

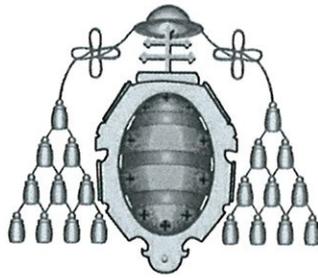
UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**Máster en Español como Lengua Extranjera (VIII Edición)**

***La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza de ELE***

**AUTOR/A: ABEL MÉNDEZ VALCÁRCEL  
TUTOR/A: ENRIQUE DEL TESO MARTÍN**

**JULIO DE 2017**



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**Máster en Español como Lengua Extranjera (VIII Edición)**

---

***La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza de ELE***

---

**AUTOR: ABEL MÉNDEZ VALCÁRCEL  
TUTOR: ENRIQUE DEL TESO MARTÍN**

Fdo.: (Estudiante)

Fdo.: (Tutor)

## Contenido:

<u>1 INTRODUCCIÓN</u> .....	2
<u>2 LA INTELIGENCIA Y LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES</u> .....	5
<u>2.1 Las distintas visiones de la inteligencia a lo largo de la historia reciente</u> .....	5
<u>2.2 La modularidad de la mente</u> .....	9
<u>2.3 La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner</u> .....	14
<u>3 LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES APLICADAS A LA EDUCACIÓN Y A LA ENSEÑANZA DE ELE</u> .....	20
<u>3.1 Howard Gardner y la educación</u> .....	20
<u>3.2 Las inteligencias múltiples en el aula</u> .....	23
<u>3.3 Las inteligencias múltiples y las lenguas extranjeras</u> .....	31
<u>4 PROPUESTA DIDÁCTICA</u> .....	36
<u>4.1 Metodología</u> .....	36
<u>4.2 Parte del profesor:</u> .....	37
<u>4.3 Parte del alumno:</u> .....	41
<u>5 CONCLUSIONES</u> .....	45
<u>6 BIBLIOGRAFÍA</u> .....	47

# 1 INTRODUCCIÓN

Muchos educadores conocen la teoría de las inteligencias múltiples (IM) de Howard Gardner. Pueden nombrar algunas, sino todas, de sus siete inteligencias, y hasta pueden dar ejemplos de cómo las han usado en sus vidas. Sospecho que son relativamente pocos, sin embargo, los que han hecho de las siete inteligencias una parte natural de su enseñanza en el aula. (Armstrong 1993: 7)

Una parte de las asignaturas del máster de ELE tiene como objetivo presentar algunas de las metodologías a las que un docente de lenguas debe acudir a la hora de desempeñar su labor. En este sentido, he considerado de especial relevancia subrayar una teoría expuesta en una de dichas asignaturas, ya que desde el primer momento me pareció que pudiese tener una importancia de peso a la hora de abordar el proceso docente y de llevar a buen término el objetivo principal que considero que tiene que tener una clase de lengua extranjera: incrementar la competencia comunicativa del alumno en esa lengua. La teoría a la que me refiero es la de las inteligencias múltiples (IM), elaborada por el psicólogo Howard Gardner en los años 80. Aunque hay que dejar claro desde el principio que dicha teoría no es ninguna metodología didáctica, sí que podemos afirmar que las implicaciones de las IM en la educación, en general, y en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular, pueden servir como un buen complemento a nuestras metodologías empleadas.

El objetivo del trabajo consiste en resaltar la importancia de lo recogido por la cita de arriba. Por una parte, se hará un recorrido por los numerosos enfoques de la inteligencia a lo largo de la historia más reciente y se contrastarán con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Se intentará demostrar que ésta última es la que posee una base teórica más sólida y unos fundamentos científicos más convincentes; por otro lado, se argumentará que las repercusiones que esta teoría tiene en la educación en general, y en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular, son lo suficientemente importantes como para dedicar estudios al respecto y sobre todo, para implementar la teoría en la práctica docente.

En este sentido, queda ya resaltada la pertinencia del tema elegido: se trata de relacionar el interés sobre una teoría nacida en el campo de la psicología cognitiva con las aplicaciones metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras que pueden derivar de dicha teoría. Esta relación que se intenta establecer demuestra también la naturaleza interdisciplinar del estudio: por una parte, se hará un recorrido por disciplinas como la

psicología cognitiva, la psicología evolutiva, la biología o la neurociencia; por otro lado, se abordarán cuestiones de pedagogía y metodológicas.

La teoría de las inteligencias múltiples sostiene que las personas, en contraposición con lo que se pensaba en las escuelas de psicología tradicionales, están dotadas con un amplio perfil de capacidades intelectuales, y que cada persona tiene algunas de estas capacidades más desarrolladas que otras. Esto tiene su repercusión en el ámbito de la educación, ya que significa que si lo que perseguimos es una enseñanza que prime los valores de justicia e igualdad, no podemos enseñar de manera uniforme, paradójicamente, a todos los alumnos.

Aunque la teoría de las inteligencias múltiples ha sido reconocida por muchos académicos e instituciones educativas, es evidente que su implementación es aún escasa. Esto queda patente sobre todo en el ámbito de las lenguas extranjeras y, en particular, en el caso de la enseñanza de ELE. La breve experiencia que los estudiantes del máster tenemos nos indica que, tanto como estudiantes de lenguas extranjeras como estudiantes en prácticas de máster, acudimos a muchas clases como espectadores de una película en la que el protagonista (el profesor) es un personaje totalmente plano y predecible, con consecuencias negativas en la motivación de los estudiantes. Este trabajo intentará responder cómo pueden las IM aportar alguna solución al problema.

Para desarrollar un estudio de los problemas expuestos hasta ahora, se hará una división del cuerpo del trabajo en tres bloques:

- en el primero se hará un recorrido por las distintas teorías de la inteligencia que han repercutido en el ámbito educativo y se introducirá la teoría de Gardner de las inteligencias múltiples. En este bloque se introducirán las bases sobre las que se apoya dicha teoría y se expondrán argumentos procedentes de disciplinas como la psicología evolutiva que, si bien no son las pruebas exactas de la teoría de Gardner, refuerzan en gran medida sus nociones fundamentales;
- en un segundo bloque se examinarán las repercusiones que la teoría de las inteligencias múltiples tiene en el ámbito educativo. De este modo, se intentará examinar la manera más efectiva de trasladar las conclusiones extraídas de una especulación teórica al ámbito práctico; además, este bloque examinará la manera de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras mediante la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples.

- Por último, se expondrá una aplicación didáctica en el que se intente reflejar la aportación de la teoría de las IM a la enseñanza de ELE.

## 2 LA INTELIGENCIA Y LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

### 2.1 Las distintas visiones de la inteligencia a lo largo de la historia reciente

Desde finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX han sido numerosos los intentos de dar una explicación acerca del concepto “inteligencia”. Los distintos enfoques que presentamos a continuación son algunos de los más relevantes y los que más peso han tenido en la aplicación a la pedagogía y en la educación.

Los dos primeros nombres a los que hacemos alusión, Gall y Broca, nos interesan porque, aunque no formularon teorías de la inteligencia propiamente dichas, formularon hipótesis muy relevantes para la cuestión de las inteligencias múltiples.

#### 2.1.1 Franz Joseph Gall:

Gall (1758-1828) fue un anatomista y fisiólogo que impulsó una disciplina llamada frenología. Según sus postulados, aseguraba que la forma y la configuración del cerebro y del cráneo determinaban en gran medida las facultades mentales. Dicha teoría fue refutada a lo largo de las décadas siguientes gracias al descubrimiento empírico de que el intelecto de una persona no es predecible del tamaño de su cerebro. Si bien es cierto que la teoría de Gall no puede considerarse válida hoy en día, el propio Gardner (Gardner, 1993: 26) admite que “Gall se contó entre los primeros científicos modernos que recalcaron que distintas partes del cerebro intervienen en las distintas funciones.”

#### 2.1.2 Pierre Paul Broca:

El anatomista y antropólogo Paul Broca (1824-1880) no elaboró hipótesis acerca del concepto de inteligencia. Sin embargo, sus descubrimientos científicos nos han aportado datos decisivos para fundamentar teorías del intelecto como la de Gardner. En síntesis, Broca descubrió un área en el cerebro (que se llamaría posteriormente “área de Broca”) intrínsecamente asociado a las facultades del lenguaje; observó el mismo patrón de lesión cerebral en todos los pacientes con afasia. Esta prueba que demostraba una correlación entre la incapacidad lingüística y el daño de una zona cerebral concreta fue de vital

relevancia para la investigación científica acerca del lenguaje, en general, y de la inteligencia, en particular.

### 2.1.3 Francis Galton:

A principios del siglo XX, el psicólogo inglés Francis Galton (1822-1911) se interesó por el talento humano y por sus variaciones individuales. Galton empezó a diseñar métodos estadísticos cuya finalidad era hacer un estudio de dichas variaciones en la inteligencia. De forma más concreta, estaba interesado en descubrir si existía algún tipo de relación entre el intelecto y los vínculos genealógicos. De esta forma, quedó como cuestión fundamental de debate la cuestión hereditaria a la hora de definir la inteligencia.

### 2.1.4 Alfred Binet y Théodore Simon:

Siguiendo la línea marcada por Galton de intentar medir las funciones psicológicas del individuo y tratarlas teniendo en cuenta su factor hereditario, los psicólogos Alfred Binet y Théodore Simon desarrollaron las primeras pruebas de inteligencia, cuyo objetivo era identificar a los niños con dificultades para el aprendizaje para poder tratarlos de forma especial. El contexto en el que desarrollaron sus ideas fue la Francia de la primera mitad del siglo XX; ante el problema de tener en las aulas alumnos con diferentes niveles en cuanto a sus capacidades, lo cual suponía un problema a la hora de enseñar, surgió la necesidad de clasificar a los alumnos según sus niveles intelectuales.

Ante la problemática de la clasificación de los alumnos por niveles, Binet y Simon desarrollaron pruebas para medir las capacidades del niño en las cuales éste tendría que resolver una tarea en la que demostrase sus destrezas lingüísticas, aritméticas y lógicas. De este modo, se ofrecía un método novedoso y práctico para afrontar el problema inicial. A la luz de la teoría de las inteligencias múltiples, sin embargo, estas pruebas son del todo inapropiadas ya que, en palabras de Gardner (Gardner, 1993: 28) “las tareas se inclinan en favor de los individuos que están acostumbrados a realizar pruebas con lápiz y papel, con respuestas claramente delineadas.”

### 2.1.5 Charles Spearman:

La idea más reseñable de Spearman acerca del intelecto es su teoría “bifactorial”. Podemos tomar los tests de CI como punto de partida para explicar la teoría bifactorial: los tests de CI miden la inteligencia, que para Spearman se divide en dos factores: el factor “g”, de carácter general, aplicable a todo tipo de operaciones intelectuales, y constante a lo largo de la vida; esto significa que un estudiante con un alto índice de CI en una asignatura tendrá, de manera predecible también un índice alto en otras; y los factores específicos, que son capacidades que operan en ámbitos específicos pero cuya destreza no puede ser extrapolada a otros dominios. El factor “g” de Spearman tiene una gran importancia en nuestro estudio, ya que la intuición básica que defiende (una capacidad general de inteligencia aplicable a todos los dominios,) es la misma que intenta refutar Gardner con su teoría. En relación con esto, Adrián Triglia escribe: “el factor “g” es insensible a las diferentes formas de manifestación de la inteligencia, las particularidades que hacen que cada persona desarrolle la conducta inteligente a su manera (algo que ha intentado corregirse desde el modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, por ejemplo).”

