



---

# **Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

Grado en Maestra de Educación Primaria

Mención en Lengua Extranjera –Inglés–

## ***“ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS POR MEDIO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES”***

Tutor: D<sup>a</sup>. Ana Isabel Alario Trigueros

Autor: D<sup>a</sup>. Elisa Ramiro Sáez

Valladolid, 2017

## RESUMEN

Partiendo de la base de que no todo el alumnado aprenda del mismo modo, el presente trabajo tiene como objetivo principal el desarrollo y la consecuente adquisición de la lengua extranjera inglés por medio de las ocho inteligencias múltiples establecidas por el psicólogo Howard Gardner (1994); musical, naturalista, inter e intrapersonal, lingüística, cinético corporal, lógico matemática y espacial. Por medio de dichas inteligencias se promoverá el interés del alumnado hacia la lengua extranjera inglés, así como el favorecimiento de un clima en el aula adecuado a dicha adquisición conceptual y lingüística, donde todo el alumnado sea partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de esta teoría, se propiciará además la inclusión de todo el alumnado ya que según Telma Barreiro (2009) un grupo integrado es aquel que trabaja de manera conjunta para resolver una situación a través del diálogo.

**Palabras clave:** inteligencias múltiples, integración, alumnado, lengua extranjera.

## ABSTRACT

Based on the fact that not all students learn in the same way, the goal of this projects is the development and consequent acquisition of the English foreign language through the eight multiple intelligences established by the psychologist Howard Gardner (1994); musical, naturalistic, inter and intrapersonal, linguistic, kinesthetic, logical-mathematical and visual-spatial. Through these intelligences students' interest in the English foreign language will be promoted, as well as the promotion of an appropriate climate in the classroom to develop this conceptual and linguistic acquisition, where all students are participants in the teaching-learning process.

Also this theory promote the inclusion of all students because according to Telma Barreiro (2009) an integrated group is one that works together to resolve a situation through dialogue.

**Key words:** multiple intelligences, integration, students, foreign language.

# ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	5
2.	JUSTIFICACIÓN.....	6
	2.1 COMPETENCIAS.....	7
	2.2 OBJETIVOS.....	7
3.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	8
	3.1 INTRODUCCIÓN .....	8
	3.1.1 ¿Qué entendemos por inteligencia? .....	8
	3.2 ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS.....	9
	3.2.1 Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.....	10
	3.2.2 Adquisición de la lengua extranjera inglés: metodología CLIL .....	13
	3.2.3 Adquisición de la lengua extranjera inglés: Krashen.....	15
4.	PUESTA EN PRÁCTICA .....	20
	4.1 CONTEXTO.....	20
	4.2 TEMPORALIZACIÓN .....	21
	4.3 PROPUESTA DE ACTIVIDADES .....	22
	4.3.1 Metodología.....	22
	4.3.2 Actividades representativas .....	23
	4.4 LIMITACIONES.....	27
5.	ANÁLISIS .....	28
6.	CONCLUSIONES .....	31
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	32

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto titulado “*Adquisición de la lengua extranjera inglés por medio de las inteligencias múltiples*”, trabajará la importancia de la adquisición de una segunda lengua extranjera, en este caso inglés, a través de las ocho inteligencias múltiples propuestas por Gardner.

La relevancia del trabajo parte del pensamiento que tenemos los docentes sobre la falta de interés del alumnado ante el aprendizaje de una lengua extranjera. En ocasiones podemos observar cómo el alumnado es sometido a clases intensivas de vocabulario y gramática, dejando de lado el rol activo del alumnado y fomentándose de este modo el desinterés de los mismos ante su propio aprendizaje.

Por ello, para fomentar el interés hacia el propio aprendizaje, será preciso enfocar la enseñanza hacia el rol activo del alumnado, dando cabida al uso comunicativo de la lengua por medio diferentes situaciones en el aula creadas concretamente por los docentes.

Finalmente podemos destacar uno de los principales objetivos a conseguir con este proyecto; establecer una propuesta de aprendizaje basada en las inteligencias múltiples para potenciar el desarrollo cognitivo en todo el alumnado.

## 2. JUSTIFICACIÓN

El proceso de globalización existente en nuestra sociedad se debe sobre todo a los cambios en la economía mundial, por ello, son varios los países que deben estar conectados a través de la lengua ya que geográficamente están limitados. Este factor genera la necesidad del desarrollo de una lengua vehicular a través de la cual todos los individuos de los diferentes países puedan estar interconectados unos con otros, Coyle, Hood, y Marsh (2010). Considerando el inglés como dicha lengua, su desarrollo en el aula proporcionará al alumnado la posibilidad de comunicar pensamientos, inquietudes, deseos, etc. a todo tipo de colectivos.

Es importante resaltar que, desde el ministerio de educación, se genera en 1996 un convenio por parte de la MECD junto con el British Council para desarrollar un programa bilingüe mediante la implantación del currículo integrado, promoviéndose así un objetivo fundamental; proporcionar un modelo de educación bilingüe que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa así como de la cultura, generando de este modo un alumnado multilingüe.

Partiendo de esta base considero que el tema elegido "*Adquisición de la lengua extranjera inglés por medio de las inteligencias múltiples*", permitirá abordar un problema vigente en nuestra sociedad; la desmotivación existente por parte del alumnado ante el aprendizaje de la lengua extranjera inglés debido a las metodologías utilizadas. Por ello creo necesario el desarrollo de diferentes metodologías en el aula llevadas a cabo a través de las ocho inteligencias propuestas por Gardner para conseguir un desarrollo íntegro del alumnado en el área de *Science*, promoviendo de este modo la cooperación entre el alumnado, el interés por la lengua extranjera, la motivación del alumnado así como un clima adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto del contenido como del lenguaje, ya que el lenguaje es el vehículo por el cual se aprende el contenido.

A continuación se desarrollará el proyecto de manera más específica realizando una justificación sobre la importancia del tema elegido, su correcta fundamentación teórica a través de los pensamientos e ideas de distintos autores así como su especificación sobre el contexto de la puesta en práctica y su consecuente conclusión.

## 2.1 COMPETENCIAS

Como estudiante del Grado en Educación Primaria, he desarrollado una serie de competencias vigentes en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

Las competencias más significativas se resumen en; 1) Saber aplicar los conocimientos a el trabajo de una forma profesional, elaborando, argumentando y resolviendo problemas dentro del área de estudio; 2) Reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión; 3) Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no; 4) Desarrollo de un aprendizaje autónomo; 5) Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio.

Por último cabe destacar la importancia de la adecuación lingüística en cuanto a los términos educativos se refiere.

