

El valor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples como base de un enfoque para desarrollos didácticos innovadores

The Multiple Intelligences Theory as a Basis for Innovative Teaching Approaches

AMPARO ESCAMILLA GONZÁLEZ

DOCTORA EN EDUCACIÓN. ASESORA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Resumen

La Teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Howard Gardner (1983, 2001) nos proporciona información de gran valor sobre los distintos formatos de captación, representación mental y comunicación que poseemos. Como cualquier propuesta teórica, y como defiende el propio Gardner, ha de estar sujeta a revisión científica y crítica. No es un método didáctico ni prescribe ninguno. Es un cuerpo de conocimientos que, esencialmente, defiende una concepción de la mente pluridimensional y flexible, con potencial para transformarse, para evolucionar y crecer. Defendemos un enfoque educativo que, compartiendo estos supuestos, se muestre abierto a la evolución en neurociencia y en didácticas e inspire propuestas contextualizadas que pongan en marcha metodología de pensamiento, cooperación y educación en valores y que articulen estructuras didácticas de vocación interdisciplinar armonizando flexibilidad, integración y diálogo en el conjunto de recursos didácticos: agentes, espacios, materiales y metodología.

Palabras clave: Teoría de las Inteligencias Múltiples, enfoque IM, metodología de pensamiento, proyectos IM, recursos didácticos.

Abstract

The Theory of Multiple Intelligences proposed by Gardner (1983, 2001) provides us with information of great value on the different strategies we have for data capturing, mental representation and communication. Like any theoretical proposal, as Gardner himself upholds, it must be subject to scientific and critical review. It is neither a teaching method nor does it prescribe one. The MI theory is a body of knowledge that essentially claims for a multidimensional and flexible conception of the mind, yet with the potential to transform, evolve and grow. We propose an educational approach that is grounded on these assumptions, open to integrate the latest contributions of both neuroscience and didactics and an inspirational source of contextualised proposals. Such proposals should foster critical thinking, cooperation and education in values. Furthermore, they should articulate didactic structures an interdisciplinary way, thus harmoniously combining flexibility, integration and dialogue amongst the different didactic resources: agents, spaces, materials and methodology.

Key words: MI Theory, MI Approach, teaching thinking, MI projects, teaching resources.

1. INTRODUCCIÓN

La tercera década del siglo XXI nos sitúa en un escenario de cambios acelerados en todas las dimensiones de nuestra existencia: sociedad y relaciones, cultura, ciencia, tecnología, economía y trabajo. Las necesidades formativas se traducen en una exigencia de preparación para afrontar los cambios de manera constructiva. Precisamos aumentar nuestros conocimientos sobre construcción del pensamiento, del saber, los afectos, la toma de decisiones y la cooperación. Y debe hacerse en un marco de calidad e inclusión.

Ello exige reflexionar sobre principios y coordenadas educativas de valor. Desde hace 12 años venimos trabajando a la luz de dos enfoques que consideramos fundamentados y complementarios: el competencial y el de inteligencias múltiples. Este último está siendo sometido, fundamentalmente en los tres últimos años, a una serie de cuestionamientos que ponen en duda la validez de la teoría y su eficacia para orientar desarrollos didácticos eficaces.

A lo largo de este artículo mostraremos, en línea con lo desarrollado en nuestra última publicación (Escamilla, 2020a), una apuesta por la revisión crítica constante de las teorías que nos orientan (en este caso, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, en adelante, TIM) y la necesidad de que estas revisiones se hagan con el propósito de mejorar la construcción de procesos de cambio de calidad, y no en la urgencia de apostar por transformaciones que desplacen (sin reflexión crítica fundamentada) proyectos y trabajos de interés y esfuerzo contrastado. Así, analizaremos las claves esenciales de la teoría de la TIM, estudiaremos algunas de las objeciones que se le hacen y, muy especialmente, sus repercusiones como enfoque para inspirar desarrollos didácticos sólidos y coherentes y los planteamientos estratégicos que de ello derivarían.

2. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SUS CLAVES

La TIM, definida desde las investigaciones de Gardner y expuesta en diferentes obras (1983, 2001, 2004, 2012, entre otras), constituye un cuerpo de conocimientos relativo al funcionamiento de la mente. Ha sido difundida, en distintos enclaves y medios, por diferentes autores, entre ellos

Armstrong (2008, 2012), Del Pozo, (2005), Ferrándiz (2005), Ferrándiz, López Martínez y Prieto, (2001), Fisher (2011), Pérez y Beltrán (2006) y Escamilla (2014, 2015, 2017a, 2017b, 2020a). Esencialmente, defiende los siguientes postulados:

- Poseemos una mente «poliédrica» y flexible integrada por ocho inteligencias entendidas como potenciales que se manifestarán y evolucionarán de distintas formas dependiendo del contexto y la persona: su herencia, su proceso de aprendizaje y desarrollo y sus experiencias.
- Cada una de las inteligencias se reconoce como «relativamente independiente», pero en su funcionamiento se muestran vinculadas, como un sistema.
- Cada una de las ocho inteligencias ha sido fundamentada fundamenta en ocho criterios de validación. Entre ellos, cabe destacar:
 - Su distinta manera de manifestarse en diferentes momentos del desarrollo (la inteligencia lingüística y la lógico-matemática, por ejemplo, tienen distintos ciclos de evolución).
 - La posibilidad de codificar la información en diferentes sistemas de símbolos (letras, números, notas musicales, señales cartográficas, etc.).
 - El deterioro de capacidades cognitivas tras daños cerebrales.
 - El estudio de personas especiales (prodigios, talentos, sabios con dificultades, autistas).