### 2.1.6 Jean Piaget:

Piaget estudió el desarrollo de la inteligencia en los niños. Para él era importante dividir los distintos periodos cognitivos del niño en fases evolutivas, en cada una de las cuales se producen desarrollos cognitivos específicos. En líneas muy generales, Piaget viene a decir que la función esencial del intelecto humano es la de encontrar un sentido de las cosas que le rodean. Esta búsqueda se desarrolla en los niños a través de una serie de periodos o estadios cognitivos, caracterizados por el procesamiento de información específicos para cada etapa. Por lo tanto, cada una de estos periodos se caracteriza por operar con unos esquemas cognitivos propios, determinados por el rol genético en los individuos. Una de las diferencias en la teoría de Piaget y los postulados del CI es que el primero se centra en los procesos de razonamiento de la mente, no en pruebas empíricas que no aportan nada al estudio de dichos procesos y que se basan en procesos memorísticos. Otra de las novedades de la teoría piagetiana es situar el intelecto fuera de un contexto cultural específico. En este sentido, Gardner (1993: 31) afirma que “Piaget evitó formas de conocimiento que sencillamente se memorizan (como las definiciones de

palabras) o que están restringidas a determinados grupos culturales (como los que favorecen las artes “superiores”).”

Sin embargo, las ideas de Piaget evidencian carencias, según Gardner. Dichas flaquezas tienen que ver con el tipo de operaciones formales que atribuye Piaget a la mente: en su etapa de más desarrollo, la de las operaciones formales, se centra en el pensamiento lógico y la capacidad de realizar abstracciones mediante el empleo de esta lógica. Teniendo esto en cuenta, Gardner (1993: 31) afirma: “el modelo de Piaget del desarrollo supone relativamente menos importancia en contextos no occidentales y preliterarios y, de hecho, puede ser aplicable sólo a una minoría de individuos, incluso en Occidente. Los pasos emprendidos para lograr otras formas de competencia — las de un artista, abogado, atleta o dirigente político—son ignorados en el hincapié monolítico de Piaget en determinada forma de pensar.”

#### 2.1.7 El procesamiento de la información:

Los defensores de la corriente llamada “procesamiento de la información”, entre los que podemos citar a Robert Sternberg, afirman que la mente humana funciona como una especie de ordenador. En términos generales, la mente se ocupa de procesar la información que nuestros sentidos recogen del mundo exterior para producir conocimiento. Por lo tanto, la inteligencia se basa en el hecho de acumular conocimientos como consecuencia de la transformación de los datos sensoriales que captamos en conocimiento.

#### 2.1.8 Dos metáforas para la mente: la mente como esponja y la mente como ordenador:

En su libro *Arquitectura de la mente: Orígenes del arte, de la religión y de la ciencia* (1998) Steven Mithen alude a dos visiones de la mente que estuvieron muy arraigadas en el campo de la psicología. Lo hace mediante el uso de metáforas que relacionan el funcionamiento de la mente con el de una esponja y con el de un ordenador. En cuanto a la idea del funcionamiento de la mente como el de una esponja dice lo siguiente:

La idea de que la mente es una esponja vacía que solo espera ser llenada está presente tanto en nuestra vida de cada día como en el mundo académico. El proceso de adquirir conocimientos significa llenar los poros, y el proceso de recordar equivaldría a estrujar la esponja. Tras un test de cociente intelectual subyace la idea de que algunas esponjas son

mejores que otras a la hora de absorber y de estrujar. La evolución de la mente humana se nos muestra sencillamente como la expansión gradual de la esponja en el interior de nuestra cabeza. (Mithen 1998: 40)

En cuanto a la mente como un ordenador, Mithen (Mithen, 1998: 41) escribe que “podemos pensar en la mente como algo que incorpora datos, los procesa, soluciona el problema y hace que nuestros cuerpos ejecuten el producto resultante. El cerebro es el hardware, la mente es el software.” Esta definición es la que caracteriza las ideas expuestas por los autores del modelo del procesamiento de la información, descrito más arriba.

Los errores de estas dos opciones parecen obvias, ya que dejan sin responder algunas preguntas clave del funcionamiento de la mente: ¿cómo generamos ideas nuevas?, ¿cómo adquirimos capacidades como la del lenguaje en un periodo de tiempo tan corto?, ¿cómo explicamos conceptos como la imaginación o la creatividad?

## **2.2 La modularidad de la mente**

Para centrar la discusión de las inteligencias múltiples, creo que es necesario reflexionar sobre un concepto fundamental que los académicos han tratado a partir de las últimas décadas del siglo pasado. Me refiero a lo que se conoce como “modularidad” de la mente. La teoría modular de la mente se caracteriza por el estudio de la “arquitectura” de la mente. El término se debe al psicólogo Jerry Fodor, que expuso su teoría de la mente en una libro llamado *The Modularity of Mind* (1983).

Previamente, habíamos señalado que una de las disciplinas que nos pueden ayudar en la búsqueda de bases sólidas para la defensa de una teoría como la de Gardner es la psicología de la evolución. Esto es así porque para aclarar conceptos como el de la modularidad es necesario conocer la estructura de la mente en sus diversas fases evolutivas. En este sentido, Steven Mithen (Mithen, 1998: 40) asegura que “la arquitectura de la mente moderna se ha ido construyendo a lo largo de millones de años de evolución. Podemos empezar a reconstruir la prehistoria de la mente exponiendo a la luz de esa arquitectura, para luego desmenuzarla” Para ello, es necesario conocer las ideas de los psicólogos de la evolución. La importancia que da Gardner a un enfoque del

problema teniendo en cuenta el aspecto biológico y evolutivo de la mente queda claro en el siguiente párrafo:

(...) la acometida de esta posición orientada biológicamente es que cada mecanismo intelectual opera en forma sensible bajo su propio impulso, empleando sus propias capacidades perceptoras y mnemotécnicas con poca razón (o necesidad) de pedir prestado espacio de otro módulo. Durante el curso de la evolución, bien puede haber habido préstamos entre sistemas, o incluso combinaciones entre sistemas; cabe recordar que muchos mecanismos, si no la mayoría, por costumbre trabajan juntos para ejecutar la conducta compleja. Pero en cualquier momento histórico, uno puede especificar los procesos componentes de cada mecanismo computador o, si se prefiere, de cada forma de inteligencia. (Gardner 1993: 57)

### 2.2.1 Jerry Fodor:

En *The Modularity of Mind* (1983), Fodor defiende la idea de que la mente se compone de distintas partes o “módulos” encargados de distintas formas de pensamiento. Para ser más precisos, hace una distinción entre dos grandes sistemas de la mente: los sistemas modulares (o de entrada) y los sistemas centrales. Los sistemas de entrada se corresponderían con la teoría modular de la mente, ya que constarían de módulos independientes en cuanto a sus funciones y procesos de funcionamiento. Cada módulo de los sistemas de entrada se encarga de procesar ciertos tipos de información. Fodor menciona algunos de estos módulos: módulo de la facultad del lenguaje, de la vista, del oído o del tacto, entre otros. En estos módulos podemos observar similitudes con las ideas de Gardner que analizaremos más adelante:

Hasta este punto, no percibo ningún desacuerdo fundamental con Fodor, quien de hecho propone módulos en un nivel de análisis próximo al que hemos estado trabajando aquí. Pero Fodor asevera además que solo determinadas porciones de la cognición se pueden explicar a través de estos módulos relativamente encapsulados. Percibe la necesidad de proponer una región de la mente central “no encapsulada”, preocupada por “arreglar las creencias”. El procesador central tiene acceso a la información de los diferentes módulos; puede comparar las diversas entradas entre sí, y puede aprovechar esta riqueza de datos flexiblemente para tomar decisiones y resolver problemas y hacer muchas otras cosas que los humanos pueden hacer. Las comparaciones que realiza el procesador central permiten a los individuos plantear las mejores hipótesis de qué es el mundo. (Gardner, 1993:219)

Como menciona Gardner en la cita de arriba, una distinción que hace Fodor acerca del funcionamiento de la mente es la existencia de unos sistemas no modulares, encargados de procesar la información recogida por los sistemas de entrada: los sistemas centrales.

Son estos sistemas los que Fodor relaciona con el concepto de inteligencia, lo que aleja bastante su posición de la de Gardner. Por lo tanto, la modularidad a la que alude Fodor se da tan solo en esos sistemas relacionados en gran medida con facultades sensoriales o con facultades muy específicas del ser humano como es el lenguaje. La inteligencia, entendida como una capacidad humana para procesar información y resolver problemas, queda fuera de esa modularidad.

### 2.2.2 John Tooby y Leda Cosmides:

Entre los llamados psicólogos de la evolución hay que destacar a Leda Cosmides y John Tooby. En su trabajo “The Psychological Foundations of culture” (1992) proponen dos visiones distintas de la mente humana: el modelo “estándar de las ciencias sociales” y el modelo de la psicología de la evolución. Aunque estos dos modelos están formulados en el campo de la psicología de la evolución, nos ayudan a establecer conexiones con las teorías mencionadas antes y con la teoría de las inteligencias múltiples, para ver los principios biológicos subyacentes que conforman dichas teorías.

En cuanto al modelo “estándar de las ciencias sociales”, Tooby y Cosmides afirman que “los científicos sociales tienden a considerar la mente como un mecanismo sin contenido y de aprendizaje general. Al nacer, la mente es una *tábula rasa* y nuestro conocimiento del mundo y nuestra manera de pensar los adquirimos de nuestra cultura. Según esta visión, nuestra biología desempeña un papel limitado en la naturaleza de nuestra mente” (Mithen, 1998: 19).

Ante esta noción de la mente que deja de lado el factor biológico, Tooby y Cosmides desarrollan en “The Psychological Foundations of culture” una teoría alternativa que resumen de la siguiente manera:

- la mente humana se compone de una serie de mecanismos evolucionados de procesar información representados en el sistema nervioso;
- estos mecanismos, y los programas de desarrollo que los producen, son adaptaciones, producidas por la selección natural a lo largo del tiempo evolutivo en ambientes ancestrales;
- muchos de estos mecanismos están funcionalmente especializados para dar lugar a comportamientos capaces de resolver problemas adaptativos particulares, tales

como la elección de pareja, la adquisición del lenguaje, las relaciones familiares, y la cooperación;

- para estar especializados funcionalmente, muchos de estos mecanismos tienen que estar estructurados de tal forma que se especialicen en contenidos específicos;
- los mecanismos que procesan información de contenido específico generan algunos de los contenidos particulares de la naturaleza humana, incluyendo ciertos comportamientos, artefactos, y representaciones lingüísticas;
- el contenido cultural de estos y otros mecanismos puede ser adoptado o modificado por mecanismos psicológicos situados en otros miembros de la población

La metáfora que usan los autores para referirse a una estructura de la mente con estas características es la mente como una “navaja suiza”, en la que las diferentes hojas de la navaja tienen unas características funcionales distintas para llevar a cabo múltiples tareas. Teniendo en cuenta estos puntos, nos damos cuenta de que la biología y nuestra manera de pensar tienen mucho que ver, que la especialización de las funciones mentales tiene una base más sólida a la luz de la evolución que un tipo de “mentalidad generalizada”, y que muchos de los atributos de la mente son innatos.

