juego y creatividad en el niño. En M. H. Belver y A. M. Ullán (Eds.), *La creatividad a través del juego* (pp. 13-26). Salamanca: Amarú Ediciones.

Romo, M. (2009). *Psicología de la creatividad.* Barcelona: Paidós.

Romo, M., Alfonso-Benlliure, V., y Sánchez Ruíz, M. J. (2008). TCI: Test de Creatividad Infantil. Madrid: TEA Ediciones.

Romo, M., Alfonso-Benlliure, V., y Sánchez, M. J. (2016). El test de creatividad infantil (TCI): evaluando la creatividad mediante una tarea de encontrar problemas. *Psicología Educativa, 22*(2), 93-101. doi:10.1016/j.pse.2016.01.005

Rueda, C. (2011). Evaluación de un proyecto compartido: estudiantes y alumnado de Educación Infantil investigan. En P. Miralles, S. Molina, y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 83-92). Murcia: AUPDCS.

Ruiz, M. C., y Mérida, R. (2014). El desarrollo profesional docente derivado de la aplicación de los Proyectos de Trabajo en un aula infantil. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación, 27*(2), 477-497. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46378

Ruiz, M. C., y Mérida, R. (2015). Educar en la diversidad a través de los Proyectos de Trabajo en las aulas infantiles. Un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, *86,*89-102. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R86/R86-7.pdf

Ruiz, M. C., y Mérida, R. (2016). Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de Proyectos de Trabajo. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación, 27(*3), 943-961. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47022

Ruiz-Morales, J., y Pliego, M. (diciembre, 2016). Mi pueblo, Marchena: una experiencia de trabajo por proyectos en educación infantil. *RIDHyC*, *3*, 77-100. Recuperado de http://www.didacticahumanidadesyciencias.com

Sana, I., & Saiqa, I. A. (enero, 2012). "I almost learnt to learn": Promoting Learner's Autonomy through Project Based Learning in Access Classrooms. *Language in India*, *12*, 25-45. Recuperado de http://www.languageinindia.com/jan2012/sanaimtiazpblfinal.pdf

Sánchez, M. (2012). *Propuesta de intervención creativa basada en las inteligencias múltiples en alumnos de Educación Infantil.* Tesis de Maestría no publicada. Universidad Internacional de La Rioja.

Sánchez-Mora, C. (noviembre, 2009). Inteligencias múltiples y museos de ciencias. *Revista Digital Universitaria, 10*(11). Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art72/art72.pdf

Sánchez-Vera, M. M., y Solano-Fernández, I. M. (2017). Repensando el uso de metodologías en educación infantil en situaciones enriquecidas con tecnologías. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp.3002-3173). Barcelona: Octaedro.

Santacana, J. (2014). El patrimonio, la educación y el factor emocional. En *II Seminário Internacional de Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, Braga, 4-5 Diciembre 2014. Recuperado de http://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com.es/2014/11/el-patrimonio-la-educacion-y-el-factor.html

Santacana, J., y Hernàndez, F. X. (2006). *Museología crítica.* Gijón: Trea.

Santacana, J., y Serrat, N. (Coords.) (2005). *Museografía didáctica.* Barcelona: Ariel.

Santiesteban, A., González, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

Sanz, S. (marzo, 2014). Cuando los proyectos traspasan el muro de la escuela. *Aula de Infantil, 74*, 19-22.

Sarceda, M. C., Seijas, S. M., Fernández, V., y Fouce, D. (diciembre, 2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *Redalei. Revista*

Latinoamericana de Educación Infantil, 4(3), 159-176. Recuperado de http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/271

Sbert, M., Sbert, C., y Muñoz, D. (enero, 1996). La importancia de las preguntas. *Cuadernos de Pedagogía*, *243*, 73-77. Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/04_aprendpreguntas.PDF

Seidel, S., & Walters, J. (1991). *Five dimensions of portfolio assessment.* Cambridge, Mass., Project Zero.

Sendak, M. (1963). *Where the wild things are.* Nueva York: Haper &Row. (Trad. cast.: *Donde viven los monstruos.* Madrid. Alfaguara, 1977.)

Serrat, N. (2005). *Acciones didácticas en el marco de los museos. Estado de la cuestión y análisis.* Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Sevilla, J. (2013). Una propuesta didáctica en el entorno urbano para la formación en valores sociales en educación infantil. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 107-118). Barcelona: AUPDCS.

Sevillano, M. L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: McGrawHill.

Solar, M. I. (2006). Creatividad en las capacidades múltiples (H. Gardner). En S. de la Torre y V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (vol.1, pp. 31-39). Málaga: Aljibe.

Solé, M., y Serrá, J.A. (2002). Una experiencia de historia en educación infantil: "En tiempos de los castillos". En P. Benejam, L. Berges, J. Martorell, X. Hernández, J.C. Iglesias, M.A., M.A. Loste, M.R. Martínez, M. Oller, R.M. Pujol, J.M. Ruiz, J.A. Serra, M. Solé y M. E. Yáñez. *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 59-71). Barcelona: Graó.

Soria, M.G. (2015). El pensamiento histórico en la Educación Primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 14,* 83-95. doi: 10.1344/ECCSS2015.14.8

Sternberg, R., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist, 51,* 677–688.

Sternberg, R., y Lubart, T. (1997). *La Creatividad en una Cultura Conformista.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Sternberg, R., y O´Hara, L. (1999). Creativity and intelligence. En R. Stenberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 251-272). Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg. R. (1985). *Más allá del CI.* Bilbao: DDB (traducción castellano, 1990).

Sternberg. R. (1988). Un esquema para entender las concepciones de la inteligencia. En R. J., Sternberg, y D.K. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia?* (pp. 19-34). Madrid: Pirámide.

Szpringer, M., Kopik, A., & Formella, Z. (2014). "Multiple Intelligences" and "minds for the future" in a child´s education. *Journal Plus Education, 1151*(2068), 350-359. Recuperado de http://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/294

Taboada, R. (mayo, 2016). ¡Eureka! La creatividad en las matemáticas. *Cuadernos de Pedagogía, 467,* 65-69.

Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructiva para aprender a leer y a escribir.* Barcelona: Vicens Vives.

Tejuca, J. C. (2016). El municipio: visita a nuestro ayuntamiento. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 82, 20-26.

Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities.* Chicago: University of Chicago Press.

Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet. Recuperado de http://cife.org.mx/biblioteca/doc_download/metodos_de_trabajo_por_proyecto.pdf

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Torrance, E. P. (1974). *The Torrance test of creative thinking: Norms-technical manual.* Bensenville. IL: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P. (1998). The Torrance tests of creative thinking norms-technical manual figural (streamlined) forms A & B. Bensenville. IL: Scholastic Testing Service.

Travé, G., Estepa, J., y Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XX1, 20*(1), 319-338. doi: 10.5944/educXX1.11831

Trepat, C. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En M. P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Mira Editores.

Trepat, C., y Comes, P. (2008). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales.* Barcelona: Graó.

Trigo, E. y cols. (1999). *Creatividad y motricidad*. Zaragoza: Inde.

Trigueros, F. J., Arias, L., Miralles, P. Molina, S., y Rodríguez, R. A. (2014). *Didáctica de las Ciencias Sociales en los cursos de Grado de Educación Infantil.* Murcia: Diego Marín.

Tristán, M. (marzo, 2016). Proyecto La Prehistoria para 4º de Primaria. *Educación 3.0. La revista para el aula del Siglo XXI.* Recuperado de http://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/proyecto-la-prehistoria-4o-primaria-marina-tristan/34186.html

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria.* Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Trujillo, F. (noviembre, 2016). El diseño de proyectos y el currículo. *Cuadernos de Pedagogía, 472*, 66-69.

Uzunöz, A. (2011). Effect of multiple intelligence theory practice on student success by Bloom's taxonomy. *Educational Research and Reviews, 6*(18), 952-960. doi: 10.5897/ ERR11.281

Varela, B., y Ferro, L. (2000). *Las ciencias sociales en el nivel inicial: andamios para futuros/as ciudadanos/as.* Buenos Aires: Editorial Colihue.

Vázquez, E. (diciembre, 2015). La pedagogía de proyectos en un caso aplicado: la Escuela Andorrana, *247*, 19-23.

Vega, R. (1998). *Historia: Conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Santafé de Bogotá. Ediciones Antropos.

Vega, V. (diciembre, 2015). Investigaciones sobre el ABP. *Aula de Innovación Educativa, 247*, 53-59.

Vera, J. (2010). La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. En C. Sanchidrián, y J. Ruiz (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp.307-326). Barcelona: Graó.

Vergara, J. (julio, 2014). 10 claves para trabajar la Educación para el Desarrollo (EpDCG) por el método de Proyectos (ABP). *Revista Internacional sobre investigación en Educación Global y para el Desarrollo, 5*, 148-180. Recuperado de http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-EGR-5-Vergara-Castellano.pdf

Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso.* Madrid: SM.

Vizcaíno, I. (septiembre 2014a). Trabajar por proyectos desde la práctica. La escucha, el niño, la niña, tú. *Revista Maestra Infantil, 127,* 22-23.

Vizcaíno, I. (diciembre 2014b). Trabajar por proyectos desde la práctica. Motivación, la realidad, la fantasía, el juego. *Revista Maestra Infantil, 130,* 22-23.

Vizcaíno, I. M. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años). Trabajar por proyectos.* Madrid: Wolters Kluwer España.

Wallach, M.A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in children.* Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Weisberg, R.W. (1988). Problem solving and creativity. En R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives* (pp. 148-176). Cambridge, MA: Cambridge University.

Weisberg, R.W., & Alba, J.W. (junio, 1981). An examination of the alleged role of "fixation" in the solution of several "insight" problems. *Journal of Experimental Psychology: General, 110*(2), 193-198. doi: 10.1037/0096-3445.110.2.193

Westerveld, R., y Villaescusa, V. (2013). Los contenidos geográficos y sociales en el aula de infantil como respuesta a la interculturalidad. En J. Pagés, y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 175-184). Barcelona: AUPDCS.

Whal, M. (1997). *Math for Humans. Teaching Math throgough 7 intelligences.* Langley, WA: LivLern Press.

Wood, L., y Holden, C. (2007). *Ensenyar Història als més petits*. Manresa: Zenobita edicions.

Zabala, A. (1987). *Historia personal.* Madrid: MEC.

Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Zabala, A. (diciembre, 2015). La pedagogía de proyectos. *Aula de Innovación Educativa, 247*, 12-18.

Zamboni, E., y Guimarães, S. (septiembre/diciembre, 2010). Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. *Cuadernos Cedes, 30*(82), 339-353. Recuperado de http://www.cedes.unicamp.br/

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Juegos del proyecto *Somos artistas.*

1. Juego de las inteligencias múltiples
2. Libro: *Un artista iluminado*
3. Juego de lógica de Van Gogh
4. Puzles: "Doce girasoles en un jarrón" (Van Gogh), "Pirámide del museo del Louvre" (Ming Pei) y "Frouida" (Gabarrón)
5. Cuentos de las regletas
6. Juego de las regletas
7. Juego de los jeroglíficos
8. Baraja de los dioses egipcios
9. Wix de Van Gogh y las inteligencias múltiples

Anexo II. Cuestionario IM para los padres

Anexo III. Inventario de IM para maestros

Anexo IV. Cuestionario para el alumnado

Anexo V. Cuestionario de valoración por las familias: grupo control

Anexo VI. Cuestionario de valoración por las familias: grupo experimental

Anexo VII. Láminas del proyecto *Somos artistas*

Anexo VIII. Libro del proyecto *Somos artistas*

Anexo I. Juegos del proyecto *Somos artistas*

1. Juego de las inteligencias múltiples

Este juego está compuesto por tarjetas para trabajar cada una de las inteligencias múltiples (véase figura 17).



Figura 17. Juego con tarjetas de las inteligencias múltiples

1.1. Inteligencia lógico-matemática

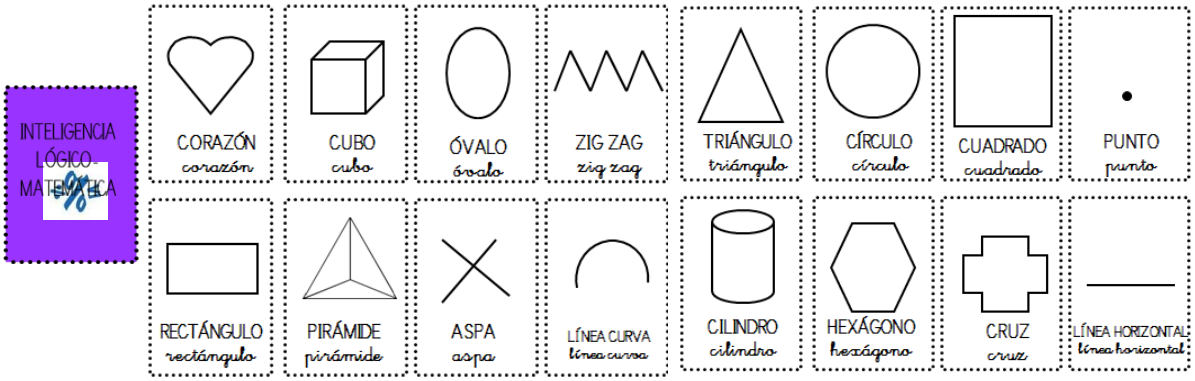


Figura 18. Imagen de tarjetas de la inteligencia lógico-matemática

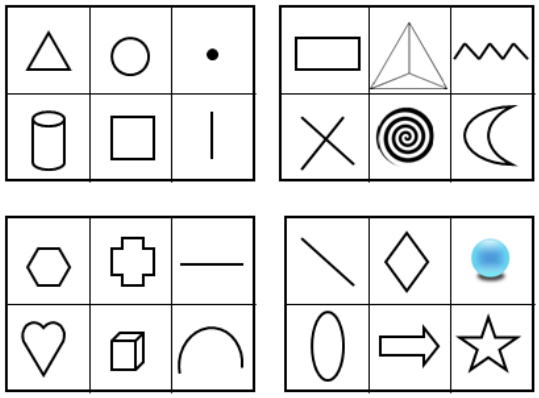


Figura 19. Cuatro ejemplos de tarjeta individual

Las tarjetas de esta inteligencia nos ofrecen diversas posibilidades de juego, por ejemplo, podemos pedir a los alumnos que elijan una tarjeta de esta inteligencia, la vean y la dibujen en la pizarra, el resto del alumnado deben de adivinar qué forma es (véase figura 18).

Otra actividad es *el bingo de las formas*. En este juego el responsable elige una tarjeta de esta inteligencia, la dice en voz alta y si no la conocen los demás compañeros de la clase la puede dibujar en la pizarra para que identifiquen de qué forma se trata (véase figura 20). Finalmente, cada equipo tiene una tarjeta individual y va colocando un tapón encima de la figura geométrica que ha salido (véanse figuras 19, 21).



Figura 20. Selección de la tarjeta lógico-matemática



Figura 21. Imagen del bingo de las formas

1.2. Inteligencia lingüística



Figura 22. Imagen de tarjetas de la inteligencia lingüística

Las tarjetas de esta inteligencia son de vocabulario relativo al pintor, al arquitecto y al escultor, así como las herramientas que emplean en su trabajo (véase figura 22). Un ejemplo de actividad es seleccionar dos tarjetas y a partir de ellas crear un cuento colectivo en el que aparezcan. Otra actividad es sacar una tarjeta de un objeto y relacionarla con la persona que la utiliza, por ejemplo, el caballete lo usa el pintor.

1.3. Inteligencia musical



Figura 23. Imagen de tarjetas de la inteligencia musical

Las tarjetas presentes en esta inteligencia nos acercan a conocer diversos instrumentos musicales a lo largo del tiempo (véase figura 23). En la prehistoria utilizaban silbatos de conchas de gasterópodos y flautas de huesos, en el Antiguo Egipto usaban el arpa egipcia, el laúd y el pandero. En la actualidad hay diversos instrumentos musicales: trompeta, tambor, guitarra, piano, etc. Se pueden usar estas tarjetas para acercarles a sonidos que hacen estos instrumentos (buscándolos en la web).

1.4. Inteligencia visual-espacial



Figura 24. Imagen de tarjetas de la inteligencia visual-espacial

Las tarjetas de esta inteligencia hacen referencia a los distintos colores (véase figura 24). Un ejemplo de actividad consiste en elegir una tarjeta con un color e identificar dónde aparece ese color en objetos de la clase, prendas de vestir, etc.

1.5. Inteligencia cinético-corporal



Figura 25. Imagen de tarjetas de la inteligencia cinético-corporal

Este juego está compuesto por diversas imágenes de pinturas de Van Gogh, esculturas de Miró y arquitecturas de Ming Pei (véase figura 25). Algunos ejemplos de actividades son imitar las posturas, dramatizar y teatralizar las imágenes de estas tarjetas.

1.6. Inteligencia interpersonal



Figura 26. Imagen de tarjetas de la inteligencia interpersonal

Las tarjetas de esta inteligencia se han diseñado para favorecer las relaciones con los demás compañeros de la clase (véase imagen 26). El juego consiste en elegir una tarjeta y buscar a un compañero que realice la indicación que está recogida en ella.

1.7. Inteligencia intrapersonal



Figura 27. Imagen de tarjetas de la inteligencia intrapersonal

Con estas tarjetas los niños tienen que expresas sus emociones, por ejemplo, se elige una de ellas y se imita la expresión facial, después se explica cuándo nos hemos sentido así y por qué (véase figura 27).

1.8. Inteligencia naturalista



Figura 28. Imagen de tarjetas de la inteligencia naturalista

Las tarjetas de esta inteligencia nos sirven para acercarnos y conocer productos alimenticios que aparecen en los cuadros de Van Gogh, los animales que vivían en la prehistoria y plantas del Antiguo Egipto (véase figura 28).

2. Libro: *Un artista iluminado*

En este libro aparecen diversas imágenes de cuadros de Van Gogh y los alumnos tienen que poner el título que le corresponde con cada obra (véanse figuras 29, 30, 31 y 32).





Figura 29. Imagen del libro *Un artista iluminado* *Figura 30.* Imagen del interior





Figura 31. Imagen del final del libro *Figura 32.* Imagen jugando con el libro

3. Juego de lógica de Van Gogh

En este juego hay que asociar cada cuadro de Van Gogh con la cantidad que indica la fila (véanse imágenes 33 y 34).



Figura 33. Imagen del juego de lógica



Figura 34. Imagen jugando con la lógica

4. Puzles: "Doce girasoles en un jarrón" (Van Gogh), "Pirámide del museo del Louvre" (Ming Pei) y "Frouida" (Gabarrón)

A continuación se presentan tres puzles que fueron diseñados para trabajar una obra representativa de los autores vistos en el proyecto (véase figura 35). El cuadro *doce girasoles en un jarrón* del pintor Van Gogh (véase figura 38), la *pirámide del museo del Louvre* del arquitecto Ming Pei (véase figura 36) y una escultura *Frouida* del artista Cristóbal Gabarrón (véase figura 37).



Figura 35. Imagen de los puzles



Figura 36. Imagen del puzle de Ming Pei



Figura 37. Imagen del puzle de Gabarrón



Figura 38. Imagen del puzle de Van Gogh

4. Cuentos de las regletas (Gallud y Ruiz, 2011).

4.0. Cuento Lógico y Mates (véase figura 39)



Figura 39. Imagen de lógico y matemáticas

Hace muchos años, en Bélgica, vivía la familia Cuisenaire. Tenían un hijo llamado Lógico que era muy inteligente. Se pasaba horas y horas pensando sentado en el porche de su casa. Lo que más le gustaba era resolver problemas, tanto le divertía que continuamente pedía a sus maestros que le pusieran más deberes. Y así creció.

Anexo I

Un día, los vecinos de enfrente de Lógico se mudaron a otro país y la casa fue alquilada por otra familia. Lógico pronto empezó a investigar, quería saber si los nuevos vecinos tenían niños para poder jugar con ellos.

Comenzó a observar desde el jardín y descubrió que había tres bicicletas, por lo que llegó a la conclusión de que al menos vivían allí tres niños. Quería averiguar si esos niños tenían su edad, ¿cómo hacerlo?

Lógico vio que en el tendedero habían colgados tres pantalones, unos pequeños, unos medianos y otros grandes. Parecía, por las pistas halladas, que alguno de los tres vecinos tendría su edad. Como era muy curioso, se acercó sigiloso a comprobar la talla de los pantalones, ¡pero si es un cinco! Exclamó. Es el mismo número de pantalón que utilizo yo, por lo que ese niño tiene mi edad.

Lógico había llegado a una buena conclusión, pues en esa casa vivía una niña que también tenía 5 años, se llamaba Matemática, pero en su casa todos le decían Mates. Era una niña muy estudiosa, con sólo cinco años sabía sumar y restar sin utilizar los dedos, utilizaba sólo la cabeza.

Lógico y Mates se hicieron íntimos amigos. Siempre iban cogidos de la mano cuando iban a la biblioteca a aprender de los libros.

Fueron pasando los años, eran inseparables y decidieron hacerse pareja. Su mayor deseo era tener hijos, pero pasaba el tiempo y Matemática no se quedaba embarazada. Aunque al principio estaban un poco tristes, tras mucho pensar, Lógico propuso a Mates adoptar un bebé. Y así fue.

Colorín colorado este cuento no se ha acabado porque la historia de los números aún no hemos contado.

4.1. Cuento: Uno, la regleta blanca (véase figura 40)

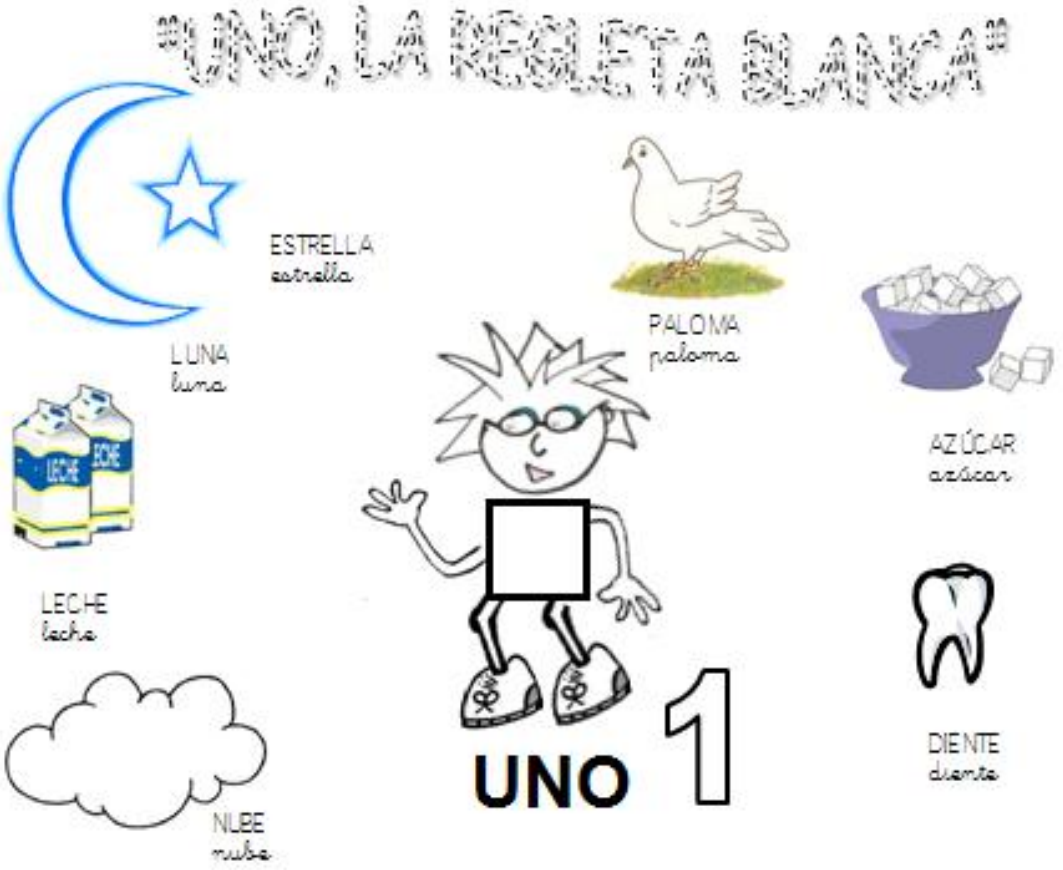


Figura 40. Imagen de la regleta uno

El *primer* hijo de Lógico y Matemáticas fue un niño muy deseado. Como no eran de letras sino más bien de números, le pusieron de nombre Uno.

Era un niño adoptado y cuando entregaron el bebé a sus nuevos padres les explicaron que había nacido con una enfermedad que era un niño *albino*. Por eso su piel y su pelo eran muy blancos y los ojos tan claritos. Era un bebé precioso, tan dulce y blanco como el azúcar, blanco como la nieve y las nubes cuando no hay tormenta…

Sus padres le compraron un montón de ropa toda del mismo color, ¿sabéis de qué color fue?, ¡blanca!

Anexo I

Uno era un niño muy simpático. En el parque jugaba con todos los niños, compartía sus juguetes y nunca, nunca, nunca se peleaba con nadie. Cuando veía a algún niño peleando, le enseñaba la *canción de la amistad*, que dice así:

(*Música Fray Santiago*)

Ser amigos, ser amigos,

es mejor, es mejor,

que estar enfadados, que estar enfadados,

sin razón, sin razón.

Si hay motivos, si hay motivos,

para pelear, para pelear,

manos en bolsillos, manos en bolsillos,

hay que hablar, hay que hablar.

En el cole era un niño muy *obediente*, siempre hacía caso a su maestra, pero a la hora de trabajar era un *desastre*, se salía al colorear, se equivocaba al hacer la ficha, confundía unas letras con otras. En el patio también le ocurrían algunas cosas curiosas, se chocaba con los niños, con los bancos, con los árboles…

Un día, Uno, la regleta blanca, se acercó al rincón de arte donde sus compañeros habían estado jugando con la plastilina. A Uno le pareció ver un caramelo de mora, pues tenía un color morado intenso, que le decía:

- ¡Cómeme, cómeme!

Por unos instantes dudó en cogerlo y comerlo, ya que ese caramelo no era suyo, pero la tentación fue más grande y como era un niño muy goloso se lo metió a la boca:

- ¡Qué asco!, ¡qué caramelo más malo!

Uno se había comido un trozo de plastilina por error, ¡qué asco comer plastilina!

La maestra que lo vio todo llamó a sus padres y es que ella pensaba que unas *gafas* necesitaba. Esa misma tarde, Uno fue con sus padres al *oftalmólogo* que es el médico de los ojos.

Al día siguiente, Uno, la regleta, llegó a clase con unas gafas chulísimas, que tenían incluso un cordón para no perderlas. Y todos le decían:

-¡Uno qué guapo estás!, ¡qué bien te quedan esas gafas!

Así Uno consiguió pintar sin salirse, jugar sin chocarse… *¡Y…blanco y embotellado, este cuento ha terminado!*

4.2. Cuento: Dos, la regleta roja (véase figura 41)

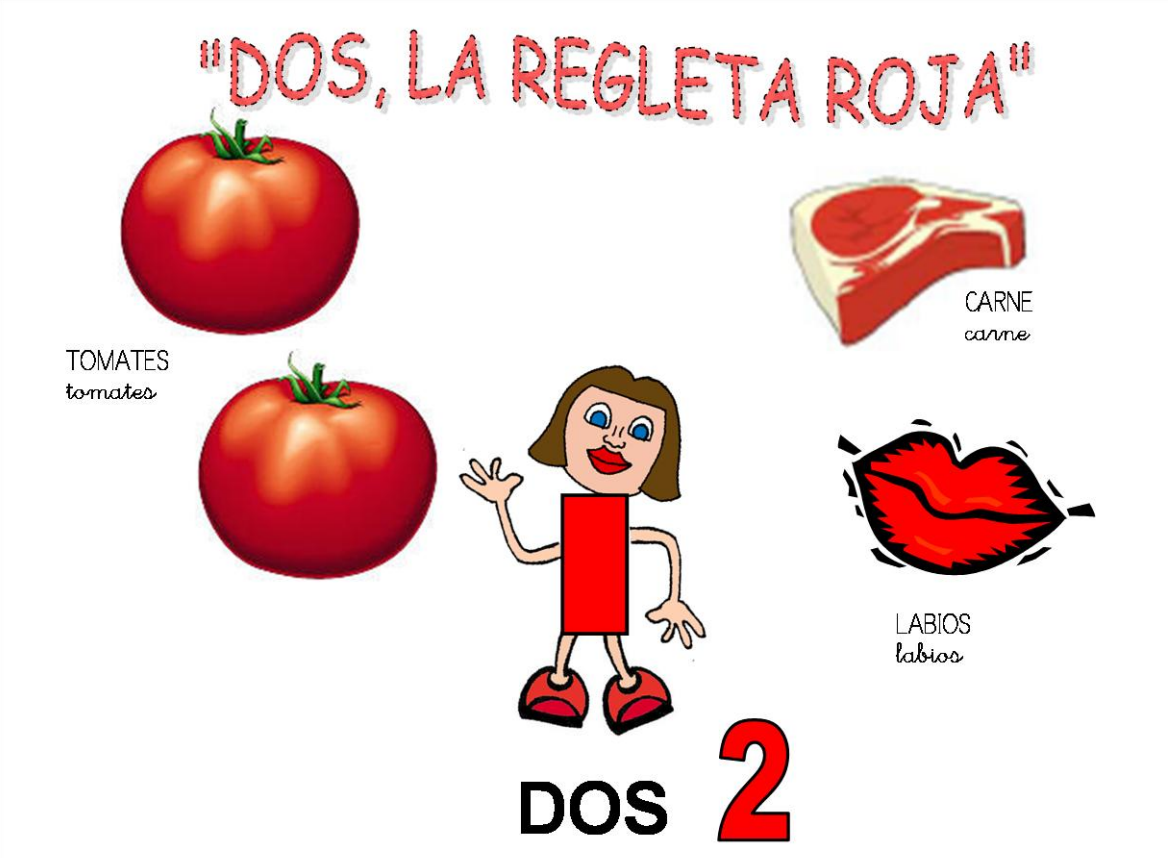


Figura 41. Imagen de la regleta dos

Anexo I

Había una vez una niña que al nacer sus grandes labios rojos sólo podías ver. No hubo duda y enseguida de rojo fue vestida.

Su madre, Mates, preguntó a su marido Lógico:

- ¿Cómo crees que debemos llamar a nuestra hija?

-Muy fácil -contestó-. Si al *primero* le llamamos Uno, al *segundo*… Dos.

Esta familia es un tanto peculiar, un poco rarita diría yo, pues sorprendentemente, aunque Uno nació antes ¡Dos era *más alta*! Medía exactamente el *doble* de Uno. Compruébalo y verás que no es cuento ni te miento.

A Dos le encantaba mirarse en el espejo y no porque fuera muy presumida, sino porque le gustaba mucho encontrar cosas dobles: dos ojos, dos orejas,… ¿Qué otras partes dobles del cuerpo de Dos creéis que encontró? *(brazos, piernas, pies, hombros,…)*.También buscaba cosas dobles en su hermano y vecino, el juego de los *pares.*

Dos utilizaba el *par* siempre que podía, así que cuando hablaba también lo hacía:

- *Hola, hola* -decía al saludar.

- *Adiós, adiós* -si se tenía que marchar.

Cuando iba a la tienda 2 *tomates rojos* compraba, 2 tomates rojos comía, porque lo que más le gustaba era comer tomates a *pares*, siempre de 2 en 2, con un poco de aceite y sal mucho mejor. El tomate era su hortaliza preferida y junto a un trozo de carne para cenar a su madre le pedía: ¡quiero cenar!

Y colorín, muy colorado, este rojo cuento se ha acabado.

4.3. Cuento: Tres, la regleta verde clara (véase figura 42)



Figura 42. Imagen de la regleta tres

Érase una vez, mentira no es, que no hay dos sin tres.

Tres era el *tercer* hijo de la familia Cuisenaire, siempre iba vestido de *verde*. Era *más alto que* sus hermanos y como se llevaban muy bien, solían jugar al "juego de igualar". Uno se subía en los hombros de Dos y conseguían ser *tan altos como* Tres. Luego era Dos quien se subía encima de Uno y volvían a lograr una torre tan alta como su hermano Tres (representar con las regletas al mismo tiempo que se cuenta).

A Tres le gustaba todo lo verde, verde como su vestido, ¡verde, que te quiero verde! Por eso sus alimentos preferidos eran ¡las *verduras*! La lechuga, las alcachofas, las espinacas, el calabacín, el pimiento y el pepino.

Anexo I

Tres era un chico muy *ordenado*, pero tenía un problema: no sabía limpiarse bien la nariz y cuando llegaba el frío del invierno ¡le colgaban unas velas! que a los demás niños no gustaban nada.

Sus hermanos Uno y Dos siempre le limpiaban los mocos. A la de una, a la de dos y a la de tres, ¡suena!

Cada vez que estornudaba le salían tres seguidos, no los podía parar, achís, achís, achís.

Un día que Tres se encontraba solo jugando con las cocinitas y comenzó a estornudar, achís, achís, achís. Y las velas comenzaron a colgar. Buscó a sus hermanos pero no estaban ¿quién le iba a limpiar ahora? Otra vez estornudó: achís, achís, achís y la camiseta verde se manchó, ¡qué sucio se sentía!

En ese momento se dio cuenta de lo importante que es saber hacer las cosas por uno mismo. Trató de limpiarse pero ni siquiera tenía papel y lo hizo con la mano. Cuando llegaron sus hermanos les pidió un gran favor, que le enseñaran a sonarse la nariz para que nunca más le pudiera ocurrir.

Desde aquel día cuando llega el invierno y Tres se resfría siempre lleva papel en el bolsillo y se suena fuerte la nariz. Además, hace otra cosa, enseña a sus amigos a sonarse bien.

Y achís, achís, achís, este cuento termina "achí".

4.4. Cuento: Cuatro, la regleta rosa (véase figura 43)



Figura 43. Imagen de la regleta cuatro

Cuatro, la regleta rosa, era una niña preciosa, muy presumida y de rosa siempre vestía.

Con su pelo rizado, moreno y sus sonrosados mofletes parecía una muñeca de juguete. Era muy vergonzosa y cada vez que alguien le decía:

-¡Qué guapa vas con tu vestido rosa!

Se le subían los colores a la cara. Además a Cuatro le encantaba todo lo que fuera rosa: las fresas, las rosas, el algodón de azúcar, etc.

Una tarde de domingo, Lógico y Mates tenían una sorpresa preparada para sus cuatro hijos.

- Hoy ¡nos vamos al circo!

- ¡Bien, bien!-las regletas empezaron a dar botes de alegría.

De camino al circo se encontraron con cuatro semáforos. Si estaba la luz roja, Dos muy alegre decía:

- Está de mi color, tenemos que esperar si queremos cruzar.

Y en cuanto se ponía el semáforo verde indicando que se podía pasar era Tres quien decía:

- Es el mío, adelante, cruzad.

No tardaron mucho en llegar a su destino. El circo tenía una carpa muy *grande* que a todos impresionó.

