

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA DE LENGUA INGLESA

de

AURORA ALARCÓN GARCÍA

TRABAJO PARA EL TÍTULO DE MÁSTER

Entregado en la Universidad de Almería

como requisito parcial conducente

a la obtención del título de

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

2013

Nombre estudiante

Nombre tutor TFM

Firma estudiante

Firma tutor TFM

En Almería, a 11 de junio de 2013.

ÍNDICE

1. Introducción	3
1.1. Justificación.....	3
1.2. Objetivos	5
1.3. Contextualización de la investigación.....	7
2. Estado de la cuestión.....	9
2.1. Teorías de la inteligencia	9
2.2. Teoría de las Inteligencias Múltiples.....	10
2.3. La teoría de las Inteligencias Múltiples en el entorno educativo	16
2.4. Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje	21
3. Metodología.....	25
4.-Desarrollo de la investigación.....	26
5.-Resultados y conclusiones	33
5.1. Resultados.....	33
5.2. Conclusiones	40
6.-Referencias bibliográficas y webgrafía	43
7. Anexos	48

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el tema de la aplicación de las inteligencias múltiples (IM) descritas por Gardner (1983) al aula de lengua inglesa de educación secundaria como estrategia para estimular el uso de la lengua meta teniendo en cuenta las distintas aptitudes y estilos de aprendizaje del alumnado.

Las investigaciones más recientes en este campo muestran cómo la inteligencia no es una sola, en oposición a lo que se ha venido afirmando tradicionalmente, y abogan por una teoría de inteligencias múltiples extrapolable al ámbito de la docencia, demostrando su utilidad en el aula a través de distintas actividades. Ocho son las inteligencias propuestas por Gardner: lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Esta nueva concepción de la inteligencia supone una valiosa herramienta para valorar la diversidad cognitiva de nuestros alumnos sacando el máximo partido a sus habilidades y proporcionándoles autoestima y confianza en sus propias capacidades.

1.1. Justificación

La elección de este tema se justifica por el importante papel que las IM pueden desempeñar para que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera se realicen de manera óptima. Dada la diversidad de los estudiantes en cuanto a estilos de aprendizaje se hace necesario poner atención en qué tipo de discentes tenemos en nuestras aulas y en el modo de desarrollar una variedad de inteligencias que les motive en su aprendizaje.

La enseñanza del inglés ofrece un amplio abanico de posibilidades en cuanto a la diversidad de tareas que se pueden realizar pero a su vez requiere de un esfuerzo comunicativo por parte de los alumnos, que urge estimular con el desarrollo de las IM más adecuadas. No sólo la lingüística, presente a lo largo de todas las clases al tratarse de un idioma, sino una combinación de las que más faciliten la asimilación de contenidos y el intercambio comunicativo en nuestro contexto en particular, y con las que podamos llegar a todos los alumnos y superar las barreras que dificultan el aprendizaje y uso del inglés.

Los resultados desprendidos de la Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia (González y Corredera - INECSE 2004) revelaban un escaso conocimiento del inglés en general y un bajo nivel de desarrollo de las destrezas orales en el alumnado de segundo y cuarto de ESO.

Esto nos lleva a reflexionar: ¿No son nuestros alumnos lo suficientemente “inteligentes” para aprender inglés? ¿No están capacitados para el aprendizaje de un idioma extranjero? Intentar achacar los malos resultados a una falta de inteligencia de los alumnos sería un planteamiento erróneo basado en un concepto equivocado y restringido de la inteligencia sobre el que la sociedad se ha venido apoyando tradicionalmente. La asunción de una inteligencia monolítica a lo largo de los años ha limitado las posibilidades del aprendizaje etiquetando a los alumnos en función de una mera capacidad intelectual, aplicándose un patrón uniforme para todos los estudiantes, que no respondía a las necesidades ni a la diversidad en cuanto a las inteligencias y estilos de aprendizaje se refiere.

Sin embargo, afortunadamente, lejos del método tradicional que primaba hasta hace unos años para la enseñanza del inglés, hoy en día se observa en las aulas de secundaria un nuevo y esperanzador enfoque guiado por la teoría de las inteligencias múltiples con sus diferentes estructuras de la mente, donde el despliegue de actividades diversas contribuye al desarrollo de las distintas capacidades o inteligencias de los alumnos favoreciéndose así la motivación y disposición a la hora de usar el inglés. Como Fonseca Mora (2002: 16) indica: “Todos somos capaces de aprender si el modelo de aprendizaje es el adecuado”.

Por ello, el trabajo que aquí se presenta está basado en la necesidad de ser conscientes de cómo enseñamos los docentes y cómo aprenden nuestros alumnos, para así optimizar nuestro acercamiento al inglés a través de estrategias que abarquen la diversidad de aprendizajes. A través de este estudio se muestra la importancia del empleo de actividades enfocadas al desarrollo de, no una, sino varias inteligencias para hacer llegar el contenido de la forma más eficaz y conseguir que los alumnos aprendan a expresarse e interactuar en la lengua meta.

1.2. Objetivos

Este trabajo parte de la idea de que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera puede fomentarse mediante el planteamiento de actividades que aborden no sólo una inteligencia en términos generales, sino diversas formas de inteligencias o capacidades del alumnado. Dos son los objetivos de este trabajo:

a) Estudiar las inteligencias múltiples aplicadas al aula de lengua inglesa en secundaria analizando qué tipos de IM poseen los alumnos de una clase de 4º de ESO y cuáles de estas habilidades se han trabajado por parte de un docente de lengua extranjera en dicha clase, mediante los recursos didácticos empleados que detallaremos más adelante.

b) Analizar el papel de determinadas inteligencias en nuestra aula: la lingüística en combinación con la interpersonal e intrapersonal (inteligencia emocional), así como con la musical y corporal-cinestésica, a través de la puesta en práctica de actividades didácticas, lúdicas y llamativas para el grupo, que incrementen la motivación en cuanto al uso del inglés en el aula: *role-plays*, simulaciones, entrevistas y canciones. A través de estas tareas llevadas a cabo se potenciarán estas inteligencias por ofrecer muchas posibilidades comunicativas y resultar las más relevantes y atractivas para el aprendizaje del inglés en el contexto de este grupo de alumnos de secundaria en cuestión.

La elección de la inteligencia lingüística, emocional, corporal-cinestésica y musical para ser desarrolladas en el aula con los sujetos de este estudio se justifica por la relevancia y la influencia de estos tipos de inteligencias - dada su edad, intereses, inquietudes y motivaciones- patente a lo largo de las tareas realizadas, así como por la buena acogida por parte de los alumnos.

Uno de los problemas que interfieren en el aprendizaje del inglés es, según apunta Van Lier (1988), que el aula no es el lugar más adecuado para la exposición al idioma. Por tanto, las distintas facetas de la inteligencia desarrolladas mediante las actividades propuestas que veremos más adelante, se han trabajado en el presente estudio intentando acercar al aula la realidad de fuera, contextualizando los contenidos a situaciones habituales con las que los alumnos puedan sentirse familiarizados.

De entre todas las inteligencias propuestas por Gardner la lingüística formará parte indiscutible de todas las actividades realizadas. Esto resulta

obvio puesto que el aprendizaje de una lengua extranjera persigue adquirir unos elementos básicos con los que ser capaz de comunicarse e interactuar oralmente o por escrito y expresar y comprender ideas. Sin embargo, a lo largo de este estudio veremos la marcada influencia de las inteligencias inter e intrapersonal en la realización de las tareas, combinadas con otras formas de inteligencia como la musical y la corporal-cinestésica. Con ellas se favorece la competencia comunicativa en inglés, se promueve la integración dentro del grupo clase, se motiva a los alumnos y se crea un buen clima de trabajo. En cuanto a la inteligencia emocional, Robles Fraga (2002: 84) indica que:

La importancia de la inteligencia emocional para los alumnos es evidente ya que es la que les permite, entre otras cosas, prever las consecuencias de sus actos, anticipar y entender las reacciones de los demás, incluidas las de sus profesores, organizar un plan de trabajo que mejore sus puntos débiles y aproveche sus puntos fuertes, y controlar sus reacciones en un momento dado.

Por otro lado, para estimular las inteligencias múltiples de forma eficaz se tendrán en cuenta los distintos estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes y que van ligados a dichas inteligencias. Como Gardner (2011: 6) mantiene:

The multiple modes of delivery convey what it *means* to understand something well. When one has a thorough understanding of a topic, one can typically think of it in several ways, thereby making use of one's multiple intelligences. Conversely, if one is restricted to a single mode of conceptualization and presentation, one's own understanding is likely to be tenuous.

De acuerdo con Fonseca Mora (2002), la aplicación de esta teoría en el aula de inglés se basa en ser consciente de que los alumnos han de comprender el mensaje del profesor para que se produzca el aprendizaje de una segunda lengua. Además, añade que se pueden trabajar temas cuyo fin no es sólo aprender la lengua en sí, sino usarla como un auténtico vehículo de

comunicación. Y aunque insiste en que no se trata de desmerecer el uso de la gramática, reconoce que por sí sola no es

la forma más eficaz de conseguir que nuestros alumnos quieran pertenecer al aula de inglés. Si en las aulas se sigue haciendo lo mismo que hasta ahora, muy probablemente sigamos obteniendo los mismos resultados: una población que en su mayoría no sabe hacerse entender en otra lengua. (Fonseca Mora, 2002: 23)

1.3. Contextualización

Los sujetos de estudio han sido alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria del IES Los Ángeles, de Almería, que cursan inglés como asignatura obligatoria, de primera lengua extranjera. El grupo-clase se compone de 26 alumnos, de los cuales 11 son chicas y 15 chicos, con edades comprendidas entre los 15 y 16 años. La planificación de la asignatura para este curso de educación secundaria consiste en cuatro horas semanales. El grupo es bastante homogéneo en cuanto a su nivel de inglés, que podríamos catalogar como A2-B1 según el Marco Común Europeo de Referencia, no presentando alumnos con necesidades educativas especiales ni casos donde se haga necesaria la diversificación curricular. En cuanto a las nacionalidades, todos son españoles exceptuando a tres alumnos de procedencia latinoamericana.

Las relaciones con la profesora son muy buenas así como las de los compañeros entre sí; a pesar de ser muy diferentes se aprecia una atmósfera de respeto y tolerancia entre ellos que contribuye al buen funcionamiento de la clase. El clima de trabajo es muy propicio para la enseñanza del inglés y la actitud del grupo es muy positiva. En general, se trata de alumnos colaboradores, atentos, espontáneos y que muestran interés por la asignatura, aunque con inseguridades y barreras afectivas propias de la etapa adolescente que hacen que la participación de algunos de ellos no fuera todo lo deseable que nos gustaría esperar en determinados casos.

El presente trabajo de investigación consta de las siguientes partes: la primera parte corresponde a la introducción, incluyendo justificación, objetivos y

contextualización; la segunda se dedicará al estado de la cuestión, donde se establecerán los fundamentos teóricos; la tercera versará sobre la metodología; la cuarta expondrá el desarrollo de la investigación y la última arrojará los resultados y conclusiones obtenidos del estudio realizado.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Teorías de la inteligencia

Desde las primeras investigaciones llevadas a cabo sobre la inteligencia, ésta había sido concebida como un concepto unitario. Hasta principios de los ochenta la inteligencia es mayoritariamente entendida como una facultad innata e inamovible que se posee o no al nacer, no moldeable a través de la educación. Varios autores tales como Díaz Pinto (2006) y Prieto y Ferrándiz (2001) hacen un recorrido por las teorías que se han ido sucediendo sobre la inteligencia.

