
LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INNOVADORES EN LOS ESTUDIANTES

Gladys E. Jaimes R.

ewsdary@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6717-2005>

Recibido: 05/10/2023

Aprobado: 01/12/2023

RESUMEN

La presente investigación se planteó como principal objetivo, Proponer estrategias innovadoras que promuevan la articulación de las inteligencias múltiples a través de los proyectos educativos en los estudiantes de la institución educativa colegio san José de la ciudad de Cúcuta norte de Santander. Para alcanzarlo se propuso como objetivos específicos: Diagnosticar las estrategias que se emplean en los proyectos educativos en la institución educativa colegio San José de la ciudad de Cúcuta norte de Santander; determinar los tipos de inteligencia desarrolladas en los proyectos educativos; establecer la factibilidad para el diseño de la propuesta con base a la articulación de la inteligencias múltiples a través de los proyectos educativos y elaborar estrategias innovadoras que promuevan la articulación de las inteligencias múltiples a través de los proyectos educativos en los estudiantes de la institución educativa colegio san José de la ciudad de Cúcuta norte de Santander. La investigación se ubicó bajo el paradigma cuantitativo apoyándose en la modalidad de proyecto factible. Para lo cual se seleccionó como población 22 docentes de la escuela y la muestra fue tipo censal a la cual se le aplicó un instrumento de recolección de la información denominado escala de Likert. Entre los resultados que se obtuvo se logró determinar que los docentes poco desarrollan estrategias para incentivar el desarrollo de las inteligencias múltiples desde los proyectos de aprendizaje, pues siguen desarrollando una enseñanza tradicional fundamentada en procesos de repetición y repetición de conocimientos teóricos y abstractos, alejados de la realidad que viven. De allí, que surja la imperiosa necesidad de elaborar estrategias innovadoras que promuevan la articulación de las inteligencias múltiples a través de los proyectos educativos en los estudiantes de la institución educativa colegio san José de la ciudad de Cúcuta norte de Santander

Palabras clave: Estrategias, Inteligencias Múltiples, Proyectos educativos.

**MULTIPLE INTELLIGENCES
THROUGH INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECTS
IN THE STUDENTS**

ABSTRACT

The main objective of this research was to propose innovative strategies that promote the articulation of multiple intelligences through educational projects in the students of the San José school educational institution in the city of Cúcuta Norte de Santander. To achieve this, specific objectives were proposed: Diagnose the strategies used in educational projects at the San José school educational institution in the city of Cúcuta north of Santander; determine the types of intelligence developed in educational projects; establish the feasibility for the design of the proposal based on the articulation of multiple intelligences through educational projects and develop innovative strategies that promote the articulation of multiple intelligences through educational projects in the students of the educational institution school. San José of the city of Cúcuta north of Santander. The research was located under the quantitative paradigm based on the feasible project modality. For which 22 school teachers were selected as the population and the sample was census type to which an information collection instrument called Likert scale was applied. Among the results obtained, it was determined that teachers rarely develop strategies to encourage the development of multiple intelligences from learning projects, since they continue to develop traditional teaching based on processes of repetition and repetition of theoretical and abstract knowledge, far from the reality they live. Hence, the urgent need arises to develop innovative strategies that promote the articulation of multiple intelligences through educational projects in the students of the San José school educational institution in the city of Cúcuta Norte de Santander.

Keywords: Strategies, Multiple Intelligences, Educational projects

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la educación colombiana y, específicamente, en el plano de la planificación ha presentado distorsiones como consecuencia de una práctica pedagógica burocráticamente controlada y dependiente de directrices externas que genera en los docentes y comunidad en general efectos negativos, tales como: mecanización del trabajo cotidiano, apatía, resistencia al cambio, falta de integración escuela comunidad e indiferencia por los resultados del trabajo escolar.

Del análisis de la praxis pedagógica, surge la necesidad de aplicar en el sector educativo estrategias innovadoras que exploren nuevas alternativas de cambio y promuevan mejorar la calidad educativa, quizás una de éstas, es la articulación de las inteligencias múltiples a través de los proyectos educativos, considerándolas como una estrategia válida para darle sentido a la labor educativa, es decir, elevar la calidad de la educación en las instituciones educativas, concretamente, en la educación básica primaria.

Para tal fin, la relación existente entre las inteligencias múltiples y los proyectos educativos, obligan a garantizar la valorización de la adquisición de conocimientos a partir de los hechos cotidianos vinculados a la realidad del contexto socio-cultural de los estudiantes, donde todos los agentes del quehacer educativo se involucren en la propia dinámica que implica el proceso de enseñar y aprender, asumiendo el compromiso de contribuir al éxito del mismo.

Indisputablemente, en ello juega un papel importante, el desempeño docente, ya que, de la eficiencia en el manejo y práctica de los diferentes aspectos curriculares, ligados a la naturaleza integral y dinámica del aprendizaje, va a depender en gran medida el desarrollo de la articulación de los proyectos educativos en los términos planteados anteriormente.

La planificación por proyectos y en especial los proyectos educativos vistos de esta manera, constituye una herramienta estratégica de cambio permanente. Un cambio colectivo de reflexión, investigación y acción, que concreta la visión de educación y de

escuela que tiene los miembros de una determinada comunidad educativa. En este particular, la presente investigación parte de un diagnóstico objetivo de la de la institución educativa colegio San José de la Ciudad de Cúcuta Norte de Santander en el cual se contempla la organización y participación, la calidad de educación en los aspectos pedagógicos y de valores y el aspecto planificación de proyectos como punto de partida de las prácticas pedagógicas.

BASES TEÓRICAS

Estrategias Innovadoras

El concepto de estrategias en el ámbito de la enseñanza presenta una diversidad de enfoques y definiciones según el aspecto específico al que se oriente. Ramírez (2002), expone: “las estrategias como el sistema de influencias constituidos por un conjunto de principios, objetivos, actividades, acciones, métodos y técnicas que logran el desarrollo de la personalidad de los educandos” (p.83). No obstante, a los efectos de reflejar en alguna medida el concepto que aquí se asume y lograr un lenguaje común en los educadores se puede considerar, las estrategias representan herramientas a ser utilizadas por el docente en su praxis educativa en correspondencia con los objetivos planteados en el proceso enseñanza y aprendizaje; estas tienen por objeto proporcionar a docentes los elementos a partir de los cuales consideran los diversos medios susceptibles a ser adecuados a los intereses de los estudiantes.

Asimismo, Suárez y González (2004), señalan: “las estrategias son actividades para lograr o facilitar el aprendizaje en educación, donde el docente necesita una amplia cantidad de medios que faciliten su labor pedagógica” (p.78). Por su parte Pérez, (2003), destaca que:

Las estrategias proporcionan al alumno una aproximación a un campo complejo de conocimientos, donde la interacción cumple funciones de relación personal implícita en el proceso de enseñanza que no debe ser meramente informativa, dirigida al desarrollo integral de la personalidad del educando y a la consolidación del aprendizaje, así se incluyen actividades en que el

estudiante profundiza los conocimientos y llega a fijarlos de una manera más o menos permanente (p.98).

Las estrategias son los métodos que utiliza el docente para desarrollar cualquier actividad, no existen estrategias malas o buenas en sí misma, pero si estrategias adecuadas o inadecuadas para un contexto determinado. El concepto de estrategias ha sido objeto de múltiples interpretaciones, de modo que no existe una definición única.

Al respecto Martínez (2006), plantea que: “las estrategias son los procedimientos o recursos utilizados por la gente de enseñanza para promover estrategias significativas” (p.109). En esta definición se observa que, las estrategias es el conjunto de eventos diseñados por el docente para cada una de las fases del proceso de enseñanza- aprendizaje, en función del resultado a alcanzar. Por otro lado, Pérez (Ob. Cit.), clasifica las estrategias de la siguiente manera: “Estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales” (p.240).

La clasificación evidencia que, las Estrategias preinstruccionales preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender, utilizando como guía las experiencias previas, las coinstruccionales, apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza, cubre funciones para que el aprendizaje mejore la atención igualmente detecta la información principal y por último las estrategias postinstruccionales, se presentan al termino del episodio de enseñanza y permiten al alumno una visión sintética integradora e incluso critica.

En conclusión, se puede decir que, son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que le proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información, en énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita. Las estrategias deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismo. Organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender.

Los Proyecto Educativos

El trabajo por proyectos en las escuelas tiene sus orígenes a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XXI, cuando se inicia en Estados Unidos un movimiento pedagógico conocido como educación nueva o escuela nueva. De allí, que inicialmente es el pedagogo John Dewey el que presenta un modelo educativo donde el estudiante era el encargado de construir su conocimiento a partir de sus propias experiencias e intereses, pero es William Kilpatrick uno de sus discípulos quien decide proponer el denominado método de proyectos, considerado el antecedente directo de la pedagogía por proyectos o proyectos pedagógicos.

Para este pedagogo los proyectos son considerados como una actividad preconcebida en el que el diseño dominante fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación; es decir, que los proyectos deben surgir de los intereses del estudiante para conseguir la motivación intrínseca que garantice su éxito, además debe tener objetivos claros para direccionar el proyecto, el plan de acción que guíe los procesos y la evaluación muy necesaria para realizar posibles reajustes.

Por tanto, hacer un proyecto requiere articular esfuerzos en conjunto, cada uno desde sus capacidades, participando activamente en todo el proceso, con responsabilidades compartidas, permitiendo que el estudiante a la par de la adquisición de conceptos, también pueda desarrollar competencias que le permitan dar solución a problemas cotidianos de su entorno. Es así como Hernández (citado por Rincón, 2012) lo define así:

Los proyectos de trabajo establecen un planeamiento sobre el conocimiento escolar, vinculado a una concepción en la que se da importancia no solo a la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, sino al papel del estudiante como responsable de su propio aprendizaje en relación con replanteamiento del saber escolar. Esto supone aprender a investigar un tema desde un enfoque relacional que une ideas claves y metodologías de diferentes disciplinas (p.14).