Cuatro quería mucho a sus tres hermanos, Uno, Dos y Tres, pero solía discutir con ellos. Y es que Cuatro era un poco engreída, ¿sabéis lo que les decía?

-Yo soy más guapa que tú.

- Yo soy más lista que tú.

- Yo soy más alta que tú.

Aquella tarde en el circo viendo a los feroces leones Cuatro se enfadó con Tres porque le pisó sin querer intentando ver a los animales y le dijo:

-¡Apártate Tres que te saco una cabeza!

A Tres le sentó muy mal que su hermana se metiera con él y, ¿sabéis qué hizo Tres para quitarle la razón? Llamó al pequeño Uno, se subió en sus hombros y llegó a ser *tan alto como* Cuatro ¡Comprobadlo! (Se cogen las regletas 3 y 1, una encima de la otra y se colocan al lado de la 4).

Más tarde, cuando los payasos estaban en la pista querían un voluntario para realizar un número dentro de un coche.

- ¿Quién quiere ser nuestro ayudante? - preguntó un payaso gordinflón.

- ¡Yo, yo! - dijo Dos.

- Cállate pequeñajo, me cogerán a mí que soy el *doble* que tú - dijo Cuatro.

A Dos le hacía mucha ilusión salir de voluntario, así que tuvo la genial idea de subirse encima de Tres, ¿y sabéis lo que ocurrió? Que llegó a ser *más alto que* Cuatro.

A pesar de todos los esfuerzos, no fueron elegidos ni Cuatro, ni Tres, ni Dos, sino Uno.

Los payasos muy alegres con sus grandes zapatones, subieron a Uno al coche y empezaron a dar vueltas por la pista lanzando flores al público. La regleta Uno con una gran manguera tiraba confeti a su familia imitando una lluvia de papeles de colores que a todos provocó una gran sonrisa.

Fue una tarde muy divertida que acabó con un regalo genial. Lógico y Mates compraron cuatro globos rosas de helio, uno para cada hijo.

Los cuatro hermanos estaban muy contentos, tanto se alegró Cuatro que se puso a dar palmadas de alegría (se dan palmadas) y, ¿sabéis lo que ocurrió?, ¡que el globo se le escapó!

Y colorín, colorillo, del circo se escapó un globillo.

4.5. Cuento: Cinco, la regleta amarilla (véase figura 44)



Figura 44. Imagen de la regleta cinco

El *quinto* hijo de Lógico y Matemáticas fue adoptado en China, por eso su piel tenía un tono amarillo. No es que fuera amarillo como el limón o el plátano, era un tono *más claro.* Sus ojos eran rasgados y tenía el pelo liso y tan tieso como una púa.

Cinco era un niño muy deportista, le gustaba practicar taichí, una gimnasia china muy antigua.

Cuando se hizo mayor le crecieron pelos en la barba, ¿sabéis cuántos pelos le salieron? *Tantos como* dedos tienes en una mano ¡Cuéntalos! 1, 2, 3, 4 y 5, ¡5 pelos negros y muy duros! Si un beso a Cinco le das, ten cuidado, pues su barba te pinchará.

Sus hermanos Uno, Dos, Tres y Cuatro, para hacerle rabiar le cantaban:

Tu barba tiene cinco pelos,

cinco pelos tiene tu barba,

si no tuviera cinco pelos,

ya no sería tu barba.

Como todos los años, con la llegada del Año Nuevo chino, Cinco recibió un sobre rojo *lleno* de monedas y es que es tradición en China regalar a los niños, como deseo de buena suerte, un sobre color rojo con una pequeña cantidad de dinero.

Aquella noche Cinco no podía dormir pensando en qué podía gastar su dinero. Finalmente, se quedó dormido. Empezó a soñar y soñar y, de repente, se encontró en China. En las calles se celebraba el Año Nuevo o Fiesta de Primavera. Había *mucha* gente que iba de un lado para otro adornando las calles con farolillos rojos y colgando calendarios con el animal (decir el animal que corresponde al año vigente. Buey 2009, tigre 2010, liebre 2011, dragón 2012, serpiente 2013) en las puertas de las tiendas. En el calendario chino, cada año se representa con un animal distinto y como estamos en el año dos mil…, el animal es…

- ¡Qué bonitas están las calles!- Exclamó Cinco.

Cinco tenía mucha hambre y decidió ir a un restaurante a comer algo. Pidió rollito de primavera, arroz tres delicias y pollo con almendras. Cuál fue su sorpresa cuando se dispuso a comer y no encontró cubiertos sólo unos palillos al lado de la servilleta.

- Pero, ¿dónde está el tenedor?, ¿y el cuchillo?

Miró en las mesas de *alrededor* cómo comían las demás personas y descubrió que los cubiertos chinos son palillos de madera. Qué difícil es comer con palillos y qué buena está la comida.

Al pasear por la calle escuchó una música que lo condujo hasta un desfile. Allí había un gran dragón rojo y un león que bailaban para ahuyentar los malos espíritus.

De repente, Cinco vio un puesto ambulante como el que ponen en la feria donde vendían petardos, farolillos, gorros y caretas de dragones. Cinco quiso comprar una careta de dragón,

pero, ¿sabéis lo que pasó? que cuando miró *dentro* del sobre, éste estaba *vacío*. Y se puso muy triste al pensar que no podía jugar con su careta.

- Cinco, ¡despierta! Es la hora de ir al cole -dijo su madre.

La mamá le llamaba a las ocho en punto, como todas las mañanas, para ir al cole y todo había sido un sueño. Lo primero que hizo cuando se levantó fue buscar su sobre rojo y comprobó que aún estaba *lleno* de monedas.

Y con ese dinerillo, se fabricó una careta el niño amarillo.

4.6. Cuento: Seis la regleta verde oscura (véase figura 45)



Figura 45. Imagen de la regleta seis

Anexo I

La *sexta* hija se llamó Seis, pues había nacido en *sexto* lugar. Era una niña muy preocupada por el medio ambiente, le gustaba mucho la naturaleza y vestía de color verde oscuro como los árboles del bosque a los que tanto admiraba y cuidaba.

Un día se fue de excursión por el bosque, pues hacía un día precioso para pasear y respirar aire puro. En el *centro* del bosque encontró unos leñadores que estaban preparados con seis sierras mecánicas para cortar un árbol muy grande.

- ¿Qué hacéis? Parad, no podéis cortarlo - dijo muy decidida Seis.

- Es que es *tan grande* que impide el paso por este camino - contestó el jefe de los leñadores.

- Este árbol no puede ser cortado es una secuoya, *el* árbol *más grande* del mundo.

- Pero entonces, ¿cómo cruzamos al otro lado? Lo vamos a cortar, no hay más que hablar. Venga, 3 leñadores a la *derecha* y 3 a la *izquierda* - mandó con firmeza el leñador.

- ¡No! ¡no! -gritó Seis- hay otra solución. Como es *tan grande* podemos hacer un túnel y pasar por *debajo* con los coches.

La idea de Seis tuvo una buena acogida y enseguida comenzaron las obras del túnel secuoya.

Una vez terminado, hicieron una gran comida en el bosque para festejarlo e invitaron a todos los vecinos de alrededor. Tras la rica comilona, Seis comprobó que estaban tirando toda la basura al suelo, las latas, las botellas, los papeles, etc. El bosque parecía un gran contenedor.

La regleta verde oscura, que no podía soportar ver cómo ensuciaban el bosque, empezó a cantar:

Papeleras de colores,
amarillo, verde y azul.
Yo reciclo cada día,
a ver cómo lo haces tú.

En el verde tira mamá,
las botellas de cristal.
Cada día al reciclar,
ayudamos al planeta Tierra.

Anexo I

Amarillo, papel albal,
tetrabrik y mucho más.
En azul tiro papel,
la cartulina se recicla muy bien.

Papeleras de colores,
amarillo, verde y azul.
Yo reciclo cada día,
a ver cómo lo haces tú.

Todos los allí presentes, haciendo caso a la canción de Seis, empezaron a recoger la basura del suelo y a clasificarla cada una en su lugar. En el amarillo las latas, en el verde el cristal y en el azul los papeles. Muy pronto todo quedó limpio y recogido.

Los leñadores estaban muy agradecidos con Seis, así que decidieron hacerle un regalo. Como la secuoya era *el* árbol *más grande* del mundo y gracias a su ayuda no lo habían talado, le regalaron para que se llevara a casa *el* árbol *más pequeño* del mundo, un bonsái. A Seis le encantó la idea, pues podría tener un trocito de bosque dentro de su habitación y muy contenta volvió a casa.

Verde el bosque ha quedado, pues ningún árbol en este cuento se ha talado.

4.7. Cuento: Siete, la regleta negra (véase figura 46)



Figura 46. Imagen de la regleta siete

De piel oscura y caracoles en el pelo era Siete, el *séptimo* hijo de la familia Cuisenaire. Vestía de negro pues era el color que más le gustaba, decía que tenía el color del carbón, de la aceituna y del cielo encapotado enfadado a punto de llover.

La noche le gustaba hasta que un día empezó a darle miedo la oscuridad. Cuando llegó la hora de dormir se hizo el remolón.

- ¡Quiero ver la tele, quiero beber agua!, ¿me cuentas otro cuento? - decía Siete.

Intentaba quedarse el máximo tiempo posible acompañado y a partir de entonces todas las noches le decía a su papá Lógico:

- ¿Puedo dormir contigo?, es que tengo miedo, está muy oscuro.

- No, no, no. Con nosotros no puedes dormir debes quedarte en tu cama, tranquilo que no te pasará nada - respondió Lógico.

La habitación estaba a oscuras y aunque nada se veía mantenía los ojos bien abiertos, intentando descubrir si había alguien más en la habitación. Siete escuchó un ruido y se asustó, pero no era nada sólo el tic tac de un reloj.

Trató de imaginar ovejas, había escuchado que contar ovejas saltando una valla ayudaba a dormir. Así pues empezó: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Pero no parecía funcionar y pensó en contarlas al revés: 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1.

- ¡Ay, ay, ay! Otro ruido ¡Y no es el reloj! Es un sonido diferente, ¡ay qué miedo! ¡Papá, papá! - comenzó a gritar.

La puerta lentamente empezó a abrirse, había alguien detrás de ella. Siete muy asustado se tapó con el edredón hasta los pelos de la cabeza. Y escuchó un susurro que decía:

- Uuuuuno, uuuuuno.

Siete asomó un poco la cabeza y vio una figura blanca.

- ¡Un fantasma! - gritó Siete.

- Uuuuno, uuuuno - volvió a escuchar.

- ¡Que soy Uno, hermano! Los fantasmas sólo existen en los cuentos y películas- contestó Uno.

Siete sacó la cabeza de su escondite, encendió la luz y comprobó que efectivamente su blanco visitante era Uno, su hermano. No había ningún fantasma en la habitación.

- Es que venía a darte las buenas noches - dijo Uno.

- ¡Ay hermanito, qué susto me has dado! ¿Me das un beso de despedida hasta mañana? - preguntó Siete.

Como Uno es *el más bajo*, no alcanzaba hasta la cama de Siete. Entonces, llamó a Seis, se subió a sus hombros y llegó hasta la séptima altura de la litera donde dormían.

- Buenas noches Siete - dijeron al despedirse Seis y Uno.

- Buenas noches - contestó Siete.

Siete apagó la luz y recordando el beso de su hermano se quedó profundamente dormido.

Y esta fue la aventura, de aquella noche tan oscura.

4.8. Cuento: Ocho, la regleta marrón (véase figura 47)



Figura 47. Imagen de la regleta ocho

Otra historia os queremos contar, la de la *octava* hija que le encantaba viajar.

Su nombre era Ocho, era alta y delgada. Vestía siempre de *marrón*, igual que el tono de su piel, ya que se me olvidaba decir que era marroquí.

Ocho, cuando cumplió los 18, decidió viajar a su país natal, Marruecos.

Cogió un ferri, que es un barco *muy grande* en el que pueden montar incluso autobuses y viajó hasta Tánger.

Allí no se hablaba español, ni inglés, ni chino, ¿sabéis en qué idioma se hablaba? Pues en árabe.

En el puerto le estaba esperando su amiga Soukaina, cogieron un taxi y se fueron a casa, donde le estaban esperando sus 8 amigos, *4 chicos y 4 chicas*.

Las 4 chicas vestían de forma diferente a como visten las españolas, llevaban una túnica que les llegaba hasta los pies llamada chilaba y un pañuelo en la cabeza llamado forana, muy parecido al que Ocho siempre llevaba puesto.

Después de comer los platos típicos de allí, cuscús y tayín, la mamá de Soukaina le dibujó con jena en las manos a Ocho ¿Sabéis lo que es la jena? La jena es un tinte natural que cuando lo echamos en la piel deja un dibujo de color marrón, como si fuera un tatuaje y se quita al lavarnos. Las mujeres de Marruecos y de otros países se lo echan cuando hacen alguna celebración, igual que cuando vuestras mamás se maquillan para ir a una boda.

Más tarde fueron a la tetería, donde pidieron *8* tazas de té. Ocho, como era un poco impaciente, nada más traer el camarero la tetera se sirvió en un vaso, le dio un sorbito y gritó:

-¡Ay, ay!

¿Sabéis lo que pasó?, ¡que la lengua se quemó! Sus amigos no pudieron evitar echarse a reír y le dijeron:

- Si no fueras tan impaciente, no te habrías quemado.

Otro día, se fueron de excursión por el desierto, ¿sabéis cómo llegaron hasta allí? ¡En camello! Aquella noche fue muy especial porque durmieron en una jaima y al amanecer, desde la duna más alta, ¡pudieron ver salir el sol!

El último día fueron de compras al zoco, un mercado enorme donde vendían todo tipo de alfombras, lámparas, ropa, especias (como las que le echan las mamás y los papás a las comidas). Allí compró los regalos para sus hermanos, 8 chilabas, *7 para sus hermanos y una más para ella.*

Blanca, para *Uno,*

Roja, para *Dos,*

Verde, para *Tres,*

Rosa, para *Cuatro,*

Amarilla, para *Cinco,*

Verde oscuro, para *Seis,*

Negro, para *Siete.*

Al octavo día de estar en Marruecos, Ocho cogió sus maletas cargadas de regalos para su familia y regresó a Murcia.

Y colorín colorado, el viaje por Marruecos se ha acabado.

4.9. Cuento: Nueve, la regleta azul (véase figura 48)



Figura 48. Imagen de la regleta nueve

El *noveno* hijo de Lógico y Mates fue Nueve. Era un niño bastante alto, *más que* Tres e incluso que Seis. Siempre iba vestido de azul, como el color del mar o el cielo cuando es de día.

Una mañana muy temprano Nueve se levantó, cogió sus aparejos de pesca y se fue a la playa para pasar el día pescando. En verano, pescar era la actividad favorita de Nueve. Le gustaba relajarse *frente al* mar y sobre todo le gustaban los peces. Le encantaba pescarlos, pero también comerlos. Conocía un montón de clases de peces, pues tenía un libro donde podía leer y aprender muchas cosas sobre ellos.

Llegó a la orilla del mar e instaló sus cosas, lanzó la caña al agua y se sentó a esperar. En seguida empezó a agitarse la caña, un pez había picado. Nueve intentó recoger la caña pero el pescado tiraba más fuerte. Tan fuerte era el pez espada que empujó a Nueve hasta el fondo del mar.

Anexo I

-¡Qué bonito el fondo marino! - exclamó Nueve.

Nueve nadaba entre corales cuando vio un banco de sardinas, era un grupo muy numeroso de peces. Intentó atrapar *algunas* y aunque eran muy resbaladizas consiguió pescar unas *pocas* sardinas.

De pronto, vio otra vez al pez espada que muy enfadado y nadaba *detrás* de él. Se había molestado mucho al ser atrapado por el anzuelo y perseguía a la regleta azul con su larga espada. Nueve nadaba muy rápido y se escondió detrás de 3 boquerones, 3 caballas y 3 atunes muy grandes. Escondido tras los 9 peces, Nueve muy asustado, consiguió escapar del pez espada.

Se quedó observando los peces que lo habían protegido y se dio cuenta de dos cosas: la primera, que había en total tantos peces como su nombre, 9; y la segunda, que había tres tamaños de peces, el *más pequeño* el boquerón, el *mediano* la caballa y el *más grande* el atún.

Sus 9 nuevos amigos le enseñaron el camino de vuelta y le acompañaron hasta la orilla. Allí, Nueve recogió sus cosas y tras despedirse de los peces se fue a casa con su red de sardinas en la mano.

Nada más llegar, buscó en su libro y descubrió que sus amigos el pez espada y las sardinas que había pescado eran todos pescado azul, la clase de pez más rica y sana que hay.

- Mamá, mamá, hoy voy a cenar pescado que es muy rico y sano - respondió muy contento Nueve.

Y además, estas sardinas las he pescado yo solo ¡Qué ricas!

Si buena cena quieres tomar, pide pescado y a disfrutar.

4.10. Cuento: Diez, la regleta naranja (véase figura 49)



Figura 49. Imagen de la regleta diez

Diez era la *décima* hija de Lógico y Mates, era una chica muy delgada y alta y era la *más alta* de todos los hermanos Cuisenaire. Tenía el cabello pelirrojo, algo anaranjado y muchas pecas en los mofletes. Siempre iba vestida de naranja, pues le parecía un color alegre y divertido.

Tenía una vista de lince, es decir, podía ver claramente aunque estuviera *muy lejos*. Su visión era tan potente se debía a que solía tomar mucha zanahoria, que es una hortaliza que contiene vitamina A y es muy buena para la vista.

Un buen día, papá Lógico mandó a Diez a comprar zanahorias, ya que se habían acabado.

- Compra *tantas* zanahorias *como* dedos tienes en las dos manos - dijo papá Lógico.

Diez se miró las manos y contó cada uno de sus dedos. Tenía que comprar 10 zanahorias.

- También necesitamos naranjas que no quedan, compra la *mitad* - dijo papá Lógico.

- ¿La mitad? Pero entonces, ¿cuántas compro? - preguntó Diez.

- La mitad de 10 - volvió a decir su papá.

Diez se quedó un rato pensando y finalmente resolvió el problema.

- Si yo soy el *doble* de 5, la *mitad* de 10 es ¡5! Tengo que comprar 5 naranjas - dijo Diez.

Fue a la frutería que estaba más *cerca* y allí muy decidida le pidió al tendero 10 zanahorias. Después, le pidió la mitad de naranjas.

- Quiero 5 naranjas, señor tendero - indicó Diez.

- Aquí tienes - contestó el tendero.

Diez pagó la cuenta y se fue. De camino a casa vio a lo lejos cruzando por el puente a su hermano Cinco y empezó a agitar la mano para saludarle. Cinco no respondía al saludo y Diez que estaba muy segura de que a quien estaba saludando era a su amarillo hermano, aunque estuviera muy lejos, siguió saludándole. Además, para que le viera bien le saludó con las dos manos y dando pequeños saltitos. Hasta que no estuvieron muy cerca, casi a punto de chocarse, Cinco no se dio cuenta de que era Diez quien tan enérgicamente le saludaba.

-¡Ah! Que no te había reconocido - expresó Cinco.

- Pues yo te vi cuando cruzabas el puente - contestó Diez.

- Vaya, yo es que de tan lejos no puedo reconocer las caras, necesito estar más cerca ¡Qué buena vista tienes hermanita! - Exclamó Cinco.

-Sí, es verdad, mis ojos son como los de un superhéroe, puedo ver a larga distancia ¡Mira muy atento lo que dice ese cartel!- exclamó Diez.

Muchos cuentos se han contado,
pero aquí se han terminado.

5. Juego de las regletas

En este juego hay que elegir una tarjeta y poner encima las regletas para formar así las figuras (véanse figuras 49 y 50). Después, los niños se pueden inventar nuevas figuras y formas.



Figura 49. Imagen de tarjetas de las regletas



Figura 50. Imagen de tarjetas de las regletas

6. Juego de los jeroglíficos

En este juego aparecen los jeroglíficos con la letra correspondiente en español. Con él pueden formar palabras en español y observar su equivalencia en jeroglíficos (véase figura 51).



Figura 51. Imagen de tarjetas de los jeroglíficos

7. Baraja de los dioses egipcios

En esta baraja se recoge información de los dioses del Antiguo Egipto y se puede realizar el juego de buscar las parejas (véanse figuras 52 y 53)



Figura 52. Imagen de la baraja de los dioses



Figura 53. Imagen de búsqueda de parejas

8. Wix de Van Gogh y las inteligencias múltiples

Aquí se aplica la teoría de las inteligencias múltiples mediante la utilización de la Wix, para favorecer el aprendizaje de Van Gogh. Como define Cañizares (2013), Wix es una herramienta con la que podemos crear sitios web de forma intuitiva sin necesidad de tener conocimientos de programación. Sus grandes capacidades de edición permiten incorporar materiales multimedia (vídeos, animaciones, música…) de forma sencilla.

El enlace de la Wix es el siguiente: *http://michcorreo.wix.com/van-gogh-y-las-im* (Corral, Miralles y Ferrándiz, 2014). En ella se proponen diversas actividades para cada tipo de inteligencia relacionadas con la teoría de Howard Gardner (véanse figuras 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62). Para elaborarlas nos hemos basado en las aportaciones de Armstrong (2006) y Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando (2006).



Figura 54. Imagen de la Wix de Van Gogh y las inteligencias múltiples

Anexo I

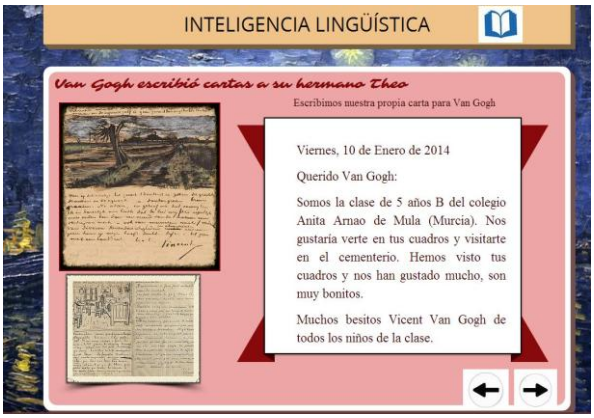


Figura 55. Imagen de la inteligencia lingüística

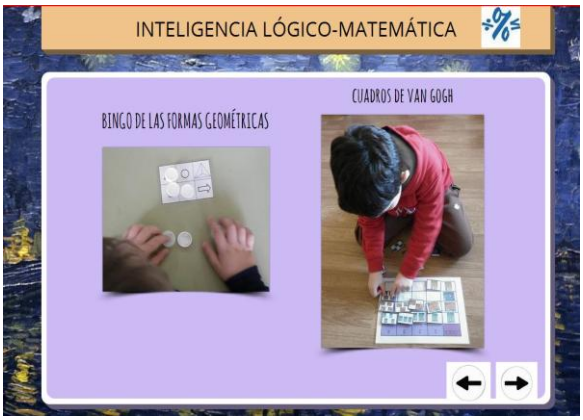


Figura 56. Imagen de la inteligencia lógico-matemática



Figura 57. Imagen de la inteligencia cinético-corporal



Figura 58. Imagen de la inteligencia visual-espacial



Figura 59. Imagen de la inteligencia musical



Figura 60. Imagen de la inteligencia interpersonal

Anexo I



Figura 61. Imagen de la inteligencia intrapersonal



Figura 62. Imagen de la inteligencia naturalista

Anexo II. Cuestionario de inteligencias múltiples para padres

Nombre del niño/a: _____ Edad: _____
Colegio: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Estamos interesados en saber el tipo de habilidades e intereses que tu hijo/a muestra en casa. Por favor, responde a las siguientes cuestiones.

1. De los siguientes aspectos, SELECCIONA DOS en los que tu hijo/a DESTAQUE.

- **LENGUA** ..... ☐
- **MATEMÁTICAS**..... ☐
- **DIBUJO Y MANUALIDADES** (está incluido en las artes visuales, construcción y geografía)..... ☐
- **RELACIONES INTERPERSONALES** (capacidad de liderazgo, influencia sobre los otros, etc.) ..... ☐
- **CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO** (está incluido en el conocimiento de las habilidades de uno mismo y una gran conciencia de los intereses personales, los gustos y lo que no le gusta)..... ☐
- **CIENCIAS NATURALES** (gusto por los experimentos, capacidad de observación, conocimiento e interés por el medio natural) ..... ☐
- **MÚSICA** (se refiere al gusto y la habilidad para la música, el canto y la medodía) ..... ☐
- **EDUCACIÓN FÍSICA** (se refiere a la afición y la habilidad para los deportes y los trabajos manuales)..... ☐

¿Por qué has seleccionado estos dos aspectos? Si es posible, proporciona ejemplos en los que tu hijo/a muestra estas habilidades o preferencias.

_____
_____

2. SELECCIONA DOS en los que tu hijo/a MUESTRA MENOS HABILIDADES O NO DESTACA.

☐

- **LENGUA**.....
- **MATEMÁTICAS**..... ☐
- **DIBUJO Y MANUALIDADES** (está incluido en las artes visuales, construcción y geografía)..... ☐
- **RELACIONES INTERPERSONALES** (capacidad de liderazgo, influencia sobre los otros, etc.) ..... ☐
- **CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO** (está incluido en el conocimiento de las habilidades de uno mismo y una gran conciencia de los intereses personales, los gustos y lo que no le gusta)..... ☐

- **CIENCIAS NATURALES** (gusto por los experimentos, capacidad de observación, conocimiento e interés por el medio natural) **.....** ☐
- **MÚSICA** (se refiere al gusto y la habilidad para la música, el canto y la medodía) **.....** ☐
- **EDUCACIÓN FÍSICA** (se refiere a la afición y la habilidad para los deportes y los trabajos manuales)**.....** ☐

¿Por qué has seleccionado estos dos aspectos? Si es posible, proporciona ejemplos en los que tu hijo/a muestra estas habilidades o preferencias.

_____
_____

3. Enumera tres actividades por las que tu hijo/a muestra más interés (tanto si destaca como si no).

1._____
2._____
3._____

4. ¿Hay alguna actividad o tema especial de los que tu hijo/a hable después de la escuela?

_____
_____
_____

5. ¿Hay algún tema o asignatura que le guste en especial a tu hijo/a?

_____
_____
_____

6. ¿Hay actividades o asignaturas que no le gusten a tu hijo/a o que las evite?

_____
_____
_____

7. ¿Hay algo que tu hijo/a realice fuera de la escuela que puede tener influencia sobre su experiencia escolar? (Por ejemplo, si algún amigo es aficionado a la música, si pertenece a algún equipo de fútbol, etc.)

_____
_____
_____

8. ¿Qué cosas conoces sobre tu hijo/a que nosotros no podamos ver en la escuela?

_____
_____

9. ¿En qué asignatura le gustaría ver mejorar a su hijo/a?

_____
_____

Anexo II

INVENTARIO PARA PADRES. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.

HIJO/A:_____ EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su hijo/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su hijo/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	**ALGUNAS VECES**	**CASI SIEMPRE**	**SIEMPRE**
1	**2**	**3**	**4**

1. Escribe muy bien teniendo en cuenta su edad.	1	2	3	4
2. Inventa historias fantásticas y graciosas.	1	2	3	4
3. Tiene buena memoria para los nombres, los lugares, las fechas y otras informaciones. Cuando habla repite lo que ha leído y oído.	1	2	3	4
4. Le gustan los juegos de palabras como el ahorcado.	1	2	3	4
5. Le gusta leer o que le lean libros.	1	2	3	4
6. Disfruta y se siente motivado con las actividades de escritura.	1	2	3	4
7. Le divierten o entretienen las rimas, los trabalenguas, las poesías, los chistes, etc.	1	2	3	4
8. Disfruta escuchando la palabra hablada (cuentos, narraciones, anécdotas, historias, etc.).	1	2	3	4
9. Tiene un vocabulario superior a su edad.	1	2	3	4
10. Le gusta comunicarse utilizando el lenguaje oral.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo II

INVENTARIO PARA PADRES.
INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA.

HIJO/A:_____ EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su hijo/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su hijo/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	**ALGUNAS VECES**	**CASI SIEMPRE**	**SIEMPRE**
1	**2**	**3**	**4**

1. Hace muchas preguntas sobre cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4
2. Le gusta hacer cuentas de cabeza y lo hace con facilidad.	1	2	3	4
3. Disfruta con las actividades que requieren conteo, seriación, clasificación, etc., relacionadas con las matemáticas.	1	2	3	4
4. Encuentra interesantes los juegos matemáticos de ordenador y otros juegos que exigen hacer cálculos (por ejemplo: el parchís).	1	2	3	4
5. Le gusta jugar al ajedrez, a las damas y, en general, a juegos que requieren usar estrategias.	1	2	3	4
6. Le gusta hacer rompecabezas.	1	2	3	4
7. Le gusta ordenar las cosas estableciendo jerarquías o categorías.	1	2	3	4
8. Le gusta experimentar y lo hace de modo que demuestra que su pensamiento es más avanzado que su edad.	1	2	3	4
9. Su nivel de pensamiento es más abstracto que los niños de su edad.	1	2	3	4
10. Tiene un buen sentido de la relación causa-efecto.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo II

INVENTARIO PARA PADRES. INTELIGENCIA MUSICAL.

HIJO/A:_____ EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su hijo/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su hijo/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Reconoce con facilidad si la música está fuera de tono o suena mal.	1	2	3	4
2. Recuerda las melodías de las canciones.	1	2	3	4
3. Tiene buena voz para cantar.	1	2	3	4
4. Le gusta la música (por ejemplo, suele tocar algún instrumento musical, canta en coros o en grupos).	1	2	3	4
5. Tiene una manera rítmica de hablar y/o moverse.	1	2	3	4
6. De manera inconsciente canturrea para sí mismo/a.	1	2	3	4
7. Mientras trabaja o juega golpea rítmicamente la mesa.	1	2	3	4
8. Es muy sensible a los sonidos de su medio (por ejemplo: al canto de un pájaro).	1	2	3	4
9. Le agradan las actividades que requieren escuchar música.	1	2	3	4
10. Canta canciones que ha aprendido en la escuela.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo II

INVENTARIO PARA PADRES.
INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA.

HIJO/A:_____ EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su hijo/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su hijo/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Practica de manera regular por lo menos un deporte o actividad física.	1	2	3	4
2. Le resulta difícil estar sentado durante largos períodos de tiempo o se mueve constantemente.	1	2	3	4
3. Le gusta trabajar con las manos en actividades de modelar, construir, tejer, etc.	1	2	3	4
4. Cuando está ocupado con alguna actividad física suele pensar y tener ideas. (Cuando corre, pasea, hace deporte, manualidades,…).	1	2	3	4
5. Prefiere las actividades y pasar su tiempo al aire libre.	1	2	3	4
6. Cuando habla, suele hacer gestos, movimientos u otras formas de lenguaje corporal. Es muy expresivo corporalmente.	1	2	3	4
7. Necesita manipular (tocar) las cosas para saber más de ellas.	1	2	3	4
8. Disfruta con actividades arriesgadas u otras formas de acción física parecidas.	1	2	3	4
9. Es un chico/a con un buen equilibrio y coordinación corporal.	1	2	3	4
10. Le gusta practicar una actividad física, más que leer sobre ella o verla representada en una película.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo II

INVENTARIO PARA PADRES. INTELIGENCIA VISOESPACIAL.

HIJO/A:_____ EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su hijo/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su hijo/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	**ALGUNAS VECES**	**CASI SIEMPRE**	**SIEMPRE**
1	**2**	**3**	**4**

1. Percibe y produce imágenes mentales, piensa mediante dibujos y visualiza los detalles más simples.	1	2	3	4
2. Se fija más en las ilustraciones que en los textos escritos. Prefiere los libros que tienen muchos dibujos.	1	2	3	4
3. Es imaginativo. Ve las cosas de forma diferente a sus compañeros o hermanos/as.	1	2	3	4
4. Disfruta con las actividades artísticas (dibujo, modelado de arcilla, etc.)	1	2	3	4
5. Es capaz de cambiar mentalmente la forma de un objeto (papiroflexia, desarrollo de figuras geométricas, etc.)	1	2	3	4
6. Disfruta viendo películas, diapositivas y otras representaciones visuales.	1	2	3	4
7. Disfruta haciendo rompecabezas, laberintos y otros pasatiempos o construcciones.	1	2	3	4
8. Se interesa y es habilidoso para las tareas que exigen habilidades visoespaciales (artistas, pintores, fotógrafos, diseñadores, etc.)	1	2	3	4
9. Tiene facilidad para descifrar y elaborar mapas, esquemas, gráficos y diagramas.	1	2	3	4
10. Le gusta dibujar y garabatear en cuadernos, hojas de trabajo y otros materiales.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

Anexo II

INVENTARIO PARA PADRES. INTELIGENCIA INTERPERSONAL.

HIJO/A:_____ EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su hijo/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su hijo/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	**ALGUNAS VECES**	**CASI SIEMPRE**	**SIEMPRE**
1	**2**	**3**	**4**

1. Le gusta relacionarse con sus compañeros/as y amigos/as. Se muestra sociable con ellos.	1	2	3	4
2. Parece ser un líder natural.	1	2	3	4
3. Aconseja a los amigos/as que tienen problemas.	1	2	3	4
4. Se mueve muy bien en diversos ámbitos.	1	2	3	4
5. Pertenece de manera voluntaria a algún club o asociación.	1	2	3	4
6. Le gusta enseñar de manera informal a sus amigos/as y familiares (hermanos/as, primos/as).	1	2	3	4
7. Muestra habilidades para mediar cuando algunos/as amigos/as tienen conflictos.	1	2	3	4
8. Es flexible. Se adapta muy bien a diferentes situaciones y grupos de personas.	1	2	3	4
9. Establece buenas relaciones con facilidad y se preocupa por los demás.	1	2	3	4
10. Los otros buscan su compañía.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo II

INVENTARIO PARA PADRES.
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL.

HIJO/A:_____ EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su hijo/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su hijo/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Conoce e identifica sus emociones (cariño, rabia, ira,…)	1	2	3	4
2. Con frecuencia sabe lo que puede hacer (capacidades) o no (dificultades).	1	2	3	4
3. Se desenvuelve bien cuando se le deja trabajar con autonomía.	1	2	3	4
4. Manifiesta curiosidad por los interrogantes de la vida.	1	2	3	4
5. Su motivación le lleva a cumplir por los interrogantes de la vida.	1	2	3	4
6. Tiene claro lo que le gusta y lo que no le gusta hacer.	1	2	3	4
7. Prefiere trabajar de forma individual.	1	2	3	4
8. Sabe expresar cómo se siente (enfadado, alegría, etc.)	1	2	3	4
9. Es capaz de aprender de sus fracasos o éxitos.	1	2	3	4
10. Tiene una buena autoestima.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo II

INVENTARIO PARA PADRES. INTELIGENCIA NATURALISTA.