### 2.2.3 Annette Karmiloff Smith:

Annette Karmiloff Smith, en su obra *Más allá de la modularidad* (1992), defiende una teoría de la mente modular, en línea con el modelo de Tooby y Cosmides. Por tanto, los distintos módulos mentales son producto del desarrollo biológico. Si bien Karmiloff Smith acepta el carácter innato de los módulos cerebrales, ésta asegura que el contexto cultural en el que crece un individuo es una variable importante en el desarrollo de dichos módulos. En este sentido, el objetivo de su estudio es “demostrar que al niño recién nacido se le pueden atribuir distintas predisposiciones innatas, sin que eso suponga negar el papel de los ambientes físico y sociocultural.” (K. Smith, 1992: 17)

En el modelo de la mente de Karmiloff Smith, como resume Mithen, “la mente es aún como una navaja suiza, pero la clase de hojas que contiene puede variar de una persona a otra.” Dicha variación tiene que ver con el contexto cultural que va forjando y moldeando la naturaleza de dichos módulos.

Otra idea importante que podemos extraer de las ideas de Karmiloff Smith es su hipótesis de que los módulos operan conjuntamente:

Karmiloff-Smith coincide con C&T en que la mente de un niño pequeño funciona como una navaja suiza. Pero para Karmiloff-Smith, se trata tan sólo de un estadio previo a la transformación en mariposa, porque, dice, poco después de que haya tenido lugar la modularización, los módulos empiezan a trabajar de forma conjunta. Y aunque utiliza un término extraño para definir ese proceso, «redescripción representacional» (RR), lo que quiere decir en realidad es muy simple. La consecuencia de la RR es la aparición en la mente de «múltiples representaciones de conocimientos similares» y por lo tanto «el conocimiento deviene aplicable a objetivos distintos de aquellos, más específicos, a los que se aplica normalmente, de modo que pueden forjarse vínculos perceptuales transversales a todas las áreas».55 En otras palabras, pueden aparecer pensamientos que combinen conocimientos previamente «atrapados» en un área determinada. (Mithen, 1998 : 65)

Esta idea de que los módulos operan de manera conjunta se acerca bastante a la idea de Gardner de que las inteligencias funcionan de manera conjunta en un modo complejo, como veremos más adelante.

#### 2.2.4 Steven Pinker:

Steven Pinker defiende asimismo la especialización de la mente y la multiplicidad de las inteligencias; en su obra *How the mind Works* (1997) complementa esta noción de la especialización con otras dos características fundamentales: la mente como un sistema computacional (en donde podemos ver las relaciones con las teorías del procesamiento de la información y los sistemas centrales de Fodor) y la naturaleza innata de las facultades mentales, producto de la evolución biológica:

Our intelligence, for example, consists of faculties dedicated to reasoning about space, number, probability, logic, physical objects, living things, artifacts, and minds. Our affective repertoire comprises emotions pertaining to the physical world, such as fear and disgust, and emotions pertaining to the social and moral worlds, such as trust, sympathy, gratitude, guilt, anger, and humor. Our social relationships are organized by distinct psychologies applied to our children, parents, siblings, other kin, mates, sex partners, friends, enemies, rivals, trading partners, and strangers. We are also equipped with communicative interfaces, most prominently language, gesture, vocal calls, and facial expressions. (Pinker: 2005: 4)

### 2.3 La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner

Hasta ahora, hemos visto algunas de las teorías de la inteligencia más aceptadas antes de Gardner. Hemos comprobado, gracias a un repaso a las aportaciones hechas por disciplinas como la psicología de la evolución las carencias de dichas teorías, y del mismo modo estas aportaciones nos pueden servir como una base sólida para validar las ideas de Gardner. Ante la problemática presentada por algunas de las características de dichas teorías, Gardner estableció unos requisitos que toda candidata a inteligencia tenía que cumplir:

Me parece que una competencia intelectual humana debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas –permitiendo al individuo *resolver los problemas genuinos o las dificultades* que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo- y también debe dominar la potencia para *encontrar o crear problemas* – estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento. (Gardner, 1993: 60)

Del mismo modo, para Gardner (Gardner, 1993: 62), dichas inteligencias tenían que superar una serie de pruebas o estándares para ser reconocidas:

- Posible aislamiento por daño cerebral,
- La existencia de *idiots savants*, prodigios y otros individuos excepcionales
- Una operación modular o conjunto de operaciones identificables
- Apoyo de tareas psicológicas experimentales
- Apoyo de hallazgos psicométricos
- Susceptibilidad a la codificación en un sistema simbólico

Atendiendo a estos criterios, Gardner elaboró una lista de ocho inteligencias, de las cuales describió sus atributos fundamentales, los sistemas simbólicos que usaban y sus orígenes evolutivos, entre otros factores:

Cuadro-resumen de la teoría de las IM (extraído de Armstrong, 2006: 22)

INTELIGENCIA	COMPONENTES CLAVE	SISTEMAS DE SÍMBOLOS	ESTADOS FINALES MÁXIMOS
Lingüística	Sensibilidad a los sonidos, la estructura, los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje	Lenguajes fonéticos (por ejemplo, inglés)	Escritor, orador (por ejemplo, Virginia Woolf, Martin Luther King)
Lógico-matemática	Sensibilidad a los patrones lógicos o numéricos y capacidad de discernir entre ellos; capacidad para mantener largas cadenas de razonamiento	Lenguajes informáticos (por ejemplo, Basic)	Científico, matemático (por ejemplo, Madame Curie, Blaise Pascal)
Espacial	Capacidad de percibir con precisión el mundo visuo-espacial y de introducir cambios en las percepciones iniciales	Lenguajes ideográficos (por ejemplo, chino)	Artista, arquitecto (por ejemplo, Frida Kahlo, I.M.Pei)
Cinético-corporal	Capacidad de controlar los movimientos corporales y de manipular objetos con habilidad	Lenguaje de signos, Braille	Atleta, bailarín, escultor (por ejemplo, Martha Graham, Auguste Rodin)
Musical	Capacidad de producir y apreciar ritmos, tonos y timbres; valoración de las formas de expresión musical	Sistemas de notación musical, código Morse	Compositor, intérprete (por ejemplo, Stevie Wonder, Midori)
Interpersonal	Capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de los demás	Actitudes sociales (por ejemplo, gestos y expresiones faciales)	Consejero, líder político (por ejemplo, Carl Rogers, Nelson Mandela)
Intrapersonal	Acceso a la propia vida interior y capacidad de distinguir las emociones; conciencia de los puntos fuertes y débiles propios	Símbolos del yo (por ejemplo, sueños y manifestaciones artísticas)	Psicoterapeuta, líder religioso (por ejemplo, Sigmund Freud, Buda)

Naturalista	Habilidad para distinguir a los miembros de una especie; conciencia de la existencia de otras especies con las que convivimos, y capacidad para trazar las relaciones entre distintas especies	Sistemas de clasificación de especies (por ejemplo, Linneo); mapas de hábitat	Naturalista, biólogo, activista en defensa de los animales (por ejemplo, Charles Darwin, E.O. Wilson, Jane Goodall)
-------------	--	---	---

INTELIGENCIA	SISTEMAS NEUROLÓGICOS (ÁREAS PRIMARIAS)	FACTORES DEL DESARROLLO	MANIFESTACIONES VALORADAS POR LAS CULTURAS
Lingüística	Lóbulos temporal izquierdo y frontal (por ejemplo, áreas de Broca y Wernicke)	“Ecllosiona” en la primera infancia y permanece sólida hasta la vejez	Historias orales, narraciones, literatura
Lógico-matemática	Lóbulos frontal izquierdo y parietal derecho	Máxima manifestación en la adolescencia y la primera etapa adulta; desciende a partir de los 40	Descubrimientos, científicos, teorías matemáticas, cálculo, y sistemas de clasificación
Espacial	Regiones posteriores del hemisferio derecho	El pensamiento topológico en la primera infancia da paso al paradigma euclidiano en torno a los nueve o diez años; el ojo artístico conserva su fuerza hasta la vejez	Obras de arte, sistemas de navegación, diseños arquitectónicos, inventos
Cinético-corporal	Cerebelo, ganglios basales, córtex motor	Varían según el componente (fuerza, flexibilidad) o el ámbito (gimnasia, béisbol, mimo)	Artesanía, atletismo, teatro, danza, escultura
Musical	Lóbulo temporal derecho	Es la primera inteligencia que se desarrolla; los prodigios suelen atravesar una crisis en el desarrollo	Composiciones musicales, interpretaciones, grabaciones
Interpersonal	Lóbulos frontales, lóbulo temporal (en especial, del hemisferio derecho), sistema límbico	El cariño y los vínculos afectivos resultan esenciales en los tres primeros años	Documentos políticos, instituciones sociales
Intrapersonal	Lóbulos frontales, lóbulos parietales, sistema límbico	La formación del límite entre el “yo” y los “otros” resulta	Sistemas religiosos, teorías psicológicas, rituales de paso

		esencial en los tres primeros años	
Naturalista	Áreas del lóbulo parietal izquierdo importantes para distinguir las cosas “vivas” de las “inanimadas”	Se manifiesta de forma espectacular en algunos niños pequeños; la educación o la experiencia aumentan la capacidad formal o informal	Taxonomías populares, conocimientos sobre hierbas, rituales de caza, mitologías de animales

INTELIGENCIA	ORÍGENES EVOLUTIVOS	PRESENCIA EN OTRAS ESPECIES	FACTORES HISTÓRICOS (RELATIVOS A LA ACTUAL SITUACIÓN EN EEUU)
Lingüística	Notaciones escritas de hace 30.000 años	Capacidad de elección de los monos	Mayor importancia de la transmisión oral antes de la prensa
Lógico-matemática	Primeros sistemas numéricos y calendarios	Las abejas calculan distancias a través de sus “danzas”	Más importante con la influencia de los ordenadores
Espacial	Pinturas rupestres	Instinto territorial de diversas especies	Más importante con la aparición del vídeo y otras tecnologías visuales
Cinético-corporal	Evidencias del uso de las primeras herramientas	Uso de herramientas por parte de primates, osos hormigueros y otras especies	Fue más importante en el periodo agrario
Musical	Evidencias de la existencia de instrumentos musicales en la edad de piedra	Canto de los pájaros	Fue más importante en la cultura oral, cuando la comunicación era de naturaleza más musical
Interpersonal	Necesidad de vivir en grupos para cazar y/o recolectar	Lazos maternos observados en primates y otras especies	Más importante con el aumento de la economía de servicios
Intrapersonal	Primeras evidencias de vida religiosa	Los chimpancés se reconocen en un espejo; los monos experimentan miedo	Sigue siendo importante en una sociedad cada vez más compleja que obliga a tomar decisiones
Naturalista	Las herramientas de caza más antiguas revelan el conocimiento de otras especies	Instinto cazador en innumerables especies para distinguir entre	Fue más importante durante el periodo agrario; posteriormente descendió debido a la

		presas y animales que no lo son	expansión industrial, y en la actualidad los “expertos en la tierra” tienen más importancia que nunca en la conservación de los ecosistemas amenazados
--	--	---------------------------------	--

Gardner señaló algunas cuestiones implícitas a su teoría. Para empezar, asegura que todas las personas poseen las ocho inteligencias. Esta idea tiene que ver con el hecho de que la teoría describe el funcionamiento de la mente, y dicha descripción demuestra que la naturaleza de la mente es múltiple en cuanto a habilidades cognitivas. Por lo tanto, no se puede confundir esta noción con la idea errónea de que algunos individuos poseen unas inteligencias y carecen de otras.

