

PROPUESTAS DOCENTES PARA UN NUEVO  
CURRÍCULUM UNIVERSITARIO

JAVIER RODRÍGUEZ TORRES  
JOSÉ FRANCISCO DURÁN MEDINA  
*(Coordinadores)*

PROPUESTAS DOCENTES  
PARA UN NUEVO  
CURRÍCULUM  
UNIVERSITARIO

Colección:  
EDICIONES UNIVERSITARIAS



Diseño de cubierta:  
J. M. Domínguez y J. Sánchez Cuenca

1.ª edición, 2018



Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

© FORUM XXI, 2017  
© EDITORIAL TECNOS (GRUPO ANAYA, S.A.), 2018  
Juan Ignacio Luca de Tena, 15 - 28027 Madrid  
ISBN: 978-84-309-7381-1  
Depósito Legal: M-619-2018

---

*Printed in Spain*

## CONSEJO EDITORIAL

OLAIA ABADÍA GARCÍA DE VICUÑA  
*Universidad Isabel I de Castilla (España)*

AYSEN AKYUZ  
*Universidad de Estambul (Turquía)*

LEYDA ALVIÁREZ  
*Universidad del Zulia (Venezuela)*

FLOR ÁVILA HERNÁNDEZ  
*Universidad del Zulia (Venezuela)*

ALEXANDER BEREZHNOV  
*Universidad Lomonosov de Moscú (Rusia)*

JESÚS BERMEJO BERROS  
*Universidad de Valladolid (España)*

ANTONIO BOSCÁN LEAL  
*Universidad del Zulia (Venezuela)*

MARCO BOSCHELE  
*Universidad de Estambul (Turquía)*

MARITZA M. BUENDÍA  
*Universidad de Zacatecas (México)*

VÍCTOR CAZURRO BARAGONA  
*Universidad Isabel I de Castilla (España)*

FRANCISCO BENJAMÍN COBO QUESADA  
*Universidad Carlos III (España)*

DANIEL FELIPE CORTÉS PEREIRA E SÁ  
*IPAM (Portugal)*

FRANCISCO DOMÍNGUEZ MATITO  
*Universidad de La Rioja (España)*

LEONARDO FERNÁNDEZ  
*Universidad del Zulia (Venezuela)*

JOSÉ LUIS GÓMEZ URDÁÑEZ  
*Catedrático Universidad de La Rioja (España)*

ANDREW M. GORDON  
*Universidad de Florida (EEUU)*

ANATILDE IDOYAGA MOLINA  
*Centro Argentino de Etnología Americana (CAEA)-Conicet (Argentina)*

PETER KRÄMER  
*Universidad de East Anglia (Gran Bretaña)*

FRANCISCO JAVIER MARTÍN  
*Universidad Estatal de California San Marcos (EEUU)*

GONZALO LIZARDO MÉNDEZ  
*Universidad de Zacatecas (México)*

VINICIUS MEDINA KERN.  
*Universidad Federal de Santa Catalina (Brasil)*

ADÁN OBERTO BLANCO  
*Universidad del Zulia (Venezuela)*

FAUSTINO PAULO  
*Universidad de Oporto (Portugal)*

ROSA RIVEIRO CONDE  
*IPAM (Portugal)*

NURIA RODRÍGUEZ DE MARTÍNEZ  
*Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)*

YANIRIS RODRÍGUEZ SÁNCHEZ  
*Instituto de Información Científica y Tecnológica en La Habana (Cuba)*

LUIS ROMERO NECES  
*Universidad del Zulia (Venezuela)*

MARÍA MERCEDES SAIZAR  
*Centro Argentino de Etnología Americana (CAEA)-Conicet (Argentina)*

ADOLFO SÁNCHEZ BURÓN  
*Universidad Isabel I de Castilla (España)*

BENOÎT SANTINI  
*Université du Littoral-Côte d' Opale (Francia)*

JAVIER RAMÓN SANTOVENIA DÍAZ  
*Universidad de La Habana (Cuba)*

NAJMEH SHOBERYRI  
*Universidad de Teherán (Irán)*

DARCI LIANE STROTHER  
*Universidad Estatal de California San Marcos (EEUU)*

JUAN TOMÁS FRUTOS  
*Universidad de Murcia (España)*

JESÚS TORRECILLA  
*Universidad de California en Los Ángeles (EEUU)*

NURHAN TOSUN  
*Universidad de Estambul (Turquía)*

JACQUELIN VILCHEZ FARÍA  
*Universidad del Zulia (Venezuela)*

OTTO F. VON FEIGENBLATT  
*Universidad de Millenia Atlantic en Doral, Florida (EEUU)*