Desde las perspectivas antes señaladas se puede inferir que los proyectos pedagógicos se pueden afirmar que este tipo de estrategia es la ideal para desarrollar currículos que integren la teoría con lo práctico utilizando temáticas del interés de los estudiantes a las cuales va dirigido, con el fin de lograr en ellos un aprendizaje significativo como lo planteaba Ausubel, ya que en este tipo de aprendizaje lo más importante no es recordar conceptos sino relacionar los conocimientos.

El aporte desde lo pedagógico al trabajo por proyectos es lo relacionado con los estudios sobre la integración curricular al considerar que ésta más que permitir el desarrollo de nuevos conceptos basados en el interés del estudiante debe propiciar la elaboración de estrategias que permitan organizar los conocimientos teniendo en cuenta cómo se maneja la información y la relación que se establecen entre los contenidos en torno a un problema que posibilite al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de los ya existentes en conocimiento propio.

Conceptualización de Inteligencia

Dentro del proceso evolutivo del hombre se puede apreciar la inteligencia como la capacidad para aprender o comprender cualquier eventualidad, suele ser sinónimo del intelecto, pero se diferencia de éste por hacer hincapié en las habilidades y aptitudes para manejar situaciones concretas y por beneficiarse de la experiencia sensorial. Urdaneta, (2007), define la inteligencia como: “un proceso de la mente humana que nace con él, perfeccionase con experiencias y muere con él. Inteligencia es la capacidad que los seres humanos tienen para resolver un problema y el proceso que utilizan” (p.78). Es por ello, que la misma es el conjunto de habilidades desarrolladas por el hombre para recibir información, analizarla y comprenderla, almacenarla y saberla aplicar en el futuro para la

resolución de problemas. Es todo aquello que el ser humano puede y tiene la capacidad de realizar mediante el uso de la razón. Ejemplo tomar sus, propias decisiones.

De igual forma, Zabaleta, (2008), señala: “que la inteligencia es el adecuado manejo de la información para nuestro beneficio y con ello adaptarnos de la mejor forma posible a distintos medios” (p.45). De allí, se puede decir que son varios los tipos de inteligencia, algunas están desde que el individuo nace y otras se desarrollan a lo largo de la vida. Por tal motivo, se considera a la inteligencia como un proceso dinámico autorregulatorio que responde a la intervención ambiental externa y a la capacidad de resolver problemas, en forma correcta y rápida; la inteligencia es la capacidad de discernir las condiciones del medio ambiente que te rodea; así como también la capacidad mental de resolver situaciones de manera conveniente, en términos absolutos o relativos.

Finalmente, Villamizar, (2006), enfatiza que: “la inteligencia es la capacidad de adaptación al medio ambiente ya sea por medio del proceso de asimilación o acumulación” (p.146). La inteligencia es algo con lo que todos los seres humanos nacen y se va desarrollando conforme pasa el tiempo, y brinda la capacidad de enfrentar y resolver problemas, así como también da la capacidad de adaptación al medio ambiente.

Conceptualización de las Inteligencias Múltiples

El Dr. Howard Gardner, director del Proyecto Zero y profesor de psicología y ciencias de la educación en la Universidad Harvard ha propuesto su teoría de las Inteligencias Múltiples. Hasta ahora se ha supuesto que la cognición humana era unitaria y que era posible describir en forma adecuada a las personas como poseedoras de una única y cuantificable inteligencia. Pues la buena noticia es que en realidad se tienen por lo menos ocho inteligencias diferentes. Cuantificadas por parámetros cuyo cumplimiento les da tal definición. Por ejemplo: tener una localización en el cerebro, poseer un sistema simbólico o representativo, ser observable en grupos especiales de la población tales, como “prodigios” y “tontos sabios” y tener una evolución característica propia.

La mayoría de los individuos tienen la totalidad de este espectro de inteligencias. Cada una desarrollada de modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única. Por tal motivo Cárdenas, (2005), señala que:

La teoría de las inteligencias múltiples puede describirse de la manera más exacta como una filosofía de la educación, una actitud hacia el aprendizaje, o aún como una meta-modelo educacional en el espíritu de las ideas de John Dewey sobre la educación progresiva. No es un programa de técnicas y estrategias fijas. De este modo, ofrece a los educadores una oportunidad muy amplia para adaptar de manera creativa sus principios fundamentales a cualquier cantidad de contextos educacionales (p.345).

La esencia de la teoría es respetar las muchas diferencias que hay entre los individuos; las variaciones múltiples de las maneras como aparecen; los distintos modos por los cuales podemos evaluarlos, y el número casi infinito de modos en que estos pueden dejar una marca en el mundo. Por lo tanto, Montoya, (2007), expone:

La orientación crítica de Gardner hacia el concepto tradicional de inteligencia, está centrada en los siguientes puntos:

- La inteligencia ha sido normalmente concebida dentro de una visión uniforme y reductiva, como un constructo unitario o un factor general.
- La concepción dominante ha sido que la inteligencia puede ser medida en forma pura, con la ayuda de instrumentos estándar.
- Su estudio se ha realizado en forma descontextualizada y abstracta, con independencia de los desafíos y oportunidades concretas, y de factores situacionales y cultural.
- Se ha pretendido que es una propiedad estrictamente individual, alojada sólo en la persona, y no en el entorno, en las interacciones con otras personas, en los artefactos o en la acumulación de conocimientos (p.341).

En relación a lo antes expuesto, el ser humano está condicionado a pensar en la inteligencia como una capacidad unitaria o como abarcativa de varias capacidades. Sin embargo, en oposición a esos enfoques de perfil más bien reduccionista, Gardner propone un enfoque de inteligencias múltiples, que se trata de un planteamiento sugerente, y acaso

también provocativo, que permite problematizar sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo.

Para Gardner (citado por Sánchez, 2006), “una inteligencia es la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p.179). Lo sustantivo de su teoría señala el autor consiste en reconocer la existencia de ocho inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente. La existencia de una de ellas, sin embargo, no es predictiva de la existencia de alguna de las otras.

Fundamento metodológico

La metodología es un referente fundamental en el dinamismo de todo estudio, es a través de ella, como se consigue una extensa base de fundamentos para explicar los fenómenos estudiados, así como sustentar la legalidad del procedimiento; se debe elegir con detenimiento y cuidada atención para ajustarla a los propósitos de la investigación. En este sentido, la presente investigación está orientada en proponer estrategias innovadoras que promuevan la articulación de las inteligencias múltiples a través de los proyectos educativos en los estudiantes de la institución educativa colegio san José de la ciudad de Cúcuta norte de Santander.

Esta investigación se enmarcó en la modalidad de proyecto factible, tal como lo señala la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2010), “Un proyecto factible consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, tecnologías, métodos o proceso” (p.15).

Asimismo, tiene su apoyo en una investigación de campo, que, según Sabino, (2003), señala: “que un diseño de campo, permite recoger los datos directamente de la realidad” (p.66). Al mismo tiempo se ubica dentro del paradigma cuantitativo, el cual señala Hernández, Fernández y Baptista, (1998), como: “... magnitudes susceptibles a ser medidas

ofreciendo valides mediante la utilización de frecuencias y porcentajes” (p.15). Es decir, aplicar las ciencias básicas a través de la imparcialidad para examinar datos estadísticos; la investigación cuantitativa tiene como fundamento la recaudación e interpretación de información, a través del uso de instrumentos que accederán a deducir de manera amplia determinado punto, para de allí tomar una decisión acorde, veraz y confiable cuando se arrojen los resultados estadísticos.

De igual forma, se requiere establecer el tipo de investigación que permitió el desarrollo del estudio; la misma fue de carácter descriptivo, por cuanto se reseñan los hechos o condiciones presentes en un momento determinado, al respecto Reaño (2004), expresa:

Las investigaciones de carácter descriptivo tienen como finalidad puntualizar las propiedades importantes o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Dentro del estudio descriptivo se seleccionan una serie de aspectos y se miden cada una de ellos independientemente, para así describir lo que se investiga (p.79).

Hay que tomar en cuenta, que este estudio presentó la información sobre la forma más adecuada para optimizar la articulación de las inteligencias múltiples a través de los proyectos educativos para de esta manera mejorar la práctica educativa y por ende la generación de aprendizaje significativo por los estudiantes.

Población

Para la realización de esta investigación se hizo necesario contar con una población la cual según Tamayo y Tamayo (2003), “es la totalidad de un fenómeno de estudio, e incluye la totalidad de unidades de análisis o entidades de población que integran dicho fenómeno y que debe cuantificarse para su determinado estudio...”. (p.176). De igual forma, Hernández, Fernández y Baptista (Ob. Cit.), señala: “Una población está representada por un conjunto de componentes de los cuales se pretende analizar y conocer sus características y para la cual son válidas las condiciones obtenidas en la investigación”. (p.78). De allí, que para el desarrollo de esta investigación se realizó un estudio poblacional donde se tomó en cuenta a

los 22 docentes de la institución educativa colegio San José de la ciudad de Cúcuta norte de Santander.

Muestra

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (Ob. Cit.), la muestra se puede interpretar: “como un subconjunto de la población con la que se está trabajando”. (p.83). En por ello, que, para la realización de esta investigación, se tomó una muestra de 22 docentes de la institución educativa colegio san José de la ciudad de Cúcuta norte de Santander, seleccionados al azar que, según Ramírez, (2005); señala que: “Muestra aleatoria simple es cuando se establece al azar ...” (p.234).