Por otro lado, Gardner confirma que las distintas inteligencias pueden desarrollarse a lo largo de toda la vida, hasta conseguir un grado alto de destreza en cada una de ellas. Podemos ver aquí paralelismos con la noción de Karmiloff Smith del desarrollo de los módulos mentales en un ambiente físico y cultural determinados. Esta idea tiene repercusiones para nuestro debate acerca del papel de las inteligencias en la educación, ya que sostiene el compromiso académico de trabajar para desarrollar las distintas fortalezas cognitivas de los estudiantes.

En tercer lugar, la teoría de las IM defiende que “existen muchas maneras de ser inteligente en cada categoría” (Armstrong, 2006: 32). Con esto se quiere decir que, por ejemplo, una persona puede demostrar su inteligencia lingüística mediante su capacidad para contar anécdotas y chistes, mientras que otras, no tan hábiles en dicha faceta, pueden hacerlo a través de sus destrezas a la hora de escribir artículos académicos.

Por último, una idea clave que hay que destacar tiene que ver con la conexión entre las distintas inteligencias para resolver problemas complejos y para dar con soluciones creativas. ¿Cómo explicamos la creatividad, la imaginación o la resolución de tareas que requieren la puesta en práctica de varias inteligencias a la vez? Thomas Armstrong resume así la idea de que las inteligencias múltiples operan de manera conjunta:

Gardner señala que cada una de las inteligencias descritas es en realidad una “ficción”, es decir, que ninguna inteligencia existe por sí sola en la vida real (excepto, quizás, en casos muy aislados de genios e individuos con daños cerebrales). Las inteligencias siempre

interactúan entre sí. Para preparar una comida es preciso leer la receta (lingüística), quizá dividir las cantidades entre dos (lógico-matemática), desarrollar un menú que satisfaga a todos los miembros de la familia (interpersonal) y calmar el propio apetito (intrapersonal). En la teoría de las IM, se sacan de contexto con el único propósito de examinar sus principales características y aprender a utilizarlas de forma eficaz. Debemos siempre acordarnos de devolverlas a sus contextos específicos valorados por la cultura cuando terminemos su estudio formal (Armstrong 2006: 32)

### **3 LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES APLICADAS A LA EDUCACIÓN Y A LA ENSEÑANZA DE ELE**

#### **3.1 Howard Gardner y la educación**

En esta segunda parte del trabajo abordaremos las implicaciones pedagógicas que derivan de la teoría de las inteligencias múltiples. ¿Por qué una teoría nacida en el campo de la psicología como la de las inteligencias múltiples puede tener tanta aceptación en el contexto educativo? Gardner nos ofrece estas razones:

- en primer lugar, la teoría de las inteligencias múltiples tiene una amplia fundamentación científica y académica (“If an idea seems plausible and has at least a trace of support within the academy that suffices. MI passes that test almost everywhere” (Gardner, 2011: 5));
- en segundo lugar, los educadores pueden usar libremente la idea de la multiplicidad de las inteligencias para justificar prácticamente cualquier práctica educativa que deseen (“the theory provided ample running room for practitioners to suggest approaches to curriculum, pedagogy, assessment, learning differences, use of computers, place of the arts—indeed, almost any issue in which educators are interested” (Gardner, 2011: 5)).

La gran utilidad que supone la aplicación de los postulados de Gardner en un ambiente educativo radica en el hecho de que conocer la teoría implica un conocimiento acerca del funcionamiento de la mente: si afirmamos que existe una diversidad de inteligencias, unas más desarrolladas que otras, y que dichos talentos son diferentes en todas las personas, entonces no tiene sentido enseñar a todos los alumnos igual. De este modo, la aportación fundamental de la teoría en la práctica es que los estudiantes poseen perfiles intelectuales variados que van más allá de los descritos por el CI, lo que conlleva a reconsiderar los roles de los currículos, las pruebas de evaluación o las prácticas metodológicas. Esto demuestra la relación necesaria entre los fundamentos teóricos y sus repercusiones en las prácticas pedagógicas. En relación con esto, Gardner (Gardner, 2011: 6) afirma que “human beings differ from one another and there is absolutely no reason to teach and assess all individuals in the identical way. Rather, in the future, good practice should particularize the modes of presentation as well as the manner of assessment as much as

feasible; and that individuation should be based on our understanding of the intellectual profiles of individual learners.”

Ese concepto de individualización y de dirigirse a los diversos perfiles intelectuales de los estudiantes es un concepto clave en la aplicación práctica de la teoría en las aulas. Sin embargo, dicha implementación de las inteligencias múltiples en la educación, como afirman Moran, Kornhaber y Gardner (2006) puede malinterpretarse y desembocar en prácticas pedagógicas contra las que estos mismos autores nos previenen. De este modo, no se trata de separar a nuestros alumnos en distintos grupos de forma artificial atendiendo a sus inteligencias, ni tampoco se busca que las lecciones tengan que presentarse de ocho maneras distintas, una por cada inteligencia (“they mistakenly believe that teachers must group students for instruction according to eight or nine separate entry points for every lesson.” (Moran & Kornhaber & Gardner, 2006: 23)). Lo que sí se busca, sin embargo, es aprovechar dicho abanico de talentos diferenciados en su naturaleza y en su grado de desarrollo para que el profesor y el estudiante sean conscientes de cuáles son sus fortalezas y flaquezas cognitivas. ¿Qué beneficios tiene esto para el alumno? Según los autores, identificar estos puntos fuertes ayuda a potenciarlos para seguir sus intereses y conseguir sus objetivos mediante su desarrollo.

Esta idea cobra importancia si observamos las habilidades que tradicionalmente se potenciaban y se siguen potenciando en la educación de nuestros países. Como afirman Gardner y Hatch (Gardner & Hatch, 1989: 5), las habilidades lingüística y lógico-matemática tenían y tienen un peso exagerado en la escuela tradicional (“Gardner was disturbed by the nearly exclusive stress in school on two forms of symbol use: linguistic symbolization and logical-mathematical symbolization), lo que limita el potencial de muchos estudiantes y premia a los que poseen una gran destreza en dichos talentos.

Una de las evidentes carencias de entender la educación basándonos en ideas de la inteligencia exclusivamente en términos de CI o, incluso en términos piagetianos, es que las pruebas y herramientas que los docentes usan para medir dicha inteligencia son demasiado artificiales, en sentido que consisten en aislar al estudiante de su contexto cultural para realizar tareas que miden tareas que poco o nada tienen que ver con las tareas a las que se enfrentan en la vida real. Gardner y Hatch (Gardner & Hatch, 1989: 6) subrayan aquí la gran novedad que suponen sus ideas con respecto a este punto, cuando afirma que “whereas most standard approaches treat intelligence in isolation from the activities of a particular culture, MI theory takes a sharply contrasting tack.”

Estas ideas desarrolladas por Gardner cobran aún más relevancia si revisamos brevemente algunos de los estudios realizados acerca de las mejoras que se atribuyen en los centros educativos como consecuencia de la puesta en práctica de los postulados de las IM. El mismo Gardner es coautor de algunos de estos trabajos, como es el caso del artículo “The theory of multiple intelligences.” (Davis & Christodoulou & Seider & Gardner, 2011)

En el artículo señalado, los autores hacen un repaso de algunas de las investigaciones más importantes que se han centrado en estudiar la eficacia de programas educativos basados en la teoría de las inteligencias múltiples. Entre los más destacados citan el trabajo de Kornhaber, Fierros y Veenema (2004), en el cual se detallan los datos recogidos en 41 centros educativos. Los autores afirman que la mayoría de educadores de estos centros reconocían una mejora en los tests hechos a los alumnos asociados a la puesta en práctica de aplicaciones de la teoría de las inteligencias múltiples. En concreto, la implementación de las inteligencias múltiples se asociaba con mejoras en la disciplina de los estudiantes (54% de los centros), en la participación de los padres en la educación de sus hijos (60% de los centros), y en el rendimiento de estudiantes diagnosticados con dificultades de aprendizaje (78% de los centros).

Según los mismos autores, enfoques basados en las IM dan como resultado mejor rendimiento general de los estudiantes y mayor retención de conocimientos, además de proporcionar al profesor un marco más definido para tomar decisiones educativas (basándose en Ozdemiret et al., 2006), y también están asociados con una comprensión de los temas más profundo y complejo (citan a Emig, 1997).

### **3.2 Las inteligencias múltiples en el aula**

No creo que exista un único camino hacia la puesta en práctica de las ideas de IM en el aula. (...) Desde mi punto de vista, la esencia de la teoría consiste en respetar las múltiples diferencias entre las personas, las numerosas variaciones en cuanto a sus métodos de aprendizaje, los diversos modos para evaluarlos y el número casi infinito de maneras en que pueden dejar su huella en el mundo (Armstrong 2006: 12)

La cita de arriba corresponde a un comentario del prólogo que Howard Gardner escribió en la obra de Thomas Armstrong *Inteligencias múltiples en el aula*. Como vemos, Gardner no cree que exista un único método para aplicar las IM en el aula, es más, las IM, como hemos visto, no son ninguna metodología. Por lo tanto, la única constante que tenemos que respetar como educadores con lo que respecta a la aplicación de las IM es la de tener presente las lecciones de la teoría y reconocer las diferencias entre nuestros estudiantes. A partir de ahí, podremos empezar a complementar las aportaciones de las IM con nuestras prácticas metodológicas más empleadas. En definitiva, no podemos tratar las IM como un “principio educativo” o una “panacea educativa” (Gardner & Moran & Kornhaber 2006: 23). Lo que sí podemos hacer es reconocer una serie de maneras de aplicar la teoría en el aula y de estructurar las ideas de las IM de tal manera que nuestras prácticas docentes sean más eficaces y respondan satisfactoriamente a las necesidades de los estudiantes.