LYUDMYLA YEZERSKA  
*Universidad de Piura (Perú)*

## ÍNDICE

PREFACIO, por <i>David Caldevilla Domínguez</i> .....	Pág. 13
PRÓLOGO, por <i>Javier Rodríguez Torres y José Francisco Durán Medina</i> .....	15
1. A ARTE E A PANTOMIMA NO ESPAÇO EDUCATIVO, por <i>Maria José dos Santos Cunha</i> .....	17
2. EL CUESTIONARIO DE INCIDENCIAS CRÍTICAS EN UNA <i>FLIPPED CLASSROOM</i> , por <i>Pilar Flores Asenjo y Miguel Ángel Beltrán Bueno</i> .....	25
3. PROYECTO DOCENTE MULTIDISCIPLINAR COMPLEMENTARIO AL CURRÍCULO OFICIAL DE GRADOS DE INGENIERÍA BASADO EN UN ESTILO DE APRENDIAJE ACTIVO, por <i>Alfonso Gago Calderón y José Fernández Ramos</i> .....	35
4. LA COMUNICACIÓN ORAL Y SU IMPORTANCIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS, por <i>Marta García-Sampedro</i> .....	49
5. EXPERIENCIAS DE FÍSICA CON ARDUINO PARA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, por <i>Ana María Gayol González y Verónica Tricio Gómez</i> .....	59
6. INICIATIVAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LOS GRADOS DE COMUNICACIÓN DE LA USP-CEU EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES), por <i>Laura González Díez y María Alcalá-Santaella Oria de Rueda</i> .....	75
7. ARQUITECTURA Y PEDAGOGÍA DE PERCEPCIÓN FORMAL DIRECTA, por <i>Eduardo Miguel González Fraile</i> .....	89
8. EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LOS CICLOS DE INFANTIL Y PRIMARIA A PARTIR DEL ÁLBUM ILUSTRADO LLEVADA A CABO EN EL C.E.I.P. GENIL DE GRANADA, por <i>M.<sup>a</sup> Carmen Hidalgo Rodríguez, Sara Blancas Álvarez y Concepción Alonso Valdivieso</i> ...	99
9. RESULTADOS TRAS TRABAJAR CON GRUPOS DE ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL GRADO DE BIOTECNOLOGÍA, por <i>Natalia Lajara-Camilleri</i> .....	115
10. EL USO DE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA ON LINE EN LA ENSEÑANZA PRESENCIAL UNIVERSITARIA, por <i>Santiago Leguey Galán, Ana Isabel Cid Cid y Rocío Guede Cid</i> .....	121

10	PROPUESTAS DOCENTES PARA UN NUEVO CURRÍCULUM UNIVERSITARIO	
11.	ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL DESDE MATERIALES NO ACADÉMICOS, por <i>Francisco Manuel Llorente Marín y Evelina Zurita Márquez</i> .....	135
12.	EDUCAR LAS EMOCIONES CON MÚSICA EN LA ETAPA INFANTIL, por <i>Arantza Lorenzo de Reizábal</i> .....	143
13.	PROYECTO «ENSEÑA A SEÑA»: MÉTODO INNOVADOR DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA ESPAÑOLA MEDIANTE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA (LSE), por <i>Irene Marín García, Celia Berná Sicilia e Isabel Mengual Luna</i> .....	157
14.	YOUTUBE COMO PLATAFORMA DE INNOVACIÓN DOCENTE: UN CASO APLICADO AL CANAL ZALATHUN CREATIVIDAD, por <i>Cristina Marín y Oliver Carrero</i> .....	175
15.	ELEMENTOS BÁSICOS PARA ELABORAR UNA TAREA DE APRENDIZAJE ACTIVO, por <i>Inmaculada C. Masero Moreno, M.ª Enriqueta Camacho Peñalosa y M.ª José Vázquez Cueto</i> .....	191
16.	SALUD MENTAL, VIOLENCIA Y ACOSO PSICOLÓGICO EN ENFERMERÍA, por <i>Sendy Meléndez Chávez</i> .....	201
17.	APRENDIZAJE-SERVICIO Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO: EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO EN TRABAJO SOCIAL, por <i>Esther Mercado García, Pedro de la Paz Elez y Vicenta Rodríguez Martín</i> .....	215
18.	EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: INFORME FINAL DEL PROGRESO COMPETENCIAL, por <i>Margarita Moltó Aribáú, Anna Tena Tarruella y Anna Vendrell Vilanova</i> .....	225
19.	FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE PRIMARIA: EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA, por <i>M.ª Pilar Montijano Cabrera</i> .....	237
20.	EL MÉTODO CONTEXTO-RELACIONAL EN DERECHO PENAL, por <i>María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano</i> .....	251
21.	METAEDUCARTE; PROYECTO «IMAGINÉMONOS UNID@S», por <i>Cristina Moreno Pabón</i> .....	263
22.	NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN: INFLUENCIA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE LA LENGUA EXTRANJERA, por <i>Cristina Morilla García, María del Mar Sánchez Pérez y María Sagrario Salaberri Ramiro</i> .....	277
23.	INNOVAR METODOLOGÍAS DOCENTES: EL FORMATO TED, por <i>Magdalena Mut Camacho</i> .....	289
24.	EDUCAR PARA LA PAZ: ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL JUEGO EN EL TIEMPO LIBRE, por <i>Margarita Ossorio Núñez y José David Chico Chacón</i> .....	305