La validación de los ocho criterios ha supuesto reconocer la inteligencia naturalista, ampliando la propuesta inicial de siete inteligencias. Ha supuesto, asimismo, rechazar otras como la inteligencia existencial y la creativa. Resulta sorprendente que, uno de los aspectos de los que Gardner (2001, 2012) se encuentra más satisfecho (los ocho criterios rigurosos de validación), sean tan poco conocidos. También es llamativo escuchar o leer críticas que se apoyan en las primeras publicaciones de Gardner, que reconocían 7 inteligencias o que, por el contrario, le atribuyan otras (como la existencial o la creativa) que no han superado los ocho criterios.

- Los seres humanos mostramos una singular combinación de inteligencias, con diferentes grados de desarrollo en unas y otras. Una persona con un gran nivel en inteligencia lógico-matemática puede mostrar dificultades para relacionarse, y comprender el comportamiento de otros (inteligencia interpersonal) y/o manifestar, problemas para tomar decisiones adecuadas (inteligencia intrapersonal). También es posible mostrar formas específicas de ser inteligente en cada una de ellas (por ejemplo, algunas personas pueden mostrar un gran nivel en inteligencia lingüística en su capacidad para expresarse oralmente, y no tener el mismo nivel para hacerlo por escrito, y a la inversa; Gardner, de acuerdo con información contrastada y obtenida de su sitio oficial autorizado <https://www.multipleintelligencesoasis.org/>).

3. ALGUNAS CRÍTICAS QUE SE ESTÁN PLANTEANDO SOBRE LA TIM: REFLEXIONES Y RESPUESTAS

Gardner publicó la primera obra en que presentaba su teoría en 1983. Desde el primer momento, despertó un gran interés y, en torno a ella, se posicionaron partidarios y detractores. Su figura y sus trabajos han sido reconocidos en veintinueve colegios y universidades, incluidas instituciones en Bulgaria, Chile, Grecia, Irlanda, Israel, Italia, Corea del Sur y España. En 2005 y en 2008, fue seleccionado por las revistas *Foreign Policy* y *Prospect* como uno de los 100 intelectuales públicos más influyentes del mundo. Recibió el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2011. Es autor de veintiocho libros traducidos a treinta y dos idiomas y de varios centenares de artículos

Pero, como hemos apuntado, los reconocimientos han venido acompañados de críticas que se vuelcan, en ocasiones a su teoría y, en ocasiones a desarrollos educativos de ésta. Tales críticas cuestionan, incluso, el considerarla una teoría, el que defienda algo novedoso o la incompatibilidad de la teoría con un factor «g». Para el análisis de estas cuestiones nos apoyaremos en nuestra última publicación (Escamilla, 2020), en la consulta a diferentes obras de Gardner (1983, 2001, 2004, 2012) y también de su web (el sitio oficial autorizado de inteligencias múltiples, <https://www.multipleintelligencesoasis.org/>), con información recuperada en los meses de febrero a mayo de 2021.

3.1 Críticas a la TIM en su consideración como teoría

La TIM ha sido cuestionada por un gran número de profesionales, gran parte de ellos vinculados a la psicometría (como señalan, entre otros, Pérez y Beltrán, 2006 y Armstrong, 2012). Es preciso tener en cuenta que la teoría supone un rechazo, respecto a la propia razón de ser de esta posición psicométrica (inteligencia medible y cuantificable por medio de pruebas estandarizadas). También sus supuestos constituyen una amenaza respecto a la concepción de una forma de conocer unitaria que se expresa por medio de un factor general no específico (factor «g»). Ha llegado a ser puesta en tela de juicio su propia consideración como teoría científica. Sobre ello, el propio Gardner explica que:

El término teoría en las Ciencias físicas se aplica a un conjunto explícito de proposiciones vinculadas conceptualmente y cuya validez individual y conjunta se puede evaluar por medio de una experimentación sistemática... La TIM no presenta un conjunto sistemático de proposiciones acerca de cuya validez pueda votar un consejo de científicos, pero tampoco es un simple conjunto de nociones que se me ocurrieron un día. Lo que hace esta teoría es ofrecer una definición y un conjunto de criterios para determinar qué se considera una inteligencia, unos datos que hablan de la plausibilidad de cada inteligencia y unos métodos para revisar la formulación... En el caso de las Ciencias Sociales las teorías intentan ser sistemáticas, pero rara vez se pueden demostrar o refutar de una manera contundente. Y varias teorías de las Ciencias Naturales como la evolución o la tectónica de placas, también son inmunes a los efectos de una sola y simple prueba; en cambio estas teorías ganan o pierden plausibilidad en función de los datos acumulados durante largos periodos de tiempo... he presentado un conjunto de posibles inteligencias diciendo que tienen sus propios procesos característicos y que son bastante independientes entre sí. Con el tiempo, las inteligencias propuestas, y su grado de dependencia o independencia se establecerá con más precisión. (2001, p. 109)