Las investigaciones sobre la inteligencia se remontan al siglo XIX con Broca (1861) quien ubicó en el cerebro el área del lenguaje. Galton (1869) se dedicaba al estudio de los genios bajo la influencia darwiniana, pero fueron Binet y Simon (1916) quienes elaboraron el primer test de medida de la inteligencia. Una de las teorías más ampliamente extendidas y usadas es la de la inteligencia general de Spearman (1904) centrada en establecer unos fundamentos científicos y con la que su autor define un factor general de inteligencia – el factor “g”- basado en habilidades lingüísticas, matemáticas y espaciales, mediante el cual explica las diferencias individuales en cuanto a la capacidad mental. Por su parte Stern (1912) introduce el término *Intelligenz Quotient* (IQ) - cociente intelectual (CI) - que ha gozado de una gran aceptación y amplia difusión para medir la inteligencia de un individuo. Otra teoría destacada de la inteligencia es la de las siete habilidades mentales primarias, de Thurstone (1938) que incluía fluidez verbal, comprensión verbal, cálculo, rápida percepción, visión espacial, memoria y razonamiento inductivo, que podrían considerarse como un antecedente primitivo del modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (Bisquerra Alzina, 2003). Continuando con la tradición del análisis factorial de la inteligencia, Horn y Cattell (1966) proponen su teoría basada en dos factores: la inteligencia fluida (Gf), libre de la influencia cultural y sujeta a la herencia, y la inteligencia cristalizada (Gc) que es principalmente producto de la educación y del aprendizaje. Thorndike (1913) lideró otra popular teoría sobre la inteligencia unitaria y multifactorial, en la que distinguía tres habilidades mentales: inteligencia social, concreta y abstracta. Esta inteligencia social podría ser la precursora de las inteligencias inter e

intrapersonal de Gardner (Díaz Pinto, 2006). Del mismo modo, Sternberg (1982, 1985) diseña su teoría triárquica de la inteligencia, entendiendo ésta en función de tres factores necesarios para el procesamiento de información que representarían tres tipos de inteligencia: componencial o analítica (conjunto de procesos utilizados para procesar información), experiencial o sintética (capacidad para resolver problemas nuevos) y contextual o práctica (referida a una inteligencia social y que se expresa mediante los mecanismos intelectuales que emplea el individuo en su interacción con el medio). Más adelante introduce el concepto de estilo intelectual para explicar el gobierno del individuo sobre sus propios mecanismos de inteligencia.

2.2.- Teoría de las Inteligencias Múltiples

En 1983 con la publicación de su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Howard Gardner plantea su teoría de las inteligencias múltiples donde aborda el estudio de la inteligencia desde un nuevo enfoque más práctico y contextualizado, apartándose del modelo unitario tradicionalmente aceptado. Con una visión innovadora amplía el espectro de lo que se venía definiendo como inteligencia, afirmando la existencia de distintos tipos claramente diferenciados e independientes.

Su teoría nace de la crítica a la noción extendida de que existía una única inteligencia que podía ser evaluada adecuadamente mediante test psicométricos estandarizados (Gardner, *Project Zero*). Gardner va más allá de las teorías de inteligencia unidimensional y da un giro al concepto popularmente aceptado, desligándolo de la mera capacidad asociada a un cociente intelectual. Gardner considera que dichos instrumentos de medida no son útiles a la hora de explicar la naturaleza de las capacidades humanas para la resolución de conflictos (Prieto y Ferrándiz, 2001) y muestra, en cambio, una perspectiva polifacética de la inteligencia concibiéndola como un conjunto de potenciales que todos poseemos en mayor o menor medida para afrontar las distintas situaciones que se nos presentan. De este modo no descarta la existencia del componente genético que se presupone (Pons Dasí, 2013), pero destaca la idea de que el ser humano presenta “potenciales biológicos en bruto”, en palabras de Gardner (1995: 27), que interaccionan con los factores

medioambientales, refiriéndose a las inteligencias como algo educable. Así define la inteligencia como la “capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Gardner, 1995: 25).

Por tanto el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner supone una innovadora interpretación de la mente. Su definición engloba tres conceptos: es un potencial psicobiológico que involucra por un lado al pensamiento convergente –ser capaces de encontrar soluciones convencionales-, por otro lado al pensamiento divergente –explorar nuevas alternativas originales- e incluye la idea de que cada inteligencia adquiere valor según el contexto cultural (Ferrándiz García, 2005).

Así Gardner (2011) propone tres usos distintos del término “inteligencia”:

- Una propiedad de todos los seres humanos (todos poseemos estas ocho o nueve inteligencias).
- Una dimensión en la que todos los seres humanos difieren (no existen dos personas que posean exactamente el mismo perfil de inteligencia).
- La manera en la que cada persona lleva a cabo una tarea en virtud de sus objetivos. (Alguien puede tener una gran inteligencia musical y sin embargo su interpretación de una partitura carecer de sentido para nosotros).

Gardner (1995) postuló pues que la inteligencia no era algo uniforme dependiente sólo de las habilidades lingüísticas o matemáticas, sino que coexistían múltiples formas de ser inteligente igualmente importantes, y que una persona podía manifestar su inteligencia fuera del marco confinado al lenguaje o la lógica. Stanford (2003: 81) señala que Gardner:

Sought to broaden the perception of human potential beyond the confines of traditional IQ scores, seriously questioning the validity of determining an individual's intelligence through the practice of taking the person out of his or her natural environment and asking him or her to attempt isolated tasks never done before –and probably never to be done again.

Así, en su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner distingue en todo ser humano ocho inteligencias que posteriormente amplía a nueve. Armstrong

(2006) y muchos otros autores tales como García Nieto (2009) y Prieto y Ferrándiz (2001) recogen las implicaciones de estos ocho tipos cognitivos:

- ✓ **Inteligencia lingüística:** es la capacidad de utilizar las palabras eficazmente, ya sea de forma oral o por escrito. Incluye la habilidad para manejar los sonidos del lenguaje, su estructura, los significados de las palabras y los usos prácticos. Entre estos últimos se encuentran el uso del lenguaje para convencer a otros de que realicen una acción determinada, para recordar información, para informar y para hablar del propio lenguaje. Algunas de las profesiones que requieren una buena inteligencia de este tipo son escritores, oradores, periodistas o políticos.
- ✓ **Inteligencia lógico-matemática:** es la capacidad de manejar los números de forma eficaz y de razonar, mostrando sensibilidad a series y relaciones lógicas, proposiciones de tipo causa-efecto, funciones y otras abstracciones relacionadas. Incluye las habilidades para clasificar, categorizar, deducir, generalizar, calcular y probar hipótesis. Científicos, matemáticos, ingenieros o informáticos destacan en este tipo de inteligencia.
- ✓ **Inteligencia visual-espacial:** es la capacidad de percibir imágenes internas y externas del mundo visual y espacial, recrearlas y transformarlas. Esta inteligencia implica ser sensible a las formas, al color, a las líneas, al espacio y a las relaciones entre estos elementos. Incluye las habilidades de visualizar, interpretar y representar informaciones gráficas y orientarse correctamente. Algunas profesiones que requieren este tipo de inteligencia son arquitectos, artistas, pilotos o marineros.
- ✓ **Inteligencia cinético-corporal:** se refiere al dominio del cuerpo para la expresión de ideas y sentimientos, y a la facilidad en el uso de las manos para crear y transformar objetos. Esta inteligencia supone habilidades físicas de coordinación, fuerza, equilibrio, destreza, velocidad y flexibilidad, además de capacidades táctiles y de propiocepción. Son actores, atletas, bailarines, cirujanos o escultores algunas de las profesiones que se caracterizan por este tipo de inteligencia.

- ✓ **Inteligencia musical:** es la facultad de percibir, distinguir, transformar y expresar las diversas formas musicales. Implica poseer sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre de una composición musical. Se puede apreciar la música desde una perspectiva global o analítica o de ambas formas. Los compositores, músicos y cantantes demuestran poseer una gran inteligencia musical.
- ✓ **Inteligencia interpersonal:** capacidad de percibir y diferenciar los estados de ánimo, las motivaciones, los propósitos, las inquietudes y los sentimientos de los demás. Comprende la habilidad para darse cuenta de las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de interpretar distintos códigos y señales interpersonales, y la de responder eficazmente en distintos contextos de modo práctico (por ejemplo, convenciendo a alguien para que realice una determinada acción). Los actores, profesores, líderes políticos o vendedores, entre otros, manifiestan ser inteligentes en este campo.
- ✓ **Inteligencia intrapersonal:** está organizada en torno al conocimiento de uno mismo y a la capacidad para desenvolverse según ese conocimiento y para acceder a los sentimientos propios. Esta inteligencia incluye una percepción muy precisa de uno mismo con respecto a los puntos fuertes y débiles, los estados anímicos, pretensiones, motivaciones y deseos interiores, así como las conductas de auto-comprensión, autodisciplina y autoestima. Los psicólogos y teólogos, entre otros, muestran un buen grado de inteligencia intrapersonal.
- ✓ **Inteligencia naturalista:** comprende la habilidad de reconocer y clasificar las especies de flora y fauna del entorno, ser sensible hacia otros fenómenos naturales y comprender la naturaleza y trabajar en ella de manera eficaz. Esta inteligencia se caracteriza también por la observación, exploración, interés y preocupación por el mundo natural. Destacan por este tipo de inteligencia biólogos, ecologistas, químicos, arqueólogos, etc.

Más adelante Gardner (1999) propone una novena forma de inteligencia: la existencial, que define como la que se ocupa de las cuestiones vitales trascendentales.

Así Gardner asegura la existencia de diversas formas de inteligencia claramente diferenciadas que permiten reconocer los potenciales de cada persona. Como García Nieto (2009: 142) apunta, las inteligencias múltiples “son estructuras de la mente y caminan por un itinerario marcado por los puntos fuertes y débiles de las personas a lo largo de su existencia, en especial en situaciones nuevas, de crisis o de riesgos”.

Armstrong (2006) recoge una reflexión hecha por Gardner sobre las inteligencias múltiples. Muchos se preguntaban por qué Gardner las llamaba “inteligencias” en lugar de “talentos” o “aptitudes”. Gardner se percató de que la gente solía utilizar expresiones tales como: “No es muy inteligente pero tiene una aptitud extraordinaria para la música”. Por tanto, era plenamente consciente de su empleo de la palabra “inteligencia” para describir cada categoría, que no era un término escogido al azar. Así, en una ocasión al ser entrevistado declaró: “Estoy siendo un poco provocativo, pero deliberadamente. Si afirmase que existen siete tipos de competencias la gente diría: “Sí, sí”. Pero al llamarlas “inteligencias” estoy diciendo que hemos puesto en un pedestal una diversidad llamada inteligencia, y que en realidad existe una pluralidad de inteligencias, algunas de las cuales nunca habríamos considerado como tales” (Weinreich-Haste, 1985: 48).

Para apoyar su teoría sobre unos fundamentos teóricos y dejar clara esa distinción entre inteligencias y simples talentos o aptitudes, Gardner estableció unos requisitos o pruebas que cada inteligencia debía superar para ser considerada como tal y no quedarse en una simple habilidad. Por otro lado como Armstrong (2006) expone, la teoría de las IM presenta unos principios básicos que conviene tener en cuenta:

- ❖ Todos atesoramos las ocho inteligencias.
- ❖ La mayoría de las personas puede desarrollar cada inteligencia hasta adquirir un adecuado nivel de competencia.
- ❖ En general, las inteligencias funcionan conjuntamente de manera compleja.
- ❖ Dentro de cada categoría es posible ser inteligente de muchas formas distintas.