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos por la autora, a través de la técnica de recolección de datos aplicada durante el estudio, tomando como referencia la revisión bibliográfica pertinente y la información que aportó el cuestionario, el cual estuvo dirigido a los docentes de educación primaria de la de la institución educativa colegio San José de la ciudad de Cúcuta Norte de Santander. El análisis se realizó a partir del procesamiento, interpretación y tabulación basados en la información suministrada por los propios docentes, en correspondencia con las variables, dimensiones e indicadores de la investigación.

Cuadro N°2. Dimensión Colaborativo

| ÍTEMS | CATEGORÍAS DE RESPUESTAS | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------|-------|---------------|-------|------------|-------|-------|-------|
| | Siempre | | Casi siempre | | Algunas veces | | Casi nunca | | Nunca | |
| | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % |
| En la planificación de los proyectos los docentes desarrollan actividades que propicien reflexión por parte de sus estudiantes | | | | | 13 | 59.09 | 6 | 27.27 | 3 | 16.63 |
| Las estrategias de enseñanza que desarrollan los docentes en los proyectos de aprendizaje estimulan el aprendizaje memorístico y repetitivo en los estudiantes | | | 11 | 50 | 11 | 50 | | | | |
| Los docentes promueven la participación de los estudiantes a través de los proyectos educativos para lograr un aprendizaje significativo. | | | 10 | 45.45 | 12 | 54.54 | | | | |
| Considera usted que el proyecto educativo como estrategia de planificación promueve la unificación entre docente-alumno-comunidad | | | 7 | 31.81 | 15 | 68.18 | | | | |

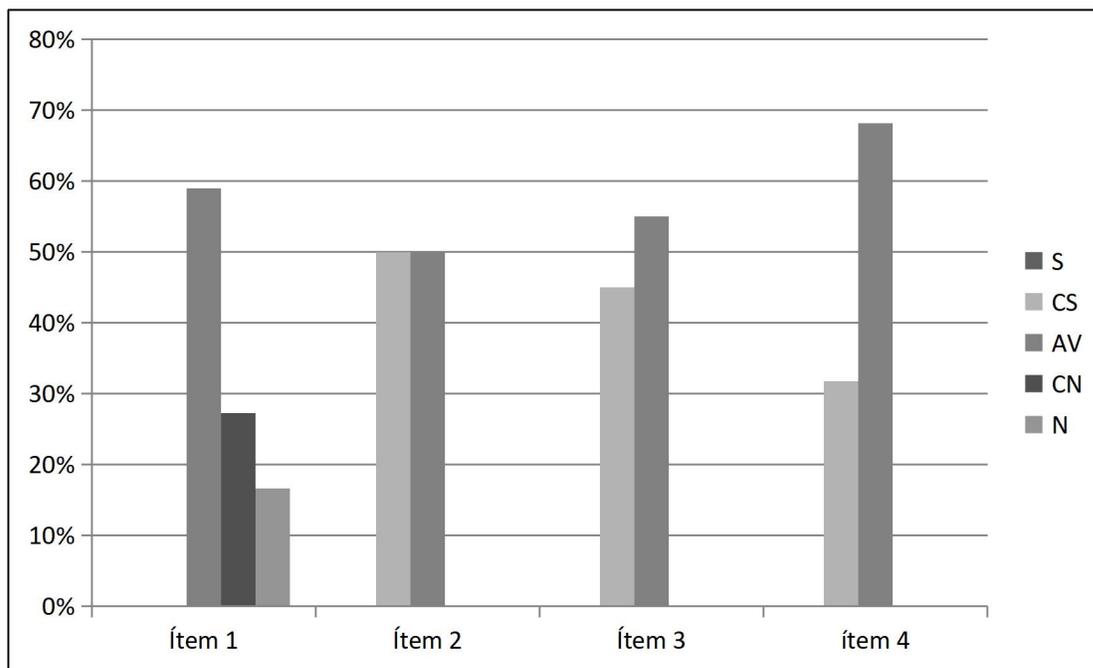


Gráfico 1. Representación de la dimensión colaborativo.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el ítem 1 el 59.09% de los docentes encuestados manifestaron que algunas veces, en la planificación de sus proyectos desarrolla actividades que propicien la reflexión de los estudiantes, mientras que el 27.27% revelan que casi nunca propicia la reflexión y un 16.63% afirma que nunca está presente en sus planificaciones actividades para generar la reflexión; por tanto, es imprescindible diseñar actividades didácticas que permitan la reflexión de los estudiantes al momento de abordar contenidos de cada asignatura.

Al respecto el currículo de educación primaria entre sus fundamentos presenta la dimensión del aprender a reflexionar con el propósito de que el aprendizaje trascienda más allá de información por parte de docente y este busque en sus estudiantes la transformación del pensamiento lineal por uno crítico y creativo. Además, es conveniente que al momento de diseñar los proyectos educativos se seleccionen estrategias de enseñanza que permitan preparar un ciudadano integral capaz de apropiarse de manera independiente de los avances tecnológicos para estar a la par de lo que ocurre en el planeta con la globalización.

En el ítem 2 el 50% de los docentes opinaron que casi siempre las estrategias de enseñanza que desarrolla en sus proyectos educativos estimulan el aprendizaje memorístico y repetitivo en los estudiantes, el 50% manifestaron que algunas veces; ello infiere que en las aulas de clase no se crea un pensamiento crítico en los escolares por parte de los docentes, se sigue enseñando de manera tradicional al promover aprendizajes memorísticos. En este sentido es importante resaltar lo expuesto Borquez (2006) quien señala “el objetivo supremo de la modernidad fue convertir al ser humano en un ciudadano libre y racional “(p.32) es decir la organización de la sociedad debe permitir a cada persona libertad de pensamiento y actuación de acuerdo a sus principios y creencias de ahí que la educación como la encargada de formar a los habitantes de un país tiene la responsabilidad de proporcionarle a sus estudiantes las herramientas necesarias tener un pensamiento crítico y reflexivo para poder actuar acorde a sus ideales y pensamiento no en función de lo que otros le digan que haga.

Con respecto al ítems 3 el 54.54% de los docentes encuestados manifestaron que algunas veces promueve la participación de sus estudiantes a través de los proyectos educativos para lograr un aprendizaje significativo., mientras que un 45.45% expresaron que casi siempre lo realiza. En función a lo anterior se infiere que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje los docentes no logran la participación de todos sus estudiantes en las actividades planificada y desarrolladas durante la clase. Al respecto el diseño curricular (2001), expresa “...la escuela debe lograr la participación activa del estudiante para que este se apropie del conocimiento a través de experiencias de aprendizaje significativas” (p.16), de lo citado se infiere que durante la praxis pedagógica es necesario diseñar estrategias de aprendizaje que logre la participación del escolar y no sea un ente pasivo durante este proceso, situación que coadyuva para la formación de un ciudadano integral capaz de interactuar en la sociedad de acuerdo al rol que le corresponda desempeñar.

Referente al ítem, 4 el 68.18 % de los docentes expresaron que algunas veces el proyecto educativo como estrategia de planificación promueve la unificación entre docente-alumno-comunidad, el 31.81% casi siempre. Estos resultados demuestran que, aunque una de las finalidades de los proyectos de aprendizaje es la integración de todos los actores del hecho educativo en la institución objeto de estudio no se está logrando.

Cuadro N°3. Dimensión: Aprendizaje

| ÍTEMS | CATEGORÍAS DE RESPUESTAS | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|-------|--------------|-------|---------------|-------|------------|-------|-------|---|
| | Siempre | | Casi siempre | | Algunas veces | | Casi nunca | | Nunca | |
| | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % |
| Los docentes al diseñar los proyectos presentan dificultad para globalizar los contenidos y propiciar un aprendizaje significativo. | | | 8 | 36.36 | 14 | 63.63 | | | | |
| En los proyectos educativos se implementa la integración sobre la base de la transversalidad | | | | | 12 | 54.54 | 10 | 45.45 | | |
| Sus proyectos educativos estimulan la invención de sus estudiantes | 4 | 18.18 | 5 | 22.72 | 13 | 59.09 | | | | |
| Diseña proyectos que desarrollen habilidades y destrezas en sus estudiantes al momento de construir su conocimiento. | 8 | 36.36 | 14 | 63.63 | | | | | | |

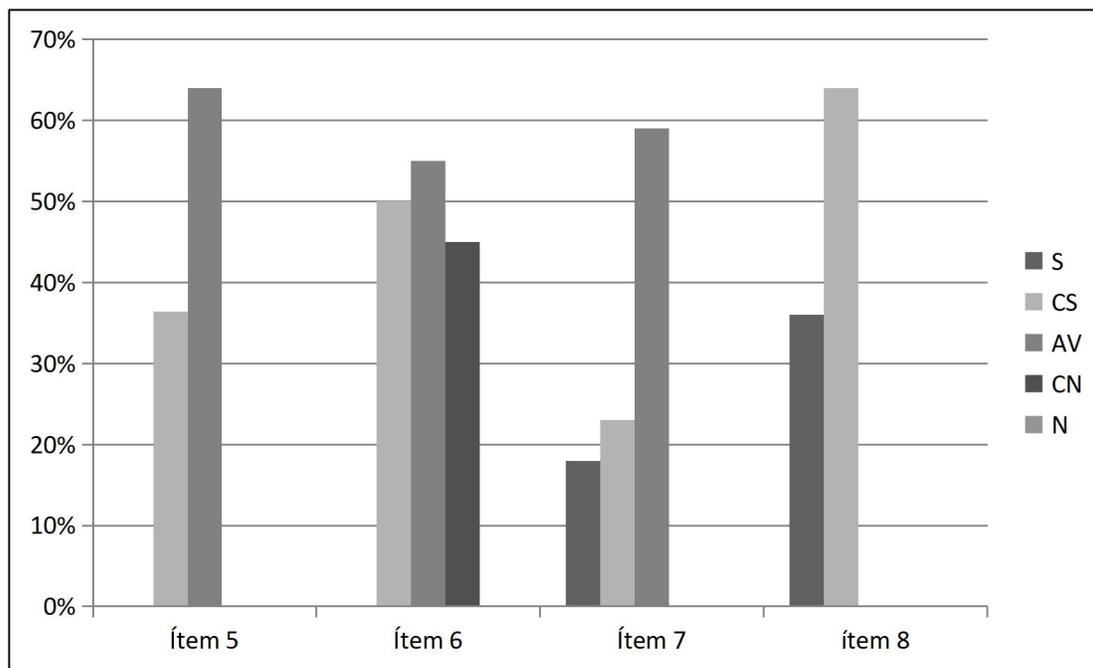


Gráfico 2. Representación de la dimensión Aprendizaje.