Así pues, Gardner mantiene que su propuesta constituye un tipo de teoría, sujeta (como corresponde a cualquier teoría) a nuevos estudios (él mismo redefinió el número de inteligencias a partir de sus investigaciones –añadiendo la naturalista–) y continuó investigando, hasta descartar otras. Reconoce la exigencia de seguir investigando para validar o refutar algunos

supuestos (como la cuestión de la independencia «relativa» de las inteligencias y su número). Acerca de las afirmaciones sobre que no está basada en datos empíricos, sino en la intuición, responde:

La teoría de las inteligencias múltiples se basa en pruebas empíricas y se puede replantear sobre la base de datos empíricos.... en «Estructuras de la mente» se examinaban literalmente centenares de estudios empíricos y las inteligencias se identificaban y se definían sobre la base de resultados empíricos. (2012, p.99)

La teoría del IM se basa totalmente en evidencia empírica. La evidencia es una síntesis de estudios y datos extraídos de psicología, ciencia del cerebro, antropología, genética y otras disciplinas. Como teoría empírica, puede revisarse sobre la base de nuevos hallazgos empíricos. (Gardner, 2020)

3.2 Críticas a la TIM sobre la medición e independencia de las inteligencias

Con referencia a este tema, es preciso aclarar que Gardner jamás se ha opuesto al empleo cuidadoso, por parte de profesionales, de un conjunto de pruebas para profundizar en el conocimiento de una persona, siempre que la información obtenida se contraste con otro tipo de estudios y valoraciones que se tengan de ella.

No me opongo a las pruebas *per se*. Las pruebas deben usarse con moderación e interpretarse de manera inteligente. Las pruebas de cociente intelectual son las más adecuadas para determinar quién tendrá éxito en un determinado tipo de entorno educativo, es por eso y cómo fueron creadas en París por Alfred Binet hace más de un siglo. Pero a medida que cambia la naturaleza de la escolarización y las habilidades necesarias para el éxito en la sociedad también evolucionan, estas pruebas deben cambiar, o se volverán cada vez más anacrónicas. (Gardner, 2019)

Otro de los puntos controvertidos de la teoría es el que se refiere a la «independencia de sus inteligencias» y a la incompatibilidad de ello con «g» (el factor general). Este aspecto ha ido mostrando evolución en Gardner desde su propuesta inicial. Así explica:

La teoría de las inteligencias múltiples no cuestiona la existencia de «g», sino su esfera de influencia y su poder explicativo... Aunque he

sido crítico con gran parte de la investigación en la tradición de «g», no considero que su estudio sea científicamente incorrecto y estoy dispuesto a admitir su utilidad para ciertos fines teóricos. Es evidente que mi interés se centra en las inteligencias y los procesos intelectuales que no están incluidos en «g». (2001, p. 97)

Hay muchos datos que indican que hay funciones ejecutivas que están bajo el control de ciertas estructuras del lóbulo frontal. Es aquí donde debemos decidir si nos encontramos ante una inteligencia separada o ante una entidad que surge de otras inteligencias como la inteligencia intrapersonal. Hoy por hoy, yo me inclino por esta segunda alternativa. (2001, p. 116)

Y, finalmente, subraya que las inteligencias son entidades relativamente independientes. Ya hemos expuesto que cualquiera de nosotros puede mostrar un nivel de desarrollo muy alto en una inteligencia lingüística y no tan destacado en la interpersonal o en la visoespacial, por ejemplo; o una gran capacidad lógico-matemática y dificultades en el conocimiento de uno mismo y en la toma de decisiones (aspectos vinculados a la inteligencia intrapersonal). Pero Gardner también plantea la hipótesis de que la vinculación de determinadas inteligencias pueda estar unidas al cultivo y la experiencia que se promueve en determinadas culturas y formas de vida y los valores y necesidades que expresan:

Los datos empíricos quizá indiquen que ciertas inteligencias están más vinculadas entre sí que otras, por lo menos en unos entornos culturales particulares; la independencia de las inteligencias es una hipótesis. Sólo se puede comprobar empleando unas medidas adecuadas y en distintos entornos culturales.... La razón para destacar su independencia es subrayar con claridad que el hecho de que una persona destaque en un área no supone necesariamente que deba destacar en otras, y que lo mismo cabe decir de las deficiencias. En la práctica, las personas pueden destacar (o rendir por debajo de lo normal) en dos o tres inteligencias; por ejemplo, algunos matemáticos se dedican a la música lo que puede indicar la existencia de un vínculo entre la inteligencia musical y la lógico matemática; sin embargo, estos conjuntos de inteligencias no son más predecibles que la atracción romántica (o la aversión) entre dos personas. (Gardner, 2001, p. 113)

Y, además de ello, y con referencia explícita sobre la relación, conexiones e integración de inteligencias, destaca:

En las actividades intelectuales complejas intervienen varias áreas del cerebro y distintas personas pueden realizar una actividad determinada empleando distintas partes del mismo. (Gardner, 2001, p. 110)

Así, pues, hablamos de aspectos sobre los que la investigación científica habrá de aportarnos más información en los próximos años. Pero, no cabe duda, en el terreno educativo tenemos muy claro que, en la actualidad, es útil formar tanto en la profundización y en el análisis en conocimientos y simbología propios de alguna/s inteligencias (en algunos momentos), como en la integración de lenguajes y contenidos de un mayor número de ellas (en otros).