## 2.2 OBJETIVOS

Los objetivos a los que aspira este proyecto se resumen en:

- Comprobar cómo las inteligencias múltiples ayudan a la obtención de la segunda lengua extranjera.
- Propiciar la motivación y la cooperación del alumnado ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Establecer una propuesta de aprendizaje basada en las inteligencias múltiples para potenciar el desarrollo cognitivo en todo el alumnado.
- Proporcionar diversas herramientas de adquisición de conocimientos a todo el alumnado aprovechando sus destrezas.

## 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 3.1 INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, se ha generado la necesidad de establecer la capacidad mental que todo individuo ha de tener para desarrollarse de manera íntegra en nuestra sociedad a través de pruebas lingüísticas o matemáticas (Gardner, 2011). Partiendo de esta base, Gardner establece dicha evaluación partiendo de la “visión uniforme” de las escuelas, donde el alumnado que destaque en las competencias mencionadas con anterioridad, será más propicio a estudiar en mejores universidades o simplemente conseguir un nivel de vida mayor que el resto del alumnado que no tenga desarrolladas de igual modo dichas competencias.

Por todo ello Gardner (2011) genera una visión pluralista de la mente basada en ocho inteligencias; lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinética, personal e intrapersonal y naturalista. A partir de ellas, este psicólogo pretende alcanzar tanto los fines vocacionales como aficionales de todo el alumnado, promulgando además una escuela centrada en el individuo, en oposición a la escuela uniforme implantada hasta el momento.

Howard Gardner (2011) basa su teoría en dos simples hipótesis:

- No todo el alumnado tiene los mismos intereses y capacidades, por lo que no todos pueden aprender del mismo modo.
- Actualmente existe una multitud de información, por lo que nadie puede llegar a aprender todo aquello que se podría aprender.

#### 3.1.1 ¿Qué entendemos por inteligencia?

Son muchos los psicólogos que han intentado definir el término inteligencia, por lo que hemos de destacar los siguientes.

Por un lado, Gardner (2011) define inteligencia como la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunicativo o cultural (p. 4). Sin embargo, Sternberg (1985) divide la inteligencia en tres

términos; 1) La relación de la inteligencia con el mundo interno del individuo: los componentes de la inteligencia, 2) La relación de la inteligencia con la experiencia individual: facetas de la inteligencia humana y 3) El contexto de la inteligencia: funciones del autogobierno mental (P. 4 - 9).

Es importante destacar que el conocimiento adquirido es más abundante cuando el alumnado se encuentra en un contexto rico y cercano a ellos, propiciando de este modo un desarrollo productivo de la inteligencia (Gardner 2011).

Considerando la aportación de ambos autores, sería interesante destacar la intersección tanto de factores genéticos como ambientales a la hora de hablar sobre la inteligencia, ya que es necesario que el alumnado aprenda a solucionar problemas por medio de la experiencia individual y la “inteligencia cotidiana”.

### **3.2 ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS**

A modo introductorio, Escamilla (2015) resalta la importancia de la estimulación del alumnado así como de su actividad mental por medio del trabajo cooperativo de manera que éstos integren conocimientos de diversas áreas (en este caso *science*) fomentando la aplicación de las situaciones del aula en la vida real. Para propiciar este fenómeno, la metodología CLIL es una de las prácticas más precisas por la que el alumnado, además de trabajar de manera colaborativa y activa, aprende de manera equitativa tanto el lenguaje como el contenido de *science* (P. 11) (Coyle, Hood, y Marsh, 2010).

Escamilla (2015) además señala cómo las inteligencias múltiples nos proporcionan información sobre cómo el alumnado capta, representa y comunica la información, por lo que, como docentes, debemos aprovechar dicha información para generar estrategias que estimulen en desarrollo integral y equilibrado del alumnado, ya que por medio de las inteligencias llegaremos a la consecución de las metas propuestas.

Cabe destacar además cómo el ambiente juega un papel fundamental en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pérez (2009) establece cómo el alumnado adquiere mejor una lengua extranjera practicando dicha lengua en diversos contextos.

A pesar de la existencia de varias teorías explicativas que abogan por el desarrollo de la adquisición de una segunda lengua, este trabajo se centrará en dos de dichas teorías; la

metodología CLIL, mencionada de manera breve con anterioridad, y las hipótesis de Krashen. Ambas teorías, desarrolladas a continuación, serán llevadas a cabo a través de las ocho inteligencias múltiples propuestas por Gardner.

### 3.2.1 Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner

Cognitivamente hablando las ocho inteligencias nos conforman como humanos, pero no todos los humanos tenemos desarrolladas de igual manera dichas inteligencias; incluso los gemelos tienen diferentes inteligencias desarrolladas (Gardner, 2016).

Gardner (2016) genera dos objetivos fundamentales a la hora de enseñar al alumnado; 1) la individualización del alumnado dependiendo de su potencial cuando tenemos un grupo reducido de alumnos/as en el aula y 2) la pluralización. Como hemos mencionado con anterioridad, según Gardner (2011) no se puede enseñar todo lo que hay para enseñar, por lo que debemos seleccionar aquello importante y enseñarlo de diferentes maneras. De este modo nace el sentido de pluralidad ya que, como docentes, debemos presentar la información por medio de diversos materiales y fórmulas para su correcta adquisición.

Gardner (2016) destaca la idea de que la teoría de las inteligencias múltiples no tiene un fin educativo, sino que es un medio por el cual se educa al alumnado llegando así al objetivo fijado con anterioridad. Es por ello por lo que los docentes optan por usar determinadas teorías favoreciendo a través de las mismas la consecución de los objetivos marcados previamente por los mismos.

*“Multiple Intelligences is not an educational end: it is most useful as an educational means to a publicly stated goal”*. Gardner (2016) Youtube min 17:21

Gardner (2016) establece que por medio de diversas herramientas, se conseguirán dos aspectos fundamentales; 1) llegar a todo el alumnado ya que es posible captar su interés por medio de diversas herramientas y 2) favorecer la comprensión del alumnado entendiendo mejor aquellos conceptos que deban adquirir como estudiantes.

Las ocho inteligencias propuestas por Gardner (2011) son:

#### *Inteligencia lingüística*

Esta inteligencia se desarrolla en el área de Broca y es la encargada de realizar las producciones orales y gramaticales. Gomis (2007) apunta que esta inteligencia es muy desarrollada en políticos, maestros y profesionales e los medios de comunicación.

#### *Inteligencia lógico-matemática*

Respecto a esta inteligencia, es importante destacar el desarrollo del cálculo, la medición o la representar abstracciones entre otros. Con respecto a esta inteligencia, los perfiles más notorios son los de informáticos, científicos, ingenieros o matemáticos.

#### *Inteligencia espacial*

El desarrollo de problemas espaciales y su aplicación es fundamental en esta inteligencia. Para Gomis (2007), esta inteligencia está claramente desarrollada en fotógrafos, ingenieros o pilotos entre otros.