Una de las claves para aplicar la teoría de las inteligencias múltiples en la práctica educativa es conocer cuáles son nuestras propias fortalezas como profesores. De este modo, podremos aprovechar nuestras fortalezas traduciéndolas en habilidades docentes, y también desarrollar nuestras inteligencias menos desarrolladas con el objetivo de ser mejores docentes y poseer un repertorio más amplio de habilidades en el aula. Armstrong subraya esta idea y afirma: “Antes de aplicar un modelo de aprendizaje en el aula, debemos empezar por probarlo en nosotros mismos como educadores y estudiantes adultos: si no entendemos la teoría desde la experiencia y no personalizamos su contenido, es poco probable que nos comprometamos a utilizarla con los alumnos”. (Armstrong, 2006: 37)

El desarrollo de nuestras propias habilidades como docentes es necesario si tenemos el objetivo de desarrollar los talentos de nuestros estudiantes. Nuestras inteligencias y las

habilidades que demostramos en clase no son conceptos carentes de conexión, sino que las últimas pueden ser reflejo de las primeras:

La teoría de las inteligencias múltiples constituye un modelo especialmente adecuado para examinar los puntos fuertes en la práctica docente y las áreas que necesitan mejoras. Quizás evite dibujar en la pizarra o utilizar materiales muy gráficos en sus presentaciones porque su inteligencia espacial no está especialmente desarrollada. O es posible que se sienta atraído por las estrategias de aprendizaje en grupo por las actividades ecológicas si es un alumno o un profesor interpersonal o naturalista (Armstrong 2006: 38)

¿Qué importancia tiene nuestro propio perfil de inteligencias en el estudiante? Parece claro que si, como profesores con una inteligencia interpersonal muy desarrollada, optamos por prácticas educativas que premien la interacción entre los alumnos y el trabajo cooperativo, los aprendientes que tengan desarrolladas dichas capacidades interpersonales tendrán más posibilidades de éxito que estudiantes con un perfil cognitivo en el que dicha habilidad en cuestión no está tan desarrollada. Sofía Gallego asegura sobre este punto que “podemos estar condicionando, sin darnos cuenta, la forma de aprender de nuestros alumnos, al privilegiar a aquellos estudiantes que tienen unas preferencias cognitivas similares a las nuestras.” (Gallego, 2008: 277)

Una vez que hemos evaluado la calidad de nuestras propias fortalezas y debilidades, tenemos que centrarnos en cómo aplicar la teoría en nuestras clases. Mary Ann Christison y Deborah Kennedy (Christison & Kennedy, 1999) han señalado que la teoría de las inteligencias múltiples tiene cuatro usos prácticos principales en el aula:

- Ayudar al estudiante a encontrar sus fortalezas cognitivas
- Conseguir que el profesor sea consciente de las habilidades individuales de cada estudiante
- Proporcionar a los estudiantes una mayor variedad de maneras de aprender
- Ayudar al profesor a diseñar actividades y unidades didácticas que incluyan las necesidades de todos los estudiantes

Vamos a ver, pues, cómo podemos lograr desarrollar cada uno de estos usos en nuestras clases:

- Ayudar al estudiante a encontrar sus fortalezas cognitivas:

Para lograr este punto, es necesario que los profesores empiecen por explicar la teoría a sus alumnos. El alumno deberá conocer las bases de las inteligencias múltiples y ser conscientes de cuáles son sus áreas más desarrolladas. ¿Por qué es importante esto?, ¿no es suficiente con que sea el profesor el que conozca la teoría y los perfiles cognitivos de los estudiantes y, a partir de ahí, implementar su metodología de acuerdo con dicho conocimiento? La realidad que nos demuestran las investigaciones sobre aprendizaje nos dicen que “a los niños les benefician los enfoques instruccionales que les ayudan a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje. Cuando los niños se implican en este tipo de actividad metacognitiva, pueden seleccionar estrategias adecuadas para resolver problemas. Asimismo, son capaces de defenderse solos cuando se enfrentan a nuevos entornos de aprendizaje.” (Armstrong, 2006: 65) En línea con Armstrong, Sofía Gallego escribe que “los argumentos a favor de hacer explícita la teoría a los estudiantes se inscriben en la tendencia actual que insta a que el alumno sea muy consciente del proceso de aprendizaje, animándole a que descubra por sí mismo sus preferencias cognitivas y poder así desarrollar sus inteligencias”. (Gallego, 2008: 279)

El alumno se beneficia del conocimiento de sus propias fortalezas y de sus propias estrategias cognitivas. Es por esa razón por lo que es tan importante que el profesor describa la teoría de las inteligencias múltiples a sus alumnos y que éstos sepan cuáles son sus talentos más desarrollados y los que necesitan de perfeccionamiento.

Las maneras que tiene el docente para hacer que los alumnos sean conscientes de sus propias inteligencias son numerosas. Armstrong asegura que “el modo más directo de presentar la teoría de las IM a los alumnos consiste, sencillamente, en explicársela.” (Armstrong, 2006: 66) Para ello, recomienda que lo hagamos de una manera sencilla, asegurándoles que todos son inteligentes de ocho maneras diferentes y haciéndoles preguntas acerca de su nivel de destreza en sus distintas inteligencias (“¿cuántos sabéis hablar y escribir?”, “¿cuántos sabéis matemáticas?”, “¿cuántos de vosotros dibujáis?”, “¿a quién le gusta el deporte?”, “¿cuántos habéis tocado algún instrumento?”, “¿a cuántos os gusta trabajar en grupo?”, “¿a quién le gusta trabajar solo de vez en cuando?”, “¿a quién le gusta estar al aire libre, en la naturaleza?”)

Además de explicar a los alumnos la teoría en términos sencillos, existen otras formas de que los estudiantes descubran sus fortalezas. En este sentido, Gallego (citando a su vez a Lazear (2004)) nos da algunas pistas de actividades concretas para lograr dicho objetivo:

Por ejemplo, Lazear (2004:54), sugiere realizar el visionado de una película y pedir a los alumnos que expliquen aquellos aspectos que les han llamado más la atención, a través de un cuestionario. Unos se fijarán en las relaciones entre los personajes, otros en el decorado, en los diálogos, en la coherencia de la historia o en la banda sonora. Otra opción sería que eligieran un tema para preparar una pequeña presentación sobre él ante sus compañeros. El tema elegido y la forma de presentarlo también nos pueden dar muchas pistas sobre sus inclinaciones intelectuales. Gallego (2008: 279)

- Conseguir que el profesor sea consciente de las habilidades individuales de cada estudiante:

Como profesores, no siempre vemos a los alumnos en términos de lo que saben hacer sino que los juzgamos de acuerdo a sus carencias, condicionando la propia visión que ellos tienen de sí mismos como alumnos. Al valorar capacidades más allá de las puramente lingüísticas, la teoría de Gardner puede contribuir a un cambio en el autoconcepto del alumno, de manera que se dé cuenta de qué estrategias le pueden funcionar, rentabilice su esfuerzo y se motive, desterrando los prejuicios acerca de la capacidad intelectual de los estudiantes que tienen peores resultados académicos (Gallego, 2008: 279)

La importancia de reconocer las diferentes fortalezas de los estudiantes es clave para ser más eficaces en nuestra labor docente. Lo que hemos dicho hasta ahora implica que determinar la naturaleza de dichas habilidades mediante tests como los del CI solo nos ofrece indicadores marginales acerca de algunas de las destrezas de los estudiantes, dejando de lado muchas otras.

Para evaluar dichas inteligencias múltiples no existe, como asegura Gardner, un test único y fiable, por lo que tendremos que desarrollar las mejores estrategias disponibles para lograr dicho objetivo. Armstrong (Armstrong 2006: 52) sugiere que “la mejor herramienta para evaluar las inteligencias de los alumnos probablemente sea una que está al alcance de todos: la simple observación.” Cuando mandemos alguna actividad a los estudiantes que les deje bastante libertad para utilizar distintas habilidades, como por ejemplo preparar un trabajo sobre un tema, tendremos que percatarnos de las estrategias que emplean y las habilidades que demuestran a la hora de realizar la actividad. En este sentido, Gallego comenta una experiencia personal que pone de manifiesto esta idea:

En mi experiencia como profesora recuerdo por ejemplo un alumno que preparó un trabajo sobre el subbuteo o fútbol de mesa y el día de su presentación vino a clase vestido con el uniforme oficial para competir en este deporte. Además, aportó todo el material necesario para explicar la dinámica de este juego (la mesa, las figuras de los jugadores...). Él se apoyó sobre todo en sus inteligencias espacial y corporalcinestésica para sentirse cómodo en sus explicaciones. Otra alumna, por su parte, que era estudiante de música

quería hablar sobre la inmigración de los portorriqueños en Estados Unidos por lo que recurrió a una coreografía de la película *West Side Story* para ejemplificar los problemas de integración de este colectivo. Una tercera alumna que destacaba por su inteligencia lógico-matemática y lingüística, explicó el libro *Soldados de Salamina* (Cercas 2001) dentro del contexto histórico de la España del siglo XX, y para ello se sirvió únicamente del discurso oral. Este ejercicio me ayudó como un diagnóstico general para detectar qué inteligencias preferían mis estudiantes. (Gallego 2008: 280)

En relación con lo anterior, Armstrong sugiere que uno de los aspectos en los que tendremos que fijarnos es en la manera que tienen nuestros alumnos de portarse mal: dependiendo de las habilidades que tengan más desarrolladas tendrán comportamientos diferentes; así, los “lingüísticos” hablarán cuando no puedan hacerlo, los cinético-corporales estarán en movimiento y levantándose cuando no deben hacerlo, etc.

Otra fuente a la que acudir para conocer las inteligencias de los alumnos es investigar en qué dedican el tiempo libre. Una vez más, las actividades que realicen normalmente nos pueden dar pistas acerca de sus perfiles cognitivos. Armstrong también hace hincapié en la utilidad de registrar en documentos las observaciones que el profesor va haciendo de las inteligencias de sus estudiantes.