Referente al ítem 5 el 63.63% de los docentes opinaron que algunas veces al diseñar los proyectos educativos se centra en la globalización de los contenidos para propiciar un aprendizaje significativo. Por su parte un 36.36% asegura que casi siempre lo hace. Bajo este contexto Chávez, (2004) indican “el aporte teórico y metodológico de los enfoques de la globalización es fundamental es fundamental en el diseño y manejo del currículo escolar” (p.5). Esto significa que el profesor al diseñar su proyecto debe organizar las experiencias de aprendizaje que realizara durante su praxis pedagógica, buscando la integración de las disciplinas en función del desarrollo de competencias en los estudiantes y superar las parcelas de conocimiento que ha prevalecido en la enseñanza desde una visión disciplinar a través de áreas del conocimiento.

En lo que respecta al ítem 6 el 54.54% de los encuestados manifestaron que algunas veces en sus proyectos implementa la integración sobre la base de la transversalidad y un 45.45% casi nunca lo efectúa. Lo anterior significa que los docentes al diseñar los proyectos no están tomando en consideración una de las características de los proyectos de aprendizaje. Aun cuando la transversalidad es el elemento que permite globalizar las áreas

del conocimiento en cada una de las actividades didácticas diseñadas por el docente. De allí, que los proyectos educativos tienen como particularidad la interrelación de las asignaturas, lo que se logra con la globalización de los contenidos programáticos en función a un tópico de interés.

En este mismo orden de ideas en el ítem 7 el 59.09% de los docentes encuestados opinan que algunas veces sus proyectos educativos estimulan la invención de sus estudiantes un 22.72% casi siempre y el 18.18% expresa que siempre proporciona herramientas para que sus estudiantes sean innovadores. Las respuestas obtenidas por los docentes de la institución objeto de estudio ratifican que más de la mitad de los mismo, no efectúan estrategias de enseñanza y aprendizaje que consoliden la invención de los escolares; por lo que se puede asumir una praxis pedagógica tradicional donde solo se trasmite información y no se genera aprendizaje significativo. Por su parte, con respecto al ítem 8 el 63.63% de los encuestados respondieron que casi siempre diseña proyectos educativos que desarrollen habilidades y destrezas en sus estudiantes al momento de construir su conocimiento, un 36.36% siempre lo hacen estos resultados demuestran que más de la mitad de los profesores busca que sus estudiantes logren desarrollar sus capacidades cognitivas y adquirir los conocimientos necesarios.

Cuadro N°4. Dimensiones: Lingüística

| ÍTEMS | CATEGORÍAS DE RESPUESTAS | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------|-------|---------------|-------|------------|-------|-------|---|
| | Siempre | | Casi siempre | | Algunas veces | | Casi nunca | | Nunca | |
| | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % |
| Los proyectos educativos permiten incorporar estrategias de enseñanza que consoliden en sus estudiantes capacidad para la comunicación oral | | | | | 13 | 59.09 | 9 | 40.90 | | |
| Realiza actividades de lectura | | | 4 | 18.18 | 6 | 27.27 | 12 | 54.54 | | |

que incremente la habilidad lectora en sus estudiantes durante los proyectos de aprendizaje.

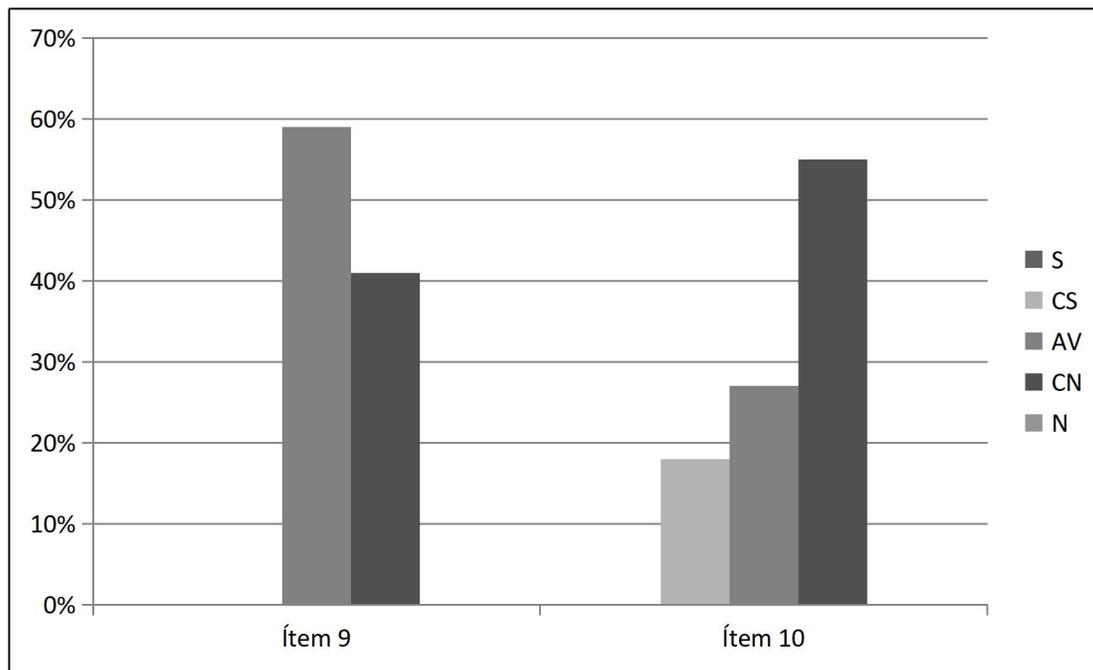


Gráfico 3. Representación de la dimensión lingüística.

En el ítem 9 el 59.09% de los docentes expresaron que algunas veces diseñan estrategias de enseñanza que consoliden en sus estudiantes capacidad para la comunicación oral y un 40.90% casi nunca diseñan estrategias. Por lo evidenciado en los resultados se asume que los docentes no incentivan a sus estudiantes para desarrollar la comunicación oral y por ende la facilidad de expresar sus puntos de vista. En este mismo sentido en el ítem 10 el 54,54% de los encuestados manifestaron que casi nunca realiza actividades de lectura que incremente la habilidad lectora en sus estudiantes durante los proyectos de aprendizaje. Las respuestas obtenidas expresan que los docentes no están estimulando sus estudiantes para consolidar la comprensión lectora y por ende la inteligencia lingüística. En este sentido Tobón (2009) expresa la inteligencia lingüística consiste en “la sensibilidad y capacidad para la lecto-

escritura y la comunicación verbal con otras personas, mediante el manejo de sonidos, ritmos y palabras con sus matrices significativas” (p.34).

Cuadro N°5. Dimensión: Lógico-Matemática

| ÍTEMS | CATEGORÍAS DE RESPUESTAS | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------|-------|---------------|-------|------------|-------|-------|-------|
| | Siempre | | Casi siempre | | Algunas veces | | Casi nunca | | Nunca | |
| | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % |
| Diseña ejercicios de cálculo para desarrollar el pensamiento lógico-matemático en sus estudiantes a partir de la repetición y ejercitación como método de enseñanza | | | 7 | 31.81 | 15 | 68.18 | | | | |
| Emplea en sus actividades de clase ejercicios matemáticos que amerite medir altura y superficie en figuras geométricas a través de situaciones cotidianas planteadas en los proyectos de aprendizaje. | | | | | 6 | 27.27 | 16 | 72.72 | | |
| Durante el desarrollo de la clase sus estudiantes evalúan el desempeño que tienen en la resolución de problemas de cálculo matemático. | | | | | | | 9 | 40.90 | 13 | 59.09 |
| Durante el proceso de enseñanza desarrolla estrategias que permitan al estudiante efectuar operaciones matemáticas con facilidad | | | 7 | 31.81 | 15 | 68.18 | | | | |

Nota. Jaimes (2017).