#### *Inteligencia kinésico-corporal*

Esta inteligencia requiere de la habilidad del propio cuerpo para llegar al éxito. Gomis (2007) apunta que la manipulación de objetos y la interacción con el propio medio son esenciales, reflejándose esta por ejemplo en los bailarines.

#### *Inteligencia musical*

La inteligencia emocional supone la identificación, producción y percepción de ritmos o armonías, la cual está más desarrollada en músicos o cantantes entre otros (Gomis, 2007).

### *Inteligencia interpersonal*

Esta inteligencia nos permite conocer a los demás, interactuando en las relaciones internas de la sociedad y mostrando diferentes sentimientos. Para Gomis (2007), esta inteligencia está muy presente en profesiones como líderes políticos o consejeros.

### *Inteligencia intrapersonal*

En esta inteligencia observamos la capacidad personal del alumnado para mostrarse tal y como es, conociendo sus propios sentimientos y reflexionando sobre aspectos importantes para el mismo. Ante esta inteligencia podemos destacar a los filósofos.

### *Inteligencia naturalista*

Esta inteligencia fue añadida por Gardner posteriormente. En ella encontramos la observación, identificación y clasificación de los sistemas naturales y, según Gomis, en ella se encuentran profesiones como biólogos o jardineros.

Gomis (2007), nos muestra cómo estas ocho inteligencias están categorizadas por Gardner en tres secciones. La primera de ella está compuesta por las inteligencias objetivas, donde se engloban las inteligencias espacial, lógico-matemática, kinésico-corporal y naturalista; En la segunda clasificación se encuentran las inteligencias lingüística y musical, denominadas estas como inteligencias abstractas; Y por último encontramos las inteligencias relacionadas, compuesta por las inteligencias interpersonal e intrapersonal.

Gomis (2007) apunta que, como docentes, hemos de tener presentes ciertos aspectos a la hora de desarrollar en el aula las inteligencias mencionadas con anterioridad. El primero de ellos se basa en ampliar las experiencias educativas para favorecer el desarrollo de los puntos fuertes de todo el alumnado de manera individual. Partiendo de la idea de que todo el alumnado tiene puntos fuertes, es necesario que, como docentes, los identifiquemos y los potenciemos atendiendo además las necesidades específicas del alumnado. Una vez identificados estos puntos fuertes es necesario establecer un nexo de unión con las áreas de

conocimiento que queramos impartir para, entre otras cosas, aumentar la motivación por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al proceso de evaluación de dichas inteligencias, Gomis (2007) apunta dos objetivos primordiales a cumplir; 1) valorar el potencial educativo del alumnado y 2) ampliar el repertorio de técnicas prácticas. Para llevar a cabo una buena evaluación, Gardner (2016) resalta la importancia de crear un ambiente rico para ver la interacción del alumnado con el mismo.

### **3.2.2 Adquisición de la lengua extranjera inglés: metodología CLIL**

Según Pérez (2009), tras la demanda pública por la adquisición de la lengua extranjera inglés en Europa en general y en España en particular, nace una nueva metodología creada para fomentar la adquisición tanto de contenido como de lenguaje; la metodología *CLIL: Content and Language Integrated Learning*.

Esta nueva metodología se concreta como la enseñanza de diversas áreas de conocimiento, como por ejemplo ciencias naturales o ciencias sociales, a través de la segunda lengua extranjera, en este caso inglés. Esta metodología aboga por la enseñanza tanto de contenido como de lenguaje, diferenciándose esta de otras teorías por su nivel social, educacional y lingüístico (Pérez, 2009).

Como mencionábamos con anterioridad, Gardner (2011) genera una visión pluralista de la mente basada en las ocho inteligencias, a partir de las cuales, pretende alcanzar tanto los fines vocacionales como aficionales de todo el alumnado. En Gardner (2016) se destaca además la idea de que la teoría de las inteligencias múltiples no tiene un fin educativo, sino que es un medio por el cual se educa al alumnado llegando así al objetivo fijado con anterioridad. Teniendo esto en cuenta, a través de la metodología CLIL conseguiremos los objetivos marcados con anterioridad como docentes desarrollando además las ocho inteligencias establecidas en Gardner (2011); lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinética, personal e intrapersonal y naturalista.

Halbach (2009) apunta que la mejor etapa para implantar esta metodología, favoreciendo la adquisición tanto de contenidos como de la propia lengua, se establece en edades muy tempranas, ya que estos son más receptivos ante la lengua a utilizar.

Como mencionamos con anterioridad, el convenio que se estableció por parte del MECED y del British Council desarrolló los llamados programas bilingües en España. Estos programas, según Pérez (2009), están basados en una metodología CLIL.

Pérez (2009), apunta que en la metodología CLIL existen tres dimensiones fundamentales a desarrollar; 1) Dimensión socio-cultural, la cual está íntimamente relacionada con el multiculturalismo y el multilingüismo. En ella observamos la importancia de la conciencia multicultural, acercando al alumnado la cultura y la lengua de otros continentes para la mejor adquisición de la segunda lengua extranjera. 2) Dimensión pedagógica, la cual resalta la importancia de las cuatro “ces”: Cultura, Contenido, Cognición y Comunicación. En la metodología CLIL es muy importante la comunicación en el aula, por lo que es primordial que, como docentes, dotemos al alumnado la posibilidad de expresar sus pensamientos, sentimientos e inquietudes a través de procesos sobre todo cognitivos, donde el alumnado sea capaz de resolver problemas usando la segunda lengua extranjera en diferentes entornos. 3) Dimensión psicolingüística. En esta dimensión es necesario analizar el tipo de *input* que recibe el alumnado ya que de esta manera conoceremos el *output* que proporcionaran. En este sentido, la adquisición de una nueva lengua a través de la metodología CLIL aboga el desarrollo del “I+1” de Krashen (1986).

El alumnado, para la mejor adquisición de la lengua extranjera inglés, ha de recibir constantemente y de manera cualitativa y cuantitativa una serie de *inputs* en la segunda lengua extranjera, siendo este significativo y variado en el contexto, es decir, dando como docentes diferentes situaciones comunicativas donde propiciemos el entorno adecuado para crear el *output* significativo del alumnado.

Pérez (2009) además añade los beneficios que CLIL proporciona al alumnado. A través de esta metodología se desarrollan las cinco destrezas fundamentales; *listening, writing, speaking, reading and interaction*. Además, el alumnado está expuesto a la lengua extranjera inglés durante un mayor periodo de tiempo, usando constantemente el lenguaje y recibiendo *input* del mismo interactuando además de manera simultánea con otra área de conocimiento. Asimismo, remarca que esta metodología promueve el interés del alumnado hacia el uso del lenguaje, haciéndoles partícipes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, cabe destacar que por medio de CLIL se da una visión global de la lengua y su contexto, creando así una visión amplia del mundo y de la ciudadanía.