Que las inteligencias se desarrollen hasta alcanzar un nivel aceptable de competencia depende según Armstrong (2006) de tres factores:

1. Dotación biológica, incluyendo factores genéticos o hereditarios, y los posibles traumas o daños en el cerebro sufridos antes, durante o después del nacimiento.
2. Historia personal, incluyendo las experiencias vividas con padres, profesores, compañeros, amigos y demás personas capaces de impulsar las inteligencias o entorpecer su desarrollo.
3. Antecedentes culturales o históricos, incluyendo la época y el lugar de nacimiento.

Con su teoría de las inteligencias múltiples Gardner prepara el camino para la aceptación de un nuevo concepto mucho más amplio, pragmático y funcional de lo que significa ser inteligente. Como algunos autores apuntan, a pesar de tres décadas de investigación en esta nueva perspectiva de la inteligencia, resulta difícil desligarse del concepto tradicional que sigue enraizado en el subconsciente de muchas personas. Si nos pidieran que pensásemos rápidamente en una persona inteligente respondiendo lo primero que se nos viniera a la mente, seguramente en nuestras respuestas predominarían personas con altas capacidades lingüísticas, lógicas y matemáticas (Fernández Graña, 2012). Esto demuestra cómo aún es necesario erradicar nuestra visión primitiva de la inteligencia y cómo hay que trabajar mucho para llevar la teoría de Gardner a la práctica.

Afortunadamente esta teoría sigue más vigente que nunca y muchos expertos siguen la línea de investigación de su creador. Así, poco a poco ese concepto unitario restringido va quedando atrás y se va asimilando la validez de las inteligencias múltiples. Como Fonseca Mora (2007: 374) afirma:

Ser una persona “inteligente” puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos.

2.3.- La teoría de las inteligencias múltiples en el entorno educativo

La teoría de las IM tuvo una gran acogida entre los profesionales de la educación. La marcada repercusión de esta teoría en el ámbito de la educación y la psicología dio un vuelco a la forma de interpretar la mente; las características de simplicidad que se le atribuían se sustituyeron gradualmente por las de complejidad. Así, la inteligencia multidimensional se extiende más allá de los test de medida y deja de estar reducida al marco estrictamente intelectual. Los ocho dominios del saber que establece Gardner se caracterizan por sistemas simbólicos y maneras de procesar la información propios de sus campos de actuación (Rigo et al., 2010).

Por su parte, Armstrong (1999a: 52) indica que esta teoría ha de entenderse como una filosofía de la educación, y no como un conjunto de tácticas establecidas de antemano:

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

Como hemos visto, la inteligencia lingüístico-verbal se relaciona con la capacidad de comprender y producir mensajes orales y escritos. Arnold y Fonseca (2004) señalan que es posible relacionar esta inteligencia con el aprendizaje de una segunda lengua y con la habilidad para usarla oralmente y por escrito de manera efectiva. En la teoría de las inteligencias múltiples “language is not seen as limited to a “linguistics” perspective but encompasses all aspects of communication” (Richards y Rodgers, 2001: 117).

Desde una perspectiva educativa, según Arnold y Fonseca (2004), el desarrollo de la inteligencia lingüística de los alumnos en la lengua extranjera, puede verse favorecido usando una variedad de tareas de aprendizaje que requieren de diversas inteligencias. El profesor da así la oportunidad a los alumnos de asimilar la información de distintas maneras, pudiendo escoger el modo más satisfactorio para ellos, a la vez que se promueve el desarrollo de

las demás inteligencias. Es por ello que la inteligencia lingüística involucrada necesariamente en el aprendizaje de un segundo idioma puede contar con el apoyo de las otras inteligencias propuestas por Gardner.

De la inteligencia lógico-matemática el aspecto referente al uso de estrategias de razonamiento resulta útil aplicado al aula. Armstrong (1999b) recomienda algunas tácticas para ser usadas a la hora de la resolución de problemas: encontrar analogías, proponer y alcanzar una solución, así como usar el método deductivo e inductivo (de lo general a lo particular y viceversa). Concretamente en la clase de idiomas, las tareas encaminadas a la resolución de problemas resultan útiles ya que los alumnos se centran principalmente en el significado, pero lo hacen a través de lecturas repetidas de textos para resolver el problema planteado, al tiempo que se familiarizan con el vocabulario y las estructuras empleadas (Arnold y Fonseca, 2004).

La inteligencia visual-espacial nos permite percibir los elementos necesarios para crear una imagen mental de algo. Esta capacidad de visualizar es también muy útil aplicada en el ámbito escolar, de forma que los alumnos pueden establecer conexiones entre palabras e imágenes en la lengua meta, favoreciendo así la retención y el acceso al conocimiento. Las imágenes mentales están presentes en el pensamiento e influyen en el razonamiento (Arnold, 1999). Los elementos y ayudas visuales proporcionan un *input* significativo para los alumnos que mejora su capacidad para desenvolverse en un segundo idioma ya que facilitan la recuperación de la información. Actividades como pedir a los alumnos que recuerden una experiencia agradable o que imaginen un viaje que les gustaría realizar o su casa ideal - con las que estaremos haciendo uso de la inteligencia visual- pueden suponer un estímulo como otra forma de aprendizaje posible en el aula de idiomas (Arnold y Fonseca, 2004). En tareas de comprensión lectora, donde las imágenes mentales se usan de forma sistemática, éstas se convierten en una estrategia de aprendizaje muy útil, debido al hecho de que visualizar mientras se intenta comprender un texto es esencial para la construcción del significado (Tomlinson, 1998).

La inteligencia cinético-corporal hace referencia al uso del cuerpo para expresarse y a la destreza para manipular objetos. Para Rogers (1975: 40) la educación tradicional "have focused so intently on the cognitive and have

limited themselves so completely to “educating from the neck up” that this narrowness is resulting in serious social consequences”.

Además, Arnold y Fonseca (2004:128) critican el hecho de que en muchas clases los alumnos permanecen horas sentados, obligados a mantener la atención pasando por alto la necesidad de movimiento:

In many classrooms, students sit in rows for hours and are asked to pay attention to verbal input. The human need for movement is totally overlooked and therefore, its potential value for creating higher energy levels and maintaining attention is greatly reduced.

Así, proponen *role-plays*, teatros, juegos, mímica y muchas otras actividades de dinámica de grupo como ejemplos de actividades que trabajan este tipo de inteligencia en el aula de lengua extranjera.

La inteligencia musical tiene que ver con la habilidad para percibir la música, y apreciar y crear melodías y ritmos. La música en general tiene efectos físicos como la regulación de la respiración adaptada al ritmo musical o el impacto en la energía muscular y efectos psicológicos dado su poder para inducir un determinado estado de ánimo (Benenson, 1995). Como bien afirman Arnold y Fonseca (2004) el desarrollo de la inteligencia musical específicamente en el aula de lengua extranjera puede comportar beneficios tales como ayudar a los estudiantes a concentrarse y a conectar con su interior, estimular procesos creativos, y aislarse del ruido de fondo, es decir, eliminar distracciones procedentes de dentro o fuera del aula, y sobre todo, promover una atmósfera de clase motivadora a la vez que productiva

La inteligencia naturalista se caracteriza por el interés y disfrute del mundo natural así como por la sensibilidad sobre cuestiones ecológicas. En el aula se puede fomentar esta inteligencia mediante actividades que incluyan la naturaleza en el aula concienciando sobre su importancia, como describir escenas donde la naturaleza está presente, o realizar tormentas de ideas sobre temas medioambientales. También se podrían llevar mascotas o plantas al aula, o llevar a los alumnos a actividades al aire libre donde observen y analicen animales o vegetales.

La inteligencia interpersonal se define como la capacidad para distinguir y mejorar las relaciones con los demás y percibir sus estados anímicos. Implica comprender a los demás, trabajar en equipo y comunicarse de forma efectiva. Esta inteligencia está estrechamente vinculada al aprendizaje de un segundo idioma puesto que éste es un proceso social cuyo principal objetivo es desarrollar la competencia comunicativa (Hymes 1971, Canale y Swain 1980). Como sostienen Arnold y Fonseca (2004: 128): “The interpersonal intelligence is connected to the ability to harmonize with others, to understand their perspectives and opinions, but also to convince others in order to achieve personal objectives”.

Según Goleman (1995), la inteligencia interpersonal se fundamenta en el despliegue de dos tipos de capacidades: la empatía y la destreza para manejar las relaciones personales.

Dentro de la inteligencia interpersonal, el trabajo en grupo tiene un papel muy destacado. Según las investigaciones éste tiene efectos muy positivos en el aprendizaje e incluye una amplia variedad de intervenciones pedagógicas y de estructuras organizativas (Díaz Pinto, 2006). Varios autores recogen la importancia de la interacción social. A modo de ejemplo, Vygotsky (1978) la señala como un factor que modela e influencia el aprendizaje; mientras que Casal Madinabeitia (2002) hace hincapié en el método de *Cooperative Learning* -aprendizaje cooperativo- como una ayuda para el desarrollo de esta inteligencia en el aula de idiomas, pues los estudiantes en pequeños grupos interactúan y cooperan para acometer diferentes tareas fomentándose la interdependencia positiva. Añade, además, que este enfoque socializador hacia el aprendizaje en el aula conduce al desarrollo de estrategias verbales de negociación destinadas a convencer a los otros o a comprender sus puntos de vista.

Para Brown (1994: 173) el trabajo en grupo es un término genérico “covering a multiplicity of techniques in which two or more students are assigned a task that involves collaboration and self-initiated language”.

De acuerdo con Hadfield (1992: 11) la influencia del grupo constituye un factor relevante ya que puede llevar al aprendizaje cuando dentro del grupo se crea un clima afectivo que estimula hacia la consecución de objetivos educativos:

A positive group atmosphere can have a beneficial effect on the morale, motivation, and self-image of its members, and thus significantly affect their learning, by developing in them a positive attitude to the language being learned, to the learning process, and to themselves as learners.

Otros autores, como García Sánchez (1999: 63), subrayan el carácter motivador del trabajo en grupo en el aula y favorecedor de las relaciones cooperativas:

El trabajo en equipo puede, a veces, ser muy positivo utilizado como otro tipo de actividad de clase, ya que fomenta las relaciones entre el grupo, y en lugar de establecer relaciones individuales competitivas, crea un clima de colaboración y de necesidad de lograr el éxito en grupo.

Por su parte Williams y Burden (1997: 195) destacan también los beneficios de crear un clima de cooperación, pues mejora el aprendizaje y resulta en un mayor nivel de autoestima y de motivación de los miembros del grupo:

In language classrooms where pair work and group work are used, it is particularly important to build up a co-operative group atmosphere both to enhance language learning and to develop the self-image and motivation of the group members.

La inteligencia intrapersonal hace referencia a la capacidad de conocerse a uno mismo, siendo consciente de los propios pensamientos, sentimientos, emociones y reacciones, e implica ser capaz de gestionarlos y controlarlos. Es de utilidad en el aprendizaje de una segunda lengua porque permite a los alumnos “identify their preferred learning styles and stretch those styles by examining and practicing various learning strategies” (Reid 1995: IX).

Según Goleman (1995), la inteligencia intrapersonal se apoya en tres pilares básicos: la percepción de las emociones propias, la habilidad para controlarlas y el talento para motivarse a uno mismo. La utilidad de este tipo de inteligencia es clara ya que los individuos que poseen una elevada inteligencia

intrapersonal son más autónomos, auto-eficaces y más capaces de motivarse intrínsecamente (Teele, 1994).

Como ya se apuntó, la inteligencia interpersonal junto con la intrapersonal constituye la llamada inteligencia emocional. Mayer y Salovey (1997:10), psicólogos de la Universidad de Yale, fueron los primeros en emplear este término para aludir a otro tipo de componentes de la inteligencia, distintos de los intelectuales:

The ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth.

La inteligencia emocional incluye cualidades de las inteligencias inter e intrapersonal como son la constancia, el auto-control, la capacidad de automotivarse, las habilidades sociales y la empatía (O'Neil 1996). Es necesario que tanto profesores como alumnos presenten esta inteligencia emocional para un mejor funcionamiento del aula.