- Proporcionar a los estudiantes una mayor variedad de formas de aprender
- Ayudar al profesor a diseñar actividades y unidades didácticas que incluyan las necesidades de todos los estudiantes:

Las dos últimas maneras que propone Christison para aplicar las IM en el aula están muy relacionadas entre sí. Diseñar actividades y unidades didácticas prestando especial atención a las necesidades de todos los estudiantes implica darles a éstos una mayor variedad de formas de aprender. Fonseca resalta la idoneidad de aplicar la base teórica de las IM en el desarrollo de unidades didácticas y de actividades y asegura que “la teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza de lenguas constituye un marco teórico que facilita la labor del docente a la hora de planificar clases llenas de actividades atractivas.” (Fonseca, 2007: 375) Dicha variedad de formas de aprender tiene que tener la finalidad de potenciar las inteligencias de los estudiantes, por lo que el paso anteriormente descrito de ser conscientes como profesores de cuáles son dichos puntos fuertes es esencial para aplicar estos dos últimos principios. Sobre dicha necesidad de potenciar las fortalezas, una vez detectadas, Richards y Rodgers comentan que “si desea

que un atleta o un músico (o un alumno que posea alguno de estos talentos) sea un estudiante dedicado y aprovechado, estructure los materiales de aprendizaje para cada individuo (o grupo similar de individuos) en torno a estos puntos fuertes.” (Richards, J.; Rodgers, T., 2003: 119)

Teniendo en cuenta lo anterior, debemos asegurarnos de que las IM sean un instrumento que nos ayude a planificar nuestra labor de tal manera que hagamos frente a dichas necesidades de los estudiantes. Esto evita que nos dejemos llevar por una planificación curricular centrada exclusivamente en la enseñanza de ciertos contenidos y en la consecución de objetivos que, en ocasiones, no se corresponden con los objetivos de nuestros estudiantes. Sobre este punto, Sofía Gallego escribe:

Ésta sea probablemente la idea fundamental que como profesores debemos retener, cómo las inteligencias múltiples pueden ayudarnos a que nuestras elecciones pedagógicas no sean fruto de la casualidad o estén condicionadas por nuestro perfil cognitivo sino, más bien, que sean algo planificado de forma consciente desde la reflexión, la necesidad y el deseo de llegar a todos nuestros alumnos (Gallego, 2008: 279)

Dichas elecciones pedagógicas deben alejarse del modelo de profesor tradicional que imparte la lección hablando y escribiendo en la pizarra la mayor parte de la clase. En este sentido “la teoría de las IM realiza su mayor contribución a la educación mediante la sugerencia de que los profesores necesitan aumentar su repertorio de técnicas, herramientas y estrategias más allá de las típicas lingüísticas y lógicas que predominan en las aulas.” (Armstrong, 2006: 77)

Una vez que somos conscientes del valor de emplear las IM como un factor a tener en cuenta para planificar el currículo y diseñar nuestras unidades didácticas, tendremos que lograr traducir esos principios generales en prácticas más concretas: ¿cómo hacemos esto? Fonseca Mora nos ofrece algunas pistas cuando escribe:

estas formas alternativas incluyen experiencias interactivas con las artes (pintura, música, literatura, etc.), prácticas que reducen la ansiedad en el aula de lengua extranjera y potencien el desarrollo de la inteligencia emocional, ejercicios que activan las imágenes mentales, técnicas de aprendizaje cooperativo o actividades que alternan energía activa y energía pasiva, entre otros. (Fonseca 2007: 373)

Armstrong (Armstrong, 2006: 82) nos ofrece una lista de materiales y métodos básicos concretos como guía para implementar las alternativas pedagógicas de las que hemos hablado:

INTELIGENCIA	ACTIVIDADES DOCENTES (EJEMPLOS)	MATERIALES DOCENTES (EJEMPLOS)	EJEMPLO DE MODELO DE PRESENTACIÓN ADOPTADO POR EL PROFESOR	EJEMPLO DE ACTIVIDAD PARA EMPEZAR UNA LECCIÓN
LINGÜÍSTICA	Conferencias, debates, juegos de palabras, narraciones, lectura en grupo, diario personal	Libros, grabadoras, máquinas de escribir, prensa, audiolibros	Enseñar a través de la narración de historias	Palabra larga en la pizarra
LÓGICO-MATEMÁTICA	Rompecabezas, resolución de problemas, experimentos científicos, cálculo mental, juegos numéricos, pensamiento crítico	Calculadoras, manualidades matemáticas, equipo científico, juegos matemáticos	Preguntas socráticas	Plantear una paradoja lógica
ESPACIAL	Presentaciones visuales, actividades artísticas, juegos de imaginación, mapas mentales, metáforas, visualización	Gráficos, mapas, vídeos, piezas de Lego, materiales artísticos, ilusiones ópticas, cámaras, biblioteca pictórica	Dibujar/trazar mapas mentales de conceptos	Imagen inusual en un punto alto de la clase

CINÉTICO-CORPORAL	Aprendizaje directo, drama, baile, deportes que enseñan, actividades táctiles, ejercicios de relajación	Herramientas de construcción, arcilla, equipo deportivo, objetos para manipular, recursos de aprendizaje táctil	Utilizar gestos/expresiones dramáticas	Objeto misterioso que se va pasando por toda la clase
MUSICAL	Aprendizaje de ritmos, raps, utilizar canciones que enseñan	Grabadora de audio, colección de cintas de audio, instrumentos musicales	Utilizar la voz rítmicamente	Pieza musical que suena mientras los alumnos van entrando en clase
INTERPERSONAL	Aprendizaje en grupo, enseñar a compañeros, implicación en la comunidad, simulaciones de reuniones sociales	Juegos de mesa, suministros para fiestas, accesorios para juegos de rol	Interactuar con los estudiantes de manera dinámica	“Dirígete a tu compañero y comparte...”
INTRAPERSONAL	Enseñanza individualizada, estudio independiente, opciones de estudio, desarrollo de la autoestima	Materiales con autocorrección, diarios, materiales para proyectos	Poner sentimiento a la presentación	“Cierra los ojos y piensa en un momento de tu vida en el que...”

NATURALISTA	Estudio de la naturaleza, conciencia ecológica, cuidado de animales	Plantas, animales, herramientas de naturalista, herramientas de jardinería	Relacionar el tema con fenómenos naturales	Llevar a clase una planta o un animal interesantes para fomentar el debate
-------------	---	--	--	--

### **3. 3 Las inteligencias múltiples y las lenguas extranjeras**

#### **3.3.1 El MCER y las competencias del hablante de lenguas extranjeras:**

Con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo, naturalmente, los acontecimientos especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas) da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo. Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. (Consejo de Europa, 2002: 99)

El MCER nos habla de las competencias que deben poseer los hablantes de una lengua extranjera, competencias que van más allá de la lingüística. En este sentido, se puede decir que un nivel alto de destreza en la competencia comunicativa en una lengua extranjera exige un gran desarrollo de la inteligencia lingüística. De hecho, un ingrediente fundamental de la comunicación son las palabras, y por tanto, la destreza en su buen manejo será un indicador fiable de que poseemos dicha competencia. Sin embargo, dicha competencia lingüística exige poner en funcionamiento más talentos que el lingüístico. Comunicar implica relacionarse con otros, usar nuestros gestos, estructurar de manera ordenada y coherente un discurso, etc. Si bien la inteligencia lingüística es primordial, el dominio de la competencia comunicativa implica, por lo tanto, usar las inteligencias juntas y de modo complejo, como sugiere Gardner. Recordemos que, para resolver

problemas (en este caso comunicarse en una determinada lengua) “las inteligencias siempre interactúan entre sí”.

Esta diversidad de las competencias de las que habla el MCER nos da una pista acerca de cuál puede ser el papel que las inteligencias múltiples pueden jugar en el aprendizaje de una lengua extranjera. La tarea comunicativa va más allá de la competencia lingüística, y exige la puesta en práctica de otras competencias humanas. En este sentido, el MCER distingue dos tipos distintos de competencias: las competencias generales del alumno y las competencias comunicativas de la lengua. Según el MCER, ambas competencias no son excluyentes, sino complementarias: para lograr una buena competencia lingüística (que abarque las subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática) el usuario de la lengua tendrá que tener desarrolladas habilidades propias de las competencias generales. A modo de ejemplo, un estudiante que llega a España de un país con una cultura muy distinta tendrá que tener ciertos conocimientos generales de las características de la cultura europea y española, en lo relativo a las convenciones sociales, lenguaje corporal, comportamientos rituales, etc. si quiere comunicarse de manera satisfactoria. Esto va más allá del puro dominio lingüístico y exige poner en funcionamiento habilidades que pueden ser desarrolladas mediante el trabajo de las inteligencias múltiples:

En algunos casos, el aprendizaje de una lengua extranjera se basa sobre todo en impartir conocimientos declarativos al alumno (por ejemplo, de la gramática o la literatura, o de determinadas características culturales del país extranjero). En otros casos, el aprendizaje de idiomas se contempla como una forma para que el alumno desarrolle su personalidad (por ejemplo, mayor seguridad en sí mismo, mayor disposición a hablar en grupo), o para que desarrolle sus conocimientos sobre cómo aprender (mayor apertura a lo que sea nuevo, conciencia de aquello que es diferente a lo propio, curiosidad por lo desconocido). (Consejo de Europa 2002: 133)

Estas directrices del MCER, aunque no mencionan explícitamente la teoría de Gardner, sí nos ofrecen ideas acerca de qué es lo que se debe aprender cuando hablamos una lengua extranjera. Para lograr un desarrollo de las distintas competencias que se mencionan, la teoría de las inteligencias múltiples puede ser un buen instrumento.

### 3.3.2. La motivación en el aula de ELE y el rol de las inteligencias múltiples.

Las aplicaciones de las IM en el aula vistas anteriormente tienen un claro efecto en la dimensión cognitiva del aprendizaje; no en vano, se trata de desarrollar las inteligencias de los alumnos. Sin embargo, a parte de los factores cognitivos del aprendizaje, los factores afectivos y emocionales son también un componente al que hay que poner especial atención en el aula de lenguas extranjeras. Dichas dimensiones cognitiva y afectiva tienen efectos positivos en el aprendizaje de idiomas, ya que como aseguran Arnold y Douglas Brown “cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra, y, en realidad, ninguno puede separarse del otro.” (Arnold & Brown, 2005: 256)

Esta primera idea supone que el componente afectivo puede ser un factor que ayude a lograr los objetivos que se plantean en las clases de lenguas. Sin embargo, también ocurre al contrario, las tareas que se realizan en un aula de idiomas pueden desarrollar las capacidades afectivas de los estudiantes. Tal y como apuntan Arnold y Brown “la relación entre afectividad y enseñanza de idiomas es, por tanto, bidireccional” (Arnold & Brown, 2005: 258). Por lo tanto, una educación integral de los estudiantes debe perseguir apuntalar estas dos facetas.

Dichas destrezas cognitivas y afectivas tienen mucho que ver con las IM. Podemos ver esto si nos centramos por ejemplo en los atributos de una inteligencia tan importante para comunicarnos en una lengua, la interpersonal. Tal y como la describe Gardner, esta inteligencia tiene que ver con entender los estados de ánimo de los demás, y saber responder en consecuencia. De esta manera, tenemos que fomentar en nuestras clases de idiomas la comunicación interpersonal y la cooperación, tal y como afirman Arnold y Brown:

Cuando Chamot señala las ventajas que supone la enseñanza de destrezas de pensamiento en el aula de idiomas, también destaca la importancia que tiene el aprendizaje cooperativo. Chamot observa que el trabajo cooperativo de la lengua contribuye a desarrollar la inteligencia interpersonal de la que habla Gardner, que «se caracteriza por la habilidad de comprender y responder a los demás con eficacia» (1995: 4). (Arnold & Brown 2005: 258)

Dentro de los factores afectivos que influyen directamente en el aprendizaje de idiomas está el de la motivación. Dicha motivación tiene que ver con las razones que el estudiante tiene para aprender la lengua extranjera. La clave del asunto está en saber cuáles son los factores que influyen a su vez en la motivación. Para responder a esta cuestión, podemos recurrir a la teoría expuesta por John H. Schumann en *The neurobiology affect in language* (Schumann, 1997), el cual analizó la relación entre el concepto de motivación y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Schumann distinguió los siguientes factores de la motivación en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera: 1) las tareas tienen que ser novedosas, 2) tienen que producir agrado, 3) tienen que ser compatibles con sus intereses y objetivos, 4) tienen que ser asequibles y que las puedan llevar a cabo y 5) tienen que adecuarse a su autoconcepto y a sus normas sociales. Son estos, por tanto, los factores a los que un docente tiene que prestar atención a la hora de diseñar actividades, con el objetivo de que éstas logren adecuarse a ellos y producir en el estudiante una respuesta emocional favorable.