25.	ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA <i>FLIPPED CLASSROOM</i> PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA EN VOZ DE UN GRUPO DE EXPERTOS, por <i>Jessica Paños Castro</i> .....	317
26.	HACIA UN «DISEÑO DIDÁCTICO DE VIVENCIAS» EN LA FORMACIÓN CIENTÍFICA DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, por <i>Susana Rams Sánchez</i> .....	325
27.	PABLO IGLESIAS EN LA CAJA MÁGICA: UN ANÁLISIS RETÓRICO, por <i>Paula Requeijo Rey</i> .....	337
28.	MÚSICA, TEA Y TFG: INTEGRANDO NUEVOS CONTENIDOS FORMATIVOS EN LA UNIVERSIDAD, por <i>Gloria Araceli Rodríguez Lorenzo y Patricia García González</i> .....	351
29.	DEL ESTUDIO DE DOBLAJE AL AULA DE TAV: LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR AUDIOVISUAL, por <i>Sofía Sánchez Mompeán</i> .....	363
30.	CULTURA DE PAZ EN LA UAC: PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA MACRO DEL CURRÍCULO, por <i>Clara Janneth Santos, Rosa Ángela Paniagua y Darwin Peña</i> .....	371
31.	EL AULA UNIVERSITARIA DE LENGUA EXTRANJERA Y EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO. CASE STUDY, por <i>Concetta Maria Sigona</i> .....	385
32.	HERRAMIENTAS COMUNICACIONALES DE MEDIACIÓN APLICADAS AL CLIMA INSTITUCIONAL, por <i>Angélica Domíngua Soriano</i> .....	389
33.	PROYECTOS ARTÍSTICOS-DIDÁCTICOS MULTISENSORIALES PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL, por <i>Pilar Manuela Soto Solier</i> .....	401
34.	EL LENGUAJE PLÁSTICO/VISUAL COMO HERRAMIENTA FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. REVISIÓN DE UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, por <i>Cristina Varela Casal</i> .....	417
35.	LA GAMIFICACIÓN, METODOLOGIA UTILIZADA EN LA DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UIC (BARCELONA), por <i>Salvador Vidal Raméntol y Eva Perdiguier Florido</i> .....	429
36.	LA EVALUACIÓN EN GRUPOS NUMEROSOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, por <i>Juan Carlos Yáñez-Luna, Antonio Pérez-Portabella López, María del Mar Souto-Romero y Mario Arias-Oliva</i> .....	441



12	PROPUESTAS DOCENTES PARA UN NUEVO CURRÍCULUM UNIVERSITARIO	
37.	USO DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS COMO PREDICTOR DE LOS HáBITOS DE ESTUDIO. UNA HERRAMIENTA PARA LA MEJORA EN LA PRÁCTICA DOCENTE, por <i>Vita Zhukova, Liudmila Ostrovskaia y Germán López Buenache</i> .....	453

## 22. NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN: INFLUENCIA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE LA LENGUA EXTRANJERA

CRISTINA MORILLA GARCÍA

*Universidad de Córdoba (España)*

MARÍA DEL MAR SÁNCHEZ PÉREZ  
MARÍA SAGRARIO SALABERRI RAMIRO

*Universidad de Almería (España)*

### I. INTRODUCCIÓN

Los avances en neurociencia han supuesto según Wolfe (2010) uno de los descubrimientos más novedosos en el campo educativo y constituyen una de las áreas más interesantes de la investigación científica (Sylwester, 1995). Wolfe (2010) afirma que los avances emergentes de la neurociencia han mejorado nuestra comprensión del proceso de aprendizaje. Asimismo, Geake (2009: ix) asevera que «estos avances nos llevarán a entender mejor los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y, en consecuencia, a enseñarles de manera más apropiada, efectiva y agradable».

Un nuevo campo de investigación emerge acerca del aprendizaje basado en nuevos hallazgos sobre la lateralidad cerebral y el campo de la educación y sienta las bases para futuros descubrimientos sobre la cognición y la formulación de la inteligencia. Gardner (1983, 1994, 2011) respalda el concepto de inteligencia, no sólo se basa en la categorización de aspectos cognitivos y desafía la creencia de que la inteligencia es una sola facultad definiéndola como «la capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales»(Gardner, 2011: 64). Casi dos décadas después, añade un nuevo matiz a su formulación y la define como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural encaminado a resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura.

En el presente capítulo se presenta una valoración del trabajo específico con las inteligencias múltiples en el aula (Armstrong, 2009; Beauport y Díaz, 1994, Gardner, 1983) y de su influencia en el rendimiento de la producción oral en 4.º de educación primaria en varios contextos educativos.

El objetivo general es comprobar que la utilización de una metodología que trabaje las diferentes inteligencias redunde en un mayor grado de efectividad de la enseñanza. Para comprobar este aspecto, se ha realizado un estudio comparativo entre diferentes enfoques metodológicos en los que la valoración de las inteligencias múltiples es diferente.

## II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### 1. NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN: LATERALIDAD CEREBRAL

El resultado de las primeras investigaciones, que tuvieron una gran repercusión en el campo educativo, fueron las que describieron algunas funciones de los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho. Fueron los estudios de Sperry (1974) sobre la especialización hemisférica los que abrieron un nuevo horizonte para posteriores estudios sobre el aprendizaje y su compatibilidad con el cerebro.

Los estudios demuestran que ambos hemisferios utilizan modos de cognición de un alto nivel y que los dos implican pensar y razonar, así como un funcionamiento mental complejo.

En la enseñanza tradicional, se ha privilegiado en las aulas una modalidad de transmisión del conocimiento que responde a las funciones cerebrales del hemisferio cerebral izquierdo, basadas en los procesos verbales y analíticos, corresponde a la inteligencia racional, cualidades que «nos llevan a analizar las situaciones, así como a detectar fallos y dificultades» (Beauport y Díaz, 1994: 36).