Coyle, Hood, y Marsh (2010) destacan seis factores fundamentales a la hora de la enseñanza de la segunda lengua extranjera por medio de esta metodología; 1) La disponibilidad del profesorado, el cual debe estar dispuesto a trabajar tanto de manera grupal como individual, 2) la fluidez que tiene el profesor en la segunda lengua, ya que determinará el *input* que recibe el alumnado así como el rol que tiene el profesor en el aula, 3) el tiempo disponible para cumplir los objetivos fijados con anterioridad, 4) la forma en la que el contenido y el lenguaje están integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 5) establecer un nexo de unión entre el contenido curricular y el extracurricular, permitiendo una comunicación multicultural del alumnado y 6) la selección de un método de evaluación: formativa, sumativa, continua o centrada en el contenido, en el lenguaje o en ambos aspectos.

Además, Coyle, Hood, y Marsh (2010), añaden que los docentes han de establecer una secuencia coherente entre el contenido y el lenguaje por medio de tres factores primordiales; *language of learning*, *language for learning* y *language through learning*. El primero de ellos nos ayuda a analizar el lenguaje a utilizar para que el alumnado adquiera los conceptos básicos del tema a tratar; el segundo se refiere al tipo de lenguaje a utilizar tanto por el profesorado como por el alumnado para que el desarrollo del tema sea óptimo; y el tercero se refiere a lo que como docentes pretendemos que adquiera el alumnado por medio del lenguaje.

Por otra parte Halbach (2009) establece que el alumnado ha de tener claro que el fin de esta metodología es la comunicación de contenidos por medio del lenguaje, creando por parte del profesor situaciones comunicativas en el aula que promuevan el desarrollo de este proceso de manera natural. Atendiendo a esto, Pérez (2009) resalta que el *output* del alumnado beneficiará al mismo ya que se practica la comprensión, el uso de la sintaxis, la automatización de formas o la negociación del significado entre otras a través tanto de la práctica del alumnado como del *feedback* del profesorado.

### **3.2.3 Adquisición de la lengua extranjera inglés: Krashen**

Como mencionábamos con anterioridad, Gardner (2016) establece que, por medio de diversas herramientas, se conseguirán dos aspectos fundamentales; 1) llegar a todo el alumnado ya que es posible captar su interés por medio de diversas herramientas y 2) favorecer la comprensión del alumnado entendiendo mejor aquellos conceptos que deban adquirir como estudiantes. En lo referente a las herramientas usadas para la consecución de

ambos fines, cabe desatacar la importancia de la teoría de las hipótesis para la adquisición de la lengua extranjera propuesta por Krashen (1986).

Además, como apuntábamos previamente, Pérez (2009) resalta la importancia de desarrollar la tercera dimensión en la metodología CLIL; la psicolingüística. En esta dimensión es necesario analizar el tipo de *input* que recibe el alumnado ya que de esta manera se conocerá el *output* que proporcionarán. En este sentido, la adquisición de una nueva lengua a través de la metodología CLIL aboga el desarrollo del “I+1” de Krashen (1986).

El enfoque natural de Krashen (1986), se efectúa a través de la generación de cinco hipótesis fundamentales; 1) *Acquisition - Learning Hypothesis*, 2) *The Natural Order Hypothesis*, 3) *The Monitor Hypothesis*, 4) *The Input Hypothesis* y 5) *The Affective Filter Hypothesis*.

Todas las hipótesis propuestas por Krashen tienen vital importancia a la hora de la adquisición de la segunda lengua extranjera, pero cabe destacar la importancia de las dos últimas; *The Input Hypothesis* y *The affective filter Hypothesis* (Krashen, 1986).

### **3.2.3.1 Acquisition - Learning Hypothesis**

En esta hipótesis cabe destacar un aspecto fundamental; distinción entre adquisición inconsciente del lenguaje y aprendizaje consciente del lenguaje. La adquisición del lenguaje se basa en la interacción de manera natural con la lengua extranjera inglés en este caso, donde el alumnado no está centrado en la estructura del mensaje, sino en la transmisión del mismo. La adquisición de la lengua de manera no consciente, favorece la auto corrección gramatical del propio alumnado cuando estos lo sientan oportuno. Por otro lado, es interesante destacar que el aprendizaje consciente se limita a la corrección de errores por medio del *feedback* (Krashen, 1981).

Krashen (1986) apunta que la corrección de errores tiene poco o ningún efecto en la adquisición inconsciente de la segunda lengua extranjera señalando su eficacia sin embargo en el aprendizaje consciente del alumnado.

### 3.2.3.2 The Natural Order Hypothesis

No todo el alumnado adquiere la lengua extranjera de igual manera, pero si hay claras evidencias de que se tiende a la adquisición de ciertas estructuras gramaticales a edades tempranas. Estas estructuras se basan en los plurales y los marcadores progresivos, siendo más complejas las estructuras de posesivos y el uso de la “s” para la tercera persona. Tras estas conclusiones se promulgó que todo el alumnado tiene una “orden natural” para la adquisición de la lengua extranjera, pudiendo ser cualquier lengua su lengua materna. Krashen (1981) remarca una cuestión fundamental; ¿qué influencia tiene la primera lengua en el desempeño de la segunda lengua extranjera? Krashen, (1986) destaca que el orden natural de la adquisición de la lengua materna no es el mismo que el de la lengua extranjera, pero tienen muchas similitudes.

En Krashen (1986) destaca por último que los errores que comente el alumnado con lengua materna diferente mientras aprenden la lengua extranjera inglés en este caso, suelen ser comunes.

### 3.2.3.3 The Monitor Hypothesis

Krashen (1986) hace referencia a que normalmente la adquisición de la lengua extranjera inicia la expresión en esa lengua, denotando fluidez en la misma y generando a su vez la figura de monitor o editor. Una vez adquirida esa función de monitor, el aprendizaje juega el papel fundamental como configurador del enunciado. Esta configuración se puede ver tanto antes de hablar o escribir como después, a través de la auto-corrección.

La hipótesis del monitor implica que el aprendizaje consciente represente un papel limitado en el desempeño del lenguaje secundario (Krashen, 1986).

Para Krashen (1986), las tres funciones que hemos de tener en cuenta para el desarrollo de esta hipótesis se resumen en:

- *Tiempo*: el alumnado ha de tener tiempo suficiente para utilizar las reglas de manera consciente. El tiempo en las conversaciones es limitado, lo que hace que el alumnado no use de manera consciente las reglas.
- *Centrarse en la forma*: el tiempo no es el único factor a tener en cuenta, el alumnado ha de pensar con corrección.

- *Conocimiento de las reglas*: la exposición del alumnado a las reglas hace que estos sean capaces de adquirirlas y ponerlas en práctica.

Cuando ofrecemos las tres situaciones al alumnado, tienen tiempo, se centran en la forma y además conocen la regla, se refleja la contribución de la gramática consciente.