2.4. Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje

La teoría de las IM permite a los docentes reflexionar acerca de cómo enseñan y entender a qué se debe que determinadas técnicas y métodos tengan éxito o fracasen con sus alumnos. Además ofrece una amplia variedad de estrategias de aprendizaje mediante las cuales el profesor puede organizar su clase para llegar a los alumnos con facilidad. Si bien, esta teoría nos muestra que ningún conjunto de estrategias puede funcionar con todos los estudiantes por igual y de forma permanente (Díaz Pinto, 2006). Los alumnos muestran diferentes inclinaciones hacia las ocho inteligencias, así que cualquier estrategia podría dar resultado en un grupo y fracasar en otros (Silver et al., 1997).

Como bien afirman Arnold y Fonseca (2004), tradicionalmente muchos contextos de aprendizaje se han diseñado y muchos profesores han impartido clases como si todos los estudiantes fuesen iguales. Sin embargo, la investigación en las últimas décadas ha hecho hincapié en los estilos de aprendizaje considerando los distintos perfiles de aprendizaje. Al hablar de

estilos de aprendizaje se tienen en cuenta aspectos cognitivos, afectivos y fisiológicos que influyen en la manera en la que los estudiantes captan y responden a los ambientes de aprendizaje (Alonso et al., 1995). A este respecto, Reid (1999) enumera algunas de las dimensiones que se han investigado en este campo de aprendizaje de una lengua extranjera. Así habla de estilos de aprendizaje basados en las preferencias perceptivas (visual, auditivo, kinésico o táctil), estilos dependientes o independientes del campo, global o analítico, y reflexivo o impulsivo.

Enseñar utilizando las inteligencias múltiples se puede lograr eficazmente a través de distintas técnicas y actividades. En la tabla 1, tomada y adaptada de autores como Armstrong (2006) y Prieto y Ferrándiz (2001) se recogen algunas características de las IM, actividades y materiales docentes.

Tabla 1

Inteligencias múltiples: ocho maneras de enseñar y aprender

INTELIGENCIA	HABILIDADES Y GUSTOS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA	MATERIALES DOCENTES
LINGÜÍSTICA	Pensar en palabras, leer, escribir, contar historias, hablar, juegos de palabras, memorizar.	Debates, narraciones, lectura, escribir diarios, juegos de palabras, explicaciones, tormenta de ideas.	Libros, diarios, grabadoras, revistas, juegos: “Tabú”, “Scrabble”.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Razonar, experimentar, cuestionar, preguntar, resolver enigmas lógicos, calcular.	Juegos de ingenio, problemas de lógica, resolución de problemas, cálculo mental, actividades con números.	Puzzles, juegos matemáticos, equipo científico, juegos manipulables, demostraciones.
VISUAL-ESPACIAL	Pensar con imágenes, diseñar, dibujar, visualizar, garabatear, construir, observar, leer mapas.	Presentaciones visuales, actividades artísticas, mapas mentales, visualización, metáforas, dibujos.	Juegos: “Pictionary”, LEGO, mapas, gráficos, fotografía, diapositivas, vídeos, cámaras.
CINESTÉSICO-CORPORAL	Lenguaje corporal, bailar, correr, tocar, gesticular, moverse, manipular objetos, utilizar herramientas.	Teatro, danza, deportes, actividades táctiles, ejercicios de relajación, mímica, manuales.	Juegos para construir, juegos de mímica, artesanía, equipo deportivo, materiales táctiles.

MUSICAL	Cantar, tararear, escuchar música, reconocer sonidos, recordar melodías, llevar el ritmo, tocar un instrumento.	Cantar, escuchar canciones, tocar instrumentos, aprendizaje de ritmos, crear raps, asistir a conciertos.	Cd de música, instrumentos musicales, grabadora, vídeos de <i>Youtube</i> , micrófonos, música ambiental.
INTER-PERSONAL	Relacionarse con la gente, intercambiar ideas, liderar, organizar, mediar, empatizar, tener amigos.	Aprendizaje cooperativo, tutorizar, participar en actividades sociales, entrevistar.	Juegos de mesa, <i>attrezzo</i> para teatro y dramatización, <i>role-play</i> .
INTRA-PERSONAL	Reflexionar, conocerse, planificar, soñar, ser independiente, fijarse metas, automotivarse.	Aprendizaje autónomo, enseñanza individualizada, actividades de autoestima, opciones de estudio.	Diario personal, proyectos individuales, trabajo individual con ordenador, cuestionarios.
NATURALISTA	Estar en contacto con la naturaleza, investigar, identificar y distinguir especies, cuidar el planeta, jugar con mascotas.	estudio de la naturaleza, experimentos, conciencia ecológica, cuidado de los animales, tareas que exijan observación, etc.	Instrumentos para investigar, excursiones, mascota en el aula, elementos naturales para observar.

Hacia los años 90, Gardner aprecia algunas interpretaciones equivocadas de la gente acerca de su teoría. Por ejemplo, el concepto de inteligencias a menudo se confundía con el de estilos de aprendizaje. Así Gardner (2011) señala que una inteligencia, por ejemplo el potencial un ordenador, no es lo mismo que un estilo, esto es, el modo en que cada uno enfoca una variedad de tareas. Conforme a su propia filosofía educativa, Gardner (2011:6) afirma:

We can approach topics in a number of ways; we can make use of analogies and comparisons from a range of domains; and we can express the key notions or concepts in a number of different symbolic forms.

Tras toda su trayectoria de investigación Gardner (2011) en su introducción a la edición más reciente de *Frames of Mind*, resume las implicaciones educativas de su teoría de forma muy tajante: Un educador que

apuesta por la teoría de las inteligencias múltiples deberá “individualizar” y “pluralizar”. Con “individualizar” Gardner hace referencia a que el docente debería conocer lo máximo posible el perfil de inteligencias de cada uno de sus alumnos y debería, en la medida de lo posible, enseñar y evaluar de forma que afloren las capacidades de cada uno de ellos. Con el término “pluralizar” se refiere a que el educador debería decidir qué temas, conceptos o ideas son las más relevantes y presentarlos y trabajarlos de modos diversos y variados.

Armstrong (2006) también abraza este concepto de la individualización. Expone que dentro de cada tipo de inteligencia existen distintas formas de ser inteligente dependiendo de las subhabilidades de una misma categoría. Por ejemplo, una persona puede ser poco hábil en la práctica deportiva pero demostrar una alta inteligencia cinestésico-corporal haciendo una talla o tejiendo una prenda. Esto, según él, es lo que confiere un perfil único de inteligencia a cada individuo, y es necesario que los docentes lo descubran para poder ofrecer una educación personalizada, adaptada a las necesidades de cada alumno.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el presente estudio se ha procedido a la lectura de artículos de investigación, tesis, publicaciones y libros sobre el tema en cuestión. Así queda establecida la fundamentación teórica en torno a la teoría de las inteligencias múltiples, ideada por Gardner en 1983 y desarrollada por él mismo y por otros autores con posterioridad. También se ha realizado a partir de la observación de los alumnos objeto de estudio en el transcurso de las clases de inglés, analizando su actitud, disposición y participación de cara a las actividades propuestas.

Por otro lado, se han utilizado otras técnicas de recolección de datos como la entrega de tres cuestionarios que los estudiantes cumplimentaron.

1) El primer cuestionario (véase Anexo 1) fue tomado y adaptado de los libros *Las inteligencias múltiples en el aula*, de Thomas Armstrong (2006) y *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*, de José Andrés Ocaña (2010). Consta de 48 preguntas, 6 para cada categoría de inteligencia, con las cuales se pretende medir cuáles son las inteligencias múltiples más destacadas en el aula.

2) El segundo cuestionario (véase Anexo 2) que se repartió a los alumnos versa sobre las técnicas o estrategias de aprendizaje. En él, se presentan 11 ítems acerca de la utilidad que tienen para nuestros alumnos distintas técnicas para aprender inglés, que puntuaron entre 1 y 5, siendo 1 *nada útil* y 5 *muy útil*.

3) Por último, se realizó un tercer cuestionario (véase Anexo 3) de respuesta abierta con el fin de que los estudiantes valorasen las actividades realizadas en clase durante el periodo de investigación. Éste último cuestionario incluye 9 preguntas con las cuales pudieron expresar su opinión acerca de dichas actividades, indicar cuáles fueron sus preferidas y las que menos les gustaron, explicar cómo se habían sentido al realizarlas, evaluar su motivación en el aula de inglés y aportar sugerencias para mejorar la clase de inglés. Estos dos últimos cuestionarios se basaron en los propuestos por Díaz Pinto (2006).

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar uno de los objetivos ha sido estudiar qué inteligencias múltiples se han desarrollado en las lecciones de inglés impartidas por la docente a nuestro grupo de 4º de ESO. Se ha seguido el libro de texto *No Problem!* de la editorial Oxford (Artusi et al., 2008), y se ha aplicado una metodología ecléctica utilizando las actividades incluidas en el libro complementándose con otras actividades que se diseñaron para el objeto de estudio.

En el periodo de estudio se trabajó la unidad didáctica número 9: “*Communication*”, basada en el tema de la comunicación, en la que se desarrollaron los siguientes contenidos:

- Escucha de conversaciones y obtención de información.
- Intercambio comunicativo mediante diálogos.
- Uso del estilo directo e indirecto.
- Lectura en voz alta y lectura individual.
- Producciones escritas a modo de una entrada en un diario.
- Vocabulario nuevo y reciclado.
- Pronunciación.
- Exposición oral.
- Expresar estados emocionales.
- Pedir disculpas.

Las actividades realizadas incluían ejercicios escritos para practicar la gramática, basados en el libro de texto, que desarrollaban la inteligencia lingüística.

Algunos ejercicios de unir imágenes con vocabulario trabajaban además la inteligencia visual. Tal y como afirman Arnold y Fonseca (2004) la inteligencia visual es fácil de activar pues las palabras están asociadas a imágenes. Por ello podemos afirmar que esta inteligencia también se trabajó cuando la profesora pedía a los alumnos que contaran lo que habían hecho durante su viaje de estudios. Esta capacidad visual se desarrolló a su vez en lecturas comprensivas donde visualizar ayudaba a los alumnos a comprender el texto, o en ejercicios de *listening* en los que los estudiantes al tiempo que escuchaban podían ir formándose una imagen mental de la situación.

La inteligencia interpersonal se hizo presente en diálogos muy breves realizados por parejas o pequeños grupos. Los alumnos leían en voz alta diálogos modelo para después crear los suyos propios, tras haber modificado alguna información del ejemplo. Al practicar en equipo se desarrollaba la inteligencia interpersonal así como al inventar nuevas situaciones, pues esto conllevaba la necesidad de consenso entre los compañeros. También se leían delante de la clase, y la profesora enfatizaba la necesidad de hacer una buena actuación y exagerar la pronunciación y entonación para dar más realismo a las conversaciones. Como se pudo observar, los alumnos aprendían a comunicarse de manera efectiva mediante intervenciones breves preparadas de antemano.

Por otro lado, en estos diálogos la profesora intentaba potenciar la inteligencia corporal, instando a los alumnos a ser más expresivos y teatrales, y a moverse más en sus representaciones.

La profesora fomentaba la comunicación oral. Por ejemplo, hacía preguntas a modo de *warming-up* de forma espontánea a los alumnos acerca de temas personales o escolares, como qué habían hecho el fin de semana, o les preguntaba más detenidamente sobre su viaje de estudios a Barcelona. Con este tipo de preguntas se activaba también la inteligencia interpersonal e intrapersonal, lo cual se podía apreciar en la actitud de los alumnos. Éstos se mostraban respetuosos con las dificultades de algunos compañeros a la hora de expresarse en inglés al tiempo que reflexionaban y luchaban contra su miedo a hablar en inglés superando su tendencia a usar el español, en ocasiones buscando el apoyo de los compañeros para que les ayudasen a contestar.