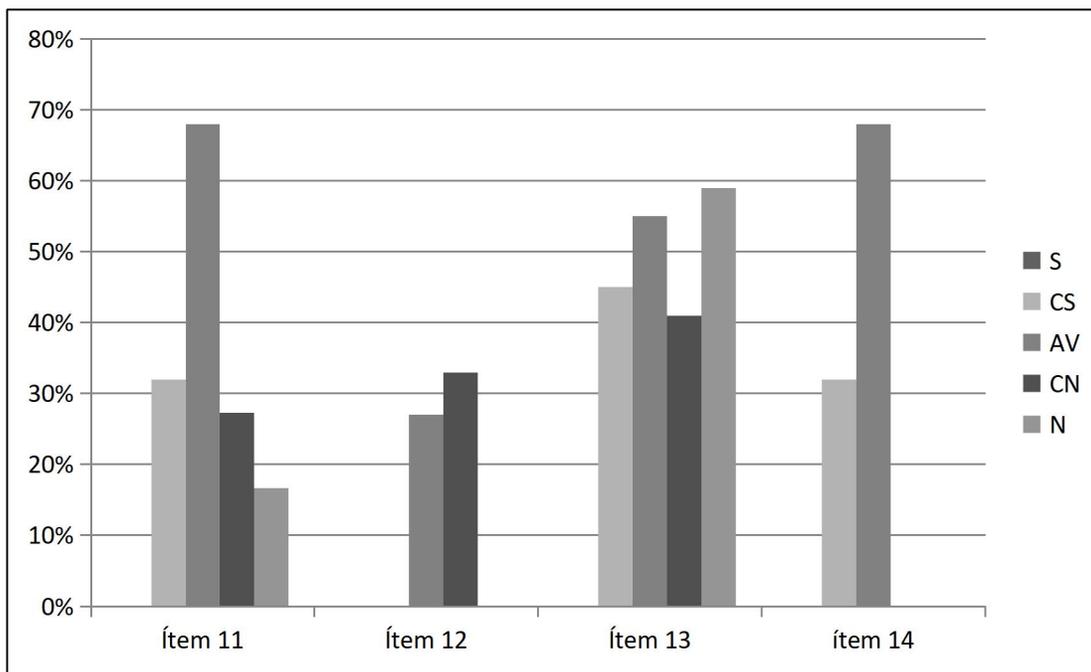


Gráfico 4. Representación de la dimensión lógico – matemático.

Para el ítem 11 el 68.18 % de los docentes manifestaron que algunas veces diseñan ejercicios de cálculo para desarrollar el pensamiento lógico-matemático en sus estudiantes a partir de la repetición y ejercitación como método de enseñanza y el 31.81% expresaron que casi siempre lo realiza. Esto significa que los ejercicios matemáticos que efectúan los estudiadamente medianamente ejercitan el cálculo matemático, y lo aprenden a través de estrategias tradicionales de enseñanza de la matemática. En relación al ítem 12 un 72.72% casi nunca emplea en sus actividades de clase ejercicios matemáticos que amerite medir altura y superficie en figuras geométricas y el 27.27% algunas veces.

Los resultados obtenidos evidencian que durante el proceso de enseñanza solo se abordan los contenidos programáticos desde el ámbito teórico y no se consolidan en los estudiantes las competencias necesarias para desarrollar la inteligencia lógico-matemática. Respecto al ítem 13 se tiene que el 59.09% nunca durante el desarrollo de la clase sus estudiantes evalúan el desempeño que tienen en la resolución de problemas de cálculo matemático y un 40.90% refleja que casi nunca.

En este mismo orden de ideas el ítem 14 un 68.18% de los docentes enunciaron que durante el proceso de enseñanza desarrolla estrategias que permitan al estudiante efectuar operaciones matemáticas con facilidad y el 31.81% expresaron que casi siempre.

En función a los resultados obtenidos en los ítems 11, 12,13 y 14 se demuestra que los docentes de la escuela objeto de estudio no están fortaleciendo la inteligencia lógica-matemática. Al respecto Tabón (2009) dice “es la sensibilidad y la capacidad para el razonamiento abstracto, la computación numérica, la derivación de evidencias, y la resolución de problemas o numéricos” (p.34). De ahí que durante el proceso de enseñanza los docentes deben generar espacios de reflexión y discusión que permitan a los estudiantes resolver ejercicios matemáticos para desarrollar el pensamiento lógico- matemático no solo en sus aulas de clase sino también en su vida cotidiana.

Cuadro N°6. Dimisiones: Espacial.

| ÍTEMS | CATEGORÍAS DE RESPUESTAS | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------|---|---------------|---|------------|-------|-------|-------|
| | Siempre | | Casi siempre | | Algunas veces | | Casi nunca | | Nunca | |
| | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % |
| | | | | | | | | | | |
| El docente presenta a sus estudiantes durante la clase material didáctico que permita percibir imágenes para transformar de acuerdo a sus intereses. | | | | | | | 14 | 63.63 | 8 | 36.36 |
| Permite a sus estudiantes modificar imágenes en las tres dimensiones planteadas por la inteligencia espacial (largo, ancho, profundo) | | | | | | | | | 22 | 100 |

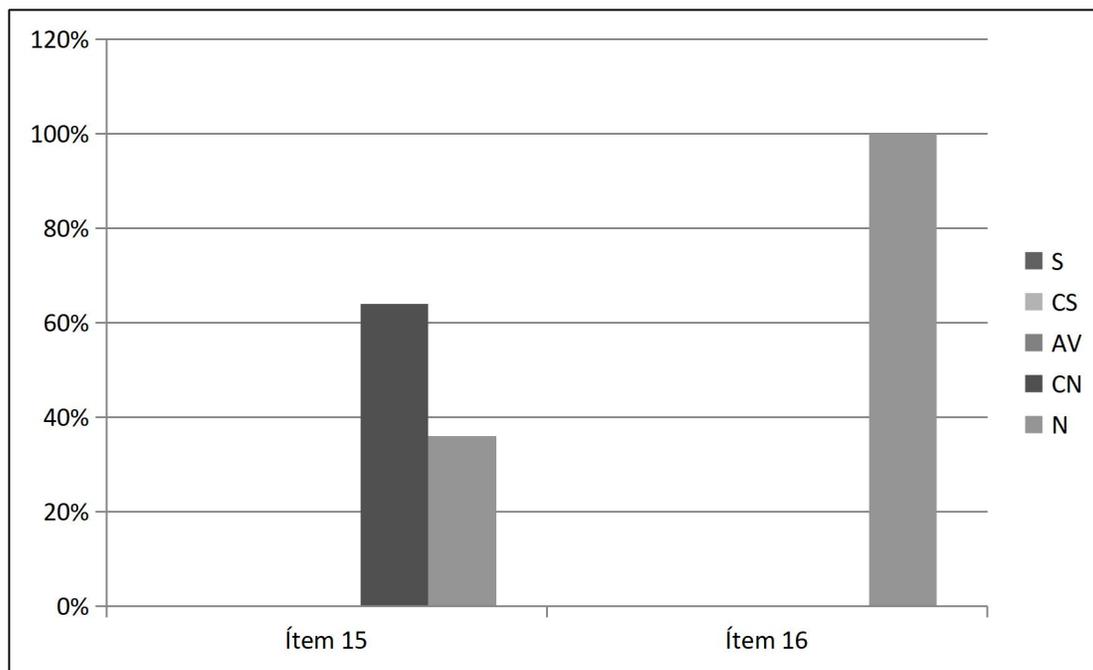


Gráfico 5. Representación de la dimensión espacial.

En el ítem 15 un 63.63% de los docentes consideran que casi nunca, presenta a sus estudiantes durante la clase material didáctico que permita percibir imágenes para transformar de acuerdo a sus intereses mientras que un 36.36% expresa que nunca lo realizan. Estos resultados demuestran que durante el proceso de enseñanza y aprendizajes el docente no se apoya en material visual para ser observado por los estudiantes y a partir de estos diseñar nuevas imágenes. En este mismo contexto, con respecto al ítem 16 el 100% de los docentes expresaron que nunca permite a sus estudiantes modificar imágenes en las tres dimensiones planteadas por la inteligencia espacial (largo, ancho, profundo). Por lo tanto, se asume que solo se les facilitan imágenes o figuras a los estudiantes para ser coloreadas o dibujadas tal cual se presentan.

Las respuestas obtenidas en los ítems 15 y 16 demuestran claramente que en los proyectos de aprendizajes elaborados por los docentes generan estrategias de enseñanza y aprendizaje proporcionen a los estudiantes habilidades para utilizar la inteligencia espacial. Por ello Tabón (2009) indica que la inteligencia espacial es la “capacidad para percibir el mundo espacial visual y realizar transformaciones en las propias percepciones iniciales”

(p.34). Por lo expuesto se considera que el docente durante el proceso de enseñanza debe lograr que sus estudiantes comprendan su pensamiento en tres dimensiones, así como también lograr que estos se ubiquen en el espacio recorriendo diversos escenarios que sean de su interés.

Cuadro N°7. Dimensión: Corporal-Kinestésica

| ÍTEMS | CATEGORÍAS DE RESPUESTAS | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------|---|---------------|-------|------------|-------|-------|---|
| | Siempre | | Casi siempre | | Algunas veces | | Casi nunca | | Nunca | |
| | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % |
| En los proyectos de aprendizaje se implementan durante el proceso de enseñanza dinámicas de grupo donde el estudiante debe maniobrar su cuerpo | | | | | 4 | 18.18 | 18 | 81.81 | | |
| Realiza coreografías con sus estudiantes para participar en actividades culturales que ameriten la perfección de los movimientos. | | | | | | | 22 | 100 | | |

Nota. Jaimes (2017).