El uso del monitor consciente tiene por consiguiente suministrar al alumnado la interpretación o ejecución de las reglas que aún no han sido adquiridas pero si aprendidas. En este proceso, primero se establecerán las reglas sintácticamente simples, la tercera persona del singular por ejemplo, para después incluir reglas más complejas como las *"wh questions"* (Krashen, 1986).

### 3.2.3.4 The Input Hypothesis

Esta teoría es una de las más importantes ya que resuelve la pregunta formulada por Krashen sobre cómo adquirimos el lenguaje. Krashen (1986, p. 21) señala que *"Una condición necesaria (pero no suficiente) para pasar de la etapa i a la etapa i + 1 es que el estudiante entienda la entrada que contiene i + 1, donde "entender" significa que el estudiante se centra en el significado y no en la forma del mensaje."*

En esta hipótesis es necesario aclarar que para entender un mensaje no solamente utilizamos la competencia lingüística, sino que también recurrimos al contexto, el conocimiento del mundo o la información extra-lingüística para ayudarnos a entender el mensaje que se nos proporciona (Krashen, 1986).

Tras estas aclaraciones podemos decir que según Krashen esta hipótesis se basa 1) en la adquisición del lenguaje, no en su aprendizaje y 2) en la comprensión del lenguaje más allá de la competencia lingüística (i + 1).

Otro aspecto a resaltar es que la fluidez, según este autor, no se enseña, sino que emerge con el tiempo de manera automática cuando el alumnado está preparado para hablar, sin embargo es preciso, como docentes, proveer al alumnado de gran cantidad de *input* el cual sea comprensible para el mismo.

Por otra parte, Swisher (1984) apunta que según Caretaken, el *input* que ofrecemos a los niños se adapta de manera que este favorezca el aprendizaje de la segunda lengua al mismo.

Este autor resalta la importancia de que, en este caso el maestro, tenga control absoluto sobre el lenguaje a utilizar, pudiendo este realizar ajustes en su producción para que el oyente adquiriera aquello que estamos transmitiendo con mayor facilidad.

### 3.2.3.5 The Affective Filter Hypothesis

Para que se dé un desarrollo efectivo de la segunda lengua extranjera, es muy importante tener en cuenta las aptitudes y las actitudes del alumnado, las cuales pueden ser bajas, altas o una más elevada que la otra (Krashen, 1981).

A parte de la aptitud y la actitud, en Krashen (1986) se destaca la importancia de tres factores fundamentales que ayudarán al desarrollo óptimo de la lengua extranjera; 1) Elevada motivación, 2) Alta auto confianza y 3) Baja ansiedad.

*The affective Filter Hypothesis*, capta la relación entre las variables afectivas y en nivel de adquisición de la segunda lengua extranjera, ya que los estudiantes cuyas actitudes no son óptimas para la adquisición de la lengua, tenderán a buscar menos entrada y a elevar su filtro afectivo. En el caso opuesto, el alumnado que muestre una actitud más adecuada, propiciará no solo la búsqueda y obtención de información, sino además un filtro afectivo más débil, estando de este modo abiertos a la entrada del *input* (Krashen, 1986).

Krashen (1981) sugiere que el filtro afectivo existente en los individuos delimita el *input* antes de que pueda ser procesado de manera cognitiva, como podemos observar en la ilustración 1.

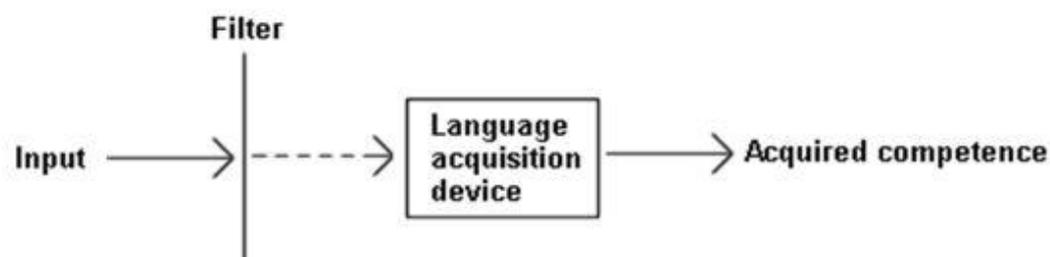


Ilustración 1.

Krashen, S. (1981). The relationship between affective factors and language acquisition. Recuperado de *Second language acquisition and second language learning*, 1st ed. New York [n.a.]: Prentice Hall. P.110

Como apunta Krashen (1986), la variable afectiva es una de las variables que influye de manera sustancial en la adquisición de la segunda lengua ya que es ésta la que facilita o impide la entrada del *input* a nuestro dispositivo de adquisición del lenguaje.

Es importante destacar que, tanto las cinco hipótesis propuestas por Krashen como la metodología CLIL, están íntimamente vinculadas con la teoría de las inteligencias múltiples ya que, como mencionábamos con anterioridad, las ocho inteligencias serán las encargadas de favorecer que el alumnado participe de manera activa, recibiendo además un *input* significativo para que, de este modo, se desarrolle todo el potencial del alumnado a través de cada una de las inteligencias generando un *output* significativo tanto de contenido como de lenguaje.

## 4. PUESTA EN PRÁCTICA

### 4.1 CONTEXTO

En cuanto a la propuesta didáctica sobre la adquisición de la segunda lengua extranjera inglés por medio de la teoría de las inteligencias múltiples, esta se desarrolla acorde la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa en el área de *social science* en los cursos de 6º A y 6º B de educación primaria del colegio Cristo Rey, Valladolid.

El centro Cristo Rey, es un centro privado concertado perteneciente a la Compañía de Jesús (Jesuitas). En un principio surgieron en 1939, y gracias al Padre Cid, las llamadas “Escuelas de Cristo Rey”, donde se atendía a niños huérfanos a causa de la guerra Civil Española de Valladolid y sus alrededores. Estas escuelas tenían dos objetivos fundamentales; 1) atender las necesidades primarias del alumnado y 2) enseñar un oficio a los mismos.

Más tarde, en 1942, D<sup>a</sup> Ramona cedió 14 hectáreas en la Avenida de Gijón para la creación del centro actual, el cual, tras numerosas reformas, sigue con un modelo de enseñanza jesuítica a través del respaldo de la administración educativa.

En cuanto a las aulas donde se desarrolla la propuesta metodológica, éstas son las encargadas de albergar al alumnado en el proceso de enseñanza – aprendizaje ya que solamente será necesario que estén dotadas de red wifi para el desarrollo de las actividades, debido a que constantemente estarán utilizando sus tablets ya que el colegio está inmerso en las TICs a partir de 5º de educación primaria. Además, cabe destacar que ambas aulas están correctamente amuebladas y que tiene integradas una pizarra digital y un ordenador.