Construir conocimientos y pensamiento con lenguajes diversos, enriquece y amplía experiencias y capacidades. Además, tenemos muy presente que, para resolver las diferentes situaciones problemáticas que planteamos en el aula (auténticas, hipotéticas), siempre empleamos varias inteligencias y que la consolidación de los aprendizajes construidos siempre resulta más rica y sólida, cuantas más involucremos.

3.3 Críticas a los desarrollos educativos de la TIM

Trabajar con un enfoque didáctico orientado desde la TIM, (enfoque IM) exige reflexionar acerca de las objeciones que se plantean a sus desarrollos pedagógicos. Constituye una realidad incuestionable que la TIM ha tenido una enorme proyección, fundamentalmente, en propuestas pedagógico/didácticas en un gran número de países. Algunas de las críticas, incluso, las podemos suscribir (Escamilla, 2020), porque constituyen formas de actuación que, paradójicamente, se llevan a cabo sin atender al fundamento esencial de la TIM para un trabajo contextualizado en educación: *enseñar a pensar* (sistemáticamente y con los diferentes potenciales –palabras, números, movimientos, señales, notas, etc.).

Sin duda, la distancia entre una teoría y sus desarrollos/interpretaciones constituye un espacio de relaciones y debate extenso y complejo. Gardner expresa, sobre este asunto, lo siguiente:

Después de haber visitado muchas clases de IM o de haberlas visto en vídeo, me he encontrado con algunas aplicaciones superficiales de la teoría que me hacen recelar. (2001, p. 99)

En ocasiones se me pregunta si me molesta o me siento defraudado por las personas que aplican mi teoría o mis conceptos en usos que no apoyo de manera personal. Desde luego, tales prácticas me preocupan, pero no puedo asumir la responsabilidad de los usos o abusos que da a mis ideas la primera persona que se topa con ellas en el mercado. Empero, si alguien que ha trabajado conmigo aplicara las ideas en una forma que me pareciera incorrecta, le pediría que desarrollase una terminología distinta y que desistiera de vincular mi obra con la suya. (2001, p. 11)

La TIM no es un método didáctico. Es un cuerpo de conocimientos que, esencialmente, defiende una concepción de la mente pluridimensional y flexible, con potencial para transformarse, para evolucionar y crecer. Y no prescribe ningún método en particular. Por ello, encontraremos propuestas muy diversas. Algunas pueden ser superficiales, poco fundamentadas psicológica y didácticamente. Otras pueden ser muy coherentes. De ninguna manera se puede descalificar todos los enfoques didácticos que se muestren inspirados en la teoría, porque existen enormes diferencias entre ellos. El desarrollo de proyectos diversificados del enfoque IM nos lleva a reconocer multitud de experiencias de inapreciable valor.

Chen, Moran y Gardner revisaron (en *Inteligencias múltiples en el mundo*, 2009) un gran número de propuestas educativas y analizaron cómo su empleo puede ser apropiado en diversas culturas y qué ha respaldado y alimentado estos desafíos (Nadal, 2015). El estudio de Chen, Moran y Gardner recoge experiencias de países como México, Argentina, Colombia, Inglaterra, Irlanda, Dinamarca, Noruega, Escocia, Turquía, Rumanía, Filipinas, China, Macao, Corea del Sur y Japón, entre otros. En estos países, la aplicación de la teoría depende, en primer lugar, de factores como la propia normativa curricular, organizativa y de evaluación; pero también del propio proyecto de cada centro y su realidad. Para inspirar estos desarrollos se han implementado y evaluado distintos programas que han venido estimulando líneas innovadoras de calidad y equidad (Armstrong, 2006; Gardner, 1998; Ferrándiz, 2005; Nadal, 2015). Entre ellos, el Proyecto Spectrum (proyecto de investigación colaborativo del Harvard Project Zero), el Programa PIFS (Practical Intelligence For School), el Programa Key Learning Community, el Proyecto Arts PROPEL y el Proyecto SUMIT ((Schools Using Multiple Intelligences Theory). Es preciso, también, recordar que estos proyectos han trabajado el impulso a las inteligen-

cias fomentando situaciones que promueven la inclusión y el desarrollo de derechos civiles.

En España, se han llevado a cabo, asimismo, multitud de acciones en esta línea. Muchas de ellas con aportaciones de gran valor. Desde el Colegio Monserrat de Barcelona y el impulso de Monserrat del Pozo, hasta iniciativas de enorme interés promovidas por entidades de muy distinto signo: Consejerías de Educación y Centros de Profesores de diferentes Comunidades Autónomas, federaciones como FERE-CECA, asociaciones como AMEI-WAECE, grupos editoriales, equipos de trabajo, fundaciones diversas y consultoras, como Educando. El equipo de Proyectos Pedagógicos, que llevo dirigiendo doce años, ha asesorado activamente en su implementación (desde la metodología de pensamiento y cooperación y la estructura de proyectos) a más de 500 centros en toda España y en acciones en América Latina.