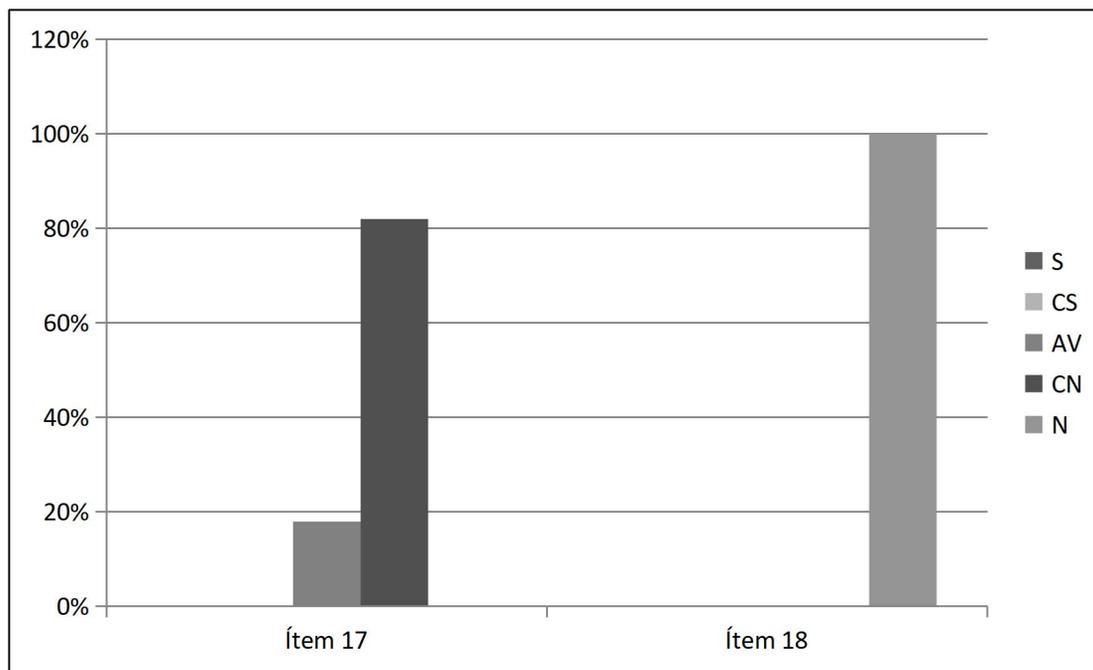


Gráfico 6. Representación de la dimensión corporal – kinestésica.

En virtud de lo expresado en el ítem 17 el 81.81 % de los docentes señalaron que casi nunca implementa durante el proceso de enseñanza dinámicas de grupo donde el estudiante debe maniobrar su cuerpo, el 18.18% revelaron que algunas veces efectúan dinámicas. Por los resultados obtenidos se deduce que los docentes no hacen uso de estrategias de enseñanza apoyadas en técnicas de grupo durante el proceso de enseñanza que estimulen los estudiantes para utilizar su cuerpo en juegos bailes, dramatizaciones entre otros. Evidentemente los docentes tienen desconocimiento del valioso aporte que tienen las dinámicas grupales durante la praxis pedagógica para desarrollar la inteligencia corporal-kinestésica. En este mismo orden se ideas en el ítem 18 100% de los encuestados manifestaron casi nunca realiza coreografías con sus estudiantes para participar en actividades culturales que ameriten la perfección de los movimientos por las respuestas emitidas se deduce la inteligencia corporal no es reforzada en la escuela.

De acuerdo con Beaport y Díaz (2003) es necesario estimular en los estudiantes la inteligencia corporal por cuanto esta representa la capacidad para: “controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza. Comprende la comunicación con

el cuerpo, la realización de actividades gimnásticas y la creación de objetos manuales” (p.66). Sobre este particular, es pertinente acotar que los docentes durante el desarrollo de sus proyectos le corresponden incluir estrategias de enseñanza para trabajar la inteligencia corporal y no dejar que esta responsabilidad solo este a cargo de los especialistas de educación física y cultura.

Cuadro N°8. Dimensión: Musical

| ÍTEMS | CATEGORÍAS DE RESPUESTAS | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------|---|---------------|-------|------------|-------|-------|-------|
| | Siempre | | Casi siempre | | Algunas veces | | Casi nunca | | Nunca | |
| | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % |
| Durante la clase al entonar canciones los estudiantes mantienen el ritmo musical. | | | | | 5 | 22.72 | 17 | 77.27 | | |
| Demuestran en clase sus estudiantes capacidad para conservar el tono de una melodía musical | | | | | | | 16 | 72.72 | 6 | 27.27 |
| Al entonar canciones sus estudiantes conservan la armonía musical. | | | | | | | 18 | 81.81 | 4 | 18.18 |

Nota. Jaimes (2017).

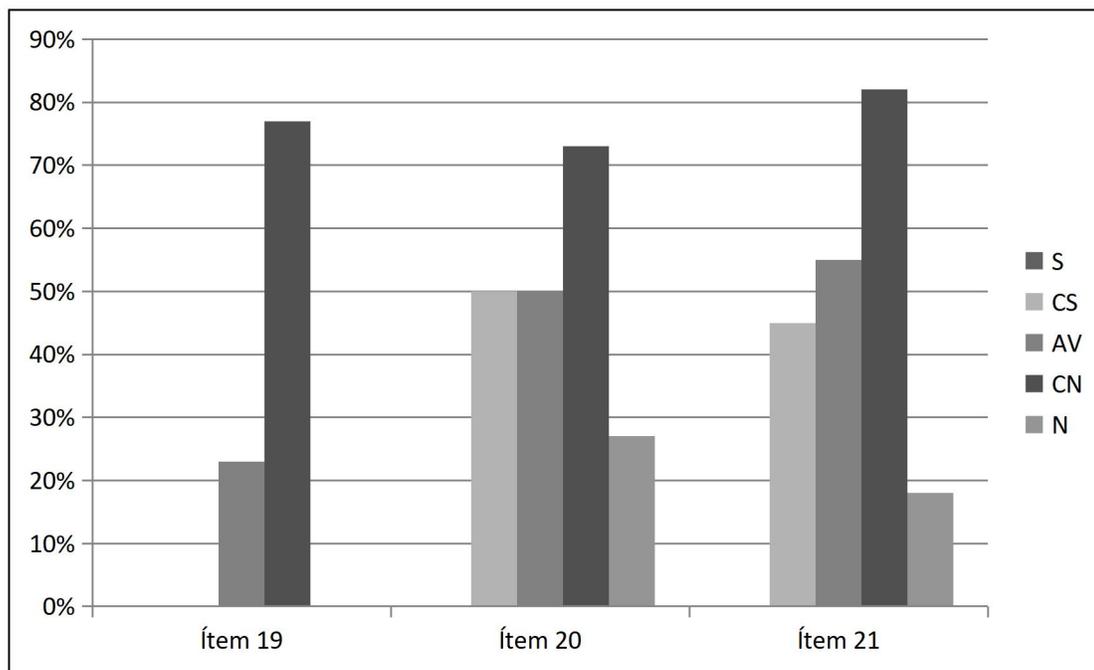


Gráfico 7. Representación de la dimensión musical.

Para el ítem 19 el 77.27% de los docentes señalaron que casi nunca durante la clase al entonar canciones sus estudiantes mantienen el ritmo musical, el 22.72% de los encuestaron manifestaron algunas veces existe ritmo al entonar canciones los escolares. En relación al ítem 20 el 72.72% expreso que demuestran en clase sus estudiantes capacidad para conservar el tono de una melodía musical y un 27.27% señalan que nunca se logra mantener el tono de una pieza musical por parte de los escolares. Del mismo modo con respecto al ítem 21 el 81.81% manifiesto que casi nunca al entonar canciones sus estudiantes conservan la armonía musical y el 18.18% respondió que nunca. Esto significa que el docente no hace uso adecuado de las melodías musicales para fortificar la inteligencia musical.

Es por ello, que conviene diseñar estrategias innovadoras de enseñanza para apoyarse de la música con el objetivo de estimular los estudiantes hacia las actividades artísticas en este caso al canto. Cabe destacar que Tabón (2009) considera la inteligencia musical como la capacidad “para apreciar y producir los ritmos musicales, junto con sus tonos, melodías y sonidos en diferentes espacios” (p.35).

Cuadro N°9. Dimensión: Interpersonal

| ÍTEMS | CATEGORÍAS DE RESPUESTAS | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------|-------|---------------|-------|------------|-------|-------|---|
| | Siempre | | Casi siempre | | Algunas veces | | Casi nunca | | Nunca | |
| | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % |
| Sus estudiantes en el contexto escolar comprenden las diversas situaciones que ocurren en su realidad | | | | | 15 | 68.18 | 7 | 31.81 | | |
| Diseña estrategias de enseñanza en las cuales el estudiante interactúa en pequeños grupos para analizar información | | | 16 | 72.72 | 6 | 27.27 | | | | |

Nota. Jaimes (2017).

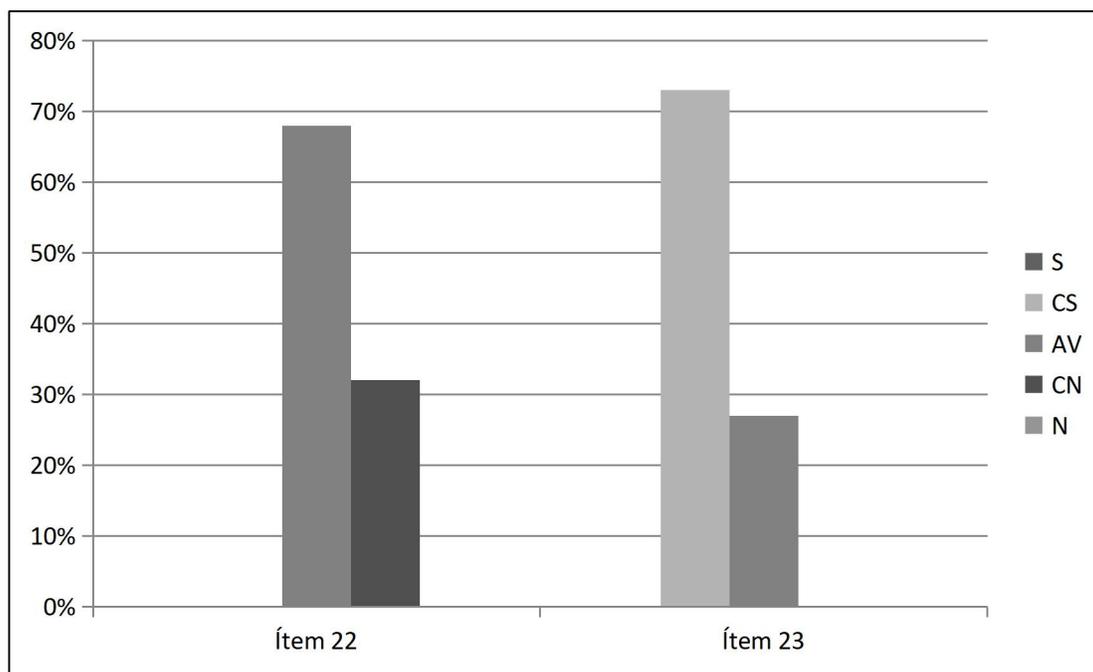


Gráfico 8. Representación de la dimensión interpersonal.