Con el propósito de desarrollar plenamente las inteligencias mencionadas por Gardner (2011), la presente propuesta tiene en cuenta a todo el alumnado que encontramos en ambas aulas, fomentándose así un objetivo fundamental; comprobar cómo las inteligencias múltiples ayudan a la obtención de la segunda lengua extranjera.

Las actividades propuestas siguen una metodología CLIL, fomentando el desarrollo de una tarea final que en este caso es un telediario preparado por el propio alumnado.

Cabe resaltar por último la importancia de otro de los objetivos planteado con anterioridad y que se desarrollará a través de las TICs; Propiciar la motivación y la cooperación del alumnado ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **4.2 TEMPORALIZACIÓN**

La presente propuesta didáctica “*The world around us*”, tiene una duración de dos semanas y estará compuesta por seis sesiones con una duración de sesenta minutos cada una de ellas. La última de las sesiones, atendiendo a que nos basamos en una metodología CLIL que propicia el método *Task based approach*, está destinada a la realización de un telediario donde el alumnado es el encargado de realizar y presentar toda su información, proporcionársela de este modo al resto de sus compañeros.

Las actividades estarán a su vez secuenciadas y siempre se trabajará del mismo modo en cada sesión; primero se realiza una actividad de conocimientos previos o de repaso sobre los conocimientos vistos con anterioridad, después se introducen los conocimientos nuevos y, finalmente, se consolidan los mismos.

## 4.3 PROPUESTA DE ACTIVIDADES

### 4.3.1 Metodología

Como hemos mencionado con anterioridad, según Gardner (2011) no se puede enseñar todo lo que hay para enseñar, por lo que debemos seleccionar aquello importante y enseñarlo de diferentes maneras. Conforme a estas palabras, he seleccionado los contenidos a impartir a través de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Por otra parte, la metodología CLIL, la cual alberga a su vez el método *Task based approach*, será la utilizada como vía de desarrollo de las ocho inteligencias propuestas por el psicólogo Gardner, las cuales desarrollé con anterioridad.

Partiendo de esta reseña, podemos determinar que el alumnado será el encargado de dirigir su propio aprendizaje, siendo estos activos a lo largo de todas las sesiones propuestas. El profesorado dotará a todo el alumnado del material necesario para que desarrollen las actividades, generando a su vez entornos atractivos y agradables.

Como mencionábamos anteriormente, Escamilla (2015) resalta la importancia de la estimulación del alumnado así como de su actividad mental por medio del trabajo cooperativo, de manera que éstos integren conocimientos de diversas áreas (en este caso *science*) fomentando la aplicación de las situaciones del aula en la vida real. Abogando por el trabajo cooperativo propuesto por este autor, la unidad didáctica se desarrollará en un aula donde el alumnado estará dispuesto en seis grupos de cuatro componentes cada uno. Esta disposición permitirá que se trabaje constantemente como grupo, donde cada integrante será el encargado de realizar una tarea ya que estos tendrán distintos roles; portavoz, secretario, controlador y crítico.

Por otra parte vemos como el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, por lo que el sujeto rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno (Díaz y Hernández, 2003). Esta metodología abogará por conseguir el desarrollo individual del alumnado, favorecer la atención a la diversidad, mostrar la diversidad de modalidades de aprendizaje escolar a través de alternativas novedosas o promover la interacción en el aula entre otras.

Asimismo, es necesario destacar que partiremos siempre de los conocimientos previos que tiene el alumnado para enlazar la nueva información con los conocimientos ya adquiridos. De esta manera, el profesor podrá seguir transmitiendo contenidos mediante las diversas actividades propuestas generando un aprendizaje continuo. A través de este aprendizaje se promoverá, además de lo anteriormente dicho, el afianzamiento de los conocimientos y el interés por aprender de forma dinámica. Para promover este tipo de aprendizaje, es necesario que el docente motive al alumnado, fusionando de manera correcta todos los temas que se han de tratar a lo largo de la unidad y estableciendo una serie de objetivos concretos a realizar. Además, el docente intentará que el alumnado participe de manera activa, adoptando una postura de investigación y observación a la vez que juegan y aprenden.

#### **4.3.2 Actividades representativas**

Desde un principio quise llamar la atención del alumnado para que estos se involucrasen en el desarrollo de las sesiones, por lo abogué por el uso de una presentación Prezi ya que todo el alumnado de sexto de educación primaria contarían con su propia tablet. Una vez fijado el medio de transmisión, opté por acercarles el tema a tratar a su entorno habitual, generando de este modo una presentación sobre la ciudad de Valladolid, donde podríamos observar el colegio donde se implantaría la unidad (desde el cual partiríamos) así como un camino con diferentes pruebas a conseguir para llegar a la meta, los estudios de televisión de la ciudad. En estos estudios, el alumnado será el encargado de presentar su producto final; un reportaje de su país aportando todos los datos encontrados hasta el momento: clima, tiempo, horario, estación del año, contaminación existente, etc. Es necesario decir que cada grupo tendrá un país diferente.

De acuerdo con las teorías y metodologías desarrolladas con anterioridad, cabe resaltar la importancia de los contenidos, objetivos, así como las actividades más representativas de la unidad propuesta.

## **Contenidos**

- Organizar, memorizar y recuperar la información, recogiendo ideas principales de textos u otros soportes.
- Representación de la Tierra. Planos y globos.
- Conocer la diversidad geográfica de Europa y España; el clima, estaciones y zonas horarias.
- Identificar la intervención humana en el medio natural así como la importancia del agua.

## **Objetivos de etapa referentes a la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa**

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres.
- Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Cultura.
- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

## Actividades representativas

### *Actividad 1: Beach ball*

Esta actividad se realizará a modo de repaso y refuerzo de los contenidos dados en la sesión anterior. Durante cinco minutos, el docente dejará al alumnado una pelota de playa con distintas preguntas y palabras. El alumnado, el cual estarán sentado en el suelo formando un círculo, deberán lanzar la pelota de manera ordenada para que, la persona que reciba la pelota, defina o conteste la palabra o pregunta que se encuentre bajo su pulgar derecho.

### *Actividad 2: Do you know the weather or climate of your country?*

A lo largo de los primeros 10 minutos, el alumnado trabajará los climas europeos. Para ello, y de manera grupal, deberán completar una hoja de trabajo con los climas europeos existentes, así como con sus principales características, dando solamente como ejemplo de uno de los climas el país sobre el que está trabajando cada grupo. Tras esta primera actividad, el portavoz de cada grupo tendrá 7 minutos (1.4 min aprox. por grupo) para ir de grupo en grupo describiendo el clima de su ciudad para que los demás grupos adivinen el clima perteneciente a cada país y lo pongan como ejemplo en su hoja de trabajo. Durante los últimos 3 minutos, los portavoces volverán al grupo de trabajo donde sus compañeros les proporcionarán los datos del resto de grupos.