4. VALOR, CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES DE UN ENFOQUE IM

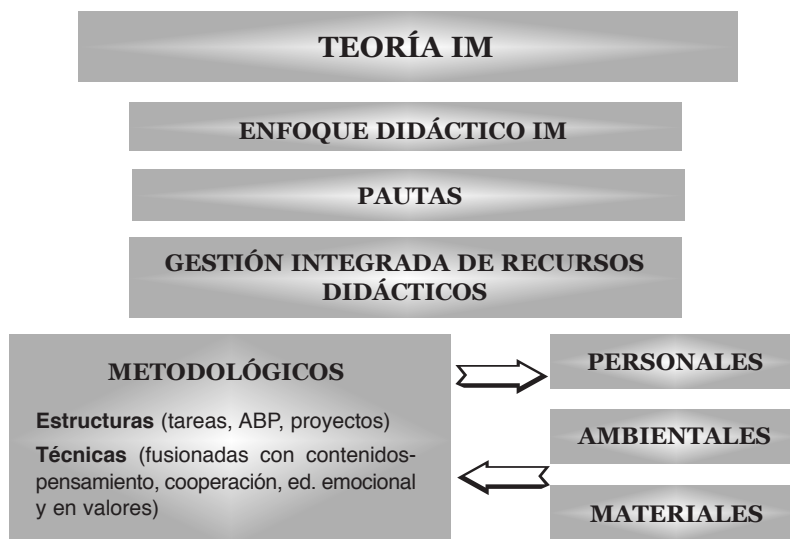
Hemos explicado nuestro posicionamiento respecto al significado de la TIM y su sentido como base para el desarrollo de propuestas educativas que construyan, a partir de ella, enfoques abiertos. Esto supone mostrarse receptivos, desde una posición activa y crítica, a las líneas de investigación y trabajo que se abren continuamente en los escenarios educativos. Como vamos a mostrar y hemos expuesto en diferentes publicaciones (Escamilla 2015, 2020, entre otras), el enfoque IM (que nos ocupa en este artículo), converge con el enfoque competencial, en tanto en cuanto el primero nos aporta una fundamentación de corte psicológico y el segundo de corte sociológico. Los dos se complementan y enriquecen; los dos apuestan por recursos didácticos comunes (principios, estrategias, técnicas y sistemas organizativos) y estudian y amplían su base de fundamentación neurocientífica (atención, motivación, memoria, comprensión) y didáctica (situaciones ABP y proyectos), en investigaciones contrastadas.

Además, tenemos que subrayar que esta apertura del enfoque IM tiene como referente esencial, las metas educativas (acordadas desde los sistemas educativos) que han de alumbrar los desarrollos didácticos que se lleven a cabo en las próximas décadas. Tal es el caso, en los momentos actua-

les, de la Agenda 2030 con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Desde esta perspectiva, no es negociable trabajar con una apuesta firme para lograr mayores logros en energía asequible y no contaminante, en salud y bienestar, en lucha contra la pobreza, en acción por el clima, en igualdad de género, entre otros. Este marco proporciona sentido a la estrategia didáctica en el enfoque IM.

Desde esta ubicación, nosotros hemos articulado un enfoque IM que, respetando como hemos señalado supuestos esenciales de esta teoría, esté abierto (como el propio Gardner, 2012, sugiere) a las necesidades, prioridades y posibilidades de los centros educativos. Esto supone articular unas líneas de trabajo que disponen el desarrollo de diversas estructuras didácticas y la integración de diferentes vías de innovación de interés acreditado. Vamos a presentar el trazado básico de esta propuesta, de acuerdo con lo defendido y desarrollado en nuestra última publicación (Escamilla, 2020a). La *figura 1* recoge la síntesis de los componentes que desarrollamos a continuación.

Figura 1.
Síntesis de los componentes didácticos de un enfoque IM



4.1 Pautas, técnicas y estructuras metodológicas

La construcción de un enfoque IM abierto a las posibilidades y necesidades de los centros, debe partir de la identificación de una serie de pautas; éstas

integran claves aportadas por la TIM y por líneas de investigación neurocientífica y didáctica acreditadas (Dweck, 2016; Gargallo, 2012; Huguet, 2011; Johnson, 2003; Kornhaber y Gardner, 2003; Mora, 2017; Swartz, Costa, Beyer, Reagan, y Kallick, 2013, entre otras). En nuestra propuesta (Escamilla, 2020a), destacamos, entre las más significativas, las siguientes: estimular la curiosidad, impulsar la «autoafirmación constructiva» (crecimiento personal con un esfuerzo orientado), fomentar el autoconocimiento para enfocar adecuadamente esas posibilidades, mostrar (en el propio comportamiento y actitudes) apertura al cambio, evolución e innovación, potenciar la cooperación (entre docentes y alumnado) en la construcción e intercambio de reflexiones y prácticas, enseñar a pensar y a pensar sobre el pensar (metacognición), emplear recursos variados integrando diferentes lenguajes y procesos para impulsar las diferentes inteligencias.