La actividad más temida era la exposición oral. A pesar de la inclinación de este grupo de alumnos por las actividades orales, ésta les resultaba difícil por realizarse de forma individual y por los factores afectivos que entran en juego con más fuerza (timidez, miedo al ridículo, falta de confianza, etc.) que suelen causar bloqueo en los adolescentes. La profesora intentaba crear un contexto más agradable planteando la charla de forma más dinámica: el alumno adoptaba el papel de un experto en deportes dando una rueda de prensa ante un grupo de periodistas. La profesora puso a disposición de los alumnos algunos recursos para que se sintieran más seguros: es el caso de un

atril de pie que daba sensación de protección al alumno expuesto ante la clase, sobre el cual podía colocar sus apuntes para mirar disimuladamente. El resto de la clase hacía preguntas al experto tras su charla, identificándose como periodista de algún periódico. Así mismo, el conferenciante podía hacer preguntas a los demás con lo que se aseguraba que éstos estuvieran atentos a la exposición. Nuevamente con esta actividad queda patente la inteligencia interpersonal pues se observa la empatía y colaboración entre los compañeros que están atentos y respetuosos durante las exposiciones, poniéndose en el lugar de su compañero, y la intrapersonal por la barrera afectiva que conlleva y el proceso de lucha interna contra la timidez, los miedos y nervios que suponen salir a exponer un tema en inglés en solitario.

Por último, la inteligencia intrapersonal también se desarrolló a través de actividades escritas individuales. En este caso los alumnos debían escribir una entrada en un diario personal relatando un buen o mal día que hubieran tenido. Esto obligaba a los estudiantes a reflexionar y expresar sus estados de ánimo, emociones y cómo se habían sentido en una determinada situación.

A continuación, pasaremos a analizar las actividades no incluidas en el libro de texto de la asignatura, que se propusieron con objeto de trabajar las inteligencias múltiples. La inteligencia lingüística está estrechamente vinculada a la enseñanza de un idioma extranjero así que todas las actividades realizadas desarrollan, ya sea oralmente o por escrito, esta capacidad para expresarse y para manejar el lenguaje. Sin embargo, esta forma de inteligencia se combinó con otras para favorecer el aprendizaje del inglés. Las IM por las que se optó fueron: interpersonal, intrapersonal, musical y corporal-cinestésica.

La primera actividad fue un *role-play* que consistió en un diálogo entre médico y paciente. La clase se dividió en dos grupos: médicos en un congreso y pacientes en la sala de espera. Se dispuso el mobiliario de forma que se simulara una consulta y se proporcionó una bata como material para hacer la escena más real. Dos alumnos salían a interpretar su papel. En la pizarra se escribieron algunas oraciones opcionales como apoyo a la conversación, para iniciar o preguntar por los síntomas, así como vocabulario relacionado con el tema. Al finalizar esta parte, el “médico” volvía al congreso de médicos e informaba a éstos en estilo indirecto de lo que le había referido el paciente. Por su parte el “paciente” regresaba a la sala de espera y contaba a los demás

enfermos lo que el médico le había aconsejado. En esta actividad se desarrollaron las inteligencias lingüística, interpersonal, intrapersonal y cinestésico-corporal.

Para la segunda actividad planteada se escogió una canción de actualidad de una artista estadounidense y se repartió la letra de la canción. Los alumnos debían escuchar y completar los huecos. Tras comprobar su destreza en la escucha, la canción se reprodujo de nuevo, esta vez dejando que los alumnos cantasen libremente pues ya disponían de la letra. Para fomentar la participación se repartieron micrófonos que se pasaban entre los alumnos y algunos salían para cantar delante de la clase. Con esta actividad se trabajaron las inteligencias lingüística y musical.

La siguiente actividad es una continuación de la anterior pues a partir de algunos recursos usados en aquella se ideó un nuevo *role-play*. En este caso tomando a los protagonistas de la canción empleada, a saber la cantante y su novio, que terminan con su relación. Dos alumnos salieron por turnos a interpretar esta discusión de pareja decidiendo el desenlace que preferían. Nuevamente se utilizaron materiales llamativos que despertaron el interés de los alumnos por participar: peluca, gafas y un gorro de Inglaterra. Además se facilitaron tarjetas con algunas frases en estilo directo, extraídas de la canción, que debían incluir en su diálogo, inventando el resto. Los demás alumnos debían estar atentos, pues al terminar la escenificación se les pedía que hicieran transformaciones a estilo indirecto de las frases dichas por sus compañeros. Para facilitar la comprensión de la gramática que se estaba viendo en contexto las frases se escribían en la pizarra. Aquí se estimularon de nuevo las inteligencias lingüística, interpersonal, intrapersonal y cinestésico-corporal.

Se diseñó un último *role-play* simulando un restaurante. En este caso también se preparó el aula adaptándola a esta actividad y se emplearon utensilios propios de la situación: mantel, bandeja, cubiertos, etc. Se elaboró una carta con algunas comidas y se proporcionó a los alumnos un folio con algunas expresiones básicas típicas del camarero y del cliente para facilitar la interacción. Además se incluyeron materiales de *realia* como dinero real británico. Los alumnos “camareros” se movían por el aula para ir a recoger el pedido a la “cocina” mientras los alumnos “clientes” conversaban en inglés.

Éstos últimos debían incluir alguna queja al camarero sobre algún aspecto y ambas partes debían elegir cómo resolverlo. Esta actividad contaba con un fuerte incentivo: la comida consistía en una bolsa de chucherías que los alumnos que iban participando se podían quedar. Las inteligencias que afloraron con este *role-play* fueron la lingüística, la interpersonal, la intrapersonal y la cinestésico-corporal.

Como se puede apreciar mediante los *role-plays* ideados, los alumnos interactuaban en escenificaciones donde debían adoptar determinados papeles creando un diálogo de forma creativa. Además del aspecto comunicativo, con este ejercicio se pretendía poner en práctica el vocabulario y la gramática presentada en clase, de un modo natural y comprensible para todos, insistiendo en el uso del estilo directo e indirecto, haciéndolo más ameno y contextualizado. Así, de una forma didáctica y lúdica se creaban situaciones comunicativas habituales que los alumnos podían manejar fácilmente guiando la conversación a su gusto. Además se trataba de escenas familiares e interesantes, en las que aprendían o recordaban vocabulario y expresiones útiles.

Se observa como con estos *role-plays* se despliega la inteligencia interpersonal del alumnado. Con este tipo de inteligencia se promueve una mayor integración dentro de la clase, al tiempo que se contribuye a mejorar las relaciones entre los compañeros, se crea un clima agradable y se permite a los alumnos interactuar y ponerse en el lugar de otro. Además, mediante estas tareas expresan estados de ánimo, simulando ser otra persona. Como se pudo comprobar los alumnos disfrutaban y se benefician del trabajo en grupo, desarrollan la empatía y aprenden a negociar y a alcanzar soluciones, todo ello en la lengua meta. Por otro lado, con esta inteligencia los alumnos aprenden a escuchar a los compañeros, a respetar cuando otro está hablando y toman conciencia de que son capaces de comunicarse en inglés en posibles situaciones de la vida diaria.

Del mismo modo se potencia la inteligencia intrapersonal dado que en la etapa adolescente no resulta fácil exponerse ante los demás y menos aún usando la lengua extranjera. Por ello este tipo de inteligencia se desarrolla a través de las breves representaciones teatrales propuestas ya que participar conlleva muchas implicaciones para los alumnos: vencer miedos, luchar contra

su timidez, atreverse a hablar en público, ser conscientes de sus capacidades, tener autoestima, controlar los nervios, etc. Así, tomar parte en estas actividades puede ser una experiencia motivadora para mejorar su autoconcepto o percepción de su propia capacidad, pues se dan cuenta de que son capaces de afrontar este tipo de situaciones y adquieren confianza en sí mismos para nuevos retos similares.

La inteligencia intrapersonal también se puso de manifiesto a la hora de rellenar los cuestionarios. Si bien éstos se encontraban en español, aquí se trataba de que los alumnos hicieran reflexiones sobre su relación personal con el inglés, aunque no necesariamente en inglés en este caso. De este modo los alumnos tuvieron que conectar con su yo interno, pensar y meditar acerca de sus gustos, habilidades, puntos fuertes y puntos débiles y analizar sus propias estrategias de aprendizaje.

Otra faceta de la inteligencia que se ha desarrollado con estas tareas ha sido la cinestésico-corporal: los alumnos sacan su parte más teatral acompañando la conversación en inglés con movimientos y lenguaje corporal. Además pueden disponer libremente del espacio del aula. Como subraya Hannaford (1995) existe una importante relación entre aprendizaje y movimiento por lo que conviene tener en cuenta el plano físico de los estudiantes incorporando movimiento en el aula. Así, nuestras actividades realizadas en este estudio se alejan del modelo estático donde los alumnos se acomodan y se esconden tras sus pupitres. Los *role-plays* realizados conllevan una faceta teatral: gesticular, hacer aspavientos o exagerar los movimientos de acuerdo con los estados de ánimo. Esto ha sido aplicado con éxito por nuestros alumnos que han sabido meterse en su papel en los diferentes casos. Por ejemplo, cuando interpretaban a una pareja que terminaba su relación afectiva, se llevaban las manos a la cabeza, asentían o negaban acaloradamente, se cruzaban de brazos, se empujaban, "lloraban", etc. En el caso del restaurante ellos mismos inventaban situaciones cómicas y se movían de acuerdo a ellas. A modo de ilustración, en el papel de clientes algunos improvisaban declaraciones de amor arrodillándose o cogiéndose la mano; otros se enfadaban con el camarero porque había un problema con la comida, y se levantaban indignados; el camarero tropezaba echando la comida por encima al cliente, etc. Los alumnos no sólo aportaban sus ideas en el plano

lingüístico sino que mostraban su creatividad a la hora de desenvolverse por el aula con este tipo de escenas fruto de su ingenio. El hecho de poder moverse libremente por la clase, como en el caso del alumno camarero que recorría el aula para traer los pedidos de la “cocina” y para servirlos en las mesas, les confiere soltura así como tiempo y espacio para pensar sin quedarse en blanco.

En el caso de la supuesta consulta médica también se aprecian los mismos beneficios de la inteligencia corporal para hablar inglés: el paciente simula los síntomas de una enfermedad, el médico lo inspecciona, etc. Podemos apreciar cómo incluir estos elementos les da soltura, se sienten más metidos en la situación y menos cohibidos, más libres y más animados, con lo que se les ocurren más ideas y hablan más inglés, sin estar tan pendientes de cometer errores.

Para terminar hablaremos de la inteligencia musical que se desarrolló durante la actividad de escuchar, completar y cantar una canción. Contar con la música como protagonista creó un clima distendido de trabajo a la vez que productivo. Además, el hecho de ser capaces de comprender canciones en inglés resulta muy motivador para los alumnos. Se puede afirmar que se fomentó la concentración y la atención pues los alumnos escuchaban atentamente concentrados en entender la letra y las palabras que faltaban. No estaban pendientes de otras distracciones que pudiera haber en la clase y conseguían aislarse, interesados en completar con éxito la letra. Para explotar más facetas de la inteligencia musical se dio a los alumnos la oportunidad de cantar acompañados de la canción original, para lo cual contaban con micrófonos, de forma que podían soltarse, practicar pronunciación y cantar una canción moderna y conocida sabiendo qué se dice en ella.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1. Resultados

La utilización de actividades que desarrollan las distintas inteligencias múltiples ha demostrado tener efectos muy positivos en el aprendizaje del inglés de este grupo de 4º de ESO.