HIJO/A:_____ EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su hijo/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su hijo/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	**ALGUNAS VECES**	**CASI SIEMPRE**	**SIEMPRE**
1	**2**	**3**	**4**

1. Le gusta aprender y disfrutar con las actividades relacionadas con la naturaleza. El conocimiento de la naturaleza es el área que más le gusta.	1	2	3	4
2. Es curioso, le gusta formular preguntas cómo funcionan las cosas y buscar información sobre ellas. A menudo pregunta cómo son los aparatos por dentro.	1	2	3	4
3. Suele comparar sucesos y cosas para ver qué es lo que tienen en común.	1	2	3	4
4. Cuando juega experimentando siempre intenta adivinar lo que pasará.	1	2	3	4
5. Se divierte haciendo experimentos, comprobar lo que pasa al realizarlos y observar los cambios que se producen en la naturaleza.	1	2	3	4
6. Tiene buenas habilidades a la hora de establecer relaciones de causa-efecto.	1	2	3	4
7. A menudo pregunta cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4
8. En sus juegos de experimentación suele preguntarse "qué pasaría si…" (Ejemplo: si meto este juguete en la bañera,…)	1	2	3	4
9. Le gusta manipular materiales novedosos.	1	2	3	4
10. Tiene un buen conocimiento sobre temas relacionados con la naturaleza y la ciencia (animales, plantas, ríos, montañas, universo, experimentos, etc.)	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo III. Cuestionario de inteligencias múltiples para maestros/as

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.

ALUMNO/A:_____EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Escribe muy bien teniendo en cuenta su edad.	1 2 3 4
2. Inventa historias fantásticas y graciosas.	1 2 3 4
3. Tiene buena memoria para los nombres, los lugares, las fechas y otras informaciones. Cuando habla repite lo que ha leído y oído.	1 2 3 4
4. Le gustan los juegos de palabras como el ahorcado.	1 2 3 4
5. Le gusta leer o que le lean libros.	1 2 3 4
6. Disfruta y se siente motivado con las actividades de escritura.	1 2 3 4
7. Le divierten o entretienen las rimas, los trabalenguas, las poesías, los chistes, etc.	1 2 3 4
8. Disfruta escuchando la palabra hablada (cuentos, narraciones, anécdotas, historias, etc.).	1 2 3 4
9. Tiene un vocabulario superior a su edad.	1 2 3 4
10. Le gusta comunicarse utilizando el lenguaje oral.	1 2 3 4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo III

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS. INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA.

ALUMNO/A:_____EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	**ALGUNAS VECES**	**CASI SIEMPRE**	**SIEMPRE**
1	**2**	**3**	**4**

1. Hace muchas preguntas sobre cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4
2. Le gusta hacer cuentas de cabeza y lo hace con facilidad.	1	2	3	4
3. Disfruta con las actividades que requieren conteo, seriación, clasificación, etc., relacionadas con las matemáticas.	1	2	3	4
4. Encuentra interesantes los juegos matemáticos de ordenador y otros juegos que exigen hacer cálculos (por ejemplo: el parchís).	1	2	3	4
5. Le gusta jugar al ajedrez, a las damas y, en general, a juegos que requieren usar estrategias.	1	2	3	4
6. Le gusta hacer rompecabezas.	1	2	3	4
7. Le gusta ordenar las cosas estableciendo jerarquías o categorías.	1	2	3	4
8. Le gusta experimentar y lo hace de modo que demuestra que su pensamiento es más avanzado que su edad.	1	2	3	4
9. Su nivel de pensamiento es más abstracto que los niños de su edad.	1	2	3	4
10. Tiene un buen sentido de la relación causa-efecto.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo III

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS. INTELIGENCIA MUSICAL.

ALUMNO/A:_____EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	**ALGUNAS VECES**	**CASI SIEMPRE**	**SIEMPRE**
1	**2**	**3**	**4**

1. Reconoce con facilidad si la música está fuera de tono o suena mal.	1	2	3	4
2. Recuerda las melodías de las canciones.	1	2	3	4
3. Tiene buena voz para cantar.	1	2	3	4
4. Le gusta la música (por ejemplo, suele tocar algún instrumento musical, canta en coros o en grupos).	1	2	3	4
5. Tiene una manera rítmica de hablar y/o moverse.	1	2	3	4
6. De manera inconsciente canturrea para sí mismo/a.	1	2	3	4
7. Mientras trabaja o juega golpea rítmicamente la mesa.	1	2	3	4
8. Es muy sensible a los sonidos de su medio (por ejemplo: al canto de un pájaro).	1	2	3	4
9. Le agradan las actividades que requieren escuchar música.	1	2	3	4
10. Canta canciones que ha aprendido en la escuela.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo III

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS. INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA.

ALUMNO/A:_____EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	**ALGUNAS VECES**	**CASI SIEMPRE**	**SIEMPRE**
1	**2**	**3**	**4**

1. Practica de manera regular por lo menos un deporte o actividad física.	1	2	3	4
2. Le resulta difícil estar sentado durante largos períodos de tiempo o se mueve constantemente.	1	2	3	4
3. Le gusta trabajar con las manos en actividades de modelar, construir, tejer, etc.	1	2	3	4
4. Cuando está ocupado con alguna actividad física suele pensar y tener ideas. (Cuando corre, pasea, hace deporte, manualidades,…).	1	2	3	4
5. Prefiere las actividades y pasar su tiempo al aire libre.	1	2	3	4
6. Cuando habla, suele hacer gestos, movimientos u otras formas de lenguaje corporal. Es muy expresivo corporalmente.	1	2	3	4
7. Necesita manipular (tocar) las cosas para saber más de ellas.	1	2	3	4
8. Disfruta con actividades arriesgadas u otras formas de acción física parecidas.	1	2	3	4
9. Es un chico/a con un buen equilibrio y coordinación corporal.	1	2	3	4
10. Le gusta practicar una actividad física, más que leer sobre ella o verla representada en una película.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo III

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS. INTELIGENCIA VISOESPACIAL.

ALUMNO/A:_____EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	**ALGUNAS VECES**	**CASI SIEMPRE**	**SIEMPRE**
1	**2**	**3**	**4**

1. Percibe y produce imágenes mentales, piensa mediante dibujos y visualiza los detalles más simples.	1	2	3	4
2. Se fija más en las ilustraciones que en los textos escritos. Prefiere los libros que tienen muchos dibujos.	1	2	3	4
3. Es imaginativo. Ve las cosas de forma diferente a sus compañeros o hermanos/as.	1	2	3	4
4. Disfruta con las actividades artísticas (dibujo, modelado de arcilla, etc.)	1	2	3	4
5. Es capaz de cambiar mentalmente la forma de un objeto (papiroflexia, desarrollo de figuras geométricas, etc.)	1	2	3	4
6. Disfruta viendo películas, diapositivas y otras representaciones visuales.	1	2	3	4
7. Disfruta haciendo rompecabezas, laberintos y otros pasatiempos o construcciones.	1	2	3	4
8. Se interesa y es habilidoso para las tareas que exigen habilidades visoespaciales (artistas, pintores, fotógrafos, diseñadores, etc.)	1	2	3	4
9. Tiene facilidad para descifrar y elaborar mapas, esquemas, gráficos y diagramas.	1	2	3	4
10. Le gusta dibujar y garabatear en cuadernos, hojas de trabajo y otros materiales.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

Anexo III

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS. INTELIGENCIA INTERPERSONAL.

ALUMNO/A:_____EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	**ALGUNAS VECES**	**CASI SIEMPRE**	**SIEMPRE**
1	**2**	**3**	**4**

1. Le gusta relacionarse con sus compañeros/as y amigos/as. Se muestra sociable con ellos.	1	2	3	4
2. Parece ser un líder natural.	1	2	3	4
3. Aconseja a los amigos/as que tienen problemas.	1	2	3	4
4. Se mueve muy bien en diversos ámbitos.	1	2	3	4
5. Pertenece de manera voluntaria a algún club o asociación.	1	2	3	4
6. Le gusta enseñar de manera informal a sus amigos/as y familiares (hermanos/as, primos/as).	1	2	3	4
7. Muestra habilidades para mediar cuando algunos/as amigos/as tienen conflictos.	1	2	3	4
8. Es flexible. Se adapta muy bien a diferentes situaciones y grupos de personas.	1	2	3	4
9. Establece buenas relaciones con facilidad y se preocupa por los demás.	1	2	3	4
10. Los otros buscan su compañía.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo III

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS. INTELIGENCIA INTRAPERSONAL.

ALUMNO/A:_____EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

1. Conoce e identifica sus emociones (cariño, rabia, ira,…)	1	2	3	4
2. Con frecuencia sabe lo que puede hacer (capacidades) o no (dificultades).	1	2	3	4
3. Se desenvuelve bien cuando se le deja trabajar con autonomía.	1	2	3	4
4. Manifiesta curiosidad por los interrogantes de la vida.	1	2	3	4
5. Su motivación le lleva a cumplir por los interrogantes de la vida.	1	2	3	4
6. Tiene claro lo que le gusta y lo que no le gusta hacer.	1	2	3	4
7. Prefiere trabajar de forma individual.	1	2	3	4
8. Sabe expresar cómo se siente (enfadado, alegría, etc.)	1	2	3	4
9. Es capaz de aprender de sus fracasos o éxitos.	1	2	3	4
10. Tiene una buena autoestima.	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

INVENTARIO PARA MAESTROS/AS. INTELIGENCIA NATURALÍTICA.

ALUMNO/A:_____EDAD:_____
CURSO:_____GRUPO:_____FECHA:_____

Este cuestionario consta de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su alumno/a. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica con ellas su alumno/a y tache con una cruz. Para ello tiene una escala numérica del 1 al 4.

NUNCA	**ALGUNAS VECES**	**CASI SIEMPRE**	**SIEMPRE**
1	**2**	**3**	**4**

1. Le gusta aprender y disfrutar con las actividades relacionadas con la naturaleza. El conocimiento de la naturaleza es el área que más le gusta.	1	2	3	4
2. Es curioso, le gusta formular preguntas cómo funcionan las cosas y buscar información sobre ellas. A menudo pregunta cómo son los aparatos por dentro.	1	2	3	4
3. Suele comparar sucesos y cosas para ver qué es lo que tienen en común.	1	2	3	4
4. Cuando juega experimentando siempre intenta adivinar lo que pasará.	1	2	3	4
5. Se divierte haciendo experimentos, comprobar lo que pasa al realizarlos y observar los cambios que se producen en la naturaleza.	1	2	3	4
6. Tiene buenas habilidades a la hora de establecer relaciones de causa-efecto.	1	2	3	4
7. A menudo pregunta cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4
8. En sus juegos de experimentación suele preguntarse "qué pasaría si…" (Ejemplo: si meto este juguete en la bañera,…)	1	2	3	4
9. Le gusta manipular materiales novedosos.	1	2	3	4
10. Tiene un buen conocimiento sobre temas relacionados con la naturaleza y la ciencia (animales, plantas, ríos, montañas, universo, experimentos, etc.)	1	2	3	4

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

Anexo IV. Cuestionario para el alumnado

Niño……...…. Niña…….…… Edad:…… años

1) ¿Qué hay un museo?

a) Árboles b) Cuadros c) Animales

2) ¿Qué necesita un pintor para pintar?

a) Pincel y caballete b) Marro y cincel c) Plano y regla

3) ¿Qué herramientas utiliza un escultor para realizar su trabajo?

a) Pincel y caballete b) Marro y cincel c) Plano y regla

4) ¿Qué necesita un arquitecto en su trabajo?

a) Pincel y caballete b) Marro y cincel c) Plano y regla

5) ¿Conoces algún pintor famoso? ¿Cuál?

a) Sí ……. b) No

6) ¿Conoces algún escultor famoso? ¿Cuál?

a) Sí ……. b) No

7) ¿Conoces algún arquitecto famoso? ¿Cuál?

a) Sí ……. b) No

8) ¿Dónde pintaban los hombres prehistóricos (que vivían hace mucho tiempo)?

a) En folios b) En cuadros c) En paredes

9) ¿Qué hacían las personas dibujadas en las pinturas de las cuevas?

a) Cazar animales b) Dormir c) Ver la tele

10) ¿Te gustan los dibujos que hacen tus compañeros?

a) Nada b) Poco c) Bastante d) Mucho

11) ¿Te gusta observar los detalles de los cuadros: colores, formas, personas…?

a) Nada b) Poco c) Bastante d) Mucho

12) ¿Te gusta hacer dibujos, pinturas y esculturas?

a) Nada b) Poco c) Bastante d) Mucho

Tabla 34

Respuestas correctas del cuestionario para el alumnado

PREGUNTA	OPCIÓN A	OPCIÓN B	OPCIÓN C	OPCIÓN D
1		X		
2	X			
3		X		
4			X	
5	X			
6	X			
7	X			
8			X	
9	X			
10				
11				
12				

Nota: En las respuestas 5, 6 y 7 la opción a) será la correcta, si nombra algún escultor, pintor o arquitecto famoso. También se observará en el postest si se ha producido un incremento en el número de personas nombradas con respecto al pretest.
En las respuestas 10, 11 y 12 no hay opciones correctas. Se analizarán si se ha producido un incremento de sus gustos en el postest con respecto al pretest.

Anexo V. Cuestionario de valoración por las familias

Don/Doña_____,
como padre/madre/tutor del alumno/a_____

Le rogamos conteste este cuestionario de evaluación del trabajo llevado a cabo en el aula de Educación Infantil sobre la unidad didáctica "Paleta de colores". Para su cumplimentación se le dan las siguientes instrucciones.

A continuación va a encontrar una serie de afirmaciones acerca de las cuales usted deberá mostrar su acuerdo en una escala de cuatro valores. Recuerde que no existen contestaciones buenas o malas, por lo cual sea sincero.

Muchas gracias por su colaboración.

Ítems	Nada(1), Poco (2), Bastante (3), Mucho (4),			
1.- ¿Su hijo/a ha preguntado sobre arquitectos, escultores o pintores durante la elaboración de la unidad didáctica?	1	2	3	4
2.- ¿Piensa que su hijo/a ha aprendido sobre Ming Pei, Miró y Cristóbal Gabarrón?	1	2	3	4
3.- ¿Esta unidad ha despertado la motivación y el interés en su hijo/a?	1	2	3	4
4.- ¿Su hijo/a ha disfrutado en la elaboración de la unidad didáctica "Paleta de colores"?	1	2	3	4
5.- ¿Su hijo/a ha desarrollado la creatividad con esta unidad didáctica?	1	2	3	4
6.- ¿Ha colaborado en la realización de la unidad didáctica: aportación de materiales, taller de padres, etc.?	1	2	3	4
7.- ¿Sirven las actividades realizadas con su hijo/a para la adquisición de conocimientos?	1	2	3	4
8.- ¿Cree que después de esta unidad didáctica su hijo/a tiene más interés por las obras de arte?	1	2	3	4
9.- ¿Deben de hacerse más unidades didácticas o proyectos relacionados con la historia del arte en Educación Infantil?	1	2	3	4
10.- ¿Es necesaria una mayor colaboración e implicación de las familias en la escuela?	1	2	3	4

Escriba su opinión personal sobre la unidad didáctica "Paleta de colores" que se ha realizado:

_____
_____
_____
_____
_____

Anexo VI. Cuestionario de valoración de las inteligencias múltiples por las familias

Don/Doña_____,
como padre/madre/tutor del alumno/a_____

Le rogamos conteste este cuestionario de evaluación del trabajo llevado a cabo en el aula de Educación Infantil sobre las inteligencias múltiples. Para su cumplimentación se le dan las siguientes instrucciones.

A continuación va a encontrar una serie de afirmaciones acerca de las cuales usted deberá mostrar su acuerdo en una escala de cuatro valores. Recuerde que no existen contestaciones buenas o malas, por lo cual sea sincero.

Muchas gracias por su colaboración.

Ítems	Nada(1), Poco (2), Bastante (3), Mucho (4),			
1.- ¿Piensa que su hijo/a ha desarrollado habilidades de *lógico-matemáticas* con este proyecto?	1	2	3	4
2.- ¿Piensa que su hijo/a ha desarrollado habilidades *lingüísticas* con este proyecto?	1	2	3	4
3.- ¿Piensa que su hijo/a ha desarrollado habilidades *musicales* con este proyecto?	1	2	3	4
4.- ¿Piensa que sus hijo/a ha desarrollado habilidades *corporales y de movimiento* con este proyecto?	1	2	3	4
5.- ¿Piensa que su hijo/a ha desarrollado habilidades *visoespaciales* (dibujo, puzles, etc.) con este proyecto?	1	2	3	4
6.- ¿Piensa que su hijo/a ha desarrollado habilidades *interpersonales* (relación con los demás) con este Proyecto?	1	2	3	4
7.- ¿Piensa que su hijo/a ha desarrollado habilidades *intrapersonal* (emociones) con este proyecto?	1	2	3	4
8.- ¿Piensa que su hijo/a ha desarrollado habilidades de la *naturaleza* con este proyecto?	1	2	3	4

Anexo VII. Láminas del proyecto *Somos artistas*

NOMBRE:.....

PROYECTO:

SOMOS ARTISTAS

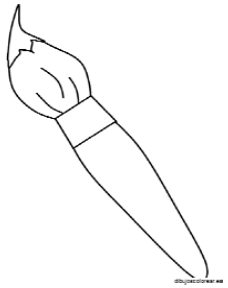
CEIP *ANITA ARNAO*

CURSO: 2013/14

¿QUÉ ES UN MUSEO? ¿QUÉ SABEMOS?

¿QUÉ QUEREMOS SABER?

¿QUÉ NECESITA UN PINTOR?



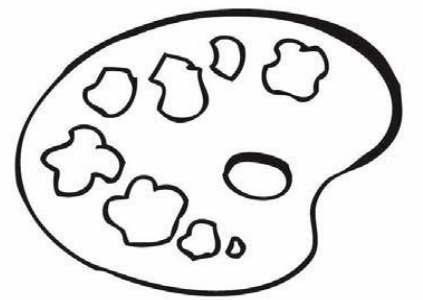


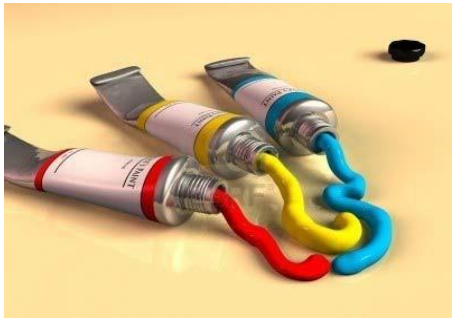
PINCEL

CABALLETE

PALETA

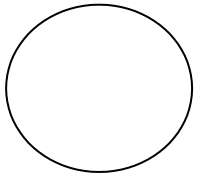
PINTURAS

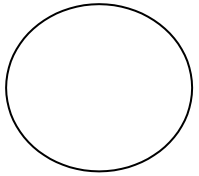


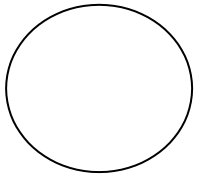


AUTOEVALUACIÓN:

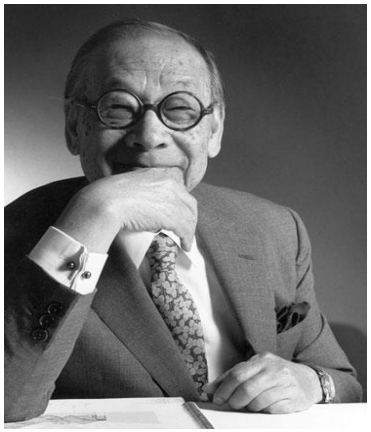
Dibujo la cara de cómo lo he hecho

BIEN 

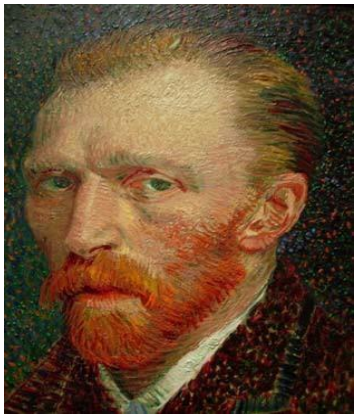
REGULAR 

MAL 

RELACIONA CADA ARTISTA CON SU OBRA DE ARTE



☐ MingPei



☐ VanGogh



☐ Cristóbal Gabarrón

☐ Noche estrellada



☐ Frouida

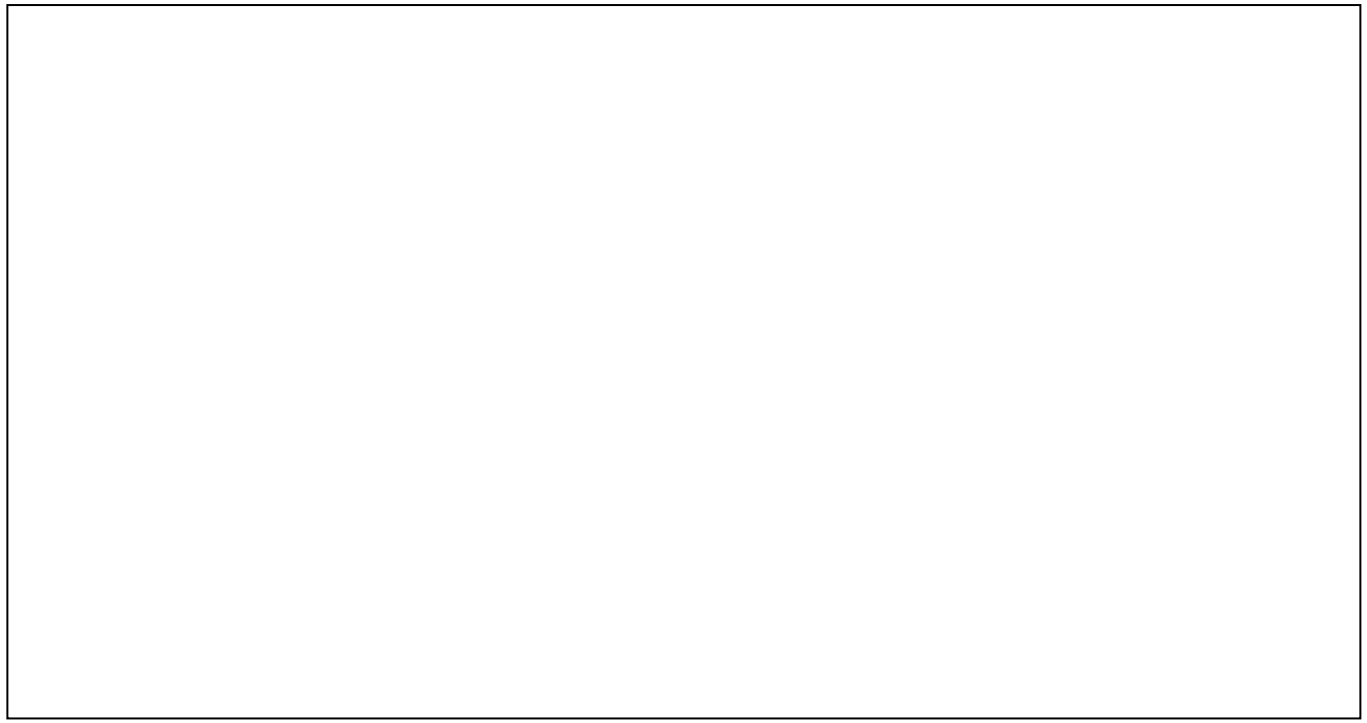


☐ Pirámide del museo del Louvre

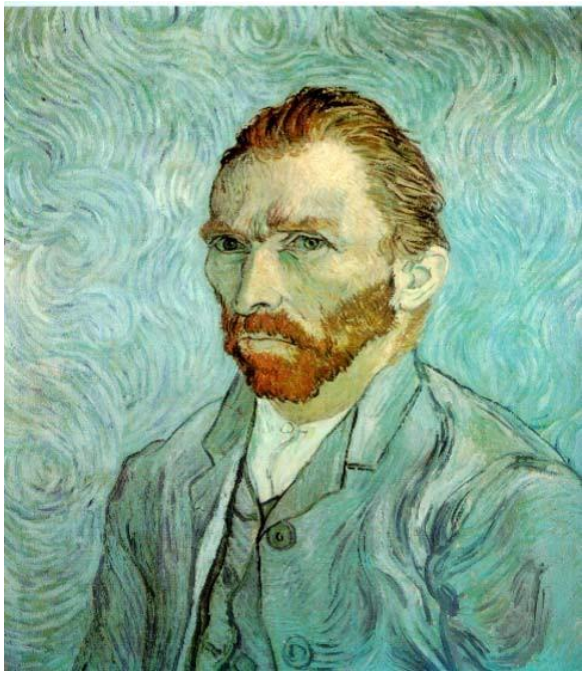


Anexo VII

TÍTULO:.....



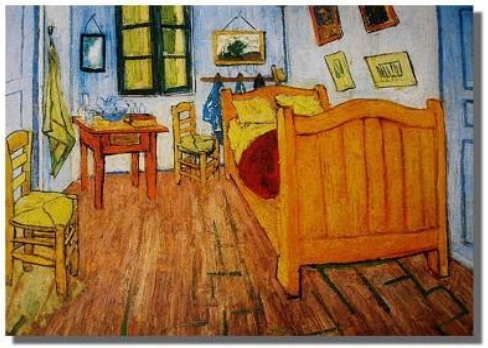
IMAGINO Y HAGO MI PROPIO CUADRO E INVENTO EL TÍTULO



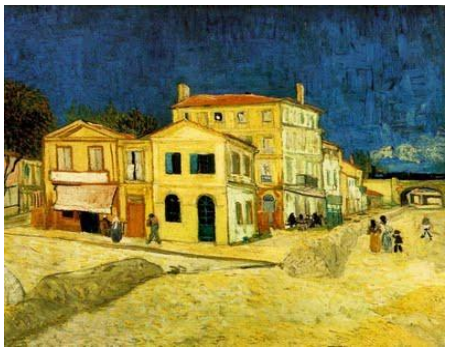
Un autorretrato es.....

.....

ENUMERA ESTOS CUADROS, ELIGE EL QUE MÁS TE GUSTE Y LO ESCRIBES



La habitación de Vincent en Arlés



La casa amarilla



La noche estrellada

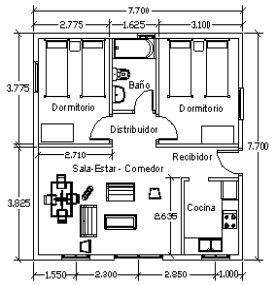
_____

_____

¿QUÉ NECESITA UN ESCULTOR Y UN ARQUITECTO?









MAZO

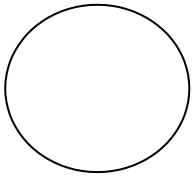
PLANO

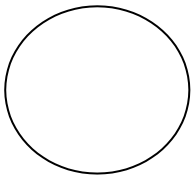
CINCEL

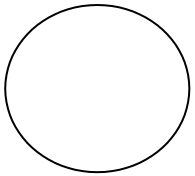
REGLA

AUTOEVALUACIÓN:

Dibujo la cara de cómo lo he hecho

BIEN 

REGULAR 

MAL 

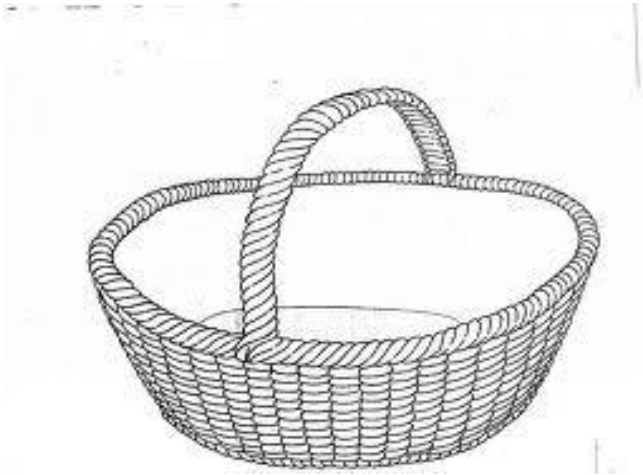


PINTO DOCE GIRASOLES EN UN JARRÓN

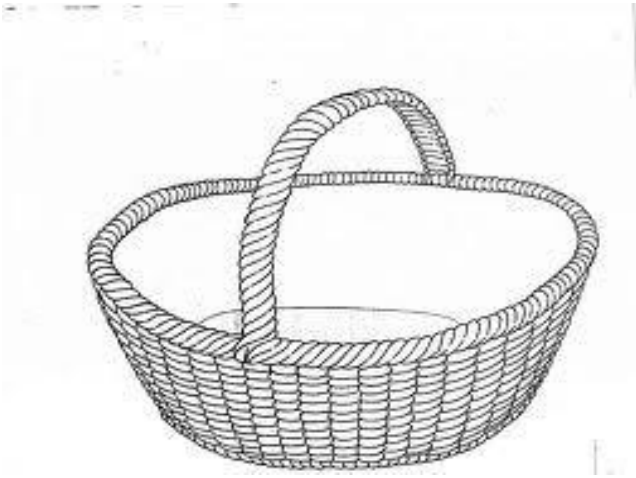
ADIVINANZA

Su cabeza es amarilla, gira y gira siguiendo el sol ¿Quién es? Escríbelo y dibújalo.

Llena los cestos con flores.



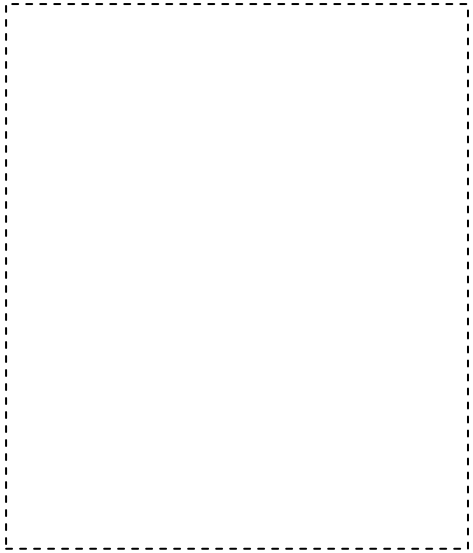
5

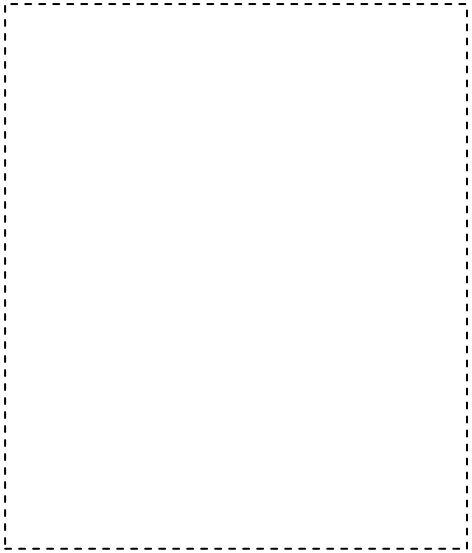


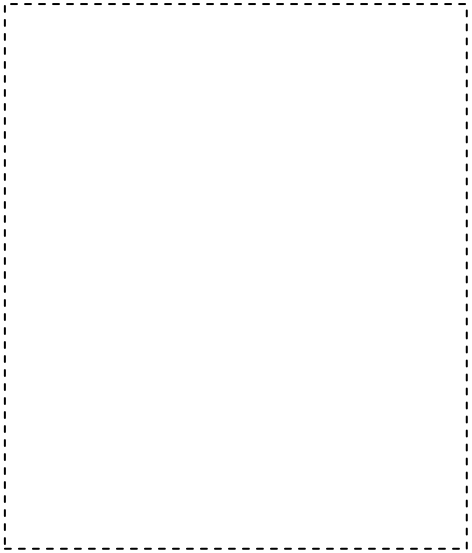
7

Anexo VII

ORDENA EL CRECIMIENTO DEL GIRASOL







1. º

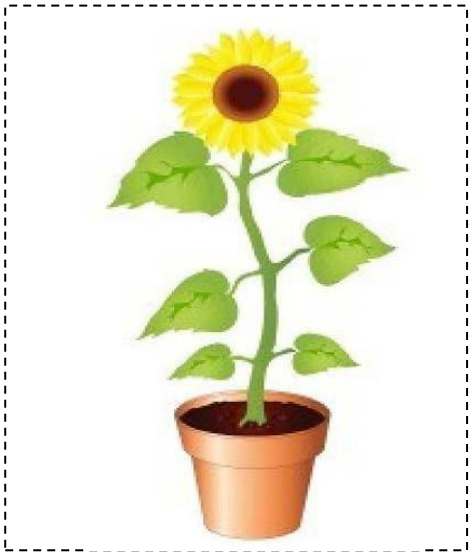
2. º

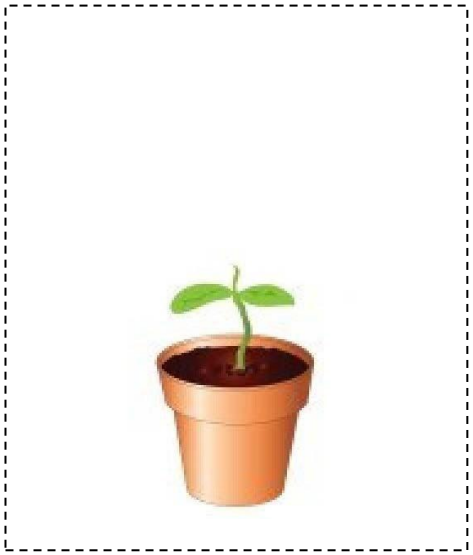
3. º

El girasol nace de.....

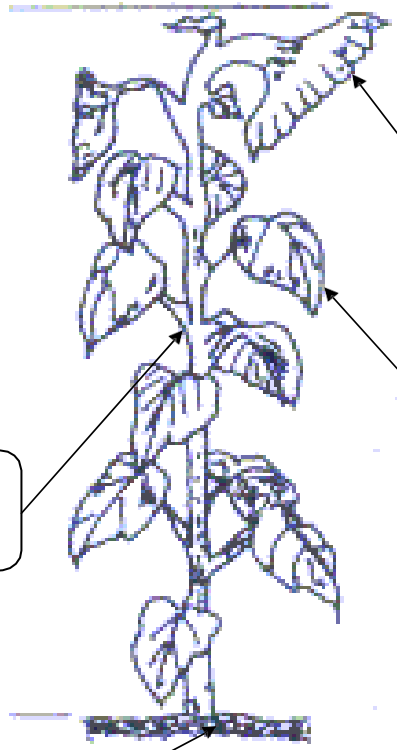
Anexo VII







PON LAS PALABRAS DONDE CORRESPONDE



Flor

Hojas

Raíz

Tallo

VAN GOGH

ESCUCHA TE VOY A HABLAR
DE UN ARTISTA SINGULAR
DE PEQUEÑO QUISO SER
UN PINTOR FENOMENAL.

PINTA GIRASOLES VAN, VAN GOGH
RETRATOS Y FLORES VAN, VAN GOGH
ERA IMPRESIONISTA VAN, VAN GOGH
ERA UN GRAN ARTISTA VAN, VAN GOGH.

A PARÍS VAN GOGH VIAJÓ
PUES QUERÍA SER PINTOR
EN ARLÉS CASA ENCONTRÓ
Y PINTÓ SU HABITACIÓN.

PINTA GIRASOLES VAN, VAN GOGH
RETRATOS Y FLORES VAN, VAN GOGH
ERA IMPRESIONISTA VAN, VAN GOGH
ERA UN GRAN ARTISTA VAN, VAN GOGH.

VINCENT VAN GOGH FUE .....