Una vez vista la importancia de la motivación y los factores que se deben considerar para potenciarla en las aulas cabe preguntarse: ¿qué pueden aportar las IM al incremento de cada uno de estas premisas de la motivación? Ante todo, proporcionar actividades muy variadas entre sí aumenta las posibilidades de que algunas de ellas conecten con algunos de los puntos mencionados por Schumann. El estudiante, en consecuencia, ganará confianza y estará más estimulado para aprender la lengua:

Learning activities which are varied so that at least some of them relate to the learner's strengths will be more likely to be appraised positively because they will be more comfortable and thus more pleasant, they will certainly be more compatible with his or her self-concept. For example, learners with high visual-spatial intelligence who do an activity requiring them to draw pictures of four things that are important to them and then in the foreign language ask each other about their drawings would probably appraise the activity in a favourable way and therefore their motivation towards the activity and the context in which it is carried out would be increased. (Arnold & Fonseca 2004: 123)

Factores como la novedad de los contenidos y de los procedimientos, la compatibilidad con las preferencias y objetivos del alumno, en definitiva, se ven desarrollados por las contribuciones que ofrece la teoría de las inteligencias múltiples. El objetivo de aplicar la teoría de Gardner en el aula de ELE, como defiende Fonseca Mora, tiene que ver con “ofrecer formas alternativas en la enseñanza de español que ayuden a los alumnos a conocer sus capacidades, en vez de verse imposibilitados por sus limitaciones”

(Fonseca, 2007: 381). Y, subrayando el valor de las aportaciones que la teoría de Gardner ofrece a la cuestión de la motivación, afirma: “Todas las contribuciones constituyen alternativas para la enseñanza de lenguas. Todas ellas se basan en una reflexión profunda y en una búsqueda sistemática de posibles soluciones a problemas tales como el aburrimiento y desmotivación de los cuales adolecen muchas aulas.” (Fonseca, 2007: 382)

### 3.3.3. Las inteligencias múltiples y la diversidad cultural en ELE:

La necesidad de conocer la teoría con el objetivo de desarrollar prácticas efectivas queda patente cuando nos enfrentamos a una clase de ELE compuesta por estudiantes procedentes de distintas partes del mundo y con culturas muy diversas entre sí. En este caso, tenemos que poner especial atención a la relación entre lengua y cultura, y a aspectos pragmáticos del uso de la lengua distintos en diferentes culturas. Dichas diferencias entre la lengua y cultura de nuestros estudiantes y las de sus respectivos países puede ser una barrera importante que se puede interponer en su camino hacia el buen manejo del idioma. Una vez más, dichos matices diferenciadores en la comunicación y sobre todo en el ámbito pragmático de la misma pueden entenderse mejor a la luz de las inteligencias múltiples: cuando comunicamos ponemos en funcionamiento toda una serie de inteligencias además de la lingüística, la corporal-cinética para gestualizar, la interpersonal para dirigirnos a las personas y expresar nuestras actitudes sociales ante ellas, etc. El despliegue de dichas inteligencias en la comunicación presenta variaciones culturales. Gardner nos ofrece un comentario muy apropiado a este respecto:

O tómesese el caso de un individuo cuya lengua materna no es el inglés. Aunque a menudo se piensa que la educación implica simplemente sustituir una lengua por otra, esta opinión resulta una simplificación. Diferentes culturas y subculturas no sólo usan la lengua de distinta manera (por ejemplo, un grupo destaca la narración de historias y la fantasía; otro la exposición de los hechos de forma verídica; un tercero es conciso e indirecto), sino que además hace que su lenguaje interactúe de diferentes maneras con otros modos de comunicación, como la gesticulación, el canto o la demostración de lo que uno quiere decir. La sensibilidad hacia las múltiples inteligencias puede ayudar a un profesor no solamente a determinar qué modalidades son las más eficaces para la presentación de una nueva lengua, sino también cómo asegurarse de que la inteligencia lingüística está interactuando óptimamente con otras inteligencias que puedan participar en el proceso comunicativo. (Gardner 1995: 218)

## **4 PROPUESTA DIDÁCTICA**

### **4.1 Metodología**

El método elaborado para la realización de la propuesta didáctica que proponemos a continuación se basa en la metodología comunicativa y en la aportación de las inteligencias múltiples a la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, hemos tenido en cuenta lo mencionado anteriormente con respecto a la variedad de maneras de presentar los materiales, como elemento indispensable para llegar a todos los alumnos e incrementar su motivación hacia la lengua extranjera. La idea inicial para el diseño de dicha propuesta se debe a la lectura del libro de Rolf Palmberg (Palmberg, 2011) “Multiple Intelligences Revisited”, en particular, el capítulo del libro titulado “Multiple Intelligences: an EFL lesson focusing on occupations”. En dicho capítulo se ofrecen unas pistas para diseñar actividades relativas al tema “Trabajos”. Partiendo de esta idea, hemos diseñado una serie de actividades más específicas que intentan movilizar las distintas inteligencias de los alumnos. Asimismo, a la hora de planificar una unidad didáctica en la que se apliquen las IM es de gran ayuda tener a mano la obra de Armstrong mencionada en la segunda parte del trabajo. En concreto, nos han servido de ayuda sus preguntas para planificar las unidades con IM (Armstrong, 2009: 90). Dichas preguntas se refieren a las cuestiones que tenemos que preguntarnos para asegurarnos de que se trabajan todas las inteligencias para lograr el objetivo final de la unidad didáctica. Por ejemplo, para la inteligencia espacial podemos preguntarnos: “¿cómo puedo utilizar ayudas visuales, visualización, color, arte o metáforas?”.

Todas estas actividades se realizarán en el marco de un enfoque comunicativo, por lo que la interacción entre los estudiantes y los trabajos en parejas y en grupos son fundamentales. En la descripción de las distintas inteligencias que se trabajan en las actividades damos por supuesto que la inteligencia lingüística, por la misma naturaleza de la lengua, se trabaja en todas las actividades, por lo que se mencionarán aquellas otras habilidades requeridas.

Hay que mencionar también que las actividades que se proponen a continuación pueden ser complementadas con otras labores docentes, sobre todo en lo relativo al “input” lingüístico que ofrecemos a los estudiantes; por lo tanto, el objetivo de esta parte del trabajo es ofrecer unos ejemplos prácticos de cómo podemos diseñar actividades

diferentes en torno a un mismo tema teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior del trabajo.

#### **4. 2 Parte del profesor:**

TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: “En busca de empleo”

NIVEL: B1

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS:

- Fomentar la puesta en práctica de las distintas inteligencias de los estudiantes
- Fomentar la puesta en práctica de metodologías comunicativas en la enseñanza de la lengua

OBJETIVOS COMUNICATIVOS:

- Usar el léxico relativo a las profesiones en español
- Debatir acerca de las condiciones laborales en distintos ámbitos
- Manejar el vocabulario y las expresiones para ofrecer y solicitar empleo
- Hablar de las cualidades necesarias para el desempeño de ciertas profesiones
- Lograr escribir acerca de los objetivos laborales

DESTREZAS QUE SE TRABAJAN:

- Comprensión oral
- Expresión oral
- Expresión escrita

### ACTIVIDAD 1:

En esta actividad intentaremos captar la atención de los estudiantes mediante la reproducción de una canción. Aunque es una canción dirigida a un público infantil, el contenido de la misma es el adecuado para la unidad. Por otra parte, el carácter lúdico de la misma puede ayudar a conseguir el objetivo inicial de captar la atención del alumno. Pediremos a los estudiantes que escuchen la canción la primera vez sin tomar ninguna nota. Una vez terminada la primera reproducción, preguntaremos a los estudiantes si tienen pistas acerca del tema de la unidad. Una vez hecho esto, reproduciremos el vídeo por segunda vez, pidiendo a los alumnos que identifiquen los oficios que se mencionan en la misma y que describan el tipo de trabajos que realizan dichas personas. La inteligencia que movilizamos en esta actividad es la musical.

### ACTIVIDAD 2:

Con la actividad 2 pretendemos profundizar en el tema mediante una serie de preguntas que girarán en torno a la descripción de varias imágenes, con lo que trabajaremos las destrezas espaciales de los estudiantes. La primera pregunta será si conocen el nombre de los trabajos en español. Después, preguntaremos por las condiciones de trabajo en dichos ambientes laborales, poniendo el énfasis en los problemas que pueden sufrir los empleados en dichos puestos. Con esto se pretenden movilizar, entre otras, las habilidades interpersonales de los estudiantes. Una vez finalizado este apartado, completaremos la actividad con otro apartado en el que se ponga el foco en la inteligencia intrapersonal, por lo que los estudiantes tendrán que contar qué profesión elegirían.

### ACTIVIDAD 3:

La actividad 3 se realizará en grupo, y se trabajará de manera cooperativa, con los miembros del grupo aportando ideas y negociando la repartición de las distintas tareas. En primer lugar, tendrán que elegir una profesión entre todos. A continuación, realizarán una tormenta de ideas. Para ello, tendrán que clasificar dichas ideas en tres categorías: conocimientos, habilidades y personalidad, dichas categorías referidas a los atributos necesarios para desempeñar dicha profesión. Una vez terminado este paso, uno o varios miembros del grupo tendrán que hacer un mapa mental (el profesor explicará el concepto de mapa mental y les mostrará el ejemplo incluido en la actividad) con las ideas del apartado anterior. Probablemente, los estudiantes con mayores capacidades espaciales serán los que se encarguen de esta tarea. El último paso de la actividad, la presentación

del mapa a sus compañeros, requerirá habilidades distintas, más comunicativas, por lo que las destrezas lingüísticas y cinético-corporales serán importantes.

#### ACTIVIDAD 4:

En la actividad 4 se vuelven a requerir las habilidades personales y lógico-matemáticas: en la primera parte de la actividad se les pedirá a los estudiantes que debatan acerca de las cualidades que tiene que poseer el líder de una empresa u organización; en la segunda parte, tendrán que completar un cuadro en el que clasificarán las cualidades positivas y negativas de las personas en puestos de dirección de diferentes ámbitos.

#### ACTIVIDAD 5:

En esta actividad los alumnos necesitarán sus habilidades personales, las corporales-cinéticas, así como la lógico-matemática. La primera parte de la actividad se hará en grupo y consistirá en el diseño de un anuncio de trabajo, en el que deberán describir el trabajo que ofertan y las cualidades que buscan en los posibles candidatos. A continuación, deberán representar entrevistas de trabajo. Para ello, los estudiantes irán rotando de lugar en la clase, emparejándose miembros de distintos grupos: un alumno será el entrevistador y el otro el candidato al puesto de trabajo ofertado en el anuncio en cuestión.

#### ACTIVIDAD 6:

La última actividad que proponemos se centra en la expresión escrita. En ella, el estudiante tendrá la oportunidad de elegir el tema del que quiere hablar, todos ellos relacionados con sus aspiraciones y objetivos. De este modo, intentamos que sean temas motivadores y significativos para ellos. La inteligencia intrapersonal es la que más desarrollamos con dicha actividad.