A continuación, se exponen los resultados que se derivan de los cuestionarios realizados. En primer lugar se llevó a cabo un cuestionario con el cual se midieron las distintas inteligencias presentes en los alumnos. Este cuestionario constaba de 48 preguntas sencillas, relacionadas con habilidades y preferencias asociadas a las distintas inteligencias, y dos posibles respuestas: Sí/No. Algunas de las preguntas fueron: “Me considero una persona con mucha fuerza de voluntad”; “me doy cuenta de los estados de ánimo de los demás”; “me gusta trabajar con números y figuras”; “practico al menos un deporte o actividad física con regularidad”, etc. Para cada una de las ocho inteligencias múltiples se incluyeron 6 preguntas. A la hora de calcular los resultados las preguntas se agrupaban en sus diferentes categorías, y los alumnos sumaban un punto por cada pregunta contestada afirmativamente. Así la puntuación de cada alumno podía oscilar entre 0 y 6.

Para tratar los resultados veremos las medias sobre 6 obtenidas por el grupo para cada categoría.

- A) Lingüística=3,23
- B) Lógico-matemática=3,88
- C) Espacial= 4,46
- D) Cinestésico-corporal=4,23
- E) Musical=4,12
- F) Interpersonal=4,85
- G) Intrapersonal=3,92
- H) Naturalista=3.69

En el gráfico 1 aparecen representadas las medias obtenidas en las distintas inteligencias, donde se observa de forma comparativa cuáles estaban más desarrolladas en este grupo de alumnos:



Gráfico 1. Media de las inteligencias múltiples

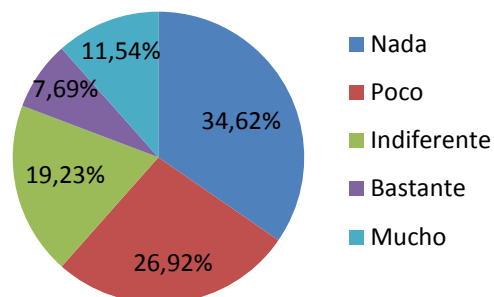
Aunque el grupo de alumnos analizado presenta un buen nivel en todas las inteligencias, vemos cómo destaca en su perfil la inteligencia interpersonal: son alumnos que trabajan muy bien en equipo, muy participativos, que muestran interés y respeto por los compañeros y que crean un buen ambiente de trabajo en el que se respira una atmósfera de compañerismo. Todo esto se ha traducido en una gran disposición para participar en las actividades y ha favorecido la comunicación en inglés en el aula. Así, el alto nivel de esta faceta interpersonal se ha puesto de manifiesto al comprobar el buen funcionamiento de las actividades en las que se explota este tipo de inteligencia.

Con el segundo cuestionario realizado se midieron una serie de estrategias de aprendizaje del alumnado para que éste valorase el grado de utilidad que tenían para cada uno de ellos. En el cuestionario se presentaban un total de 11 ítems puntuables de 1 a 5 conforme a la siguiente escala:

1=*nada* 2=*poco* 3=*me es indiferente* 4=*bastante* 5=*mucho*

1. Memorizar listas de vocabulario

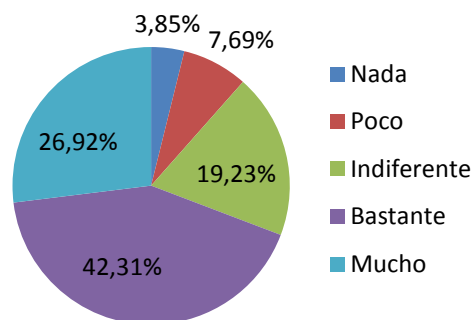
En el siguiente gráfico circular se refleja cómo un 34,62% considera esta técnica nada útil, un 26,92% poco útil mientras que a un 19,23% le resulta indiferente. Por otro lado, sólo un 7,69% la considera bastante útil y un 11,54% muy útil. De estos resultados se desprende que más de



la mitad de la clase no concede importancia a esta estrategia de aprendizaje.

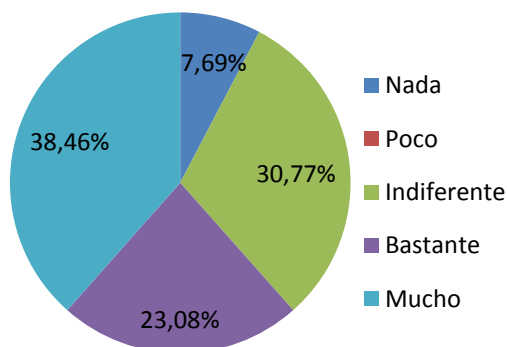
2. Hacer traducciones

Al sumar los valores “bastante” y “mucho” vemos que un alto porcentaje (69,23%) concede importancia a las traducciones. Para un 19,23% esta técnica le es indiferente, mientras que sólo para un 7,69% y 3,85% es poco o nada útil respectivamente.



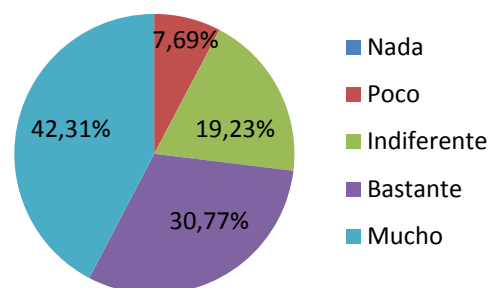
3. Aprender reglas de gramática

En el gráfico se aprecia cómo sólo un 7,69% no ve ninguna utilidad en estudiar la gramática, no habiendo ningún alumno que marcara el valor “poco útil”. Para un 30,77% este aspecto es indiferente, mientras que un 23,08% la considera bastante útil y un 38,46% muy útil. Se observa, pues, cómo un elevado porcentaje de estos alumnos considera el aspecto gramatical de utilidad en su aprendizaje.



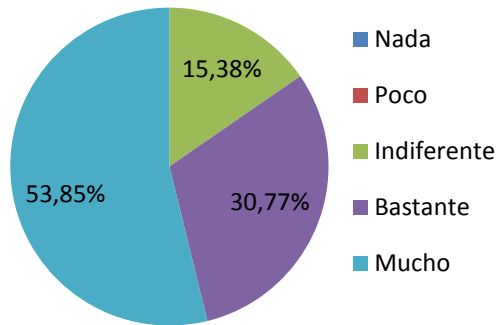
4. Leer mucho

En esta categoría se observa un 42,31% que puntúa este aspecto como muy útil, junto con un 30,77% que lo puntúa como bastante útil. El 19,23% lo catalogó de indiferente a la hora de aprender, y sólo un 7,69% como poco útil. Vemos cómo ningún alumno lo marcó como nada útil. Con estos resultados se pone de manifiesto la gran utilidad que tiene para este grupo de alumnos leer inglés, pues casi las tres cuartas partes de la clase (un 73,08%), dio altos valores a esta técnica.



5. Hablar inglés en clase

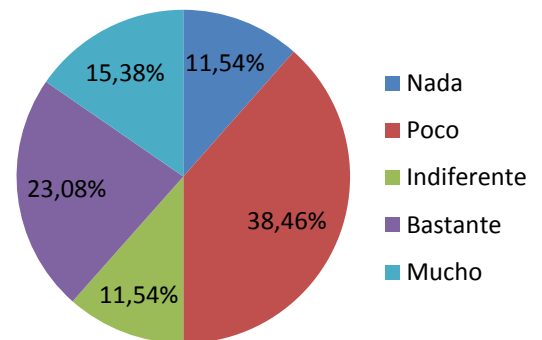
En este gráfico podemos observar que ésta fue la categoría que más puntuación obtuvo, pues más de la mitad de la clase, un 53,85%, la marcó



como muy útil, además de un 30,77% que la señaló como bastante útil. Un 15,38% dijo que le era indiferente. Resulta interesante comprobar cómo ninguno de los 26 alumnos valoró esta técnica como poco o nada útil, lo que nos muestra cuán conscientes son nuestros alumnos de la utilidad de hablar inglés y cómo demandan actividades orales.

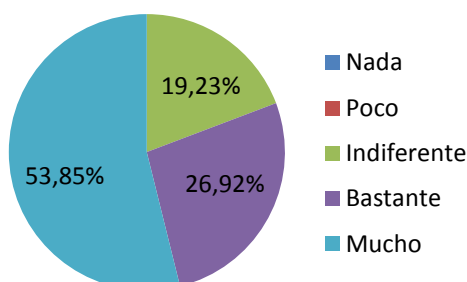
6. Anotar todo en la libreta y estudiarlo

Esta categoría presenta respuestas más dispares aunque predominan los valores bajos: un 11,54% no le ve ninguna utilidad junto a un 38,46% que lo ve poco útil, lo que supone el 50% del total de la clase. A un 11,54% le resultó indiferente, mientras que un 23,08% y 15,38% lo marcó como de bastante y mucha utilidad respectivamente.



7. Escuchar a gente hablar en inglés

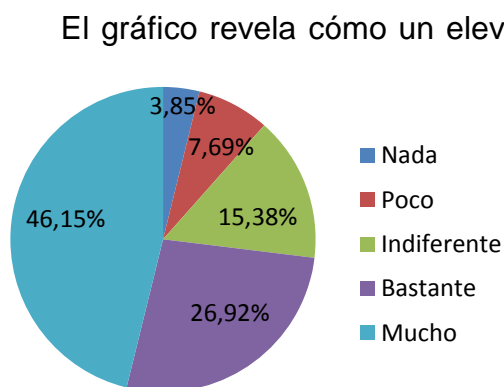
Estos alumnos son muy conscientes de la necesidad del *listening* para aprender inglés, lo que se refleja en el siguiente gráfico. Ésta es la segunda



destreza que más puntuación obtuvo por detrás de "hablar mucho inglés". Para más de la mitad de la clase, el 53,85%, es muy útil y para el 26,92% bastante útil. Un 19,23% indicó que le parecía indiferente. Aquí vemos de nuevo cómo ninguno de

los alumnos la señaló como nada o poco útil. Esto muestra cómo los alumnos valoran positivamente escuchar hablar a la profesora en la lengua meta, grabaciones de nativos, e incluso escuchar a sus compañeros cuando realizan actividades orales ante el resto de la clase.

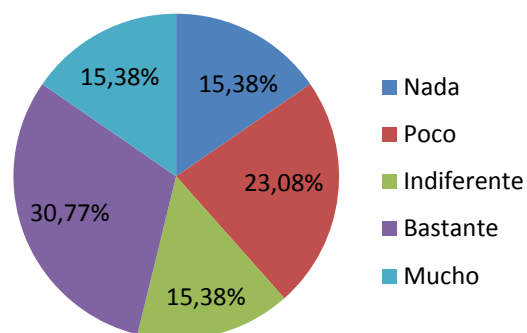
8. Escuchar canciones en inglés



El gráfico revela cómo un elevado porcentaje de alumnos considera de utilidad este modo de aprender inglés. Concretamente casi la mitad (46,15%) le concede mucha utilidad, y un 26,92% bastante. Al 15,38% le es indiferente; el 7,69% lo ve poco útil y el 3,85% nada útil.