A partir de la identificación de unas pautas de base, es preciso definir una perspectiva estratégica en nuestro enfoque IM. Entenderemos la estrategia como un plan de trabajo que conjuga y armoniza conjuntos de recursos didácticos (agentes, espacios y ambientes, materiales y metodología) para guiar la acción coordinada de los que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Y como eje nuclear de desarrollo didáctico, tomaremos la metodología de pensamiento. Porque, como ya hemos destacado anteriormente, no se estimulan las inteligencias si no se ejercita sistemáticamente la capacidad de pensar (Gardner, 2012; Perkins, 2008, 2013; De Bono, 2004, 2009) y, más aún, de pensar sobre el pensar (Monereo, 2007; Gargallo, 2012). Gardner (2004, 2012), como ya hemos apuntado, ha manifestado, de manera rotunda, su desconfianza hacia prácticas que presentan actividades con distintos lenguajes (cantar, hablar, moverse, dibujar...) como impulsoras, sin más, de inteligencias. Es imprescindible un trabajo planificado y sistemático de reflexión y ejercicio activo de pensamiento.

De esta forma, en el enfoque IM que defendemos, venimos trabajando con una estrategia, 5GTIM (Cinco Grupos de Técnicas de Pensamiento; Escamilla, 2014, 2015, 2017a, 2020a) que presenta técnicas de pensamiento propias, o adaptadas de otros autores, que cumplen diferentes funciones (estructurar pensamiento, integrar, dinamizar, profundizar en procesos cognitivos y profundizar en inteligencias). Esta estrategia sigue avanzando

con el estudio de la relación entre estas técnicas y los distintos tipos de pensamiento (analítico, analógico, lógico, crítico, deliberativo, creativo, entre ellos) y se aplica en distintas etapas, en diferentes materias y fusionada con los contenidos (Swartz, Costa, Beyer, Reagan, y Kallick, 2013).

Y esta metodología de pensamiento se presenta en diálogo con otras líneas de innovación, como la educación emocional y en valores y el trabajo cooperativo. Ambas cuentan con un gran bagaje de medios y técnicas para orientar la práctica (Moruno y Varas, 2017; Pujolás, 2009; Torrego y Negro, 2012; Salovey y Mayer, 2007; Bisquerra y Pérez, 2015; Pinós, 2019).

La cooperación, construida como fin, enriquece fundamentalmente las inteligencias interpersonal e intrapersonal. Construida como medio, enriquece habilidades sociales, de relación y comunicación y todas las inteligencias en situaciones de estímulo al pensamiento (Escamilla, 2014, 2020); potencia, asimismo, la educación emocional y en valores, y repercute sensiblemente en los procesos de motivación intrínseca (Pozo, 2008).

Queremos destacar, asimismo, el papel absolutamente imprescindible que otorgamos a la educación emocional y en valores. En el enfoque basado en el pensamiento en el que trabajamos, atendemos a la urgencia de promover la reflexión sobre los valores que regulan comportamientos y relaciones y sobre los estados emocionales de uno mismo y de los demás, así como hacia el conocimiento, control y gestión de las emociones. Y todo ello en un proceso de construcción de sentimientos y valores.

Articular una propuesta actualizada del enfoque de inteligencias múltiples es complejo y requiere un sistema de desarrollo gradual y flexible. La graduación está justificada por la exigencia del modelo. La flexibilidad, porque puede y debe ajustarse al momento de desarrollo didáctico en que se encuentre el profesorado, el centro o las aulas de referencia.

De esta manera, cualquier combinación que pueda adaptarse a las necesidades y posibilidades del contexto y la situación es posible: trabajar en las aulas el currículo con metodología de pensamiento, cooperación y educación emocional, diseñar tareas de área que vayan integrando conexiones interdisciplinarias graduales en contenidos y metodología, profesorado trabajando en situaciones de docencia compartida, materiales variados

(distintos formatos y soportes), situaciones ABP y, finalmente, trabajar con proyectos que suponen el escalón más alto y que abren posibilidades de transversalidad entre materias, inteligencias, metodología, agentes, etapas e incluso centros, que son extraordinariamente enriquecedoras.

Pasamos a mostrar los aspectos conceptuales básicos de estas estructuras metodológicas (Escamilla 2020a):

- Las tareas IM son situaciones dinámicas con un nivel de complejidad mayor que la aplicación de las técnicas. Orientan propuestas de desarrollo conformadas con la presentación de acciones muy específicas integrando recursos didácticos variados, entre ellas técnicas.
- Las Situaciones ABP-IM (Aprendizaje Basado en Problemas –a partir de Barrows, Universidad de McMaster–) las interpretamos como una estrategia didáctica. Tal estrategia parte de conflictos, retos, alternativas dificultades o dilemas de la vida real, con el fin de solucionarlos aplicando e integrando diferentes tipos de contenidos y habilidades con recursos didácticos variados que potencian múltiples inteligencias. A diferencia de los Proyectos IM tienen una menor complejidad organizativa y no precisan de la construcción de productos.
- Los proyectos IM (que estamos desarrollando con la orientación de competencias –Moya y Luengo, 2011– y, en ocasiones, con referentes de educación STREAMS), constituyen la estructura didáctica más compleja en el desarrollo del enfoque IM. Con ellos perseguimos un trabajo que implique y suponga un aprender a pensar integrando contenidos y técnicas que estimulen todas las inteligencias y competencias llegando a cooperar, a discernir, a tomar decisiones, a crear productos y a innovar.