Sin embargo, los nuevos descubrimientos de la neurociencia y el descubrimiento del potencial del hemisferio derecho conducen a reflexionar sobre los enormes beneficios que pueden representar para el estudiante la implementación de estrategias educativas que incluyan la activación neuronal de ambos hemisferios. Este se caracteriza por ser holístico, global, no verbal, percibe las relaciones existentes y capta el mundo como un todo. Según Beauport y Díaz (1994: 42) «el hemisferio derecho está involucrado en los procesos creativos a través de la inteligencia asociativa». No debemos olvidar que los dos hemisferios son diferentes y complementarios, y que el pensamiento efectivo necesita de ambos. Las prácticas de enseñanza para aprovechar las capacidades asociadas con el hemisferio derecho son menos conocidas debido a los planteamientos que hemos tenido en la escuela tradicional y que repercuten de manera directa en el proceso de adquisición de la L2. Ortiz (1985: 1) subraya «la importancia de la lateralización y de sus funciones en el campo de la educación», y presenta un breve resumen de las diferentes funciones adscritas a cada uno de los hemisferios:

— Hemisferio izquierdo: verbal-lingüístico, analítico, lógico-secuencial, digital, temporal, voluntario, racional, abstracto, planificador, objetivo, realista, deductivo y convergente.

— Hemisferio derecho: no verbal, video-especial, sintético, aposicional, holístico, automático, intuitivo, simultáneo, espacial, analógico, manipulativo, subjetivo, impulsivo, imaginativo y divergente.

## 2. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LA PRODUCCIÓN ORAL DE LA LENGUA EXTRANJERA

Los nuevos descubrimientos sobre la lateralidad del cerebro abren un nuevo campo de investigación sobre el aprendizaje y sientan las bases para futuros hallazgos, tanto sobre la cognición humana como en la formulación de la inteligencia. Gardner (1983), basándose en estos hallazgos, proporciona uno de los aportes más valiosos y que más han repercutido en el campo educativo.

El autor introduce en la teoría de las inteligencias múltiples una nueva visión pluralista de la mente que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que defiende que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos denominados inteligencias: la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia musical, la inteligencia corporal-cinestésica, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia interpersonal, la inteligencia intrapersonal, la inteligencia naturalista, la inteligencia espiritual y la inteligencia existencial.

De todas ellas, las dos inteligencias que más expectación crearon fueron las inteligencias personales: la interpersonal, entendida como la capacidad de configurar una imagen precisa respecto de nosotros mismos y de organizar y dirigir nuestra propia vida de un modo eficaz, y la intrapersonal, vinculada a su importancia con la vida emocional y su estrecha relación con los factores afectivos.

Gardner, hoy día, da más relevancia al papel que esta inteligencia desempeña en la toma de decisiones a lo largo de la vida y hoy no limita las inteligencias a una o dos personales, sino que expone que hay que tener en cuenta las facetas emocionales de cada inteligencia. Posteriormente, el modelo de inteligencia emocional fue considerado entre otros por Greenspan (1989), seguido por Salovey y Mayer (1990), que desarrollaron el concepto de inteligencia emocional. En el cuarto año de la educación primaria, los estudiantes adquieren el lenguaje necesario y la capacidad de expresarse, la capacidad de mostrar conciencia emocional y la capacidad de hablar sobre los sentimientos en el idioma extranjero.

La teoría de las inteligencias múltiples ofrece a los docentes la oportunidad de emplear un amplio abanico de estrategias en el aula. En la enseñanza de lenguas extranjeras, los niños no dominan el lenguaje al que están continuamente expuestos; es por este motivo que la aplicación de las inteligencias múltiples es una herramienta muy válida para potenciar la producción oral de la lengua extranjera. Si aplicamos la teoría de las inteligencias múltiples a la enseñanza en primaria, los niños estarán expuestos a diferentes canales o vías para desarrollar la producción oral. Cada alumno posee ocho inteligencias, por este motivo no todos los alumnos responderán de la misma manera a las estrategias planteadas favorecer la producción oral de la lengua extranjera en el aula: «Because of these individual differences among students, teachers are best advised to use a broad range of teaching strategies with their students» (Armstrong, 2009: 73).

### III. METODOLOGÍA

#### 1. OBJETIVO GENERAL Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la presente investigación es establecer una valoración de la relación existente entre las inteligencias múltiples y la producción oral en la lengua extranjera. Se ha realizado un estudio en el nivel de cuarto de primaria entre diferentes enfoques metodológicos que tienen en común la integración directa o indirecta las inteligencias múltiples en diferentes centros educativos.

La preguntas de investigación formuladas son las siguientes:

- ¿La aplicación de las inteligencias múltiples en la metodología empleada en el aula mejora los resultados de la producción oral en la lengua extranjera?
- ¿Cómo repercute la metodología empleada en el nivel de producción oral?
- ¿Existe una mejora en la comprensión y en el razonamiento de los estudiantes expuestos a metodologías que integran las inteligencias múltiples?

#### 2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

En el presente estudio se analiza si los alumnos expuestos a una metodología que integra de una manera organizada las inteligencias múltiples consigue un mayor nivel en la producción escrita de la L2 que los estudiantes que no la utilizan. Con este fin, realiza un estudio de tres metodologías actualmente vigentes en nuestro país en diferentes centros educativos en el nivel de cuarto de primaria:

— CEIP «Ramiro de Maeztu» (Madrid). Centro pionero en la implantación del programa de bilingüismo educativo AMCO, con sede en San Diego (CA, USA), implementada en México, Chile, Colombia, El Salvador y Nicaragua. El programa bilingüe AMCO cuenta como una de sus principales características la integración de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983) en el currículo.