### *Actividad 3: The secret laboratory*

A lo largo de 25 minutos, el alumnado practicará el método científico a la vez que refuerza los conocimientos previamente dados sobre los acuíferos. La actividad se realizará de forma grupal, por lo que cada grupo tendrá en su mesa los materiales necesarios; arena, dos recipientes de cristal, agua y piedras. Por otra parte, cada grupo constará de una hoja de instrucciones para efectuar el experimento y cada integrante tendrá dos hojas de análisis del experimento con las etapas del método científico; una para el recipiente de cristal 1 y otra para el recipiente de cristal 2.

Con todos los materiales preparados, optaremos por preguntar al alumnado qué es lo que ven, indicándoles que deberán escribir todo aquello que vayan a utilizar en el apartado de materiales. Después les formularemos la siguiente pregunta; ¿qué creéis que puede pasar utilizando todos estos materiales? A través de esta pregunta, fomentaremos la creación de una hipótesis, la cual deberán redactar en su correspondiente lugar. Tras generar la hipótesis, comenzarán a realizar el experimento a través de la hoja de instrucciones previamente dada. Cuando finalicen ambos experimentos, de los cuales solamente uno será un verdadero acuífero, deberán completar el resto de las fases del método científico; observación, variables y conclusión.

#### *Actividad 4: Who wants to be a reporter?*

Esta actividad se realizará de forma previa a la actividad final ya que servirá para repasar todos los contenidos dados hasta el momento. Durante 10 minutos, el alumnado tendría que llegar a acuerdos para detectar la respuesta correcta, ya que el docente dará cuatro posibles respuestas para cada una de las preguntas. Cuando todo el grupo esté de acuerdo en el tiempo establecido por el docente, el portavoz dará la respuesta final, otorgando el docente un punto a aquellos grupos que tengan la respuesta correcta.

#### *Actividad 5: La la land*

A lo largo de esta actividad se trabajará sobre todo la inteligencia musical. El alumnado será el encargado de realizar un himno para la cabecera de su telediario final. Éste se ha de generar de manera grupal usando vasos de plástico y tendrá que tener una duración mínima de un minuto. El alumnado puede usar su imaginación y creatividad para añadir diferentes elementos como por ejemplo música de fondo o palmadas marcando el ritmo.

## 4.4 LIMITACIONES

A lo largo de la puesta en práctica de la unidad didáctica "*Weather and climate*" se dieron bastantes dificultades. La falta de conexión a la red inalámbrica wifi hizo imposible que el alumnado pudiese utilizar sus tablets a lo largo de toda la unidad, por lo que la presentación de Prezi la tuvimos que pasar a formato PDF sin que esta tuviese movimiento, aspecto a tener en cuenta para atraer la atención del alumnado.

Ante esta problemática, opté por utilizar puntualmente el libro de texto en el aula, donde el alumnado podría verificar o buscar información referente al tema que se estaba trabajando. Un día puntual, el alumnado de un aula no trajo el libro de texto por lo que no pudieron trabajar siguiendo el ritmo del propio grupo. De este modo, opté por trabajar de manera grupal a través de la pizarra digital, ya que previamente había preparado la información necesaria.

Por otro lado, la imposibilidad de llevar a cabo todas las actividades programadas para una sesión debido al cambio de horarios en el centro educativo, hizo que constantemente estuviese reformulando la unidad didáctica, ajustando el tiempo de cada una de las actividades y excluyendo algunas de ellas.

A lo largo de la sesión tres, más concretamente en la experimentación, no todo el alumnado trajo los materiales necesarios para ejecutar el experimento propuesto, por lo que el modo de actuar fue modificar los grupos de trabajo para que todo el alumnado pudiese aprender cómo funcionaba un buen acuífero. Ante esta modificación, surgió un nuevo problema; los grupos eran demasiado grandes y generó al comenzar la actividad la falta de atención, cesándose esta enseguida.

Otro de los problemas se dio en una de las aulas ante el no funcionamiento de los altavoces de la pizarra digital, los cuales eran necesarios para la visualización de un video y su posterior análisis. Ante esta situación, tuve que remodelar la unidad incluyendo otras actividades que previamente había preparado.

Por último, durante la sesión cinco, el ordenador de una de las aulas no funcionaba, por lo que no pude mostrar al alumnado cómo habían pasado todas las etapas y habían llegado a los ansiados estudios de televisión.

## 5. ANÁLISIS

Tras la implantación de la unidad didáctica pude comprobar como nada más comenzar la misma, ya se estaba cumpliendo uno de los objetivos marcados en el presente trabajo; propiciar la motivación y la cooperación del alumnado ante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de tablets y la presentación Prezi destinada al propio alumnado, la cual consta de, además de toda la información necesaria para trabajar a lo largo de la unidad, un mapa que acerca al alumnado a su propio entorno, estableciéndose en este además el fin último a alcanzar; la creación de un telediario.

La acogida de la unidad en generar fue muy favorable para todo el alumnado pero, al tener la limitación del no funcionamiento de la red inalámbrica wifi, solamente pude realizar cuatro actividades del total en la primera sesión, las cuales desarrollaban la inteligencia espacial, matemática y musical.

Durante esta primera sesión, pude observar cómo el incluir actividades de carácter dinámico, favorecería que el alumnado se mostrase afable al tema a desarrollar, generando una interacción constante con el grupo de trabajo en la segunda lengua extranjera inglés.

Por otra parte pude comprobar que en ambos grupos y, en lo referente a la inteligencia musical, el alunado no era capaz de gestionar la segunda lengua extranjera inglés como medio para desarrollar el himno grupal, favoreciéndose de este modo el diálogo constante en la lengua materna debido a que no todos los integrantes del grupo eran capaces de desarrollar la actividad según lo planeado.

En lo referente a la inteligencia matemática y espacial, el uso de la segunda lengua extranjera se dio de manera constante ya que el alumnado debía realizar preguntas a su propio grupo para poder llegar al objetivo marcado. Durante el uso de ambas inteligencias cabe destacar que, ante la aparición de un problema duradero en la comunicación con el grupo, el alunado no fue capaz de gestionar su resolución a través de la segunda lengua extranjera inglés, por lo que temporalmente recurrían a su lengua materna.

La segunda sesión se inició por medio de la inteligencia corporal. El alumnado, se mostró afable a la realización de esta actividad ya que deberían, de manera grupal y a través de una

pelota de playa, resolver diferentes cuestiones. Esta inteligencia propició que todo el alumnado sin excepción participase de forma activa en la dinámica del aula, trabajando a su vez de forma cooperativa para solucionar las cuestiones generadas en el aula. La implantación de diferentes actividades a lo largo de la unidad las cuales desarrollaban la inteligencia corporal, hicieron que observase cómo esta es una de las inteligencias más desarrolladas por todo el alumnado debido a que, la motivación ante el trabajo en diferentes ambientes a través del movimiento corporal, era mayor.