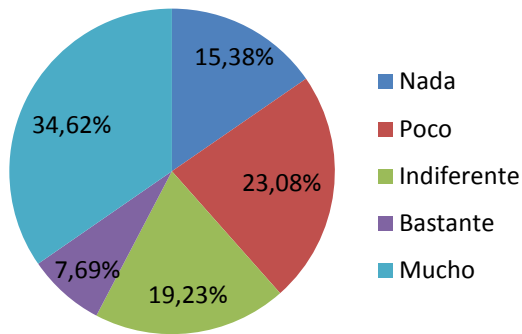
9. Hacer muchos ejercicios escritos

En este caso las opiniones se encontraron muy divididas. Observamos que los valores opuestos “nada útil” y “muy útil” obtuvieron el mismo porcentaje: 15,38% para cada caso, al igual que el valor “indiferente”. Por otro lado, un 23,08% opinó que era poco útil, y un 30,77% que bastante útil. Esto nos indica cómo algunos alumnos basarían todo su aprendizaje en la metodología oral, mientras que un porcentaje considerable reconoce además la importancia y utilidad de escribir para aprender inglés, como un aspecto necesario.



10. Corregir continuamente por parte del profesor

Esta pregunta hacía referencia al grado de utilidad de que el profesor corrija a los alumnos todo el tiempo, a cada frase que digan. Como el gráfico refleja, las

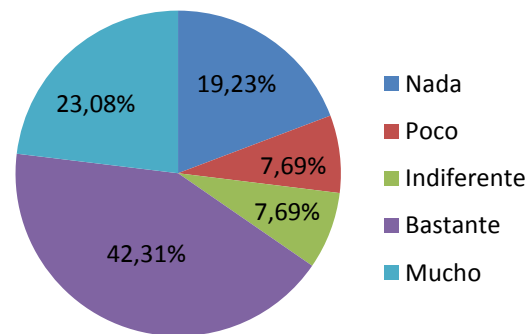


opiniones son bastante heterogéneas ya que al responder los alumnos dudaban pues se debatían entre los dos lados de la balanza: por un lado valoran ser corregidos para aprender el inglés correctamente y tienen interés en decir las cosas bien, pero por otro

lado son conscientes de que en algunos casos se interrumpiría la comunicación si la profesora corrigiera todos los errores y se sentirían más inseguros. Así, los resultados obtenidos indican que para el 15,38% no es útil en absoluto, para el 23,08% es poco útil, al 19,23% le es indiferente, el 7,69% lo ve bastante útil y el 34,62% lo considera muy útil.

11. Escribir redacciones

En cuanto a esta estrategia de aprendizaje los resultados muestran un porcentaje importante de alumnos que la perciben como útil. Un 23,08% de los alumnos la considera muy útil y un 42,31% opina que es bastante útil, lo que suma un total de 65,39%. Un 7,69% corresponde a los que les es indiferente, el mismo porcentaje que ve esta forma de aprendizaje poco útil. Por último, un 19,23% no le ve ninguna utilidad.



En el tercer cuestionario se recogía la opinión acerca de las actividades realizadas en clase de inglés. Al tratarse de un cuestionario de respuesta abierta donde los alumnos podían expresar libremente sus preferencias y sugerencias, el análisis se ha hecho de manera cualitativa. Algunas de las respuestas son muy significativas e interesantes, así como determinadas propuestas hechas por los alumnos. A continuación se incluyen algunas ideas y

respuestas que reflejan la motivación e interés de nuestros estudiantes en las tareas realizadas en el aula.

En cuanto a sus actividades preferidas la mayoría destacaba el componente teatral de las actividades orales, que les ayuda a soltarse y a asimilar y practicar mejor la gramática vista. En sus respuestas se ve reflejado como el uso de accesorios, disfraces, etc. supone un extra de motivación que despierta más su interés por intervenir y estar atentos a las actividades.

Con respecto a los *role-plays* algunos alumnos comentaron que “han sido muy útiles para practicar el vocabulario y aprenderlo”; “me costaba menos hablar”; “se aprende mejor cuando te entretienes también”; “me han parecido fenomenal, un 10”; “eran muy divertidas y aparte de hablar en inglés y practicar el idioma se nos quita un poco la vergüenza a hablar delante de los compañeros”; “aprendemos cómo comportarnos en distintas situaciones”; “son ideas brillantes ya que motivan a los alumnos a aprender inglés”, etc. Los alumnos coincidieron en este cuestionario en que con estas actividades se han sentido animados y motivados, aunque algunos confesaban sentirse nerviosos a la vez. Otros valoraban que este tipo de actividades es muy útil para su futuro pues les ayudará a ganar soltura a la hora de hacer exposiciones orales.

La actividad musical, escuchar y cantar, también tuvo éxito. Los alumnos subrayaron que es divertido y que mejoran la pronunciación. También, resultan muy interesantes algunos comentarios como: “Me ha gustado porque me encanta la música y el inglés, así que para mí es una combinación muy buena”.

Con respecto a las exposiciones orales, existe una división de opiniones dentro de la clase. Algunos estudiantes comentaron que no les gustaba nada hacer este tipo de actividades porque se sentían muy nerviosos, porque son tímidos o porque les da mucho “corte”. Otros señalaron que preferían las actividades por parejas o grupos porque así se sienten menos inseguros. Algunos admitían que, aunque les da vergüenza, son necesarias. Por último, los alumnos más concienciados con la necesidad de las exposiciones orales reseñaban que ayudan a mejorar el lenguaje oral y la pronunciación y a adquirir soltura. Llamen la atención comentarios muy maduros como los de esta alumna: “Es una buena actividad porque estás sola para defender un tema propio y puedes demostrar tus capacidades al igual que tienes que conseguir que la gente esté atenta y no se aburra”.

En cuanto a las sugerencias los alumnos propusieron tener más actividades en las que se hablara inglés de tipo *role-play* y canciones. También sugirieron ver películas en inglés e incluso una excursión a Londres. Sería muy interesante tener en cuenta algunas de las propuestas hechas por nuestros alumnos como por ejemplo la de incluir música en inglés en clase mientras hacen actividades escritas o redacciones.

5.2. Conclusiones

Como hemos podido comprobar, el desarrollo de las inteligencias múltiples en el aula favorece el aprendizaje del inglés y resulta motivador para nuestros estudiantes. El empleo de actividades enfocadas a cubrir las IM elegidas para este estudio ha favorecido el aprendizaje del inglés por parte de los alumnos que se han mostrado entusiasmados y dispuestos a participar, demandando más actividades de este tipo.

A nuestro juicio, se podría asegurar que las aulas de secundaria cuentan con buenos docentes de lengua inglesa que tienen en cuenta las características de sus discentes y la diversidad en sus estilos de aprendizaje. En nuestra aula de 4º de ESO se han realizado actividades muy diversas dirigidas a trabajar distintas IM y a potenciar las destrezas de nuestro alumnado. Así, la metodología seguida muestra cómo se ha abandonado el viejo concepto de inteligencia unitaria y cómo la profesora conoce el perfil de sus estudiantes, su personalidad y sus habilidades de las que sabe sacar el máximo partido.

En cuanto al análisis de las IM que la docente ha desarrollado con este grupo hemos podido observar cómo ésta trata de trabajar en el programa de la asignatura todas las inteligencias múltiples, siendo muy significativa la atención prestada a la inteligencia emocional.

Este estudio demuestra que nuestros discentes sí aprenden inglés cuando el docente sabe cómo enseñar de la forma más adecuada y cuando se interesa por conocer a cada uno de ellos. Tras esta actuación e investigación en esta aula de 4º de ESO, se podría afirmar que todos estos alumnos son inteligentes en muchos aspectos y están sobradamente capacitados para el aprendizaje del inglés.

De este estudio se desprende que el alumnado supo valorar la diversidad de actividades y de estrategias donde se potencian las distintas IM, a la hora de aprender inglés. Como se pudo apreciar, las actividades propuestas tuvieron una gran acogida y alto grado de participación, si bien es cierto que el factor afectivo propio de su edad en ocasiones les impide participar todo lo que quisieran.

Al analizar los cuestionarios ha resultado muy significativo el importante papel de la inteligencia emocional: interpersonal e intrapersonal. Este grupo, como se puede ver en el gráfico 1, destaca por un alto nivel de inteligencia interpersonal que le permite sacar el máximo partido a las actividades propuestas creándose un ambiente muy propicio para el aprendizaje del inglés. Además, vemos cómo conceden un alto valor al trabajo cooperativo. Este aspecto queda patente cuando analizamos su inclinación por las actividades orales realizadas, que consideran útiles a la par que divertidas. Esta predisposición está motivada por el hecho de que se realizan en grupo o por parejas, pues en este contexto se sienten más seguros y protegidos, como refieren en sus comentarios en los cuestionarios: salir a hablar en público acompañado de un compañero les aporta una seguridad con la que los nervios y los bloqueos disminuyen.

Por otro lado, la inteligencia intrapersonal se ha tratado de trabajar de manera exhaustiva, puesto que todas estas situaciones constituían un reto para todos ellos en mayor o menor medida. Hemos podido comprobar este hecho en los diálogos propuestos: algunos alumnos que nunca salían voluntarios se armaban de valor en este caso, pues se sentían capaces de desempeñar los papeles quizá de menos peso (como el del camarero), o porque sabían que un compañero más extrovertido mantendría el flujo de la conversación, o simplemente porque se sentían protegidos simulando ser otra persona detrás de una peluca y unas gafas. De este modo, han hecho frente a su timidez y a sus miedos e inseguridades, y se han sentido capacitados para participar en estas actividades a la vez que orgullosos y con mayor autoestima tras haberlas realizado. Comprobar cómo estos alumnos más tímidos se enfrentaban a estas situaciones con éxito ha sido verdaderamente gratificante tanto para ellos como para mí personalmente como futura docente.

Cabe destacar la óptima respuesta de nuestro grupo de discentes hacia las actividades planteadas, en las que participaron activamente demostrando ser muy despiertos y creativos y sorprendiendo con divertidas ocurrencias relacionadas con la situación comunicativa. Por otro lado, este grupo es muy dinámico en general, por lo que agradeció este tipo de actividades en las que el movimiento estaba presente fomentándose la inteligencia corporal-cinestésica.

Por último, como queda reflejado en los cuestionarios, a nuestros estudiantes les resulta menos complicado comunicarse oralmente con estas actividades y las prefieren como estrategia para aprender y asimilar los contenidos y el vocabulario.

A nuestro juicio el alumnado sobre el que se ha trabajado da aún más sentido a la teoría de las inteligencias múltiples. A la vista de los resultados de este estudio se pone de manifiesto cómo la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner se pone al servicio de la educación arrojando luz sobre nuestras aulas y muestra un horizonte más alentador al tener en cuenta los distintos potenciales de los alumnos para sacar el máximo partido de su aprendizaje del inglés.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA

- Alonso, Catalina M., Domingo J. Gallego, y Peter Honey. *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero, 1995.
- Andrés Ocaña, José. *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. Alicante: Editorial Club Universitario, 2010.
- Armstrong, Thomas. *Las inteligencias múltiples en el aula*. México: Manantial, 1999a.
- . *Seven kinds of smart: Identifying and developing your multiple intelligences*. Nueva York: Penguin Putnam Inc., 1999b.
- . *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Arnold, Jane. "Visualization: Language learning with the mind's eye" .En: *Affect in language learning*. Ed. Jane Arnold. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 260-278.
- Arnold, Jane, y M^a Carmen Fonseca. "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based perspective". *International Journal of English Studies* 4. 1 (2004): 119-136.
- Artusi, Alicia; Gregory J. Manin, y Helen Halliwell. *No problem! 4. Student book*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Benenson, Rolando O. *Manual de musicoterapia*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Binet, Alfred y Théodore Simon. *The development of intelligence in children*. Nueva York: Arno Press, 1916.
- Bisquerra Alzina, Rafael. "Educación emocional y competencias básicas para la vida." *Revista de Investigación Educativa* 21.1 (2003): 7-43.
- Broca, M. Paul. "Sur le volume et la forme du cerveau suivant les individus et suivant les races". *Bulletin Société d'Anthropologie Paris* 2 (1861): 139-207, 301-321, 441-446.
- Brown, Douglas H. *Teaching by principles: Interactive Language Teaching Methodology*. Nueva York: Prentice Hall Regents, 1994.
- Canale, Michael, y Merrill Swain. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1 (1980): 1-47.