— CEIP «Colón» (Córdoba). Metodología AICLE, cuya idea central es la enseñanza integrada de lenguas y contenidos (Marsh, 1994: 23; Pavón, 2010; Short, 1991: 1). Este programa bilingüe se basa en el supuesto de que se promueve el aprendizaje de contenidos de diferentes materias no lingüísticas y lingüísticas al mismo tiempo, no hay «fusión», hay una «integración», en la que el conocimiento académico se transmite en un idioma extranjero (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Se aplican las inteligencias múltiples esporádicamente, pero no están integradas previamente en el currículo.

— Centro Salesiano «San Francisco Solano» (Montilla, Córdoba).

La enseñanza del inglés como lengua extranjera se basa en el enfoque de la enseñanza tradicional en el que las inteligencias múltiples no están integradas previamente en el currículo.

Los grupos seleccionados para la muestra son grupos naturales que comprenden de quince a treinta alumnos, formados según los criterios de los centros educativos.

### 3. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

La investigación educativa trata cuestiones relativas a la «naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos de conocimiento en el ámbito educativo» (Arnal *et al.*, 1992: 37). En esta investigación, concretamente, se han aplicado los dos paradigmas que, según Madrid (2001: 16), existen en la investigación en educación: «cuantitativo y cualitativo».

El instrumento que se ha utilizado en este estudio para proporcionar datos numéricos sobre resultados académicos ha sido una prueba de producción oral basada en los exámenes del Trinity College London Graded Examinations in spoken English (2007/2010). La variable producción oral hace referencia a la capacidad que los alumnos tienen de comunicarse en inglés aplicando el vocabulario, las reglas gramaticales y la cohesión sintáctica con corrección y fluidez. En 4.º de Educación Primaria la conversación se basa principalmente en un intercambio de preguntas y respuestas de los exámenes del Trinity, homologados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCERL). Las pruebas elaboradas para el nivel de 4.º de primaria corresponde al grado 3 de *initial stage* y en algunos aspectos al grado 4 de *elementary stage*.

Los criterios de puntuación que se han seguido para evaluar el examen oral responden a los siguientes parámetros:

- A. Distinction. Comprende 4 errores o menos.
- B. Merit. Comprende de 4 a 8 errores.
- C. Pass. Comprende de 8 a 12 errores.
- D. Fail. Con 13 o más de trece errores.

La recogida de datos en los centros seleccionados para la muestra tiene lugar en el segundo trimestre, en el que los alumnos están plenamente inmersos en el proceso educativo.

El paradigma cualitativo se ha desarrollado mediante la observación del desarrollo de las clases de los cursos seleccionados para la muestra. Las anotaciones de campo, los diarios, los informes tomados en la observación de clase son los instrumentos que hemos utilizado.

## IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El gráfico 1 muestra los resultados de producción escrita obtenidos en el estudio independiente de los del centro Ramiro de Maeztu, en el que se imparte la metodología AMCO, que integra las inteligencias múltiples en el currículo. La mayoría del alumnado ha producido frases significativas en situaciones cotidianas con una estructura coherente. El porcentaje válido obtenido en el examen oral es muy elevado y completamente homogéneo: como podemos apreciar, el 100% de los alumnos ha superado la prueba con A.

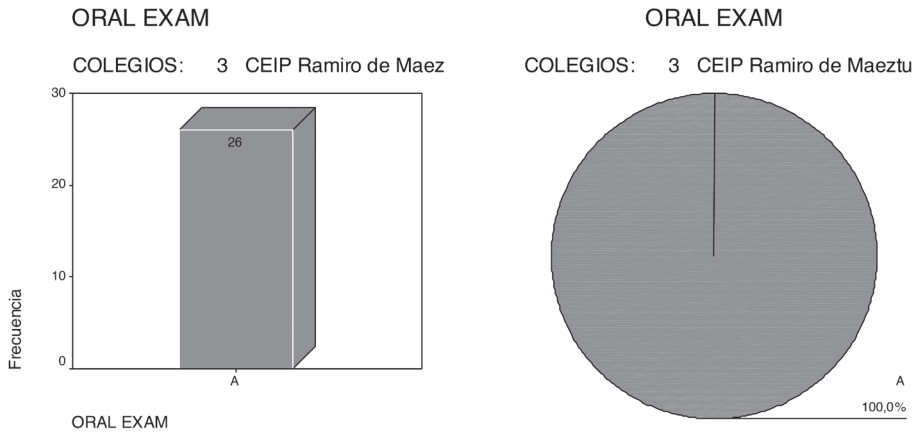


Gráfico 1. Variable «producción oral» en 4.º de E.P. en el centro Ramiro de Maeztu.

En el gráfico 2 se muestran los resultados del CEIP Colón, en cuyo centro la metodología impartida es AICLE. Como podemos apreciar, los resultados expresados en porcentajes válidos obtenidos en esta prueba son más heterogéneos, es decir, hay un 3,7% del alumnado que ha superado la prueba con A, produciendo frases significativas con coherencia, fluidez y corrección en la L2, un 40,7% que ha superado la prueba con B, un 25,9% que ha superado la prueba con C y un 22,2% del alumnado que ha obtenido D. Estos resultados revelan que los del nivel de producción oral son inferiores al de aquellos alumnos que han sido instruidos con una metodología que integra las inteligencias múltiples en el currículo.