El buen funcionamiento de esta inteligencia ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, me proporcionó una herramienta extra de trabajo, a través de la cual podría modificar diversas actividades para trabajar sobre todo dicha inteligencia, donde el alumnado usaría prácticamente la segunda lengua extranjera como vehículo ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de la sesión tres, se trabajó sobre todo la inteligencia natural. El alumnado estaba entusiasmado ante la puesta en práctica de dicha sesión ya que conocían la existencia de la experimentación que íbamos a realizar en el aula a través de materiales naturales, los cuales habían recolectado con anterioridad. Esta inteligencia se desarrolló en todo el alumnado, favoreciéndose además el diálogo constante en la lengua extranjera inglés. Desde mi punto de vista, creo que dicha inteligencia se desarrolló de manera más activa que otras inteligencias debido a que estaba ligada de manera íntima a la inteligencia corporal, donde el alumnado estaba en continuo movimiento en el aula trabajando el contenido a adquirir a través de la lengua vehicular, el inglés.

La inteligencia natural ha sido a lo largo de toda la unidad una de las inteligencias menos trabajadas pero, aun siendo así, el alumnado participó de manera activa en el desarrollo de la sesión, utilizando de manera constante la lengua extranjera inglés para trabajar el método científico, generando hipótesis individuales y grupales, observado el comportamiento del experimento que estábamos realizando, estableciendo las variables a tener en cuenta y sacando diversas conclusiones.

En lo relativo a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, cabe destacar que el alunado estaba acostumbrado, previo al inicio de la unidad, a trabajar de manera grupal e individual. Esto se debe a que cada alumno tendría establecido un rol por el que se crearía un trabajo individual previo para posteriormente generar el producto final de grupo. En la puesta en

práctica de la unidad, este factor fue fundamental ya que todos y cada uno de los alumnos sabía qué debía hacer de manera individual para favorecer el producto final del grupo.

Por último, en lo que a la inteligencia lingüística se refiere, hemos de destacar que en todo momento el alumnado ha estado recibiendo un *input* significativo tanto de manera oral como a través de textos, produciendo de este modo el *output* pertinente de manera tanto oral como escrita.

Por otra parte es importante destacar que la unidad didáctica no ha sido adaptada para ningún alumno del aula aun constando esta de una alumna con desfase curricular de dos años y un alumno con principio de autismo.

Para mi sorpresa, aun teniendo ambos alumnos dificultades a la hora de expresarse en la lengua extranjera inglés, estos han participado en las actividades de igual modo que el resto del alumnado, desarrollando la lengua extranjera inglés especialmente a través de las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

## 6. CONCLUSIONES

Ante la puesta en práctica de la unidad didáctica y su posterior análisis, es necesario resaltar que, para la muestra experimental usada, las inteligencias múltiples sí que han ayudado a la adquisición de la lengua extranjera inglés.

Debemos enfatizar además el uso de una metodología activa, donde el alumnado sea el gestor de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando como docentes actividades motivadoras las cuales, a lo largo de la unidad, hemos comprobado que propician el interés del alumnado hacia la adquisición de una nueva lengua, trabajando estos de manera individual y grupal para desarrollar un producto final lúdico y didáctico.

A lo largo de la intervención, hemos podido comprobar que las inteligencias más desarrolladas y por las cuales el alumnado ha sido capaz de utilizar la segunda lengua extranjera para desarrollar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, son la inteligencia lingüística, corporal, natural, interpersonal e intrapersonal.

Además cabe mencionar que las inteligencias menos desarrolladas por el alumnado sí que han aportado que este utilice la segunda lengua extranjera inglés pero en menor medida, ya que cuando se daban problemas prolongados en la comunicación ante el desarrollo de las actividades propuestas, estos optaban por el uso de la lengua materna para resolverlos, olvidándose por unos instantes de la lengua inglés.

Por último es necesario establecer que todos los alumnos independientemente de sus necesidades pueden desarrollar la lengua extranjera inglés a través de las ocho inteligencias propuestas por Gardner, confirmando una de las hipótesis generadas por este autor; No todo el alumnado tiene los mismos intereses y capacidades, por lo que no todos pueden aprender del mismo modo. (Gardner, 2011)

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Barreiro, T. (2009). Acerca de la integración grupal. *Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*, pp.97-98. Buenos Aires: CEP.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Díaz, F. y Hernández G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. Disponible en <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Escamilla González, A., González Rodríguez, M., Martín Carrasquilla, O., Muñoz Gutiérrez, M., Pacheco Ruiz, M. and Parra Montero, J. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. 1st ed. Barcelona: Graó.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. 1st ed. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2016). *Howard Gardner Discusses Multiple Intelligences - Blackboard BbWorld 2016 HD*. [online] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8N2pnYne0ZA> [Acceso 4 Feb. 2017].
- Gomis, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Halbach, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. En E. Dafouz & M. Guerrini, ed., *CLIL across educational levels*, 1<sup>st</sup> ed. Madrid: Richhmond-Santillana.
- Krashen, S. ed., (1986). Second Language Acquisition Theory. En: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 1st ed. [online] Oxford: Pergamon Press, pp. 9-45. Disponible en: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf) [Accessed 24 Mar. 2017].
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. 1st ed. New York [u.a.]: Prentice Hall.

*Ley Orgánica 8/2013*, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOCyL nº 117 de 9 de diciembre.

Mecd.gob.es. (2017). *Programa Bilingüe MECD/British Council - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. [online] Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/ensenanza-idiomas/centros-bilingues.html> [Acceso 24 En. 2017].

Pérez, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: a European approach to education (the second time around). En E. Dafouz & M. Guerrini, ed., *CLIL across educational levels*, 1<sup>st</sup> ed. Madrid: Richhmond-Santillana.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

Swisher, M. (1984). Signed input of hearing mothers to deaf children. *Language Learning*, [online] 34(2), pp.69-82. Recuperado de: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1984.tb01004.x/epdf?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1984.tb01004.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED)

Sternberg, R.J. (1985). *La teoría triárquica de la inteligencia: comprender el autogobierno mental*. [online] recuperada de: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35432827/la-teoria-triarquica.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487009847&Signature=Mt8n9BBr0PzHp5oJAvpj7foCGVo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLOS\\_COMPONENTES\\_COGNITIVO\\_S\\_DE\\_LA\\_INTELIG.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35432827/la-teoria-triarquica.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487009847&Signature=Mt8n9BBr0PzHp5oJAvpj7foCGVo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLOS_COMPONENTES_COGNITIVO_S_DE_LA_INTELIG.pdf) [Acceso 13 Feb. 2017].