.....

.....

.....

.....

CRISTÓBAL GABARRÓN ES.....



.....

.....

.....

.....

DIBUJA UN ANIMAL

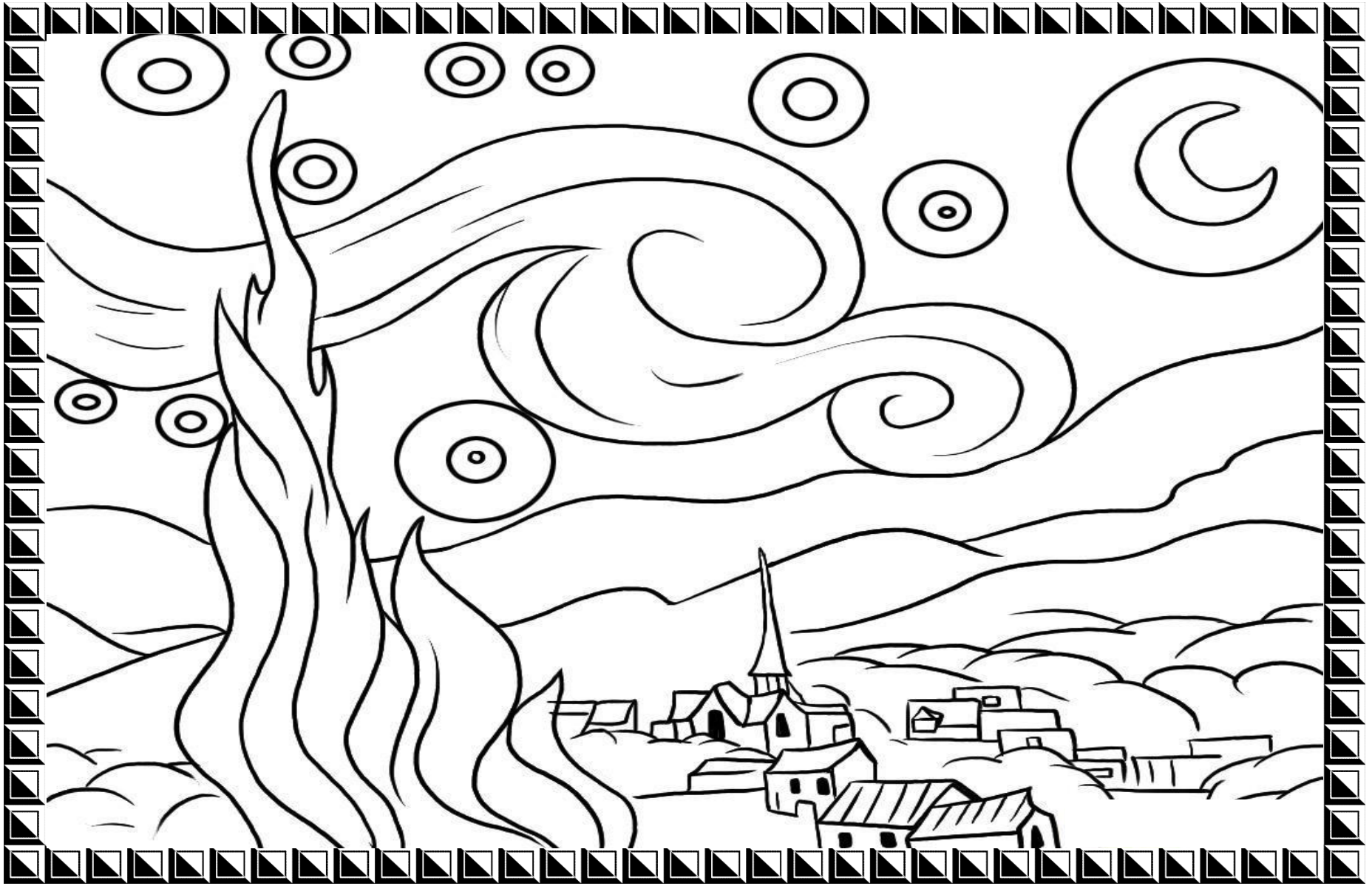
Anexo VII

DIBUJA UNA PERSONA

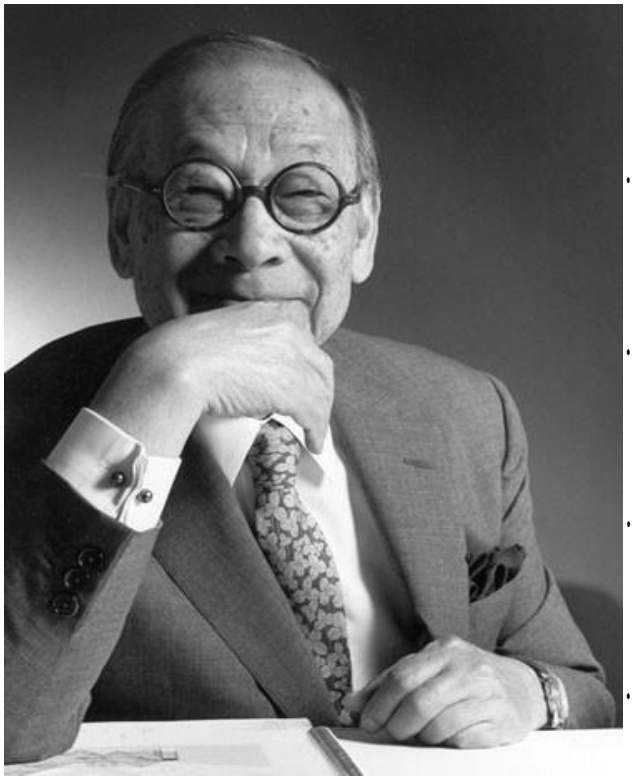
Anexo VII

DIBUJA UN ANIMAL IMAGINARIO

Anexo VII



MING PEI ES .....



.....

.....

.....

.....

DIBUJO:

HACEMOS NUESTRO PLANO DEL AULA:

Anexo VII

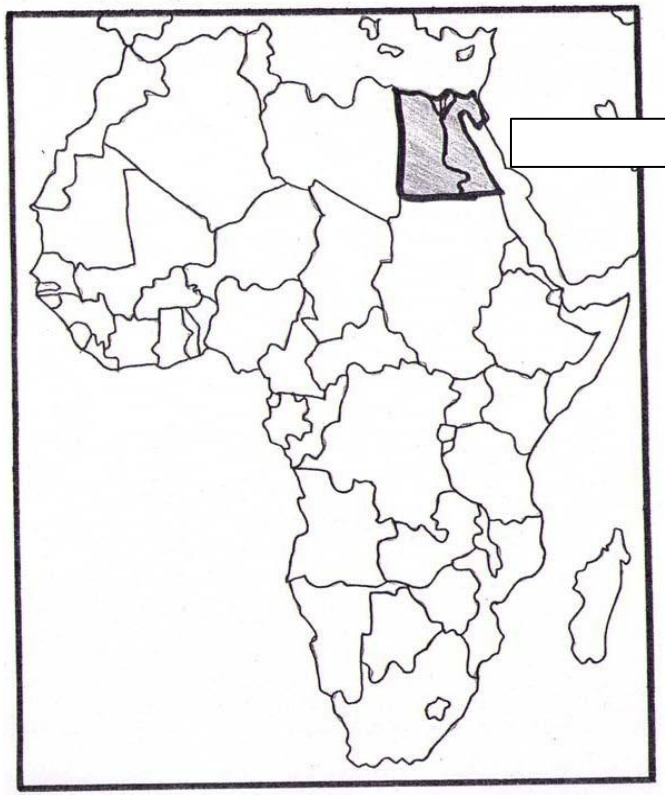
DIBUJO LO QUE VEO Y LE PONGO EL TÍTULO:

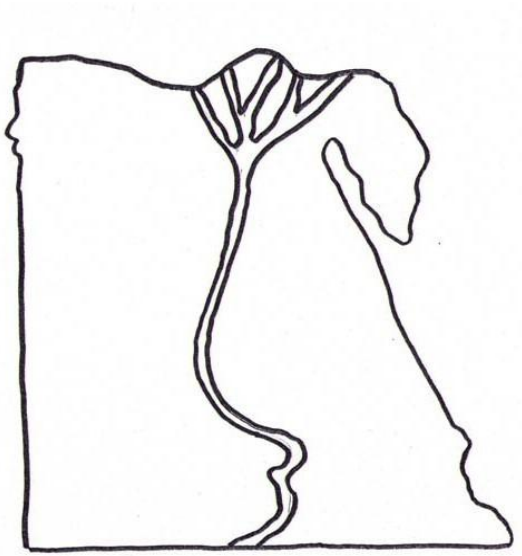
_____

_____

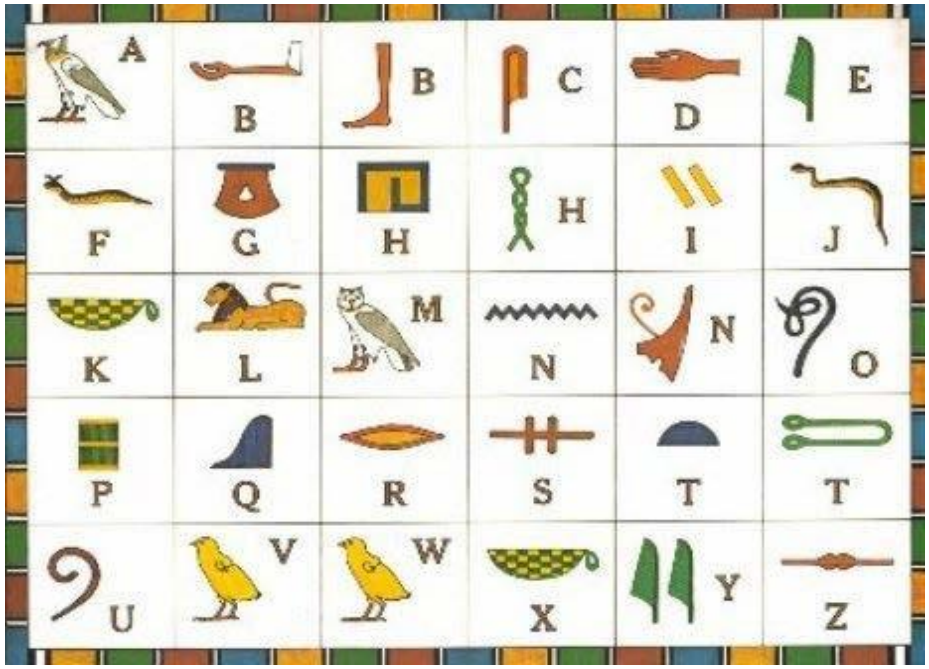
DIBUJO UN MUSEO

SITUAMOS EGIPTO





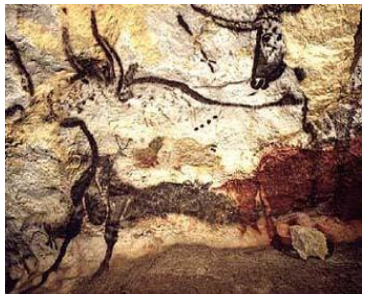
LOS EGIPCIOS ESCRIBÍAN CON JEROGLÍFICOS



Mi nombre en egipcio es:

SOPA DE LETRAS: BUSCA ESTAS PINTURAS

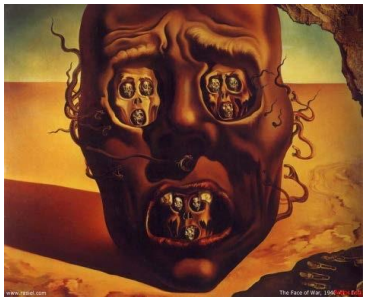
PREHISTÓRICA



EGIPCIA



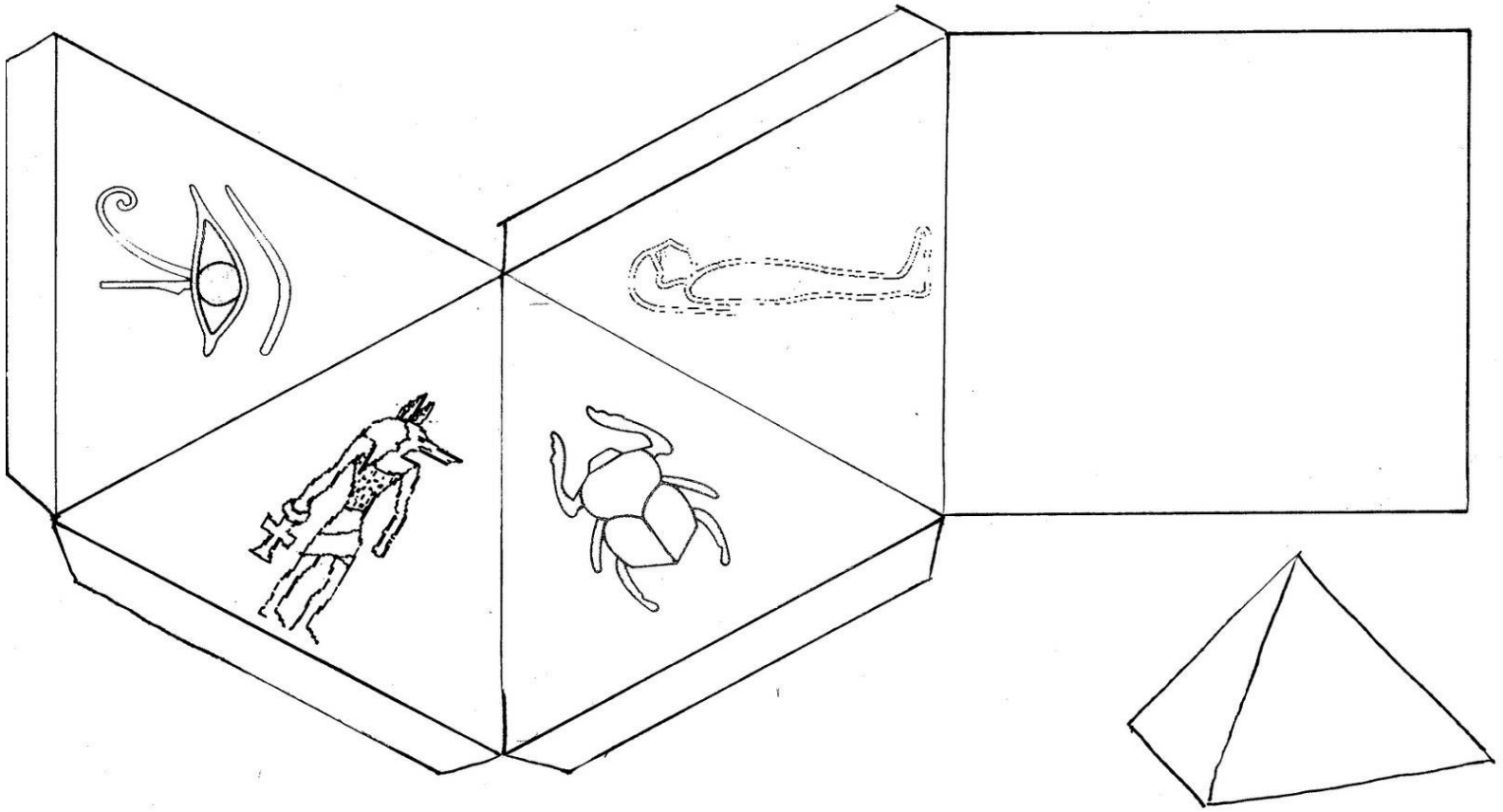
ACTUAL



S P U V P A C T U A L M E D
J L K E G I P C I A L M A A
P S T G A A A O R V S S E O
P R E H I S T O R I C A M S

Anexo VII

COLOREA Y CONSTRUYE LA PIRÁMIDE



LAS PLANTAS QUE SE USABAN SON:





Ajo

Papiro

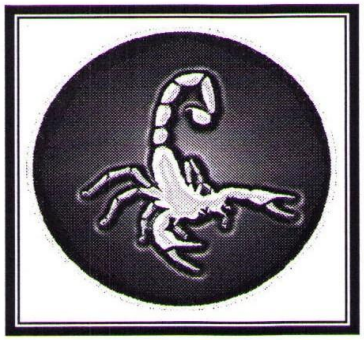
Flor del Loto

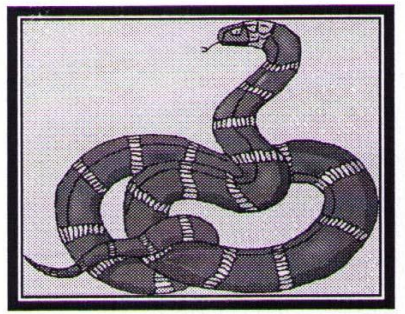
Bayas de enebro

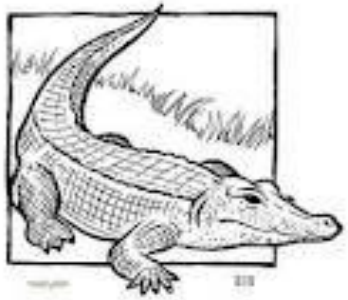




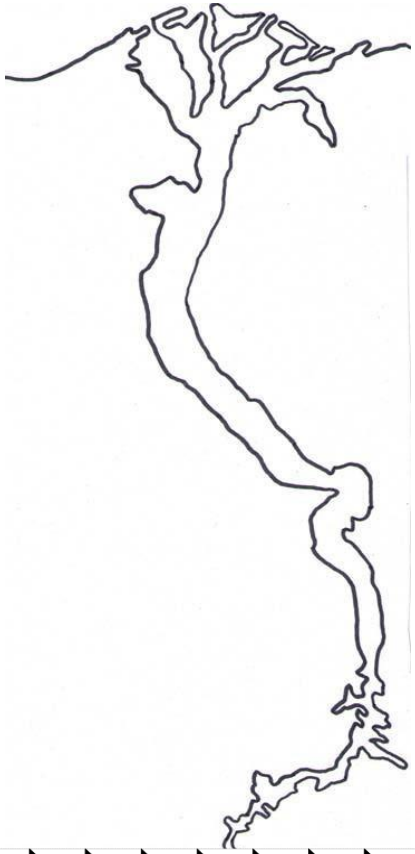
EN EL RÍO NILO HAY…











FARAONES Y REINAS





Tutankamón

Cleopatra

Ramsés II

Nefertiti





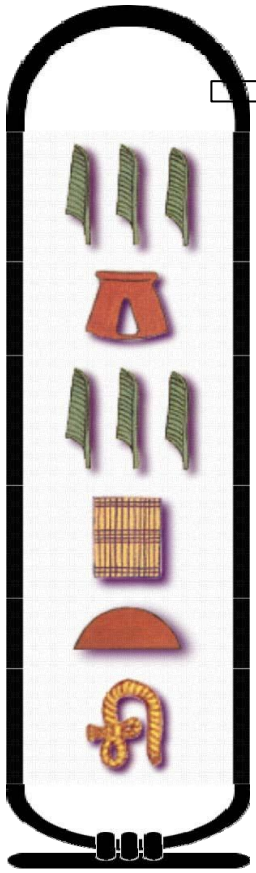
EL ARTE EGIPCIO: DIOSES

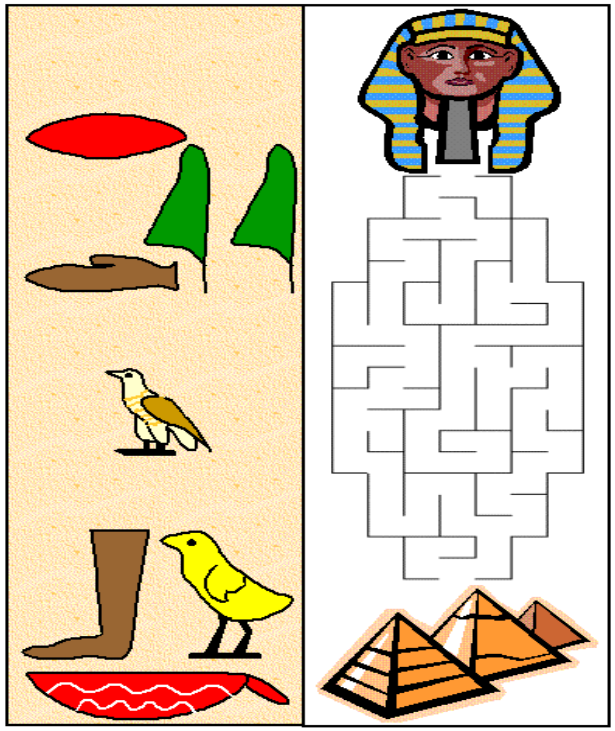


Tienen cuerpo de.....

Tienen cabeza de.....

RESUELVE EL JEROGLÍFICO Y EL LABERTINTO

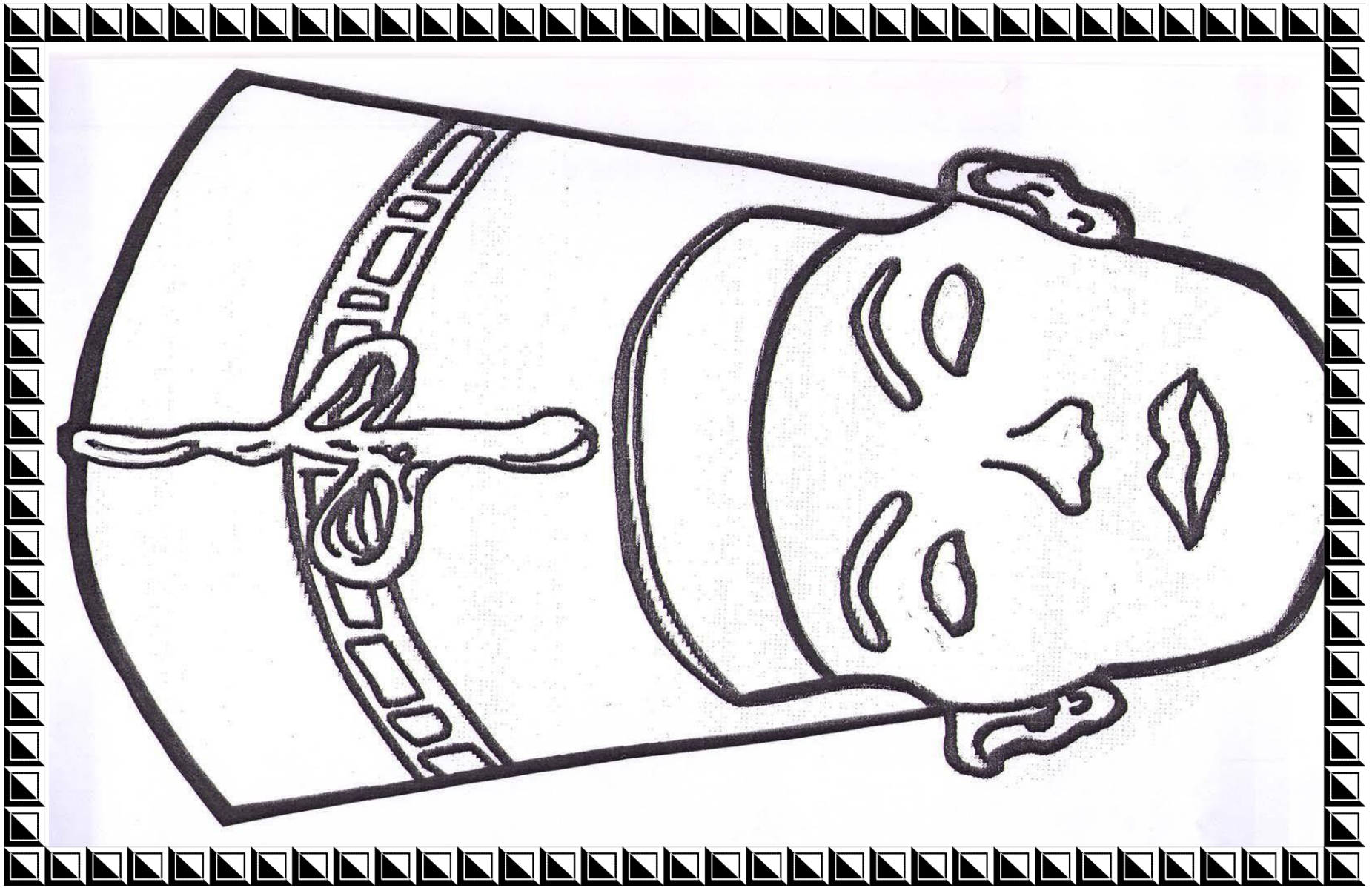




RODEA DE COLOR VERDE LAS FIGURAS EGIPCIAS QUE MIRAN HACIA LA DERECHA Y DE AZUL LAS QUE MIRAN A LA IZQUIERDA



Anexo VII



LAS CLASES SOCIALES

Faraón

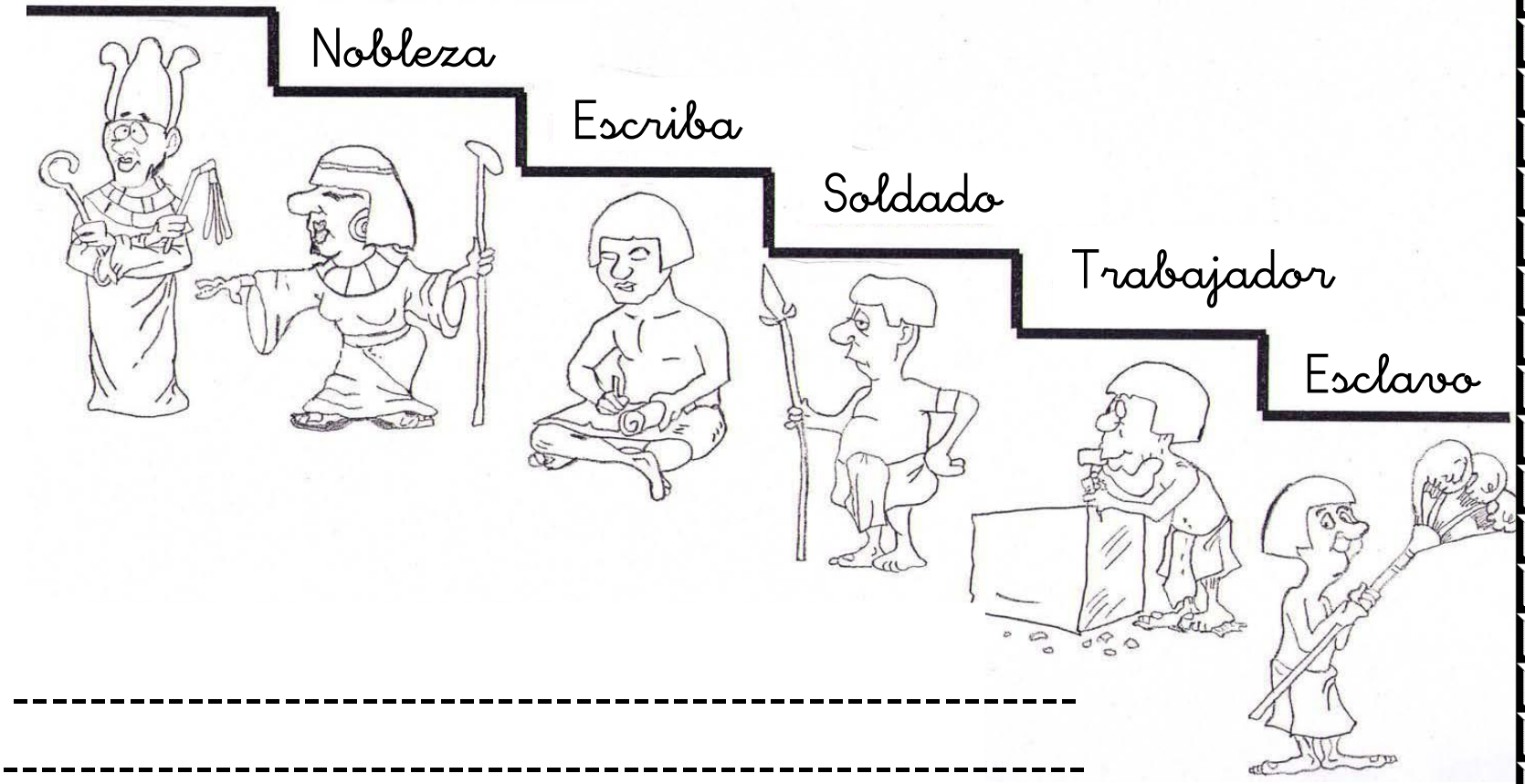
Nobleza

Escriba

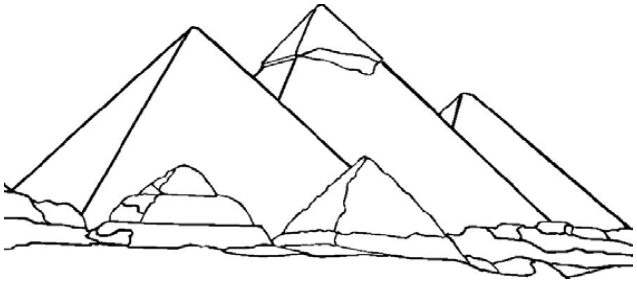
Soldado

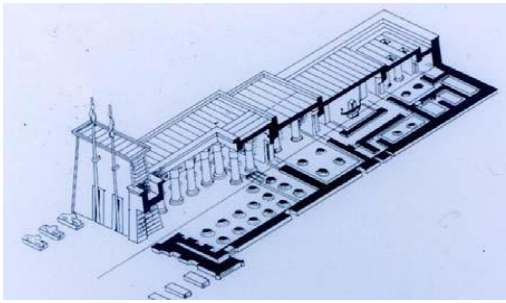
Trabajador

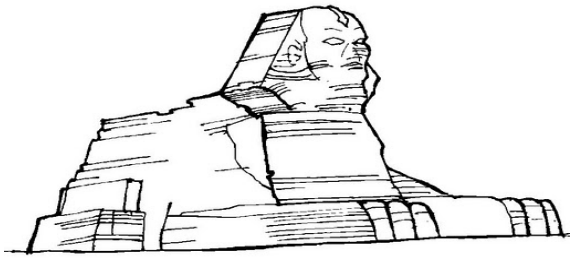
Esclavo

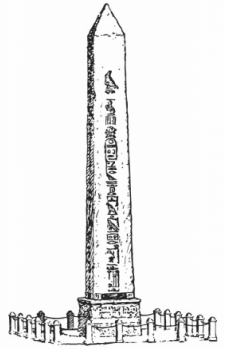


GRANDES CONSTRUCCIONES









Pirámide

Templo

Esfinge

Obelisco

CANCIÓN: LA MOMIA FÁTIMA

Tenemos una momia, la momia Fátima
que cuando viene al cole le hacemos tralará.
Así le hace el sombrero, el sombrero le hace así. (Bis)

Tenemos una momia, la momia Fátima
que cuando nos vigila, le hacemos tralará.
Así le hacen las vendas, las vendas hacen así. (Bis)

Tenemos una momia, la momia Fátima
que cuando se pasea le hacemos tralará.
Así la momia, la momia le hace así. (Bis)

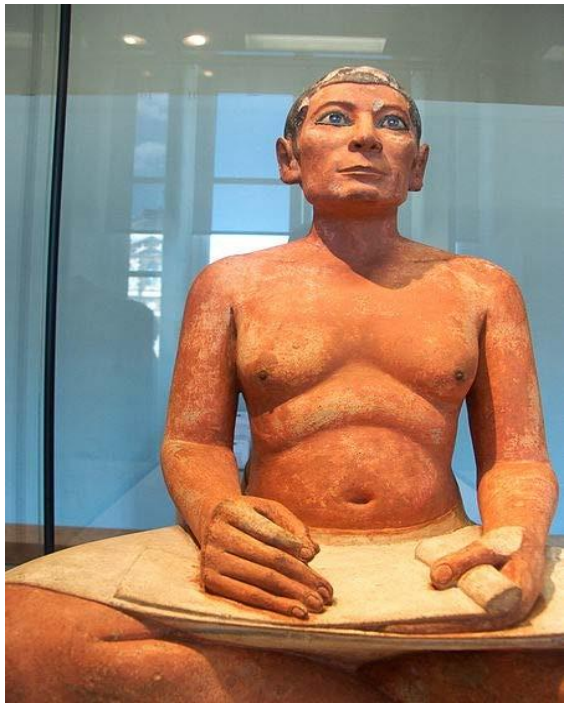
Tenemos una momia, la momia Fátima
que cuando nos asusta le hacemos tralará.
Así la momia, la momia le hace así. (Bis)

Tenemos una momia, la momia Fátima
que cuando se acuesta le hacemos tralará.
Así la momia, la momia le hace así. (Bis)



El museo del Louvre está en.....

En él hay.....egipcias como:



.....

Las..... son las tumbas de los faraones.

En ellas hay.....

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO DE EGIPTO?

Anexo VII

¿QUÉ SABEMOS SOBRE LA PREHISTORIA?

¿QUÉ QUEREMOS SABER DE LA PREHISTORIA?

REALIZA UN DIBUJO IMITANDO LAS PINTURAS PRIMITIVAS

Las personas prehistóricas pintaban .....

Los prehistóricos pintaban sus manos en

..... y en .....

Pinturas rupestres del.....

en .....

MONUMENTOS MEGALÍTICOS

Estaban construidos con grandes.....







CRÓMLECH

Piedras en forma de círculo

DOLMEN

Mesa grande de piedra

MENHIR

Una piedra alargada

CANCIÓN

El .....chiquitito quería volar,
movía las orejas, más no podía avanzar.
Con un ..... se puso aprender
y pronto las orejas, comenzó a mover.

Y volar, el mamut quiso volar, volar
y entre las aves estar, estar.
Y desde arriba ver el mar, el mar, el mar, el mar,
el mar, el mar, el mar, el mar, el mar, el mar, el mar.

Cuenta la leyenda que de ..... se ve
por entre las ..... volar no sé qué.
Yo sé que esa cosa que todos ven volar,
es un mamut chiquito que aprendió a volar.

Y volar, el mamut quiso volar, volar
y entre las aves estar, estar
y desde arriba ver el mar, el mar, el mar, el mar,
el mar, el mar, el mar, el mar, el mar, el mar, el mar.

Anexo VII

ANIMALES HERBÍVOROS DE LA PREHISTORIA





.....

.....