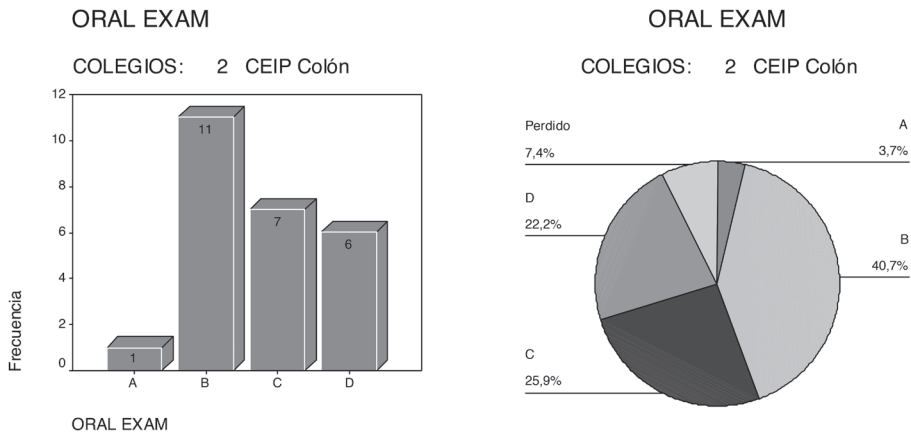


Gráfico 2. Variable «producción oral» en 4.º de E.P. en el CEIP Colón.

Como podemos apreciar en el gráfico 3, en el Colegio Salesiano, en el que se imparte el inglés como lengua extranjera, los resultados obtenidos por el alumnado en porcentajes válidos son los siguientes: 5,6% ha obtenido A, un 16,7% ha obtenido B, un 33,3% ha obtenido C y un 38,9% ha obtenido D. Estos resultados indican que los alumnos que están expuestos a la enseñanza del inglés como lengua extranjera tienen más dificultad en la destreza de la producción oral en la L2 que los alumnos que han seguido las otras metodologías analizadas en este estudio.

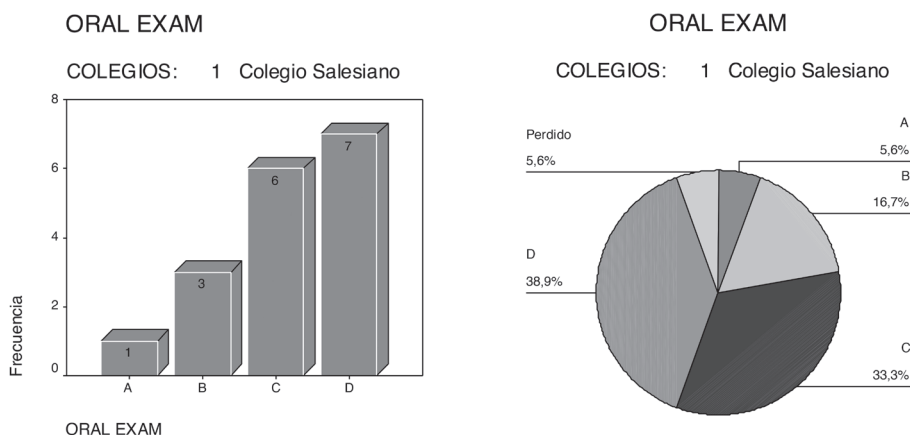


Gráfico 3. Variable «producción oral» en 4.º de E.P. en el Colegio Salesiano.

A continuación analizamos la variable ORAL\_EXAM, con las cuatro categorías (A, B, C, D) descritas anteriormente, en una tabla de frecuencias que nos permitirá contrastar los porcentajes válidos en competencia oral en 4.º de primaria de los alumnos que están expuestos a las diferentes metodologías que se imparten en dichos centros.

Colegios			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Colegio Salesiano	Válidos	A	1	5,6	5,9	5,9
		B	3	16,7	17,6	23,5
		C	6	33,3	35,3	58,8
		D	7	38,9	41,2	100
		Total	17	94,4	100	
	Perdidos	O	1	5,6		
	Total		18	100		



Colegios			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CEIP Colón	Válidos	A	1	3,7	4	4
		B	11	40,7	44	48
		C	7	25,9	28	76
		D	6	22,2	24	100
		Total	25	92,6	100	
	Perdidos	O	2	7,4		
	Total		27	100		
CEIP Ramiro de Maeztu	Válidos	A	26	100	100	100

Tabla 1. Análisis descriptivo de «producción oral» de 4.º de E.P. Estudio independiente de los centros seleccionados.

NOTA: En la opción O se han incluido los alumnos que no aparecen calificados en esta variable.

En el siguiente diagrama de barras podemos ver los resultados globales de los centros seleccionados para el estudio.