En tareas IM, situaciones ABP-IM y proyectos IM/CC, se potencian las inteligencias que van ligadas a la naturaleza del problema (social, técnico, artístico, ecológico, lingüístico, etc.). Y los lenguajes que empleemos para su estudio y resolución (verbal, corporal/cinestésico, visoespacial, musical, etc.), irán implicando activamente las restantes inteligencias. Para estimularlas, aprovecharemos sus claves y sistematizaremos el empleo de técnicas de trabajo cooperativo, técnicas de pensamiento IM y actividades IM.

4.2 Diálogo y flexibilidad entre recursos didácticos personales, ambientales, metodológicos y materiales

Y tras esta exposición de alternativas de corte metodológico, también queremos hacer un apunte acerca de la organización de los restantes medios. Consideramos que las cuatro modalidades de recursos didácticos (personales, espaciales, metodológicos y materiales) han de entrar en diálogo para lograr una planificación conjunta y coherente. Hemos desarrollado la perspectiva metodológica del enfoque IM. En ella ha quedado perfilada, de manera nítida, la necesidad de flexibilidad e integración de técnicas (de pensamiento, cooperación, conciencia emocional, etc.) y estructuras didácticas (tareas, situaciones ABP y proyectos). El mismo principio de flexibilidad ha de extenderse a los restantes recursos: diferentes agentes educativos (con situaciones de codocencia, de participación de familias y de miembros de la comunidad educativa), en distintos espacios, con diferentes formas de agrupamientos, con una gran diversidad de materiales impresos, audiovisuales o electrónicos.

Todo ello permitirá flexibilizar, enriquecer y acompañar prácticas que construyan situaciones que hagan posible fomentar la motivación, curiosidad y la atención, la comprensión, la reflexión, el recuerdo, la implicación y la participación con diferentes lenguajes y cooperando en el desarrollo de las distintas inteligencias y competencias.

Porque la propuesta educativa que defendemos se conforma como un sistema abierto, dinámico y flexible. El impulso a una concepción de la mente poliédrica y susceptible de ser potenciada requiere esas cualidades del sistema: apertura, dinamicidad y flexibilidad. En ella:

- Los espacios deben entenderse como entornos físicos múltiples abiertos y multifuncionales (Fernández Enguita, 2017), generando ambientes que estimulen la expresión y el desarrollo de fórmulas estratégicas de organización de la actividad enriquecedoras de los procesos de enseñanza/aprendizaje a través de fórmulas diversas de intercambio y relación (trabajo individual, parejas, equipos, grupos aula, ciclo, etapa, interetapas). Sabemos que la sala de clase genera una cierta comprensión, y que la utilización de espacios variados lleva consigo una cierta des-con-presión (Brower Beltramin, 2010) que impulsa la motivación, curiosidad, búsqueda

da, reflexión, intercambio, experimentación, convivencia, cooperación y enriquecimiento de estrategias y habilidades para aprender y enseñar.

- Los materiales han de ser diversificados, polivalentes, multifuncionales empleando diferentes lenguajes y soportes. Se pueden y deben reutilizar, redefinir y construir de manera continua y desde todas las perspectivas: materiales impresos, de representación, audiovisuales y electrónicos (Escamilla, 2020b). Aplican (en términos de infusión) mapas visuales de técnicas de pensamiento y cooperación con contenidos de materias y definen el diseño de tareas IM, ABP-IM y proyectos IM/CC.
- El profesorado, en este sistema, debe traducir y ser exponente de una actitud de cambio y mejora continua. Ha de estar abierto a fomentar los intercambios, entre aulas y etapas, a impulsar la mentoría entre alumnos y alumnas, al cambio de roles, al empleo de diferentes lenguajes, al uso de medios diversificados en distintos escenarios, a la planificación y ejecución de las acciones en situaciones de codocencia, a la invitación permanente a aprender con otros y de otros (lo que se extiende también a familias [Escamilla, 2017b] y agentes sociales), a reflexionar sobre el significado de los propios recursos empleados (Fernández-Enguita, 2017).

5. CONCLUSIONES

La TIM constituye un cuerpo de conocimientos de enorme trascendencia y complejidad. Ha inspirado y sigue inspirando enfoques y estrategias pedagógicas ambiciosas que persiguen lograr eficacia, calidad y equidad. Como afirma el propio Gardner (2012) y como sucede con cualquier teoría, debe estar sujeta a estudios que corroboren o contesten la totalidad, o parte de sus supuestos.

Estamos atentos a las investigaciones neurocientíficas y didácticas que revelen nuevos datos sobre mente y cerebro. Pero reconoceremos el gran significado y proyección de las aportaciones de Gardner (2004, 2012), no solo sobre inteligencia, sino también sobre creatividad, valores y metas educativas, evaluación auténtica, empleo de diferentes sistemas de símbo-

los para aumentar la comprensión, aprendizaje cíclico, pensamiento y emoción, interdisciplinariedad y cooperación.