Con respecto al ítem 22 el 68.18% de los docentes manifiestan que algunas veces sus estudiantes, en el contexto escolar comprende las diversas situaciones que ocurren a su

alrededor y el 31.81% casi nunca comprende los eventos que se dan en su entorno social. Por lo que se denota, la no utilización de la inteligencia interpersonal para promover el aprendizaje en los estudiantes. Del mismo modo el ítem 23 refleja que el 72.72% de los docentes de la escuela objeto de estudio dice casi siempre diseña estrategias de enseñanza en las cuales el estudiante interactúa en pequeños grupos para analizar información.

Los resultados obtenidos reflejan que medianamente se hace uso de la inteligencia interpersonal, situación que genera preocupación por considerar que este tipo de inteligencia debe ser manejada por los docentes para formar estudiantes capaces de compartir e interactuar en una sociedad cambiante y con múltiples problemas. Sobre este particular Beaport y Díaz (2003) señala los docentes de las instituciones educativas tienen en sus manos la responsabilidad y el compromiso con la patria de formar a los escolares para que sean capaces de conocerse a sí mismos, discernir y responder con responsabilidad a los modos de actuar de otros, mediante la comprensión.

Cuadro N°10. Dimensión: Intrapersonal

| ÍTEMS | CATEGORÍAS DE RESPUESTAS | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------|-------|---------------|-------|------------|-------|-------|---|
| | Siempre | | Casi siempre | | Algunas veces | | Casi nunca | | Nunca | |
| | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % |
| Al momento de organizar grupos de trabajo los estudiantes evidencian empatía con sus compañeros. | | | 10 | 45.45 | 12 | 54.54 | | | | |
| Propicia situaciones de aprendizaje para que el estudiante dirija la actividad planificada para la construcción del conocimiento. | | | | | 15 | 68.18 | 7 | 31.81 | | |
| Los estudiantes percibe con facilidad los sentimientos de sus compañeros | | | 3 | 16.63 | 5 | 22.72 | 14 | 60 | | |

Nota. Jaimes (2017).

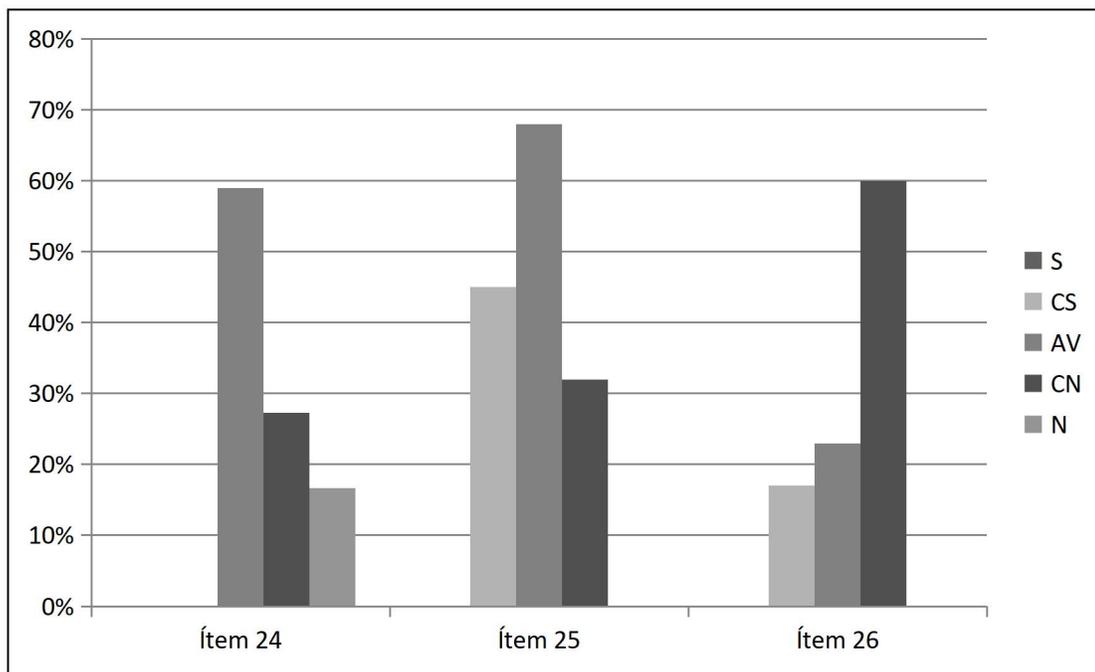


Gráfico 9. Representación de la dimensión intrapersonal.

En el ítem 24 el 54.54 % de los docentes respondieron que algunas veces al momento de organizar grupos de trabajo sus estudiantes evidencian empatía con sus compañeros, y un 45.45% señala que casi siempre existe empatía entre sus estudiantes los emplean. Esto significa que los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje medianamente trabajan en armonía con sus compañeros demostrando respeto, tolerancia, colaboración entre otros valores con sus compañeros. En el ítem 25 un 68.18% de los docentes destacaron que algunas veces, propicias situaciones de aprendizaje para que el estudiante dirija la actividad planificada para la construcción del conocimiento mientras que el 31.81 expreso que casi nunca lo efectúa de lo anterior se asume que los docentes medianamente permiten que sus estudiantes tengan la responsabilidad de tutelar el trabajo de sus compañeros.

En este mismo sentido en lo que respecta al ítem 26 el 63.63% de los docentes encuestados respondieron que casi nunca sus estudiantes perciben con facilidad los sentimientos de sus compañeros mientras que el 22.72% manifestó que algunas veces los

escolares reconocen los estados de ánimo de sus compañeros. Referente a la inteligencia intrapersonal Tabón (2007) indica que es la capacidad que tiene el ser humano para “la introspección y el conocimiento de sí mismo. Acceso a los sentimientos propios y capacidad para tener en cuenta en la guía de la conducta” (P.38)

Cuadro N°11. Dimensión: Naturalista.

| ÍTEMS | CATEGORÍAS DE RESPUESTAS | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------|-------|---------------|-------|------------|-------|-------|-------|
| | Siempre | | Casi siempre | | Algunas veces | | Casi nunca | | Nunca | |
| | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % | Fa | % |
| El docente utiliza videos educativos para fortalecer la capacidad de observación en sus estudiantes. | | | | | 6 | 27.27 | 16 | 72.72 | | |
| Realiza actividades al aire libre para que sus estudiantes logren identifiquen los componentes del ambiente | | | 3 | 16.63 | 4 | 18.18 | 15 | 65 | | |
| Desarrolla actividades didácticas para que el estudiante clasifique material de lectura. | | | | | | | 15 | 68.18 | 7 | 31.81 |

Nota. Jaimes (2017).

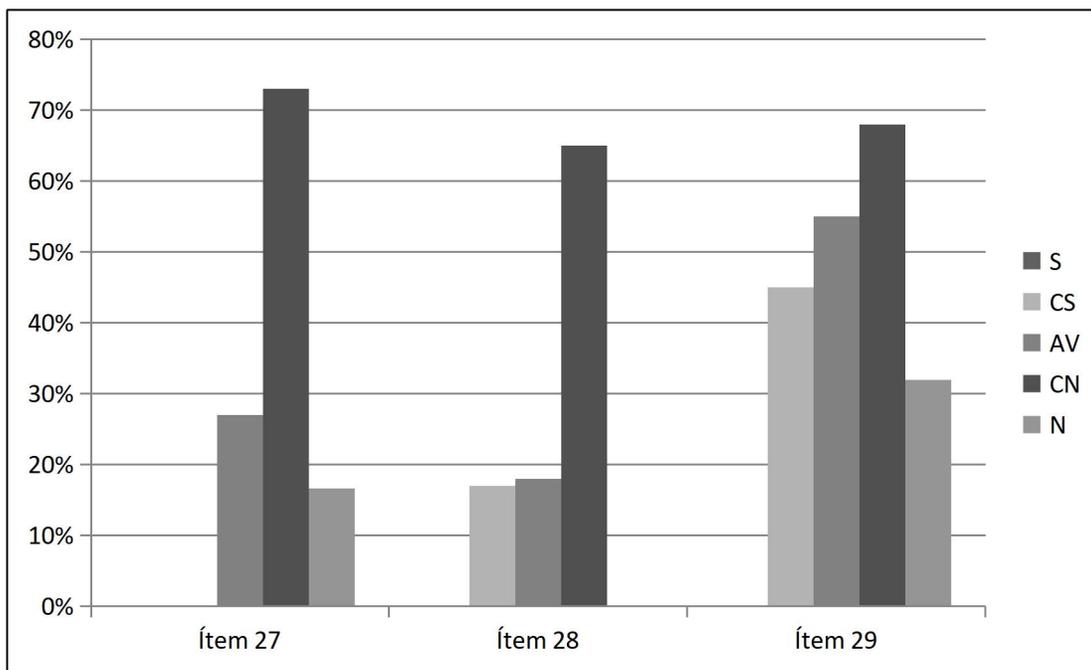


Gráfico 10. Representación de la dimensión naturalista.