Anexo VII

ANIMALES CARNÍVOROS DE LA PREHISTORIA

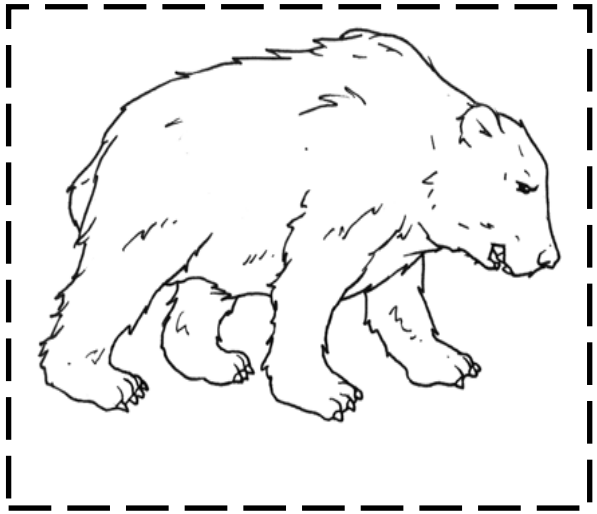


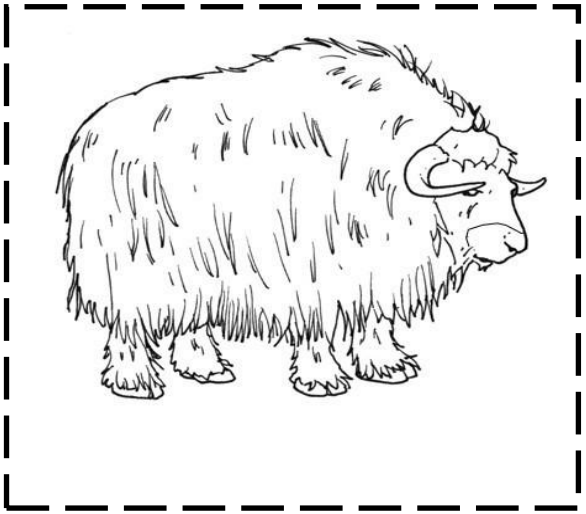


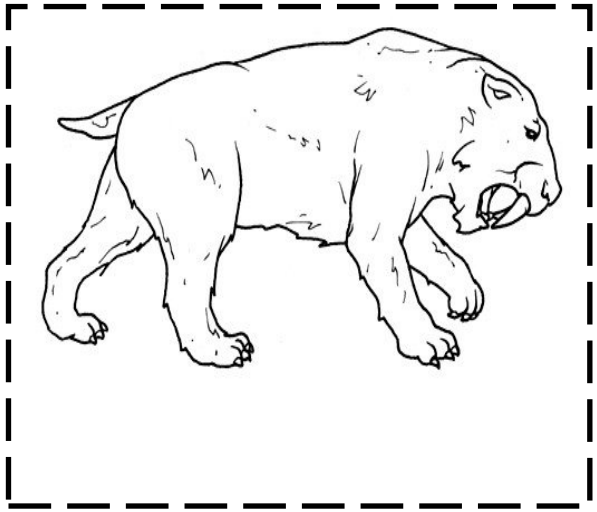
.....

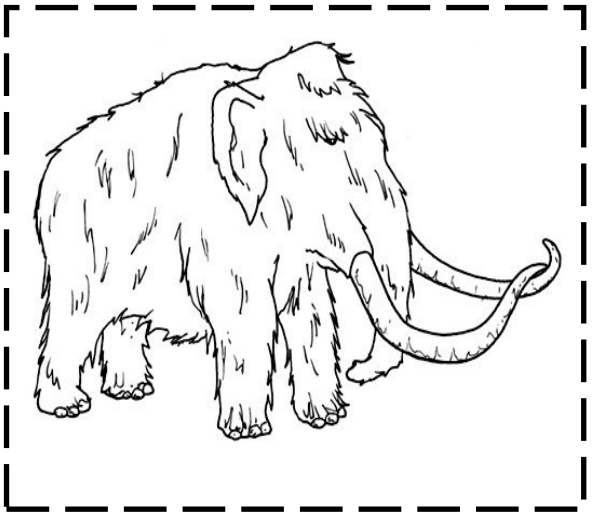
.....

Anexo VII



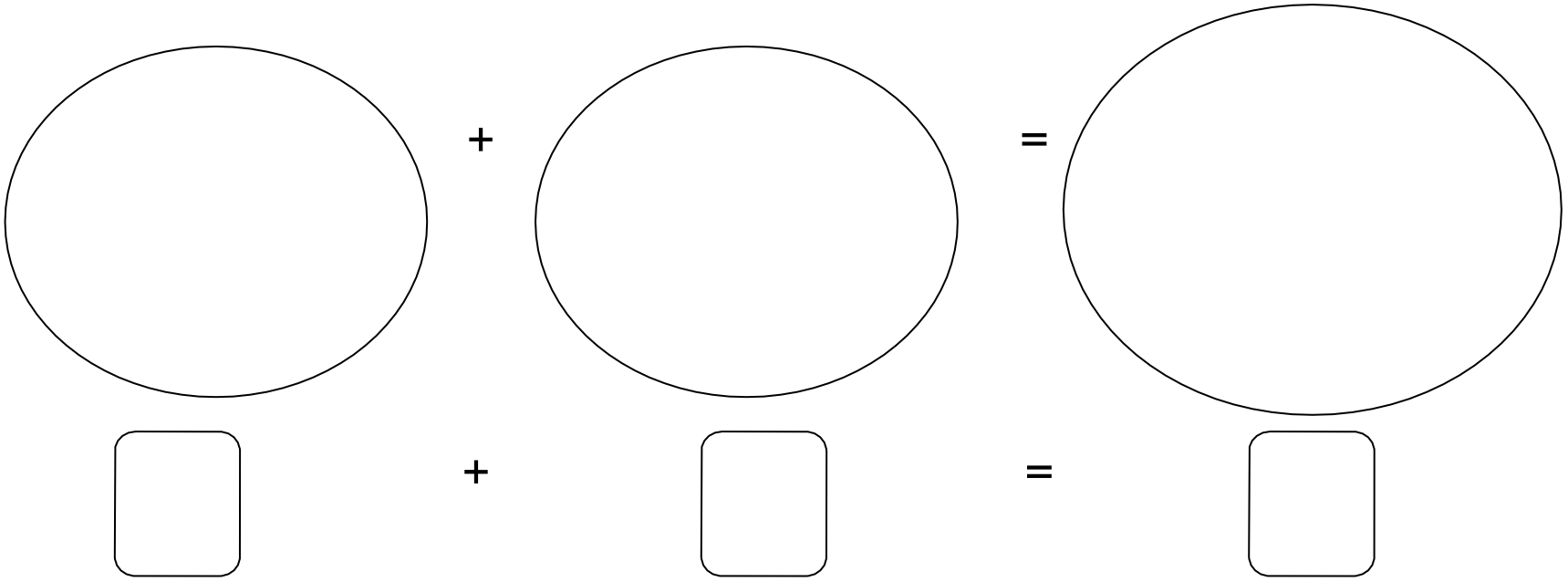






Juan hizo seis vasijas y Carla tres más
¿Cuántas vasijas hay en total?

Juan Carla



BISONTE DE LA CUEVA DE.....



Dibuja tu propio bisonte

¿Qué pasaría si volvemos a vivir en la prehistoria?

ENTRADA:.....

LUGAR:.....

DÍA:.....

HORA:.....

Las personas de la prehistoria vivían en.....

HACÍAN VASIJAS DE CERÁMICA

Dibujo mi vasija

Lo que más (+) me ha gustado del proyecto es.....

.....

Lo que menos (-) me ha gustado del proyecto es.....

.....

El cuento de la regleta que más me ha gustado es la del número…… de color……

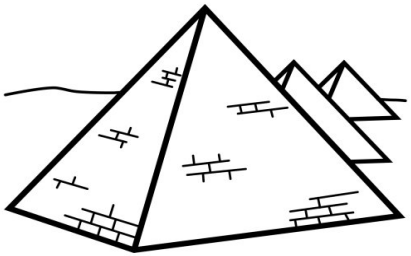
¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

ME DIBUJO EN LA LÍNEA DEL TIEMPO

Prehistoria



Edad Antigua



Edad Contemporánea



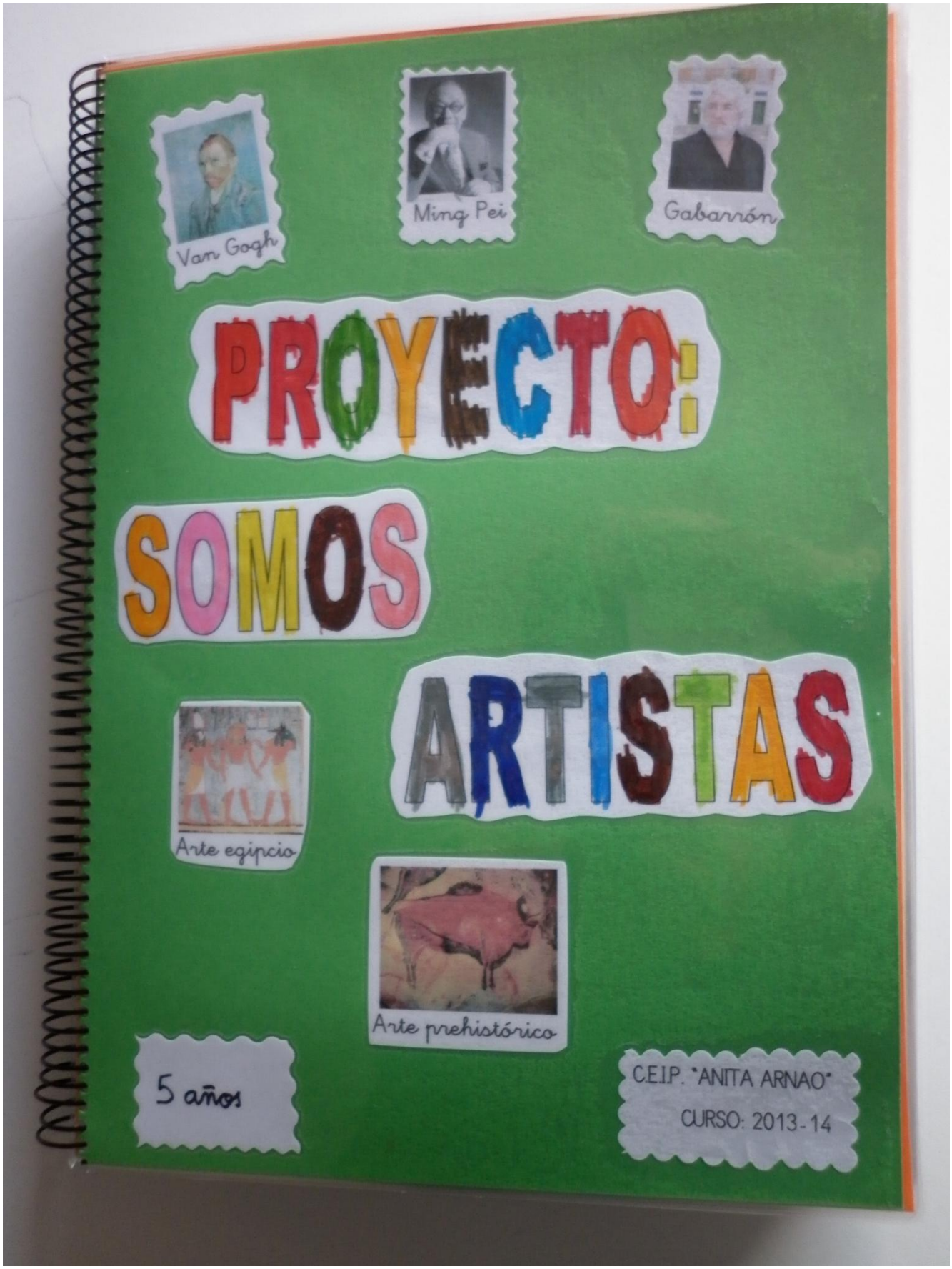
Hola clase de .....

Somos la clase de.....

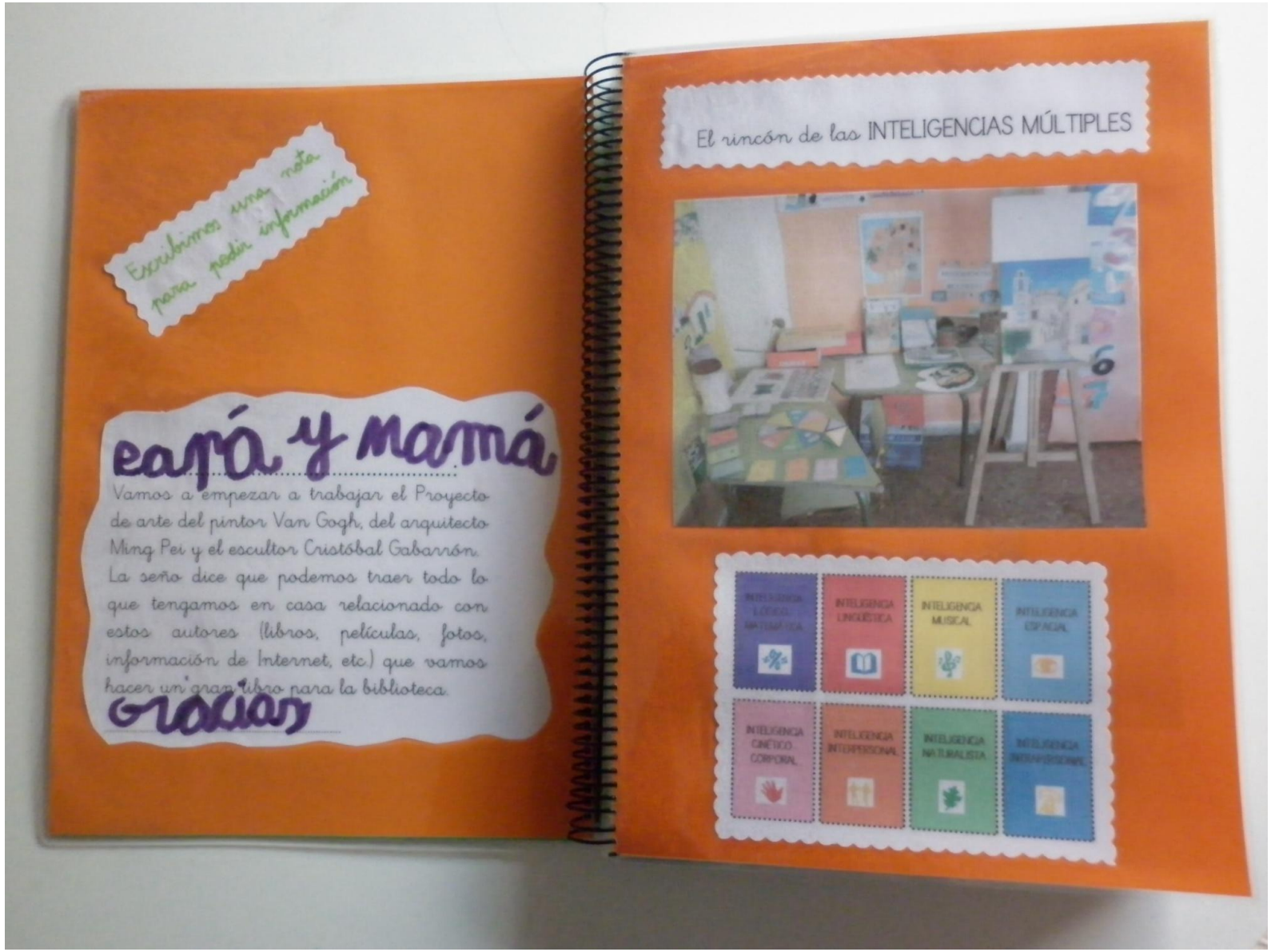
y os invitamos a visitar nuestra cueva de pinturas rupestres que está en el pasillo de nuestra clase.

Un saludo.

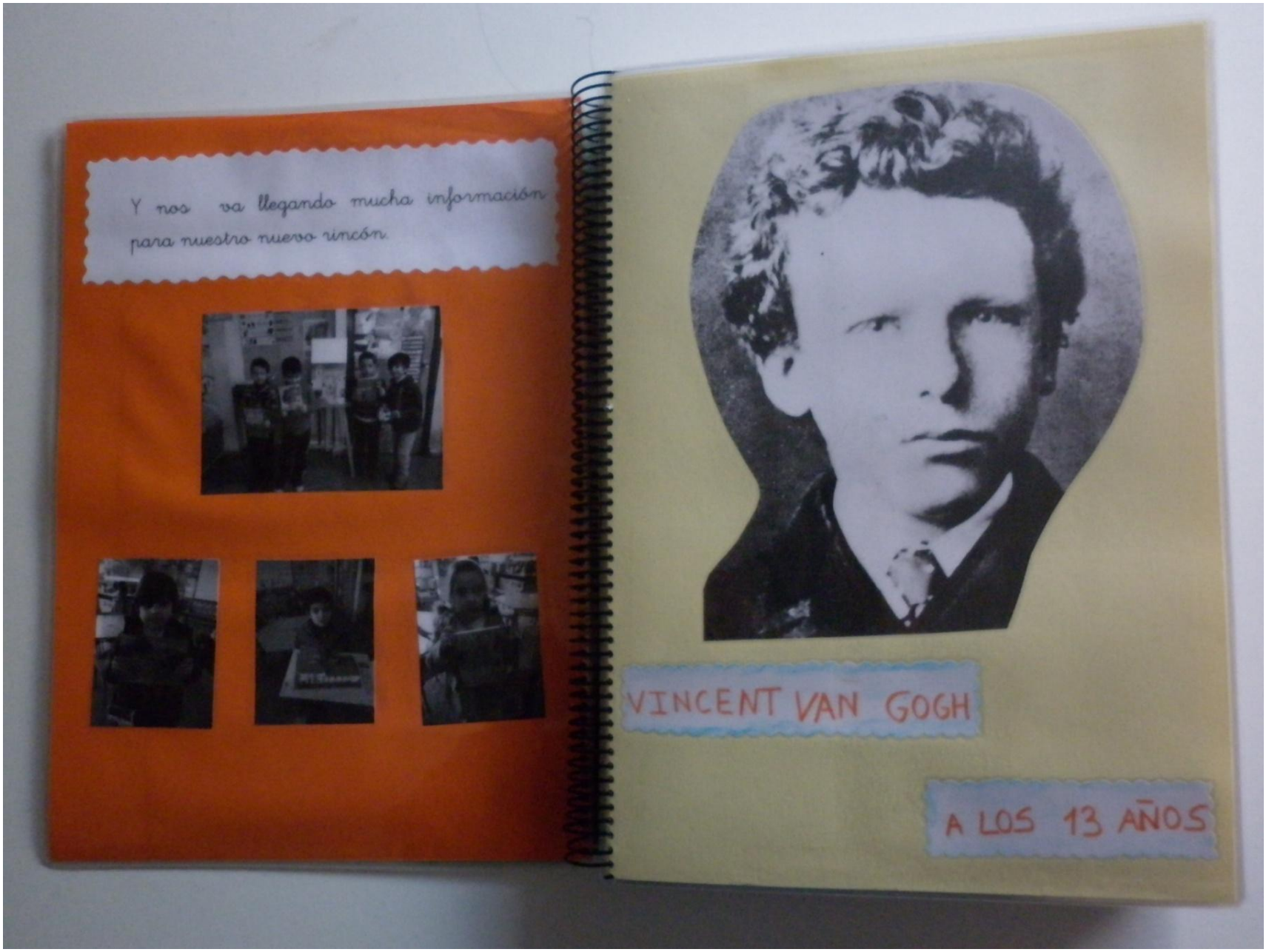
Anexo VIII. Libro del proyecto *Somos artistas*



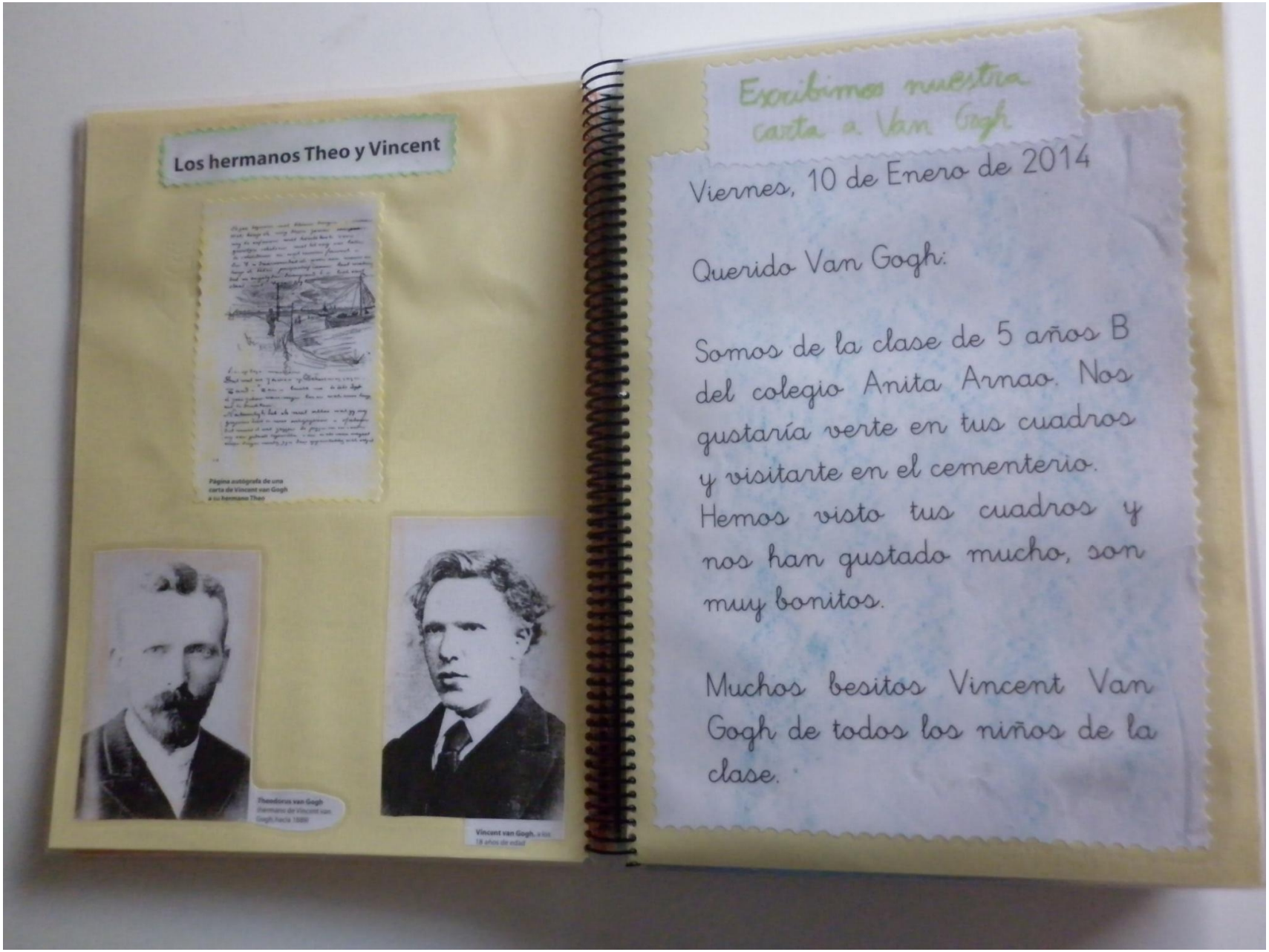
Anexo VIII


Escribimos una nota para pedir información
papá y mamá
Vamos a empezar a trabajar el Proyecto de arte del pintor Van Gogh, del arquitecto Ming Pei y el escultor Cristóbal Gabarrón.
La seño dice que podemos traer todo lo que tengamos en casa relacionado con estos autores (libros, películas, fotos, información de Internet, etc.) que vamos hacer un gran libro para la biblioteca.
Gracias
El rincón de las INTELIGENCIAS MÚLTIPLES
INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA
INTELIGENCIA MUSICAL
INTELIGENCIA ESPACIAL
INTELIGENCIA CINÉTICO-CORPORAL
INTELIGENCIA INTERPERSONAL
INTELIGENCIA NATURALISTA
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

Anexo VIII


Y nos va llegando mucha información para nuestro nuevo rincón.
VINCENT VAN GOGH
A LOS 13 AÑOS

Anexo VIII


Los hermanos Theo y Vincent
Página autógrafa de una carta de Vincent van Gogh a su hermano Theo
Theodorus van Gogh
Vincent van Gogh, a los 18 años de edad
Escribimos nuestra carta a Van Gogh
Viernes, 10 de Enero de 2014
Querido Van Gogh:
Somos de la clase de 5 años B del colegio Anita Arnao. Nos gustaría verte en tus cuadros y visitarte en el cementerio.
Hemos visto tus cuadros y nos han gustado mucho, son muy bonitos.
Muchos besitos Vincent Van Gogh de todos los niños de la clase.

Lucía

¿QUÉ ES UN MUSEO? ¿QUÉ SABEMOS?



ES UN LUGAR DONDE HAY FÓSILES

Sofía

¿QUÉ ES UN MUSEO? ¿QUÉ SABEMOS?

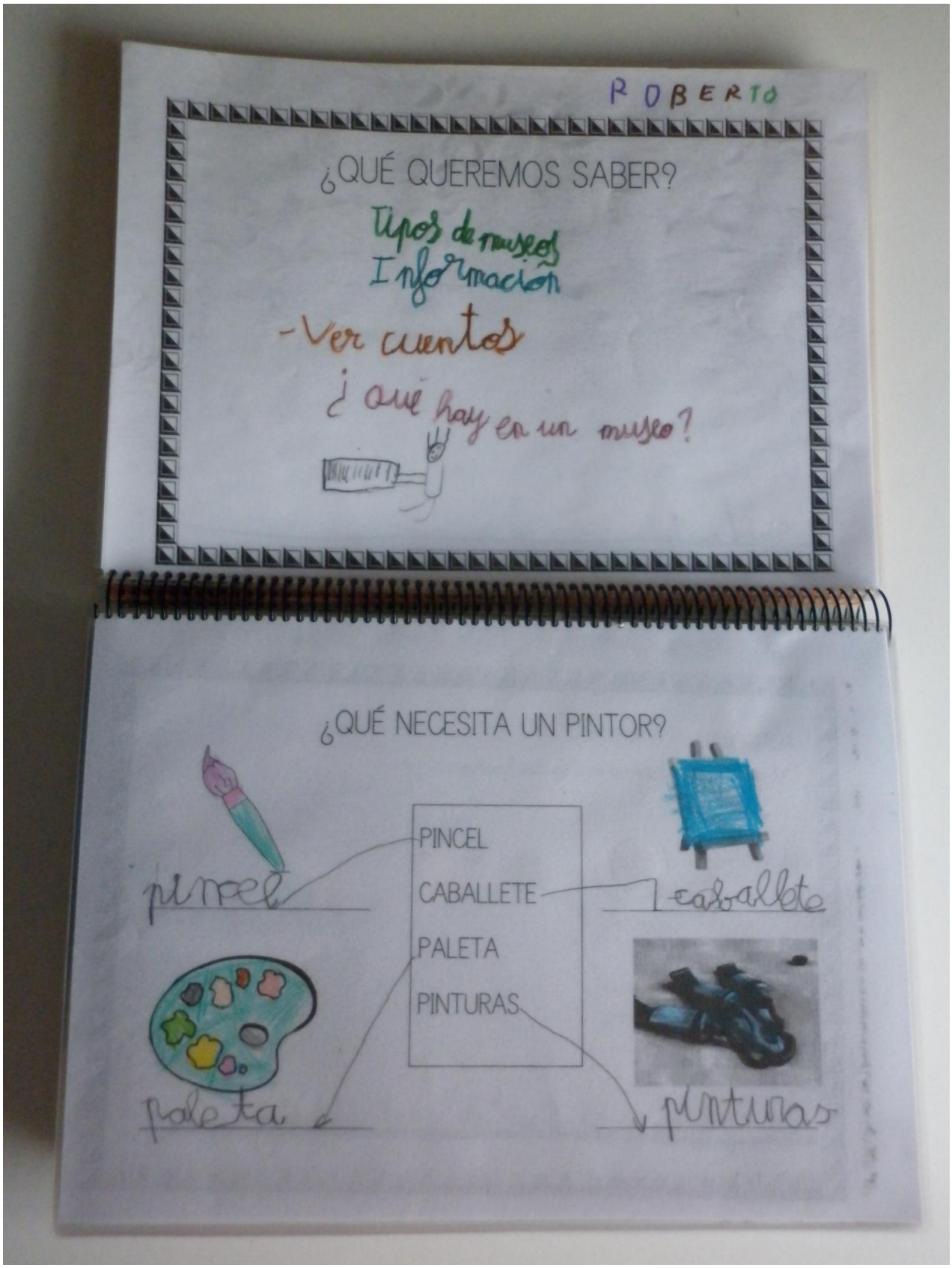


UNA SALA DE REYNA

Y DE ESQUELETOS Y estatuas

Anexo VIII

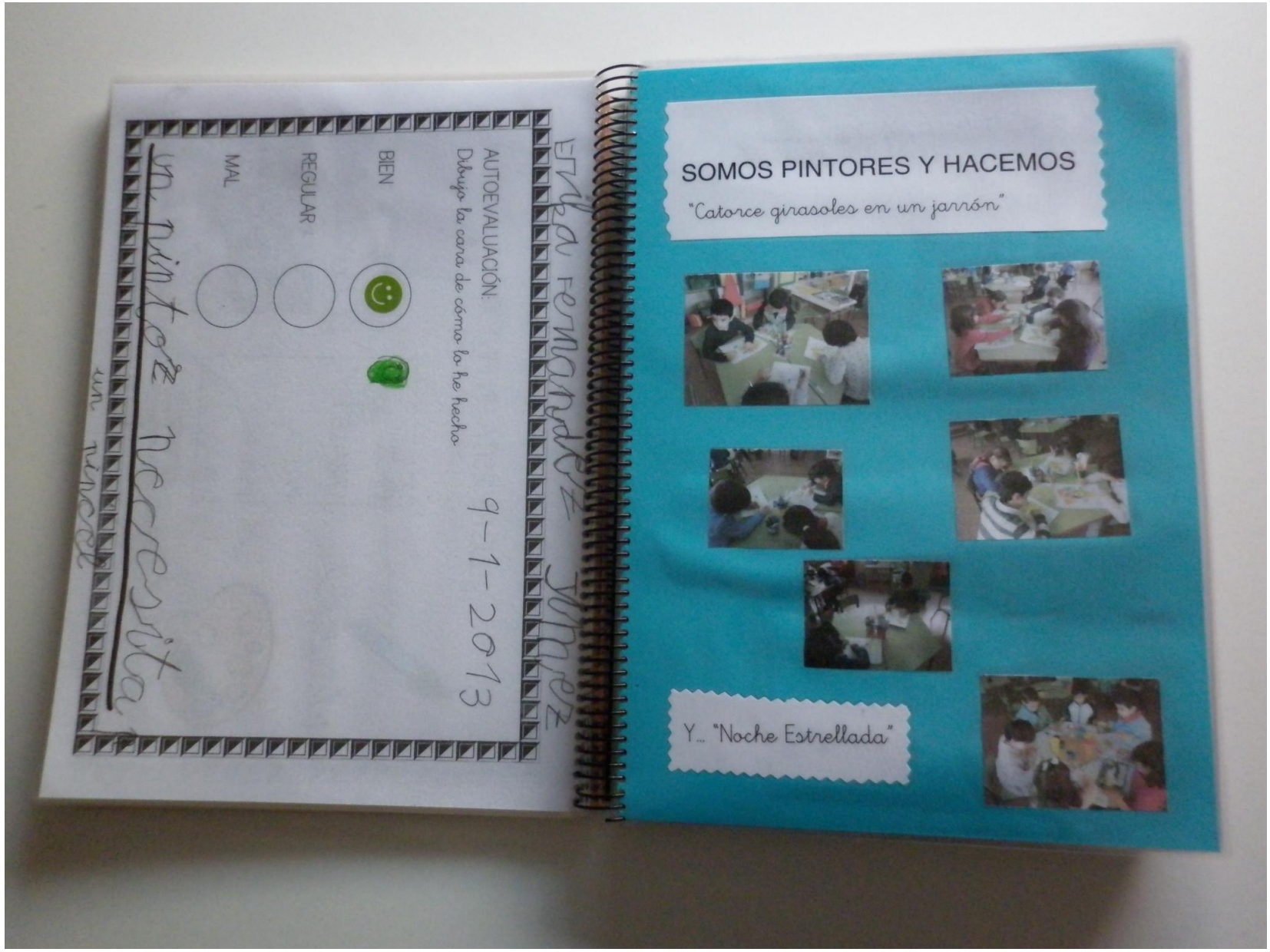
Anexo VIII


ROBERTO
¿QUÉ QUEREMOS SABER?
Tipos de museos
Información
-Ver cuentos
¿qué hay en un museo?
¿QUÉ NECESITA UN PINTOR?
PINCEL
CABALLETE
PALETA
PINTURAS
pincel
caballete
paleta
pinturas

Anexo VIII

¿QUÉ NECESITA UN PINTOR?
PINCEL
CABALLETE
PALETA
PINTURAS
VALERIA
9-1-2014
AUTOEVALUACIÓN:
Dibujo la cara de cómo lo he hecho
BIEN
REGULAR
MAL
Un pintor necesita un caballete

Anexo VIII


AUTOEVALUACIÓN:
Dibujo la cara de cómo lo he hecho
BIEN
REGULAR
MAL
9-1-2013
Erika Fernández Jiménez
un pintor necesita un pincel
SOMOS PINTORES Y HACEMOS
"Catorce girasoles en un jarrón"
Y... "Noche Estrellada"


TÍTULO: La iglesia y el castillo de Hugo
IMAGINO Y HAGO MI PROPIO CUADRO E INVENTO EL TÍTULO
ENUMERA ESTOS CUADROS, ELIGE EL QUE MÁS TE GUSTE Y LO ESCRIBES
La habitación de Vincent en Arlés
La casa amarilla
La noche estrellada
3º
1º
2º
1º La casa amarilla

Anexo VIII

miguel
Un autorretrato es dibujarse uno mismo
Esteban
Un autorretrato es dibujarse uno mismo