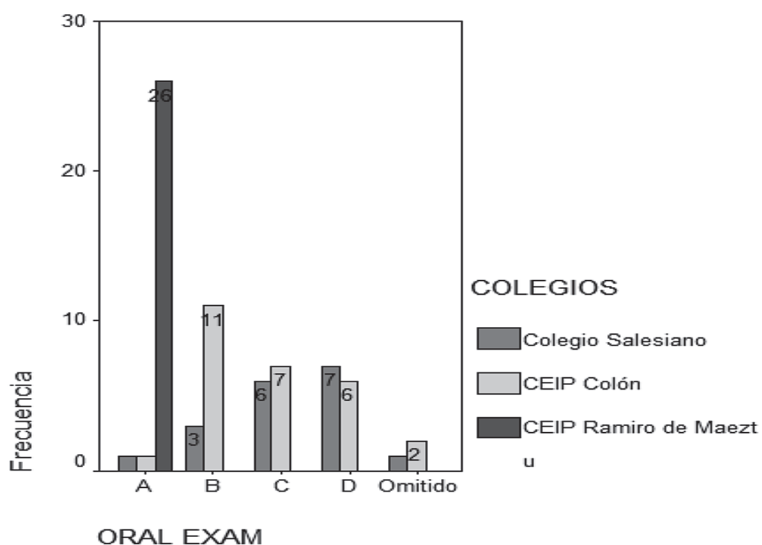


Gráfico 4. Producción oral de 4.º EP. Estudio global de los centros seleccionados.

Presentamos a continuación una tabla de contingencia en la que solamente estudiamos los datos válidos.

		<i>Colegio</i>			<i>Total</i>
		<i>Colegio Salesiano</i>	<i>CEIP Colón</i>	<i>CEIP Ramiro de Maeztu</i>	
<i>Oral exam</i>	A	1	1	26	28
	B	3	11	0	14
	C	6	7	0	13
	D	7	6	0	13
<i>Total</i>		17	25	26	68

Tabla 2. Tabla de contingencia variable «producción oral» de 4.º de EP.

Como podemos apreciar en los resultados de la variable producción oral del colegio Ramiro de Maeztu, donde se ha implantado la metodología AMCO, en la que se integran de una manera organizada y secuenciada las múltiples inteligencias y la inteligencia emocional, ha adquirido una mayor puntuación en las pruebas orales, en las que el 100% del alumnado ha obtenido calificación A, seguido de aquellos alumnos expuestos a la metodología AICLE en el CEIP Colón, con una puntuación global B-C y, por último, los alumnos expuestos a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Colegio Salesiano con una puntuación global C-D.

A tenor de estos resultados, podemos dar respuesta a la primera pregunta de investigación, constatando que la aplicación de las inteligencias múltiples conduce a una mejor adquisición de la producción oral de la lengua extranjera que otras metodologías que no las incorporan en su programa educativo, especialmente si están secuenciadas y organizadas, como es el caso de la metodología AMCO. La integración de las inteligencias lleva al alumno a establecer conexiones con otras áreas, lo cual es un factor muy importante en la enseñanza bilingüe.

Concerniente a la segunda pregunta de investigación, en la que planteamos cómo repercute la metodología empleada en el nivel de producción oral, hemos comprobado que las metodologías AMCO y AICLE comparten factores psicopedagógicos y metodológicos que mejoran el nivel de los estudiantes en la destreza escrita en comparación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Una de las premisas que destacamos es que ambas metodologías están basadas en un enfoque comunicativo, cuyo objetivo es el empleo de la L2 en situaciones reales, lo cual les permitiría desenvolverse en situaciones cotidianas, aportando fluidez y espontaneidad, y les prepararía para afrontar un mundo globalizado. Otra cuestión por valorar es que ambas metodologías introducen una alternativa de aprendizaje en la que se integran la lengua propia y los contenidos en la lengua extranjera. Por otra parte, las estrategias metodológicas en AMCO y AICLE se centran en un contexto donde impera el aprendizaje por tareas y aprendizaje

cooperativo. En este estudio, el análisis metodológico y los resultados obtenidos indican que la metodología empleada repercute de manera significativa en el nivel de producción oral obtenida por el estudiante.

Finalmente, en la tercera pregunta de investigación, planteamos si existe una mejoría en la «comprensión de conceptos» (Blythe y Perkins, 1998: 12; Boix-Mansilla y Gardner, 2007: 47) y en el «razonamiento de los alumnos» expuestos a la metodología que integra las inteligencias múltiples.

En la fase de observación de clase hemos podido analizar que, al aplicar las estrategias de inteligencias múltiples en el aula para la adquisición de la producción oral, los estudiantes piensan y actúan flexiblemente en diversos contextos partiendo del conocimiento anteriormente adquirido. Una de las características es que los temas se abordan a través de diversas maneras de aprender, planteando cuestiones nuevas sobre lo aprendido. Mediante la aplicación de las inteligencias múltiples, se plantean actividades con la finalidad de que los alumnos sean capaces de sintetizar los conocimientos adquiridos y, a su vez, ampliarlos. Los alumnos producen frases adaptadas al nivel de cuarto de primaria sobre diferentes puntos de vista referentes al mismo tópico y razonan sobre estas cuestiones. Asimismo, en el aula toman especial relevancia las inteligencias personales: se premian los logros de manera continuada y se propician situaciones en las que los alumnos potencian la innovación trabajando en grupos. La integración de estas estrategias en el currículo contribuye, por lo tanto, a una mejora en la comprensión de conceptos, la resolución de problemas y en la capacidad de síntesis de los estudiantes y repercute de manera positiva en la producción oral de la L2.