En el ítem 27 el 72,72% de los docentes expusieron que casi nunca utiliza videos educativos para fortalecer la capacidad de observación en sus estudiantes; por otra parte, el 27.27% manifestó que algunas veces utiliza recursos visuales para la enseñanza. Por su parte en el ítem 28 un 68.18 expreso que casi nunca realiza actividades al aire libre para que sus estudiantes logren identifiquen los componentes del medio ambiente, un 18.18% reflejan que algunas veces y un 16,63% manifestó que casi siempre desarrolla estrategias de enseñanza en espacios abiertos para que sus estudiantes estén en contacto directo con el ambiente que los rodea. En relación al ítem 29 el 68.18% de los docentes encuestados indican que casi nunca desarrolla actividades didácticas para que el estudiante clasifique material de lectura y el 31.81 nunca lo hace.

De lo anterior se asume que los docentes no tienen conocimiento sobre la importancia que tiene la inteligencia naturalista en el ser humano para reconocer todo lo que le rodea y cuál es su relación. En relación a este último Tabon (ob.cit) considera que al trabajar en función a la inteligencia naturalista se le permite al estudiante y docentes entablar

relaciones entre los diferentes componentes que componen el espacio geográfico y del entorno directo que rodea a cada persona.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo a la información y análisis realizado a los datos obtenidos en la investigación se concluye lo siguiente: Con este trabajo apoyado en la metodología de tipo proyecto factible se tuvo la oportunidad de comprender que la inteligencia interpersonal significa la capacidad para relacionarse de persona a persona e implica la habilidad de percibir y distinguir los humores e intenciones, motivaciones y sentimientos de otros. Cada una de las fases significó un aprendizaje para la investigadora, quien logró determinar la manera como se desarrollan los proyectos pedagógicos, así como los tipos de inteligencia desarrolladas en los proyectos de educativos, en virtud de lo cual se evidenció que la mayoría de los encuestados aseveran que algunas veces mantienen

En tal sentido, se logró determinar la manera como llevan a cabo los proyectos educativos en la institución educativa colegio San José de la ciudad de Cúcuta norte de Santander y los tipos de inteligencia desarrolladas dentro de los proyectos educativos. De allí, que se pudo inferir que durante el desarrollo de las clases existe una preponderancia por el uso de estrategias tradicionales, donde prevalece el conocimiento parcelado, descontextualizado y poco incentivan el desarrollo de las inteligencias múltiples desde la modalidad de los proyectos educativos.

Sin embargo, al encuestar a los docentes, mostraron disponibilidad y aceptación para el diseño de propuestas educativas con base a la articulación de las inteligencias múltiples a través de los proyectos educativos en los estudiantes de la institución educativa colegio San José de la ciudad de Cúcuta norte de Santander, a fin de contar con estrategias innovadoras que promuevan aprendizajes significativos y para la vida en correspondencia con la realidad operante y las demandas sociales.

Con base en las conclusiones se recomienda a institución objeto de estudio, realizar periódicamente actividades que favorezcan el uso de la inteligencia múltiples a través de los proyectos de aprendizaje.

- Desarrollar actividades donde el personal directivo y docente, interactúen para así llevar a la práctica la empatía, el liderazgo y la motivación, no solo en las actividades pedagógicas, sino además que trascienda a la cultura educativa institucional, para lograr superar la enseñanza tradicional.
- Para dirigir el desarrollo de la inteligencia múltiples es necesario facilitar un clima de confianza y apertura, elevar el nivel de conciencia y autoconocimiento de cada actor educativo (especialmente en los estudiantes) e incrementar su motivación.
- Es de suma importancia que los miembros del personal directivo y docente objeto de estudio, alcance un alto grado de comprensión con respecto a las directrices pedagógicas donde se incorporen estrategias para el desarrollo de la inteligencia múltiples a través de los proyectos de aprendizaje.
- Utilizar patrones comunicacionales que contribuyan a la integración grupal y al trabajo en equipo, para así conocer el verdadero sentido de compromiso y responsabilidad ante las actividades a desarrollar.
- En tal sentido y en términos generales se recomienda el diseño de una propuesta fundamentadas en estrategias innovadoras que promuevan la articulación de las inteligencias múltiples a través de los proyectos educativos en los estudiantes de la institución educativa colegio san José de la ciudad de Cúcuta norte de Santander

REFERENCIAS

- Ahumada, (2003). *La Planificación Perspectivas Práctica*. Editorial Trillas. México.
- Alfaro, A (2007) *Planificación del Aprendizaje y la enseñanza*. UPEL. Fondo editorial de la universidad pedagógica experimental libertador FEDUPEL. CARACAS.
- Ander-Egg, E. (2003). *La Planificación Educativa. Conceptos, métodos, estrategias y Técnicas para Educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Cárdenas, (2005). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Material Instruccional. Caracas, Venezuela
- Contreras, A. (2008). *Las condiciones del Aprendizaje*. Madrid: Águila
- Código de la Infancia y la Adolescencia*, (2006). Ley 1098 del 8 de noviembre del 2006. Congreso de Colombia
- Constitución de la República de Colombia*, (1991). Gaceta Oficial de la República de Colombia. Autor.
- Decreto 180*. (1997). 11 de septiembre de 1997. Ministerio de Educación Nacional de Colombia
- Decreto 1860*. (1994). Diario oficial 41.437 del 5 de agosto de 1994. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Díaz y Hernández, (2007). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid. Santillana.
- Escobar, (2007). *La planificación de los proyectos de aprendizaje en la primera etapa de educación básica en el Municipio Páez del Estado Apure*. Trabajo de Grado. Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora.
- Fernández, (2005). *La Planificación por Proyectos*. 2da. Edición. Editorial MUSAS. México.
- Gardner, H. (1998). *Las Inteligencias Múltiples*. Mac Graw Hill Ediciones. Madrid. España.

- Hernández, Fernández y Baptista, (1998). *Metodología de la Investigación*. Mac Graw Hill Ediciones. Interamericana.
- Hernández y otros, (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial Popular. España.
- Herrera, (2006). *El rol del docente en los Proyectos de Aprendizaje*. Trabajo de Grado. Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora.
- Hurtado, (2007). *La Panificación Perspectivas Práctica*. Editorial Trillas. México.
- Ley General de Educación*. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Congreso de Colombia
- Maldonado, (2006). “*Los Proyectos de Aprendizaje: Una vía para abordar las inteligencias múltiples y el mejoramiento de la Gestión Institucional y de Aula*”. Trabajo de Ascenso. Universidad del Zulia.
- Martínez, (2006). “*La Incidencia de los Proyectos de Aprendizaje en el desarrollo de la inteligencia lógico matemática en la Segunda Etapa de la Educación Básica*”. Trabajo de Grado. Universidad de Carabobo.
- Martínez, (2006). *Súper aprendizaje: Métodos de Aprendizaje rápido sin agobios ni tensiones*. Mac Graw Hill Ediciones. Interamericana
- Ministerio de Educación Nacional (2013) Secuencias didáctica en matemáticas para educación básica primaria [Documento en línea] Disponible: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_matematicas_primaria.pdf [Consulta: Julio 2016]
- Montoya, (2007). *La orientación crítica de Gardner hacia el concepto tradicional de inteligencia*. Bogotá Colombia.
- Morales, (2001). *El Método Cuantitativo de la Investigación*. Editorial Popular. España.
- Moreno, (2005). *El aprendizaje por proyectos: Una Iniciativa Metodológica de Enseñanza de las inteligencias múltiples en Primer Grado de Educación primaria*”. Bogotá, Colombia. [Documento en línea]. Disponible: <http://aglagunes.educasoft.org.colnet.com/docs/Proyecto Aula. pdf> [Consulta: 2016, mayo de 22]
- Odreman, (2005). *Los Proyectos de Aprendizaje*. Publicaciones del Ministerio de Educación y Deporte. Caracas

-
- Pérez, (2007). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá Colombia: Ediciones McGraw-Hill
- Ramírez, (2002). *Interacción entre alumnos y aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza
- Reaño, (2004). *Proceso Metodológico de la Investigación*. Mac Graw Hill Ediciones. Interamericana.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá, D.C. Agosto de 2012.
- Rodríguez, (2006). *La inteligencia como la base del conocimiento*. Madrid: Alianza
- Sabino (2003). *El proceso de la Investigación*. México: Limusa.
- Sánchez, (2006). *Las Inteligencias múltiples: una vía para el desarrollo del intelecto*. Editorial Popular. España.
- Sarmiento, (2003). *El enfoque múltiple del aprendizaje*. 3ª. Edición. Editorial SYMPU. México.
- Somaza, (2003). *Influencia de la Inteligencia en el desarrollo del Aprendizaje*. Editorial. Marwes. México.
- Suárez y González, (2004). *Perspectivas de la Enseñanza*. Valencia, Venezuela. Editorial Clemente.
- Tamayo y Tamayo, (2003). *Metodología de la Investigación*. Madrid. España. Ediciones McGraw-Hill.
- Taylor y Bogdan, (2002). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. UNED. España
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2010). *Manual de Tesis de Grado*. Vicerrectorado de Docencia Educación Básica. Material Instruccional Caracas, Venezuela
- Urdaneta, (2007). *Estrategias docentes para desarrollar los tipos de inteligencias*. Bogotá. Colombia.

Useche, (2007). *Influencia de las inteligencias múltiples en el proceso educativo*. Universidad de Baja California. Mexicali, México. [Documento en línea]. Disponible: [http:// revisiones.educasoft.org.mex. go/doces/Proyecto. pdf](http://revisiones.educasoft.org.mex.go/doces/Proyecto.pdf) [Consulta: 2016, mayo 30]

Villalobos, (2007). *Las condiciones del Aprendizaje y las inteligencias múltiples*. Madrid: Águila

Villamizar, (2006). *La inteligencia y su relación con el ambiente escolar*. Colombia: Mc Graw Hill

Zabaleta, (2008). *Psicología Cognoscitiva*. México: Limusa