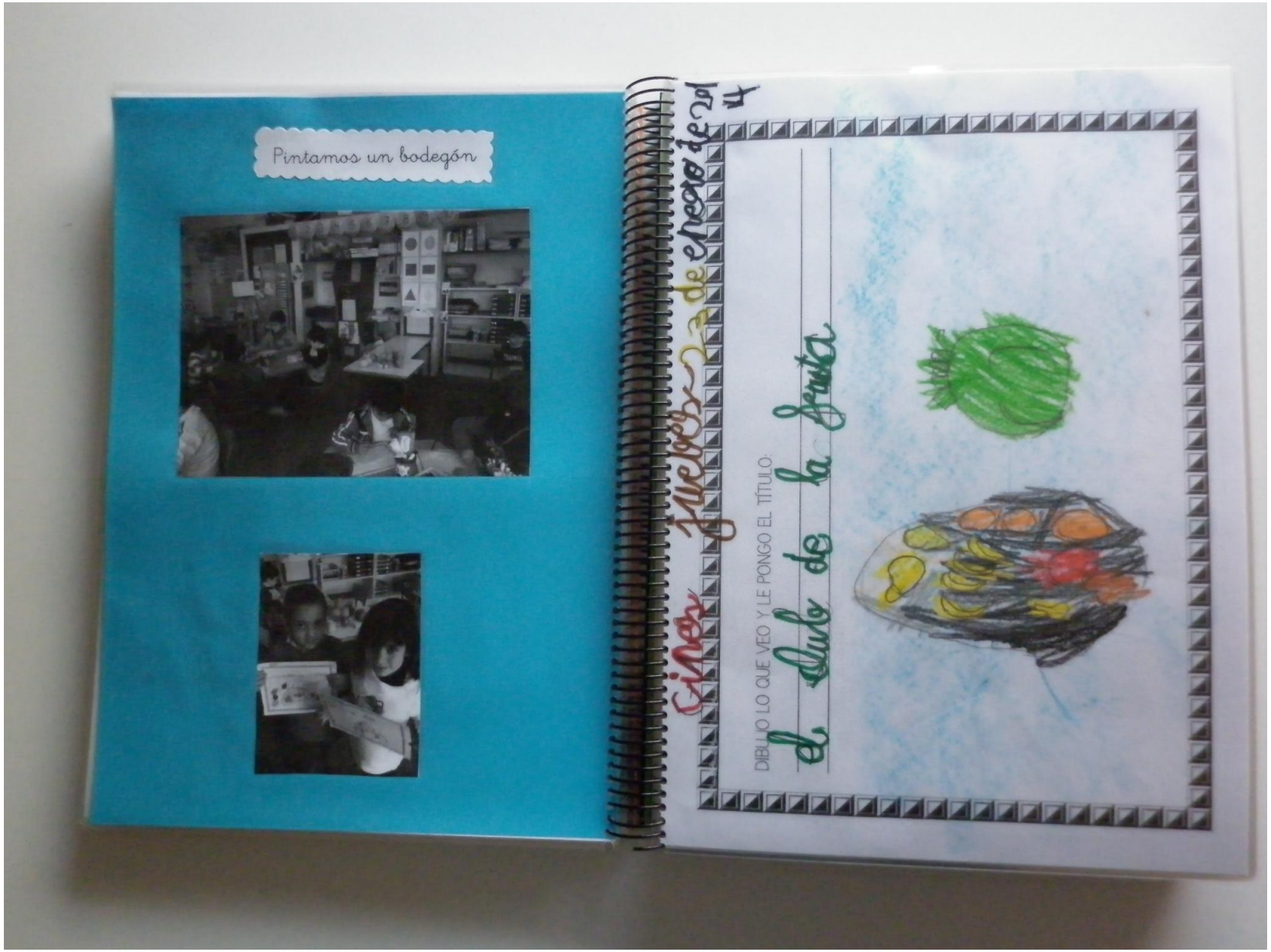
Anexo VIII


TÍTULO de los dinosaurios
Gimena
IMAGINO Y HAGO MI PROPIO CUADRO E INVENTO EL TÍTULO
TÍTULO la sala
Lucía
IMAGINO Y HAGO MI PROPIO CUADRO E INVENTO EL TÍTULO

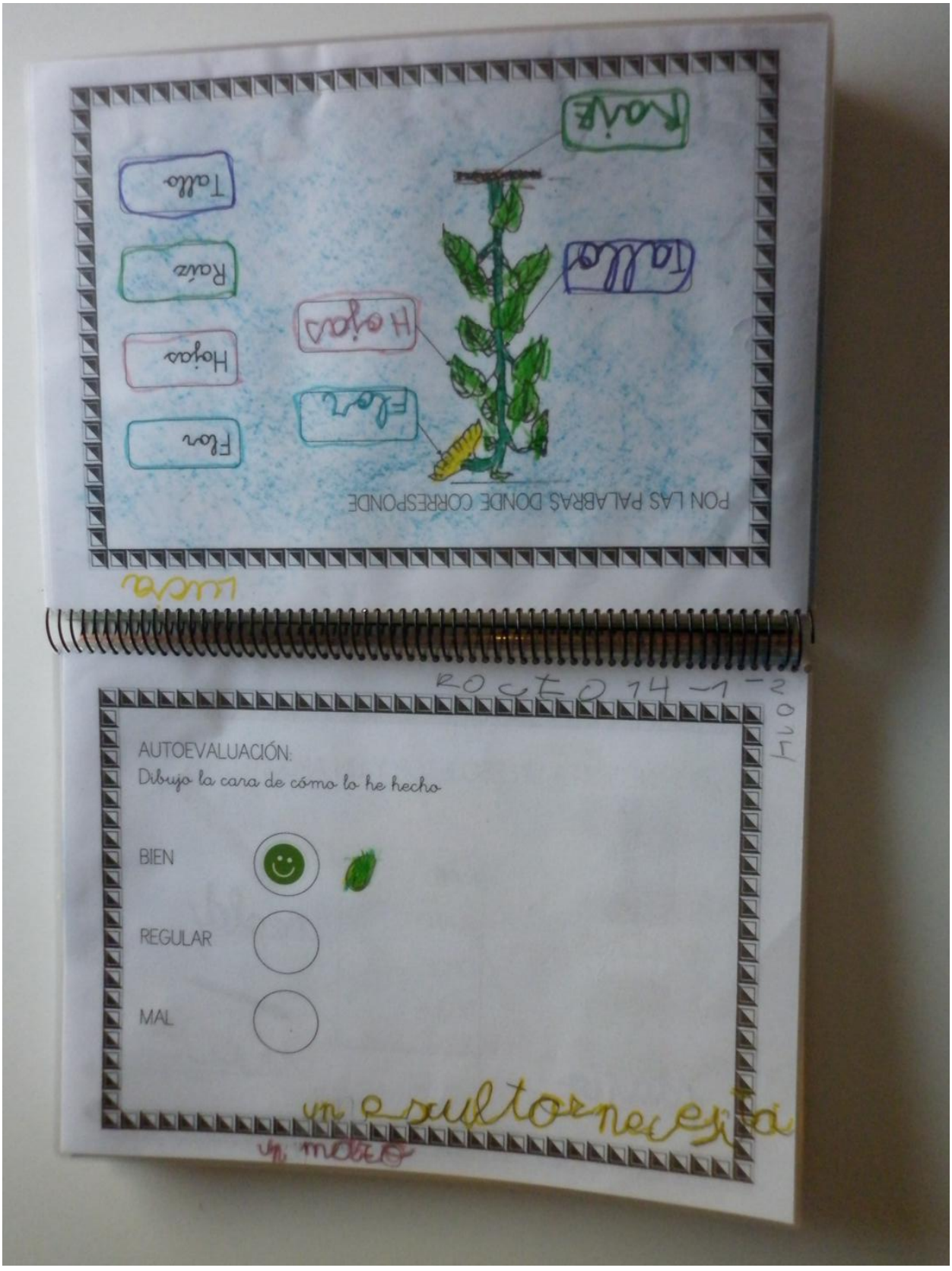
Anexo VIII

TÍTULO Un pajaro gigante
IMAGINO Y HAGO MI PROPIO CUADRO E INVENTO EL TÍTULO
ESCUCHA TE VOY A HABLAR
DE UN ARTISTA SINGULAR
DE PEQUEÑO QUISO SER
UN PINTOR FENOMENAL
PINTA GIRASOLES VAN, VAN GOGH
RETRATOS Y FLORES VAN, VAN GOGH
ERA IMPRESIONISTA VAN, VAN GOGH
ERA UN GRAN ARTISTA VAN, VAN GOGH
A PARÍS VAN GOGH VIAJÓ
PUES QUERÍA SER PINTOR
EN ARLÉS LO CONSEGUIRÍA
Y PINTÓ SU HABITACIÓN
PINTA GIRASOLES VAN, VAN GOGH
RETRATOS Y FLORES VAN, VAN GOGH
ERA IMPRESIONISTA VAN, VAN GOGH
ERA UN GRAN ARTISTA VAN, VAN GOGH
VAN GOGH
PINTO AUTORRETRATO
VAN GOGH
PINTO

Anexo VIII


Pintamos un bodegón
Viernes 23 de enero de 2014
DIBUJO LO QUE VEO Y LE PONGO EL TÍTULO.
El dulce de la fruta


elia
DIBUJO LO QUE VEO Y LE PONGO EL TÍTULO:
tres frutas en un plato
¿QUÉ NECESITA UN ESCULTOR Y UN ARQUITECTO?
mazo
plano
MAZO
PLANO
CINCEL
REGLA
regla
cincel


PON LAS PALABRAS DONDE CORRESPONDE
Raíz
Tallo
Hoja
Flor
Raíz
Tallo
Hoja
Flor
AUTOEVALUACIÓN:
Dibujo la cara de cómo lo he hecho
BIEN
REGULAR
MAL

Anexo VIII

ORDENA EL CRECIMIENTO DEL GIRASOL

1.ª 2.ª 3.ª

El girasol nace de la semilla

ADIVINANZAS

Su cabeza es amarilla, gira y gira siguiendo el sol, ¿Quién es?
Escríbelo y dibújalo.

un girasol

Anexo VIII



Anexo VIII



Cristóbal Gabarrón nació en Mula. (Murcia)

CRISTÓBAL GABARRÓN
CRISTÓBAL GABARRÓN

Apuntes biográficos

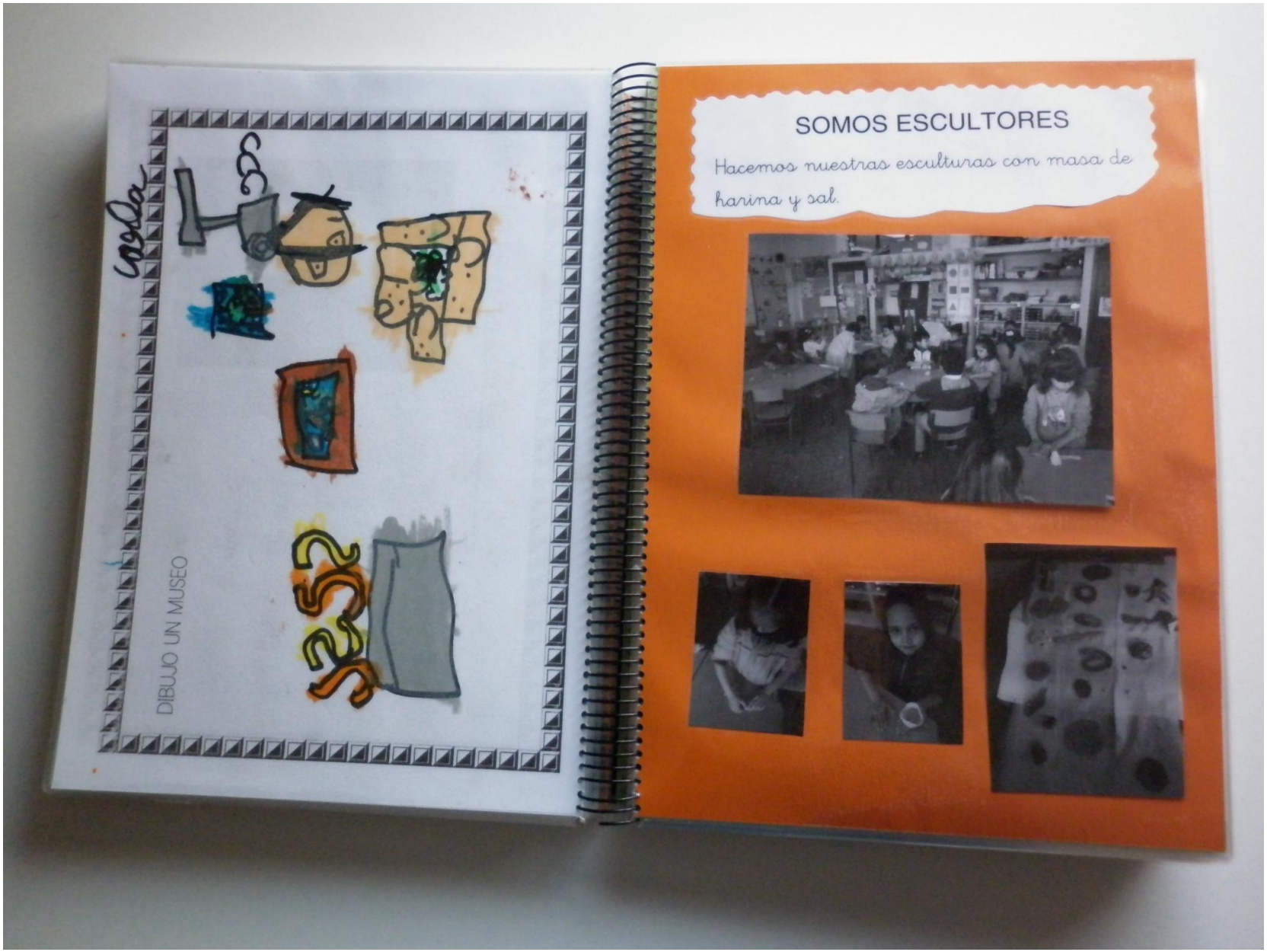
Cristóbal Gabarrón nació en Mula (Murcia) el 25 de abril de 1945. Con tan sólo seis años de edad, se traslada, junto con su familia, a la ciudad de Valladolid, en la que crecerá personal y profesionalmente, y en la que, como es lógico inferir, se inició, a temprana edad, en la práctica del dibujo y del color. Su irrupción "oficial" en el mundo del arte hay que datarla en 1964, con la celebración de sus dos primeras exposiciones individuales en la Galería Castilla, de Valladolid, y la Galería Macarrón, de Madrid. En estas dos primeras comparecencias en solitario, Gabarrón se presenta decantado hacia los terrenos de la figuración, dentro de los cuales llega incluso a flirtear con el hiperrealismo a través de paisajes y de escenas cotidianas[1].

Santiago

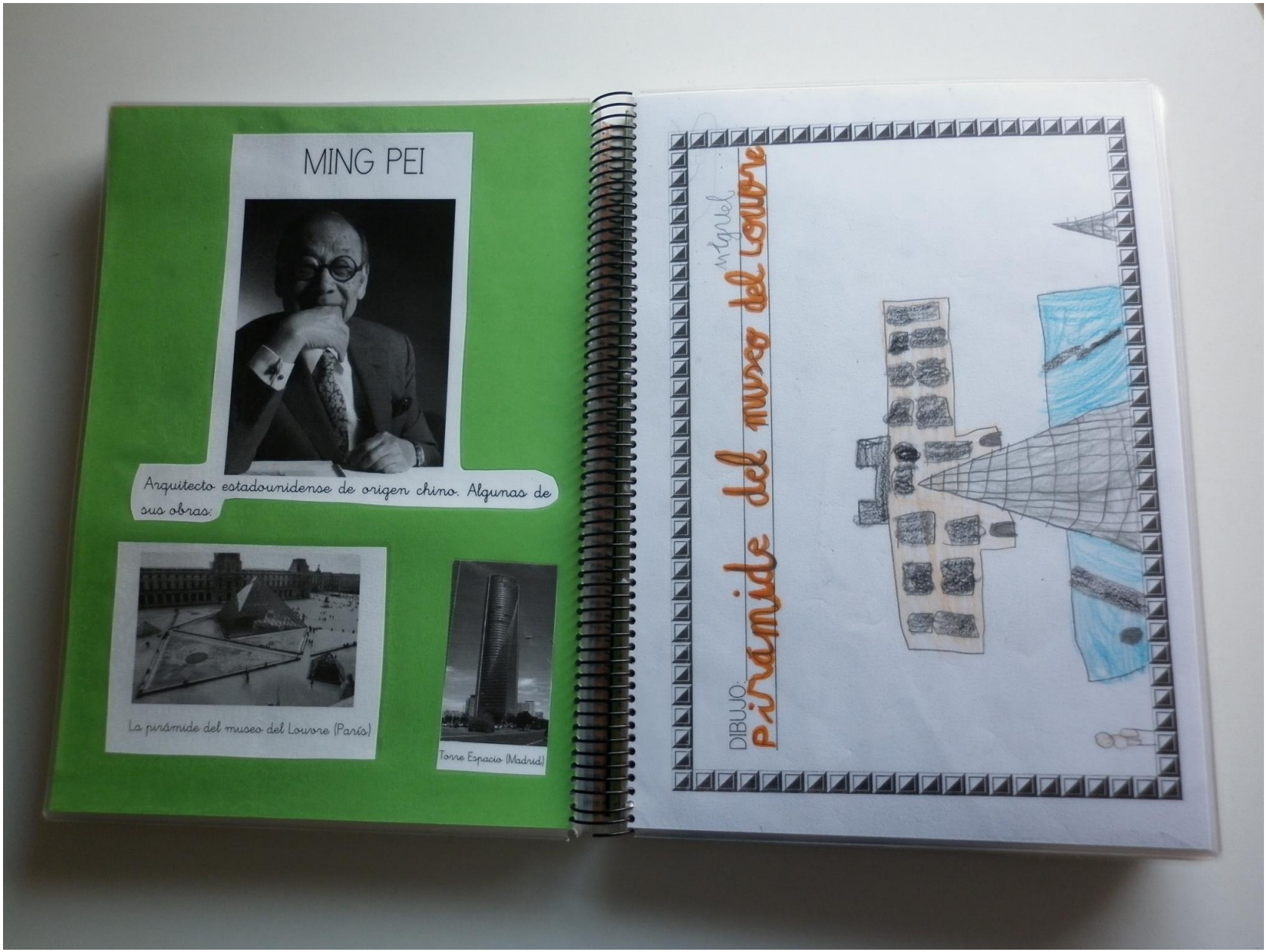
CRISTÓBAL GABARRÓN ES... Pintor

- ✓ Es pintor
- ✓ Hay un parque
- ✓ Nació en Mula
- ✓ Fue a Nueva York

Anexo VIII


DIBUJO UN MUSEO
SOMOS ESCULTORES
Hacemos nuestras esculturas con masa de harina y sal.

Anexo VIII


MING PEI
Arquitecto estadounidense de origen chino. Algunas de sus obras:
La pirámide del museo del Louvre (París)
Torre Espacio (Madrid)
DIBUJO:
Pirámide del museo del Louvre
Miguel

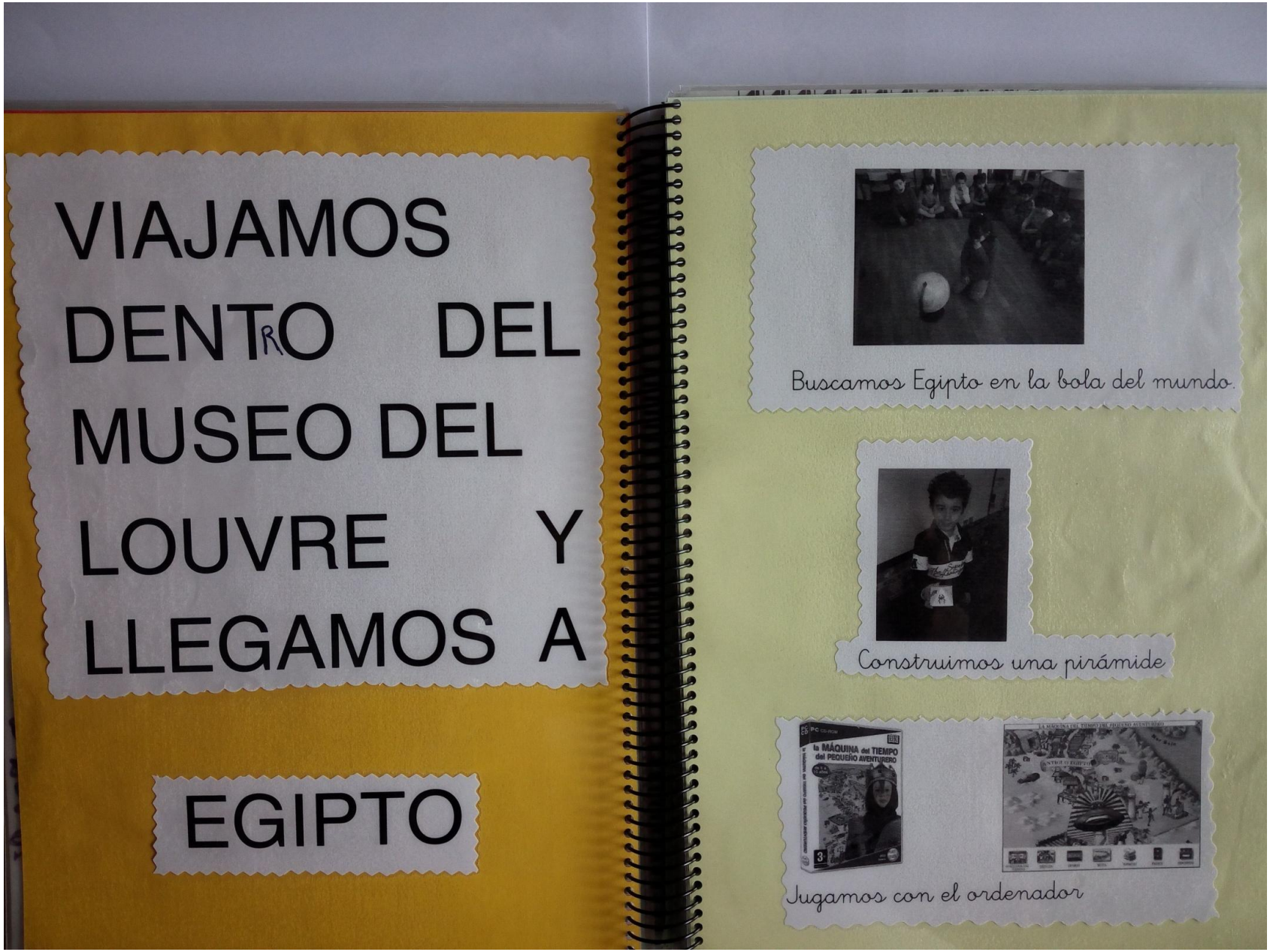
Anexo VIII

Lucía
DIBUJO: Pirámide del museo del Louvre
ESTEBAN
HACEMOS NUESTRO PLANO DEL AULA:

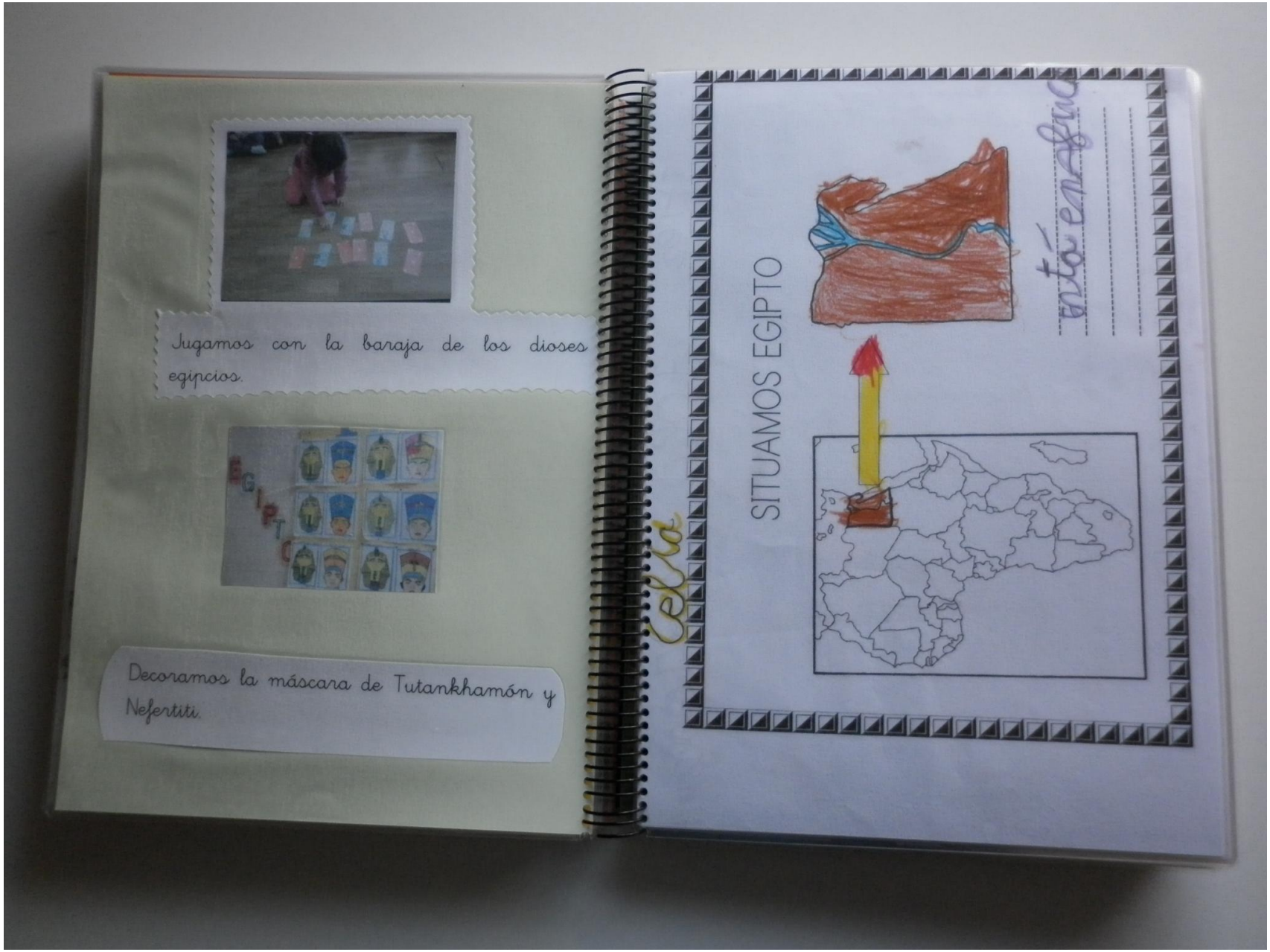
MI RINCÓN FAVORITO ES INTELIGENCIAS MULTIPLES
2-22-1-2014
ESTEBAN
ROBERTO
HACEMOS NUESTRO PLANO DEL AULA.

Anexo VIII

Álvaro
MING PEI ES arquitecto
Es de China
Vive en EEUU
Lleva gafas
Es mayor
La seño Fina viene de primero de primaria y nos cuenta su viaje al museo del Louvre. Allí vio la pirámide que hizo el arquitecto Ming Pei y dentro del museo visitó Egipto.


VIAJAMOS DENTRO DEL MUSEO DEL LOUVRE Y LLEGAMOS A
EGIPTO
Buscamos Egipto en la bola del mundo.
Construimos una pirámide
la MÁQUINA del TIEMPO del PEQUEÑO AVENTURERO
Jugamos con el ordenador

Anexo VIII


Jugamos con la baraja de los dioses egipcios.
EGIPTO
Decoramos la máscara de Tutankhamón y Nefertiti.
SITUAMOS EGIPTO

GRANDES CONSTRUCCIONES
Pirámide
Templo
Esfinge
Obelisco
LOS EGIPCIOS ESCRIBÍAN CON JEROGLÍFICOS
Mi nombre en egipcio es:
JUAN

LOS EGIPCIOS ESCRIBÍAN CON JEROGLÍFICOS
Mi nombre en egipcio es:
JOSÉ
EN EL RÍO NILO HAY...
escorpión
serpiente
cocodrilo
Escarabajo

Hugo

LAS PLANTAS QUE SE USABAN SON:



Ajo
Papiro
Flor del Loto
Bayas de enebro



papiro

Ajo

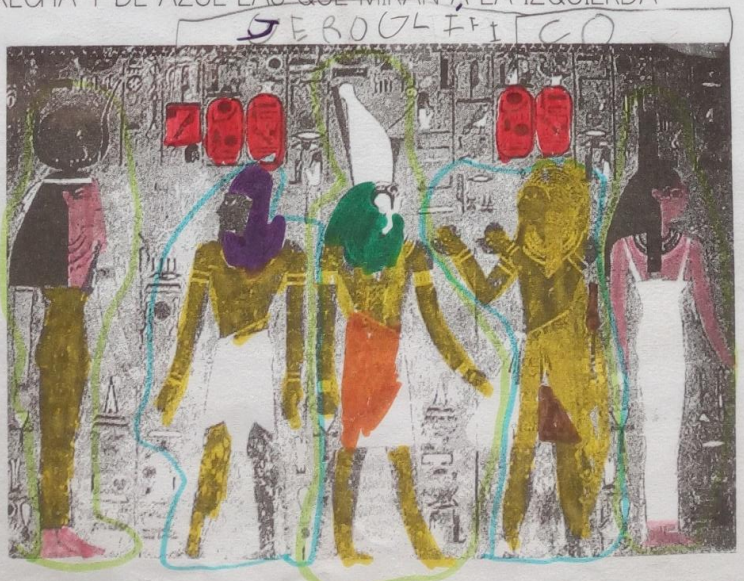


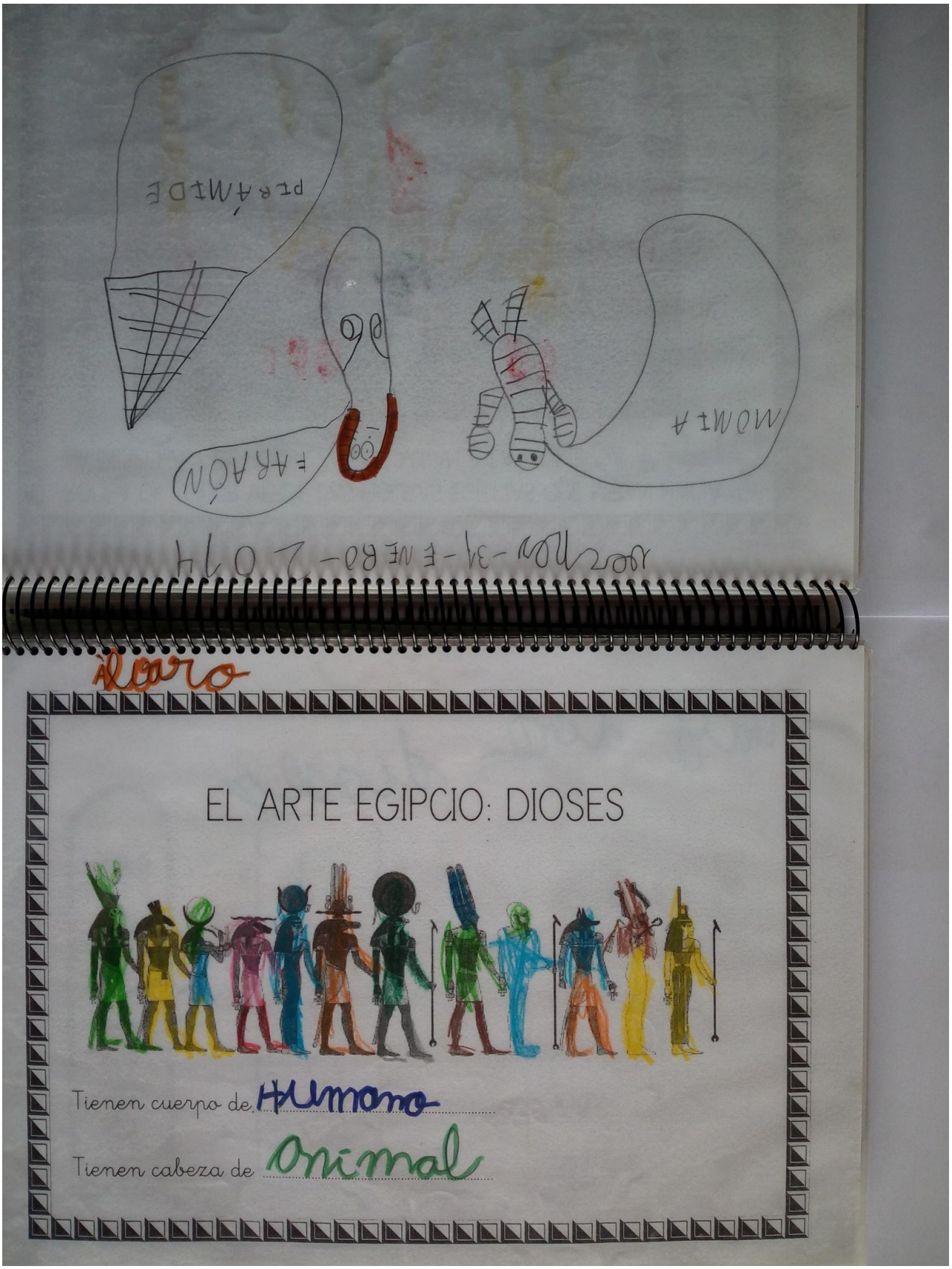


Bayas de enebro

Flor de loto

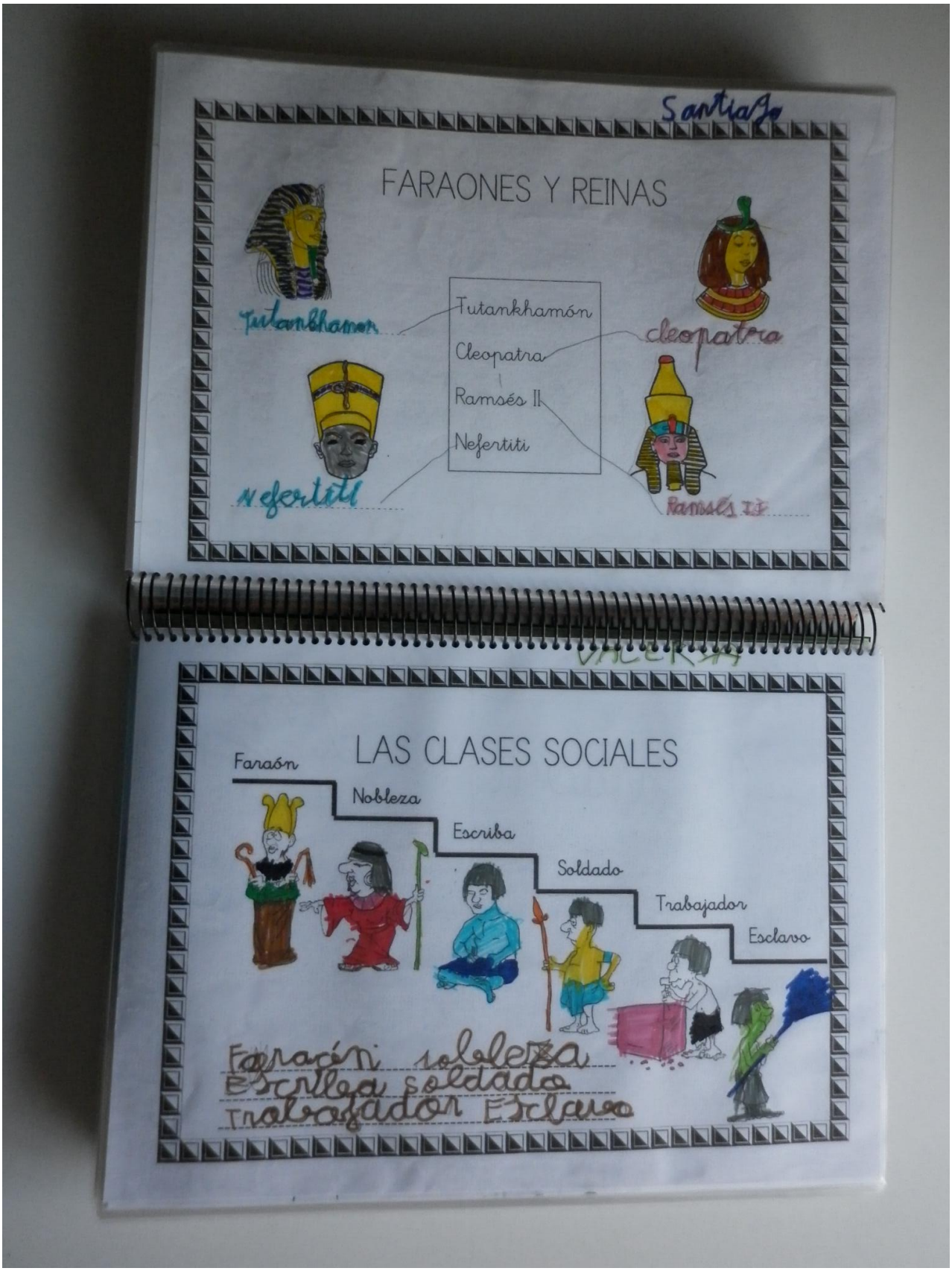
RODEA DE COLOR VERDE LAS FIGURAS EGIPCIAS QUE MIRAN HACIA LA DERECHA Y DE AZUL LAS QUE MIRAN A LA IZQUIERDA