## V. CONCLUSIONES

En esta investigación, el objetivo propuesto ha sido la indagación en la relación de las inteligencias múltiples y la producción oral, lo cual supone uno de los aspectos más reseñables en este trabajo, la incorporación del programa de educación bilingüe AMCO, cuyos presupuestos teóricos y psicopedagógicos se centran en la concepción del desarrollo de la inteligencia en la persona, basados en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). En este estudio también se han considerado otros contextos en los que la integración de las inteligencias múltiples y emocional no se producen de forma previamente planificada y organizada, concretamente se ha analizado el modelo de bilingüismo educativo AICLE y la enseñanza del inglés regular o tradicional de lengua extranjera en el nivel de 4.º de educación primaria.

Como hemos podido comprobar en cuarto de educación primaria, los estudiantes están predisuestos a descubrir sus intereses y habilidades. El hecho de integrar las inteligencias múltiples en la enseñanza bilingüe, favorece su aprendizaje en general y el aprendizaje de la competencia oral de la L2 en particular. El hecho de que los contenidos se hayan expuesto en el aula ofreciendo diferentes vías para la producción oral de la lengua extranjera ha dado respuesta a la dificultad que algunos jóvenes experimentan a la hora de resolver problemas y retener conceptos en la L2. Gardner (2005) considera que mediante las vías de acceso los educadores

logran que los niños entiendan los conceptos básicos, ofreciéndoles una educación que favorezca la comprensión (Perkins, 1999).

En este estudio concluimos que la metodología empleada en el aula repercute en el nivel de producción oral en la L2. A tenor de los resultados obtenidos en este estudio, una metodología que integra las inteligencias múltiples en el currículo, propicia que los alumnos adquieran un nivel más elevado en la adquisición de la competencia escrita de la L2. Los hallazgos se refuerzan con las conclusiones obtenidas en la observación en el aula, mediante la cual hemos comprobado que los estudiantes expuestos a la adquisición de la L2 con la aplicación de las inteligencias múltiples son más flexibles a la hora de canalizar la información y se muestran más participativos, motivados y creativos para desarrollar argumentos en la producción escrita de proyectos en la L2. Se trata de una herramienta muy válida para mejorar la comprensión de los alumnos y la resolución de problemas. Reafirmamos, por lo tanto, la visión de Gardner (1994: 88), que asevera que una escuela en la que se imparte la enseñanza mediante las inteligencias múltiples estimula el conocimiento de los estudiantes en diversas disciplinas de una manera profunda para que sean capaces de «resolver problemas y realizar tareas» que les serán exigidas en un futuro.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- Arnal, J. *et al.* (1992): *Investigación educativa*, Barcelona: Labor.
- Armstrong, T. (2009): *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, VA: ASCD.
- Beauport, E. y Díaz, A. (1994): *Las tres caras de la mente. Orquesta tu energía con las múltiples inteligencias de tu cerebro*, Caracas: Galac.
- Blythe, T. y Perkins, D. (1998): «Understanding understanding», en Blythe, T. (ed.), *The Teaching for Understanding Guide*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 9-16.
- Boix-Mansilla, V. y Gardner, H. (2007): «From teaching globalization to nurturing global consciousness», en M. Suárez-Orozco (ed.), *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*, California: University of California Press, pp. 47-67.
- Coyle, D., Hood P., y Marsh, D. (2010): *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz-Barriga, F. (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Nueva York: Basic Books.
- (1994): *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, México: Fondo de Cultura económica.
- (2005): *Las cinco mentes del futuro*, Barcelona: Paidós.
- (2011): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Nueva York: Basic Books.
- Geake, J. G. (2009): *The Brain at School: Educational Neuroscience in the Classroom*, Glasgow: McGraw-Hill.
- Greenspan, S. I. (1989): «Emotional intelligence», en K. Field, B. J. Cohler, y G. Wool (eds.), *Learning and Education: Psychoanalytic perspectives*, Madison, CT: International Universities Press, pp. 209-243.

- Madrid, D. (2001): «Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera», en M. E. García, M. S. Salaberri (eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*, Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.
- Marsh, D. (1994): *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication. Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*, Paris: University of Sorbonne.
- Ortiz, T. (1985): «Hemisferidad cerebral en psicología de la educación», *Papeles del psicólogo*, 21. Recuperado de: [www.papelesdelpsicologo.es](http://www.papelesdelpsicologo.es).
- Pavón, V. (2010): «Enseñanza y aprendizaje integrado de lengua y contenidos (AICLE)», en S. Casal (ed.), *Implicaciones de la enseñanza bilingüe en centros educativos*, Sevilla: Aljibe, pp. 19-34.
- Perkins, D. (1999): «¿Qué es la comprensión?», en M. Stone (comp.), *La enseñanza para la comprensión*, Buenos Aires: Paidós.
- Salovey, P. y Mayer J. D. (1990): «Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality», *Laboratory Publications on Emotional Intelligence*, 9/3, pp. 185-211. Recuperado de: [www.unh.edu/personalitylab](http://www.unh.edu/personalitylab)
- Short, D. J. (1991): «Integrating language and content instruction: strategies and techniques», en *NCBE Program Information Guide Series*, n.º 7.
- Sperry, R. W. (1974): «Lateral specialization in the surgically separated hemispheres», en Schmitt, F. y Worden (eds.), *Third Neurosciences Study Program*, Cambridge: MIT Press, 3, pp. 5-19.
- Sylwester, R. (1995): *A Celebration of Neuron's: an Educator's Guide to the Human Brain*, Alexandria, VA: ASCD.
- Wolfe, P. (2010): *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*, Alexandria, VA: ASCD.