Cuadro resumen de las inteligencias, que se trabajan con cada actividad:

<i>INTELIGENCIA:</i>	<i>ACTIVIDADES:</i>
LINGÜÍSTICA	Todas
LÓGICO-MATEMÁTICA	3 b ; 4 b ; 5 a
ESPACIAL	2 ; 3 c
MUSICAL	1
CINÉTICA-CORPORAL	3 d , 5 b
INTRAPERSONAL	2 b ; 5 b; 6
INTERPERSONAL	2 b; 3 a-c ; 5 b ; 4 a

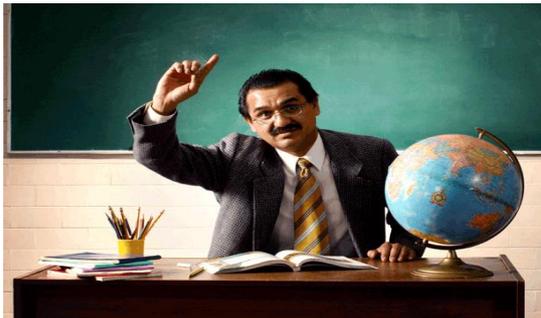
### **4.3 Parte del alumno:**

#### ACTIVIDAD 1:

- a. Escucha atentamente la siguiente canción, titulada “Me pongo de pie”. ¿Cuál puede ser el tema de la unidad?
- b. Anota todas las profesiones que se mencionan en la canción. ¿Sabrías explicar qué trabajos realizan las personas que desempeñan dichos trabajos?



## ACTIVIDAD 2:

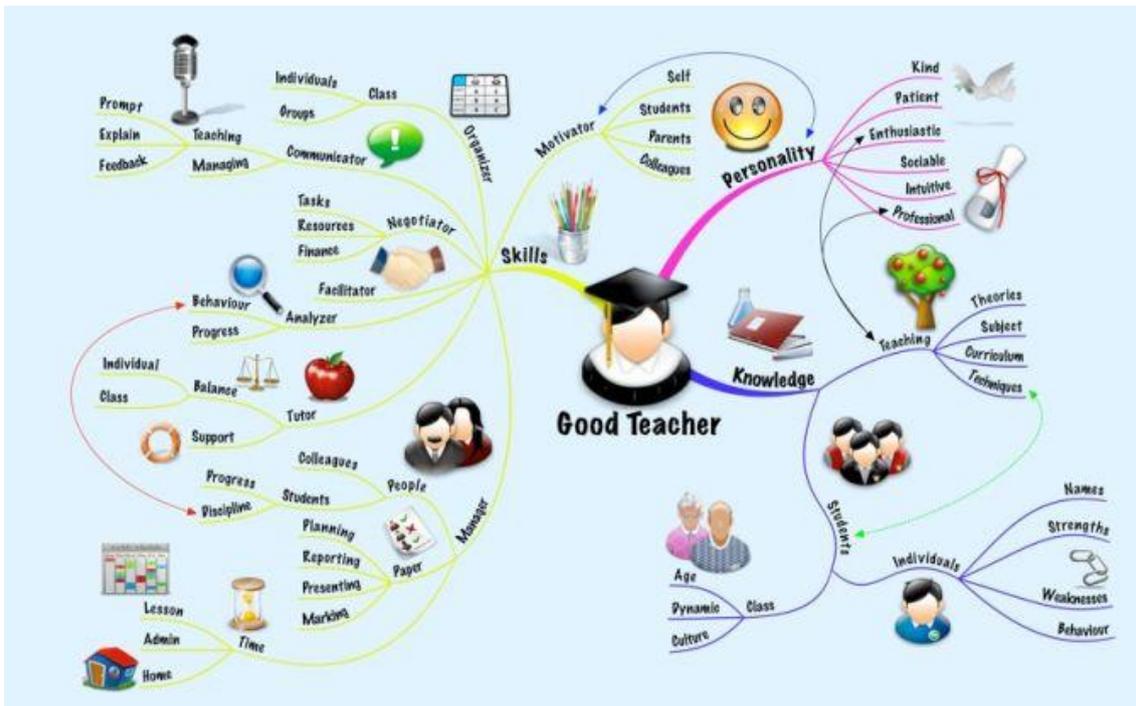


- Fíjate en las imágenes. ¿Sabrías decir qué profesiones desempeñan estas personas?
- ¿Cómo son las condiciones de trabajo de estas personas?, ¿a qué problemas se enfrentan en dichos puestos de trabajo?, ¿Qué profesión de estas elegirías personalmente?, ¿por qué?

### ACTIVIDAD 3:

En grupos, tendréis que elegir una profesión y elaborar un mapa mental en el que representeis los conocimientos, las habilidades y la personalidad que tiene que tener una persona que desempeñe la profesión escogida.

- Llegad a un acuerdo para elegir la profesión
- Haced una tormenta de ideas con todo lo que podéis incluir en cada una de las categorías: conocimientos, habilidades y personalidad
- Elegid a un miembro o varios del grupo para que diseñe el mapa mental
- Los miembros del grupo que no han dibujado el mapa serán los encargados de presentar la actividad al resto de la clase



#### ACTIVIDAD 4:

- a. Según vosotros, ¿qué cualidades tiene que tener un buen jefe o líder?
- b. Clasifica las cualidades, positivas y negativas, que tienen las personas de los puestos de dirección de los siguientes ámbitos:

ÁMBITO	Cualidades positivas	Cualidades negativas
Educación		
Tecnología		
Ciencia		
Seguridad		
Política		
Sanidad		

#### ACTIVIDAD 5:

- a. En grupos, diseñad un anuncio de trabajo, en el que se incluya una descripción del trabajo que solicitáis y del tipo de empleado que buscáis para el puesto.
- b. A continuación, representad una entrevista de trabajo teniendo en cuenta los anuncios elaborados en la fase previa. Para ello, tendréis que ir rotando de grupo: una persona será el entrevistador, y otra de otro grupo será el entrevistado.

#### ACTIVIDAD 6:

Elige uno de los siguientes temas y escribe una redacción de aproximadamente 300 palabras:

- El trabajo que me gustaría desempeñar
- La empresa que voy a crear
- La organización a la que quiero pertenecer

## 5 CONCLUSIONES

Un breve estudio acerca del funcionamiento de la mente nos indica que ésta se compone de diferentes módulos o inteligencias, cada una de ellas encargadas de resolver diferentes tipos de problemas cotidianos. Esta tesis tiene consecuencias claras en la educación y, en particular, en la enseñanza de lenguas extranjera. Esto es así porque implica que, como profesores, no podemos enseñar a todos los estudiantes de la misma manera.

Ante el problema de la diversidad en nuestros alumnos, tanto cognitiva como cultural, los profesores de lenguas extranjeras afrontamos el reto de hacer que la aplicación de nuestras metodologías logre dar respuesta a esta cuestión. El MCER apuesta por recomendar metodologías comunicativas para lograr el objetivo final de incrementar la competencia comunicativa del alumno. Sin embargo, y reconociendo el valor de dichos enfoques, la elección e implementación de una determinada metodología no resuelve por sí sola la cuestión planteada. De este modo, los docentes tenemos que buscar complementos adicionales para nuestras metodologías para mejorar su eficacia y hacer que sean efectivas para el mayor número posible de estudiantes.

La implementación de los postulados de Gardner en las clases de lenguas no debe convertirse en un modelo rígido que tenga que implementarse de una única manera. Más bien, las prácticas derivadas de las IM son una herramienta que podemos usar de manera flexible, que nos ayudan a entender cómo funciona la mente de nuestros estudiantes y de ese modo actuar en consecuencia. Esta flexibilidad en la aplicación de las IM implica que el diseño de propuestas didácticas puede tener tantas variaciones como queramos, y que la única constante que tenemos que respetar a la hora de diseñar actividades es la siguiente: respetar las diferencias individuales de los estudiantes y, en consecuencia, plantear actividades que se dirijan a satisfacer esa multiplicidad.

Una conclusión importante de este estudio es el enfoque interdisciplinar con el que se tiene que enfrentar un profesor (de idiomas o cualquier otra materia) a su profesión. De este modo, enseñar una lengua extranjera no exige solamente tener conocimientos avanzados de la lengua o de lingüística. La lengua es el elemento fundamental con el que se trabaja en un aula de ELE, pero los procesos que se llevan a cabo para su enseñanza implican que el profesor conozca y aplique conocimientos de otras disciplinas como la

pedagogía o la psicología. De este modo, nuestras prácticas docentes tienen que reflejar este dominio interdisciplinar al que nos referimos. Este trabajo ha intentado resaltar dicha correlación.

En definitiva, como profesores de idiomas tenemos que ser al mismo tiempo estudiantes continuos de una variedad de disciplinas, no solo de lengua y lingüística. Esto nos permitirá detectar y anticipar muchos de los problemas que surgen en las aulas, y ser más efectivos en el objetivo de enseñar con eficacia una lengua extranjera.

## 6 BIBLIOGRAFÍA

- Armstrong, T. (1993). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias Múltiples en el Aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Brown, D., & Arnold, J. (2005). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. *Actas del programa de formación para el profesorado de español como lengua extranjera* (págs. 256-283). Munich: Instituto Cervantes.
- Christison, M. A., & Kennedy, D. (1999). Multiple Intelligences: Theory and Practice in Adult ESL. *ERIC Digest*, 1-8.
- Davis, K., Joanna, C., & Seider, S. (2011). The Theory of Multiple Intelligences. En R. Sternberg, & S. Kaufman, *Cambridge Handbook of Intelligence* (págs. 485-503). Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte .
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Fonseca Mora, C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos del aprendizaje. *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera* (págs. 373-383). München: Instituto Cervantes.
- Fonseca, C., & Arnold, J. (2004). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *International Journal of English Studies*, 119-136.
- Gallego, S. (2008). Anatomía de ELE, profesores y alumnos a examen: las inteligencias múltiples como modelo de autoevaluación. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza de español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII Congreso de ASELE*. (págs. 276-283). Alicante: Universidad de Alicante.

- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (22 de Octubre de 2011). The Theory of Multiple Intelligences: as Education, as Social Science. 1-11. Madrid, España.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to school: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researchers*, 4-10.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mithen, S. (1998). *Arqueología de la mente. Orígenes del arte, de la religión y de la ciencia*. Barcelona: Crítica.
- Moran, S., Kornhaber, M., & Gardner, H. (2006). Orchestrating Multiple Intelligences. *Educational Leadership*, 22-27.
- Palmberg, R. (2011). *Multiple Intelligences Revisited*. Obtenido de <https://www.englishclub.com/download/PDF/EnglishClub-Multiple-Intelligences-Revisited.pdf>
- Pinker, S. (2005). So how does the mind work? *Mind and Language*, 1-24.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid : Cambridge University Press.
- Schumann, J. (1997). *The neurobiology affect in language*. Malden: Blackwell.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. En J. Barkow, J. Tooby, & L. Cosmides, *The Adapted Mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (págs. 19-136). New York: Oxford University Press.
- Triglia, A. (s.f.). *Psicología y mente*. Obtenido de Inteligencia: el factor g y la teoría bifactorial de Spearman: <https://psicologiymente.net/inteligencia/inteligencia-factor-g-teoria-bifactorial-spearman>