ÁLVARO
EL ARTE EGIPCIO: DIOSES
Tienen cuerpo de Humano
Tienen cabeza de Animal

Anexo VIII

Hoy doce de mayo
20-1-2014
RESUELVE EL JEROGLÍFICO Y EL LABERTINTO
F
A
R
A
O


Santiago
FARAONES Y REINAS
Tutankhamón
Cleopatra
Ramsés II
Nefertiti
Tutankhamon
cleopatra
Nefertiti
Ramsés II
VALERIA
LAS CLASES SOCIALES
Faraón
Nobleza
Escriba
Soldado
Trabajador
Esclavo
Faraón nobleza
Escriba soldado
Trabajador Esclavo

CANCIÓN: LA MOMIA FÁTIMA

Tenemos una momia, la momia Fátima
que cuando viene al cole le hacemos tralará.
Así le hace el sombrero, el sombrero le hace así. (Bis)

Tenemos una momia, la momia Fátima
que cuando nos vigila, le hacemos tralará.
Así le hacen las vendas, las vendas hacen así. (Bis)

Tenemos una momia, la momia Fátima
que cuando se pasea le hacemos tralará.
Así la momia, la momia le hace así. (Bis)

Tenemos una momia, la momia Fátima
que cuando nos asusta le hacemos traflará.
Así la momia, la momia le hace así. (Bis)

Tenemos una momia, la momia Fátima
que cuando se acuesta le hacemos tralará.
Así la momia, la momia le hace así. (Bis)



14-2-2014

Esteban

Las Piramides son las tumbas de los faraones en ellas hay Oro momias y

TUMBA

JEROGLÍFICOS

MOMIA

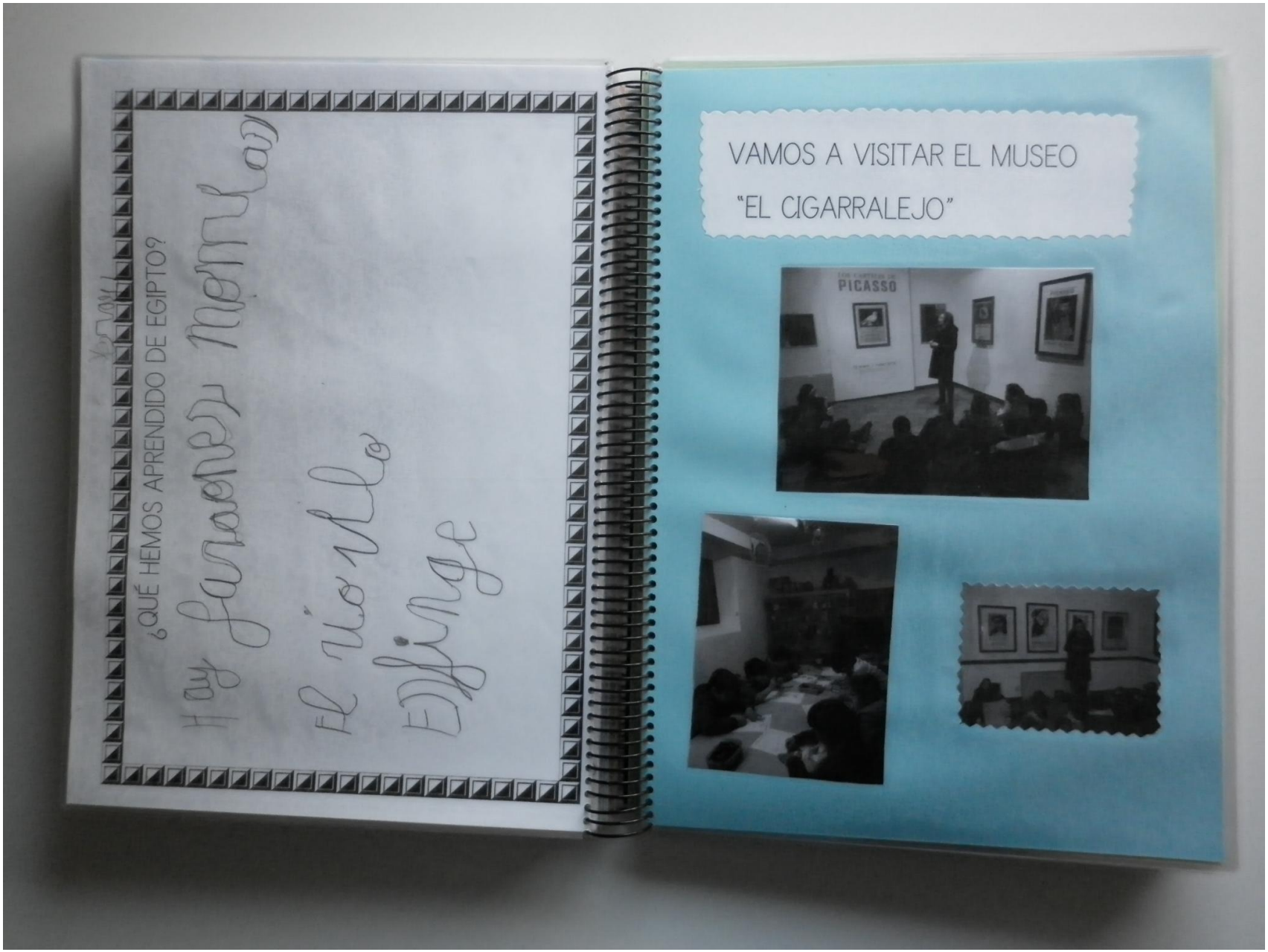
NEFERTI

LABERINTO

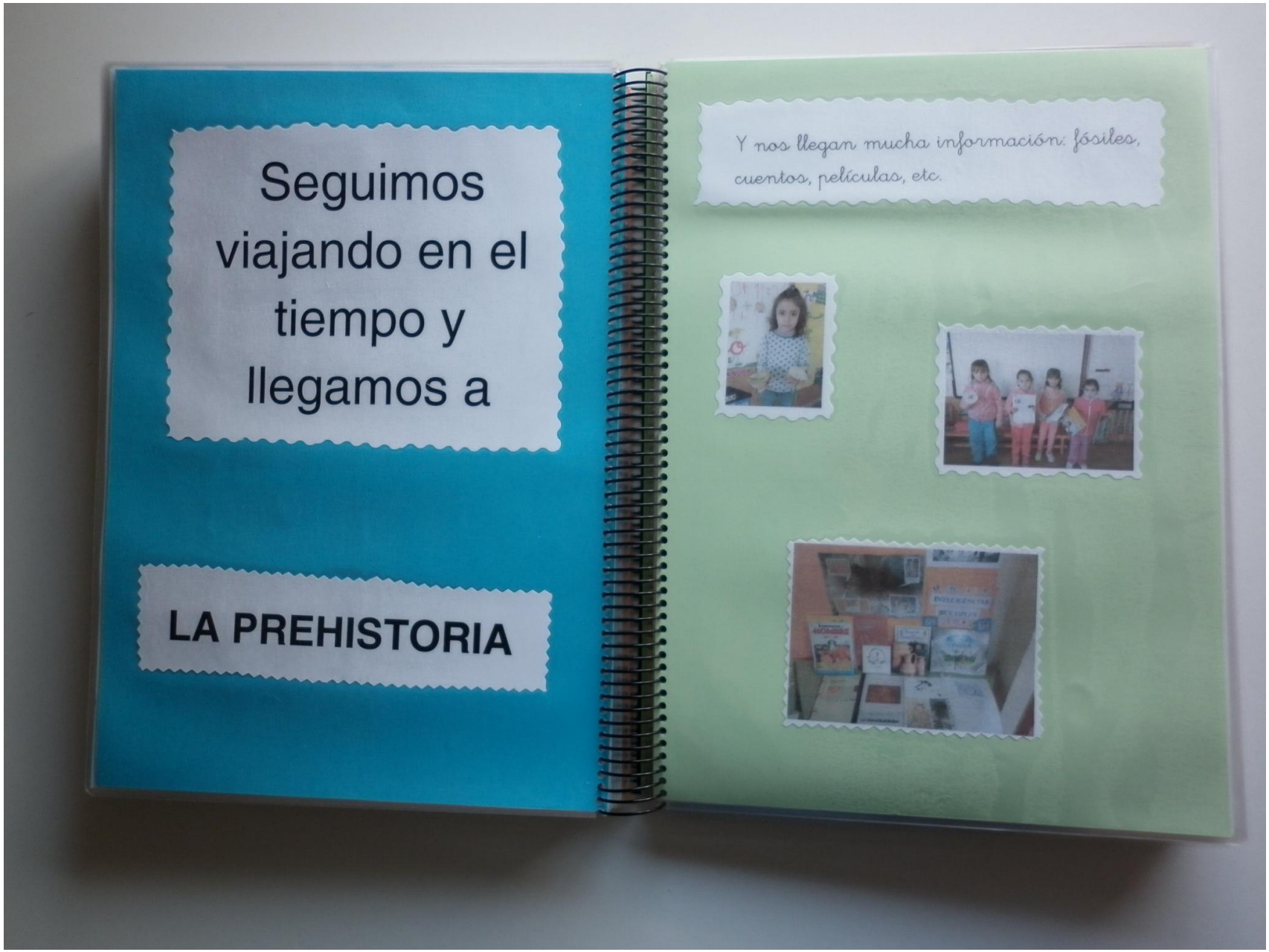
ESFINGE

PIRÁMIDE

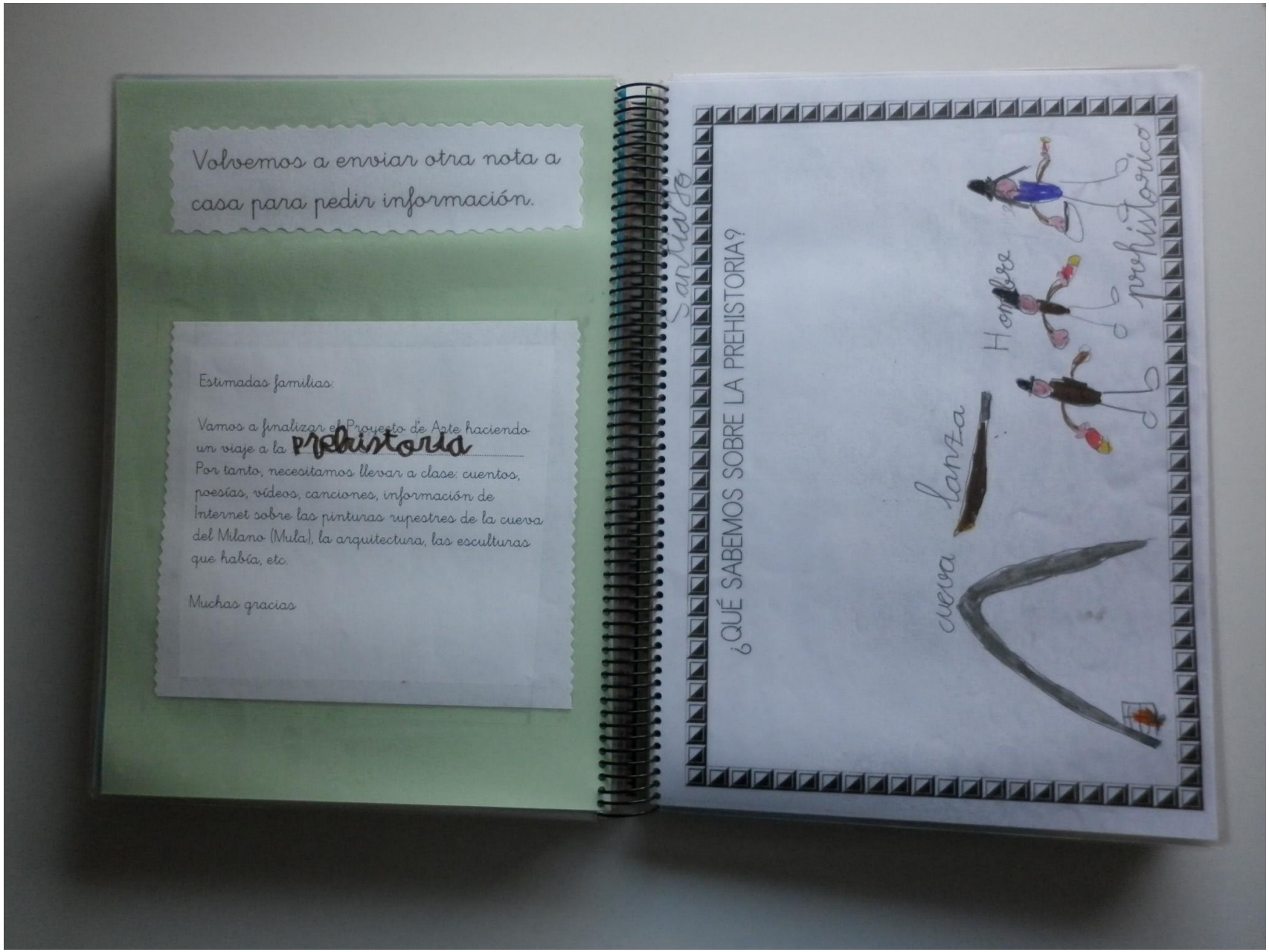
Anexo VIII


¿QUÉ HEMOS APRENDIDO DE EGIPTO?
VAMOS A VISITAR EL MUSEO
"EL CIGARRALEJO"
PICASSO

Anexo VIII

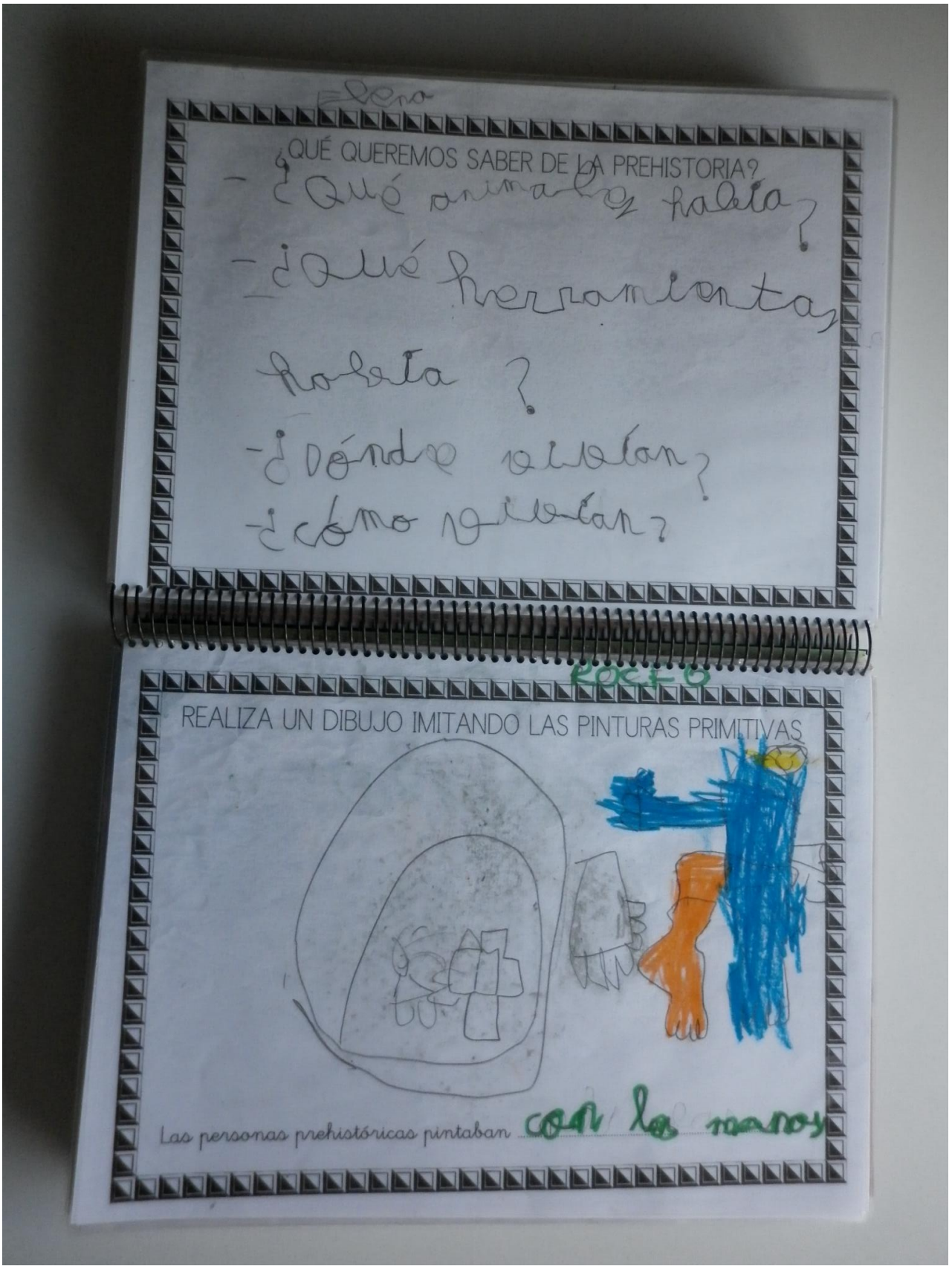

Seguimos viajando en el tiempo y llegamos a
LA PREHISTORIA
Y nos llegan mucha información: fósiles, cuentos, películas, etc.

Anexo VIII


Volvemos a enviar otra nota a casa para pedir información.
Estimadas familias:
Vamos a finalizar el Proyecto de Arte haciendo un viaje a la prehistoria
Por tanto, necesitamos llevar a clase: cuentos, poesías, vídeos, canciones, información de Internet sobre las pinturas rupestres de la cueva del Milano (Mula), la arquitectura, las esculturas que había, etc.
Muchas gracias
¿QUÉ SABEMOS SOBRE LA PREHISTORIA?
cueva
lanza
Hombre
prehistórico

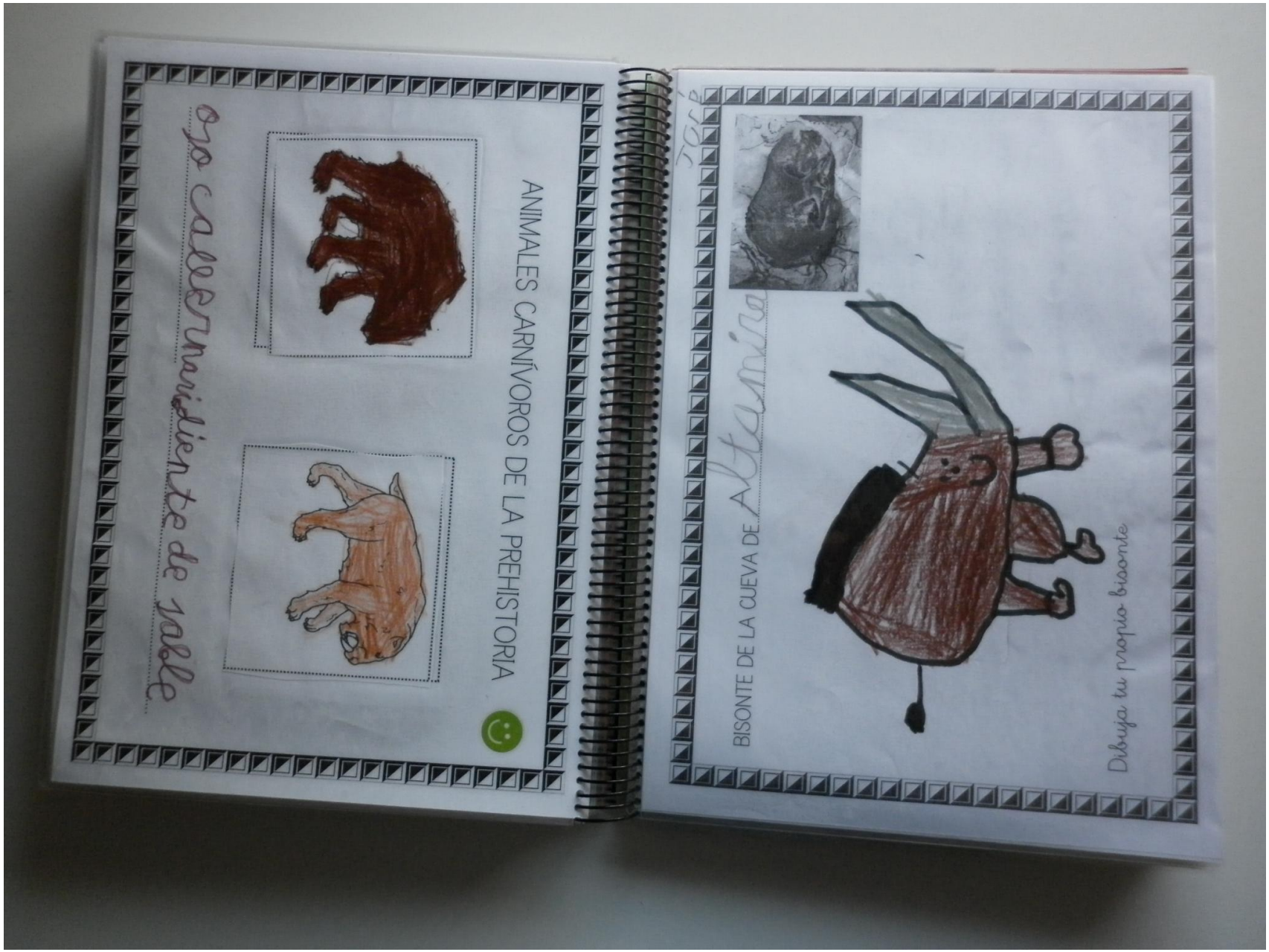
Anexo VIII

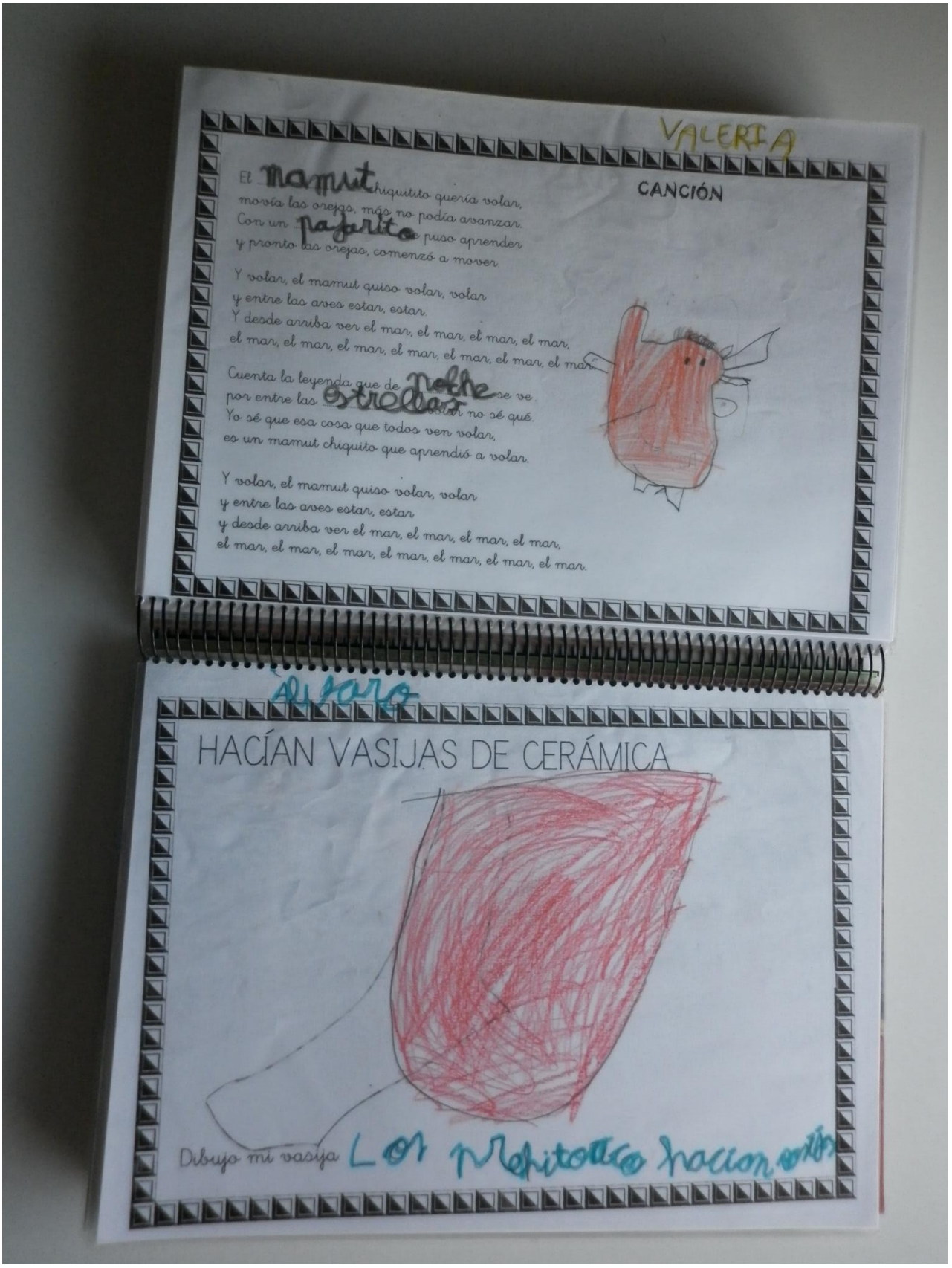
ROBERTO
¿QUÉ SABEMOS SOBRE LA PREHISTORIA?
dinosaurio
hombres
diente
¿QUÉ SABEMOS SOBRE LA PREHISTORIA?


¿QUÉ QUEREMOS SABER DE LA PREHISTORIA?
- ¿Qué animales había?
- ¿Qué herramientas había?
- ¿Dónde vivían?
- ¿Cómo vivían?
REALIZA UN DIBUJO IMITANDO LAS PINTURAS PRIMITIVAS
Las personas prehistóricas pintaban con las manos

Los prehistóricos pintaban sus manos en
positivo y en negativo
ANIMALES HERBÍVOROS DE LA PREHISTORIA
bisonte
mamut

Anexo VIII


ANIMALES CARNÍVOROS DE LA PREHISTORIA
Yo calentaridiente de table
BISONTE DE LA CUEVA DE Altamira
Dibuja tu propio bisonte


VALERIA
CANCIÓN
El mamut chiquitito quería volar,
movía las orejas, más no podía avanzar.
Con un pajarito se puso aprender
y pronto las orejas, comenzó a mover.
Y volar, el mamut quiso volar, volar
y entre las aves estar, estar.
Y desde arriba ver el mar, el mar, el mar, el mar,
el mar, el mar, el mar, el mar, el mar, el mar, el mar.
Cuenta la leyenda que de Nothe se ve
por entre las estrellas volar no sé qué.
Yo sé que esa cosa que todos ven volar,
es un mamut chiquito que aprendió a volar.
Y volar, el mamut quiso volar, volar
y entre las aves estar, estar
y desde arriba ver el mar, el mar, el mar, el mar,
el mar, el mar, el mar, el mar, el mar, el mar, el mar.
Alvaro
HACÍAN VASIJAS DE CERÁMICA
Dibujo mi vasija


Juan hizo seis vasijas y Carla tres más. ¿Cuántas vasijas hay en total?
Juan
Carla
6 + 3 = 9
Pinturas Rupestres del abrigo de Mulano
en Mula
ciervo
MUJER
HOMBRE

Anexo VIII


Hacemos una excursión para ver el arte rupestre de El Milano.
el milano
conjunto prehistórico
MULA - MURCIA
CARAVACA
MULAS
Camino del Prado

Anexo VIII


el mil no
conjunto prehistórico
Información:
Oficina de Turismo de Mula
Calle Páez, 12
30170 MULA – Murcia
Tlf. 968 66 15 01
turismo@aytomula.es
www.mula.es
www.abrigodelmilano.es
Región de Murcia
Ayuntamiento de Mula
MULA
señorial y natural
EL ABRIGO II. EL ENTERRAMIENTO
visitamos el abrigo del milano

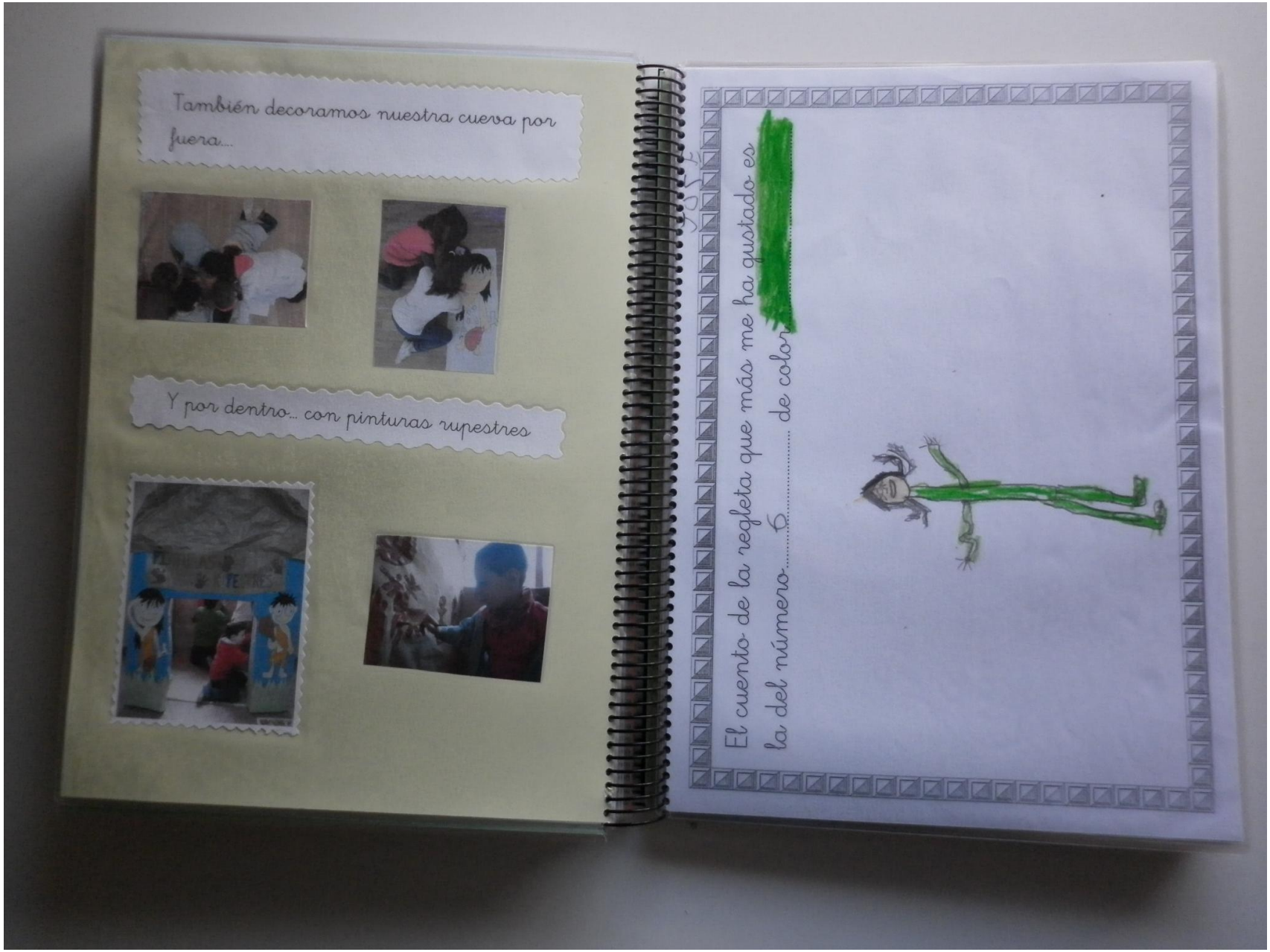

Visitamos la cueva del milagro
Entramiento
mi papa haciendo
cueva
duma de los cavernicola
mini cueva
¿Qué pasaría si volvemos a vivir en la Prehistoria?
para comer
tengo que cazar rapido


Garabato
¿Qué pasaría si volvemos a vivir en la Prehistoria?
Hacemos una cueva
Cómics
MONUMENTOS MEGALÍTICOS
Estaban construidos con grandes rocas
MENHIR
Una piedra alargada
DOLMEN
Mesa grande de piedra
CRÓMLECH
Piedras en forma de círculo

Anexo VIII


Las personas de la Prehistoria vivían en
Antes
Ahora
Enviamos entradas para que las familias visiten nuestras pinturas rupestres.
ENTRADA
LUGAR: Clase 5 años B
DÍA: 12-2-2014
HORA: 4:15

Anexo VIII


También decoramos nuestra cueva por fuera....
Y por dentro... con pinturas rupestres
El cuento de la regleta que más me ha gustado es la del número 6 de color

El cuento de la regleta que más me ha gustado es
la del número 10 de color
Lo que más (+) me ha gustado del proyecto
es matemáticas

Lo que más (+) me ha gustado del proyecto
es los exploradores
Lo que menos (-) me ha gustado del proyecto
es la pirámide