- Casal Madinabeitia, Sonia. "El desarrollo de la inteligencia interpersonal mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo". En: *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Ed. M^a Carmen Fonseca. Sevilla: Mergablum, 2002. 157-176.
- Díaz Pinto, Eva Rocío. "Estudio sobre las inteligencias inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de inglés". Tesis doctoral. Universidad de Huelva, 2006.
- Fernández Graña, David. *Empecemos por el principio: la teoría de las inteligencias múltiples* [en línea]. 18 octubre 2012. Disponible en: <http://ikaia.tv/?p=1826> [Consulta: 23 mayo 2013]
- Ferrándiz García, Carmen. *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa: Solana e Hijos, 2005.
- Fonseca Mora, M^a Carmen. "Distintas formas de ser, distintas formas de aprender". En: *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Ed. M^a Carmen Fonseca Mora. Sevilla: Mergablum, 2002. 15-24.
- . "Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje". En: *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Ed. C. Pastor Villalba. Munich: Instituto Cervantes, 2007. 373-383.
- Galton, Francis. *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Watts and Co., 1869.
- García Nieto, María Teresa. "La dimensión comunicativa de las inteligencias múltiples". *CIC Cuadernos de Información y Comunicación* 14 (2009): 141-157.
- García Sánchez, M^a Elena. "Las creencias y la actuación del profesor acerca de la motivación en el aula de lengua inglesa". Tesis doctoral. Universidad de Granada, 1999.
- Gardner, Howard. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- . *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1995.
- . *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books, 1999.

- . "Multiple Intelligences: The First Thirty Years" [en línea]. *Howard Gardner's website*. Harvard Graduate School of Education, 2011. Disponible en: http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind_30-years.pdf [Consulta:9/05/2013]
- . *Project Zero* [en línea]. Harvard Graduate School of Education. Disponible en: <http://www.pz.gse.harvard.edu/principal-investigators.php> [Consulta: 9/05/13]
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books, 1995.
- González García, M^a del Mar, y Azucena Corredera González. *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa: Educación Secundaria obligatoria 2001– Informe final*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), 2004.
- Hadfield, Jill. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Hannaford, Carla. *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Arlington, VA: Great Ocean Publishers, 1995.
- Horn, John L. y Raymond B Cattell. "Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence". *Journal of Educational Psychology*, 57 (1966): 253-276.
- Hymes, Dell. *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pensilvania Press, 1971.
- Mayer John D., y Peter Salovey. "What is emotional intelligence?". En: *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. Eds. P.Salovey and D.Sluyter. Nueva York: Basic Books, 1997. 3-31.
- O'Neil, John. "On emotional intelligence: A conversation with Daniel Goleman". *Educational Leadership* 54 (1996): 6-11.
- Pons Dasí, Victoria. "Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE" [en línea]. *Marco ELE. Suplementos* 16 (2013). Disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/inteligencias-multiples/> [Consulta: 15 mayo 2013].
- Prieto Sánchez, M^a Dolores, y Carmen Ferrándiz García. *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Aljibe, 2001.

- Reid, Joy M. "Affect in the classroom: problems, politics, and pragmatics". En: *Affect in language learning*. Ed. Jane Arnold. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 297-306.
- . *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1995.
- Richards, Jack C., y Theodore S. Rodgers. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Rigo, Daiana Yamila; Danilo Donolo, y Carmen Ferrándiz García. "Laberintos de la mente. Perfil intelectual, creativo y motivacional de alumnos de arte". *Anales de Psicología* 26. 2 (2010): 267-272.
- Robles Fraga, Ana. "La inteligencia emocional en el aula de inglés". En *Inteligencias múltiples, múltiples formas de aprender inglés*. Ed. Carmen Fonseca Mora. Sevilla: Mergablum, 2002. 69-93.
- Rogers, Carl. "Bringing together ideas and feelings in learning". En *Humanistic education sourcebook*. Eds. D. Read y S. Simon. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1975. 40-41.
- Silver, Harvey F., Richard W. Strong, y Matthew J. Perini. "Integrating learning styles and multiple intelligence". *Educational Leadership* 55. 1 (1997): 22-27.
- Spearman, Charles. "General intelligence, objectively determined and measured". *American Journal of Psychology* 15 (1904): 201-293.
- Stanford, Pokey. "Multiple intelligence for every classroom". *Intervention in School & Clinic* 39. 2 (2003): 80-86.
- Stern, William. "The psychological methods of testing intelligence". Baltimore: Warwick and York, 1912.
- Sternberg, Robert J. *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press, 1985.
- . "Natural, unnatural and supernatural concepts". *Cognitive Psychology* 14 (1982): 451-488.
- Teele, Sue. "The relationship of multiple intelligences to the instructional process, curriculum and instruction". Tesis doctoral. Universidad de California Riverside, 1994.
- Thorndike, Edward L. *Educational Psychology*. Nueva York: Teachers College Columbia University, 1913.

- Thurstone, Louis Leon. *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press, 1938.
- Tomlinson, Brian, ed. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Van Lier, Leo. *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman, 1988.
- Vygotsky, L.S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Weinreich-Haste, H. "The varieties of intelligence: An interview with Howard Gardner". *New Ideas in Psychology* 3. 4 (1985): 47-65.
- Williams, Marion, y Robert L. Burden. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

7. ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario 1

Responde SÍ o NO según te sientas o no identificado con las siguientes afirmaciones:

1. Los libros son importantes para mí.
2. Soy capaz de calcular operaciones mentalmente sin esfuerzo.
3. Cuando cierro los ojos puedo visualizar imágenes con claridad.
4. Practico al menos un deporte o actividad física con regularidad.
5. Me doy cuenta de cuándo una nota musical está desafinada.
6. Prefiero los deportes de equipo a los deportes solitarios.
7. Habitualmente dedico tiempo a reflexionar sobre cuestiones importantes de la vida.
8. Me gusta ir de excursión, el senderismo o simplemente pasear en plena naturaleza.
9. Me gustan los juegos de palabras como el Scrabble.
10. Me gustan los juegos o los acertijos que requieren un pensamiento lógico.
11. Suelo entender los gráficos que vienen en las instrucciones de equipos o instrumentos.
12. Me cuesta permanecer quieto durante mucho tiempo.
13. Sin la música mi vida sería más aburrida.
14. Me doy cuenta de los estados de ánimo de otros.
15. Soy capaz de afrontar los contratiempos sin venirme abajo.
16. Me encanta tener animales en casa.
17. Aprender otro idioma me resulta relativamente sencillo.
18. Creo que casi todo tiene una explicación racional.
19. Me gustan los rompecabezas, puzzles, laberintos y demás juegos visuales.
20. En general, las mejores ideas se me ocurren cuando estoy paseando o haciendo alguna actividad física.
21. En ocasiones, cuando voy por la calle, me sorprende tarareando o cantando mentalmente una canción o la música de un anuncio.
22. Disfruto con el reto que supone enseñar a otras personas lo que sé hacer.

23. Tengo claros cuáles son mis puntos fuertes y débiles.
24. Se me da bastante bien describir las diferencias entre distintos tipos de árboles, perros, pájaros u otras especies de flora o fauna.
25. No me es difícil decir lo que pienso en una discusión o debate.
26. Me gusta trabajar con números y figuras.
27. En general, soy capaz de orientarme en un lugar desconocido.
28. No me basta con leer información o ver un video sobre una nueva actividad: necesito practicarla.
29. Con sólo escuchar una canción una o dos veces, ya soy capaz de cantarla con bastante acierto.
30. Soy capaz de convencer a otros para que sigan mis planes.
31. A veces me gustaría pasar un fin de semana solo en casa en vez de invitar a amigos o dar una fiesta.
32. Me gusta leer libros o revistas, o ver programas o películas, en los que la naturaleza esté presente.
33. Recientemente he escrito algo (por ejemplo, una redacción) de lo que estoy especialmente orgulloso o que le ha gustado a otras personas.
34. A veces pienso en conceptos abstractos (como las matemáticas) sin necesidad de palabras ni imágenes.
35. Me gusta dibujar o garabatear.
36. Creo que soy una persona con una buena coordinación.
37. Acostumbro a producir sonidos rítmicos con golpecitos o a cantar melodías mientras estoy estudiando o aprendiendo algo nuevo.
38. Me gusta participar en actividades sociales (como viajes, campamentos, competiciones, reuniones de amigos, etc.).
39. Escribo un diario personal en el que recojo los pensamientos relacionados con mi vida.
40. De vacaciones, prefiero los entornos naturales a los destinos urbanos o culturales.
41. Me gustan los trabalenguas, los refranes, hacer rimas o juegos de palabras.
42. Mi mente busca patrones, regularidad o secuencias lógicas en las cosas para entenderlas bien.
43. Prefiero el material de lectura con muchas ilustraciones.

44. Acostumbro a gesticular mucho o a utilizar otras formas de lenguaje corporal cuando hablo con alguien.
45. Asocio la música con mis estados de ánimo.
46. Prefiero los juegos sociales, como el Monopoly o las cartas, a los que se realizan en solitario.
47. Me considero una persona con mucha fuerza de voluntad o independiente.
48. Intento ayudar, en la medida de mis posibilidades, a cuidar el planeta.

A	Lingüística	1, 9, 17, 25, 33, 41	
B	Lógico-matemática	2, 10, 18, 26, 34, 42	
C	Visual-espacial	3, 11, 19, 27, 35, 43	
D	Corporal-cinestésica	4, 12, 20, 28, 36, 44	
E	Musical	5, 13, 21, 29, 37, 45	
F	Interpersonal	6, 14, 22, 30, 38, 46	
G	Intrapersonal	7, 15, 23, 31, 39, 47	
H	Naturalista	8, 16, 24, 32, 40, 48	

ANEXO 2Cuestionario 2

¿Te parecen útiles estas formas de aprender inglés? Indica su grado de utilidad para ti.

1=nada	2= poco	3= me es indiferente	4= bastante	5= mucho
---------------	----------------	-----------------------------	--------------------	-----------------

- ___ Aprender listas de vocabulario de memoria
- ___ Hacer traducciones
- ___ Aprender reglas de gramática (con frases de ejemplo).
- ___ Leer mucho
- ___ Hablar mucho inglés en clase
- ___ Anotarlo todo en mi libreta y estudiármelo
- ___ Escuchar a gente hablar en inglés
- ___ Escuchar canciones
- ___ Hacer muchos ejercicios escritos
- ___ Que la profesora me corrija todo el tiempo a cada frase que digo
- ___ Escribir redacciones

ANEXO 3

Cuestionario 3

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE ACTIVIDADES

- 1) ¿Qué tipo de ejercicios o actividades te han resultado más útiles para aprender inglés?
- 2) ¿Qué te han parecido las actividades orales de inventar diálogos (en un restaurante, una discusión de pareja, en la consulta del médico) hechas en clase?
- 3) ¿Cómo te has sentido al realizarlas (capaz, nervioso, motivado, animado, aburrido...)?
- 4) ¿Te ha gustado hacer actividades de escuchar y cantar canciones en inglés?
- 5) ¿Qué opinas de hacer exposiciones orales individuales (como la charla sobre un deporte)?
- 6) ¿Has hablado inglés en clase?
- 7) De todas las actividades que has hecho en las clases de inglés, ¿cuál te ha gustado más y por qué? ¿Y cuál te ha gustado menos?
- 8) Puntúa tu motivación ante la clase de inglés (del 1 al 10).
- 9) ¿Añadirías o quitarías algo de la clase de inglés?

THANK YOU VERY MUCH!! 😊