El enfoque didáctico IM que defendemos está fundamentado en una parte de los supuestos de esta teoría (inteligencia como potencial, riqueza de las capacidades mentales, proyección en sistemas simbólicos variados) y se orienta desde la consideración de vertebrar, sistematizar y enriquecer todos los recursos didácticos (materiales, ambientales, metodológicos y personales), teniendo la certeza de que una educación orientada por la existencia de múltiples inteligencias es mucho más rica y efectiva que una basada en sólo dos, porque los contenidos se construyen, se representan y se comunican con muchos más símbolos (Gardner, 2012).

Por ello, apostamos decididamente (Escamilla 2020a) por valorar y construir activamente metas socialmente acordadas para armonizar el desarrollo personal y colectivo (satisfaciendo las necesidades humanas sin socavar la integridad y la estabilidad del sistema natural –objetivos ODS–), trabajar para la mejora de estrategias didácticas que supongan estimular la comprensión y expresión con todos los lenguajes, ampliar las posibilidades de potenciación de todos los tipos de pensamiento (analítico, analógico, lógico, crítico, sistémico, creativo, entre otros), fomentar la metacognición, establecer un diálogo de complementariedad con el enfoque competencial y sus reorientaciones de acuerdo con prioridades educativas, integrar la metodología de pensamiento con la de cooperación fusionadas con los contenidos disciplinares y favoreciendo, al tiempo la interdisciplinariedad (Escamilla, 2020), reflexionar y trabajar de acuerdo con educación emocional y en valores, desarrollar y evaluar estructuras didácticas de relieve (tareas, retos, proyectos –IM/CC/STREAMS–).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, T. (2008). *Eres más listo de lo que crees. Guía infantil sobre las inteligencias múltiples*. Oniro.
- Armstrong, T. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Paidós.
- Bisquerra, R., y Pérez, J. C. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Brower Beltramin, J. (2012). Fundamentos epistemológicos para el esbozo de una pedagogía compleja. *Polis*, (25).

- Dweck, C. S. (2016). *Mindset, la actitud del éxito*. Sirio.
- De Bono, E. (2004). *Cómo enseñar a pensar a tu hijo*. Paidós.
- De Bono, E. (2009). *Seis sombreros para pensar*. Paidós.
- Chen, J. Q., Moran, S., y Gardner, H. (2009). *Multiple intelligences around the world*. Jossey-Bass.
- Del Pozo, M. (2005). *Una experiencia a compartir. las inteligencias múltiples en el Colegio Montserrat*. Altés.
- Escamilla, A. (2014). *Las inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Graó.
- Escamilla, A. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Graó.
- Escamilla, A. (2017a). *Enseñar y aprender a pensar*. Anaya.
- Escamilla, A. (2017b). *Cómo estimular las inteligencias múltiples en familia*. CCS.
- Escamilla, A. (2020a). *Inteligencias múltiples en la práctica. Nuevas estrategias y nuevas herramientas*. Graó.
- Escamilla, A. (2020b). Organización y gestión sistémica de recursos: crear ambientes para construir aprendizajes. En M. Fernández Enguita (Coord.), *Organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella*. ANELE.REDE.
- Fernández Enguita, M. (2017). *Más escuela y menos aula*. Morata.
- Ferrándiz, C. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Ferrándiz, C., López Martínez, O., y Prieto, M. D. (2001). Procedimiento de evaluación de las inteligencias múltiples. En *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Aljibe.
- Fisher, R. (2011). *Cómo desarrollar la mente de su hijo*. Obelisco.
- Gargallo, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 246-272
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. la teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.

- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Paidós.
- Gardner, H. (2012). *El desarrollo y educación de la mente. Escritos esenciales*. Paidós.
- Gardner, H. (2019, Julio 16). *An Interview on Children and Multiple Inteligences*. <https://www.multipleintelligencesoasis.org/blog/2019/7/16/an-interview-on-multiple-intelligences>
- Gardner, H. (2020, Abril). *Questions: A collection of Questions, New and Old*.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 143-165). Graó.
- Johnson, A. P. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento. aplicación y planificación*. Troquel.
- Kornhaber, M., y Gardner, H. 2003. El pensamiento crítico a través de las inteligencias múltiples. En S. Maclure y P. Davies (Coord.), *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Gedisa.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico. El papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista de investigación educativa*, 5(3), 239-265.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Moruno, P., y Varas, M. (2017). *El aprendizaje cooperativo*. Anaya.
- Moya, J., y Luengo, F. (Coords.). (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Graó.
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 121-136.
- Pérez, L., y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de Inteligencias Múltiples. implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, (3), 147-164.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Perkins, D. (2013). *La escuela inteligente. Debate socioeducativo*. Gedisa.
- Pinós, M. (2019). *Con corazón y cerebro. Net learning: aprendizaje basado en la neurociencia, la emoción y el pensamiento*. Caligrama.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza.
- Pujolás, P. (2009). *El aprendizaje cooperativo*. Graó.

- Mayer, J. D., y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia Emocional* (pp. 25-45). Pirámide.
- Swartz, R., Costa, A. L., Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del Siglo XXI*. SM.
- Torrego, J.C., y Negro, A. (Coords.). (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Escamilla, A. (2021). El valor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples como base de un enfoque para desarrollos didácticos innovadores. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (45), 15-34.