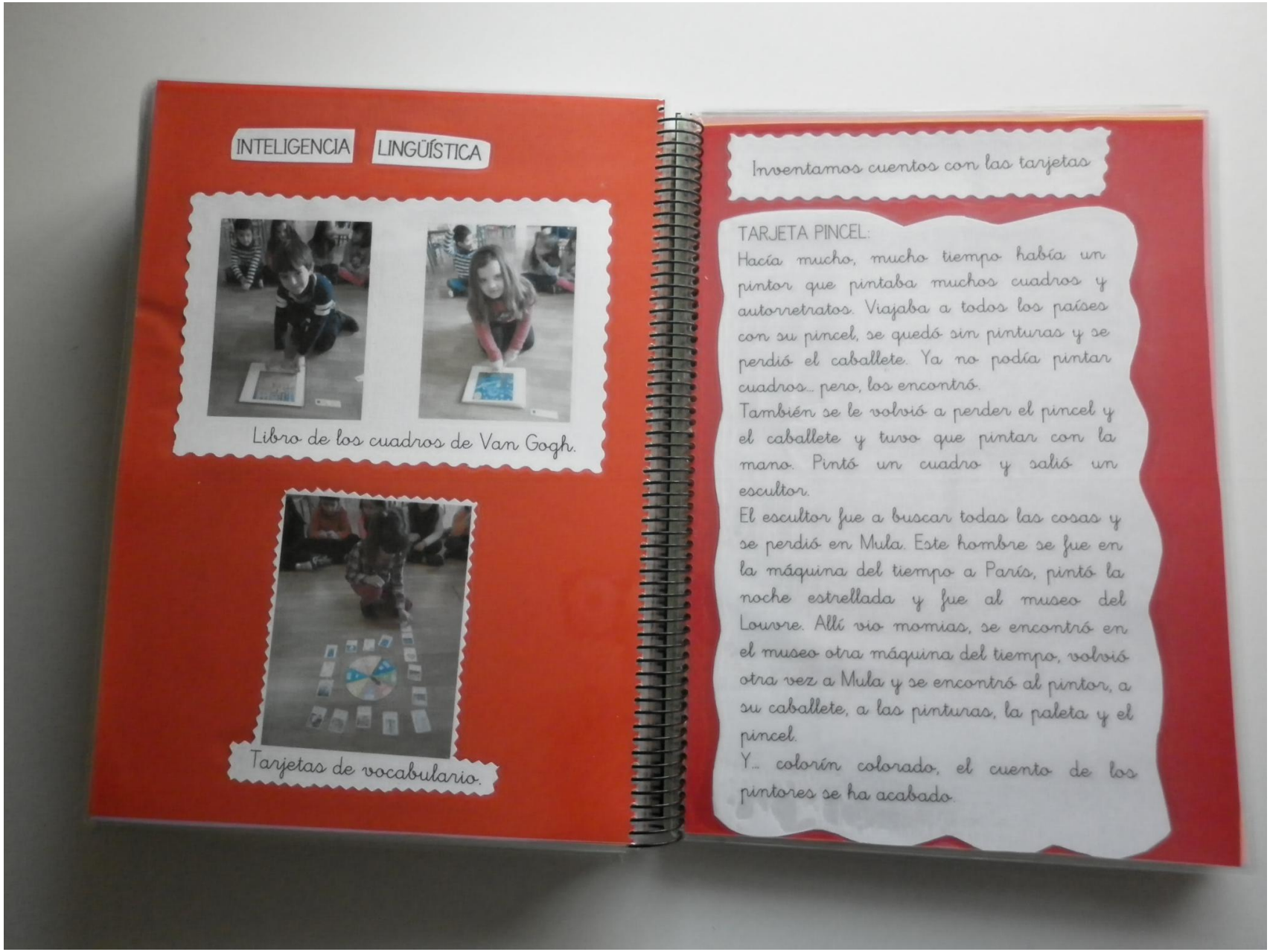
ME DIBUJO EN LA LÍNEA DEL TIEMPO
Prehistoria
Edad Antigua
Edad Contemporánea
Lo que menos (-) me ha gustado del proyecto
es Vangogh

JOSÉ
ME DIBUJO EN LA LÍNEA DEL TIEMPO
Prehistoria
Edad Antigua
Edad Contemporánea
¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?
El mujeot
La cueva del milano
El mamut
Los Nitos
Egipto

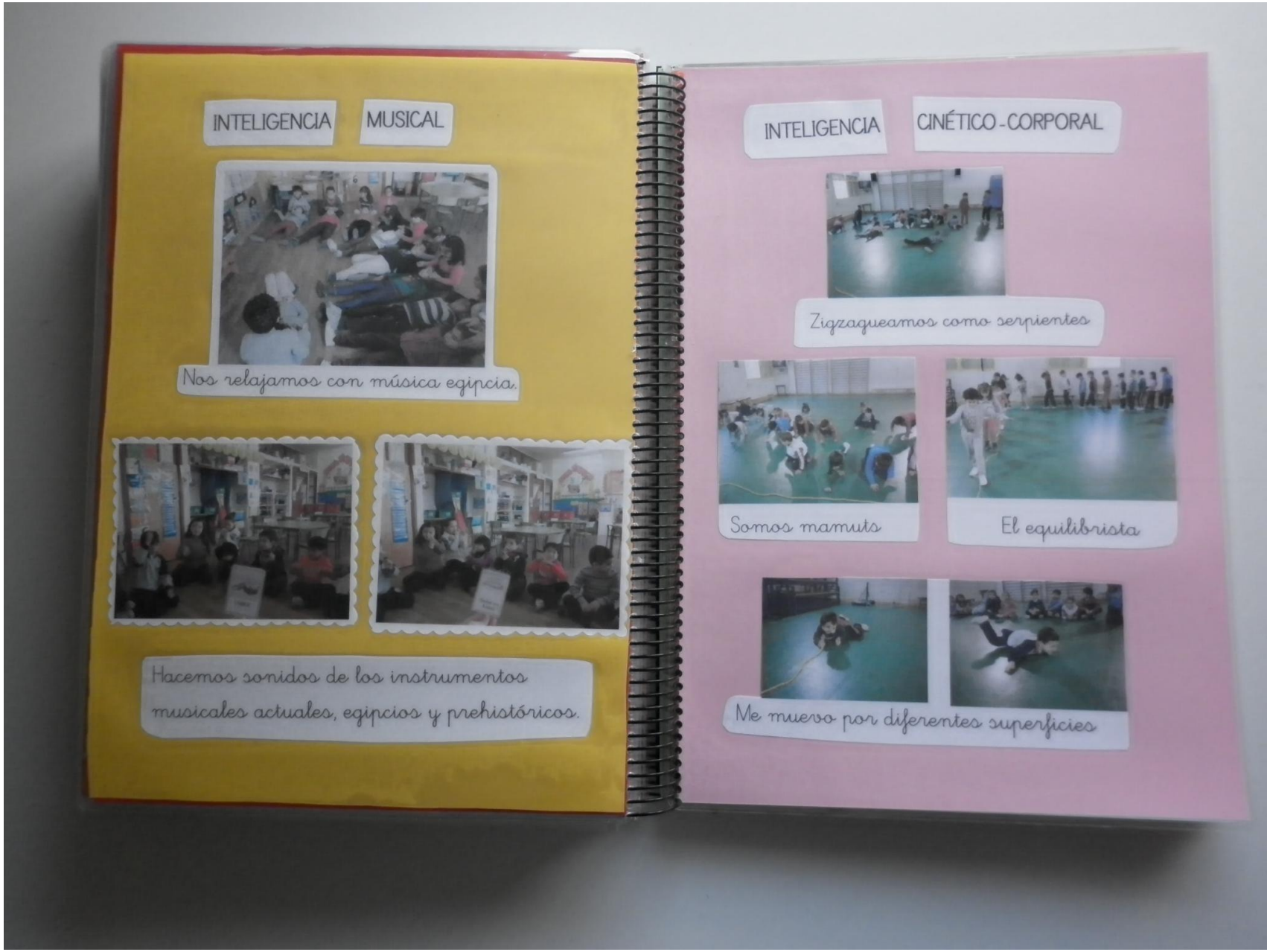
Anexo VIII


ALGUNAS
ACTIVIDADES
DE
LAS
INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES
INTELIGENCIA
LÓGICO-MATEMÁTICA
Bingo de las formas geométricas.
Cuadros de Van Gogh.
Las regletas.

Anexo VIII


INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA
Libro de los cuadros de Van Gogh.
Tarjetas de vocabulario.
Inventamos cuentos con las tarjetas
TARJETA PINCEL:
Hacía mucho, mucho tiempo había un pintor que pintaba muchos cuadros y autorretratos. Viajaba a todos los países con su pincel, se quedó sin pinturas y se perdió el caballete. Ya no podía pintar cuadros... pero, los encontró.
También se le volvió a perder el pincel y el caballete y tuvo que pintar con la mano. Pintó un cuadro y salió un escultor.
El escultor fue a buscar todas las cosas y se perdió en Mula. Este hombre se fue en la máquina del tiempo a París, pintó la noche estrellada y fue al museo del Louvre. Allí vio momias, se encontró en el museo otra máquina del tiempo, volvió otra vez a Mula y se encontró al pintor, a su caballete, a las pinturas, la paleta y el pincel.
Y... colorín colorado, el cuento de los pintores se ha acabado.

Anexo VIII


INTELIGENCIA MUSICAL
Nos relajamos con música egipcia.
Hacemos sonidos de los instrumentos musicales actuales, egipcios y prehistóricos.
INTELIGENCIA CINÉTICO-CORPORAL
Zigzagueamos como serpientes
Somos mamuts
El equilibrista
Me muevo por diferentes superficies

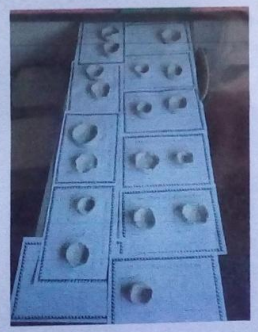
INTELIGENCIA ESPACIAL



Hacemos puzles de Van Gogh, Ming Pei y Cristóbal Gabarrón.







Hacemos vasijas como en la Prehistoria.

INTELIGENCIA INTERPERSONAL





Jugamos con las tarjetas y elegimos a compañeros.





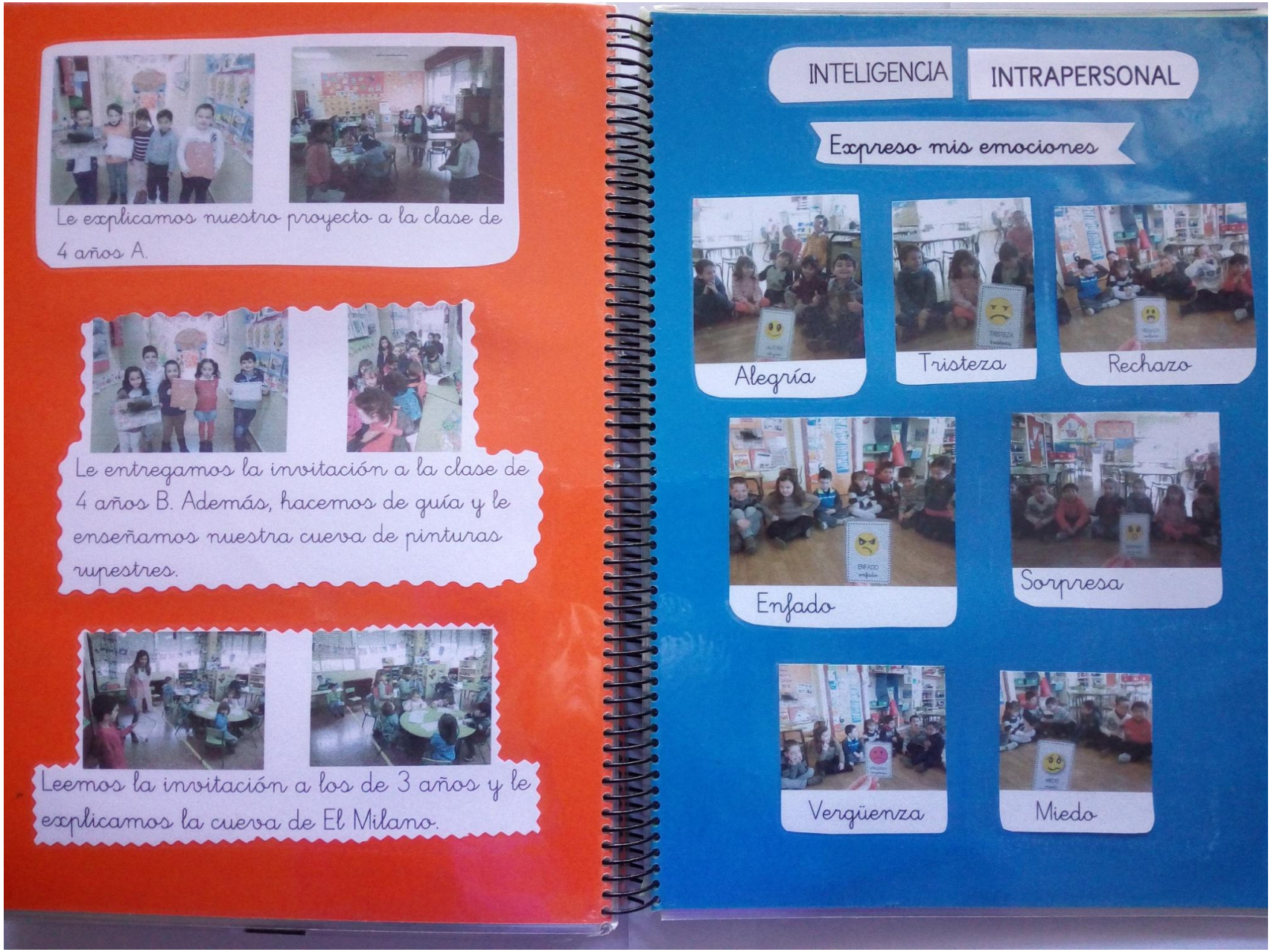
Hacemos invitaciones para las familias y las otras clases de infantil.



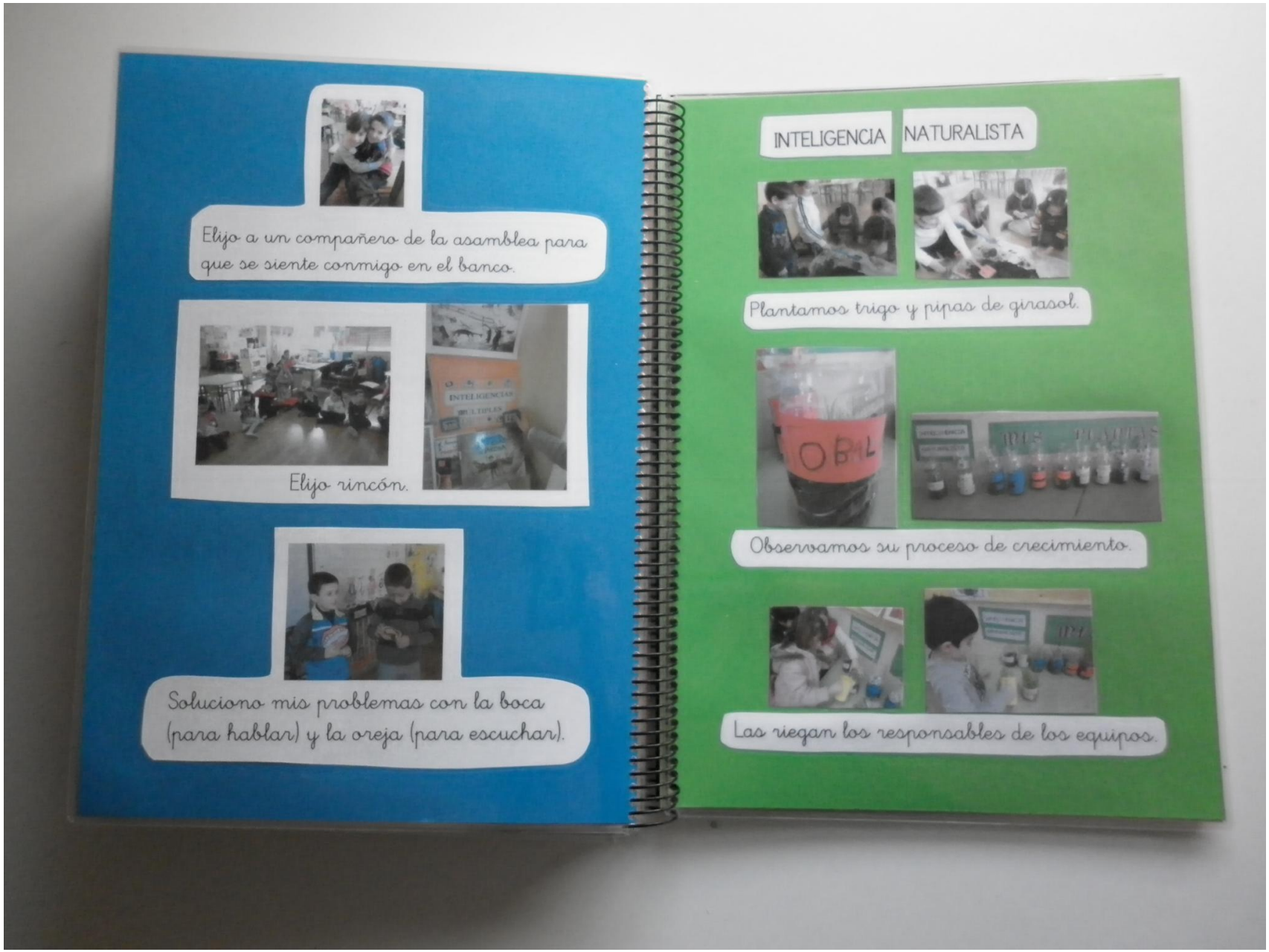


Vamos a la otra clase de 5 años.

Anexo VIII


Le explicamos nuestro proyecto a la clase de 4 años A.
Le entregamos la invitación a la clase de 4 años B. Además, hacemos de guía y le enseñamos nuestra cueva de pinturas rupestres.
Leemos la invitación a los de 3 años y le explicamos la cueva de El Milano.
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL
Expreso mis emociones
Alegría
Tristeza
Rechazo
Enfado
Sorpresa
Vergüenza
Miedo

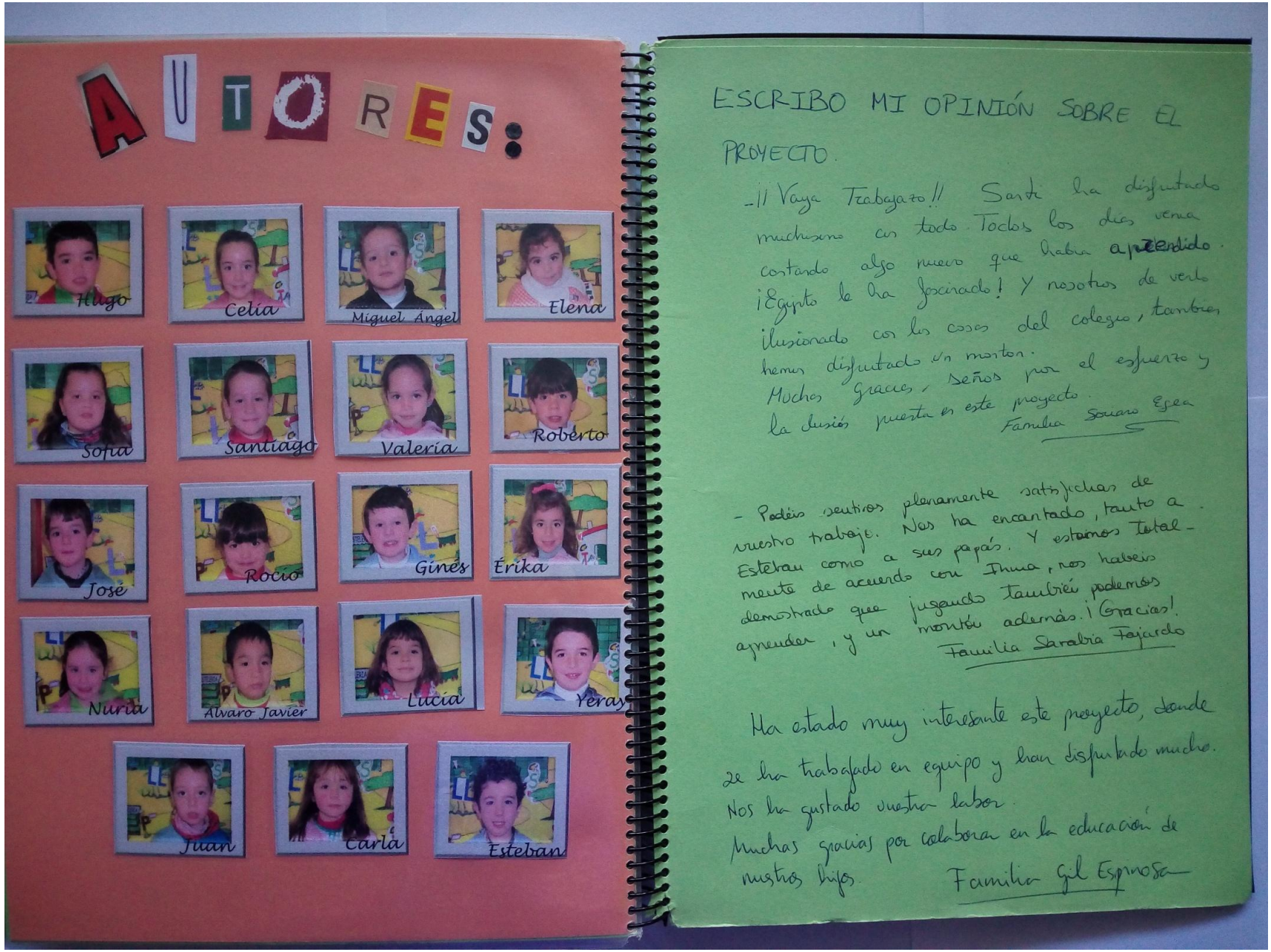
Anexo VIII


Elijo a un compañero de la asamblea para que se siente conmigo en el banco.
Elijo rincón.
Soluciono mis problemas con la boca (para hablar) y la oreja (para escuchar).
INTELIGENCIA NATURALISTA
Plantamos trigo y pipas de girasol.
Observamos su proceso de crecimiento.
Las riegan los responsables de los equipos.

Anexo VIII


TARJETA MAMUT:
Había una vez un mamut grande y peludo y existía un pintor que pintaba cuadros.
Pintó un cuadro de un mamut y se lo llevaron a un museo, al del Louvre. Se perdió el cuadro debajo de la pirámide y después vino un oso. El oso era la mascota del pintor.
El pintor y el oso se encontraron con el diente de sable. Pero... apareció un mamut de verdad y aplastó al diente de sable.
Vino el veterinario, le curaron la pata y se recuperó.
Y... colorín, colorado, este cuento del mamut se ha acabado.
Y LLEGAMOS AL FINAL DE NUESTRO PROYECTO
Y... colorín, colorado, esperamos que os haya gustado.

Anexo VIII



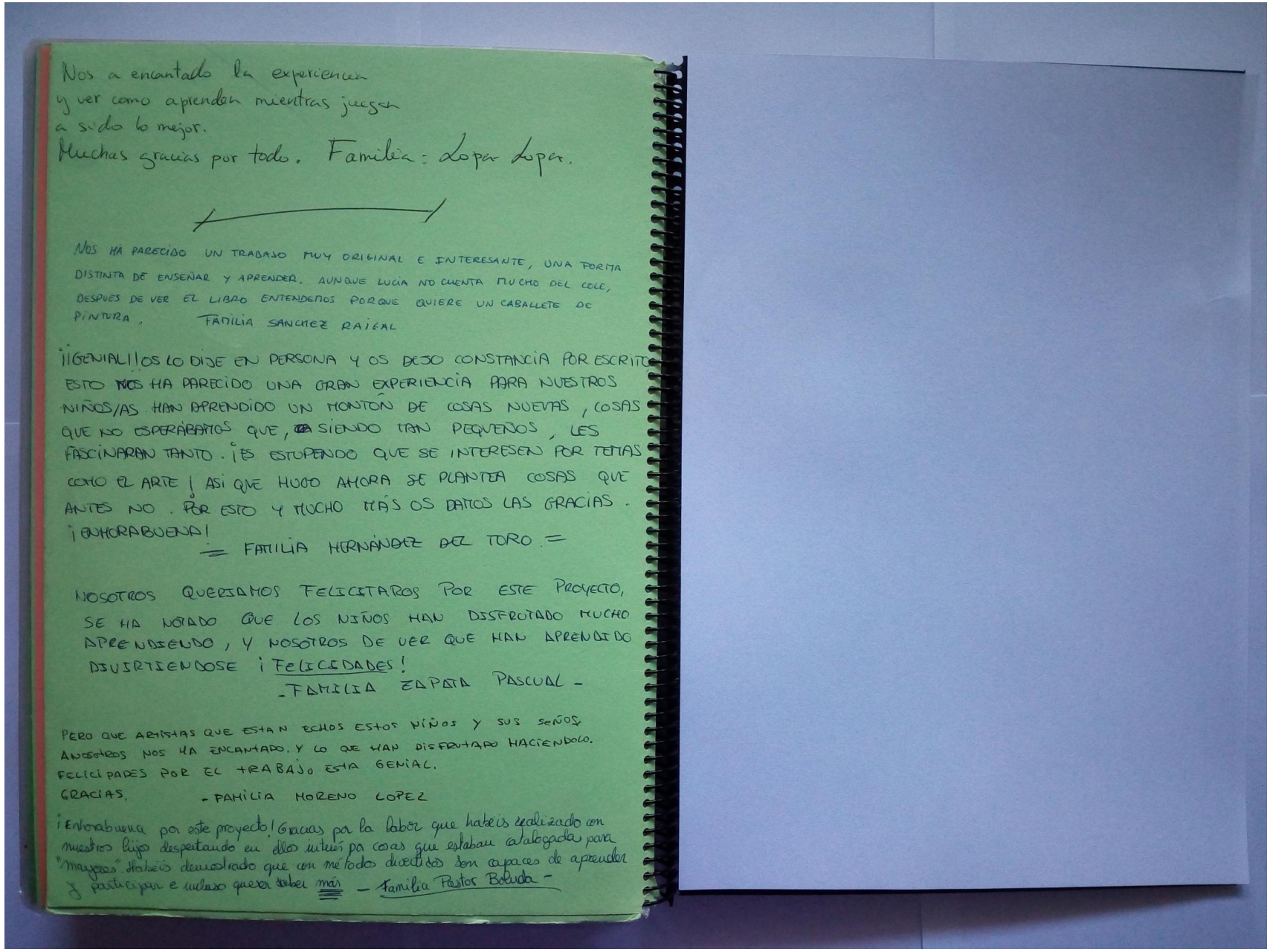
ESCRIBO MI OPINIÓN SOBRE EL PROYECTO.

-¡¡ Vaya Trabajazo !! Santi ha disfrutado muchísimo con todo. Todos los días venía contando algo nuevo que había aprendido. ¡Egipto le ha fascinado! Y nosotros de verlo ilusionado con las cosas del colegio, también hemos disfrutado un montón.
Muchas Gracias, Seños por el esfuerzo y la ilusión puesta en este proyecto.
Familia Soriano Egea

- Podéis sentiros plenamente satisfechas de vuestro trabajo. Nos ha encantado, tanto a Esteban como a sus papás. Y estamos totalmente de acuerdo con Inma, nos habeis demostrado que jugando también podemos aprender, y un montón además. ¡Gracias!
Familia Sarabia Fajardo

Ha estado muy interesante este proyecto, donde se ha trabajado en equipo y han disfrutado mucho. Nos ha gustado vuestra labor.
Muchas gracias por colaborar en la educación de nuestros hijos.
Familia Gil Espinosa

Anexo VIII



Nos a encantado la experiencia
y ver como aprenden mientras juegan
a sido lo mejor.
Muchas gracias por todo. Familia: Lopez Lopez.

NOS HA PARECIDO UN TRABAJO MUY ORIGINAL E INTERESANTE, UNA FORMA DISTINTA DE ENSEÑAR Y APRENDER. AUNQUE LUCÍA NO CUENTA MUCHO DEL COLE, DESPUES DE VER EL LIBRO ENTENDEMOS PORQUE QUIERE UN CABALLETE DE PINTURA. FAMILIA SANCHEZ RAIGAL

¡¡GENIAL!! OS LO DIJE EN PERSONA Y OS DEJO CONSTANCIA POR ESCRITO. ESTO ~~NOS~~ HA PARECIDO UNA GRAN EXPERIENCIA PARA NUESTROS NIÑOS/AS. HAN APRENDIDO UN MONTÓN DE COSAS NUEVAS, COSAS QUE NO ESPERÁBAMOS QUE, ~~TA~~ SIENDO TAN PEQUEÑOS, LES FASCINARAN TANTO. ¡ES ESTUPENDO QUE SE INTERESEN POR TEMAS COMO EL ARTE! ASÍ QUE HUGO AHORA SE PLANTEA COSAS QUE ANTES NO. POR ESTO Y MUCHO MÁS OS DAMOS LAS GRACIAS. ¡ENHORABUENA!
= FAMILIA HERNÁNDEZ DEL TORO =

NOSOTROS QUERÍAMOS FELICITAROS POR ESTE PROYECTO, SE HA NOTADO QUE LOS NIÑOS HAN DISFRUTADO MUCHO APRENDIENDO, Y NOSOTROS DE VER QUE HAN APRENDIDO DIVIRTIENDOSE ¡FELICIDADES!
-FAMILIA ZAPATA PASCUAL-

PERO QUE ARTISTAS QUE ESTAN ECHOS ESTOS NIÑOS Y SUS SEÑOS. ANOSOTROS NOS HA ENCANTADO. Y LO QE HAN DISFRUTADO HACIENDOLO. FELICIDADES POR EL TRABAJO ESTA GENIAL.
GRACIAS. -FAMILIA MORENO LOPEZ

¡Enhorabuena por este proyecto! Gracias por la labor que habeis realizado con nuestros hijos despertando en ellos interés por cosas que estaban olvidadas para "mayores". Habeis demostrado que con metodos diferentes son capaces de aprender y participar e incluso querer saber más — Familia Pastor Bolivar —

Enlaces de fotos e imágenes de la tesis doctoral

Enlace Wix de Van Gogh:

http://michcorreo.wix.com/van-gogh-y-las-im

Símbolos de las inteligencias múltiples:

http://inteligenciasmultiplespsicologiatic.blogspot.com.es/

Inteligencia lingüística:

Imagen arquitecto:

http://trabajoenchina.org/trabajar-en-china-como-arquitecto

Imagen escultor:

http://obrasdeteatrocortas.mx/la-mujer-del-escultor/

Imagen pintor:

http://www.flickr.com/photos/ernest_descals/4319870850/

Imagen museo:

http://www.conocerbarcelona.com/museo-arte-contemporaneo-barcelona

Imagen equilibrista Miró (escultura):

http://fjm.fundaciomiro-bcn.org:8081/cdm-fons-fjm/item_viewer.php?CISOROOT=/fons-fjm&CISOPTR=7323&CISOBOX=1&REC=13

Pintura noche estrellada (Van Gogh):

http://es.wikipedia.org/wiki/Vincent_van_Gogh

Pincel:

http://www.latinafactory.es/juguetes/-pinceles-y-varios/2024-pincel-acuarela-no16-99216-staedtler.html

Arquitectura (Torre espacio de Madrid):

http://es.wikipedia.org/wiki/Torre_Espacio

Regla:

http://www.staples.com.ar/product.asp?sku=REGPZCRI20C

Plano arquitecto:

http://planosdecasas.blogspot.com.es/2012/07/planos-de-arquitectura.html

Caballete:

http://www.freepik.es/vector-gratis/caballete-vector-material_509246.htm

Mazo:

http://www.todocoleccion.net/mazo-para-escultor-o-cantero-herramienta-marca-bellota~x14559387

Barro:

http://vrimavera.blogspot.com.es/2011/05/esculturaintroduccion.html

Piedras:

http://www.arastone.net/productos.htm

Rascacielos:

http://kyleslifeadventures.blogspot.com.es/2012/07/hong-kong-phooey-9-11-july-2012.html

Paleta:

http://manualidades-merche.blogspot.com.es/2011_03_01_archive.html

Inteligencia musical:

Flauta de caña y concha:

http://www.mundocultural.net/colegio.htm

Arpa, laúd y pandero:

http://muspintada.blogspot.com.es/

Arpa egipcia:

http://egiptomaniacos.top-forum.net/t282-musica-instrumentos-y-danza-en-el-antiguo-egipto

Trompeta:

http://bach2411111.blogcindario.com/2006/01/00066-trompeta.html

Tambor:

http://www.musicalario.es/el-tambor/

Guitarra:

http://www.conservatorioteresaberganza.com.es/estudios/guitarra/

Piano:

http://www.ombmusic.co.uk/yamaha-clavinova-clp465gp-polished-ebony-digital-baby-grand-piano-640-p.asp

Inteligencia cinético-corporal:

Autorretrato Van Gogh:

http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd98/Historia/02/VAN_GOGH.html

Madame Agustine Roulin:

http://www.oceansbridge.com/oil-paintings/product/62182/lullabymadameaugustineroulinrockingacradlelaberceuse1889

Campesinos plantando patatas:

http://www.paintingall.com/vincent-van-gogh-farmers-planting-potatoes.html

Retrato de Pére Tanguy:

http://www.aloj.us.es/galba/MONOGRAFICOS/LOFOTOGRAFICO/POSTIMPRESIONISTAS/PINTORES/Vincent/portrait_pere_tanguy_1887.jpg

Los comedores de patatas:

http://es.wikipedia.org/wiki/Museo_van_Gogh

La siesta:

http://www.aloj.us.es/galba/MONOGRAFICOS/LOFOTOGRAFICO/POSTIMPRESIONISTAS/PINTORES/Vincent/La%20Sieste89-90.jpg

Retrato Doctor Gachet:

http://www.lovecolors.net/2007/08/11/vincent-van-gogh/#.UnQJLXAreuI

Autorretrato con oreja vendada:

http://www.forosperu.net/showthread.php?t=338222

Esculturas de Miró:

http://www.fundaciomiro-bcn.org/colecciojoanmiro.php?idioma=6

Pirámide del museo del Louvre:

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Louvre_Museum_Wikimedia_Commons.jpg

Salón de la Fama del Rock and Roll:

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rock_and_Roll_Hall_of_Fame.jpg

Torre Banco de China:

http://noticias.venanuncios.com/?p=223

Inteligencia interpersonal:

Clave de sol:

http://vinilos-stica.es/pared-motivos/960-vinilo-clave-de-sol-notas-musicales.htm

Símbolo lupa:

http://www.propertyportalwatch.com/2013/07/topcityagents-launches-marketing-portal-for-estate-agents/

Símbolo baile:

http://www.fotolog.com/sohiroh/59362507/

Poema:

http://www.elcisneazul.com/rima-facil-para-ninos-de-inicial-con-el-pato-y-la-gallina.html

Inteligencia intrapersonal:

https://www.shutterstock.com/es/image-vector/set-yellow-smileys-1878140?utm_medium=Affiliate&utm_campaign=Idee%20Inc.&utm_source=77643&irgwc=1

http://www.stmarysbradleystoke.org.uk/essential-info/attendance

http://69.16.194.131/prod/MTYxNjk4ODY4/Emoticon-Gifts-Emoticon-Buttons-Smiley-Face-Tongue-Out-35

Inteligencia naturalista:

Mamut:

http://exploracionovni.com/2012/02/mamut-vivo/

Tigre diente de sable:

http://mipropiadecadencia.blogspot.com.es/2010/07/el-secreto-de-los-tigres-dientes-de.html

Bisonte:

http://www.tarpits.org/la-brea-tar-pits/timeline

Oso cavernario:

http://www.allposters.com/-st/Mauricio-Anton-Posters_c128553_.htm

Ajo:

http://www.cl.all.biz/en/garlic-bgc2342

Papiro:

http://www.nilo.one/prologo/papiro.htm

Bayas de Enebro:

https://es.dreamstime.com/fotografa-de-archivo-bayas-de-enebro-image20700642

Flor del loto:

http://www.blog.floresdirecto.com/flor-de-loto/

Naranja:

http://www.vangoghgallery.com/es/catalogo/pinturas/520/Naturaleza-muerta-con-cesta-y-seis-naranjas.html